

Juan Lorenzo Lacruz

El movimiento de renovación  
pedagógica "Aula Libre"  
(1975 -2000): contexto,  
discursos y prácticas

Departamento  
Ciencias de la Educación

Director/es  
Bernat Montesinos, Antonio

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>



**Universidad**  
Zaragoza

Tesis Doctoral

EL MOVIMIENTO DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA  
"AULA LIBRE" (1975-2000): CONTEXTO,  
DISCURSOS Y PRÁCTICAS

Autor

Juan Lorenzo Lacruz

Director/es

Bernat Montesinos, Antonio

**UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA**

Ciencias de la Educación

2014





**Universidad  
Zaragoza**

**Doctorado en Educación**

**TESIS DOCTORAL**

**EL MOVIMIENTO DE  
RENOVACIÓN PEDAGÓGICA  
'AULA LIBRE' (1975-2000):  
CONTEXTO, DISCURSOS Y  
PRÁCTICAS**

**Doctorando:**

D. Juan LORENZO LACRUZ

**Director:**

Dr. D. Antonio BERNAT MONTESINOS

Zaragoza, septiembre 2014



## **Agradecimientos**

La realización de esta investigación durante estos años no hubiera sido posible sin el apoyo y la ayuda de muchas personas que de una u otra manera me han permitido seguir adelante y llevar esta Tesis Doctoral a buen puerto. Las sensaciones que se acumulan tras años de esfuerzo entremezclan satisfacción y agradecimiento por culminar esta etapa de mi formación no solo intelectual sino también vital.

Por todo ello quiero en primer lugar reconocer mi más especial y sentido agradecimiento para el Dr. D. Antonio Bernat, cuya figura desborda la del director de tesis para pasar a ser, tras años de ayudas y asesoramiento previo, un amigo y un mentor del que se espera haber aprendido al menos una pequeña parte de su vasto intelecto. Además de por su sabio acompañamiento, exigencia y paciencia, quiero agradecerle especialmente la apertura de nuevos horizontes y el haberme aportado una formación sin la que hubiera sido posible llevar a cabo esta tesis.

Debo agradecer a toda mi familia, especialmente a mis padres y a mi hermano, que han tenido que armarse de paciencia durante estos años pero que han mantenido inquebrantable su fe en la consecución de mis logros. Vuestra ayuda, ejemplo y apoyo han sido la base de mi desarrollo vital y aunque jamás llegue a cubrir todo lo que os debo, quiero al menos dedicaros este trabajo como una agradecida devolución de amor, afecto y respeto.

A mis amigos y a mi compañera les agradezco el haber estado ahí durante todo este tiempo, mostrando un apoyo incondicional que ha permitido sortear los baches que iban apareciendo por el camino. Sin ellos, todo este empeño hubiera sido en vano y hubiera naufragado irremediabilmente.

Finalmente quiero dar las gracias al Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza y a todos aquellos que me brindaron su tiempo y apoyo para contribuir con entrevistas, materiales y consejos al desarrollo de esta investigación. De entre todos especialmente a “ese puñado de pájaros” por su ayuda, predisposición y ejemplo, gracias a los cuales cobra sentido esta investigación y la propia visión de la educación que he ido conformando gracias al contacto con ellos y su experiencia.

Por último, quiero dedicar esta investigación también a aquellos familiares y amigos que ya no están con nosotros y mostrarles de este modo un cariñoso y sentido recuerdo. A todos y todas, muchas gracias.



*A aquel puñado de pájaros contra la gran costumbre,  
por su inestimable ejemplo. A Antonio, por su apoyo y su amistad y,  
a mi familia y amigos, por todo lo demás.*





# ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS

ACRÓNIMOS ESPECÍFICOS Y CONVENCIONES

INTRODUCCIÓN.....1

## **SOBRE EL PLAN DE INVESTIGACIÓN: FUNDAMENTACIÓN Y DESARROLLO METODOLÓGICO**

1. Cuestión de investigación.....	5
2. Estado de la cuestión: revisión de conocimientos.....	7
3. Objetivos y propósito de la investigación.....	14
4. Diseño metodológico.....	17
4.1. Fundamentación científica y epistemológica de la investigación.....	17
4.2. Estrategias, técnicas metodológicas e instrumentos metodológicos.....	19
4.2.1. Análisis Crítico del Discurso o ACD.....	19
4.2.2. Entrevistas cualitativas.....	51
5. Estructura del Informe de Investigación.....	63

## **INFORME DE INVESTIGACIÓN**

### **CAPÍTULO I: LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA ESPAÑOLA ENTRE 1975 Y 2012**

<b>1. El contexto de la Renovación Pedagógica en España.....</b>	<b>67</b>
1.1. Consideraciones previas.....	67
1.2. Racionalización y tecnocracia educativa.....	69
1.3. El fin de la dictadura (1975-1977).....	72
1.4. El gobierno de la UCD y la llegada al poder del PSOE (1977-1982).....	75
1.5. El decenio de los 80 y el camino hacia la LOGSE.....	77
1.6. Los MRP y la Reforma (1990 hasta la actualidad).....	79
<b>2. El contexto de la Renovación Pedagógica en Aragón.....</b>	<b>84</b>
2.1. El “Colectivo del Martes”, la Escuela de Verano de Aragón y el grupo Clarión.....	84
2.2. Contexto y evolución del Movimiento de Renovación Pedagógica “Aula Libre”.....	87
2.2.1. Formación (1975-1981).....	89
2.2.2. Transición y cambio (1982-1983).....	90
2.2.3. Consolidación y desarrollo (1984-2010).....	91

<b>3. Alcance y significado histórico de los Movimientos de Renovación Pedagógica.....</b>	<b>92</b>
3.1. Materializaciones de la Renovación Pedagógica.....	92
3.1.1. El boom editorial y su influencia en la renovación pedagógica.....	92
3.1.2. Las Escuelas de Verano.....	97
3.2. Las políticas educativas “neoliberales” y su influencia en la Renovación Pedagógica actual.....	101
3.3. La Legislación educativa neoliberal desde la perspectiva crítico-renovadora.....	104
3.3.1. La LODE y la LOCE frente a la Renovación Pedagógica.....	105
3.3.2. La continuidad discursiva y práctica de la LOE.....	108
3.4. Causas y características del “malestar docente”.....	110
3.5. La influencia de los agentes externos sobre los MRP.....	113
3.5.1. La percepción social y sus efectos sobre la situación profesional del profesorado.....	113
3.5.2. La profesionalización docente y la delegación social.....	115
3.5.3. La formación inicial y permanente del profesorado.....	117
3.6. Consideraciones histórico-sociológicas en torno a la identidad y a la función de la Renovación Pedagógica.....	119

## **CAPÍTULO II: EL MOVIMIENTO DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA “AULA LIBRE”: ASPECTOS TEÓRICOS Y REFERENTES HISTÓRICOS**

<b>1. Elementos conceptuales y sociológicos para el estudio de la Renovación Pedagógica y del MRP Aula Libre.....</b>	<b>129</b>
1.1. El MRP Aula Libre, una “corriente crítica emergente”.....	129
1.2. La Renovación Pedagógica, un “movimiento social emergente”.....	132
1.3. La Renovación Pedagógica en el programa de la modernidad.....	136
1.3.1. Racionalización, credencialismo y mixtificación tecnocrática frente a la pedagogía progresista.....	138
1.3.2. Una aproximación histórica a la apropiación conservadora de la modernidad.....	143
1.3.3. Ejemplos históricos de mixtificación paradigmática.....	146
1.4. El conflicto entre la concepción disciplinaria y la crítica emancipadora en torno a la educación.....	147
1.4.1. Una dialéctica negativa de la historia del poder.....	148
1.4.2. Crisis de la institución moderna y conflicto paradigmático.....	151
1.4.3. La Renovación Pedagógica como respuesta alternativa a la modernización tecnocrática.....	154
1.5. La propuesta contracultural de la educación liberadora.....	158
1.6. Interpretación sobre las vías de superación de la racionalidad neoconservadora.....	162

<b>2. Referentes y antecedentes históricos de Aula Libre.....</b>	<b>166</b>
2.1. Los métodos activos y el activismo pedagógico.....	169
2.2. Globalización, centros de interés y métodos de proyectos.....	171
2.3. Freinet: cooperativismo y metodología natural.....	173
2.4. Componente libertario y antiautoritario en Aula Libre.....	179
2.4.1. Racionalismo, laicismo y tradición libertaria hasta 1940.....	179
2.4.2. Antiautoritarismo, no directividad y desescolarización hasta mediados del siglo XX.....	183
2.5. Otras aportaciones e influencias.....	188
2.5.1. Piaget y la psicología genética.....	188
2.5.2. Freire: la educación liberadora y la pedagogía del oprimido.....	189
2.6. Experiencias educativas alternativas actuales.....	191
2.7. Interpretación gráfica de las bases genealógicas del MRP Aula Libre.....	192

### **CAPÍTULO III: EL MOVIMIENTO DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA “AULA LIBRE”: PROPUESTA EDUCATIVA CONTEXTO DE ACTUACIÓN**

<b>1. Escuela pública y Aula Libre.....</b>	<b>197</b>
1.1. El modelo publico-popular frente a la concepción estatal de la enseñanza.....	197
1.2. El modelo concepto de escuela pública en Aula Libre y los Movimientos de Renovación Pedagógica.....	202
<b>2. Escuela rural y Aula Libre.....</b>	<b>205</b>
2.1. Consideraciones preliminares.....	205
2.2. La nueva escuela rural y sus coordenadas conceptuales en aula libre.....	209
2.2.1. El concepto de nueva ruralidad.....	211
2.2.2. Una nueva escuela rural para el siglo XXI.....	213
2.3. Condicionantes naturales del medio rural aragonés.....	216
2.4. Potencialidades y limitaciones de la escuela rural aragonesa. La respuesta de Aula Libre ante los desafíos de la educación rural contemporánea.....	224
2.4.1. Modelos organizativos de la escuela rural.....	224
2.4.2. Valores pedagógicos de la escuela rural e interacciones educativas en las aulas multigrado.....	227
2.4.3. Perfiles, situaciones y formación del profesorado rural.....	230
2.5. Entorno, comunidad y participación.....	237
<b>3. Ideología y Renovación Pedagógica en el medio rural contemporáneo.....</b>	<b>242</b>
3.1. La escuela rural en la política educativa de España y Aragón desde 1970.....	242
3.2. La escuela rural en las leyes educativas: entre el olvido legislativo y el discurso reformista vacío.....	244
3.3. La ideología resistente de Aula Libre frente a la mundialización neoliberal.....	246

<b>4. Reflexiones en torno a la experiencia socio-educativa de Aula Libre y el futuro de la educación en el medio rural.....</b>	<b>248</b>
4.1. La propuesta de Aula Libre frente a los planteamientos tecnocráticos en el medio rural.....	248
4.2. La dignificación y el reto de renovar la cultura del medio rural como compromiso socio-educativo.....	250
4.3. La concepción comunitaria de la escuela y su conexión con el contexto natural y socio-cultural.....	252
4.4. La “humanización” de la escuela rural frente a los modelos organizativos y pedagógicos urbanos.....	254
4.5. Aula Libre y el futuro del modelo escolar del medio rural aragonés en un contexto globalizado.....	255

**CAPÍTULO IV: FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS, PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y MATERIALES DIDÁCTICOS DEL MOVIMIENTO DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA “AULA LIBRE”**

<b>1. Principios pedagógicos del MRP Aula Libre.....</b>	<b>259</b>
1.1. Bases programáticas generales.....	260
1.2. Metodología didáctica y organización.....	263
1.3. Paidocentrismo e inclusividad frente a la enseñanza “programada”.....	268
1.4. Metodología natural y cooperativismo.....	271
<b>2. Catálogo de prácticas y estrategias pedagógico educativas del MRP Aula Libre.....</b>	<b>275</b>
2.1. Aprendizaje natural de la lecto-escritura y aplicación de las técnicas Freinet.....	275
2.2. Texto libre, imprenta y correspondencia escolar para el MRP Aula Libre.....	279
2.2.1. El texto libre como una respuesta efectiva y coherente a la pedagogía y al contexto.....	279
2.2.2. Recursos complementarios al uso del texto libre y autoproducción de materiales impresos.....	283
2.2.3. La correspondencia escolar y la ampliación de los horizontes de socialización.....	287
2.3. Periódico, revista, radio y nuevas tecnologías en la escuela.....	290
2.3.1. Las nuevas tecnologías y la producción de materiales propios.....	291
2.3.2. El desarrollo creativo y comunitario del periódico y la revista escolar en Aula Libre.....	292
2.3.3. Autoedición y difusión de materiales en los aprendizajes y el desarrollo social.....	294
2.3.4. El uso pedagógico de la radio escolar y su difusión comunitaria.....	296
2.3.5. Revolución tecnológica y aprovechamiento didáctico de Internet.....	297

2.4. Biblioteca escolar, de aula y de trabajo.....	299
2.5. El entorno como recurso didáctico y el aula como laboratorio y taller. El huerto escolar.....	303
2.6. Lenguaje y matemáticas a través de la literatura, la lectura, la poesía y el cálculo vivo.....	308
<b>3. Síntesis de estrategias y recursos didácticos para una pedagogía del MRP Aula Libre.....</b>	<b>312</b>

## **CAPÍTULO V: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA REVISTA *AULA LIBRE***

<b>1. Diseño metodológico para el vaciado de contenido de la revista <i>Aula Libre</i>.....</b>	<b>315</b>
1.1. El Análisis Crítico del Discurso aplicado al estudio de <i>Aula Libre</i> .....	315
1.2. Clarificación del objeto de investigación del ACD en <i>Aula Libre</i> .....	325
1.3. Justificación del método.....	326
<b>2. Análisis estructural de la revista <i>Aula Libre</i>.....</b>	<b>328</b>
2.1. Caracterización general de la revista.....	328
2.2. Visión de conjunto a través de las secciones de la revista.....	330
2.3. Clasificación temática y subtemática.....	336
<b>3. Análisis en profundidad para la determinación del discurso propio de la revista.....</b>	<b>340</b>
3.1. Etapa I: Formación.....	343
3.2. Etapa II: Transición.....	356
3.3. Etapa III: Consolidación.....	366
<b>4. Análisis e interpretación global de la revista <i>Aula Libre</i>.....</b>	<b>373</b>
4.1. Evolución formal y de fondo. Alcance del hilo discursivo a través de la simbología y el discurso.....	373
4.1.1. Etapa I: 1975-1978.....	374
4.1.2. Etapa II: 1979-1983.....	378
4.1.3. Etapa III: 1984-2012.....	388
4.2. Significación de la revista <i>Aula Libre</i> como medio de expresión del MRP.....	407

## **CAPÍTULO VI: PERCEPCIONES Y MIRADAS EN TORNO AL MOVIMIENTO DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA “AULA LIBRE” Y A LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA ARAGONESA Y ESPAÑOLA**

<b>1. Consideraciones previas.....</b>	<b>411</b>
<b>2. Selección de informantes.....</b>	<b>413</b>
2.1. La percepción interna.....	413
2.2. La mirada desde el exterior.....	417
<b>3. Procesamiento y análisis temático de las entrevistas cualitativas.....</b>	<b>419</b>
3.1. De la construcción de un movimiento crítico a la resistencia frente a los procesos de integración y desactivación.....	419
3.2. El conglomerado referencial y genealógico de los Movimientos de Renovación: impulsos y detonantes.....	429
3.3. La perspectiva renovadora de la enseñanza pública y la defensa de un modelo divergente de sistema educativo.....	438
3.4. De las prácticas alternativas contra el modelo tecnocrático a la adaptación disonante frente a modelos de enseñanza neoliberales.....	445
3.5. La profesión docente renovadora en el sistema educativo público y su desarrollo efectivo en contextos considerados secundarios.....	450
<b>4. Inferencias sobre la identidad colectiva, profesional e ideológica de Aula Libre.....</b>	<b>458</b>

## **CAPÍTULO VII: ALCANCE Y SIGNIFICADO DEL MOVIMIENTO DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA “AULA LIBRE” EN LA EDUCACIÓN ARAGONESA CONTEMPORÁNEA**

<b>1. Triangulación de resultados.....</b>	<b>481</b>
<b>2. Resultados de la investigación.....</b>	<b>493</b>
<b>3. Interpretación y discusión de resultados.....</b>	<b>497</b>
<b>4. Sugerencias de investigación.....</b>	<b>507</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>513</b>

## ANEXOS DOCUMENTALES

Anexo I. Clasificación temática y subtemática de la revista <i>Aula Libre</i> .....	539
Anexo II. Artículos de la Etapa III de la revista <i>Aula Libre</i> .....	553
Anexo III. Selección iconográfica de de la revista <i>Aula Libre</i> .....	565
Anexo IV. Transcripción de entrevistas cualitativas.....	591
Anexo V. Carteles del trigésimo aniversario del MRP <i>Aula Libre</i> .....	663
Anexo VI. Observación en el CEIP Carrassumada.....	671
Anexo VII. Fotografías.....	677
Anexo CD:	

### I. Audio entrevistas en Mp3

### II. Iconografía completa de la revista *Aula Libre*

### III. Carteles 30 Aniversario MRP *Aula Libre*

## ÍNDICE DE TABLAS, CUADROS Y FIGURAS

Cuadro 1. Cuestiones de investigación.....	7
Cuadro 2. Objetivos de la investigación.....	17
Cuadro 3. Principales características comunes del ACD.....	32
Cuadro 4. Esquema-guión de entrevistas cualitativas.....	57
Cuadro 5. Ítems temáticos entrevistas integrantes <i>Aula Libre</i> .....	58
Cuadro 6. Guión entrevista colectiva <i>Aula Libre</i> .....	59
Cuadro 7. Modelo de vaciado de entrevistas cualitativas.....	61
Cuadro 8. Listado de experiencias educativas alternativas actuales.....	193
Cuadro 9. Aspectos pedagógicos fundamentales de <i>Aula Libre</i> I.....	261
Cuadro 10. Aspectos pedagógicos fundamentales de <i>Aula Libre</i> II.....	262
Cuadro 11. Recursos asociados al aprendizaje lecto-escritor natural.....	279
Cuadro 12. Principales características del texto libre.....	282
Cuadro 13. Materiales, recursos y estrategias complementarias al texto libre.....	284
Cuadro 14. Posibilidades pedagógicas de la biblioteca.....	301
Cuadro 15. Selección de artículos III Etapa.....	368
Tabla 1. Relaciones entre las macroestructuras semánticas, los actores textuales y sus atributos.....	38
Tabla 2. Estrategias discursivas.....	46
Tabla 3. Cuadro cronológico de la Renovación Pedagógica (1970-2012).....	127
Tabla 4. Distribución de la población por zona.....	217
Tabla 5. Evolución de la población total en Aragón (1900-2012).....	218
Tabla 6. Serie histórica de número de municipios por provincias en Aragón de 1857 a 2001.....	219
Tabla 7. Evolución del saldo demográfico desde 1950 a 2009.....	219



Tabla 8. Evolución de la distribución de la población según tamaño del municipio.....	220
Tabla 9. Procesado temático-evolutivo de Aula Libre.....	338
Tabla 10. Esquema discursivo Artículo Etapa III.....	361
Tabla 11. Adaptación de la “caja de herramientas” de Jäger al análisis de la revista <i>Aula Libre</i> .....	318
Tabla 12. Esquema de los patrones discursivos de la revista <i>Aula Libre</i> .....	368
Figura 1. Triángulo sociedad-discurso-cognición.....	43
Figura 2. Bases teórico-prácticas y corrientes pedagógicas renovadoras en Aula Libre.....	169
Figura 3. Influencias teórico-prácticas del MRP Aula Libre.....	195
Figura 4. Proyecto “Dinamizar la escuela: dinamizar el pueblo”.....	240
Figura 5. Aproximación gráfica a una pedagogía Aula Libre.....	313
Figura 6. Interpretación gráfica del ACD y los conflictos discursivos.....	322
Figura 7. Contexto, discurso y acción en el cambio social I.....	323
Figura 8. Contexto, discurso y acción en el cambio social II.....	324
Figura 9. El ACD y la lectura histórico-contextual de la evolución discursiva.....	325
Figura 10. Esquema discursivo artículo Etapa I.....	349





## **Acrónimos específicos y convenciones**

- ACD: Análisis Crítico del Discurso
- ACIES: Asociación para la Correspondencia e Imprenta escolar
- AMD: Análisis Mediato del Discurso
- ANECA: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
- APEVEX: Asociación Pedagógica Escuela de Verano de Extremadura
- BC: Base común (ACD)
- CAREI: Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva
- CCOO: Comisiones Obreras
- CEE: Comunidad Económica Europea
- CEIRE : Círculos de Estudio e Intercambio para la Renovación
- CEFIRE: Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos
- CEL: Cooperativa de Enseñanza Laica
- CENU: Consejo de la Escuela Nueva Unificada
- CNT: Confederación Nacional del Trabajo
- CGT: Confederación General del Trabajo
- CPR: Centro de Profesores y Recursos
- CRA: Centro Rural Agrupado
- CRIE: Centro Rural de Innovación Educativa
- CRIET: Centro Rural de Innovación Educativa de Teruel
- EGB: Educación General Básica
- ESO: Educación Secundaria Obligatoria
- EVA: Escuela de Verano de Aragón
- FP: Formación Profesional
- FLMN: Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional
- GERPA: Grupo de Estudios y Renovación Pedagógica del Altoaragón
- HOAC: Hermandad Obrera de Acción Católica
- ICEM: Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna
- ICE: Institutos de Ciencias de la Educación
- ILE: Institución Libre de Enseñanza
- IU: Izquierda Unida
- JOC: Juventud Obrera Cristiana
- LFS: Lingüística Sistémica Funcional
- LGE: Ley General de Educación
- LOCE: Ley Orgánica de Calidad en Educación
- LODE: Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación
- LOE: Ley Orgánica de Educación
- LOECE: Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares
- LOGSE: Ley Orgánica General del Sistema Educativo
- LOMCE: Ley Orgánica de Mejora de la Calidad en Educación
- LOPEG: Ley Orgánica para la Participación y la evaluación en la enseñanza
- MC: Movimiento Comunista de España
- MCE: Movimiento de Cooperación Educativa
- MCEP: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular
- MEC: Ministerio de Educación y Cultura
- MRP: Movimientos de Renovación Pedagógica
- NMS: Nuevos Movimientos Sociales
- OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

- ORT: Organización Revolucionaria de Trabajadores
- OTAN: Organización del Tratado del Atlántico Norte
- PCE: Partido Comunista de España
- PEC: Proyecto Educativo de Centro
- PNTIC: Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación
- PP: Partido Popular
- PSOE: Partido Socialista Obrero Español
- STEA: Sindicato de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza de Aragón
- TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación
- UCD: Unión de Centro Democrático
- UGT: Unión General de Trabajadores
- UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia
- USTE: Unión Sindical de Trabajadoras y Trabajadores





## **Introducción**

Esta tesis doctoral representa un esfuerzo de realización académica, formativa y experiencial que trata de adentrarse en un estudio de caso con una vocación claramente interdisciplinar y crítica. Interdisciplinar porque trata de amalgamar conocimientos obtenidos metodológicamente con distintas técnicas y desde distintos enfoques, pero que en conjunción pretenden constituirse como un todo cognitivo capaz de dar cuenta de manera fundamentada a lo que ha representado la Renovación Pedagógica en Aragón y en España a través del caso concreto del MRP Aula Libre. Partiendo principalmente de la Historia, la Sociología, la Pedagogía, la Filosofía de la Educación y la Sociolingüística Crítica, en distintas proporciones e intensidades, se asume el objetivo de plasmar un cuadro general que desde lo concreto permita abstraer la investigación a terrenos más amplios y globales.

Gracias al propio objeto de investigación, rico en manifestaciones en distintos terrenos de la acción y del pensamiento educativo, este estudio no se limita a un enfoque unidisciplinar, pues considero, que desde unos postulados ontológicos que tratan de comprender la complejidad social del hecho educativo, se limita el reduccionismo y se logra un campo hermenéutico más profundo. Por ello, y en la medida de lo posible, esta Tesis Doctoral plantea, no sin las debidas precauciones, un estudio integral e ilustrativo, que no totalizador, de la Renovación Pedagógica y de una serie de planos asociados a la misma.

Por otro lado, la realización de esta Tesis Doctoral responde a un deseo de formación en permanente profundización, ya que solo de este modo, y sin olvidar las prácticas educativas reales, puede reflexionarse sobre la asunción de modelos educativos acordes con el espíritu ilustrado, renovador y liberador, que ha caracterizado a las corrientes de pensamiento progresista emergente hasta nuestros días.

Los retos del actual escenario socio-económico y político para la educación pueden ser analizados mediante la reflexión en torno a experiencias continuadas de educación alternativa. Ante los desafíos del mundo actual en general, y de la educación y los sistemas escolares en particular, se precisa aportar nuevos referentes que vuelvan a suscitar el debate y permitan, en connivencia recíproca con otros aportes, apuntalar pistas para su consolidación. El hecho educativo se entiende como



uno de los más importantes espacios de socialización del mundo contemporáneo, cuya función y formas organizativas, legislativas, pedagógicas y didácticas no son ajenas a los conflictos de las sociedades capitalistas y multiculturales de la “modernidad tardía”. El modelo educativo actual está condicionado por las formas de organización y participación social en los asuntos públicos, pues es un reflejo de la realidad social circundante y un terreno macropolítico de relación dialéctica con respecto a ésta.

Por tanto, conocer una experiencia como la del Movimiento de Renovación Pedagógica Aula Libre, a través de su historia, y la más general de la Renovación Pedagógica en España, es un modo de contemplar proyectos renovadores con una significación especial. A través del estudio de su contexto, de sus referencias teórico-prácticas, de sus experiencias profesionales como docentes y de la plasmación discursiva de sus actuaciones, pensamientos e ideologías, se puede avanzar en el debate sobre otros modelos educativos más humanos y no sometidos por criterios de segregación, injusticia social e individualismo competitivo.

En definitiva esta investigación supone un esfuerzo por sintetizar una de las experiencias más representativas del panorama educativo aragonés, cuya mentalidad colectiva puede favorecer el descubrimiento del camino a seguir para una reactivación de valores y actitudes pedagógicas basadas en la libertad, el respeto al niño y la solidaridad.

**SOBRE EL PLAN DE INVESTIGACIÓN:  
FUNDAMENTACIÓN Y DESARROLLO  
METODOLÓGICO**



## **1. Cuestiones de investigación**

El problema de investigación de la presente Tesis Doctoral se centra en el análisis de uno de los Movimientos de Renovación Pedagógica más importantes desarrollados en Aragón y España en las últimas décadas. El estudio sobre el MRP Aula Libre requiere ahondar y profundizar en el nacimiento de la renovación pedagógica en Aragón durante el postfranquismo y hasta la actualidad. Es por ello que a través de distintas estrategias metodológicas se tratará de contribuir al conocimiento general sobre la Renovación Pedagógica con unas informaciones y datos ajustados a la realidad socio-histórica y a la norma metodológica en la obtención de datos. Este estudio se estructura de tal modo que quedan perfilados todos los pasos y etapas del proceso investigador, sus bases metodológicas y epistemológicas, para suscitar diversas interpretaciones sobre el objeto de investigación.

La estrategia metodológica a seguir se compone de un abanico metodológico que incluye, en primera instancia, un análisis histórico-genealógico que permita enmarcar con claridad el nacimiento y el desarrollo histórico-evolutivo de la Renovación Pedagógica en Aragón durante los últimos treinta y cinco años, es decir, desde el Tardofranquismo hasta la actualidad pasando por la convulsa transición democrática española. El análisis del contexto se complementa con la implementación práctica del enfoque genealógico de corte foucaltiano, que servirá para desentrañar las líneas pedagógicas que implícitamente forman parte del cuerpo teórico y práctico defendido, mantenido y desarrollado por Aula Libre. También se ha tratado de comprobar las motivaciones que conformaron un *episteme* particular por parte de Aula Libre. Se contemplan, también, las aportaciones y significaciones recuperaron el sueño educativo republicano e incluso libertario. Estas bases referenciales, combinadas con los teóricos de la educación de la segunda mitad del siglo XX, reflejan las señas de identidad y el compromiso educativo e ideológico del MRP. Finalmente, se analizan las formas de socialización que fraguaron en torno Aula Libre, además de los factores de contacto e influencia, tanto externa como interna, que favorecieron el desarrollo de la renovación pedagógica aragonesa.

La parte empírica del trabajo se presenta en varios apartados ya que metodológicamente considero necesario abordar la cuestión con el mayor abanico de estrategias metodológicas posible. Así pues, dado que afortunadamente puedo acudir a la revista *Aula Libre* digitalizada en Internet, se ha analizado el componente discursivo e ideológico del mismo aprovechando su amplitud temporal y temática. Para dicho análisis se han seguido las premisas de Teun Van Dijk (2003) y otra serie de enfoques de estudios del lenguaje que permitirán abordar el estudio de la revista y establecer un variado marco discursivo-ideológico, temático, estructural e iconográfico de la misma. El siguiente apartado de la parte empírica está constituido por una serie de entrevistas cualitativas mantenidas con cuatro de los más significativos protagonistas de la vida de *Aula Libre*. La transcripción y procesamiento de las informaciones obtenidas aportan relatos de vida concretos referentes al MRP que en última instancia vendrán a ser interpretados por el investigador a la luz de sus conocimientos y observaciones, así como de los materiales recopilados a tal efecto.

Finalmente se ha procedido a la discusión e interpretación global de los datos para establecer una serie de resultados obtenidos tras el completo proceso de investigación etnográfica que permiten perfilar científicamente una serie de suposiciones concernientes a la teoría y la práctica del MRP “*Aula Libre*”, así como a su significación, sus propuestas y sus acciones.

Las cuestiones de investigación concernientes a este trabajo se sintetizan de la siguiente manera:

¿Qué factores históricos, sociales, políticos y culturales intervinieron en el desarrollo y la evolución de la renovación pedagógica en la España y en el Aragón de la Transición?

1) ¿Qué invariantes comparte el movimiento de renovación pedagógica Aula Libre y los restantes grupos renovadores españoles?

2) ¿Cuáles son los referentes pedagógicos e ideológicos de la renovación pedagógica contemporánea?

3) ¿Cuáles son las propuestas pedagógico-educativas que defendieron los MRPs y que el discurso y las prácticas de Aula Libre han mantenido hasta nuestros días?

4) ¿Cuáles fueron las principales prácticas de socialización de Aula Libre que lo identifican como grupo identitario de profesores críticos?

5) ¿Cuál es el papel desempeñado por la revista *Aula Libre* como medio de expresión discursivo del movimiento de renovación pedagógica?

6) ¿Cuáles son los factores que intervinieron en el cambio epistemológico que adoptó este colectivo para conformarse como una alternativa a las prácticas de la enseñanza oficial?

#### **Cuadro 1. Cuestiones de investigación**

## **2. Estado de la cuestión: revisión de conocimientos**

La revisión de literatura desarrollada partió de una búsqueda documental intensiva sobre una serie de bases de datos, como DIALNET, ISBN y TESEO. De DIALNET se puede destacar la tesis doctoral de Groves centrada en el movimiento de enseñantes en España entre 1970 y 1983 (2009). Es relevante el artículo de Imbernón, que analiza en perspectiva las aportaciones de Freinet y valora su conveniencia en la actualidad (2003). Es destacable la obra de Toro Trallero y sus apuntes sobre las prácticas antiautoritarias y no directivas (2002). De ISBN destaca la obra de Jiménez Mier centrada en la revista *Colaboración* como introductora de las prácticas freinetianas en España (1996).

El problema de encontrar fuentes documentales centradas en el objeto de la investigación obligó a una ampliación en la búsqueda de documentos. La consulta en las bases de datos citadas, unidos a la obtención y análisis de obras escritas, artículos y materiales de diversa índole producidos sobre los MRP españoles, completan la revisión bibliográfica. De una recopilación original de literatura se pasó a una compilación selectiva de la misma y a su análisis, obteniendo así un material documental de gran variedad temática que se iría ampliando a medida que se avanzase en la investigación y gracias a la permanente indagación documental y a los aportes externos.

El procesamiento de las informaciones citadas, revisadas y contrastadas, unido a la consecuente reflexión personal, permiten axiomatizar una serie de elementos que sustentarán la discusión documental y cognitiva adscrita a esta investigación. Varias son las obras que se centran directamente en Aula Libre, principalmente la obra *Aulas Libres* (2005) que, con la edición a cargo del Gobierno de Aragón, conmemoraba el trigésimo aniversario del MRP. Esta obra es un libro de gran trascendencia y calado, ya que ahonda en un buen número de planos en los que se movió Aula Libre, desde su historia hasta los testimonios de sus integrantes y simpatizantes, pasando por un análisis multirreferencial de las aportaciones teórico-prácticas del MRP. Recoge artículos y aportaciones de variado carácter de muchos de sus miembros, lo que establece un cuadro conceptual y social muy interesante. Además, constituye la primera obra de referencia en Aragón que ahonda específicamente en la renovación pedagógica y su historia reciente de la mano de Aula Libre. A propósito de esta obra, cabe afirmar que motivó una modificación en los planteamientos y esquemas primigenios establecidos al principio de la investigación, para evitar un posible solapamiento que hubiera disminuido la originalidad del estudio

También aportaron contextualmente un buen material cuatro de los capítulos de la obra *Educación y Modernización en Aragón en el siglo XX* (2004), que globalmente configura un acertado esfuerzo por sistematizar histórico-conceptualmente el mundo de la educación aragonesa en la pasada centuria. A través de esos capítulos se puede abordar el contexto desde la época de la tecnocracia postfranquista, con su materialización en la LGE de 1970, y que en última instancia y

unido a otros factores promovieron y a la vez condicionaron el surgimiento de la renovación pedagógica nacional. Permite analizar el contexto convulso de los últimos años del franquismo como una época de cambio y gran movilización social, entre cuyas materializaciones cabe destacar la concienciación y compromiso que adquirieron un grupo de enseñantes amantes de la libertad y de la educación emancipadora. Finalmente, con sus últimos capítulos se pueden aprehender elementos centrados en el papel de la mujer en el ámbito de la renovación, amén de las manifestaciones colectivas, como las Escuelas de Verano, que fomentaron y promovieron la concienciación grupal del profesorado desarrollando y consolidando la renovación pedagógica hispana y aragonesa.

Otra serie de obras han aportado a la investigación la necesaria base teórico-conceptual y metodológica que por otra parte ha venido siendo adquirida gracias al “Master en Aprendizaje a lo Largo de la Vida en Contextos Multiculturales”. Cabe destacar la obra de Fernando Sabirón (2006), que permite contemplar un amplio abanico estrategias adscritas a la corriente epistemológica etnográfico-cualitativa que en gran medida se tomará implícitamente como base paradigmática para la presente investigación. Obras de carácter más pedagógico han dotado a la investigación el bagaje para plasmar un análisis histórico-genealógico de las tradiciones educativas que se manifestaron, en un tiempo y espacio concretos, a través de Aula Libre como fruto de la renovación pedagógica que bebía de dichas fuentes. Es por ello que se han seleccionado varios trabajos de importante carácter histórico centrados en la pedagogía del siglo XX (Vásquez y Oury, 1978; Trilla, 2001; Carreño, 2008), que además me ayudaron personalmente a evitar sesgos “historicistas”, dada mi formación académica. De entre todas las líneas y corrientes pedagógicas cabrá destacar para el caso de la renovación pedagógica, entre otros, la vida y obra de Célestin Freinet, promotor de una metodología natural que pondrá al alumno en el centro de la educación, permitiéndole romper con la educación tradicional de la época sirviendo como referente principal para la renovación pedagógica. Las obras del propio Freinet y de su compañera Élise (1969, 1975) me han aproximado a profundizar en todo lo concerniente a la metodología y las prácticas Freinet, que fueron recogidas e implementadas por muchos de los integrantes de Aula Libre que además tomaron buena parte de su ética de la profesión docente y la cosmovisión colectiva generada en torno a Freinet.



Otras obras de un carácter más histórico-político me han ayudado a imprimir al trabajo un mayor calado histórico-político en relación con la educación, pues la carga ideológica que subyace en la conciencia colectiva de Aula Libre precisa que sea conectada, a su vez, con este plano analítico de la ideología. Como obras generales y orientadas al sujeto de la investigación destaca la antología de Dommanget (1972) sobre principales figuras del socialismo y sus posiciones respecto a la educación. Por otro lado, debido al arraigo y la influencia del ideario educativo libertario, creo necesario referir la obra de Cuevas Noa (2003), que analiza la concepción filosófica de la educación anarquista y sus distintas visiones y familias, sus implicaciones revolucionario-emancipadoras y sus materializaciones a lo largo de la historia.

Otra de las aportaciones documentales importantes para la realización de este trabajo ha sido el trabajo de Laraña y de Gusfield (1994), en el que se analiza pormenorizadamente, con la ayuda de especialistas de las Ciencias Sociales como el historiador Álvarez Junco, los nuevos movimientos sociales y las modificaciones de perspectivas que se han producido en la llamada posmodernidad. Dicho estudio, en especial el capítulo de Hund, Benford y Snow dedicado a los “Marcos de acción colectiva y campos de identidad en la construcción sociales de los movimientos”, así como el del propio Junco titulado “Movimientos sociales en España: del modelo tradicional a la modernidad postfranquista”, permiten contemplar Aula Libre bajo dicha nominación, como se verá en el apartado dedicado al contexto y a su percepción social. Por otro lado, varios artículos del *Anuario de Pedagogía* (2007, 9) recogen aspectos importantes sobre la renovación pedagógica, principalmente el de Vicén Ferrando dedicado a “Experiencias Freinet en escuelas oscenses (1973-1983), el cual estudia la metodología aplicada en determinadas escuelas en el periodo de tiempo que atañe a la renovación pedagógica en Aragón. Por último, el trabajo de Víctor Juan Borroy sobre “Félix Carrasquer. El compromiso militante con la educación y la libertad”, permite darse cuenta de la relevancia y la significación de un enseñante libertario que nació en la zona geográfica en donde arraigará, más de medio siglo después, la renovación a través de Aula Libre.

De entre las obras escritas que han aportado información y base teórica a este trabajo, se destacan varios artículos, incluidos en la obra colectiva *La educación en*

*España a examen* (1999), así como las Conclusiones de los Congresos de Movimientos de Renovación Pedagógica celebrados en Barcelona (1984), Gandia (1989) y Torremolinos (1996) durante los decenios de los 80 y los 90. Las aportaciones de otras obras escritas de carácter más secundario, transversal e indirecto vendrán a acompañar al cuerpo de este trabajo y serán consignadas, junto al resto de referencias confeccionadas a tal efecto.

Una serie de interesantes artículos han ayudado a confeccionar un marco conceptual más cercano a la Renovación Pedagógica; se centran específicamente en el tema que concierne a esta investigación, la mayoría de los cuales han sido elaborados por determinados Movimientos de Renovación Pedagógica. Citaré, para esta revisión, los más relevantes a la hora de abordar Aula Libre como sujeto de investigación; el resto de artículos quedarán citados y consignados a lo largo de la investigación.

Cabe destacar la aportación de Rogero (2010), que desde la Federación de MRP madrileña contempla los Movimientos de Renovación Pedagógica en el ámbito de España como grupos de enseñantes críticos adscritos a un movimiento social en lucha por una escuela alternativa, laica y democrática. Apunta una serie de elementos concernientes a la evolución de la Renovación Pedagógica a lo largo de los años en relación también con la propia coyuntura socio-política y económica del país, para finalmente ahondar en la cuestión de la profesionalización de los docentes desde una perspectiva crítica. El autor de este artículo presenta una serie de recomendaciones y consejos que deberían adoptar los docentes bajo la premisas defendida tiempo atrás por los Movimientos de Renovación Pedagógica.

El artículo de Mainer (2008) analiza el devenir de la Renovación Pedagógica española como un caso patológico de desmemoria interesada. El autor se cuestiona también el papel que cumplen en la sociedad actual la economía, el conocimiento y el poder en su relación con la educación, poniendo a su vez en tela de juicio la cuestionable neutralidad de la pedagogía y la psicopedagogía como disciplinas académicas. Mediante un breve recorrido por la historia de la Renovación Pedagógica, este artículo nos permite conectar los Movimientos de Renovación Pedagógica con sus posibles precursores genealógicos, para concluir con el proceso

de fagocitación vivido por la Renovación Pedagógica a raíz de la LOGSE y el papel del poder político del momento.

Otra interesante aportación documental es el trabajo de Martínez Bonafé (1998b), que concibe los Movimientos de Renovación Pedagógica como grupos de enseñantes críticos, comprometidos con una alternativa emancipadora en educación. Finalmente conecta la Renovación Pedagógica con la implantación de las reformas educativas desde mediados de los años 80, que supondrá, en su opinión, la progresiva desactivación de la Renovación Pedagógica.

Desde la Federación de los Movimientos de Renovación Pedagógica de Valencia, son interesantes las aportaciones de M<sup>a</sup> Ángeles Llorente Cortés (2003) en torno al modelo de escuela pública defendido por los Movimientos de Renovación Pedagógica desde sus inicios y las cortapisas que han impedido su implementación en el modelo educativo oficial. Es interesante también cómo analiza las trabas que limitan la renovación pedagógica en el actual contexto de la sociedad posmoderna del neoliberalismo. Por su parte, Andrés Sáenz del Castillo (1999) nos aproxima críticamente a la historia de los Movimientos de Renovación Pedagógica y nos aporta una interesante interpretación de la apropiación institucional de la Renovación Pedagógica a través de un proceso de integración gradual en los procesos institucionales, que no hace sino pervertir el carácter radical y transformador detentado por los Movimientos de Renovación Pedagógica desde sus inicios.

El artículo de Costa Rico (2007) pormenoriza la historia general de la renovación pedagógica española a lo largo del siglo XX; resalta las aportaciones que llegaron a España de la mano de pensadores como Freinet, Ferrière y Dewey, entre otros tantos, que serían recogidas por intelectuales y profesores de principios de siglo e implementadas durante la II República. Analizado el periodo franquista, Costa realiza una acertada aproximación al repunte de la renovación pedagógica desde el Tardofranquismo, perfilando la revisión y actualización de los aportes más clásicos unidos a las ideas educativas más contemporáneas de Freire y Neill, entre otros. Finalmente, interpreta la evolución de los postulados originarios de la Renovación Pedagógica contemporánea y el devenir práctico de la misma desde los años de la Reforma.

Una buena comparativa histórica sobre la Renovación Pedagógica es la de Caivano y Carbonell (1978), los cuales analizan sus precedentes de principios de siglo XX, las materializaciones republicanas y los aportes ideológicos de la izquierda sobre sus postulados educativo-pedagógicos. Analizan la Renovación más contemporánea desde el caso paradigmático catalán, pero que permite extrapolar unas notas y elementos comunes a las restantes materializaciones nacionales de Renovación Pedagógica. Sobre las aportaciones libertarias a la Renovación Pedagógica son interesantes las obras de Ovejero Bernal (2005) y de Cuevas Noa (2010), a través de sendos artículos que permiten establecer una serie de conexiones ideológico-identitarias a modo de puentes históricos entre el ideario libertario y la educación emancipadora defendida desde los Movimientos de Renovación Pedagógica. Todas las obras y estudios referidos a la escuela rural también son contemplados en esta investigación, en unión a artículos centrados en la escuela pública, el modelo educativo actual, su diagnóstico crítico y sus alternativas.

Finalmente, una serie de materiales metodológicos serán utilizados para el desarrollo de la parte empírica del trabajo, es decir, tanto para el análisis discursivo-ideológico de la revista *Aula Libre*, como para el soporte cognitivo de las entrevistas cualitativas desarrolladas. Para el análisis del discurso se contará como material base con varios de los números de la revista, que serán estudiados sistemáticamente a través de un método obtenido sincréticamente del análisis combinado de las obras de Van Dijk, Wodak, Jäger, así como de Calsamiglia y Tusón. Gracias a dicha simbiosis metodológica, lógicamente adaptada a la idiosincrasia del sujeto de estudio, se tratará de analizar la revista *Aula Libre* como principal medio de expresión del MRP publicada de manera continuada en su dilatada andadura. Finalmente, para la legitimación metodológica de las entrevistas cualitativas y la fundamentación teórica de su ulterior procesamiento y análisis, se ha utilizado una serie de artículos centrados en el análisis de contenido de las entrevistas de investigación (Abela, 2001; Porta y Silva, 2003; Warren, 2002, Ballester, 2006).

Igualmente existen trabajos enfocados desde un punto de vista didáctico que trata de vincular las relaciones existentes entre prensa, lenguaje, imagen y educación que representan ejemplos y modelos de interés. En ese sentido, es relevante también la tesis doctoral de Rebeca Soler (2010) centrada en el estudio del lenguaje pedagógico y educativo, de la cual se extraen ideas para la aplicación del ACD sobre

la revista *Aula Libre*. Estas obras, unidas a otras cercanas a la semiótica social en el terreno pedagógico, como la de Agnés y Croissandeau “Lire le Journal” (1979) y la de Santos Guerra “Imagen y Educación” (1984), aportan una visión más amplia para el análisis simbólico e iconográfico dentro del ACD sobre la revista *Aula Libre*.

Así pues, a través de toda la literatura recogida, seleccionada y analizada se ha logrado una heterogénea lista de referencia que permite abordar el sujeto de investigación desde los ámbitos deseados. No obstante, a medida que avance el cuerpo del trabajo, se perfilarán otras aportaciones no contemplados *a priori* en esta sucinta revisión de la literatura y de conocimientos concerniente a la Renovación Pedagógica promovida desde *Aula Libre*, que serán incluidos de forma explícita a lo largo de las distintas partes de este trabajo.

### **3. Objetivos y propósito de la investigación**

Se ha pretendido realizar una investigación centrada en el Movimiento de Renovación Pedagógica “Aula Libre”. Este estudio se estructurará de tal modo que sean perfilados todos los aspectos, pasos y etapas del proceso investigador, así como su base metodológica y epistemológica. Se pretende, por tanto, dotar al estudio de todos los elementos concernientes a una investigación científica en Ciencias Sociales. Este estudio se fundamentará en una metodología etnográfico-cualitativa que permita analizar a modo de estudio de caso la Renovación Pedagógica de *Aula Libre* bajo presupuestos epistemológicos críticos.

El objetivo del mismo es, en primer lugar, analizar el contexto y la evolución de *Aula Libre* y la Renovación Pedagógica durante el periodo de tiempo comprendido desde el Tardofranquismo hasta finales de los años 80, tomando como final de dicho periodo la Reforma educativa que consolidará a grandes rasgos el sistema educativo español durante los años 90. Esta época constituye el periodo de mayor dinamismo y presencia de los Movimientos de Renovación Pedagógica españoles, que se cerrará con un proceso de cooptación y fagocitación de su ideario y de sus integrantes por parte de la Administración. Así pues, uno de los objetivos principales del presente trabajo será el de analizar la evolución de *Aula Libre* desde

sus inicios hasta su progresiva desactivación de finales del siglo XX, sin olvidar que dicho MRP se prolongará de manera ininterrumpida a lo largo de la década de los 90 y hasta los albores del siglo XXI. Se pretenderá conectar el contexto que vivió Aula Libre con el desarrollo histórico de la Transición española, para perfilar sus influencias sobre la Renovación Pedagógica en España, particularmente en el ámbito aragonés de los años 70 y 80.

El segundo de los objetivos fijados es descubrir las influencias en Aula Libre de las corrientes y tradiciones del pensamiento educativo del siglo XX, principalmente de las líneas pedagógicas propias de la tradición laica y popular, de la escuela activa y de la psicología genética, así como las aportaciones de pensadores y especialistas contemporáneos, como Freire, Vygotsky y Neill. Además, se tratará de plasmar una serie de significaciones en relación con la toma de conciencia de este colectivo de profesores críticos y comprometidos en relación con la herencia educativa republicana y de corte libertario. Se perfilarán las vías de influencia y de interacción social e intelectual que hicieron fraguar la experiencia renovadora de Aula Libre a través de sus contactos internos y externos, sus pautas de socialización y la eclosión editorial que acompañó y favoreció a la Renovación Pedagógica, desde sus inicios más clandestinos hasta su configuración y consolidación como grupo social articulado bajo la forma identitaria de los nuevos movimientos sociales.

Otro de los objetivos marcados para este trabajo será el análisis del discurso del MRP Aula Libre explicitado a través de su revista. Se pretende obtener una información de primera mano, de cuyo procesamiento se extraerá una serie de conclusiones concernientes al aparato discursivo que durante sus años de existencia defendió Aula Libre. El análisis de la revista se beneficiará de la digitalización en la red de la práctica totalidad de sus números, con lo que se puede establecer también una evolución discursiva, estructural, ideológica y simbólico-iconográfica de dicho medio de expresión. Gracias a ello, se puede ahondar en el contexto de la época, ya que la revista recoge un variado abanico de artículos relacionados con acontecimientos y procesos transcendentales para la educación y la sociedad españolas de la Transición. Finalmente, otro de los objetivos es abordar el estudio de Aula Libre a través de las vivencias y experiencias vitales de varios de sus integrantes más significativos. Se pretende conocer las impresiones de dichos

protagonistas mediante una serie de entrevistas orientadas a la obtención de conocimientos e informaciones sobre varios temas o ítems que configuran, en última instancia, un cuadro aproximado a la vida y obra de Aula Libre como MRP. Con las entrevistas se pretende perfilar de manera objetiva y de primera mano las características que acompañaron al desarrollo del MRP, desde sus inicios hasta su práctica desactivación en la actualidad. Así pues, la interpretación de los datos obtenidos aportará un bagaje cognitivo y experiencial que complementará los resultados de las restantes partes del trabajo.

El principal propósito de esta investigación es establecer de manera fidedigna un marco completo que permita analizar al MRP Aula Libre a través del mayor número de vías analíticas posibles en pos de alcanzar el suficiente conocimiento, para poder establecer las necesarias conclusiones en lo que a la Renovación Pedagógica aragonesa se refiere. Por ende, se tratará de plasmar la visión del propio investigador sobre Aula Libre a través del análisis global del mismo del MRP y su posterior interpretación, en la que se tendrán en cuenta los elementos que han intervenido su teoría y práctica, su ideario pedagógico e ideológico y su evolución durante el agitado contexto socio-político de la Transición. Otro de los objetivos, intrínsecamente conectado con el anterior, lo constituye la revisión de lo que supuso la Renovación Pedagógica en su día a través de una reinterpretación en defensa de su importancia y trascendencia como una de las principales experiencias educativas que granaron el panorama educativo español contemporáneo.

Sintéticamente los objetivos y propósitos de la investigación son los siguientes:

- 1) Valorar la influencia del contexto histórico y socio-político de la Transición sobre la renovación pedagógica española.
- 2) Analizar los referentes pedagógicos e ideológicos de que se nutre el ideario de Aula Libre.
- 3) Sintetizar los principales elementos que caracterizan al MRP Aula Libre en lo concerniente a su discurso y sus prácticas.
- 4) Estudiar el componente discursivo, estructural, temático e iconográfico de la revista *Aula Libre*.
- 5) Interpretar las pautas de socialización de los integrantes de Aula Libre para plasmar su conformación como colectivo identificado con la pedagogía crítica y emancipadora.
- 6) Analizar en clave foucaultiana los factores que intervienen en el desarrollo epistemológico de Aula Libre en relación con los discursos y el poder.
- 7) Interpretar la trascendencia y el significado de Aula Libre como principal exponente de la renovación pedagógica aragonesa.

**Cuadro 2: Objetivos de la investigación**

## **4. Diseño metodológico**

### **4.1. Fundamentación científica y epistemológica de la investigación**

La fundamentación científica de esta investigación se centra en primer lugar en la constatación de la tensión existente entre el Sistema y el Mundo de Vida y el conocimiento científico ya que “existe una tensión cotidiana en nuestras vidas que tiene su plasmación en el conocimiento científico de las Ciencias Sociales (Sabirón, 2006: 37). Esta investigación se sustenta sobre unas bases metodológicas y epistemológicas que intentan constatar las dicotomías existentes en la realidad y su complejidad fenoménica así como la plasmación del conocimiento científico desde una perspectiva crítica y acorde con las lógicas del razonamiento científico-social contemporáneo.

Para la adecuación al objetivo de estudio, ha primado la razón interpretativa-hermenéutica sobre la razón técnico-instrumental así como la metodología cualitativa frente a la cuantitativa. La justificación de esta elección se encuentra en que esta investigación se centra en un colectivo con múltiples individualidades y con una serie de acciones y materializaciones concretas dentro de un contexto espacial y



temporal determinado y determinante. En consecuencia, la interpretación histórica y sociológica se complementan desde este punto de vista para tratar de amoldarse con la mayor precisión posible al estudio del MRP Aula Libre.

La propia reflexión del investigador, unido a los aportes cognitivos recibidos, condicionan la toma de posición epistemológica a la hora de profundizar científicamente en el tema en cuestión. Así pues desde la prudencia y la humildad del investigador novel, y teniendo presentes posibles dificultades de vaguedad y ambigüedad terminológica, se ha planteado esta investigación desde un paradigma epistemológico etnográfico, sin por ello pretender excluir otras concepciones ni entrar en diatribas científico-académicas que no tienen cabida en un estudio como éste. Entiendo que no es posible establecer de manera dogmática ni cerrada, en un punto tan temprano de experiencia investigadora, la naturaleza epistemológica de esta investigación, sino que sobre los conocimientos existentes se intenta amoldar la idiosincrasia de este trabajo a los marcos paradigmáticos existentes.

Considero esta investigación como un estudio de corte etnográfico por cuanto trata de alcanzar un conocimiento a través de la interpretación, la comprensión y la explicación de la complejidad fenomenológica que rodea al objeto de estudio. Por otro lado, el tipo de conocimiento que se pretende alcanzar es de tipo intersubjetivo (subjetividad de los actores y subjetividad del investigador), comunicativo y enraizado tanto en la práctica como en la teoría. La metodología por su parte es de tipo eminentemente cualitativo por cuanto se considera más apropiado a la hora de abordar en profundidad aspectos educativos como el que afecta a la presente investigación. Así pues, partiendo de las alternativas básicas en los paradigmas de investigación establecidas por Guba y Lincoln (1994, citados en Sabirón, 2005: 50-51) este estudio se enmarca de un paradigma etnográfico de teoría crítica que trata de aprehender la realidad dentro de un contexto y de la racionalización que el propio investigador desarrolla previamente y a lo largo del proceso de investigación.

También en consonancia con las aportaciones de Popkewitz (1988) referentes a los paradigmas en investigación educativa, esta investigación se puede enmarcar dentro del paradigma socio-crítico emergente (Williams, 1977) que trata de conocer, partiendo de un estudio de caso centrado en el MRP Aula Libre, cuestiones referentes a las funciones "ocultas" que desarrolla el sistema educativo. Esta visión estaría en estrecha vinculación con las aportaciones de la Escuela de Frankfurt en relación a los

intereses que subyacen en la institución educativa; por ende, se ha tratado de poner de manifiesto elementos que traten de evidenciar la reproducción y la legitimación social que emanan del modelo de escuela dentro del sistema capitalista.

En suma, este estudio parte de unos presupuestos críticos cuyo tipo de conocimiento es interpretativo-dialéctico y basado en una teoría de la enseñanza concienciadora y emancipadora que trate de desvelar, en la medida de las posibilidades, la coerción sistemática del individuo. Además, esta concepción es compartida por el propio MRP sobre el que se desarrollará el estudio, con lo que se cree conveniente y coherente profundizar en cuestiones afines a los objetivos de la enseñanza defendidos desde Aula Libre y compartidos en buena medida por el propio investigador. Por otro lado, en relación a lo anterior, se tratará de poner de relieve cuestiones referentes a la concepción de poder aportada por Foucault y postulados propios de la sociología crítica. Se puede pensar que, a partir de lo anteriormente expuesto, esta investigación obvia otros planteamientos de tipo positivista-cuantitativo o interpretativo, pero no es sino por la intención de abordar el objeto de estudio desde un variado abanico metodológico ajustado a su naturaleza social. Se ha tratado pues de plasmar una investigación que busca la complementariedad metodológica y teórica como una opción pertinente de alcanzar y aporta un conocimiento científico variado, argumentado y contrastado desde varios ángulos cognitivos.

## **4.2. Estrategias y técnicas metodológicas e instrumentos de recogida de datos**

### *4.2.1. Análisis Crítico del Discurso o ACD*

A través de la utilización del análisis crítico del discurso (en adelante, ACD) como estrategia metodológica y epistemológica se ha realizado un estudio concerniente a las estructuras ideológicas del discurso del colectivo Aula Libre. Dicho análisis ha sido implementado sobre la revista *Aula Libre* del MRP, ya que representa la principal fuente de información que permite conocer a lo largo del tiempo el pensamiento y la actividad del grupo renovador.<sup>1</sup> Como estrategia se han utilizado las premisas que Van Dyck (2003) establece en torno a la ideología

---

<sup>1</sup> A la revista *Aula Libre* han de sumarse como aportaciones discursivas otras publicaciones, como *Cuadernos* y *Creativa Aula Libre*, además de otros materiales monográficos y recursos pedagógicos.

subyacente en las prácticas discursivas referentes al racismo en Europa occidental, que han sido adaptadas al objeto de estudio de la revista, para que sirvan como postulados referenciales al abordar el análisis de la misma. Basándose en los presupuestos discursivos enunciados por Van Dyck y en sus implicaciones ideológicas, se ha desarrollado un estudio que complementa empíricamente el análisis histórico-contextual del MRP Aula Libre y su caracterización analítica como grupo pedagógico renovador.

*a) Metodología lingüística y hermenéutica en el ACD*

La práctica metodológica del ACD no responde a un modelo único, y podemos encontrar otros referentes como Jäger y la Escuela de Duisburg, Meyer, Fairclough, Wodak y Scollon entre otros, cuya diversidad permite complementar metodologías gracias a las características inherentes al propio uso del ACD. Este enfoque suscita una profundización multidisciplinar que trata de estudiar desde un punto de vista crítico la influencia que los discursos, tanto escritos como orales, poseen a la hora de promover determinadas actitudes y control mediático de los ciudadanos. Conecta con gran parte de la filosofía contemporánea que entiende el discurso como una fenómeno socio-político entendido como “una relación dialéctica entre un suceso discursivo particular y las situaciones, instituciones y estructuras sociales que lo enmarca” (Fairclough y Wodak, 2000: 367). En ese sentido entonará con el corpus crítico que toma en consideración la influencia combinada que pueden ejercer las distintas modalidades discursivas, herramientas y contextos para el dominio de las mentalidades. Los teóricos del ACD plantean explícitamente una concepción que engloba elementos como la idea de poder en Foucault y su enfoque genealógico-cognoscitivo, el componente crítico de la Escuela de Frankfurt, los postulados acerca del dominio y la ideología de Althusser, la acepción gramsciana de hegemonía, así como la teoría de la reproducción social de Bourdieu, Passeron y Establet.

El esfuerzo del ACD por establecer conexiones entre el discurso, el contexto, la sociedad, el poder y la ideología lo convierte en una herramienta programática y socio-política para el estudio de las relaciones humanas a través del pensamiento verbalizado y escrito. La relación entre el lenguaje y la sociedad se analiza de manera diversificada desde los distintos puntos de vista que abarca el ACD, el cual “desde un punto de vista lingüístico, histórico, sociológico y antropológico este método”, que

según Meyer, “no debe entenderse como un método único, sino más bien como un enfoque, es decir, como algo que adquiere consistencia en varios planos, y que, en cada uno de sus planos, exige realizar un cierto número de selecciones” (2003: 35).

La combinación práctica de estos postulados programáticos, junto a un trabajo de campo diversificado y profundo, permite establecer estudios críticos que, por lo general, aluden a la dominación y la hegemonía de las relaciones sociales y determinados estudios de casos socio-lingüísticos, como los desarrollados por Van Dijk en torno a la relación entre discurso, enseñanza y aprendizaje (2002), y sobre el racismo y los medios de comunicación en Europa (2001), los estudios socio-estructurales de Jäger centrados en la multiculturalidad, identidades, los conflictos subyacentes y los “camino fronterizos” (2008) así como el estudio de Wodak sobre el programa de la candidatura del partido de extrema derecha Partido Liberal de Austria bajo el lema “Austria primero” (2003). Concientes de la importancia del discurso en el uso manipulador de los *frames* mentales, los investigadores del ACD plantean una completa variedad estratégica por cuyas características ha sido incorporada a la metodología socio-histórica y a la pedagógica-genealógica aplicadas en los apartados centrados en el contexto y las prácticas del MRP Aula Libre.

Esta metodología cuenta con una fundamentación teórica que remite a una sociología crítica que pretende inferir las ideologías inherentes a los discursos, ya sean explícitas o no; por lo que el “esclarecimiento” socio-cognitivo será fundamental para desvelar las relaciones dialécticas entre discurso, sociedad, contexto y sus materializaciones en torno al poder, la manipulación y la hegemonía. Por lo general los estudios adscritos a esta corriente enfocan su objeto de investigación en elementos que, bien en acto o en potencia, generan discursos que promueven la exclusión y el mantenimiento de las injusticias. Sin embargo, puede aplicarse a un casi ilimitado número de terrenos como pueden ser la política,<sup>2</sup> los medios de comunicación, la cultura política y la manipulación (Wbernes y Peña, 2013).

La base de la crítica social subyacente remite, como se ha visto, a un buen número de referentes teórico prácticos que, en el plano del estudio social del discurso

---

<sup>2</sup> El análisis que desarrolla Van Dijk en “Discurso y contexto” (2012) en torno al debate parlamentario de Tony Blair frente a la Cámara de los Comunes británica, al hilo de la intervención de las fuerzas armadas en la guerra de Irak, es un ejemplo paradigmático de la aplicación del ACD y de su versatilidad a la hora de amoldarse a la existencia de ilimitados contextos y discursos.

con relación al contexto y sus bidireccionalidades, hunde sus raíces en la lingüística crítica que, como señala Fernández Rodríguez, “centraba sus investigaciones en cuestiones como la relación entre lenguaje y control social, a la vez que introducía en el estudio de los discursos los conceptos de poder, historia e ideología” (2004: 284). Este autor remite a otros ejes fundacionales del ACD, como son los trabajos de Gumperz, la gramática y Lingüística Sistémica Funcional de Halliday (o LFS), la retórica clásica, la sociolingüística, la obra de Foucault ya mencionada, así como la Teoría Crítica frankfurtiana, particularmente los trabajos de Jürgen Habermas. Van Dijk desgrana las herencias que guardan su visión socio-cognitiva del análisis del discurso y el contexto con respecto de la sociología, la etnografía, la antropología, la psicología, la inteligencia artificial y la lingüística formal, permitiendo entrever que el contexto como objeto de investigación ha sido tardíamente puesto bajo un enfoque que no se limitara a cuestiones estrictamente formales y abordara el contexto desde una relación conectada con el discurso y las actitudes y comportamientos que pueden emanar de la autorrealización de los mismos.

b) *Valoración del contexto en el ACD y la conexión entre materializaciones discursivas*

Para comprender cómo se ha llegado a una mayor presencia de lo que Van Dijk llama “contextualismo” en distintas disciplinas, como la filosofía y la historia, es preciso abordar brevemente la génesis y la evolución de este tipo de método, de estudios y de código ontológico investigador. Con todo ello se pretende establecer una fundamentación que legitime el uso del ACD para descubrir los hilos discursivos de Aula Libre a lo largo del tiempo. Sin embargo, la diferencia radica en que este análisis, que combina principalmente los aportes de Van Dijk, Jäger y Wodak ligados a sus correspondientes bases epistemológicas, se implementa sobre un material que corresponde a una forma de contracultura pedagógica y sociopolítica y no se ajusta a los estudios que generalmente se centran en los *mass media* y las funciones de las instituciones modernas. Sin embargo, entiendo que sí puede servir como una herramienta eficaz para el estudio de las relaciones de poder que existen entre contexto, discurso y sociedad en los *mass media* del *stablishment*; igualmente puede servir para analizar un medio de comunicación orientado precisamente al

desvelamiento de las formas de coerción y manipulación. Es decir, la ambivalencia y flexibilidad del ACD permiten trasladar sus postulados no solo a aquellas instituciones o actores comunicativos relevantes y pertenecientes al “mundo sistema”, sino que también es posible aplicarlo al estudio de la revista *Aula Libre*, que, además de situarse en la órbita de la teoría epistemológica crítica, permite inferir directamente prácticas manipulativas y de control pedagógica en la sociedad a través de sus denuncias y su contrapunto con propuesta y alternativas.

El contexto viene a solapar la idea de la acción social al situarse como constructos-modelos-estructuras mentales condicionados por la interacción de los participantes en las situaciones comunicativas, en función de las relaciones e instrumentos de poder e ideología existentes en la sociedad. La revista se presta a poder ser analizada desde el pragmatismo concienciado o “militante” del ACD que favorece tanto estudio de materiales discursivos “excluyentes-hegemónicos” (los afines al sistema de selección turbocapitalista) como “inclusivos-resistentes” (los que pueden adscribirse a la amplia gama de prácticas comunicativas contrasistémicas). Además, el hecho de que la revista representa un elemento tan crucial dentro de la cosmovisión identitaria de *Aula Libre* desde hace más de 30 años, plantea nuevas dimensiones mediante las que articular el ACD en conexión con la historia de la renovación pedagógica y las prácticas educativas de un colectivo concreto.

En definitiva, en este punto centrado en la metodología y en la propuesta epistemológica del ACD aplicada al análisis de la revista *Aula Libre*, se plantea la asunción de un método específico implementado sobre un material concreto a través de la aplicación de las principales corrientes contemporáneas que, desde las Ciencias Sociales y multidisciplinariamente, conectan el estudio del contexto, el discurso y la sociedad. Por todo ello, se va a pormenorizar una parte de la investigación que desmenuce, en la medida de lo posible y, en primer lugar, el origen y la evolución teórica-práctica que desde diversas disciplinas han definido los estudios sociales discursivos contemporáneos. No supone, sin embargo, un estudio en profundidad, pero creo que es necesario situar el ACD en unas coordenadas concretas que han motivado, a través de críticas, debates, relecturas y alternativas, la idiosincrasia del ACD como herramienta de análisis de primer orden dentro de las Ciencias Sociales en la actualidad. Se pretende concretar una lectura teórica del ACD como método propicio para el estudio de *Aula Libre* ahondando en la pretensión interdisciplinar del

investigador en pro de obtener un conocimiento fidedigno, no sesgado y, en la medida de lo posible, lo más amplio y completo posible. Se traerán a colación no solo las críticas que los teóricos del ACD plantean, sino también aquellas que se han vertido sobre el propio ACD y que actualmente siguen suscitando no pocas polémicas entre investigadores de diversas Ciencias Sociales.

Además, en esta parte del desarrollo metodológico del ACD sobre la revista del grupo renovador se traen a colación varios estudios recientes que permiten comprobar la viabilidad del ACD, así como la capacidad de abordar cuestiones socio-políticas desde un enfoque crítico y comprometido. Posteriormente se sistematizará concretamente la aplicación del ACD a la revista conjugando aportaciones que vienen tanto de los teóricos del ACD como de la teoría social y filosófica contemporánea. El desarrollo del proceso investigador se sitúa en el Capítulo V de la presente Tesis Doctoral y supone la plasmación final del ACD sobre las estructuras discursivas, ideológicas, pedagógicas y culturales del MRP Aula Libre, al inferir dichos datos de sus manifestaciones y materializaciones discursivas.

### *c) Génesis y concreción teórica del ACD como herramienta de investigación*

En este punto se va a plantear muy someramente la evolución de diversas disciplinas académicas a la hora de aproximarse metodológica y ontológicamente al discurso como variable sociológica de primer orden dentro de la complejidad de los procesos sociales. Estableciendo una breves pinceladas sobre la evolución teórica del estudio del discurso como fenómeno social en relación con el contexto y la sociedad, se podrán plantear las principales características del ACD y la elección justificada del mismo para el objeto de investigación aquí abordado.

En primer lugar, hay que situar cronológicamente el surgimiento del ACD como metodología con cuerpo propio y una comunidad científica identificada con el mismo como paradigma investigador y socio-político. Benavides confirma que “los inicios del [...]ACD se empezaron a entrever con la publicación de varias obras que ligaban a la lingüística con aspectos de la sociología, y la ideología” (2008: 11) destacando las obras de Halliday, Fowler y Hodge, que desde mediados del decenio de los 70 plasmó la influencia que ejercieron autores estructuralistas en el terreno de las Ciencias Sociales. Resaltan principalmente a Wittgenstein, Pêcheux y Foucault en la conformación de lo que Van Dijk considera “la aparición de la nueva

interdisciplinar de la semiótica en los años sesenta” (2012: 25), entre cuyos promotores también sitúa a Saussure, Jakobson, Barthes, Kristeva y Martinet, entre otros. Estos autores aportaron a la reflexión social la importancia del componente simbólico en las culturas postindustriales. La conexión entre “literatura, semiótica y arte” constituye para Van Dijk el precedente del cambio cualitativo de los estudios sobre el discurso. Lo que se ha considerado como el giro lingüístico en las Ciencias Sociales. Esta reformulación, o si se prefiere profundización, supone la aceptación de la idea del discurso y sus diversas manifestaciones como un instrumento de modelación de realidades y mentalidades. En un recorrido histórico se puede comprobar cómo solo hacia finales de los años 60 se superó, sólo en parte, la compartimentación exclusivista y corporativa del conocimiento social en distintas disciplinas sociales. Como señala Van Dijk, surgieron “nuevas interdisciplinas como la pragmática, la psicolingüística, la sociolingüística y la etnografía del habla” (ib: 26).

Al engarzar en conjunto la relación dialéctica entre lenguaje, sociedad y cultura junto a las nociones de dominio, hegemonía, control, poder e ideología, se abre el camino para un replanteamiento teórico-práctico que dejará su huella en la ciencia social subsiguiente. Hay que destacar, no obstante, como apuntan teóricos como Van Dijk y Wodak, la existencia de una amplia diversidad referencial que, si bien no necesariamente debe coincidir con los supuestos ideológicos de los investigadores del ACD, sí constituye su núcleo cognitivo de referencia. Fairclough y Wodak opinan que “los analistas críticos del discurso no siempre se ubican explícitamente dentro de esta herencia [Gramsci, Habermas, Althusser] pero, aun así, ella constituye el marco de su trabajo”<sup>3</sup> (en Van Dijk, 2000: 367). Como afirman Murillo y Vergara, el ACD “se ocupa de los problemas sociales –como las relaciones de poder, dominación y desigualdad–, con el fin de describir, revelar y divulgar las ideologías que reproducen o resisten al poder” (2004: 207). Por tanto, a pesar de plantear *a priori* una toma de posición cercana al pensamiento freudomarxista, gramsciano y estructuralista, ello no significa que su utilización como método de investigación suponga su aceptación ideológica. Claro está que la propia utilización del ACD viene

---

<sup>3</sup> Estos autores se centran en las aportaciones de Gramsci, Althusser, Foucault, la Escuela de Frankfurt e incluso en la obra literaria de Batjín para sumergirse en la conexión existente entre la filosofía la teoría social contemporánea y el cambio paradigmático que, a la larga, han concretado los modelos de ACD actuales.



marcada por una determinada inclinación progresista, crítica y emancipadora, pero la diversidad de posturas políticas en el pensamiento de izquierdas permite que el ACD sirva, por principios y postulados programáticos, como modelo teórico desde más perspectivas ideológicas dentro de la amplia gama del pensamiento ilustrado-liberador.

El ACD es una guía metodológico-procedimental para establecer categorías de análisis e interpretación de distintas realidades sociales, tanto en el plano de la cognición social como de conocimiento histórico. En consecuencia, el ACD defiende, como se verá desarrollado en el Capítulo V, un rechazo al dogmatismo ideológico siempre y cuando se acepten sus postulados principales,<sup>4</sup> los cuales, como se le ha achacado, condicionan al investigador ante una determinada cuestión social a estudiar.<sup>5</sup>

Los teóricos del ACD, muy proclives a realizar "disecciones teóricas" a su propia metodología, tanto epistemológica como histórico-evolutiva, sugieren y suelen aceptar que la teoría ideológica de Althusser, la del discurso de Foucault, el funcionalismo lingüístico del Círculo de Praga, la crítica frankfurtiana más el pragmatismo comunicativo y autorreflexivo de Habermas en el plano del pensamiento filosófico constituyen las principales aportaciones a las que se unen la noción de intertextualidad de Bajtín y la lingüística (o gramática) sistémica funcional de Halliday en el terreno de la lingüística y el sociocognitivism. Son otras las aportaciones que han promovido, a lo largo del devenir de la historia reciente del pensamiento social, la adquisición de un método tal que permite establecer relaciones entre el sujeto y la ideología apoyándose a su vez en préstamos inter y multidisciplinares con la historia y la sociología: Le Goff, Webber, Durkheim, Braudel, las distintas generaciones de *Annales* (desde Bloch y Febvre hasta Duby), el grupo de historiadores marxistas británicos (Hobsbawm, Thompson, Rudé) y la reinterpretación desde la sociológica crítica (Giddens) y desde el lado de la antropología moderna (Levi-Strauss). En suma, se concibe un aprovechamiento teórico de las principales ramas dentro del estudio de lo socio-cognitivo para

---

<sup>4</sup> Planteados en el subapartado posterior para situar conceptualmente también variables clave del ACD como discurso, contexto, sociedad, cognición, poder; una vez abordado el breve recorrido teórico de su génesis histórica.

<sup>5</sup> Debates y polémicas, como la suscitada entre Norman Fairclough y Henry Widdowson, son muy ilustrativas al respecto y servirán, en subapartados posteriores para conocer los posibles defectos programático-procedimentales del ACD.

constituir, con dichos referentes, un conglomerado metodológico pragmático-crítico de muy interesante aplicabilidad.

*d) Del formalismo y el funcionalismo al sociocognitismo*

Sin embargo, no puede concebirse este método ni desde una perspectiva ideológica dogmática, como se ha esbozado anteriormente, ni tampoco desde un punto de vista epistemológico y metodológico único. Los préstamos recibidos se implementan con crítica a determinadas corrientes, tanto académicas como políticas, de las cuales beben los teóricos del ACD desde finales de los años 70, y de cuyas reinterpretaciones y lecturas más profundamente interdisciplinarias extraen el sustrato necesario para dar forma al ACD. Muchas de las críticas que los pioneros del ACD vertieron sobre determinados campos científicos evidenciaban la escasa conexión del discurso como elemento instrumental y condicionante de la acción social. Achacaban a muchos “eruditos” el alejamiento de la realidad y la superficialidad de sus estudios, por lo general, exentos de cualquier alusión al discurso como “motor del acto social”. Si entendemos al discurso como un producto social y “una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado” (Calsamiglia y Tusón, 1999: 15), es normal que el olvido de éste por parte de las grandes “academias” produjera una mutación metodológica y hermenéutica que dará lugar al contacto y a la complementariedad progresiva entre disciplinas sociales.

Frente al formalismo gramatical y sintáctico que parece “desestimar el estudio sistemático de las relaciones entre la gramática y el contexto (social)” (Van Dijk, 2012: 58), nuevos estudiosos de la sociolingüística, de la lingüística crítica, de la etnografía de la comunicación y de la psicología cognitiva (Pêcheux, Fowler Ervin-Trip, Grice, Hymes o Gumperz) abrazaron los postulados sociales planteados, que, en unión al estudio crítico de género y del movimiento feminista y contracultural, plantearon nuevos horizontes cualitativos para el estudio del discurso como manifestación socio-política. Hasta entonces, apenas se estudiaba el discurso en relación “contextualizada” (siguiendo la concepción interaccional de Gumperz influyente tanto como Hymes y Bernstein en la concepción de Van Dijk y buena parte de los afines al ACD), con el entorno social, cultural y político en el que se desarrollaba, y mucho menos explicitando que la interacción discursiva permite a los

interlocutores inferir conocimientos del otro tanto verbal como no verbalmente<sup>6</sup>. Algunas corrientes, principalmente la Lingüística Sistémico Funcional (LFS) de Malinovsky, Firth y Halliday, planteaban una connotación distinta con respecto a la teoría del lenguaje de Chomsky; sin embargo, como señala Van Dijk, la orientación aparentemente funcionalista de la LFS “adolece de una teoría social limitada y le falta una teoría cognitiva, lo que provoca que no sirva como una teoría funcional del uso del lenguaje y lenguaje y el discurso” (ib.: 60). A pesar de todo, la LFS sirvió como acicate para su profundización pragmática al contemplar la noción de un “contexto del discurso social” situado en la acción cotidiana de distintas comunidades discursivas (“contexto de la situación para Firth dentro un marco más general de “contexto de la cultura”), cuya identidad puede inferirse de su uso del lenguaje. Desde el ACD, la LFS se considera “antimentalista” por dedicarse más al “nivel discursivo sin adoptar un enfoque funcional como punto de partida” como defienden Fairclough y Wodak (en Van Dijk, 2000: 372).<sup>7</sup>

La semiótica social, a diferencia de la lingüística crítica, plantea “una concepción integral y funcional del lenguaje y se distingue de la sociolingüística y de la corriente chomskyana de la época; considera al texto (y al co-texto) “no solo como afectado políticamente, sino como la realización de una función ideológica en estrecha relación con los contextos en los que era históricamente producido” (Benavides, 2008: 18). En ese punto, la lingüística crítica apuntala las bases teóricas del reciente ACD, al entroncar fuertemente con la idea althusseriana de la acción social ideológica y con el estudio del discurso de Foucault. Van Dijk plantea en ese sentido lo siguiente:

Sólo cuando los usuarios del lenguaje pueden representar las condiciones sociales de la situación de una manera personal (por ejemplo, en sus modelos mentales de la comunicación social), son capaces de adaptar la situación social a su voluntad, siguiendo o no las normas, y su propia manera (2012: 79).

En suma, si la lingüística crítica supone una profundización en la metodología práctica de la LFS para estudiar el discurso en un sentido también formal, pero que ahonda en la “elección gramatical” y en las posibles “maneras de lexicalizar la

---

<sup>6</sup> Cabe destacar que la aportación de la antropología, la sociología y la etnometodología, combinada con la lingüística crítica, harán madurar nuevos horizontes para el estudio del discurso entendido como un objeto social de investigación que va más allá del formalismo concibiendo los “eventos comunicativos” como un proceso social complejo.

<sup>7</sup> Al obviar el plano cognitivo según Van Dijk, la LFS “elimina una de las propiedades principales de las vidas diarias de los participantes [...]: los pensamientos” (2012: 64).

experiencia y la ideología”, el ACD, junto a la semiótica social, plantean un estudio sociocognitivo del discurso como acción con significado y potencialidades en intrínseca relación con la relaciones de poder existentes entre los interlocutores. Las inferencias sobre su posible asimilación, su rechazo o resistencia por detectar la manipulación dependen del discurso, del contexto de las distintas situaciones y modelos comunicativos, los cuales constituyen algunos de los ejes que sitúan al ACD como heredero de una corriente crítica a la hora de entender que “el pensamiento está mediado por relaciones de poder históricamente constituidas [...] y esa ideología está en su base determinada, transmitida y mantenida a través del lenguaje como discurso a nivel oral y escrito” (Benavides, 2008: 19).

*e) La concepción foucaultiana y sociocognitiva del ACD*

La Lingüística Crítica no prestaba la suficiente atención a un análisis riguroso de la relación entre discurso e ideología, sin embargo “el ACD se interesa de modo particular por la relación entre lenguaje y poder” (Wodak, 2003: 18); entiende que el texto, co-texto o discurso son la base de la comunicación y, en consecuencia, de las relaciones humanas, en las que necesariamente van a subyacer relaciones de poder desiguales que pueden, o no, tener una plasmación discursiva, escrita o no. Meyer argumenta que el ACD combina investigación científica con argumentación política (2003: 36), por lo que su principal campo de acción se sitúa “en la reproducción discursiva del poder social [...], el estudio crítico del discurso político [...], la ideología [...] y el estudio de los problemas sociales fundamentales, como el racismo” (Van Dijk, 2012: 28).<sup>8</sup> La versatilidad del ACD como herramienta analítica para distintas formas de discurso y de cognición social permite una amplia gama tanto de método en sí, como de formas de abordar un extenso campo de cuestiones sociales. Lo fundamental en cuanto al plano lingüístico es la superación del formalismo “antimentalista” (por usar el calificativo que da Van Dijk a la LFS) y discurrir por el sociocognitivism plagado, explícita o implícitamente, de los referentes filosóficos esbozados con anterioridad.

---

<sup>8</sup>Posteriormente se traen a colación varios estudios y aplicaciones del ACD que servirán como referencia para su plasmación sobre la revista del colectivo Aula Libre.

Como afirma Meyer, a pesar de que otros como Dijk critican el determinismo al que puede derivar el ACD, éste “no supone que esta relación sea simplemente determinista, sino que recurre a una idea de mediación” (2003: 37), por lo que en ese espacio de conflicto o lucha afloran discursos que permiten establecer una ligazón entre discurso, contexto, sociedad y poder. Lo vital para desarrollar el ACD es el acercamiento sociocognitivo crítico a través de un proceso hermenéutico que permita situar al discurso en el centro de la acción social, como práctica condicionada y condicionante del contexto y las relaciones sociales presentes con anterioridad y a las que, de ser suficientemente relevante, modificará para el futuro.

El ACD retoma la genealogía de Foucault, sobre todo en autores como Jäger, considerado como el “foucaultiano del discurso”, a la hora de revelar las relaciones de poder subyacentes en el discurso como un sistema “constrictor” enmarañado sociohistóricamente con el lenguaje y el poder. En consecuencia, el ACD aún tanto el análisis formal como el funcional del discurso, ampliando el horizonte de la Lingüística Crítica que presta especial interés “al contexto de uso del mismo, y a la relación entre textos y estructuras sociales” (Fernández, 2004: 284). El ACD permite la relación diferenciada de unos textos sobre otros y puede desvelar ciertos “direccionamientos ideológicos” (Benavides, 2008: 19) que guían de manera fluctuante la construcción de los diversos discursos sociales y el análisis del alcance de la influencia de las variables, no necesariamente textuales o lingüísticas, en su génesis. Tanto los individuos como los colectivos e instituciones tienden a crear simbólicamente determinados discursos o representaciones sociales que ejercerán presión a la hora de seleccionar una serie de variables en el uso del lenguaje.

Bajo la visión genealógica de Foucault se hace referencia al discurso como sustituto de *episteme* lo cual entra en estrecha relación con la concepción del ACD a la hora de analizar los modelos mentales mediante el estudio de situaciones comunicativas, por tanto el discurso es práctica, como en el caso de la revista *Aula Libre*, que alude verbalmente y da significación a unas determinadas prácticas pedagógicas y a unos postulados educativos específicos. Sería la asunción de unas estrategias de poder, o mejor dicho contrapoder, que en el plano pedagógico y cultural planteaba una visión crítica frente a la pedagogía tradicional y la institución escolar vigente. Se trataría de una microfísica simbólica del poder “resistente”,

vehiculada tanto a través de la práctica profesional como a través de la revista y otras manifestaciones.

La fuerte conexión que establece entre discurso y poder queda reflejada por el lúcido análisis que establece Jäger en torno a la multiculturalidad y los discursos excluyentes:

Todo aquel que se manifiesta conforme con el discurso hegemónico se subordina a este poder, refuerza el discurso hegemónico [...] Quien tenga acceso a los medios, por ejemplo, puede condicionar más fácilmente el desarrollo discursivo e influir sobre él que alguien que sólo pueda hacer valer su voz en pequeños círculos (2008: 507).<sup>9</sup>

Por tanto el contexto y el discurso se influyen mutuamente y éstos, a la vez, sobre el mantenimiento o modificación de las estructuras sociales existentes, dependiendo del juego de fuerzas que exista en un momento determinado y sus posibilidades de realización o potencialidad, que dependen del equilibrio entre la influencia de los discursos hegemónicos con respecto a los discursos alternativos.

*f) Lugares comunes del ACD y corrientes principales*

Murillo y Vergara establecen, en una recopilación contrastada a través de Van Dijk y Wodak, las principales características del ACD asumidas como propias y comunes por los distintos enfoques que lo configuran:

- Se ocupa de problemas sociales, centrándose no sólo en elementos lingüísticos, sino también en otras dimensiones semióticas.
- Considera el discurso como una forma de práctica social.
- Es interdisciplinario en la teoría, la metodología y el trabajo [...].
- Recurre a aquellas (metodologías) que serán de utilidad dentro de todas las posibilidades existentes [...] Es multiteórico y multimetódico.
- Toma una postura política explícita con la finalidad de dejar claros (no ocultando) sus elementos y su ideología.
- Es crítico con los problemas sociales y autocrítico con su propio posicionamiento.
- Se posiciona a favor de los grupos dominados.

---

<sup>9</sup> En ese sentido coincide con el carácter emergente-resistente de Aula Libre y su revista, orientada para aquellos interesados por una determinada visión de la educación y que encuentran en el “discurso crítico” de los MRP el contrapunto necesario frente al discurso institucional oficial.

- [...] Se centra en las relaciones de poder, dominación y desigualdad, en pos de descubrir, revelar y divulgar lo implícito en los discursos, las ideologías que reproducen o resisten al poder.
- Todos los niveles y dimensiones del discurso pueden ser considerados en el ACD.
- El contexto histórico corresponde a un elemento relevante en las investigaciones
- [...] Intertextualidad e interdiscursividad de los discursos abordados.
- El ACD tiene un objetivo práctico, ya que busca que los resultados obtenidos puedan ser aplicados para cambiar los problemas investigados. [...] por lo cual debe ser accesible para la mayoría tanto en lenguaje como en divulgación.

**Cuadro 3. Principales características comunes del ACD (Fuente: Murillo y Vergara, 2004: 207)**

El enfoque y las características de los principales teóricos del ACD puede resumirse de la siguiente manera para dar forma al marco teórico que se aplica en Capítulo V de esta investigación:

*-Fairclough*

Sus procedimientos varían en función de determinados matices y orientaciones investigadoras encontrando la rama más ligada a la corriente foucaultiana que enlaza la influencia del poder en el discurso y viceversa, principalmente con Fairclough, Wodak y Jäger. De este grupo destaca las nociones de cambio sociocultural de Fairclough centrado en procesos discursivos y sus desplazamientos, esta metodología permite evidenciar cambios sociales a raíz de cambios discursivos en el lenguaje institucional, educativo y mediático principalmente.<sup>10</sup>

*-Wodak*

Por su parte, Wodak aporta la vertiente más histórica del ACD que trata de estudiar no solo las prácticas discursivas pues entiende, “que también debemos ocuparnos de una amplia gama de prácticas materiales y semióticas” (2003: 103). Junto a Reisilg concibe tres momentos potenciales o de acto del discurso crítico: la crítica inmanente del texto o el discurso (o desvelamiento, denuncia), la crítica inmanente o sociodiagnóstica” (o desmitificación, interpretación) (ib.) En suma,

---

<sup>10</sup> Las ideas en torno a la “coloquialización” de Fairclough son también importantes para conocer la evolución de las formas culturales contemporáneas.

Wodak y el grupo vienés seguidor de Bernstein y Habermas plantean el análisis de la dimensión histórica de las acciones discursivas en estudios de género para hacer “transparentes” mediante el ACD las contradicciones y desajustes machistas que se fomentan.<sup>11</sup> Wodak contempla además una profundización en las relaciones mediadas entre el uso del lenguaje y la sociedad así como cuestiones referidas a la naturaleza del contexto y los criterios de selección de textos.

#### *-Jäger*

Jäger y la escuela alemana de Duisburg son consideradas deudoras principalmente de la teoría del lenguaje de Foucault, hasta el punto de que, según Meyer, “Jäger reinventa el concepto de ‘dispositivo’ de Foucault concibiéndolo como un caparazón que engloba tanto las prácticas y las materializaciones discursivas como las no discursivas” (2003: 45). Además, Jäger trata de reducir la inflexibilidad del determinismo estructuralista abriendo la posibilidad de la acción de los sujetos al surgimiento de nuevas realidades partiendo de la interacción dialéctica del triángulo existente entre prácticas discursivas, no discursivas y materializaciones.<sup>12</sup> La idea de Jäger en torno al flujo histórico del texto servirá para establecer un cuadro de relaciones discursivas históricas que trata de conjugar el enfoque histórico discursivo con el desenmarañamiento de la “rejilla cognitiva” que interconecta discurso y contexto bajo condiciones de poder, ideología y control. Los estudios sobre la nueva derecha alemana, alguno de los cuales se mencionarán más tarde, sitúan al ACD en el plano de la denuncia social y la lucha por la segregación y los mecanismos sociales excluyentes.

Jäger aporta también interesantes ideas en torno a las “condiciones de incidencia” del discurso, al exponer que “ellos mismos son portadores de significado, en tanto que están determinados discursivamente y no pueden, por esta razón, quedar desligados de los discursos” (2008: 508). El “diagnóstico de la realidad” de Jäger coincide en buena medida con la “crítica inmanente o sociodiagnóstica” de Wodak, aunque profundizando en la naturaleza *sui generis* de los discursos que “no son expresión ni reflejo de materialidades”, sino portadores y transformadores de

---

<sup>11</sup> Los estudios desarrollados en torno al antisemitismo austriaco a través distintas manifestaciones simbólicas y discursivas es un tema recurrente y constante en muchos de los estudiosos del ACD.

<sup>12</sup> Junto a la “caja de herramientas” que aporta Jäger, se pueden establecer una relación teórico-práctica entre este trinomio que será una de las piedras de toque para el posterior análisis del hilo discursivo de la revista *Aula Libre*.



conciencia. Conecta en suma con las ideas de Foucault al respecto y considera que los discursos son la materialización histórica del fluir del conocimiento entendido como constelaciones cognitivas transmitidas en distintos tiempos, formas y entre distintos individuos y colectivos. Como se verá más tarde es ese “hilo discursivo” el que pretende ser inferido de la revista *Aula Libre* como una manifestación discursiva divergente del pensamiento pedagógico y cultural hegemónicos.

*-Van Dijk*

Van Dijk sintetiza las aportaciones de las diversas disciplinas y corrientes mencionadas cuando plantea un estudio del discurso interconectado al contemplar que “muchos fenómenos sociales no se estudian aisladamente, sino en relación con alguna clase de escenario o ambiente geográfico, histórico, sociocultural u organizacional influyente” (2012: 38). El campo de los prejuicios raciales y su plasmación en los medios de comunicación son el principal terreno donde Van Dijk ha situado su objeto de investigación, sin embargo, como se verá más tarde en la breve selección de investigaciones referenciales, su enfoque metodológico permite una aplicación sobre otros planos sociales.

Las definiciones que aporta Van Dyck en torno al contexto y la sociedad en relación con el discurso, el poder y la ideología<sup>13</sup> axiomatizan buena parte de la teoría actual del ACD. Fairclough y Wodak entienden que, desde esta “perspectiva, que integra elementos de sus estudios anteriores sobre cognición, los que controlan la mayoría de las dimensiones del discurso [...] son los que tiene más poder” (2000: 377). De ahí parte la idea de que se producen abusos de poder desde las élites, cometidos discursivamente, contra los socialmente excluidos.

La división que establece entre los niveles analíticos de discurso, macro y micro, permite conectar un tipo de análisis desde el plano lingüístico más formal de una parte y de otra todo lo concerniente a la cognición social e irremediamente, según Benavides, “a los niveles sociales y culturales y el establecimiento, reproducción y legitimación del poder” (2008: 22). En sus últimas publicaciones el investigador holandés, promotor del grupo del ACD surgido en la Universidad de Ámsterdam, desgana unas concreciones etimológicas y funcionales que clarifican

---

<sup>13</sup> Se puede entrever en varias entrevistas e incluso referencias autobiográficas de Van Dyck cómo sus primeros estudios tenían un sesgo más lingüístico-cognitivo, para acabar en sus estudios más recientes por ahondar críticamente en el poder y la ideología transmitidos a través del discurso.

conceptos tan vitales como “contexto”, que al igual que “discurso”, han venido siendo utilizadas de manera más bien arbitraria y no del todo fundamentada.

Van Dijk considera que el contexto en su relación con el discurso queda relacionado a través de la interacción de los participantes y otras variables que se dan cita en las “situaciones comunicativas” y con referencia a unos modelos mentales y discursivos condicionados y condicionantes. El contexto es un constructo subjetivo de los participantes, además de experiencias únicas y un tipo específico de modelo experiencial. Señala, a su vez, que es el propio contexto el que controla la producción y la comprensión del discurso, ya que en su opinión “controlan los procesos de producción y comprensión del discurso y, por lo tanto las estructuras e interpretaciones del discurso” (2012: 41).

En ese sentido, las ideas de Van Dijk sobre la construcción de identidades en torno al discurso y el contexto son más que pertinentes para este estudio sobre la revista *Aula Libre*, pues la construcción de su hilo discursivo es la concreción de los modelos mentales más relevantes del grupo renovador en un momento concreto y en una coyuntura específica que le hace detenerse en determinados temas y no en otros, o bien tratarlos de determinada manera y no de otra. La revista es tanto memoria episódica como memoria a largo plazo, pero siempre autobiográfica en el sentido en que manifiesta públicamente la postura del grupo renovador frente a determinadas cuestiones.

En definitiva, *Aula Libre* cuenta con un discurso socio-educativo específico con unos modelos mentales asumidos como propios y compartidos que aluden al sedimento genealógico de las situaciones experienciales vividas o conocidas a nivel micro y macro por los que han formado parte del colectivo. La revista estaba orientada hacia un público concreto ligado a un determinado perfil profesional y ciudadano. El discurso, además, permite diferenciar el “Yo” frente al “Otro”, por lo que se crea un “Yo colectivo” dentro de otros “Yos instanciados” (en expresión de Van Dyck), con el MRP como sujeto social por asociación y confluencia de ideas.

#### *g) Estudios referenciales para el ACD en Aula Libre*

Antes de pormenorizar el análisis sobre la estructura, iconográfica y discursiva de *Aula Libre* conviene mencionar algunos estudios en los que el ACD ha

sido ya utilizado como herramienta metodológica eficaz para el estudio de un objeto de investigación concreto. Una vez vistos los principales referentes constitutivos y las principales características y corrientes dentro del ACD, conviene valorar, al menos con unas pinceladas, algunos estudios e investigaciones que pueden servir como referentes para la presente investigación. Estos estudios se sitúan, como era de prever teniendo en cuenta la idiosincrasia del ACD, dentro de una amplia gama de temas sociales que han sido abordados desde distintos planos, como el semiótico, el lingüístico-discursivo o el sociocognitivo entre otros, confirmando la diversidad y la flexibilidad del ACD como método de investigación social. Los múltiples campos de los que se nutre esta metodología dan buena prueba de su eficacia a la hora de abordar cuestiones y objetivos de investigación desde un punto de vista crítico.

Se pretende justificar el uso del ACD en su aplicación histórico-discursiva a la revista *Aula Libre* y descubrir las distintas aportaciones e ideas que de esta breve selección puedan extraerse. Se asumen las observaciones anteriormente expuestas con la debida precaución teórica y, desde un punto de vista pragmático, en consonancia con la propia praxis del ACD. Se ha seleccionado una serie de investigaciones con un determinado interés metodológico que radica en el esclarecimiento previo del enfoque y la ampliación del conocimiento en torno a esta metodología, antes pormenorizar el análisis crítico del discurso de la revista *Aula Libre* en el Capítulo V.

A continuación se esbozan algunas de las investigaciones y estudios interpretativos que conforman parte de la amplia producción bibliográfica que ha desarrollado el ACD en los últimos decenios:<sup>14</sup>

#### 1) Estudios sobre “transparencia” política y periodística

Murillo y Vergara (2008: 211-216) estudian la “transparencia” como concepto alusivo a la noción de poder y de manipulación mediática implementado sobre un artículo publicado el 17 de septiembre de 2003 en el periódico costarricense *La Nación* y titulado “*Amagos de transparencia. No se combate la corrupción con*

---

<sup>14</sup> Algunas de las principales contribuciones ya han sido planteadas a la hora de estudiar la conformación del ACD a través de la obra de Van Dijk, Jäger, Wodak, Fairclough, Meyer y Scollon, entre otros; por lo que aquí solo se aludirá a algunos de ellos, no tanto por su relevancia, que es indudable, sino por ajustarse a las exigencias de pertinencia, actualidad y extensión, así como al objeto de la presente investigación.

*una ley de prensa obsoleta*". Este interesante artículo aborda pormenorizadamente el análisis dentro de una interpretación más amplia en torno al "dominio político" de Costa Rica y la relación existente entre el poder y los medios de comunicación, en una interacción que conforma determinados modelos mentales y discursivos con incidencia, más directa de lo que parece, sobre la sociedad. Tras aportar la integridad del artículo publicado en *La Nación*, Vergara y Murillo sistematizan un programa de ACD que, a través de varias etapas, pretende esclarecer qué se esconde detrás de las alusiones a la "transparencia" como concepto político y a la "corrupción" como problema sociopolítico a las que engloba.

El primer paso dentro de la propuesta de ACD de estos investigadores es la delimitación de las macroestructuras semánticas del texto aludido, que en sus propias palabras "corresponden con las ideas básicas que articulan el tejido semántico, es decir, corresponden con el armazón conceptual del todo" (ib.: 212). Posteriormente y basándose en las ideas sobre el orden y la linealidad textual de Brown y Yule, extraen los principales temas y remas que articulan el texto a partir de la concreción de los participantes (electores, políticos más el concurso de la prensa) en la relación dialéctica de los términos "exigencia" y "retórica". Se esgrime que tanto los electores como la prensa desean "una ley de prensa moderna para luchar contra la corrupción" (ib: 213). A partir de la delimitación macroproposicional, Murillo y Vergara clarifican algunos elementos discursivos y formas retóricas que lo componen, para extraer el significado de los mismos a través del "titular", la intencionalidad en el uso de determinados conceptos "amagos", el uso de metáforas, alusiones, antinomias... Más tarde, definidos los ejes fundamentales del texto -"intentos fallidos" y "transparencia"- establecen cómo se articulan y relacionan dichos elementos con los actores implicados.

A partir de este estudio se comprende que la "transparencia" no es sino una excusa para abordar el tema realmente central, que es la "corrupción", y el uso que hacen de ella los diputados de la Asamblea Nacional como actores participantes específicos. Mediante determinados mecanismos léxicos se establece una relación de alianza entre ciudadanos y prensa para lograr una prensa democrática que limite los desmanes de los políticos y permita su control por parte de la ciudadanía (en la que se incluyen indistintamente tanto electores como periodistas). El periodista autor del texto trata de identificar al lector con el problema de la "transparencia política"

creando una posición favorable a la reforma de la ley de prensa, usando como pretexto y motivación colectiva la “corrupción política”. En suma, establecen un cuadro que servirá para complementar el desgranado de las estructuras discursivas e identitarias de *Aula Libre*:

<b>Eje de la transparencia</b>	<b>Eje de la no-transparencia (amagos de transparencia)</b>
-exigencia de los electores -asignatura pendiente -plan contra la corrupción -legislación de prensa moderna	-retórica de los políticos -financiamiento ilegal de campañas electorales -torrentes de contribuciones cuestionables -Asamblea Legislativa morosa (desconocimiento del tema, falta de estudio y obstinada resistencia)
<b>Actores:</b> los electores (el pueblo) y los informadores	<b>Actores:</b> los diputados (tratados como escolares que no han cumplido con sus deberes)

**Tabla 1. Relaciones entre las macroestructuras semánticas, los actores textuales y sus atributos (Murillo y Vergara, 2008: 215)**

Como conclusión de este trabajo, se infiere que el uso de un determinado estilo léxico y su variación depende de a qué actores se les de connotaciones positivas (del pueblo como ciudadanos y electores y de la prensa como parte “informante” del pueblo) o negativas (de los políticos como principales promotores de la corrupción política y de la no transparencia). Se trata, en consecuencia, de la concreción discursiva significativa de “una lucha de dos grupos de poder” (ib.: 216), periodistas y diputados que usan, ambos, determinadas retóricas para ganarse el favor de la ciudadanía bajo la apariencia de recoger sus “exigencias” en torno a la “transparencia” como concepto íntimamente ligado a la a “un requisito *sine qua non* para aquellas sociedades que quieran entrar en el proceso de modernización y en el mundo globalizado” (ib.).

En suma, se tendrá en cuenta principalmente para el análisis del discurso de *Aula Libre* la propuesta metodológica de este estudio principalmente en lo concerniente a la manifestación intencionada y las referencias léxica para la construcción y deconstrucción de argumentos clarificadores del discurso y su puesta en funcionamiento en el escenario textual.

## 2) Estudios sobre multiculturalidad e identidades transnacionales

Es muy interesante la investigación de Jäger, “Entre culturas: caminos fronterizos en el análisis del discurso” (2008),<sup>15</sup> centrada en la multiculturalidad y los ataques discursivos contra la misma desde determinados *lobbies* o grupos de poder de extrema derecha a través de los medios de comunicación. A pesar de haber traído a colación la parte teórica, que sintetiza las diferentes posturas y características del ACD, es preciso volver a mencionarlo por el excelente análisis que desglosa sobre la concepción de la multiculturalidad en el mundo globalizado actual y las posturas discursivas que se mantienen desde determinados ámbitos ideológicos y de poder alrededor los fenómenos sociales ocasionadas por el mundo capitalista contemporáneo (especialmente sobre la “mirada del otro” y de las percepciones sociales sobre la inmigración y la identidad nacional).

Jäger, en consonancia con las inquietudes del grupo de Duisburg, sitúa su estudio en el centro de los conflictos ocasionados por los procesos sociológicos asociados a la globalización de signo capitalista, en especial lo concerniente a las migraciones. Partiendo de la tipología de “multiculturalidad” de McLaren (muticulturalistas conservadores, liberales, liberal-progresista y crítico), deja clara su filiación epistemológica con el paradigma crítico y la influencia foucaultiana en sus aseveraciones, pues sitúa las causas y consecuencias del conflicto en la interacción entre historia, cultura, poder e ideología.

De Jäger es inevitable tomar para el estudio del discurso de *Aula Libre* su concepción de ideología, que entiende como “una representación distorsionada de la verdad, lo cual implica que existe una tal verdad, que con los combates correspondientes puede ser arrojada hasta la victoria” (2008: 506). Por tanto augura mecanismos de manipulación y saturación mediática que responden a determinadas formas de poder físico y mental.<sup>16</sup> Se toma desde su perspectiva para la presente investigación sus ideas en torno a la “red discursiva en continuo cambio, de ‘dinámica rizomática’, dentro de la cual encuentran su sitio los sujetos” (ib.: 210)

---

<sup>15</sup> Cabe destacar que la revista “Discurso y Sociedad”, amén de otras publicaciones y proyectos como la *web* del propia Van Dijk <http://www.discursos.org/>, ha supuesto un contrapunto positivo para la divulgación de investigaciones centradas en la relación discurso, contexto y sociedad.

<sup>16</sup> Se identificaría con la herencia de Foucault, que concibe al sistema institucional y gendármico-punitivo como base de la reproducción y el *statu quo* social resultado de un conflicto dialéctico entre una reproducción acrítica y una crítica (re)productora.

para profundizar en la concreción de los hilos discursivos y las identidades y contextos que se entrecruzan en la vida y obra del MRP Aula Libre.

Es interesante la complejidad y diversidad en la que sitúa el concepto de “multicultural”, ampliando su espectro etimológico en relación con cultura y discurso. Señala las diferencias subyacentes entre pluri, hetero y multicultural y su visión jerarquizada e histórica de las estructuras culturales significativas.<sup>17</sup> Las distintas realidades discursivas fluyen por distintos contextos y a diferentes niveles bajo la forma de sistemas simbólicos ligados a identidades variables con diversas significaciones (los mitos fundacionales de los estados-nación modernos son traídos a colación por Jäger para resaltar la crónica normativización monoculturalista).

Jäger alude a la República Federal Alemana tras la reunificación para valorar cómo los discursos frente “al otro” (el alemán “oriental-soviético” frente al “occidental-capitalista”) varían en función de determinados episodios históricos que *grosso modo* son, a la vez, parte constitutiva y constituyente de determinados acontecimientos discursivos históricamente significativos. Esa “mirada del otro” fluctúa históricamente en distintos contextos, así como los conflictos discursivos a ella asociados. Para el caso de la reunificación alemana, tras la caída del muro de Berlín y ante la nueva identidad alemana, Jäger entiende que “lo que, por un lado, pudo ser contemplado fundamentalmente como un triunfo del capitalismo, puede ser destacado, del otro, como el punto de partida para una nueva imagen del Islam como enemigo” (ib.: 213). Sitúa su ACD en la actual aceleración de los procesos sociales y el recrudecimiento progresivo de la lucha entre un discurso “nacional-alemán-conservador-fundamentalista [...] que contribuye al robustecimiento de un contrapeso islamista” (ib.: 213-214). El discurso “El Oeste y el Resto” plantea un aumento del racismo en Alemania y las sociedades occidentales actuales y es para Jäger parte de la composición simbólica construida en torno al concepto actual de “nación”. Además la hegemonía del “Oeste” se manifiesta en que tiene los resortes de poder dentro de la globalización neoliberal y, en consecuencia, discursivamente (cultural, simbólica, socio-económica, políticamente...) “dominan el resto del mundo y marcan lo que debe ser considerado como *normal*”.

---

<sup>17</sup> Resaltan también sus afirmaciones sobre cómo, a través de la maleabilidad de discursos y el uso intencionado de técnicas de regulación discursiva, se pueden crear protonormalismo que llevan a protodiscursos y protocontextos con una potencialidad variable de realización.

En suma, para no ahondar en el desarrollo del estudio de las manifestaciones discursivas racistas que plantea Jäger, se toma prestado explícitamente de él cómo funcionan por influencia los fenómenos y mecanismo de transmisión y comunicación para concretar determinadas realidades en la mentalidad colectiva. Esto último, llevado al objeto que nos atañe, se podría extrapolar a la existencia de un conflicto latente entre el discurso educativo oficial-institucional y el planteado desde el posicionamiento crítico de la Renovación Pedagógica y, más en concreto de MRP Aula Libre. En conclusión, sobre lo tomado de este ACD de Jäger,<sup>18</sup> destaca también la función expresiva del campo complejo de discursos que participa del “tópico discursivo de la educación en España desde 1975” y cuyo conflicto radica en la pretendida erosión dialéctica que un discurso puede ejercer sobre el discurso “antagónico” o divergente, siendo los medios de comunicación, en este caso la revista *Aula Libre*, una interpretación específica sobre la realidad relacionada por influencia, filiación y antinomia... con discursos opuestos. Siguiendo a Foucault nuevamente en su esclarecimiento sobre las unidades del discurso, lo anteriormente expuesto se asume para esta investigación y queda reflejado de la siguiente manera “no es pues, una interpretación de los hechos enunciativos la que podría sacarlos a la luz, sino el análisis de su coexistencia, de su sucesión, de su funcionamiento mutuo, de su determinación recíproca, de su transformación independiente o correlativa” (2009: 44).

### 3) Estudios sobre ideología, discursos racistas y discriminación social

Los estudios que en los últimos años ha desarrollado Van Dijk permiten también asumir un método adaptado específicamente al estudio de la revista tomando como referencia algunos de sus postulados principales. Entre la vasta publicación desarrollada por este investigador holandés, son varios los trabajos que se han seleccionado para su aplicación al ACD de *Aula Libre*. Siguiendo con la línea planteada por otros teóricos del ACD (como Jäger, Wodak...), Van Dijk se detiene especialmente en la relación entre discurso y racismo y su manifestación discursiva

---

<sup>18</sup> No puedo detener el desarrollo de este informe en las nociones de erosión, debilitamiento e hibridación de las identidades culturales en la uniformidad que promueve el turbocapitalismo actual como nuevo paradigma triunfante, pero no legitimado, salvo para el propio *stablishment* capitalista. Sin embargo, se traslada parte de sus ideas sobre la identidad hacia el campo concreto del estudio de caso histórico sobre la Renovación Pedagógica en el punto 5 del capítulo VI.



en los medios de comunicación presumiblemente conservadores (1994, 1996, 2002). Su idea es sacar a relucir cómo funciona un determinado discurso racista de élite empeñado en ahondar en “la reproducción de los prejuicios étnicos” (2002: 191) y fomentar, a través de las industrias culturales mediática, la promoción de un determinado estado de opinión en la sociedad. Es clave la idea de Van Dijk en torno al modo en que los prejuicios se convierten en instrumentos que sirven como discurso a unas determinadas prácticas segregadoras que identifican y enfatizan características y cualidades positivas del “nosotros”, frente a las negativas del “ellos”. Por tanto, el modo en que el discurso sirve para presuponer determinadas actitudes e identidades va a ser fundamental en la concreción identitaria de Aula Libre y su revista; principal acción discursiva del MRP en su dimensión cognitiva.

El enfoque sociocognitivo de Van Dijk ha ido derivando en los últimos años hacia acertados análisis sobre la ideología subyacente en determinados discursos y sobre cómo los conjuntos simbólicos adecuan las actitudes colectivas mediante la transmisión, intencionada y reiterada, de prejuicios o identificaciones discriminatorias. Dentro de las variables que suelen aceptarse como parte del corpus del ACD de Van Dijk, se sitúan las estructuras no verbales, los sonidos, la sintaxis, el léxico, el significado local y global, los esquemas, los dispositivos retóricos (2002: 193), así como temas, focalización, estructura de las proposiciones, coherencia local, nivel de descripción, implicaciones y macroestructuras (2008: 202). Además, destaca la relevancia<sup>19</sup> en función de que “lo que resulta ‘comunicativamente relevante’ en esas situaciones es la clase de información que calza en un modelo contextual y sus categorías sociales y culturalmente compartidas” (2012: 127). La visión de este investigador resulta muy completa por cuanto mantiene su foco de atención de manera equitativa en las cuestiones del uso del lenguaje y su funcionalidad asociada a determinadas representaciones sociales significativas. Por tanto aúna estudios centrados tanto en los escenarios,<sup>20</sup> actores y acciones como en intenciones, propósitos, objetivos y conocimientos, que hace que las categorías relevantes sean las

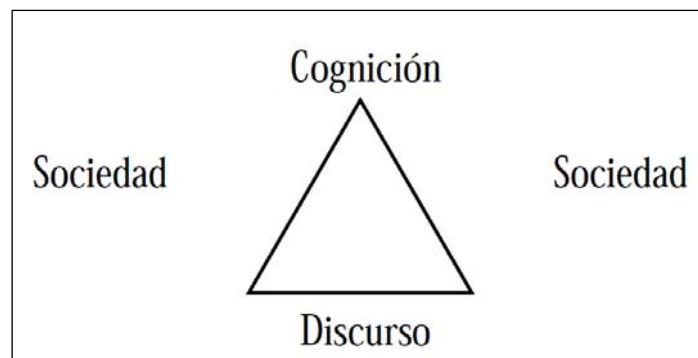
---

<sup>19</sup> La definición de “relevancia” de Van Dijk difiere tanto de la que el mismo mantenía a finales de los años 80, como la que aportaron Sperber y Wilson a mediados del decenio de los 90. Es interesante conocer la evolución del enfoque sociocognitivo del propio Van Dijk para comprobar cómo ha ido depurando sus análisis que engloban tanto cuestiones formales como funcionales: ideología, cognición social, pensamiento y poder (Londoño, 2006; Van Dijk, 2006).

<sup>20</sup> La definición de contexto-escenario ha sido acertadamente planteada por Van Dijk, así como los conceptos de discurso, sociedad y su relación con el poder y la ideología.

que influyen en las situaciones comunicativas, es decir, que producen determinados efectos en la interpretación y la producción del discurso.

En ese sentido Van Dijk aporta ilustrativas ejemplificaciones de cómo se desarrollan socioculturalmente estrategias discursivas, como la ya citada “autorepresentación positiva” y la “heterorepresentación negativa” en un buen número de formatos tanto escritos como orales. En otros trabajos sugiere análisis más profundos en torno a la funcionalidad ideológica del discurso como organizador de la cognición social y de las categorías, actitudes y representaciones sociales compartidas por un determinado grupo de pertenencia o referencia. Estudios como los realizados sobre más de 5000 artículos y editoriales del *Washington Post* y el *New York Times* (1996, 2008) o el análisis del discurso parlamentario del ex-primer ministro británico Tony Blair sobre la guerra de Irak (2012) defienden una visión del triángulo discurso-cognición-sociedad que ha sido apuntalado a través de las antologías del discurso en relación a la ideología (2003), la política (2005), el poder (2009), la sociedad (2011) y el contexto (2012). Estudios como el de Rojas y Suárez (2008) permiten profundizar en la visión de Van Dijk sobre el lenguaje y el poder de las estrategias que participan del juego triangular de la cognición social:



**Figura 1. Triángulo sociedad-discurso-cognición (Rojas y Suárez, 2008: 54)**

Sus teorías multidisciplinares son idóneas para poner en relación distintas categorías fundamentales a la hora de extraer los modelos discursivos y mentales de grupos, comunidades y colectivos específicos, como es el caso del MRP Aula Libre. Los horizontes que abre Van Dijk son cruciales para el ACD pues aporta claridad a sus fundamentos teóricos y sugiere nuevos objetos de investigación, algunos como los desarrollados sobre la influencia del poder y la dominación (2004) parecen acercarlo a las posiciones del grupo de Duisburg, ya que ahondan en conceptos de raigambre estructuralista, pero sin perder el anclaje sociocognitivo que complementa

su visión que trata de configurar una teoría del lenguaje pluridisciplinar. Por último, además, entre las aportaciones prácticas de Van Dijk, cabe destacar las que discurren por terrenos hasta entonces poco explorados como la relación dialéctica de la producción y el aprendizaje del discurso y del conocimiento desde un punto de vista socio-educativo (2002), del que se van a inferir pistas para su aplicación a *Aula Libre*. En relación con esta última vertiente investigadora algunos estudios que asumen dicha perspectiva, como el de Wbernes y Peña (2013), analizan el control semiótico manipulador de los medios de comunicación como si de una práctica pedagógica se tratara, en el sentido en que queda reflejado a través del discurso periodístico de un determinado contexto, en este caso los periódicos colombianos *El Tiempo* y *El Colombiano*.

#### 4) Estudios en torno al discurso “neocon”

Finalmente, para concluir este apartado se señalan someramente otros estudios, obras compiladas y manuales que van a ser incorporados y adaptados en la medida de lo posible al ACD sobre *Aula Libre*. Es importante mencionar cómo abordan Fairclough<sup>21</sup> y Wodak<sup>22</sup> “el análisis crítico del discurso en acción” (en Van Dijk, 2000: 380-399) a través de una entrevista entre el periodista australiano Michael Charlton y Margaret Thatcher emitida en la Radio 3 de la BBC británica en diciembre de 1985. A través de este fragmento, breve pero ilustrativo, Fairclough y Wodak tratan de desentrañar la ideología de la “Dama de Hierro”, evidenciando la existencia del “tatcherismo” como cuerpo discursivo específico y con una praxis político social que genera un determinado uso del lenguaje. La funcionalidad política del discurso neoliberal británico de los años 80 es clara, pues funciona como un agente social más dentro del entramado teórico-referencial y las estrategias prácticas

---

<sup>21</sup> Estudios basados en el modelo discursivo tridimensional de Fairclough aportan nuevos espacios de investigación-acción en distintos contextos y niveles discursivos, como es el caso del análisis de Stecher implementado sobre el mundo psicosocial laboral de América Latina (2010).

<sup>22</sup> No hay que olvidar las investigaciones de Fairclough sobre la producción de distintos discursos y estructuras socio-mentales en fenómenos discursivos masivos en relación con la cultura de masas (1989), el cambio social (2000, 2006), la globalización (2006), así como los estudios sobre antisemitismo, racismo, identidades nacionales y género (1999, 2000; Colorado, 2006) de Wodak y sus colegas de las universidades de Viena, Lancaster y el PFN del Observatorio Europeo del Racismo, la Xenofobia y el Antisemitismo. Su actividad y trabajo pueden ser seguidos en su perfil profesional en <http://www.ling.lancs.ac.uk/profiles/ruth-wodak>. Su visión sobre el ACD queda reflejada en la entrevista realizada por Colorado para la revista *Discurso & Sociedad* (2010).

del pensamiento *tory neocon* pues, como señalan los autores, “el tatcherismo como proyecto ideológico tendiente a construir una nueva hegemonía puede ser visto también como un intento por reestructurar el discurso político combinando diversos discursos ya existentes de una nueva manera” (ib.: 387).<sup>23</sup> En suma, a través de este análisis del pensamiento verbalizado de Thatcher, se plantea la ligazón entre el poder y determinados usos del lenguaje a distintos niveles (lingüístico, verbal, actitudinal, expresivo...), clarificando al discurso político como un género discursivo específico que remite a una interpretación política (ideológica) determinada de distintas cuestiones socio-contextuales.

Como viene siendo ya analizado, este tipo de estudios trata de hilar los vínculos existentes entre historia (el ACD histórico de Wodak es una aportación fundamental), sociedad y discurso para desgranar las relaciones de poder entre “dominantes” y “dominados” en las sociedades de la modernidad tardía. Entre los estudios de Wodak, se debe destacar el ACD sobre la propuesta “Austria Primero” (*Österreich zuerst*) del FPÖ, el Partido de la Libertad de Austria, de corte ultranacionalista y de extrema derecha, a principios de los 90. Las herramientas e instrumentos analíticos que traslada Wodak serán una referencia para el ACD en *Aula Libre* al igual que las aportaciones de Van Dijk y Jäger principalmente. Estos recursos analítico-discursivos, es su versión o dominio más práctico plantea unos esquemas de gran interés desde el punto de vista lingüístico, atributivo-identitario, argumentativo e ideológicos sistematizado en el siguiente cuadro por Wodak y que en buena medida es asumido en el Capítulo V de la presente investigación:

---

<sup>23</sup> El discurso tradicional conservador británico analizado puede ser extrapolado, salvando las debidas diferencias, al discurso “tecnocrático-desarrollista” vigente durante el surgimiento de los Movimientos de Renovación Pedagógica, que hundía sus raíces en un conglomerado ideológico uniforme. En ese sentido suscitan cuestiones que parecían ya superadas en el sistema educativo español al revitalizarse en las últimas décadas el componente mercantilizador y confesional de esta corriente.

<i>Estrategia</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Instrumentos</i>
Referencia, o modo de nombrar	Construcción de grupos internos y externos	Categorización de la pertenencia Metáforas y metonimias biológicas, naturalizadoras y despersonalizantes Sinécdoques ( <i>pars pro toto, totum pro pars</i> )
Predicación	Etiquetado de los actores sociales de forma más o menos positiva o negativa, más o menos desaprobadora o apreciativa	Atribuciones estereotípicas y valorativas de los rasgos negativos o positivos Predicados implícitos y explícitos
Argumentación	Justificación de las atribuciones positivas o negativas	<i>Topoi</i> utilizados para justificar la inclusión o la exclusión política, la discriminación o el trato preferente
Puesta en perspectiva, enmarcado o representación del discurso	Expresión de la implicación Ubicación del punto de vista del que habla	Comunicación, descripción, narración o cita de acontecimientos y de afirmaciones (discriminatorias)
Intensificación, atenuación	Modificación de la posición epistémica de una proposición	Intensificación o atenuación de la fuerza ilocucionaria de las afirmaciones (discriminatorias)

**Tabla 2. Estrategias discursivas (Wodak, 2003: 114)**

## 5) Otros estudios sobre lenguaje y semiótica social

Por último, menciono brevemente varias obras complementarias que aglutinan buena parte de los postulados generalmente admitidos por los teóricos del ACD. Algunas de éstas permiten ahondar en determinadas cuestiones que atañen a esta investigación son la compilación de Soler “Lenguaje y Educación” (2012), desarrollada desde la Universidad de Bogotá, que, además de plantear una síntesis clarificadora del ACD (ib.: 131-136), sitúa esta metodología en el terreno concreto de la educación (ib.: 136-142) y propone un estudio de caso centrado en la multiculturalidad en Colombia a través del estudio de textos escolares de las editoriales Norma y Santillana (ib.: 142-155). En suma y fundamentándose principalmente en la teoría de Van Dijk, plantea una sucesión de etapas metodológicas que aportarán un complemento práctico al ACD sobre *Aula Libre*. Otro “manual” u obra de referencia lo representa la Guía Didáctica de la UNED “Medios de comunicación y manipulación. Propuesta para una comunicación democrática”, desarrollada dentro del Programa de Enseñanza Abierta 86184, y la “Cohorte en

Análisis del Discurso” compilado por Martínez, de la Universidad del Valle, en Cali (Colombia).

*- Aplicación multimétodo del ACD sobre la revista Aula Libre*

En este momento de la investigación se va a sintetizar las distintas concepciones existentes en torno al ACD, con sus semejanzas, diferencias y elementos característicos, para establecer una combinación metodológica a partir de los postulados de Van Dijk, Wodak y Jäger, sin olvidar a Fairclough, Reisigl, Meyer y Scollon. No supone tanto una exposición de los principales postulados teóricos del ACD, sino un aprovechamiento de los mismos para aplicarlo al estudio del discurso del MRP Aula Libre, inferido no solo de la revista, sino de otras publicaciones<sup>24</sup> y de sus propias prácticas y “manifestaciones discursivas”.

*Aula Libre* no representa un medio de comunicación o instrumento que promueva la manipulación y la sumisión (como generalmente hacen los objetos de estudio investigados por muchos teóricos del ACD), sino más bien al contrario hace suya la pretensión de poner de manifiesto determinadas injusticias y contradicciones que suscita la situación de un sistema educativo a lo largo de 30 años. Tanto su continuidad temporal como sus inferencias identitarias e ideológicas y el papel jugado por el discurso asumido por el MRP, aportan un valor añadido que se trata de conjugar a continuación. Se desarrolla primero un planteamiento teórico del ACD desde una perspectiva multimétodo y, posteriormente, con el desmenuzamiento complementario de las herramientas metodológicas prácticas que nos aporta el ACD de los últimos decenios. A lo largo de estos años se puede también comprobar tanto el devenir de la educación durante las últimas décadas como distintos procesos que suscitaban por su relevancia pasar por el prisma discursivo del MRP Aula Libre. La evolución, tanto formal como de fondo, será también traída a colación para comprobar la manera de llegar a un determinado público y las prácticas y modelos discursivos utilizados han podido o no variar a lo largo del tiempo.

---

<sup>24</sup> La razón de escoger la revista en detrimento de *Cuadernos, Creativa...* parte de su continuidad periódica en el tiempo y por contar con un formato más consistente, cerrado y de mayor significación potencial a nivel social y educativo.

### *1) Discurso, contexto y poder*

En primer lugar, si entendemos que el lenguaje y el discurso en un determinado contexto pueden ser la expresión de determinados mecanismos sociales que, cimentados sobre razón técnica instrumental, configuran una relaciones desiguales entre los distintos miembros y grupos de pertenencia o referencia de una sociedad o cultura, se puede decir, que, frente a aquellos instrumentos discursivos que “expresan poder”, la revista *Aula Libre* asume un compromiso de denuncia crítica. La revista *Aula Libre* recoge tanto una ideología y una visión educativa determinadas como, a la vez, las consecuencias, manifestadas discursivamente, que los distintos procesos históricos es la España contemporánea han producido en sus modelos y *frames* mentales. Siguiendo el estudio sobre las diferencias entre los paradigmas jurídico y estratégico establecidas por Foucault (1978) se entiende que el poder no es una sustancia física y material que pueda poseerse al modo de una propiedad privada al uso, sino que es una relación *de facto* entre seres humanos de la que se derivan conexiones "pansociales" que generan jerarquías, sometimiento y hegemonía, o bien disolución de estructuras sociales jerárquicas, liberación y resistencia.

La historicidad del discurso y su relación dialéctica con el contexto social en el que se enmarca son clave para entender los procesos culturales, sociales e ideológicos que desencadena la trama convergente de distintas series u cuadros discursivos marcados por distintas rupturas históricas (o acontecimientos históricamente relevantes, es decir, que han dejado huella en la memoria episódica individual y colectiva). Como señaló en su día Foucault:

Hacer del análisis histórico el discurso del contenido y hacer de la conciencia humana el sujeto originario de todo devenir y de toda práctica son las dos caras de un sistema de pensamiento. El tiempo se concibe en él [análisis histórico] en término de totalización y las revoluciones no son jamás en él otra cosa que tomas de conciencia (2009: 24).

El estudio sobre la “continuidad de la historia” es entendido aquí de manera no determinista ni estática, sino que se reconoce el dinamismo interno del continuo histórico como una mutación consecuente y lógica de la interacción social (trinomio discurso-contexto-sociedad) y las distintas relaciones ideológicas y sociales de poder. En suma, con la implementación del ACD sobre *Aula Libre* se trata de conectar con esa mediación entre lenguaje y sociedad de modo que el conocimiento adquirido del

estudio de su contexto, de sus prácticas y finalmente de sus discursos permita aventurar hipótesis no totalizadoras en torno a su cosmovisión identitaria y a sus auto y heteropercepciones sociales, educativas, culturales, políticas y, en suma, ideológicas. Como alude Wrbuschek, el ACD consigue enlazar acertadamente con la teoría crítica de reconstrucción de las prácticas discursivas en las que juegan un papel importante tanto la subjetividad como la mediación de “configuraciones específicas de poder y conocimiento” (Foucault citado en Wrbuschek, 2009: 36). En consecuencia, el ACD transita por la complejidad crítica epistemológica ya trazada por Foucault al decir que “el lenguaje forma parte de la gran distribución de similitudes y signaturas [...] Sus elementos tienen, como los animales, las plantas o las estrellas, sus leyes de afinidad y de conveniencia, sus analogías obligadas” (1984: 43).

## *2) Lenguaje, ideología e identidad*

El lenguaje es considerado como portador o vehículo de determinadas significaciones sociales cuyas formas de relación tratan de ser esclarecidas para inferir el pensamiento verbalizado a través de una práctica discursiva concreta, formando parte también de “la misma red arqueológica que el conocimiento de las cosas de la naturaleza” (ib: 49). El lenguaje restituye el pensamiento al concretarse verbalmente, ya sea o no por escrito, y es aquí donde la interpretación por inferencias y similitudes de sus rasgos más relevantes a través del ACD permite ahondar en el conocimiento mental del grupo renovador en cuestión.

Así pues, se ha tenido en cuenta que la ideología inherente a Aula Libre ha afectado sobremanera a la propia configuración de las estructuras mentales como grupo de pertenencia y, en suma, tiene también su reflejo en la producción y composición del discurso desarrollado desde el MRP. Lo que se trata de establecer y clarificar aquí es el modo a través del cual la ideología de Aula Libre se manifiesta en la producción del discurso que se destila de su propia revista, teniendo muy presente la complejidad que acarrea un estudio de este tipo y la lógica adaptación que se debe realizar en relación a la naturaleza del objeto de estudio. Es importante conocer qué discursos se expresan explícitamente y cuáles de modo más indirecto a través de unas estructuras que aparecen en las ideologías y teorías subyacentes. Para



el caso de la revista del MRP, sus estructuras léxicas y la utilización de unas determinadas prácticas discursivas permiten entrever con bastante claridad el alcance de su posición ideológica y sus actitudes consideradas desde un enfoque social como grupo.<sup>25</sup>

Otro importante elemento que converge también en este análisis del discurso es la función social que cumplen las ideologías en lo tocante a la organización de las formas de pensamiento dentro de una sociedad, y más concretamente dentro de un grupo. Se puede decir que toda ideología implica una adscripción socio-política concreta, que permite establecer diferencias entre el Nosotros y el Ellos, toda vez que esa adscripción ideológica se haya acompañado de la conformación de un grupo social de pertenencia. El nivel de descripción o grado de detalle también aporta una serie de pistas para conocer qué aspectos son expuestos en profundidad. Así pues, puede desprenderse de ello un mayor interés por mostrar con más detenimiento unos determinados aspectos en detrimento de otros. Otro punto tratado por Van Dyck es lo tocante a las implicaciones o las suposiciones existentes en el discurso: "en el análisis ideológico del discurso es muy importante estudiar por qué se hacen explícitos algunos significados inferidos de una frase o un texto" (ib.: 60).

En cuanto a las estructuras proposicionales cabe destacarse el papel que cumplen los predicados en función de los intereses y las opiniones propias de los modelos mentales de un grupo social. Varios elementos vienen a ejemplificar el posible uso interesado de las estructuras discursivo-semánticas. Entre ellos cabe destacar las representaciones de los actores (Nosotros y Ellos), el uso de la modalidad discursiva, las evidencias o pruebas esgrimidas, la ambigüedad y los eufemismos, así como los *topoi*, estructurales o temáticos, entendidos como argumentos estandarizados de dominio público. En lo concerniente a las estructuras formales, se ha tenido en cuenta que la forma sintáctica o superestructura del discurso está axiomatizada en torno a unas categorías que cuentan con un cierto orden jerárquico invariable.

Otras variaciones discursivas que evidencian una determinada ideología parten del uso enfático de la propia sintaxis de las oraciones y de las distintas formas del

---

<sup>25</sup> No hay que olvidar en este punto la relevancia que da Van Dyck, en términos foucaultianos, a la noción de poder dentro de un grupo y su dependencia respecto al control que éste ejerce sobre sus propias prácticas discursivas y las de otros grupos. "Los grupos tienen (más o menos) poder si son capaces de controlar (más o menos), en su propio interés, los actos y las mentes de los miembros de otros grupos" (Van Dyck, 1999:26).

discurso, es decir, la función que desempeñan ciertas categorías convencionales (titular, título, resumen...) dentro de un determinado texto. Cabe considerar también la función ideológica de las estructuras argumentativas como un indicador del uso intencionado de los argumentos y las conclusiones.

En definitiva, todos estos aspectos de interacción ideológica y discursiva han sido tenidos en cuenta a la hora de abordar el análisis del discurso subyacente en la revista *Aula Libre*, pues, a pesar de que no se hayan incluido de manera sistemática, se han tenido en consideración de manera implícita como referencia teórica para la base práctica de este enfoque multimétodo. El poder en relación al conocimiento y la comunicación es una expresión de un grado de sofisticación sobre diversas formas de dominación y subordinación, que, en el caso que atañe a la presente investigación, supone la existencia de un discurso pedagógico oficial frente al discurso crítico-alternativo de los Movimientos de Renovación Pedagógica más comprometidos sociopolíticamente, como es el caso de *Aula Libre*.

#### **4.2.2. Entrevistas cualitativas**

##### *- Objetivo del uso de entrevistas cualitativas*

En la parte empírica de la investigación llevaré a cabo una serie de entrevistas a varios protagonistas de dicho movimiento pedagógico-educativo. Estas entrevistas se fundamentarán en una metodología de tipo cualitativo orientada hacia varios objetivos. En primer lugar, ahondar en la cuestión de investigación escogida a través de los datos que se obtengan de los testimonios de dichas personas. De este modo se podrán refinar las preguntas de la investigación, así como verificar o refutar varias de las interpretaciones que se puedan barajar a lo largo del proceso de investigación. Las entrevistas y su procesado se ajustarán a la obtención de datos a través de testimonios de personas que vivieron un contexto determinado, tanto en el plano espacial como temporal. Es por ello que las entrevistas y las conclusiones interpretativas que puedan ofrecer deberán ser tomadas de manera flexible y crítica, por un lado, para ajustarse en la medida de lo posible a la realidad del momento evitando anacronismos, y, por otro lado, para minimizar posibles racionalizaciones *a posteriori*, es decir, orientar el discurso, de manera intencionada o no, hacía un fin

que coincide con una evolución real *a priori* no establecida por el individuo pero presentada como tal.

En definitiva las entrevistas y sus resultados no tratarán de obtener generalizaciones, sino captar y profundizar en las experiencias vitales de los individuos seleccionados dentro de un grupo social de referencia. El objetivo de las mismas es reconstruir la realidad contextual que circundó los primeros años de vida de Aula Libre a través de unos actores sociales dentro de un sistema social preestablecido. El análisis de los datos obtenidos se orientará, más que a la mera descripción, hacia el esclarecimiento del significado intrínseco a dicha realidad. Además, considerando las limitaciones y la simplificación que pueden generar, tendré en cuenta, por un lado, la formulación y reformulaciones de valoraciones antes de las entrevistas, durante y después de las mismas, sirviéndome de la grabación en audio, de la transcripción del diálogo mantenido, de la toma de notas sobre el terreno y de una observación directa en la medida de lo posible no participante. Se trata de descubrir un fenómeno social a través del significado construido en torno a él por parte de los individuos. De este modo se tratará de ampliar la información obtenida a través de otros medios implicados en el proceso de investigación, con el fin de comprender el contexto en el que se desarrolló el Movimiento de Renovación Pedagógica Aula Libre y el punto de vista que, desde sus primeros años de andadura, puedan aportar los actores sociales que intervinieron de manera más o menos directa en su conformación.

#### *- Enfoque metodológico*

El enfoque metodológico será cualitativo y se ciñe a grandes rasgos con la metodología y los presupuestos epistemológicos del paradigma científico etnográfico-interpretativo o humanista-hermenéutico. De acuerdo con la definición aportada por Charles Nehoum “La entrevista es un intercambio verbal que nos ayuda a reunir datos durante el encuentro de carácter privado y cordial, donde una persona se dirige a otra y cuenta su historia, da su versión de los hechos y responde a preguntas relacionadas con un problema específico” (Nehoum, 1985: 7). Así pues, gracias a un acuerdo mutuo previamente establecido se alcanzarán las condiciones óptimas para que se desarrolle una conversación que permita adentrarse en la

realidad social y obtener datos de primera mano sobre la misma. Por otro lado, los elementos fundamentalmente comunes a todo sistema de comunicación interpersonal (destinador, destinatario, referente, código, mensaje y medio de transmisión) quedarán establecidos con anterioridad o condicionados por el contexto comunicativo, social e histórico que precisará dotar a las entrevistas de la flexibilidad necesaria para amoldarse a dichos planos contextuales.

La especificidad de las entrevistas se situará a medio camino entre la conversación cotidiana y la entrevista formal, ya que en definitiva estará orientada a un objetivo previamente definido y conocido tanto por el entrevistador como por el entrevistado. Así pues, como enunciaron Taylor y Bodgan, “se entiende por entrevistas cualitativas en profundidad a reiterados cara a cara entre el entrevistador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que los informantes tienen respecto a su vida, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias palabras” (1986). Las conversaciones, si bien contarán con un guión previamente establecido, también presentarán un carácter abierto para no desvirtuar su contenido al orientarlo más de lo necesario.

#### *- Justificación metodológica*

La justificación metodológica de estas entrevistas radica en la posibilidad de poder sondear descriptiva e interpretativamente la realidad mediante las informaciones obtenidas a través del conocimiento de las interacciones socio-históricas de los actores sociales seleccionados. Se entiende pues que dichas informaciones tienen un carácter privilegiado, ya que han sido obtenidas de forma directa y teniendo muy presentes las indicaciones metodológicas aplicables a la entrevista cualitativa o, en cierto modo, a la historia de vida o autobiografía sociológica (a pesar de que se centren en un periodo de tiempo concreto). Las entrevistas serán de tipo semiestructurado y holístico, ya que pretenderán obtener informaciones acerca de las experiencias vitales de los individuos seleccionados en su relación con el MRP Aula Libre. Por tanto, podrían considerarse como entrevistas de investigación en profundidad, ya que pretenden establecer un cuadro dinámico de las aportaciones vivenciales, cognitivas y expresivo-simbólicas de los entrevistados.

Así pues la entrevista en profundidad es adecuada para el tema de esta investigación, ya que el objeto del mismo está lo suficientemente clarificado. Es la mejor manera de acceder a las informaciones que interesan a la cuestión de investigación planteada y se adapta a la disponibilidad temporal y material, tanto del entrevistador como del entrevistado, mejor que otros instrumentos de investigación como los cuestionarios o las encuestas. Además, el objetivo de las mismas es obtener información sobre experiencias humanas relacionadas con Aula Libre, considerándose la entrevista como un vehículo eficaz para obtener las percepciones de toda índole que interesan para completar y enriquecer otras partes del trabajo y, en última instancia, servir como complemento a otras técnicas y procedimientos metodológicos utilizados en las restantes secciones del estudio empírico sobre Aula Libre. En definitiva, se pretende contar con el suficiente bagaje cognitivo-experiencial que permita establecer unos resultados susceptibles de ser interpretados tras llevar a cabo las distintas fases de proceso de investigación.

*- Selección de los informantes*

En cuanto a la selección de informantes se ha optado por varias personas especialmente implicadas con el desarrollo del movimiento de renovación pedagógica desde sus inicios. En su mayoría son profesores, teóricos y prácticos de la educación, cuya trayectoria vital se presta a ser abordada de tal forma que aporten datos e informaciones referentes a varios aspectos concernientes a la formación y al desarrollo de la renovación pedagógica en Aragón. Los actores sociales seleccionados son Sebastián Gertrudis, Miguel Calvo, Mariano Coronas y Pepe López sobre los cuales se explicitará una sucinta biografía en el apartado de entrevistas. A ellos se unirán de manera codificada, no nominalmente, profesionales relacionados con la reflexión y la investigación de la Renovación Pedagógica así como personas del ámbito político-administrativo.

Lo que realmente interesa para este trabajo es el potencial de las entrevistas y las interrelaciones que pueden establecerse entre sus respectivos relatos, que a su vez tenderán puentes sobre distintos temas y arrojarán información sobre un amplio abanico de apartados en los que quedará dividido el proceso de investigación. No se trata por tanto de una selección y aplicabilidad cerradas, sino que, con criterios

flexibles, se pretende obtener una gran cantidad de datos de los testimonios de dichos informantes, desde el contexto histórico en que nació Aula Libre hasta sus bases ideológicas, pasando por sus percepciones vitales y su participación en el Movimiento de Renovación Pedagógica.

*- Aproximación a los informantes*

En lo concerniente a la aproximación a los informantes, siempre desde una perspectiva flexible y abierta, se planteó un calendario par realizar las entrevistas con el mutuo acuerdo entre entrevistador y entrevistado para lograr evitar en la medida de lo posible molestias en el horario de los informantes seleccionados. Una vez en contacto con los informantes éstos serán debidamente ilustrados sobre la intencionalidad del investigador para realizar dichas entrevistas, que no es otro que el de conocer con profundidad y de primera mano el MRP Aula Libre a través del testimonio y las percepciones de sus protagonistas. A éstos se les preguntará por la posibilidad de dar a conocer sus nombres o bien mantenerlos en el anonimato, así como sobre la posibilidad de registrar las entrevistas mediante una grabadora de audio y en última instancia informarles de que será necesaria su aprobación para validar los resultados obtenidos mediante las entrevistas. Para el resto de informantes externos no se estableció de mutuo acuerdo la posibilidad de incluir sus nombres por lo que quedarán codificados como puede verse en el Capítulo VI, Apartado 1.2.

*- Guía y herramientas de las entrevistas*

Debido al carácter semiestructurado y flexible de las entrevistas, se emplea una guía como base y no tanto como un protocolo estructurado al uso. Se trata en definitiva de una lista sobre temas y tópicos a tratar en cada una de las entrevistas entendida como un recordatorio y un organizador del contenido para el entrevistador (ver Cuadro 3). Además, dada la intención de obtener información para distintos apartados del trabajo, su utilidad será mayor por cuanto permitirá enfocar las entrevistas sobre determinados temas y favorecerá la posterior organización de los datos obtenidos ya que dichos temas o tópicos estarán previamente codificados de tal forma que cada pregunta estará relacionada con un apartado de la investigación.

Por otro lado, se recurrirá al uso de una grabadora, toda vez que se cuente con el permiso del entrevistado e intentando que su uso y presencia no condicione la actitud del informante para evitar en definitiva desvirtuar la entrevista. Se utilizará también un diario del entrevistador para anotar todos los comentarios o notas que el entrevistador considere como relevantes.

Por último, el entrevistador se servirá de un cuaderno de campo para anotar en ella a modo de agenda todo lo referente a las sesiones y citas, así como otros elementos que no puedan ser incluidos en el diario del entrevistador. Todas estas herramientas y las informaciones que de ellas se desprendan se incluyen, ordenadas y en limpio, en el Anexo IV de la presente investigación.

*- Guía de entrevista*

La codificación de los ítems de las entrevistas coincide con la numeración de los distintos apartados que componen esta Tesis Doctoral y sobre los que se preguntará a los informantes. Una vez obtenida dicha información se ordenará para complementar dichos apartados junto con la revisión de la literatura y de conocimientos existentes sobre la temática. En los Cuadros 4 y 5 se presenta el modelo de entrevistas para los segundos encuentros individuales y grupales con integrantes del MRP Aula Libre realizadas en mayo de 2013 y en marzo de 2014 respectivamente:

- 1.1. Bases histórico evolutivas
  - 1.1.1. Precedentes teórico-prácticos de educación popular, laica y antiautoritaria
  - 1.1.2. Freinet y el método natural
  - 1.1.3. 1.1.4. Experiencias educativas de principios del siglo XX y durante la II República (revista Colaboración)
  - 1.1.4. La tecnocracia en la educación durante el Tardofranquismo y la LGE
- 1.2. Contexto de la Renovación Pedagógica
  - 1.2.1. Experiencias y vivencias durante el final de la dictadura y el paso a la transición democrática
  - 1.2.2. Aportes e influencias desde el exterior (Mayo 68, Revolución de los Claveles...)
  - 1.2.3. Movimientos desde el interior (los MRP a nivel estatal)
  - 1.2.4. Factores y características del impulso de la Renovación Pedagógica en el estado español
- 1.3. Contexto de la Renovación Pedagógica en Aragón
  - 1.3.1. Creación del Colectivo del Martes
  - 1.3.2. Desarrollo de la EVA
  - 1.3.3. Formación del movimiento Aula Libre
    - 1.3.3.1. Aula Libre desde 1975 hasta 1983, factores de desarrollo y crisis.
- 2.2. Teoría y práctica de Aula Libre
  - 2.2.1. Procesos sociales y evolutivos (grupo de referencia, grupo de pertenencia, relación entre los integrantes, comunicación...)
  - 2.2.2. Bases ideológicas y formativas (maternidad CNT, formación académica, presupuestos ideológicos...)
  - 2.2.3. Objetivos pedagógicos y aportaciones desde la teoría y la práctica
  - 2.2.4. Producciones y aportaciones (publicaciones, congresos...)

**Cuadro 4. Esquema-guión de entrevistas cualitativas**

Tras las primeras entrevistas a los miembros de Aula Libre, se estableció el siguiente guión temático para profundizar en aspectos no abordados en los primeros encuentros:



1. *Principios y referentes pedagógicos, educativos e ideológicos.*
2. *Percepción sobre los objetivos y funciones de la educación y el rol docente.*
3. *Opinión sobre la propia evolución de las prácticas docentes y la actividad profesional.*
4. *Interpretación en torno a los objetivos, expectativas y resultados obtenidos.*
5. *Relación con el entorno y la comunidad educativa (participación, interacción escuela-comunidad, aportaciones culturales...).*
6. *Posibilidades y limitaciones de la pedagogía antiautoritaria en el medio rural y urbano aragonés.*
7. *Factores que han favorecido el mantenimiento del colectivo Aula Libre y sus señas de identidad como grupo (amistad, cercanía, trabajo en grupo...).*
8. *Propia evolución de Aula Libre (principales etapas, integrantes, contactos, actividades, grupos de trabajo, participación en congresos, talleres, jornadas...).*
9. *Opinión sobre la evolución de la política educativa desde el final de la dictadura (leyes educativas, avances y limitaciones, retos...).*
10. *Visión del actual sistema educativo (características, objetivos, escuela pública, formación del profesorado...).*
11. *Contacto con otros grupos renovadores y otras experiencias educativas alternativas.*
12. *Otros (a ampliar por los entrevistados).*

**Cuadro 5. Ítems temáticos entrevistas integrantes Aula Libre (mayo 2013)**

Finalmente para los encuentros colectivos con los integrantes del grupo renovador se esbozó un guión de entrevista orientado hacia reflexiones generales en torno a los ítems temáticos que sirve de palabras clave a la presente investigación:

## **I) CONTEXTO**

Evolución y actualidad de los MRP's. Actualidad de los colectivos de maestros y profesores comprometidos.

Interpretación de la función social y profesional de la renovación pedagógica en el terreno educativo frente a la administración y lo institucional.

Malestar o descontento docente: causas, indicadores...en relación también con la ofensiva actual contra la escuela pública, laica y gratuita (LOMCE...).

La universalización de la educación en España: ¿democratización o estatalización de la reproducción social?

## **II) PRÁCTICAS**

Desarrollo de la renovación pedagógica en contextos diversos (medio rural, medio urbano...): potencialidades y limitaciones.

Repaso a los principales principios educativos de Aula Libre.

Interpretación sobre los aportes y referentes más importantes (Freinet, educación no autoritaria, educacionismo, pedagogía crítica-liberadora...). Toma de contacto, asimilación, reinterpretación, adaptación...

Prácticas alternativas frente a la pedagogía tradicional: conclusiones.

## **III) DISCURSOS**

Función de la identidad colectiva de los integrantes de Aula Libre. Otros integrantes, simpatizantes, personas afines y colaboradores.

Transfondo crítico de la revista "Aula Libre" como medio de expresión del MRP frente al discurso tradicional vigente.

Práctica docente y profesional vista como parte de un discurso colectivo más amplio. Entroncar y relacionar prácticas y discursos.

Materializaciones discursivas de Aula Libre (publicaciones, actividades, contactos, colaboraciones...).

**Cuadro 6. Guión entrevista colectiva Aula Libre (marzo 2014)**

### *-Codificación de las entrevistas y procesamiento de informaciones*

La metodología utilizada para sistematizar la extracción de datos de las entrevistas se ha basado en modelo recíprocamente consensuado con el director de tesis al entender que es una solución eficaz a la hora de transcribir su contenido y de su

posterior interpretación y utilización textual en la memoria de investigación. Antes de especificar el código y su fundamentación, es necesario tener presente todas las reservas ya apuntadas sobre la validez científica de las entrevistas cualitativas y las posibles racionalizaciones *a posteriori* que puedan producirse, máxime cuando las informaciones están condicionadas por la memoria y la nostalgia, entre otros factores. No obstante, la importancia que cobran las historias de vida para toda investigación de corte cualitativo hace imprescindibles tenerlas en cuenta a la hora de analizar, en conjunto y desde todas las fuentes cognitivas posibles, un grupo y unos procesos sociales de distinta envergadura en un periodo de tiempo prolongado.

La codificación que guía las transcripciones y su utilización en la redacción del presente estudio es la siguiente:

- La numeración se iniciará en la primera entrevista y será registrada en lo sucesivo para cada nueva entrevista en función de su cronología:

**E00 / E01 / E02 (...)**

- El número de la entrevista será completado con la referencia al factor distinto de grupo a través de los que se ha dividido a las personas entrevistadas de la siguiente manera:
  - Miembros integrante del MRP Aula Libre **AL**
    - E00/AL00
  - Profesionales relacionados con la reflexión y la investigación de la Renovación Pedagógica **RP**
    - E(...)/RP(...)
  - Representantes políticos y personal de la Inspección **AD**
    - E(...)/AD(...)
- A modo de ejemplo, ampliando la información en la parte superior al inicio de la transcripción, la codificación de la primera entrevista sería la siguiente:

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <p><b>CÓDIGO ENTREVISTA:</b>  <b>DÍA DE LA ENTREVISTA:</b>  <b>DURACIÓN:</b>  <b>ENTREVISTADO:</b>  <b>LUGAR:</b></p> </div>		
<u>REFERENCIA</u>	<u>ITEM TEMÁTICO</u>	<u>CONTENIDO TRANSCRIPCIÓN</u>
1	Contexto	(...)
X' x''	Ideología	(...)
2	Educación	(...)
3	...	...
...		

**Cuadro 7. Modelo de vaciado de entrevistas cualitativas**

- Para complementar el sistema de almacenamiento y organización del contenido de las entrevistas se utilizan columnas que contengan las variables y el cuerpo de las transcripciones.
- La referencia representa un extracto concreto susceptible de ser utilizado tanto para su inclusión discursiva en esta investigación como para su procesamiento y uso no literal pero implícito en el desarrollo y triangulación de resultados del mismo. El número de referencia será añadido tras el código de la entrevista en cuestión cuyo contenido aludirá a uno de los ítems temáticos (en buena medida *keywords* que organizan el desarrollo de la investigación) que contiene la presente tesis doctoral.
- Para clarificar progresivamente el sistema de codificación, almacenamiento y referencia seguiré el ejemplo y el orden cronológico de la primera entrevista:
  - E00/00/1

- De este modo queda almacenada la información y los datos extraídos del total de entrevistas realizadas en base a una serie de variables y niveles de referencia y organización del conocimiento:
  - *Información entrevista*
    - *Código*
    - *Día de la entrevista*
    - *Duración*
    - *Entrevistado*
    - *Lugar*
  - *Orden entrevista*
  - *Grupo persona entrevistada*
  - *Número de referencia concreta*
  - *Tema de referencias concretas*
  
- Finalmente, una vez tamizados los datos de las entrevistas cualitativas estas pueden ser incluidas en el desarrollo de la investigación en función de su relevancia etnológica y pertinencia científica. Las referencias y citas concretas serán incluidas como referencia literales a obras y artículos escritos de más de 40 palabras, según el sistema de referencia de la APA (American Psychology Association) en su 6ª edición. Las referencias literalmente obtenidas en las entrevistas ayudan a complementar el grueso de los distintos epígrafes y capítulos de este estudio entendiendo que su concurso puede ser beneficioso y coherente para la investigación y su interpretación final de resultados. Los ítems temáticos permiten organizar el conocimiento en sus capítulos correspondientes y en el punto de vista del investigador, a la luz de su relevancia, tamizando objetivamente su contenido.

## 5. Estructura del informe de investigación

### **I CONTEXTO**

- 1. De la renovación pedagógica en España**
- 2. De la renovación pedagógica en Aragón**
- 3. Alcance y significado histórico de la Renovación Pedagógica**

### **II PRÁCTICAS**

- 1. Aspectos teóricos y referentes históricos**
  - Invariantes epistemológicas y sociológicas
  - Referentes y antecedentes históricos
- 2. La propuesta educativa**
  - La escuela pública y Aula Libre
  - La escuela rural y Aula Libre
  - Ideología y renovación pedagógica
  - Experiencia socio-educativa de Aula Libre
- 3. Fundamentos, prácticas, estrategias y materiales**
  - Principios pedagógicos
  - Catálogo de prácticas y estrategias
  - Catálogo de materiales y recursos

### **III DISCURSOS**

- 1. Aplicación multimétodo del ACD**
- 2. Enfoques y prestamos**
- 3. Análisis estructural de *Aula Libre***
  - Caracterización de la revista
  - Visión de conjunto por secciones
  - Clasificación temática y subtemática
- 4. Análisis en profundidad y determinación del hilo discursivo**
  - Etapa I
  - Etapa II
  - Etapa III
- 5. Interpretación global de la revista**
  - Evolución de fondo y forma
  - Alcance y significado como medio de expresión
- 6. Miradas internas y externas**

### **IV. RESULTADOS, IMPLICACIONES Y DISCUSIÓN**



# **INFORME DE INVESTIGACIÓN**





# CAPÍTULO I: LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA ESPAÑOLA ENTRE 1975 Y 2012

## 1. El contexto de la Renovación Pedagógica en España

### 1.1. Consideraciones previas

Analizar el contexto en el que se conforma el Movimiento de Renovación Pedagógica Aula Libre es hablar de una época compleja y convulsa que abarca desde los estertores del Tardofranquismo hasta los años 80. Por tanto, la historia de Aula Libre, como la del resto de MRP españoles, se adscribe cronológicamente a la Transición democrática acaecida en España. No obstante, sus límites temporales son difíciles de precisar, por cuanto existen varios momentos que podrían calificarse como el *alfa* y el *omega* en la evolución de la Renovación Pedagógica en España y en Aragón. Además, cabe matizar que la formación de un grupo social como Aula Libre no puede ser delimitada por completo, pues se obviarían los contactos y las relaciones previas que desde los años 70 dieron pie al surgimiento del Movimiento de Renovación Pedagógica. Según Prego (1996), un acontecimiento desencadenante sería el 23 de diciembre de 1973, con la muerte de Carrero Blanco, pues supuso un golpe para la dictadura franquista y el augurio de un futuro caracterizado por importantes cambios socio-políticos. También puede fijarse como punto de partida la propia muerte de Franco en noviembre de 1975, que supuso el inicio del cambio político que llevaría a la Transición democrática. En lo concerniente al final del desarrollo de la renovación pedagógica como tal existen también varias fechas posibles, como por ejemplo 1978 con la promulgación de la Constitución, el golpe de estado de 1981, la victoria electoral del PSOE en 1982 o bien la firma el tratado de Maastricht en 1993, sin olvidar la inclusión de España en la Comunidad Económica Europea desde 1986. Es por ello que no es posible acotar unas fechas exactas. ;e ceñiré en este análisis histórico del contexto al periodo comprendido entre la promulgación de la LGE, en 1970, y la instauración de la LOGSE, en 1990. Se prestará especial atención al contexto en sí como a las valoraciones históricas en torno al desarrollo evolutivo de la renovación pedagógica. De este modo se perfila,

en dicho intervalo, el marco histórico y social característico en el que nació y se desarrolló Aula Libre.

No obstante, como señala Martínez, la creación y desarrollo de los Movimientos de Renovación Pedagógica se sitúan como el relevo de “una trayectoria histórica de resistencia y compromiso social y pedagógico” (1998b: 3), por lo que no solo se conforman como un movimiento de oposición al autoritarismo pedagógico franquista, sino que hunde sus raíces en unos precedentes de larga duración: desde la tradición pedagógica antiautoritaria y popular hasta las experiencias educativas desarrolladas durante la II República, pasando por el racionalismo de la Escuela Moderna. Los Movimientos de Renovación Pedagógica se beneficiaron de las aportaciones teórico-prácticas que tomaron desde los campos de la pedagogía y la psicología de la mano de grandes figuras como Freinet, Piaget y Vygotsky. De hecho, Célestin Freinet será un referente de primer orden para la renovación pedagógica y sus presupuestos serán en buena medida retomados por Aula Libre. Así pues, el desarrollo de la renovación pedagógica partiría de un pasado ya lejano, pero presente de manera larvada en la memoria colectiva de un país sometido a una dictadura de 40 años.

Debido a la multiplicidad genealógica que subyace en el MRP Aula Libre, se analizará en un apartado concreto de la presente investigación para comprender las conexiones existentes con el bagaje pedagógico de una tradición educativa más amplia. Por el momento, centraré mi análisis histórico en el contexto más inmediato en el que se desarrolló Aula Libre, para poder conocer las motivaciones y elementos que propiciaron la asunción del compromiso pedagógico y socio-político que caracterizó a Aula Libre desde sus inicios. En este punto es necesario profundizar en la situación social y política que se perfiló en el contexto occidental desde los años 60. Desde una perspectiva histórica, es preciso perfilar una serie de acontecimientos de orden internacional que, en definitiva, ponían en entredicho, por un lado, los modelos sociales, económicos y políticos surgidos tras la Segunda Guerra Mundial, y, por otro, evidenciaban focos de tensión e inestabilidad propios de la lucha de las superpotencias por la hegemonía mundial.

Como destaca Sáenz del Castillo (1999: 790), el aislamiento que imponía la dictadura no pudo evitar que las nuevas noticias e ideas internacionales superaran los

obstáculos de la censura y se difundieran por buena parte de la población española, sobretodo aquellos sectores comprometidos con el antifranquismo. Acontecimientos históricos como el Mayo del 68 francés, la Primavera de Praga, la oposición antibelicista frente a la guerra de Vietnam y la Revolución de los Claveles de Portugal, del año 1974, suponían para estos sectores una esperanza frente al inmovilismo franquista y, en última instancia, funcionaron como elementos legitimadores de la lucha contra un régimen caduco y anclado en el pasado, a pesar de la tibia influencia modernizadora promovida por la tecnocracia del Opus Dei. En definitiva, dichos acontecimientos históricos fueron tomados como síntomas de un profundo cambio en los modelos socio-económicos y políticos de Occidente y su influencia no hizo sino incrementar la fuerza de aquellos sectores que propugnaban un profundo cambio en la situación española del momento. A nivel internacional, por tanto, nos encontramos con un contexto de oposición tanto al modelo bipolar de la Guerra Fría como al modelo del Estado de Bienestar desarrollado en Occidente desde mediados del siglo XX. En cuanto a España, la situación vendría caracterizada por un Tardofranquismo, que pretende promover una cierta modernización, frente a un continuo aumento de la oposición democrática. En consecuencia, centraré este análisis histórico en la tecnocracia de los años 60 y 70, para concretar el contexto en el que se desarrollará Aula Libre como principal promotora de la renovación pedagógica en Aragón.

## **1.2. Racionalización y tecnocracia en educación**

Existe un gran debate sobre la modernización que en todos los niveles supuso la preponderancia de la tecnocracia del Opus Dei, y se debe matizar la idiosincrasia de dicha modernización, ya que sus presupuestos iniciales no se fundamentaban en el progreso racionalista y la secularización. No hay que olvidar que dicha supuesta modernización se vio beneficiada por las relaciones con la superpotencia capitalista de los EEUU, la mayor apertura frente a Europa y las materializaciones legislativas como la Ley Orgánica del Estado de 1967. A diferencia de la modernización paradigmática del progresismo contemporáneo, la tecnocracia franquista llevará a cabo solo parte de dicho programa, primando lo técnico sobre lo político, y no

poniendo en tela de juicio aspectos que puedan minar las bases ideológicas del régimen. En buena medida se apropió de la herencia del programa educativo republicano desgajándolo de todo contenido emancipador y progresista (Bernat, 2004: 114). No obstante, supone un momento que condicionará toda la futura legislación y cuyas consecuencias en el plano educativo serán de gran calado.

De la mano de la singular clase tecnócrata española, cuya influencia se hará sentir en todos los planos socio-económicos, se promulgará la Ley General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970, liderada por el ministerio de Villar Palasí. En este punto no hay que olvidar la labor del equipo ministerial de Lora Tamayo, principal promotor del punto de inflexión de la modernización tecnócrata. Los expertos técnicos que desarrollaron dicha legislación educativa lo hicieron bajo el prisma de la racionalidad, aunque legitimando el estado de cosas. La eficacia, como dogma supremo de la tecnocracia, será la batuta que guíe la readaptación del sistema educativo y se verá condicionada por la racionalización económica que se estaba desarrollando en paralelo. Además, tendrá efectos como la desactivación de todo contenido crítico, generará a través de la educación un nuevo *cursus honorum* social y tendrá consecuencias en la sociedad a través de procesos migratorios, como por ejemplo el éxodo rural entre otros. Se tratará en definitiva de acomodar racionalmente la educación a la nueva realidad social y económica del momento, sin modificar los presupuestos ideológicos del régimen ni favorecer una apertura posibilista del mismo. Se trataba de modificar los fines de la propia educación, pasando del adoctrinamiento a la inversión en capital humano a través de la racionalización y la especialización del sistema económico. La tecnocracia navegará entre racionalización y conservadurismo y desarrollará una mixtificada recuperación de los presupuestos educativos liberales, salvo en aquellos puntos en que chocará con el inmovilismo y reaccionarismo del régimen (Bernat, 2004: 125).

La racionalización se verá materializada en el plano metodológico y en el curricular; las acciones que en estos ámbitos se llevaron a cabo trastocaron la práctica escolar y la docencia como tradicionalmente se entendían, promoviendo cambios en la praxis educativa y la velada imposición de las industrias editoriales. La racionalización también se dejó sentir en lo concerniente a la formación del profesorado, desde el Plan 67, hasta la creación de los Institutos de Ciencias de la

Educación, pasando por la transformación de la carrera de maestro en diplomatura universitaria. Román y Cano realizan un análisis de la formación de maestros en España, cuya lectura permite aproximarnos a los cambios acaecidos en la formación y la titulación de los maestros desde el Tardofranquismo. Estos autores defienden que los planes de estudios tienen la difícil tarea de superar la “gran regresión” ocasionada por los vencedores de la Guerra Civil y la existencia de una “deuda histórica contraída, fundamentalmente, con el Magisterio” (Román y Cano, 2008:99).

Éstos y otros cambios supusieron una modernización en la formación del profesorado, pero generó problemas como el de la masificación y los acaecidos desde la implantación de la EGB como enseñanza primaria y una problemática transición hacia la secundaria. La administración y la organización de la educación tampoco escaparon a las modificaciones propias de la modernización tecnocrática. No obstante, a pesar del punto de partida deficitario, se constata que no se alcanzaron los resultados deseados para la educación primaria, ni se logró homologar la educación española con los parámetros europeos. Por otro lado, el Bachillerato dejó de ser un tipo de estudio elitista y cerrado que fue incrementando progresivamente su volumen de alumnos; dicho proceso tendrá sus consecuencias en el ámbito universitario: masificación, incremento de oposición estudiantil y el acceso a la enseñanza superior de clases sociales tradicionalmente ajenas a la misma.<sup>26</sup>

No hay que olvidar tampoco la situación laboral que vivían los profesores universitarios de la época que, junto a la politización estudiantil y los problemas de tipo infraestructural e identitario, evidenciaron las limitaciones de la LGE y la modernización tecnocrática en el ámbito universitario. Ante el inmovilismo y la inflexibilidad del régimen y las reticencias y problemas de la Universidad para adoptar una verdadera modernización, se acentuaron y radicalizaron las posiciones estudiantiles. A todo ello hay que sumar la ineficacia de las reformas que pretendían frenar la masificación y la progresiva descomposición del régimen que echó mano de medidas que no hicieron sino ahondar la gravedad de la situación. En ese contexto se va a ir fraguando la Renovación Pedagógica, cuyo devenir no puede entenderse sin un estudio paralelo de la sociedad y la política propias de los años de la transición. La premisa de la Renovación Pedagógica sería intentar transformar la escuela a

---

<sup>26</sup> Esta síntesis analítica sobre las consecuencias de la racionalización tecnocrática se han extraído de Bernat (2004: 130-136).

través de una verdadera modernización emancipadora y en esos años, de movilización social e ilusión por los nuevos aires de libertad, surgirá en Aragón como vanguardia de la renovación “ese puñado de pájaros contra la gran costumbre” conocido como Movimiento de Renovación Pedagógica “Aula Libre”.

### **1.3. Fin de la dictadura (1975-1977)**

El fin de la dictadura abrió el camino para que las fuerzas democráticas, junto con los sectores posibilistas del régimen, pusieran en marcha un cambio político que llevará al país a un nuevo periodo de democracia y libertad. No obstante, dicha transición no se alcanzó sin atravesar un camino en el que el equilibrio de fuerzas socio-políticas jugaría un papel vital para alcanzar el tan ansiado consenso, piedra angular que configuraría la senda democrática en España, no sin ciertas contradicciones, limitaciones y olvidos históricos. Un acertado análisis histórico de esta época lo constituye el volumen de Juliá dedicado a “España en democracia” (2007) en la que se estudia el complicado y delicado proceso histórico y social que devolvería al país a un sistema democrático representativo, bajo el signo de una monarquía constitucional. Para lo que interesa al presente trabajo es preciso perfilar los elementos que impulsaron durante dichos años el desarrollo de Aula Libre, como otra de las múltiples materializaciones de la movilización social de la época.

Principalmente, el desarrollo de la Renovación Pedagógica vino favorecida por varios factores. En primer lugar las propias disposiciones de la LGE de 1970, a través de la cual se establecía la escolarización obligatoria de la población desde los seis a los catorce años de edad, y que generó una ampliación estructural, material, personal y legislativa del sistema educativo español. La educación universal que se pretendía, aun con las limitaciones y defectos apuntados en el anterior apartado, exigió una ampliación del cuerpo de docentes entre los que se integrarían muchos jóvenes procedentes de las escuelas de magisterio, buena parte de ellos afines a la oposición democrática contra la dictadura y cercanos a los nuevos movimientos sociales que jalonarían la nueva andadura democrática en España.

Otro de los factores fundamentales fue la propia Constitución de 1978 que transformó en derecho la educación de los nuevos ciudadanos a través de del artículo

27, alcanzado, según Jiménez (2004), mediante un deliberado consenso entre las fuerzas democristianas de la UCD y socialdemócratas del PSOE. Con ello se legitimaba la universalización educativa que promovería uno de los mayores cambios acaecidos en el seno del sistema educativo español del siglo XX. Se pasaba de un sistema educativo propio de un estado autoritario y centralizado a otro democrático y descentralizado y autonómico. Otro importante factor fue la lógica ansia de libertad de buena parte de la población española, materializada entonces en las luchas vecinales, movimientos contra el servicio militar, por la despenalización del aborto... y, en el terreno educativo, en la alternativa pública y democrática que caracterizó, desde sus inicios, a la Renovación Pedagógica. Ésta se nutrió, a su vez, tanto de la legalización de partidos y sindicatos de la oposición como del fin de la censura que hasta entonces había calificado como subversivos buena parte de los libros que llegaban de manera clandestina al país, principalmente desde la ley de prensa de Fraga de 1966.<sup>27</sup> De ahí que se produjera también un boom editorial que favoreció la publicación y llegada a España de obras hasta entonces desconocidas o escasamente difundidas<sup>28</sup>. Sin embargo, determinadas editoriales se beneficiaron del nuevo escenario político y de la coyuntura socio-económica que acompañó la implementación de la LGE. Para determinados sectores se abría la posibilidad de poner en marcha una alternativa pedagógica de la mano de un profesorado joven y comprometido, factores que combinados, constituyeron el terreno propicio para que se desarrollara la experimentación renovadora de los Movimientos de Renovación Pedagógica.

Así pues, como señala Mainer, “hasta mediados de la década de los sesenta no existieron ni prácticas relevantes ni mucho menos un modelo de renovación pedagógica alternativo, desde abajo, capaz de contraponerse y/o hacer frente al desplegado desde la esfera burocrático-académica del régimen” (2008: 8). Dicho proceso vino conectado con el repunte en la presencia y presión desencadenada por los movimientos sociales desde finales de la década de los 60, que, como apunta Álvarez Junco (en Laraña y Gusfield, 1994), configuraba un marco caracterizado por los movimientos estudiantiles, los nacionalismos, las asociaciones vecinales, el

---

<sup>27</sup> El “boom” editorial y las circunstancias que lo favorecieron se abordan en el Apartado 3.1.1. del Capítulo I.

<sup>28</sup> Un análisis del papel jugado por las editoriales sobre la Renovación Pedagógica será expuesto en el apartado 3.1.1.



feminismo, las protestas contra el servicio militar y los derechos de las minorías sexuales.<sup>29</sup>

La diversificación experimentada dentro de los nuevos movimientos sociales se dejó sentir también en el terreno de lo educativo-pedagógico como un elemento más del cambio político. Éste fue llevado a cabo por las nuevas clases medias urbana, buena parte formada en la universidad, preocupadas por "ocupar su espacio en el campo del poder simbólico y cultural ante el más que evidente periclitar del régimen" (Mainer, 2008: 9). Por tanto, ante las estructuras obsoletas heredadas del régimen en materia educativa se materializó un rechazo hacia la LGE, así como contra los Centros de Colaboración y los ICE de ella resultantes.<sup>30</sup>

Como se ha apuntado, es difícil separar las reivindicaciones socio-políticas de las educativas durante los primeros años de la transición democrática, pues la carga política impregnaba la gran mayoría de las esferas públicas de la sociedad española de la época. Tras el fin de la dictadura las posturas, se radicalizaron y los sindicatos y partidos tomaron posiciones, siendo importante su acción a través de instituciones como los Colegios de Doctores y Licenciados. Cabe decir que las elecciones de 1977 dieron una victoria a la UCD, que acabó dirigiendo los acontecimientos en detrimento del PCE y del PSOE (Álvarez Junco, 1994: 432), denotándose a su vez las mutaciones que se habían producido dentro de la izquierda revolucionaria, la cual había aceptado la moderación ante la prioritaria necesidad de retomar las libertades democráticas.<sup>31</sup> Sin embargo, serán los colectivos críticos de profesores comprometidos los que manifiesten un mayor dinamismo y una más acuciante preocupación por cuestiones como la gestión participativa y democrática de los centros escolares, la elección democrática de los equipos directivos y la participación del alumnado de enseñanzas medias. Todo ello mientras se extendía dicha preocupación, ya no sólo entre

---

<sup>29</sup> Cabe destacar cómo la idiosincrasia de los NMS (Nuevos Movimientos Sociales) rompe con la concepción clásica de adscripción a un grupo, escapando de la pertenencia a un grupo social, primando criterios de identidad grupal y colectiva dentro de un nuevo marco de acción social, alejado también de la tradicional lucha de clases propia del "paradigma heredado" del antifranquismo y sus formas de organización, movilización y participación tradicionales (Offe Claus, 1988: 27-55; Álvarez, 1994: 413-442).

<sup>30</sup> De hecho en la primera Escuela de Verano de Aragón celebrada en 1977 se criticaba el "cursillismo" por entender que obedece a necesidades burocráticas del acceso a la docencia oficial y a una actualización tecnocrática de la educación.

<sup>31</sup> Entre las medidas en el terreno educativo abanderadas por la UCD, se encuentran la acomodación de la LGE al nuevo escenario político, la introducción de nuevos contenidos curriculares, la no obligatoriedad de la religión católica como materia. En 1981 se aprobarían los Nuevos Programas para la Enseñanza Básica.

enseñantes concienciados, sino entre un estrato poblacional mayor que se materializó en el incremento de las asociaciones de padres de alumnos y en las reivindicaciones de los movimientos asociativos vecinales surgidos tras el reciente proceso de urbanización contemporánea.

Se abrieron, a su vez, nuevos canales de debate político e intelectual, que en el terreno educativo y alternativo se tradujeron en reuniones y debates de docentes materializados en las llamadas “Escuelas de Verano”<sup>32</sup>, que se configurarán como prácticas identitarias de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Al tiempo que se tramitaba la LOECE y el Estatuto de del Profesorado “se agudiza su contestación por la comunidad educativa, los MRP, los sindicatos de profesores y el movimiento emergente de padres/madres de alumnos y alumnas” (Fernández y Rogero, 2001: 52). Se configura como señalan estos autores “un modelo de escuela pública como distinta a la escuela estatal” (ib.). Los principales promotores de estas Escuelas de Verano eran personas que habían tenido un fuerte compromiso con el antifranquismo y que provenían de movimientos obrero-cristianos (como HOAC o JOC), de sindicatos en clandestinidad, de los partidos de izquierda y de ciertas agrupaciones anarquistas. Mainer indica que el movimiento de las Escuelas de Verano no irrumpió en escena hasta el bienio 1976-1978, en pleno postfranquismo (2008: 10).<sup>33</sup>

#### **1.4. El gobierno de la UCD y la llegada al poder del PSOE (1977-1982)**

Durante la legislatura liderada por Adolfo Suárez se fue consolidando en España una nueva praxis política basada en la partitocracia de las direcciones nacionales sobre los grupos parlamentarios y locales.<sup>34</sup> Se puede afirmar que, desde la muerte de Franco hasta las elecciones de 1982, la ciudadanía y la opinión pública pivotaron en torno a lo político y a las maquinarias propagandísticas de los partidos. Sobre tales términos es interesante la reflexión de Sáenz del Castillo (1999:791), que afirma:

---

<sup>32</sup> Se sigue la denominación catalana de “Escolas d’Estiu”, organizadas por primera vez en Cataluña en 1914.

<sup>33</sup> El fenómeno de las Escuelas de Verano se analizará posteriormente, una vez perfilado el contexto general de los años 70 y 80 (vid. 3.1.2.).

<sup>34</sup> Dicho proceso vino generado, según Álvarez Junco (1994), por los temores suscitados por la inestabilidad política del momento, así como por el deseo de mantener el orden social, mientras las instituciones adquirían su nuevo carácter democrático.

Al morir el franquismo, se habían conseguido mejores en los índices económicos reconocidos como positivos por el resto de los países europeos. Nos admitían en su club y homologaban nuestra situación. Llega el momento en el que los partidos tienen que hacer propuestas concretas para obtener el voto que legitime su representación. Es la oportunidad de conseguir las mayorías y el poder. Docenas de grupos políticos se esfuerzan en redactar programas, confeccionar carteles y listas.... Se da un proceso, aunque parezca contradictorio, de despolitización. El franquismo ha desaparecido, el objetivo político que justificaba el esfuerzo de reflexión se ha borrado. Los intelectuales se inhiben, las máquinas de los partidos políticos se transforman en productoras de eslogan.

Este proceso se vio acelerado tras el frustrado golpe de estado de Tejero en febrero del 81. En ese momento, y ante la amenaza de retrotraer la situación política a una nueva dictadura, las esperanzas de cambio bascularon sobre el PSOE. El programa político de este partido atrajo tanto a votantes de UCD descontentos como a antiguos simpatizantes del PCE. El mundo de la izquierda acabaría cayendo en un descontento ante las expectativas no satisfechas por esos jóvenes políticos convertidos ahora en profesionales de una élite de partido. Las cuotas de participación se limitaron al voto en los distintos comicios, la desactivación política se hizo evidente también en los movimientos sociales y se dejará notar en el terreno de la Renovación Pedagógica. Con la llegada de la nueva década y el triunfo electoral del PSOE en 1982, comienza un proceso de oficialización y normalización de la renovación pedagógica, que supuso la paulatina absorción del discurso renovador en manos del aparato burocrático. Con el PSOE se abre una nueva etapa del discurso y la acción institucional en todo lo concerniente a la educación que entre 1983 y 1990 consolidaría un modelo educativo democrático y descentralizado, *a priori* con un carácter afín a los postulados educativos defendidos por los MRP<sup>35</sup> “aunque su registro en las leyes y reformas educativas a lo largo de los catorce años de gobierno socialista se queda a medio camino del objetivo referente” (Fernández y Rogero, 2001: 60). Esta adopción del discurso de la renovación por parte del gobierno socialista hizo que los MRP se unieran a la inercia originada por la esperanza de cambio, pues entendieron que se trataba de un nuevo contexto que debían aprovechar para poner en práctica su ideario pedagógico y dotar a la escuela del carácter deseado desde los grupos renovadores. Sin embargo, en el fondo del discurso promocionado

---

<sup>35</sup> En el V Encuentro Estatal de MRP de 1983 asistió como ponente el ministro Maravall y ese mismo año se reactivaron los CEIRE o Círculos de Estudio para la Renovación Educativa y que se transformarán con el tiempo en Centros de Profesores. El artículo de Hernández (1983) se adentra en el “encuentro”, al menos inicial, del ministerio de Maravall con respecto a los grupos renovadores.

por el nuevo gobierno coexistían objetivos que a la larga se volverían contradictorios: el discurso educativo social, público y democrático, junto a las connotaciones propias de un sistema capitalista basadas en el capital humano y la adaptación a las necesidades socio-económicas del país.

La dicotomía discursiva entre teoría y práctica también dejará mella en este proceso, y, en términos braudelianos de larga duración, producirá una fagocitación de la renovación pedagógica, toda vez que la Reforma educativa emprendida incluía, al menos en la teoría, buena parte de los objetivos renovadores para con la escuela. Sin embargo, frente al modelo de escuela pública defendida en el Encuentro de Escuelas de Verano y Movimiento de Renovación Pedagógica en Sevilla en 1981, la Administración educativa hace ambivalentes el concepto de escuela pública y escuela estatal y “se renuncia a su distinción y a considerar la escuela pública como una superación del antagonismo entre la escuela estatal y la escuela privada” (Fernández y Rogero, 2001: 60). En definitiva, “desde el poder se afirma la concepción socialdemócrata de la escuela pública/estatal” (ib: 61). Los Movimientos de Renovación Pedagógica sufrirán una gradual desactivación al incurrir en prácticas de profesionalización burocrática (integración en Centros de Profesores, en la Inspección...), perdiendo en parte su autonomía crítica y su conformación como grupo de enseñantes comprometidos.<sup>36</sup> Cabe decir que muchos de estos maestros sufrieron el desengaño antes enunciado al darse cuenta con el tiempo de que su nueva idiosincrasia se diluía en la corriente de lo políticamente correcto y de la ideología del profesionalismo del profesorado vinculada a la Reforma.<sup>37</sup>

### **1.5. El decenio de los 80 y el camino hacia la LOGSE**

Partiendo del análisis de Sáenz del Castillo se puede decir que los Movimientos de Renovación Pedagógica fueron parte de la “movida” que se vio

---

<sup>36</sup> Se cumplen las conclusiones del análisis de Álvarez Junco (1994) sobre los nuevos movimientos sociales españoles, entre los que se pueden incluir los Movimientos de Renovación Pedagógica, pues se confirma las dificultades de la sociedad civil española para organizarse de manera autónoma al margen del paternalismo estatal.

<sup>37</sup> El clima de entendimiento inicial generó una alianza entre la administración política, el mundo académico-disciplinar y la renovación pedagógica que se irá viendo socavado por la gradual inclusión de muchos miembros de los MRP en los cuerpos administrativos del sistema educativo estatal, autonómico y local.

reorientada desde sus postulados de oposición al orden establecido hacia una comercialización políticamente intencionada del espectáculo-imagen dentro de las nuevas prácticas de los mass-media. Antón Costa (2007) señala que ya desde inicios de los 80 se vislumbraban ciertos problemas para la renovación pedagógica, como la reducción de su presencia y eco social, así como la asistencia y participación de docentes en las Escuelas de Verano y los MRP en general. Hay que destacar también el peso que fueron alcanzando las áreas académicas pedagógicas, así como los Institutos de Ciencias de la Educación. También el cansancio y el escepticismo se apoderaron en parte de los Movimiento de Renovación Pedagógica, al tiempo que decaía la discusión sobre la alternativa democrática en la enseñanza. Costa afirma, a su vez, que la tendencia hacia una profesionalización no utopista avanzaba (2007: 30). Ahora la Administración proponía también cursillos practicistas, surgiendo una oferta paralela de formación institucional que asumían hasta entonces de un modo exclusivo las Escuelas de Verano (Martínez, 1998b). Éstas perdían pues cierta parte de su razón de ser y la desactivación de los movimientos de Escuelas de Verano influyó sobre los Movimientos de Renovación Pedagógica<sup>38</sup> y, con ello, el progresivo abandono de la vertiente más política del discurso sobre el cambio político. Los años 80 se irán cerrando con un gradual decaimiento de la Renovación Pedagógica, aunque, como en el caso de Aula Libre, seguirán manteniendo su actividad; no fue la norma más generalizada durante estos años, pues los momentos de máxima repercusión y actividad se suelen situar en torno a finales de años 70 y hasta mediados de los años 80.

El final del decenio vendrá marcado por las huelgas educativas de 1988 que serán la materialización de las contradicciones acarreadas por el sistema educativo español desde la LGE de 1970, y en buena medida mantenidas y fomentadas por la Reforma. El conflicto de la enseñanza durante la primavera de 1988, punto de inflexión de primer orden en la historia reciente de la política educativa de la socialdemocracia, vino a evidenciar varios aspectos, entre los cuales cabría destacar la debilidad del estatus social de los profesores. Martínez alude a la cuestión de la posición de los enseñantes dentro de la estructura de clases y a su función dentro del sistema educativo. Este autor habla de:

---

<sup>38</sup> Al igual que los MRP, las Escuelas de Verano, como comunidades discursivas de maestros críticos y comprometidos, serán analizados con posterioridad en el Apartado 3.1.2.

Un proceso de restitución del profesorado en relación con el contexto social, no solo en el ámbito económico [...] sino también, en el ámbito cultural en relación con su tradicional adscripción a las clases medias y sus supuestas ventajas en el nivel micro de la comunidad social en la que realizan su trabajo (1998b: 17).

Se evidenció a finales de los años 80, con un país inmerso en los ritmos políticos y económicos de la Europa neoliberal, que los trabajadores de la enseñanza, a los que se dotó de una imagen ideológica de trabajador autónomo, perdían el control sobre su trabajo ante las nuevas exigencias del profesionalismo. Ese discurso de la autonomía del profesorado quedaba limitado en demasía, pues perdía el control decisorio de los enseñantes en el aula a favor de las decisiones técnicas procedentes del exterior de las propias instituciones escolares. Ya en el X Encuentro de MRP en 1988 y en el Segundo Congreso Estatal de Gandia un año después, se va denotando la dicotomía entre el discurso educativo de la Administración y los postulados de los grupos renovadores, cuyas reservas aumentan a medida que se evidenciaba la apropiación discursiva, personal y práctica desarrollada a lo largo del decenio. Este periodo crítico, tanto de debilidad estructural y organizativa como discursiva, se caracteriza según Fernández y Rogero en “la resistencia a la absorción, la necesidad de incidir sobre la práctica y aprovechar las oportunidades del sistema, las divisiones internas, la pérdida de referentes y del sentido de la propia permanencia” (2001: 69). A esto había que sumar la pérdida de presencia social y un escaso relevo generacional que en los años sucesivos se hará evidente.

### **1.6. Los MRP y la Reforma (1990 hasta la actualidad)**

En esta situación se llegará a la experimentación de la Reforma y a su definitiva materialización a través de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990. Ante esta nueva legislación es interesante traer a colación la propia opinión que al respecto mantenían los Movimientos de Renovación Pedagógica españoles, pues, aunque pudieran existir diferencias de matiz, su postura frente a la Reforma era bastante similar.

En primer lugar cabe destacar la escisión que plantea Martínez Bonafé entre la teoría y la práctica, pues diferencia, por un lado, las “palabras” y, por otro, “la realidad estructural y el modo en que el discurso de instala en esa realidad en una

función de enmascaramiento” (Martínez, 1998b: 13). En otras palabras, se plantea cómo la Reforma a través de una retórica institucional y, a pesar de su aparente compromiso social y democrático, no varía las prácticas socio-educativas en las comunidades escolares.

Para verificar dicha afirmación se enumeran una serie de elementos desde los elementos propios de la macropolítica para descender finalmente a cuestiones referentes a la micropolítica del sistema educativo. En primer lugar, sigue existiendo una red mixta de centros educativos, con una oferta pública-estatal con carácter masificado y otra privada que adquiere un carácter elitista. Queda claro, pues, que la educación en igualdad social sigue quedando muy lejos de la idea de escuela pública de calidad mantenida por los Movimientos de Renovación Pedagógica. Otro punto relevante es el del mantenimiento de la doble vía de legitimación académica y los criterios selectivos-diferenciadores, que condicionan que los alumnos alcancen titulaciones superiores. Por otro lado, sigue teniendo una vigencia, gradualmente en alza, “el enfoque cientifista, disciplinar y propedéutico en la selección y la organización de la cultura curricular” (Martínez, 1998b: 14). Por un lado, se obvia el necesario debate sobre la cultura social que requeriría el marco constitucional y democrático surgido de la Transición; por el contrario, se prima la opinión de expertos en Psicología y en las distintas disciplinas bajo las notas características del constructivismo. De nuevo la ambigua retórica institucional considera una serie de elementos que han de ser elaborados por un profesorado que no dispone del tiempo necesario que requeriría. En relación con lo anterior, la estructura del puesto de trabajo del profesorado y el acceso al mismo sigue rigiéndose bajo los inflexibles criterios fijados desde la administración burocrática, manteniéndose la doble titulación en la formación inicial. Tampoco sufre variaciones la estructura organizativa del centro, por lo que los supuestos procesos de innovación no podrán darse sin el contexto adecuado para ello. La evaluación sigue axiomatizando buena parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el éxito o fracaso de un alumno responderá a las calificaciones obtenidas de manera selectiva y contradictoria, a la luz de lo que se intentó perfilar en los documentos de la Reforma. Es interesante la reflexión de Torres sobre las reformas neoliberales, las cuales se convierten en eventos y no procesos cuya duración queda “marcada por la lógica y los plazos de la política, la Administración o el financiamiento, antes que por la lógica y los plazos

de la educación” (Torres, 2000: 15). En suma, se crea en ecuación un “modelo mutante, híbrido de padre neoliberal y madre socialdemócrata” (Fernández y Rogero, 2001: 97), cuya legislación genera reformas “a prueba” de la evaluación, los docentes y el cambios (Torres, 2000: 15-16) que tienden a la uniformidad “en el marco de la globalización y la hegemonía del modelo y el pensamiento neoliberal (ib.: 17).

En un nivel más micropolítico, Martínez hace balance de lo que considera “la pedagogía del 2 por 4 (las dos tapas del libro de texto entre las cuatro paredes del aula)”. Con ello trata de resaltar, por un lado, la omnipresencia del libro de texto como manual de clase ligado a importantes industrias editoriales y, por otro lado, el aislamiento del aula en relación a la realidad cotidiana que se vive fuera de ella. A todo esto aporta una listado de elementos para expresar un estado de la cuestión educativa en relación a los colectivos críticos de profesores y que nos permite contemplar un panorama, no tan halagüeño como el *a priori* contemplado por los documentos de la Reforma y la consecuente LOGSE.<sup>39</sup>

Tras valorar, aunque de manera parcial, la opinión de los Movimientos de Renovación Pedagógica en la época de la Reforma es preciso perfilar sucintamente la situación que vivieron los MRP a lo largo de la década de los 90. Según Mainer (2008), con la aprobación de la LOGSE termina un ciclo histórico de la renovación pedagógica. Este autor se pregunta hasta qué punto es la propia escuela como institución un lastre para la educación en la actualidad. Otros autores, no comparten una visión tan pesimista y apuntan a que la renovación pedagógica ya no constituye una actividad exclusiva de los MRP, sino que, a lo largo de los años 90 y por influencia de la propia Reforma, la renovación se ha trasladado al ámbito de las preocupaciones sociales de manera diversificada. En consecuencia, se han diluido las originarias funciones de los MRP al adoptar su lenguaje otra serie de agentes sociales. Costa se plantea que la sociedad actual, con su grado de conocimiento y complejidad, precisa de unas aportaciones a su vez complejas y claras que solo se pondrán alcanzar con la colaboración de especialistas, de las instituciones académicas y de estructuras organizativas como los Movimientos de Renovación Pedagógica (2007:35).

---

<sup>39</sup> No hay que olvidar que en 1985 se promulgó la LODE, que regulaba el derecho a la educación, ampliando el escaso calado constitucional y democrático del proyecto ucedista de la LOECE de 1980.



Añadiré que los Movimientos de Renovación Pedagógica vieron en buena medida eclipsada su estrella con el paso de los años 80 y que la LOGSE fagocitó institucionalmente sus postulados devaluando el sentido de la conformación de éstos como grupos autónomos de profesores críticos. Sin embargo, a pesar de que la renovación pedagógica haya calado en otros sectores de la sociedad, la facilidad de su manipulación intencionada requiere que grupos de enseñantes, coherentes y concienciados, reflexionen sobre la misma bajo los criterios del compromiso social que han venido defendiendo desde años atrás. De lo contrario, se ahondará en el desconocimiento de la verdadera renovación pedagógica y se malversará su contenido por personas ajenas a los valores y ligados a la Renovación Pedagógica. Además, la actual situación de la educación en los estados occidentales precisa de una transformación de gran calado que, en definitiva, no podrá partir sino de propuestas reflexionadas y analizadas de manera colectiva por grupos de enseñantes realmente comprometidos con la relevancia del hecho social de la educación.

En este camino hacia la Reforma se produjo una mutación conceptual que escondía una normativización del sistema educativo. En palabras de Rodríguez se trata, de un “problema lingüístico que hace aparecer contradicciones tales como la constante apelación a flexibilidad y apertura en las normas” (2001: 23). En su transfondo, subyace una orientación neoliberal que conecta con la normativa previa sin representar una “reforma” evidente. Es por ello que Bernat planteó dialécticamente que se trata de un concepto y un “lenguaje vacíos” (1992). Esta “ilusión terminológica” (Delval, 1990), tiene sus principales indicadores en la presencia de tautologías, de abusos semánticos así como de iconografía cientifista y metafórica (Bernat, 1999). Estos autores abordan el juego discursivo que se crea en torno a este concepto, en el que se trata de dotar de oficialidad y contenido a un discurso descargado y superficial. En ese sentido, Rodríguez, englobando a estos dos autores, confirma el desarrollo de un proceso “generalizable” en el que:

Las reformas *oficiales* [sic.] tienden a generar y a distribuir desde la Administración un determinado lenguaje con el interés de que ciertas tendencias se conviertan en elementos integrantes de una política educativa, y que contribuya a una identificación del grupo y legitime sus modos de actuar en lo educativo (2001: 28).

En definitiva, se va conformando una “jerga profesional” que dialécticamente, o bien naturaliza determinados conceptos (especialidad,

profesionalización, constructivismo...), o bien desactiva otros, para proceder a su apropiación discursiva, como se dio en el caso de la Renovación Pedagógica desde mediados del decenio de los 80. La retórica y la semántica oficial engulleron en su “sistema de eslóganes” (Popkewitz, 1980) a los Movimientos de Renovación Pedagógica, que, a su vez, se sumieron en el desencanto y en la inercia profesional. La terminología de la Reforma hasta la actualidad ha disuelto el contenido de los “MRP’s” en la jerga de las siglas y de los significados superficiales, llegando a una situación en la que su declinar es claro, a pesar de posibles detonantes, adversos mayoritariamente, que podrían impulsar la Renovación Pedagógica en sus términos originales más “significantes”. Durante esos años la cultura organizativa y profesional trata de orientarse hacia la creación de una nueva identidad con significados compartidos en el que buena parte del profesorado se acomodó y, otros, en cambio, se resistieron al mismo al no coincidir con sus valores socioprofesionales interiorizados. En suma parece cumplirse en el profesorado español de los últimos años el proceso de “perversión” terminológica desgranado por Rodríguez, ya que “determinadas propuestas provocan *crisis de identidad profesional* y –en último extremo- una reconversión de la profesión docente, sin aportar a cambio nuevas expectativas” (2001: 262). Además, retomando a Bernat, la “natural incompletividad discursiva” del lenguaje educativo enmascara determinadas prácticas y valores con tintes manipuladores:

El ámbito educativo es el acomodo más idóneo para el triunfo del adoctrinamiento, tanto mediante los libros de texto, como con los métodos y el clima institucional. Es el ambiente más favorable para que el propósito tergiversador funcione. Y encuentra en la escuela su espacio más codiciado (2007: 75).

Este autor señala, como vía de superación del revisionismo tecnocrático en el ámbito educativo un determinado “utopismo ilustrado”, que coincide con lo que ha supuesto Aula Libre a lo largo de casi cuarenta años de trayectoria:

La escuela y los profesores no pueden renunciar a su compromiso emancipador: la formación de seres críticos con ‘entendimiento ilustrado’, condición de la democracia. Solo así se inutiliza el discurso revisionista (Bernat, 2007: 98).

La situación de la escuela en los últimos años muestra la hegemonía discursiva de la “tecnocracia educativa de partido”, cuya oposición ha ido languideciendo, bien desactivada o domesticada, o bien sumida en el malestar y el desencanto profesional. No existe un empuje colectivo por establecer o revitalizar un

discurso común y disonante al oficial, se pierde, en suma, el “diálogo crítico con el Estado” que habían mantenido los Movimientos de Renovación Pedagógica en los momentos más álgidos de su desarrollo. La continuidad en la institución escolar se manifiesta tanto “con la línea falsamente humanista en el decenio de los 70, con las obsesiones epistemológicas de los 80 y con los movimientos autodenominados críticos de los 90” y “el discurso de la profesionalización se utiliza para justificar el mantenimiento del *statu quo* institucional” (Bernat, 2000:76-77).

## **2. El contexto de la Renovación Pedagógica en Aragón**

### **2.1. El Colectivo del Martes, la Escuela de Verano de Aragón y el grupo Clarión**

El origen de la historia de la Escuela de Verano de Aragón hay que buscarlo en varios factores primordiales. En primer lugar hay que destacar la asistencia a mediados de los años 70 de un grupo de enseñantes aragoneses a la pionera Escola d’Estiu desarrollada desde la Associació de Mestres “Rosa Sensat”. Estos contactos proporcionarían un buen ejemplo que los enseñantes exportarían y adaptarían a sus respectivas regiones de procedencia.<sup>40</sup> En segundo lugar, paralelamente a los contactos y las influencias de la Escola d’Estiu catalana, a partir de 1973 un grupo de enseñantes comprometidos se reunía cada martes en el Centro Pignatelli de Zaragoza. Dichas reuniones serán el núcleo constitutivo del llamado “Colectivo del Martes”, por entonces la punta de lanza de la renovación pedagógica aragonesa y cuya influencia se dejará sentir en los posteriores movimientos y materializaciones de la misma. El Colectivo del Martes lo conformó un conjunto heterogéneo de enseñantes de todos los niveles educativos y algún inspector; todos ellos con unas preocupaciones en el terreno educativo, que pudieron compartir y contrastar colectivamente a través de sus planteamientos organizativos de tipo asambleario y debido al fuerte espíritu crítico que impregnaba al Colectivo. Éste se nutría entre sus integrantes de militantes de partidos políticos de la oposición, de miembros de los sindicatos obreros, o bien eran individuos con una ideología izquierdista pero sin una

---

<sup>40</sup> No hay que olvidar el peso que tendrán las concretas condiciones regionales y autonómicas en aquellos tiempos, ya no solo desde los llamados nacionalismos periféricos, sino desde motivaciones regionalistas y protonacionalistas de otras partes del estado español.

adscripción a ninguna fuerza política o sindical. Sus principales motivaciones eran el análisis reflexivo de su propia actuación en las aulas en relación también con la política educativa del momento. Sin embargo, su objetivo principal era fomentar la reflexión y el debate en pos de lograr una educación liberadora más adecuada a sus valores sociales e ideológicos. A través del libro publicado por el Colectivo en 1977 se puede hacer una aproximación al espíritu progresista y renovador que imbuía a estos enseñantes

Somos el *Colectivo de Pedagogía del Martes*. Un grupo de personas que ganamos el salario dentro del sistema educativo vigente, en el pedestal marioneta-maestro. Estamos hartos de domesticar, rechazamos la labor que se nos impone de seleccionar a los hijos de las clases dominantes, y nos negamos a integrar al educando en un sistema social que rechazamos (1977).

El Colectivo del Martes, a través de su ideario y sus debates, fue perfilando la idea de desarrollar un movimiento de renovación pedagógica que culminará en la conformación de la Escuela de Verano de Aragón (en adelante, EVA), cuyas primeras jornadas tendrían lugar en julio de 1977. Cabe destacar que entre los apoyos que recibió para su impulso promotor se encontraba el Colegio de Doctores y Licenciados, algunos profesores de la Universidad de Zaragoza, en parte del ICE, pero no así el apoyo de las Escuelas Normales de Magisterio. Las I Jornadas de Verano de la EVA lograron reunir a más de cuatrocientos enseñantes pertenecientes a todos los niveles del sistema educativo de España. Las Jornadas se prolongaron durante dos semanas en el edificio de Interfacultades de la Universidad de Zaragoza, que acabó convirtiéndose, no sin ciertas resistencias oficiales, en un espacio de libertad en el que se desarrollaron cursos, charlas, debates y actividades varias bajo el lema de su cartel: “Réquiem a esta educación: autoritarismo, masificación, mala calidad, selectividad, escuela negocio”. El final de estas primeras jornadas se cerró con el llamado Manifiesto de la EVA-77, a través del cual se mostraba un cuadro-resumen de la situación de la educación aragonesa y se planteaba el deseo de cambio del que eran portadores los docentes de Aragón. Éstos se manifestaban en contra del autoritarismo, el aislamiento profesional y el individualismo que se transmitía a los educandos; a su vez se mostraban en claro desacuerdo con las escasas cuotas de participación colectiva que lastraba la educación en el plano de la gestión de los centros y las prácticas nada democráticas en la elección de directores e inspectores.

El espíritu de estos planteamientos, así como su deseo de conectar con otros movimientos, se explicita del siguiente modo:

A pesar de todo esto somos conscientes de que el cambio en la escuela no va a producir por sí solo el cambio de estructuras sociales. Hacemos un llamamiento a que los esfuerzos de los enseñantes por renovar sus actitudes y práctica docente, así como sus luchas, se integren como un elemento más en las luchas populares encaminadas a la consecución de un orden social más justo, humano y liberador.<sup>41</sup>

A las II Jornadas, que se desarrollaron también en Interfacultades bajo el lema “A la libertad de enseñanza, por la escuela pública”, acudieron más de ochocientos enseñantes de todos los niveles educativos preocupados por dar un sentido social al trabajo que diariamente desarrollaban en las aulas. El ideario por la renovación de la escuela y la transformación social se iba conformando y en 1979 adoptó también un corte más aragonésista a través del lema “Por una escuela pública, popular y aragonesa”, que se explicaba del siguiente modo:

Entendemos por popular una escuela que esté adaptada al medio, en la que participen los padres, los ayuntamientos, etc. Y decimos una escuela aragonesa pensando en la escuela rural cuya alternativa es dudoso que sean las concentraciones escolares. En general, la descentralización, tanto de la Universidad como de la Formación Profesional, es muy pequeña.

Los veranos siguientes vivieron la consolidación de la EVA a través de las jornadas y los debates realizados en el ICE y en varios centros escolares de Zaragoza, así como las actividades desarrolladas, por ejemplo, en Panticosa y Huesca. Paralelamente, a medida que se consolidaba la EVA, ésta fue ganando un carácter más profesionalizado que acometía actividades también a lo largo de los cursos académicos, a pesar de que sus actividades se plasmaban primordialmente en la época estival, debido a la mayor disponibilidad de tiempo libre de los enseñantes. Además, se fueron perfilando los ejes vertebradores sobre los que se moverá la actividad de la EVA: en primer lugar aspectos didácticos generalmente no contemplados en el currículo oficial; en segundo lugar, el análisis y debate sobre las leyes educativas y la educación en Aragón; y, por último, técnicas de expresión corporal y artística (Jiménez Sánchez, 2004: 162).

---

<sup>41</sup> Recuperado en enero de 2012 de: [http://www.museopedagogicodearagon.com/educacion\\_recuperacion.php#2b3](http://www.museopedagogicodearagon.com/educacion_recuperacion.php#2b3) y de Juan Borroy (2004).

La EVA promovió la edición de la revista *Al Rebullón* a partir de diciembre de 1979, con el objetivo de servir de vehículo de comunicación entre la comunidad educativa y de propagación de las ideas de la EVA y de otros Movimientos de Renovación Pedagógica. Sin embargo, la revista acabó sustituyéndose a partir de las V Jornadas por un Boletín Informativo, de menor coste económico, pero que mantenía los postulados y la motivación con la que nació la revista. La EVA, como se ha indicado, amplió su actuación a los periodos lectivos, impulsando varias campañas centradas en la defensa de la escuela pública y promocionando unas prácticas cotidianas no discriminatorias. Gracias al influjo inspirado por la EVA, recíprocamente retroalimentado,<sup>42</sup> el panorama de la renovación pedagógica en Aragón comenzó a eclosionar a través de otros Movimientos de Renovación Pedagógica, como el que atañe a esta investigación sobre Aula Libre. Destacó también la oscense Escuela de Verano del Alto Aragón, el Grupo de Historia de la Ciencia y la Técnica y el Grupo Clarión.<sup>43</sup> En el año académico 1999-2000 un cúmulo de circunstancias hicieron que la EVA se disolviera. Sin embargo, su rol social como vanguardia de la Renovación Pedagógica aragonesa pervivirá implícitamente en otros movimientos y en la memoria colectiva de la sociedad aragonesa.

## 2.2. Contexto y evolución del Movimiento de Renovación Pedagógica Aula Libre

En este subapartado se procede a la plasmación concreta del entorno histórico y evolutivo que vivió Aula Libre desde mayo de 1975 hasta los años 90. Su papel como principal baluarte de la renovación pedagógica en Aragón y su perdurabilidad le convierten en un MRP paradigmático para la región aragonesa. Es preciso perfilar cómo sus integrantes se desarrollaron en la época de la Transición y de los cambios

---

<sup>42</sup> Nieves Boj, conoedora de primera mano de la EVA, ya que fue su secretaria, hablaba en una entrevista, de la colaboración existente entre los grupos renovadores aragoneses: “Por entonces hay otros dos Movimientos de Renovación Pedagógica con los que teníamos una relación estrecha: Aula Libre, por una pedagogía libertaria, y se constituye en Huesca la Escuela de Verano del Alto Aragón. Los tres trabajamos conjuntamente todas estas cuestiones y soy representante en las mesas de la federación estatal. Además, en todo lo que fue el debate de la Reforma Educativa de los ochenta, formamos parte activa de todas las reivindicaciones”.

<sup>43</sup> Los Encuentros de Escuelas Rurales de Aragón desarrollados desde 1980 hasta 1987 son otra de las materializaciones en el contexto de la renovación pedagógica en el Aragón de la Transición. Además el influjo de Aragón, se hará sentir hacia regiones vecinas a través, por ejemplo, de la Escuela de Verano de La Rioja.

del sistema educativo español contemporáneo. Aula Libre, como movimiento de renovación pedagógica, inició su andadura en mayo de 1975 en el Colegio Mayor Pedro Cerbuna de Zaragoza, aunque se trataba de un proyecto al que habían dado forma desde tiempo atrás un grupo de profesores y estudiantes.

Los integrantes del grupo originario de Aula Libre estaban, a su vez, mayoritariamente implicados en la lucha anarcosindicalista de la CNT, o bien eran personas de tendencias libertarias, pero no vinculadas directamente con el sindicato. Buena parte del impulso y la motivación que promovieron la creación de Aula Libre lo proporcionó el Colectivo Pedagógico del Martes, cuya impronta como punta de lanza en la renovación aragonesa queda evidenciada en la influencia y relación con otros grupos renovadores.<sup>44</sup> También dicha simbiosis cooperativa entre los grupos renovadores aragoneses se manifestó en su colaboración para crear la EVA en 1977. Durante esta época se vivirán importantes episodios y momentos en espacios alejados del autoritarismo que, por entonces y desde hacia 40 años, permanecían en España. En *Aulas Libres* (2005) se destaca la relevancia de la filiación respecto la CNT, a través de la sección educativa del sindicato. Su vinculación al sindicato manifestaba el carácter explícitamente libertario del grupo renovador, heredero también del rico pasado de educadores anarquistas del que Aragón puede dar un buen número de ejemplos. La revista del MRP se convirtió en el órgano de expresión educativa de la CNT y como se verá en la parte dedicada al análisis discursivo de la misma (vid. Capítulo V), el carácter reivindicativo y revolucionario quedó impregnado en sus artículos y secciones.

En esos primeros años de nacimiento y consolidación del MRP se fueron perfilando y matizando cuestiones de gran importancia que incluyeron en su ideario y acción como grupo renovador. Los postuladores de Aula Libre se caracterizarían por su crítica, razonada y mordaz a partes iguales, contra la institución escolar entonces vigente y a su papel como otro elemento de reproducción y estratificación. Los términos asamblearios y autogestionarios acompañaron al devenir de Aula Libre y la frescura libre que aportaba el protagonismo de los alumnos a sus postulados reflejaba unos signos utópicos alejado de la sociedad tardofranquista. Desde la revista *Aula Libre* se manifiesta la preocupación por las cuestiones políticas de la

---

<sup>44</sup> Varios miembros de Aula Libre formaban parte del grupo de trabajo del Colectivo del Martes que se reunía semiclandestinamente en los sótanos del ICE de Zaragoza.

época, dentro de la vorágine de movilización reivindicativa que fraguó en una juventud soñadora y deseosa de vivir en libertad y democracia real.<sup>45</sup> La influencia del contexto de libertad recientemente retomada queda evidenciada en los planteamientos utópicos que habían permanecido larvados en la clandestinidad durante el franquismo.

### 2.2.1. Formación (1975-1981)

Siguiendo la periodización establecida en *Aulas Libres* (2005), su etapa de consolidación se inicia desde 1979 en Zaragoza, como sede del MRP y con una clara vinculación al sindicato CNT. El decenio de los 80 se presentó para Aula Libre como una época de cambio y de puesta en práctica de parte de sus planteamientos pedagógico-educativos bajo las premisas de la educación en tono libertario. En 1980 se inició un proyecto para la construcción de una guardería en el barrio zaragozano de Las Delicias bajo los principios de antiautoritarismo y de aprendizaje libre y racional. Ese mismo año se elaboró el Estatuto de Centro Docentes a través de la LOECE, criticado duramente por el MRP aragonés y por los otros grupos renovadores españoles. Durante ese año también comenzó a evidenciarse el distanciamiento que gradualmente se ampliaría en las propias filas de la CNT, al surgir un enfrentamiento y un escisión generacional entre la vertiente más histórica y la más renovadora del movimiento sindical. Desde su local propio, donde se editaron la mayoría de los números de la revista de aquella época, Aula Libre plasmó su oposición a la privatización de la enseñanza y al carácter autoritario y jerárquicamente burocratizado que estaba adquiriendo el sistema educativo. Aspectos relacionados con la psicología genética de Piaget y con la vida cotidiana de los alumnos en las aulas fueron temas recurrentes que trató el MRP a inicios de los 80. En 1981, Aula Libre, junto a otros movimientos y colectivos, rechaza solidariamente el cierre de las escuelas rurales castellano-leonesas. La evaluación cobrará protagonismo como vector sobre el que el movimiento vierta sus críticas durante esta temporada. Ya en 1982 se viene consolidando el cuerpo ideológico y la praxis como grupo social de

---

<sup>45</sup> El artículo “La Democracia en clase” refleja las inquietudes transformadoras de alumnos y profesores al respecto del proceso democrático que desearían desarrollar en sus aulas. Su análisis se lleva a cabo en la parte empírica del análisis discursivo de la revista.



Aula Libre, en un proceso compartido con otros MRP como APEVEX (Asociación Pedagógica Escuela de Verano de Extremadura) del cual se puede rescatar una acertada reflexión sobre la andadura a iniciar por los Movimientos de Renovación Pedagógica:

Constituyen una respuesta a la situación de la escuela que padecemos, siendo un momento de reflexión y encuentro que se hace preguntas sobre su función social y su identidad profesional. Contribuyen a realizar una labor de suplencia en relación a nuestra preparación profesional y registran una vocación de transformación social (Ponencia de la Asociación Pedagógica Escuela de Verano de Extremadura, recogida en MRP Aula Libre, 2005:29).

De ese año, la obra ya citada destaca los peligros que acechaban a través de las jerarquías, los expedientes ideológicos y las demostraciones militar, contra la igualdad del profesorado, la libertad de expresión y el aprendizaje libre y creativo. Se puede comprobar pues cómo Aula Libre seguía las novedades que se daban en el ámbito político y educativo en la España posterior al golpe militar del 23-F.

### *2.2.2. Transición y cambio (1982-1983)*

Entre 1982 y 1983 se gesta un periodo de transformación dentro del MRP Aula Libre que, a modo de bisagra, le llevará a una transición redefinidora como grupo pedagógico autónomo y, desde entonces, independiente del Sindicato de Enseñanza de la CNT de Zaragoza. Aunque las motivaciones que generaron esta desvinculación serán estudiadas posteriormente, hay que destacar aquí que la revista pasaría a ser publicada por el autodenominado Colectivo Aula Libre, que dejará la capital aragonesa para instalar en Fraga y el Bajo Cinca, su principal zona geográfica de acción. Sin embargo, cabe decir que la desvinculación con la CNT no supondrá el fin de la colaboración con el sindicato, ni la pérdida de contactos con sus afiliados, pues el Colectivo Aula Libre mantendrá su relación con muchos cenetistas, así como su carácter pedagógicamente libertario.

### 2.2.3. Consolidación y desarrollo (1984-2012)

En 1984 se cierra esa transición hacia la nueva configuración de Aula Libre, cuyo arranque coincide con la publicación en Fraga del número 29 de la revista *Aula Libre*. El decaimiento de Aula Libre tratará de ser solventado por un grupo de profesores ubicados a medio camino entre el Bajo Cinca y Lérida, que se unirán a algunos integrantes del núcleo original del MRP. En un nuevo marco geográfico y con nuevos integrantes Aula Libre recobró un renovado vigor fraguado, a través de afinidades y contactos, como se plasmará mediante el análisis de las entrevistas realizadas para el presente informe.<sup>46</sup> A partir pues de mediados de los 80 se retoma el impulso renovador de Aula Libre, que se irá materializando a través de la propia revista que, desde entonces, difundirá a través de sus páginas el amplio abanico de inquietudes, preocupaciones, propuestas y críticas del Colectivo Aula Libre. Otras publicaciones vendrán a complementar la continuidad documental de la revista y Aula Libre seguirá fomentando el debate y la reflexión colectiva además de promover jornadas propias, grupos de trabajo, colaborar con otros grupos renovadores y desarrollar una serie de actividades que serán mencionadas en la parte dedicada a la caracterización de Aula Libre como MRP.

Visto desde la perspectiva actual, a más de 30 años de la creación de Aula Libre, se percibe su desarrollo, su consolidación y su perdurabilidad en el tiempo como un gran logro, pues, como otros movimientos sociales, el colectivo renovador hubo de soportar variadas y delicadas vicisitudes que, sin embargo, no hicieron que perdiera su espíritu crítico y el ideario emancipador inicial.

A través de Aula Libre se puede perfilar una historia, aun incompleta, que debe servir para demostrar la relevancia de la renovación pedagógica aragonesa en España y la trascendencia que para la educación del futuro arrastra su ideario pedagógico y social.

---

<sup>46</sup> Del procesamiento de la información procedente de las entrevistas cualitativas, se derivará un cuadro aproximativo que profile las formas de socialización del MRP y su conformación, concepción e identidad grupal.

### **3. Alcance y significado histórico de los Movimientos de Renovación Pedagógica**

Establecido un repaso cronológico de las principales etapas de desarrollo de la Renovación Pedagógica española, es relevante abordar en profundidad algunas de las cuestiones que han marcado su devenir como grupos autónomos de profesores críticos. Entre los aspectos que se tratarán en este último apartado dedicado al contexto de los MRP destaca, por un lado, el proceso de cooptación de ideas y de domesticación de grupos, ya perfilado en anteriores epígrafes. Este punto, de vital importancia para el mantenimiento o la desmantelación de los grupos renovadores, será puesto en relación con las políticas educativas que han configurado el sistema educativo español durante los años 90 y a comienzos del nuevo milenio. Además, se analizarán las consecuencias de los procesos de carácter neoliberal y privatizador que han fraguado dentro del contexto occidental contemporáneo en relación a la educación.

Uno de los aspectos fundamentales para abordar la situación del profesorado en general, y de los grupos renovadores en particular, lo constituye el llamado “malestar” o “desencanto” docente. Este fenómeno, de índole tanto psicosocial como profesional, será analizado partiendo de estudios referidos al mismo y de las propias opiniones que los grupos renovadores han vertido al respecto. En suma, se pretende concluir este capítulo de la presente investigación englobando una serie de consideraciones interrelacionadas que desborda el marco de lo estrictamente educativo para adentrarse en cuestiones de tipo social y político. En buena medida, se pretende recoger la idea de la renovación pedagógica, que entiende como ámbitos indisolubles la transformación de la educación y de la sociedad como un todo unitario englobando en un mismo compromiso militante.

#### **3.1 Materializaciones de la Renovación Pedagógica**

##### *3.1.1. El boom editorial y su influencia en la renovación pedagógica*

De entre todos los factores y estimulantes que pueden analizarse en el contexto de la renovación pedagógica, cabe resaltar la llegada a España de las corrientes pedagógicas más clásicas e internacionales. Burlando la censura y las

cortapisas ideológicas del régimen, se había desarrollado un circuito de intercambio de libros que suministraba a los lectores españoles algunos ejemplares considerados como subversivos desde las instancias franquistas. Como se ha venido analizando, el peso del contexto será fundamental en estos años, y las inquietudes político-ideológicas se plasmaban en la búsqueda de libros del exterior, cuyas ediciones españolas tardarían en ver la luz, aunque en el terreno pedagógico muchas obras inéditas en España llegaron con anterioridad. Las editoriales europeas e hispanohablantes introdujeron sus obras en España y a la par surgieron diversas editoriales afincadas en España favorecidas por la Ley de Prensa e Imprenta de Fraga en 1966, que, en última instancia, trataba de hacer eclosionar una prensa y publicaciones liberales ajenas al régimen con el fin de institucionalizarlas y aparentar ante Europa cierto aperturismo.

Librerías y locales específicos eran recomendados por los lectores del momento para encontrar a tal autor o una obra de una determinada temática jamás vista en el país. Esas mismas motivaciones que se plasman por entonces en los sectores comprometidos con la democracia y la lucha contra el franquismo, se dejan igualmente entrever en estas formas de intercambio ideológico e intelectual. El mundo de la cultura caló hondo en la juventud del momento y, en buena medida, junto con “seniors” contrarios al franquismo, promocionaron la llegada de nuevas corrientes de toda índole, desde lo más poético-novelístico hasta lo más académico e intelectual. No hay que olvidar que, gracias a estos impulsos, las disciplinas científico-académicas pudieron limitar, en parte, las carencias de España respecto al mundo cultural de sus vecinos europeos. En el mundo editorial de la época se percibe en definitiva las mismas ansias de cambio y el anhelo de libertad que compartía buena parte de la ciudadanía, pero que seguía combatiendo a un régimen autoritario y culturalmente conservador.

El ámbito de la educación y la pedagogía constituyó, como otras Ciencias Sociales, un terreno abonado con la gradual introducción en España de obras censuradas y oficialmente depuradas desde el tradicionalismo institucional. Siguiendo un orden cronológico, se puede decir que en los años 60, al igual que en el plano político, el principal influjo provendría de la oposición en el exilio. Las fuerzas democráticas españolas de Francia, México y Argentina fueron las principales

impulsoras de aportaciones culturales, tanto de obras clásicas como obras contemporáneas. Del decenio de los 60 debe resaltarse la labor de los sellos editoriales como el Fondo de Cultura Económica y la editorial Losada<sup>47</sup> afincadas en México y Argentina respectivamente. Estas editoriales ampliaron el bagaje documental de las Ciencias Sociales en España, desde la Historia hasta la Filosofía, pasando por la Sociología y los temas puramente económicos. Por su cercanía a Francia, Cataluña será el puente cultural desde el que se tome contacto en la España de los 70 con las nuevas corrientes intelectuales europeas. Las incipientes casas editoriales funcionarán como receptoras de dichas corrientes, que beneficiándose del efervescente ambiente democrático y contrario a la dictadura, suministraron las nuevas aportaciones culturales a través de los citados circuitos de “subterfugio” de librerías, organizaciones clandestinas de la oposición... En 1968 la editorial Araluce publicará una edición de *El niño: el secreto de la infancia*, de Montessori, y por su parte Vicens Vives sacará a la luz la obra de Mialaret *Educación Nueva y mundo moderno*. Gracias también a la importante editorial Siglo XXI llegarán a España nuevas tendencias de las Ciencias Sociales, al recoger entre sus publicaciones nuevas e inestimables investigaciones sociales y académicas.

En el plano educativo se plasmará en la introducción de los postulados emancipadores de la pedagogía de Freire, cuyo influjo en la concepción de escuela popular y liberadora de los Movimientos de Renovación Pedagógica queda más que evidenciada. Otro de los precedentes básicos de la renovación pedagógica, y seguramente su principal promotor, Freinet, será editado por primera vez en Barcelona a comienzos de los años 70 con sus *Parábolas para una pedagogía popular*. Sin embargo, otras editoriales, como Siglo XXI, Fontanella y Masierra, multiplicarán su edición demostrando la buena aceptación de la metodología freinetiana en los circuitos culturales españoles. Cabe destacar para el caso de Freinet varios apuntes. En primer lugar que a través de la Editorial Laia y el Mouvement Freinet se publicó la ya citada obra *Nacimiento de una pedagogía popular*, cuyos beneficios por ventas, serían destinados, con plena intención y consentimiento de Élise Freinet (titular de los derechos de autores de su marido), a la promoción de experiencias educativas freinetianas en España. En segundo lugar, cabe destacar los

---

<sup>47</sup> Losada reeditará de nuevo en 1965 la obra de M<sup>a</sup> Montessori *Ideas generales sobre mi método*, cuya primera edición data de 1928.

lazos que unieron ya en su época a los intelectuales españoles con la pedagogía Freinet. Las figuras más relevantes de la cultura española de los años 30 del siglo XX, Buñuel, Lorca y Dalí<sup>48</sup>, estuvieron en relación con el Mouvement Freinet y el mítico film de 1932 *Prix et profits* de Yves Allégret.<sup>49</sup> Esta película iniciará un cine inspirado por Freinet, cuya mejor materialización se puede encontrar en *L'École buissonnière* de 1949.

Todo este bagaje pone en relación al despertar cultural español con la pedagogía Freinet a lo largo de los años 70 y se verá complementada con la traducción al castellano de *Hacia una pedagogía del siglo XX* de Vázquez y Oury en 1971 y la llegada a España desde 1972 de obras Coussinet, uno de los más destacados integrantes de la Escuela Nueva Francesa. Ese año vendría granado en ejemplos de publicaciones como la *Escuela Progresiva* de Skidelsky (editorial de A. Redondo) o *La inteligencia, mitos y realidades* de Henri Salvat (Península). Obras de Ferrer y Guardia (*La Escuela Moderna*), Piaget (*el desarrollo de la inteligencia*), Wallon (*Los orígenes del pensamiento en el niño*) o Ferrière (*Breve introducción a la Educación Nueva*) empezaban también a engrosar el volumen de las tiradas editoriales de mediados de los 70. Desde la actividad de las nuevas editoriales (Avance, Nova Terra, Icaria...), las Alternativas Democráticas de la Enseñanza, las Escuelas de Verano y la nuevas revistas pedagógicas (Cuadernos de Pedagogía, Perspectiva Escolar...) se favoreció la circulación de ideas y la filiación con determinadas ideologías que emanaban de muchos de estos escritos.<sup>50</sup> Con el paso de los años y asentada con más fuerza la oposición a la dictadura, llegaron con mayor fluidez escritos de importantes referentes como Schmidt y su *El maestro-compañero y la pedagogía libertaria*, Gramsci de la mano de Manacorda y su *La alternativa pedagógica*, Bourdieu y sus contribuciones sociológicas sobre la reproducción social o *La autogestión pedagógica* de Lapassade. Llegaban también Makarenko y la pedagogía marxista, así como la experiencia del “Movimiento de Cooperazione

---

<sup>48</sup> Amigos desde su paso por la Residencia de Estudiantes promovida por la Junta para la Ampliación de Estudios e inspirada por la Institución Libre de Enseñanza y el krausismo de Giner de los Ríos y Bartolomé Cossío.

<sup>49</sup> Este film calaría hondo en Buñuel, amigo de Ramón Acín y cercano al movimiento español de la Imprenta en la Escuela y la revista *Colaboración*, introductora de Freinet en la España de los años 30. Tomando como referentes a la renovación freinetiana y al dadaísmo-surrealista de André Breton, Buñuel realizó su interesante y cruda película *Les Hurdes*.

<sup>50</sup> La reflexión colectiva que realicen los colectivos críticos de profesores les permitirá también conectar su pensamiento con la herencia y la experiencia educativa de la II República.

Educativa" italiano, de la mano de Ciari, Lodi y la obra de éste, *Empezar por el niño*, de 1977. Decroly, Lagrange, Bruner, Dewey, Althusser y Vygotsky llegan progresivamente también a los lectores españoles a través de obras monográficas a través de textos originales pero claramente inspirados por estos y otros autores.

Otro importante factor de influencia y circulación de conocimientos e ideas por aquellos años lo constituyeron los viajes al extranjero y la asistencia a debates y reuniones de grupos pedagógicos renovadores (como el caso de los asistentes a la Escola d'Estiu Rosa Sensat). Con su estancia en países europeos, el profesorado comprometido trataba de conseguir nuevas aportaciones que, de otro modo, iba a ser difícil conseguir. Sus principales objetivos eran el conocimiento de la pedagogía antiautoritaria de Neill y la experiencia educativa de la escuela de Summerhill. Por otro lado, eran muy apreciados los materiales didácticos desarrollados desde el Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna freinetiana, así como el acceso a autores franceses como Gloton o publicaciones como *Cahiers Pédagogiques*. Con estas aportaciones exteriores, el debate y la reflexión interna y colectiva, junto a la reactualización de clásicos y a las obras más contemporáneas, se va configurando un cuadro concerniente al conocimiento pedagógico en España. Éste lastrará con posterioridad un cierto retraso y vacío respecto a Europa, que se evidenció en la formación inicial del profesorado de la época. En buena medida, ante la insuficiencia formativa, se fueron desarrollando las Escuelas de Verano y otras experiencias que trataron de suplirla y de satisfacer las inquietudes pedagógicas renovadoras del profesorado joven más inquieto.

Así pues, son varias las corrientes que recogieron las editoriales y su influencia quedará perfilada en el desarrollo educativo y pedagógico de la renovación española. Los grupos renovadores recogerán, gracias al *boom* editorial de los años 70 y 80, una serie inquietudes temáticas de las que serán principales valedores Freinet, Dewey, Decroly, Ferrer y Guardia, Piaget, Vygotsky, Bourdieu, Establet, Freire y Neill, entre otros. A modo de resumen sintético de los autores y líneas citadas anteriormente, entre las principales áreas que fundamentarán el ideario renovador cabe destacar: el método natural y el texto libre; la escuela activa; la escuela pública, laica y popular; la pedagogía libertaria; la psicología genética y cultura; la sociología

crítica en educación; la pedagogía liberadora; el antiautoritarismo y la no directividad.

### *3.1.2. Las Escuelas de Verano*

Las Escuelas de Verano se constituyeron a finales de los 70 como un marco alternativo de participación, debate y formación para varias generaciones de enseñantes que acudían a ellas como si de un peregrinaje del profesorado comprometido se tratará. Se perfilan como una de las manifestaciones más paradigmáticas de la renovación pedagógica, pero, además, el carácter de las mismas, al menos de las primeras, arrastraba un contenido socio-político alternativo que les confería un gran atractivo y originalidad a ojos de profesores y profesoras comprometidos, ya no solo con la renovación pedagógica sino también con el cambio político y la transformación social del país. Una de las definiciones más asumibles puede ser la de Fernández y Rogero que entiende que el modelo de escuelas de verano original eran:

Espacios de encuentro de las fuerzas progresistas de la enseñanza y de plataformas unitarias para dar respuesta a la problemática socio-política y sindical de la enseñanza y otras necesidades de base, y constituidas como iniciativas de formación del profesorado no cubierta por la Administración educativa (2001: 52-52).

En primer lugar, hay que destacar que estas Escuelas de Verano de la transición democrática guardan escasa relación con las primigenias *Escolas d'Estiu*, pues sus motivaciones, actividades e impulsores no eran similares, debido a que el contexto del momento y las condiciones socio-políticas eran muy distintas. Sin embargo, se mantuvo esa nomenclatura para denominar a una de las “estrategias de intervención” de las que echaron mano los Movimientos de Renovación Pedagógica para promover su ideario.

El punto de partida de estas Escuelas de Verano no fue homogéneo y sus promotores no procedían necesariamente de los mismos ámbitos. Por apuntar varios casos se puede citar el papel jugado por el grupo Acción Educativa en la Escuela de Verano de Madrid, procedente de actividades adscritas a la innovación pedagógica. El caso de APEVEX (Asociación Pedagógica Escuela de Verano de Extremadura)



surgió con los encuentros de varios profesores extremeños preocupados por la situación de la enseñanza. Otros casos, son por ejemplo, las Escuelas de Verano que promoverán tras sucesivas ediciones la conformación de colectivos de renovación pedagógica como el Colectivo Pedagógico de Adarra, en el País Vasco, o el grupo Clarión, en Aragón, surgido de los encuentros de profesores de Ciencias Sociales. Así pues, los orígenes diversos, la multiplicidad de factores y la retroalimentación de las distintas experiencias innovadoras favorecieron el surgimiento en ese convulso y agitado contexto de las Escuelas de Verano.<sup>51</sup> Sin embargo, cabe decir que el factor fundamental que propició el nacimiento del movimiento de las Escuelas de Verano fue la propia efervescencia socio-política del momento y los debates, las reuniones y las reflexiones colectivas que se generaron desde finales de los años 60, a pesar de que su clara materialización no se vislumbró hasta mediados de la siguiente década. Cabe decir que una experiencia pionera en este ámbito lo constituirá la Escuela de Verano Rosa Sensat a partir de 1974. Como señalan Fernández y Rogero, a pesar de que diversos documentos alternativos al sistema de enseñanza habían sido desarrollados por el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid y Valencia y por la Universidad Autónoma de Barcelona, no será hasta la décima edición de la Escola d’Estiu de Barcelona cuando se elabore el primer documento “en convertirse en objeto de debate y aprobación asamblearia” (ib.: 26) y denominado “Per una nova Escola Pública”.

Es preciso en este punto perfilar las notas características de estas Escuelas de Verano, que supusieron un soplo de aire fresco para aquellas personas que buscaban un espacio de formación, debate y reflexión afín a unos postulados contrarios al régimen franquista. Las Escuelas de Verano se organizaban a través de comisiones creadas a tal efecto o también, como apunta Costa, “por antiguos alumnos de la Escuela Normal” (2007:24). Aunque no por norma general, podían contar con el apoyo de las secciones de enseñanza de alguna central sindical o bien de alguno de los partidos políticos de la oposición, con lo que se lograba conectar a este profesorado comprometido con los planteamientos de la oposición antifranquista. Las Escuelas de Verano duraban una o dos semanas y su planificación solía contemplar varios bloques, entre los que destacaban los dedicados a temas

---

<sup>51</sup> El caso concreto del Colectivo Pedagógico del Martes ha sido analizado con más detenimiento por el lógico interés de ser uno de los principales promotores de la Escuela de Verano de Aragón.

sociopolíticos, a cuestiones didácticas, a aspectos expresivos, a manifestaciones culturales y un último en el que se incluían actividades convivenciales de tipo lúdico-festivo (ib.: 25). Los objetivos sobre los que pivota el desarrollo de las Escuelas fueron la formación profesional de los docentes, la búsqueda de nuevas técnicas y metodologías didácticas, así como la conformación de orientaciones políticas y el conocimiento mutuo de los asistentes. Además, solían ser un punto de partida para el conocimiento mutuo y el desarrollo de relaciones profesionales y de camaradería que se profundizarían a través de la composición de grupos de trabajo, grupos de creación de materiales didácticos y seminarios permanentes, entre otras iniciativas.

Bajo estas premisas las Escuelas de Verano, a pesar de su variable duración en el tiempo y alcance social, se convirtieron en un escenario de primer orden de experiencia reflexiva colectiva en torno a las cuestiones de diversa índole que afectaban a la escuela española del momento. Sirvieron además de vehículo idóneo para el debate, el intercambio de ideas y experiencias, así como para el conocimiento e intercambio de todas aquellas obras que comenzaban a llegar al país con propuestas más innovadoras de la mano del naciente mundo editorial y los intercambios y contactos con el extranjero. En las primeras Escuelas de Verano, organizadas desde 1976, se tenían en consideración tanto aspectos político-sociales, como de política educativa y el plano educativo-pedagógico. Así pues, la actividad de la Escuelas de Verano partía de un necesario “reciclaje e intercambio de experiencias didácticas” (Martínez, 1998b:20). Muchos enseñantes denotaban su deficitaria formación inicial y las Escuelas de Verano les sirvieron para tomar contacto con aquellas propuestas de la pedagogía moderna obviadas por la Administración y por el alejamiento de los ICE y las instancias universitarias con respecto de la escuela del día a día. Así pues, la formación que se lograba en las Escuelas de Verano suplía en parte la práctica inexistencia de canales formativos oficiales.

A medida que se iba desarrollando formal y oficialmente el proceso político de cambio hacia la democracia, se denotaron ciertos cambios en las Escuelas de Verano, las cuales se centraron en aspectos reivindicativos de intervención en política educativa y en un desarrollo profundo de la vida democrática, en detrimento de los asuntos de política más generales propios de la primera época. Además, las actividades de las Escuelas de Verano se orientaban más a la satisfacción de

necesidades pedagógicas a través de cursos sobre aspectos didácticos y pedagógicos concretos. También este movimiento se vio influenciado por las nuevas reformas educativas emprendida ya desde el gobierno socialista desde 1982, entre las que destacan la creación de los Centros de Profesores y la experimentación de la Reforma. Cabe decir que entre el periodo temporal comprendido entre 1978 y 1982 la asistencia fue masiva entre los enseñantes comprometidos, marcando este último año el momento de mayor afluencia de enseñantes y de actividades de las Escuelas de Verano repartidas por España.<sup>52</sup> Las Escuelas de Verano se retroalimentaban recíprocamente, a pesar de su localización, pues muchos enseñantes que acudieron a las primeras Escuelas recibieron la motivación suficientes y la línea a seguir para emprender proyectos similares en sus respectivas regiones. Este periodo puede caracterizarse como una etapa posterior a la de los primeros años y sus principales características serían las de la reconceptualización diversificada del currículo oficial al que ampliaban cultural y socialmente, así como una autorreflexión y un debate en torno al papel que debían mantener en el nuevo contexto las Escuelas de Verano y los Movimientos de Renovación Pedagógica. La nueva concepción de las Escuelas de Verano puede seguirse a través de las conclusiones de los distintos congresos celebrados durante los años 80,<sup>53</sup> de los que se puede concluir el desarrollo de su evolución gradual. Entre los dos Congresos de Movimientos de Renovación Pedagógica indicados, se percibe una profundización en cuestiones educativas y en especial en torno a las condiciones laborales de los enseñantes. Las posturas se hacen más críticas y con un mayor calado transformador, en parte también porque la huelga de la enseñanza de 1988 seguía latente en la memoria colectiva de los grupos críticos de enseñantes. Con ello se llegará a la promulgación de la LOGSE y a un nuevo periodo para las Escuelas de Verano que sufrirán, por un lado, las nuevas reformas y sus consecuencias socio-educativas y por otro el progresivo aumento del desencanto ante la frustración producida por la insatisfacción de las expectativas que en un principio inspiró la Reforma. Cabe decir que ya desde finales de los años 80, y más claramente en los 90, irá decreciendo gradualmente la asistencia y el dinamismo de

---

<sup>52</sup> En de *Cuadernos de Pedagogía* pueden consultarse los datos referentes a la asistencia a las Escuelas de Verano durante estos años. Por lo que aquí respecta, cabe decir que en 1982 se celebraron 52 encuentros que acogieron a cerca de 27000 (no obstante, la cifra de asistentes nunca llegó a superar más del 20% del conjunto total del cuerpo de maestros y profesores del momento).

<sup>53</sup> Conclusiones del I Congreso de MRP (1984), Barcelona; Conclusiones del II Congreso de Renovación Pedagógica (1989). Gandia: Ed. Mesa Estatal de los MRP.

las Escuelas de Verano, pero las que pervivan seguirán manteniendo un ideario basado principalmente en la integración entre teoría y práctica educativas, en el trabajo cooperativo, la globalidad en la acción educativa, el compromiso político, la organización autónoma y un modelo educativo propio. Los propios Movimientos de Renovación Pedagógica en su duodécimo Encuentro Estatal (1991) reflexionan sobre ese proceso de institucionalización que provoca un alejamiento de las cuestiones políticas a favor de aspectos didácticos y pedagógicos. Para Fernández y Rogero, en este proceso las Escuelas de Verano, y también por su relación los Movimientos de Renovación Pedagógica, “se convierten de plataformas en organizaciones” (2001:54).

### **3.2. Las políticas educativas “neoliberales” y su influencia en la Renovación Pedagógica actual**

Es necesario prestar atención a las consecuencias que para el sistema educativo español han ocasionado las políticas educativas desarrolladas en los últimos veinte años. Dichas políticas educativas, plasmadas legislativamente, han manifestado una solución de continuidad con respecto a la LOGSE, si bien existen ciertas cuestiones de matiz que permiten entrever distinciones ideológicas. Las sucesivas legislaciones no serán sino el resultado de la propia lucha partidista por el poder político, las cuales marcan su importancia en el terreno educativo. Sin embargo, entiendo que, a pesar de posibles distanciamientos formales, las legislaciones educativas de este periodo no dejan de ser una muestra más del abocamiento de la educación hacia el terreno del mercado, la privatización y el desmantelamiento progresivo de la escuela pública-estatal. Para abordar este primer aspecto traeré a colación estudios referidos al contenido práctico e ideológico, tanto de la LOCE como de la LOE, para plasmar las diferencias anteriormente apuntadas así como sus similitudes y las consecuencias ocasionadas en el terreno educativo. Dicho análisis no constituirá un estudio en profundidad, pero sí servirá para contextualizar legislativamente el panorama educativo y socio-político en el que han debido moverse los movimientos renovadores en las últimas décadas, lo cual, en última instancia, permitirá adentrar este estudio en el resto de cuestiones que pretende abordar.

La LOGSE, como se ha apuntado en el apartado anterior, intentó modernizar el sistema educativo español que seguía todavía rigiéndose por el articulado de la LGE; en buena medida, trató de amoldarse a los cambios tanto sociales, como económico-político que se habían vivido España durante el decenio de los 80. La LOGSE sancionó a través de la retórica burocrática-institucional dichos cambios y estableció una reestructuración en el sistema educativo español, no sin pocos debates y discrepancias, tanto políticas como profesionales. Dicha remodelación legislativa encontró en la LOPEG (Ley Orgánica 9/1995 de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes) el lógico ajuste de la LOE de 1985 a esa nueva realidad socio-educativa. Muchos autores, como Martínez (2002) o Rogero (2003), constatan un punto de inflexión a partir de la LOGSE, pues, por un lado, supone la institucionalización de los procesos de cooptación de ideas e individuos iniciados desde principios de los años 90 y, por otro, representa una reforma que convierte al Estado en “definidor y portavoz de la renovación pedagógica”, perdiéndose “la epistemología del dialogo crítico con el Estado” (Martínez, 2002: 86). De ese modo, la participación de los docentes en los asuntos que les competen directamente se desvanece en favor de expertos a sueldo de los estamentos institucionales. Dichos técnicos serán a partir de ahora los que sancionen los postulados educativos emanados desde instancias institucionales, pervirtiendo los valores de participación democrática de las comunidades educativas.

Las nuevas legislaciones, tanto la LOCE del Partido Popular como la LOE del Partido Socialista, introducirán elementos que se corresponden con la concepción bancaria de la educación, como por ejemplo, el término de “capital humano”, haciendo hincapié en la futura incorporación acrítica del alumnado al mercado laboral en detrimento de los valores de aprendizaje defendidos desde los MRP. La dialéctica reformista vino a enmascarar, bajo un discurso apoyado en el progreso, profundos cambios que introducían al sistema educativo en los derroteros neoliberales. Esteve (1999) señala cómo en ese paso de un sistema selectivo de enseñanza a otro de carácter generalizado, articulado a través de las sucesivas legislaciones educativas, se genera una serie de contradicciones que pueden denotarse en los tres contextos (macropolítico, político-administrativo y micropolítico) dibujados por Bowe y Ball (1992).

Las reformas a partir de la LOGSE condicionaron el cambio en el sistema educativo de manera que su implantación se produjo de forma unilateral y descendente desde el ámbito macro hacia el micropolítico, sirviéndose de la delegación de responsabilidades, la cultura del desentendimiento y la imposición legislativa desde el aparato burocrático. De este modo se mitiga el diálogo crítico con el Estado, del que los Movimientos de Renovación Pedagógica eran principales valedores, al obviarse desde instancias institucionales ya no solo la opinión de éstos, sino de los docentes que en última instancia tendrán que aplicar las disposiciones legislativas. En definitiva, se crean unas nuevas prácticas y un nuevo discurso que arrincona la participación social y democrática, así como toda posible resistencia discrepante del nuevo lenguaje “reformista” oficial.

De este modo, el debate sobre la innovación y el cambio educativo no salía de los propios centros educativos y acababa en manos de una nueva tecnocracia educativa legitimada ahora por una supuesta representación social y un saber experto del que solo ella era depositaria.<sup>54</sup> Esta modificación discursiva y de roles profesionales constituyó el inicio de la inclusión de la escuela en el mercado, configurándose un nuevo paradigma en la educación actual basado en criterios de calidad, eficacia, selección y competitividad. Esa exclusión de todo discurso reprobatorio o crítico coincide con lo expuesto por Popkewitz, Tabachnik y Whelage cuando analizan el trasfondo de las reformas educativas. Estos autores estudian la “escolarización técnica” en la que “la gestión es la preocupación central del desarrollo del currículum y la eficiencia es el criterio controlador para el diseño del currículum” (2007: 88). En suma, se impone una mitología normativizadora que excluye, desde su retórica técnica, todos los discursos transformadores que desborden el horizonte educativo fijado.

Pasados ya los años de efervescencia social y de fuerte politización, el Estado se aprovecha de esta reconceptualización del poder arrogándose de forma privada y particular las atribuciones de diseñador y ejecutor de las políticas educativas. Ya no se busca el consenso, ni siquiera el debate, solo que se desarrollen en los centros educativos los mandatos y designios establecidos por una alianza entre la política y la

---

<sup>54</sup> Por tanto, el cuestionamiento de los Movimientos de Renovación Pedagógica queda excluido del debate en torno a las reformas educativas.

burocracia pedagógica.<sup>55</sup> Además, la alternativa, materializada anteriormente en los MRP, sufre una cierta mutación posibilista, que, sin querer, le hace perder parte de su sentido original al entrar en muchos casos en las ya mencionadas prácticas de cooptación de ideas y de profesionalismo docente. Sáenz apunte a que “nos hacemos más profesionales y sin caer en la cuenta, se pierde nuestro papel crítico en la creación de la nueva cultura” (1999: 792). Dentro de este proceso de cambio educativo también se entrevén unos significados subyacentes que intentan que el profesorado asuma una nueva cultura escolar emanada de las nuevas legislaciones. Se crea un complejo proceso de asimilación y adaptación simbólica que en cierto modo condicionará en la práctica el éxito o el fracaso de la política educativa (Popkewitz et al., 2007). Los valores progresistas que en algún momento guiaron a algunos legisladores, más o menos afines a la renovación pedagógica (especialmente en el caso del ministerio de Maravall), se tornan, mediante el trinomio LOGSE-LOCE-LOE, en valores racionalizadores que transforman el significado de la escuela y que a su vez repercuten, como se analizará más tarde, en la propia identidad profesional, individual y colectiva del profesorado.

### **3.3. La legislación educativa neoliberal desde la perspectiva crítico-renovadora<sup>56</sup>**

El cambio epistemológico, de discurso y de prácticas en torno a las reformas queda someramente analizado al no ser la cuestión central de este apartado; sin embargo, es necesario abordar las opiniones vertidas por los grupos renovadores frente a la LODE (Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación) y la LOCE (Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación) para posteriormente analizar con más detenimiento cuestiones referentes a los procesos de profesionalización y de malestar docente.

---

<sup>55</sup> De la fagocitación, la cooptación de ideas y la domesticación de grupos se pasa a su posterior invisibilización que además se aprovecha de la falta de autorreconocimiento por parte de los MRP ante esta nueva situación y el nuevo lenguaje del poder. En palabras de Martínez se trató de un “harakiri socialmente inducido” (2002).

<sup>56</sup> Para este subapartado se ha usado como referencia implícita el estudio de Rozada (2002) sobre las reformas educativas desde la Transición hasta la actualidad.

### 3.3.1. La LODE y la LOCE frente a la Renovación Pedagógica

La LODE venía a modificar el proyecto de la LOECE de UCD de 1980, “porque el PSOE decidió, cuando subió al poder en 1982, que no era una ley que respondiera a sus planteamientos político-educativos” (Bernal, 2006: 89). Se crea desde ese momento lo que Fernández y Rogero consideran una “relación de amor no correspondido que inicia el Ministerio de Educación con los MRP” (2001: 66), ya que si bien las ideas de los grupos renovadores se incluyen en el discurso legislador, se desarrolla en paralelo un proceso de “relativización o parcial negación” de los grupos renovadores en la aplicación de la ley. La LODE garantiza el derecho a la educación, la libertad de enseñanza, la participación y la racionalización de la oferta escolar, pero a la vez “consolida legalmente la doble red: la escuela privada concertada recibe un volumen cada vez mayor de recursos económicos a través de los conciertos educativos” (Fernández y Rogero, 2001: 67). Bernal opina que se criticó, en un principio y desde determinados sectores, el carácter asambleario de la participación y el gobierno democrático de los centros que planteaba, sin embargo, “a lo largo de los años asistimos a un *ajuste* de esa participación para hacer funcionales y operativos a los centros escolares” (2006:89).

Con respecto a los grupos renovadores, tras la publicación del Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, el ejecutivo que la promueve se distancia de los enseñantes que, por su parte, viven un momento interno delicado por “una carencia de reflexión propia y una dificultad para incorporar a nuevos compañeros más jóvenes” (Fernández y Rogero, 2001:69). La crítica que lanzaron los Movimientos de Renovación Pedagógica en las conclusiones de su I Congreso Estatal entendía el carácter neoliberal de la LODE al considerar que “ha intentado contentar a la Iglesia y a la Patronal de la Enseñanza Privada puesto que consolida la empresa privada parada con fondo públicos” y que, en suma, trató de modernizar el sistema educativo “sin transformarlo en profundidad” (Conclusiones del I Congreso Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica). En cuanto a la LOCE, son interesantes las ideas de Rogero (2003) sobre las pautas neoliberales impulsadas, o más bien consolidadas, a través de esta ley que si bien nunca llegó a aplicarse, por la llegada al poder en 2004 del Partido Socialista, generó un intenso debate. La LOCE perfiló ciertos aspectos que serán recogidos posteriormente en la LOE, en la



línea previamente marcada por la LOGSE, que, salvo matices y salvedades, comparten el común denominador del discurso neoliberal en educación.

La mundialización neoliberal ha generado una situación en la que “las élites mundiales ponen unas condiciones a la escuela del siglo XXI y proponen reformas educativas destinadas a reconfigurar los sistemas educativos, que se concretan de diferentes manera en los diferentes países, según los intereses del poder social dominantes y de su ideología neoliberal” (Rogerio, 2003: 40). Indica en primer lugar que el debate abierto en torno al modelo educativo que pretendía la LOCE se centraba en aspectos secundarios, como cortina de humo del verdadero fondo y significado de esta nueva legislación educativa.<sup>57</sup> Este autor analiza los distintos grupos de presión y poder que abanderan la LOCE, partiendo de la idea de que la educación se ha convertido en un verdadero negocio del cual se benefician. Entre estos grupos, muchos de los cuales están conectados generacional, ideológica e identitariamente como herederos de la tecnocracia educativa de los setenta, cabe destacar a los sectores afines a la liberalización del sistema educativo. Por su parte, Bernal expone que la LOCE viene a plantear “casi una tabla rasa, ya que deroga la LODE, la LOGSE y la LOPEGCE” (2006: 92); es por ello que este autor califica a esta ley como una “contrarreforma”. De este modo la educación se situaría en un mercado similar al del consumo y trabajo a través de una pretendida racionalidad económica. Gentili, desde un análisis del modelo ultraliberal implantado en varios países latinoamericanos, opina que desde los sectores neoliberales:

Se trata, en definitiva, de transferir la educación de la esfera de la política a la del mercado, negando su condición (real o hipotética) de derecho social y transformándola en una posibilidad de consumo individual, variable según el mérito y la capacidad de los consumidores (1997: 60)

De este modo la educación no se presenta como un derecho, sino una oportunidad que conecta con la idea de potenciar a los emprendedores a través de los méritos y el esfuerzo individual.<sup>58</sup> Rogerio incluye dentro de estos grupos afines al aparato neoconservador, que utiliza sus potentes industrias culturales para plantear

---

<sup>57</sup> Rogerio perfila cómo a través de esta ley el ciudadano transforma la figura de educando en la de cliente-consumidor, denotándose claramente la orientación mercantilista que aporta la LOCE al sistema educativo.

<sup>58</sup> Encontramos aquí una de las ideas propias de la tradición liberal occidental, basada en la creencia en el “hombre hecho a sí mismo” y que, con su propio esfuerzo, ha logrado fraguarse una carrera frente a múltiples adversidades. No obstante, esta concepción liberal-individualista no tiene en cuenta los recursos con los que parte el individuo y deja al margen a todos aquellos con más dificultades que no pueden aspirar al credencialismo y la meritocracia propias del actual modelo de sociedad.

un retorno nostálgico e irredentista al estado de cosas anterior a la democracia, con el que “proponen la revivificación de la tradición de Occidente (frente a la cultura del otro), del patriotismo teñido de constitucional y de la formación del carácter” (Rogeró, 2003: 36). Otro de los grupos involucrados en esta mutación neoliberal del sistema educativo es la Iglesia católica conservadora, la cual se sirve también de su potencial económico y humano, además de las prebendas y exenciones de todo tipo de las que se beneficia. Titular de buena parte de la red privada de centros educativos, plasma, tanto en sus intervenciones públicas como en sus enseñanzas, un populismo orientado a la defensa de la moral cristiana y los valores familiares tradicionales. Considera como legítimo su mensaje y como un ataque todo aquello que tenga relación con la defensa de la escuela pública y la multiculturalidad.<sup>59</sup>

Finalmente, el cuarto de los grupos que Rogeró plantea como promotor de la inmersión del mercado en la escuela es el de las clases medias profesionales y funcionariales, por su deseo de mantener su capital cultural como principal valor identitario y presumiblemente “de clase”. Estos grupos, recelosos de perder su estatus socio-económico, por la generalización del conocimiento técnico-profesional, acuden a las instituciones educativas privadas en busca de una seguridad que a priori no les ofrece la educación pública. Tratan en definitiva de perpetuar su capital cultural y trasladarlo generacionalmente a sus hijos, evitando la contaminación de “los otros” y la pérdida de su distinción social como clase media especializada.

*Grosso modo*, estos grupos y sectores sociales se identifican con el ejecutivo que impulsó esta ley de calidad “que se justifica desde cinco principios: cultura del esfuerzo, de la evaluación, integración y oportunidades, profesionalización de la dirección y prestigio del profesorado” (Bernal, 2006: 92). De Vicente plantea por su parte la desafección de buena parte del profesorado de secundaria con respecto de la LOGSE y destaca las novedades que, en su opinión, aporta la LOCE, así como su continuidad, al plantear lo siguiente:

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) viene a ser, en la práctica, una reforma de aquellos puntos más conflictivos o rechazados de la LOGSE, sin pretender una ruptura radical con el modelo anterior: de hecho, la LOCE ni tan siquiera deroga totalmente a la LOGSE (2002: 70).

---

<sup>59</sup> Su insistencia en el mantenimiento de la libertad de elección de centro no hace sino disimular un intento de consolidar un acceso selectivo a sus centros cuyos “excluidos” irán a parar al servicio público de educación.

### *3.3.2. La continuidad discursiva y práctica de la LOE*

En cuanto a la LOE, promulgada durante el último gobierno socialista, cabe decir que recoge muchos de los planteamientos ya expuestos por la LOCE. Esta ley, beberá tanto de la LOGSE, de la cual recupera parte de su articulado, y de la LOCE, de la cual, entre otros aspectos, retoma las ideas de la profesionalización y de la consideración de la función docente como factor esencial de calidad (Bernal, 2006: 103-104). En el plano más concreto de la aplicación práctica de la LOE, se mantiene también la llamada evaluación de diagnóstico y el modelo organizativo ya planteado por el proyecto de la LOCE, si bien aumentan los niveles de participación.<sup>60</sup> El carácter socialdemócrata de la LOE se manifiesta en aspectos como la equidad en educación y en una atención a la diversidad menos segregadora que la planteada por la LOCE. Sin embargo, considero que en suma la LOE sanciona y consolida, con esa amalgama legislativa, la adaptación del sistema educativo a la estructura de mercado, pues es una ley que no va más allá de lo ya marcado por legislaciones anteriores. Si bien la forma varía en una pequeña proporción, el fondo subyacente de la ley viene a plasmar un pragmático y aparente consenso entre las posiciones educativas planteadas por los dos grandes partidos políticos nacionales. La Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica envió una petición a todos los grupos parlamentarios progresistas del Congreso de los Diputados para la supresión de las modificaciones incorporadas en la LOE a su paso por el Senado.<sup>61</sup> En dicho documento, cuyo interés reside en la equiparación que realizan entre aspectos planteados en la LOE y ya asumidos en la LOCE, se plantean las variaciones que el articulado original de la ley sufrió por las enmiendas del Partido Popular.

Entre los aspectos que figuran en este documento, firmado en Madrid el 4 de abril de 2006, destaca el rechazo a la valoración positiva que desde el preámbulo se hace sobre la LOCE y sus planteamientos conceptuales. También es importante la denuncia ante la desaparición de la obligación de los poderes públicos de crear centros docentes de titularidad estatal, además se critica que el nuevo texto salido de

---

<sup>60</sup> En el siguiente punto se abordará el debate existente sobre la dialéctica de la participación social para comprobar en qué medida existen canales eficientes de participación democrática dentro de las comunidades educativas, como un factor más dentro de los que afectan a la profesionalización y al malestar docente.

<sup>61</sup> Se pueden consultar este comunicado en <http://cmrp.pangea.org/>, junto al clarificador documento “Ciudadanía, democracia y educación”, remitido en 2006 al Ministerio de Educación y Ciencia [Recuperado de: <http://cmrp.pangea.org/santiago/ciudadania%2706.pdf>].

la Cámara Alta “aboga por la generalización de la concertación de la enseñanza no obligatoria”. Otros aspectos que se le achacan se refieren al carácter asistencial del primer ciclo de educación Infantil<sup>62</sup> y al mantenimiento de la división confesional-aconfesional entre las asignaturas de “Religión” y de “Sociedad, Cultura y Religión”.<sup>63</sup> En cuanto al gobierno y control de los centros, la LOE mantiene prácticamente vigente todo lo concerniente al acceso a la dirección, función que en opinión de Bernal (2006: 178) tiende a un modelo de profesionalización personalista con un aumento en sus cuotas de poder y una diferenciación con respecto al resto de sectores que componen toda comunidad educativa.<sup>64</sup> En cuanto a los órganos de los centros se exige que la LOE los vuelva a describir como “órganos colegiados de gobierno” (y no simplemente órganos colegiados), aspecto que fue finalmente asumido, pero no así en el proyecto de ley sancionado desde el Senado.<sup>65</sup> Además achacan a la pérdida de funciones de los consejos escolares un ataque antidemocrático contra la autonomía de los centros docentes.

Desde el punto de vista de los MRP, esta ley no deja de ser una injerencia monopolística sobre el debate educativo del que quedan excluidos los agentes que realmente conocen y desarrollan sobre el terreno práctico el sistema educativo en su nivel micropolítico. Estas leyes tratan de desarrollar, mediante un blando sometimiento y un edulcoramiento discursivo, una asimilación simbólica de sus postulados por parte del profesorado. La falta de consenso, diálogo y objetivos comunes entre el profesorado, y entre éste y la Administración, fomenta visiones disonantes alrededor de la educación. Este juego de mentalidades e interacciones

---

<sup>62</sup> Finalmente la LOE establecerá la recuperación organizativa de la etapa de infantil como educativa (Art. 15 de la LOE). Por otro lado, el articulado finalmente promulgado volverá a incluir la asignatura de “Educación para la Ciudadanía” en Primaria pero solo en uno de los cursos del tercer ciclo correspondiente a esta etapa.

<sup>63</sup> La noticia de la versión digital de El País del 11 de diciembre de 2006 titulada, “Los Movimientos de Renovación Pedagógica sugieren que la Educación para la Ciudadanía no sea asignatura” evidencia que los grupos renovadores critican los contenidos de esta materia que deben ser transversales y que “la educación para la ciudadanía no puede quedar relegada, reducida y encorsetada a una simple asignatura”

[Recuperado en febrero de 2013 de:

[http://elpais.com/diario/2006/12/11/educacion/1165791608\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2006/12/11/educacion/1165791608_850215.html)].

<sup>64</sup> Este aspecto referido al gobierno y la dirección de los centros también será tratado posteriormente pues se ha establecido simbólicamente una figura del director como mero representante de la Administración y no como el último destinatario y defensor de las necesidades y deseos de las comunidades educativas y sus correspondientes proyectos de centro.

<sup>65</sup> La LOCE en su día los calificaba como “Órganos de participación en el control y la gestión”.

divergentes en el sistema educativo es clave para el éxito o el fracaso de las reformas; en ese sentido, José María Esteve afirma:

Jamás tendrá éxito una reforma educativa que pretenda hacerse contra la mentalidad de los profesores. En este sentido, el éxito de una reforma siempre dependerá de la capacidad de forjar una nueva forma de ver la educación, y de crear una opinión favorable hacia ella (2005: 679).

Sin embargo, los colectivos de profesores críticos, pertenezcan o no a los Movimientos de Renovación Pedagógica, crean debates internos y colectivos en sus esferas de trabajo y en su vida cotidiana. Dichas reflexiones, aunque invisibilizadas por los *mass media* y la burocracia educativa, no dejan de ser el reflejo de unas inquietudes en torno al significado de la escuela pública ante los ataques y la minusvaloración que recibe. La implantación de las estructuras de mercado en la educación es otro de los indicadores de los procesos privatizadores vividos en Europa en todos los ámbitos y un factor más que afecta a lo que se ha venido a denominar el “malestar” o “desencanto” docente. Así pues, durante los años 90 y hasta la actualidad se crea una dicotomía entre el discurso y las prácticas de los “reformadores” y de los docentes que repercute en la ineficacia y el lenguaje vacío de la reforma educativa.

### **3.4. Causas y características del “malestar docente”**

Contextualizada la situación de la educación española en los último decenios, trataré de establecer un análisis sobre el llamado “malestar” docente o “desencanto” profesional en educación. Por un lado, se van a traer a colación estudios que han investigado las causas principales del mismo desde el terreno estrictamente profesional del docente. Más tarde se analizarán cuestiones que afectan más en concreto a la concepción identitaria de los docentes y que, en última instancia, repercuten en sus propias convicciones políticas y epistemológicas.

En primer lugar, y para conectar con el contenido del apartado anterior, es necesario explicitar cómo la imagen del sistema educativo influye en la propia visión individual y colectiva del profesorado. Desde hace ya unos años se nos viene trasladando una percepción social de los sistemas educativos caracterizada como de crisis generalizada; sin embargo, se suelen obviar los grandes avances que se han producido en el terreno educativo. Se achaca dicha crisis a la inadecuación de las

estructuras educativas a las necesidades del contexto actual y, por ende, se busca en la figura del docente un chivo expiatorio para legitimar dicha argumentación. La supuesta crisis de nuestros sistemas educativos aparece como una crisis de crecimiento. Esteve argumenta esta idea indicando que jamás se habían alcanzado unas metas educativas tan amplias y ambiciosas, sobretodo teniendo en cuenta los niveles de escolarización obtenidos.<sup>66</sup> En este sentido califica este proceso como la “Tercera Revolución Educativa”<sup>67</sup>, la cual ha generado unas nuevas situaciones y unos problemas para los que muchos docentes no estaban suficientemente preparados. Es en este proceso en el que se crea el desconcierto del docente al percibir que adolece, tanto individual como colectivamente, de una óptima adaptación a los nuevos contextos culturales que exige la sociedad globalizada de la información y la comunicación.

Este proceso plantea nuevas exigencias a los docentes, pero, a la vez, amplía sus posibilidades de cara a renovar los procesos de enseñanza-aprendizaje en su acomodación a las nuevas tecnologías. Supone en definitiva un cambio drástico en la concepción estructural de la educación, pues sus bases todavía están organizadas en función de un modelo educativo cada vez más obsoleto, ya no tecnológica, sino ideológica y mentalmente. La forma no es subsidiaria del fondo, así que una renovación de los actuales sistemas educativos no pasa por la simple adaptación a las nuevas tecnologías, sino en una profundización reconceptualizadora de la educación como servicio básico (máxime teniendo en cuenta las ya mencionadas prácticas neoliberales a las que ha quedado expuesta). En definitiva, no solo un cambio en cuanto a materiales y estrategias pedagógicas relacionadas con las TIC,<sup>68</sup> sino una verdadera profundización en una modificación metodológica centrada en el aprendizaje que no haga estériles los esfuerzos emprendidos. Dicho avance precisa de un debate y una reflexión previa en torno a la adecuación de la enseñanza a las exigencias de los nuevos contextos, pues sería muy perjudicial adaptar las TIC a la

---

<sup>66</sup> Esteve estudia la evolución de la educación en España, que partió del deseo de escolarizar a todos los niños y niñas españolas en un primer término, para más tarde plantearse la calidad como objetivo y, finalmente, ampliar dicha escolarización a través de la integración multicultural de un gran número de alumnos inmigrantes. Es un gran logro que parece percibirse, sin embargo, con desconcierto y difícil adaptación de buena parte de los agentes educativos.

<sup>67</sup> Situando las dos anteriores en la redes educativas establecidas en el Antiguo Egipto y en la Prusia del siglo XVIII.

<sup>68</sup> El artículo de Fermín Rodríguez Castro “Las reformas educativas y el mito de las nuevas tecnologías” (2004) es muy ilustrativo al respecto.

educación como una mera e ilusoria panacea tecnológica. De nada sirve cambiar el libro de texto por materiales tecnológicamente novedosos si en el fondo solo se cambia el continente y no así el contenido.

En este punto abordaré el llamado malestar docente, en primer lugar desde un enfoque estrictamente psicológico que, sin pretender ser exhaustivo, permitirá conectar el aumento de ansiedad y estrés entre el profesorado con las condiciones sociolaborales que vive en su actividad diaria. Siguiendo estudios como el de Esteve (1994), el de Leibovich et al. (2001) o el de García y Llorens (2003), se pueden perfilar indicadores o factores que influyen y confluyen en el lugar común del malestar docente. En primer lugar, se destaca la escasez de recursos materiales que, a la larga, va creando un sentimiento de inhibición entre el profesorado, unido a una pérdida de ilusión por generar nuevos materiales y buscarlos. También se detecta la violencia en las aulas y en los centros escolares como un factor que influye de manera directamente proporcional en la tranquilidad del profesorado, que acaba percibiendo como “normal” lo que en principio tenía que ser esporádico. En este punto los medios de comunicación aprovechan el morbo y la banalidad para inocular en los agentes de las comunidades educativas el problema de la violencia en las aulas, sin prestar atención alguna a sus causas y sin plantear ninguna posible vía de solución. Por otro lado, encontramos el síndrome de *burnout* o agotamiento profesional que sufren muchos profesores a raíz del aumento de exigencias y de responsabilidades que se le plantean en el actual contexto social entre otros factores. Se pone en relación este aspecto con las expectativas sociales depositadas en el profesorado, al cual se le pide desarrollar cada vez más tareas que desbordan el trabajo puramente docente. Se habla de “choques con la realidad” (Esteve, 2003) de los profesores noveles cuya formación inicial es inadecuada para el contexto en el que van a iniciar su actividad profesional. Otro punto importante para adentrarse en el malestar docente es la modificación de otros agentes de socialización, ya que en los últimos años se han otorgado responsabilidades de socialización a los centros educativos a partir de la inhibición de otros agentes socializadores como la familia. Se carga, por tanto, al profesorado con unas responsabilidades que en teoría deberían recaer en los padres de los alumnos, los cuales en muchas ocasiones llegan a desentenderse y desinhibirse de su corresponsabilidad con el éxito educativo de sus hijos.

Otro factor importante es la ruptura del consenso social en torno a la educación que ha pasado de buscar una socialización convergente (fundamentada en la aceptación generalizada de unos núcleos de valores) a una divergente. En este sentido, la cohesión social se resiente, máxime cuando no es capaz de adaptarse a los cambios sociales acaecidos en los últimos treinta años. Muchos profesores acostumbrados a desarrollar su docencia en un contexto más inmovilista sienten desconcierto ante la idea de socializar en una sociedad multicultural y, en algún caso, multilingüe. Se requiere una diversificación y una profundización de valores ante los cuales muchos profesores o no están preparados o son reticentes. En buena medida esto coincide, o más bien es correlativo, al cambio de expectativas en torno al sistema educativo, pues la generalización de las titulaciones ha modificado el deseo de obtener a través de una titulación un futuro puesto de trabajo. Es decir, obtener una credencial no asegura actualmente el acceso a una ocupación laboral acorde con la misma y es entonces cuando entran en juego otros de los tantos mecanismos selectivos y de reproducción social propios del sistema neoliberal vigente.

### **3.5. La influencia de los agentes externos en los MRP**

#### *3.5.1. La percepción social y sus efectos sobre la situación profesional del profesorado*

En relación con estos últimos aspectos, cabe destacar también el pesimismo que rodea al profesorado a raíz de las críticas y las valoraciones negativas que desde la sociedad se vierten en torno a su labor profesional. La propia sociedad, movida por la manipulación mediática, ya no considera el conocimiento como un valor fundamental y la lógica capitalista imperante fomenta la medición del éxito social única y exclusivamente a través del nivel personal de ingresos. Todo ello repercute y condiciona la imagen y el rol del enseñante, que se ve distorsionados por estereotipos contradictorios que, por vía de la saturación informativa (de nuevo los *mass media* promueven ese tipo de asimilación simbólica y psico-social), modifican tanto la autopercepción del profesorado, como la visión que hacia éstos guarda la sociedad en su conjunto. Además en su propia labor docente el profesorado tiene que desempeñar funciones contradictorias (debido en parte a la propia fragmentación y



diversificación de su trabajo) que muchas veces van en contra del tipo de educación que pretende transmitir y de sus propios postulados metodológicos e ideológicos. En suma, todos estos factores inciden en el plano psicológico, en el plano socio-laboral y en el identitario de manera paralela y recíproca, pues el aumento de la complejidad del trabajo docente lleva a un desbordamiento entre dichas parcelas hasta el punto en que es difícil dibujar una frontera clara entre ellas. Lo que está claro es que todo ello influye en su actividad cotidiana y en su propia valoración personal llegando a casos extremos que afectan a su propia salud e incluso al abandono de la profesión docente como afirman autores como el ya citado Esteve.<sup>69</sup> Àngels Martínez (2006) plantea que la salud mental del profesorado requiere una lectura crítica de los problemas, así como la desalienación como trabajadores de la enseñanza, en buena medida, al constatar cómo en la actualidad el profesorado se transforma en un reproductor acrítico de los mandatos curriculares emitidos desde la burocracia educativa. No pueden entenderse los problemas mentales entre el profesorado sin atender a las condiciones sociolaborales que las fomentan, pues como apunta esta autora:

El malestar del profesorado, unido al malestar de la clase trabajadora por una enseñanza que no satisface las necesidades de todas las personas, se convierte en un problema para la democracia; el profesor reclama un cambio en el tipo de tareas para que su función sea la de promover el desarrollo en libertad y contra las desigualdades de todos y todas (2006: 142)

Àngels Martínez<sup>70</sup> critica que la democracia se ha convertido en un conjunto vacío, toda vez que no permite unos canales de participación y resolución de conflictos eficaces. Esto puede ponerse en estrecha relación con la crisis de los valores de la democracia participativa, que muestra sus contradicciones en el terreno de la participación a través de las trabas de la delegación de responsabilidades fomentada por la inhibición así como mediante el monopolio del poder decisorio de la élite política oficial. Los Movimientos de Renovación Pedagógica, por tanto, prestan gran atención a las cuestiones de salud entre el profesorado, pero evitando las

---

<sup>69</sup> Esteve se centra en el caso de los profesores noveles para analizar el contradictorio y conflictivo inicio en la carrera docente, pues inician su actividad en los puestos desdeñados por los profesores más experimentados. Esto se une a la propia inseguridad inicial al verse abocado a una introducción al sistema educativo como profesor nada idílica.

<sup>70</sup> El Proyecto “Vivir la democracia en la escuela”, nacido entre el profesorado integrante del MRP “Escola d’Estiu del País Valencià”, es una interesante propuesta por volver a dotar a las instituciones escolares de los valores democráticos y participativos que nunca debió haber perdido.

lecturas parciales, superficiales y reduccionistas para adentrarse en las causas profundas que generan sus síntomas visibles.<sup>71</sup>

Otros aspectos que influyen en este desencanto o malestar docente parten de agentes externos a las propias instituciones escolares. Entre éstos, destaca la manipulación mediática desatada por las industrias culturales dominadas mayoritariamente por grandes grupos financieros multinacionales que en palabras de Llorente tienden a una banalización de los grandes problemas del mundo, así como a una invisibilización de todos aquellos movimientos sociales alternativos (2003: 78). Esta autora centra su atención también en cómo los medios de comunicación públicos suelen plantear una intencionada sensación de inevitabilidad ante acontecimientos de toda índole sirviéndose de una saturación que gradualmente favorece una asimilación informativa neutra y aparentemente “natural”.<sup>72</sup> Por otro lado, los *mass media* ofrecen, como ya se ha indicado, imágenes contradictorias que distorsionan la realidad social en general, y las realidades educativas en el plano micropolítico en particular. Según Llorente, van “conformando estrategias de individualización, consumismo y degradación personal cada vez más evidentes, que serán el soporte de las políticas neoliberales” (2003: 85).

### 3.5.2. La profesionalización docente y la delegación social

Por otro lado, un factor que interviene también en el plano del desencanto docente es la programación de los espacios y los tiempos en los entornos escolares, los cuales limitan forzosamente cualquier reducto para la reflexión o el debate dentro del profesorado. Además, se limita cualquier libre socialización al formalizarse bajo los intereses del consumo todos los ritmos vitales de la ciudadanía, desde la jornada laboral hasta el ocio y el descanso. Se crean así unas pautas vitales predisuestas por un sistema que presenta como natural unas formas de vida que *a priori* nadie ha decidido sobre la base de una profunda reflexión personal y colectiva. Todas estas cuestiones, que hunden sus raíces en la propia estructura del sistema de consumo

---

<sup>71</sup> En otras palabras, no se ciñen exclusivamente a las patologías psicológicas que se manifiestan de manera más palpable, sino a los elementos de carácter socio-económico y político-cultural que desarrollan directamente ese tipo de problemas emocionales.

<sup>72</sup> Llorente añade en este punto la relación de estos aspectos con el determinismo social y la delegación de responsabilidades como factores complementarios que han favorecido el actual estado de cosas entre el profesorado.

neoliberal, están conectadas con la fragmentación social dispuesta interesadamente desde los ámbitos de la política y los medios de comunicación.

Hemos asistido desde los años 90 a una despolitización gradual y a la asunción de unos compromisos “blandos” que, en la mayoría de los casos, se circunscriben a aspectos y reivindicaciones superficiales, sin ahondar en un análisis exhaustivo de las prácticas sociales, políticas y económicas vividas en la actualidad. Se ha inoculado, desde la propia escuela, un incontenible deseo de consumir y una mentalidad clasista a través de múltiples mensajes, más o menos indirectos, que han venido a legitimar el estado de cosas y la estratificación social actuales, como constructos colectivamente aceptado.<sup>73</sup> Se han generado unos procesos de individualización que encuentran su génesis en la competitividad académica y en la delegación como forma de participación social, relegando a la esfera de lo privado buena parte de las aspiraciones socio-políticas de muchos ciudadanos. Esta estratificación, según Llorente, se da también en el sistema educativo, desde un primer nivel ocupado por expertos teórico-investigadores, pasando por el nivel intermedio y conductor de la administración educativa, para finalmente llegar al profesorado, al alumnado y a las familias. Las comunidades educativas poco o nada participan en las decisiones del primer grupo (técnicos-especialistas) del que le separa un abismo exclusivista y legitimado por la supuesta representación política. Se conecta estas ideas con las percepciones que sobre su trabajo tiene el propio profesorado, el cual, como en los tiempos de la tecnocracia educativa de los años 70, se autopercebe como un mero reproductor de los designios del sistema, perdiendo sus valores utópicos de creatividad y compromiso social. Llorente considera también como causas-efectos de la fragmentación y la delegación social el propio negocio editorial y la existencia de la doble red de centros, indicadores ambos de una falta de compromiso real por hacer de la educación un servicio público de calidad y no un negocio; además denuncia que el trabajo docente ha quedado “devaluado como consecuencia de la fragmentación organizativa y curricular, del aislamiento, de la autonomía ficticia y de la rutinización y mecanización laboral” (2003: 81). En mi opinión, se ha regresado a la situación de antaño pero de una forma más edulcorada que evita reticencias y favorece la asimilación de este nuevo rol por parte del

---

<sup>73</sup> Es relevante en ese sentido, para el caso concreto de Aragón, la tesis de Berlanga (2007) centrada en la educación del consumidor en el ámbito escolar y las disonancias existentes entre el discurso político y las prácticas educativas reales.

profesorado, ahora sumido en múltiples tareas y sin tiempo para plantear una alternativa crítica.

### 3.5.3. La formación inicial y permanente del profesorado

Todos estos planos del desencanto docente encuentran parte de su explicación en la formación, tanto inicial como permanente, del profesorado de los últimos años. El sistema de formación del profesorado apenas ha cambiado en España y poco o nada tiene en cuenta aspectos o valores que trasciendan de lo pedagógicamente oficial. Como señaló Esteve “la mayor parte de los profesores aprenden a serlo por ensayo y error, en las peores condiciones laborales posibles, y con escasa formación útil para enfrentar los nuevos retos de la enseñanza con un trabajo de calidad” (1997, citado en 2005: 680). Se denota una disfunción contradictoria entre lo que se exige a los profesores y lo que se les enseña, pues, si bien sus responsabilidades se han modificado, los programas de formación siguen sumidos en un inmovilismo aparentemente modernizado por la nuevas tecnologías, pero que apenas conectan la formación con lo que realmente se vive en las realidades educativas. Existe, además, una jerarquización entre el profesorado de los distintos niveles, ante lo cual los Movimientos de Renovación Pedagógica siempre han defendido el cuerpo único de enseñantes, al entender que su diferenciación solo plantea divergencias y recelos entre unos niveles y otros.<sup>74</sup> Por ende, se ha creado un *cursus honorum* educativo que ha favorecido como en otros planos el ascenso individual sin ningún tipo de complejo ni compromiso. Por un lado, los maestros de primaria reciben una formación generalista reproductora que limita toda posible reflexión y percepción de la realidad, generando el ya citado desconcierto a la hora de comenzar a ejercer su labor docente. Por su parte, el profesorado de secundaria vive una anómala situación al haber superado unas licenciaturas de tipo academicista que les preparaba para una especialización científista. Sin embargo, deben cambiar de repente su autoconcepción e identidad a la hora de pasar al sistema educativo como profesores, creándose también un desconcierto y unas anómalas autopercepciones que no es posible alcanzar con el actual sistema de formación del profesorado.

---

<sup>74</sup> Esta reivindicación se debe al pensamiento y acción de Manuel Bartolomé Cossío (Castro, 1996) y de Lorenzo Luzuriaga, entre otros.

En cuanto a la formación permanente del profesorado los Movimientos de Renovación Pedagógica le achacan un aumento del “cursillismo” tendente únicamente a la obtención de créditos de formación que banalizan su contenido. Si bien en un principio los Movimientos de Renovación Pedagógica demandaron la creación de instituciones para la formación del profesorado (su inexistencia promovió la creación y el desarrollo de las Escuelas de Verano), actualmente, como expone Rogero, exigen que estas instituciones cumplan realmente la función para la que fueron dispuestas. El mismo autor certifica que se ha producido un “proceso involutivo de manipulación y control de las instituciones de formación permanente del profesorado al servicio de los objetivos e intereses de las administraciones educativas, marcadas por las políticas neoliberales y privatizadoras” (Rogero, 2010: 159). La cumplimentación de los requisitos formativos que plantea la administración pesan más que la formación real, es decir, la que los propios profesores desean adquirir por voluntad propia o bien para suplir los problemas y deficiencias que detectan en su trabajo diario. Los MRP pretenden aunar la formación al desarrollo profesional colectivo, dentro de un proyecto de centro que responda al modelo transformador de la escuela pública.

Ante la falta de innovación en los modelos de formación desarrollados por la Administración, los Movimientos de Renovación Pedagógica plantean una recuperación de la formación crítica que no se rija por el credencialismo. Además, en estos cursos de formación, tanto los promovidos por la Administración como desde la mayoría de asociaciones o formaciones sindicales, adolecen de cualquier tipo de debate profundo y analítico en torno al contenido y los objetivos que mueven a fomentar tal o cual aspecto en la formación. Se trata de cumplimentar los requisitos de la formación a través del reconocimiento de créditos, sin atender realmente las necesidades del profesorado, el cual en la mayoría de los casos acepta acríticamente una formación obsoleta y de escasa utilidad para su labor docente cotidiana. El MRP, en el número 35 de su revista, contemplaba lo siguiente al respecto de los cambios producidos en la formación y su efecto desactivador de la formación autónoma de los docentes y, a la larga, de los propios Movimientos de Renovación Pedagógica:

Reducidos al ámbito universitario –del que en la práctica no han salido los ICE’s- y tentados de mil maneras los MRP (cierto reconocimiento, apoyo económico, captación de personas significativas) aparecen los CEP’s como una instancia que después de acabar con los ICE’s, puede acabar con los MRP’s o reducirlos a su mínima expresión (35:16).

### **3.6. Consideraciones histórico-sociológicas en torno a la identidad y a la función de la renovación pedagógica en la actualidad**

Finalmente para acercar la investigación a una profundización de su complejidad, se abordan distintos ámbitos para acercarse a un marco integral que aborde múltiples planos y dimensiones, siguiendo lo que señala Castillo, al contemplar que:

“la identidad y la calidad no sólo las debemos buscar en las personas, los profesores, alumnos o directivos, sino también en otras dimensiones como las manifestaciones institucionales, en las situaciones educativas, en las actuaciones didácticas, etc. y en el papel o repercusión que corresponde a cada protagonista o responsable en las referidas ocasiones” (2004:441).

Por ello se presenta una reflexión que aborda la evolución del sistema educativo actual y su influencia en los Movimientos de Renovación Pedagógica pero, a su vez, es preciso mencionar las aportaciones de la renovación pedagógica a la perspectiva profesional del docente. Con ello trataré de concluir esta serie de anotaciones en torno al estado de cosas actual en el sistema educativo español y a la alternativa que presentan los Movimientos de Renovación Pedagógica, una vez detectadas sus deficiencias y sus posibles vías de solución.<sup>75</sup>

En primer lugar, hay que partir de la significación identitaria de los grupos renovadores, los cuales se descubren como sujetos activos que pretenden alcanzar una transformación educativa a través de la creación de una nueva cultura profesional, muy distinta a la actualmente vigente. Rogero considera que no parte de la queja, sino de un profundo análisis crítico de la realidad educativa, por tanto no se escudan en el desencanto como “justificador de un desentendimiento progresivo” (2010: 148) propio de la posmodernidad. Trata, por tanto, de entender la escuela bajo unos presupuestos críticos con el objetivo de comprender las dimensiones del poder y el conflicto que en ella se han generado. Ante la cosificación generada por la racionalización, los MRP han tratado de encontrar y canalizar una identidad individual y colectiva a la que dotan de un heterodoxo ideario educativo y socio-

---

<sup>75</sup> No hay que olvidar que estas soluciones, desde el discurso renovador, trascienden de lo pedagógico-educativo y van más allá del fenómeno educativo para plantear una verdadera transformación social a partir de la propia transformación del sistema educativo.

político, dando con ello significado a su consideración como actores sociales activos.<sup>76</sup>

Sin embargo, como se ha apuntado anteriormente, durante los años 80 su identidad fue reapropiada a través de un complejo proceso de domesticación de grupos y cooptación de ideas que estuvo a punto de desactivar la renovación pedagógica en España.<sup>77</sup> La cuestión identitaria en estos grupos cobra relevancia al observarlos desde el prisma crítico “habermasiano”, que entiende, sobre la idea de la “gramática de la vida”, que los ámbitos de acción comunicativa no se rigen actualmente por el poder o el dinero, sino más bien por la identidad y el sentido de la vida” (Habermas, 1987: 419).<sup>78</sup> De este modo logran mantener su espacio de conflicto crítico de cara al Estado, rompiendo con el rol social que institucionalmente se les ha pretendido adjudicar desde mediados de los años 80. Esto se debe poner en relación con la idea defendida por Laraña y Gusfield (1994) que consideran que los nuevos movimientos sociales ya no se conforman en torno a modelos ideológicos cerrados, sino que sus pautas se orientan hacia la identidad de pertenencia y referencia dentro de un colectivo heterogéneo. La subjetividad (y la intersubjetividad), la acción y la identidad colectiva permiten definir a los MRP como un movimiento diferenciado y que, a pesar de las trabas impuestas, ha logrado mantener su discurso y el significado social de sus acciones, si bien éstas se han diversificado o han logrado ser invisibilizadas por los medios del “establishment”.

Como ya ocurrió en los años 80, se ha mantenido, de un modo más difuminado, una apropiación de temas por parte del poder dominante que, como ya se ha apuntado, establece discursivamente pero no así en la práctica principios defendidos desde los grupos renovadores. La tecnocracia educativa actual también ha logrado descargar de potencialidad crítica a toda la legislación establecida en los últimos años, como ya lo hiciera la burocracia educativa del Tardofranquismo mediante la LGE. En palabras de Llorente (2003: 77-80), se ha pervertido el

---

<sup>76</sup> En buena medida, han tratado, como indica Moscoso, de “descolonizarse de los mecanismos discursivos modernos” (2011:259), dando gran relevancia a los factores culturales y simbólicos.

<sup>77</sup> De hecho muchos grupos renovadores fueron desactivados y cayeron en el olvido, quedando en el panorama renovador estatal aquellos grupos que supieron resistir a ese intento de apropiación gracias a su compromiso y a la detección de dicho proceso a través de la reflexión, el debate y un rearme discursivo crítico.

<sup>78</sup> Esto se debe poner en relación con la idea defendida por Laraña y Gusfield (1994) que consideran que los nuevos movimientos sociales ya no se conforman en torno a modelos ideológicos cerrados sino que sus pautas se orientan hacia la identidad de pertenencia y referencia dentro de un colectivo heterogéneo.

significado de las luchas promovidas desde la renovación pedagógica en un proceso de adaptación a las tesis neoliberales. Esta autora plantea varios ejemplos, como la autonomía de los centros y la formación permanente del profesorado, para establecer un paralelismo entre la tecnocracia neoliberal actual y la que caracterizó a los últimos años de la dictadura franquista. A pesar de ello, la construcción de la identidad en los grupos renovadores se ha mantenido, si bien en unas esferas más reducidas y diversificadas de actuación, gracias a la pervivencia de su discurso crítico en pos de la defensa de la escuela pública y la verdadera participación democrática en los asuntos educativos. Como señala Rogero (2010), “los MRP tienen clara la necesidad de una revisión profunda de la identidad de la profesionalidad docente en la sociedad actual” y son hoy más conscientes que nunca de la necesidad de ajustarse a la realidad para tener mayor incidencia. Por tanto no han perdido totalmente su papel de actores sociales a pesar de la implantación de prácticas neoliberales en educación y la influencia de los *mass media* en la redefinición de las identidades sociales. Los miembros de los grupos renovadores siguen trabajando día a día en sus escuelas como espacios de conflicto, abriendo continuos debates y reflexiones en torno a la educación y la democracia, cuestionando en suma los modelos sociales hegemónicos. Además, gracias a su profundo bagaje intelectual y cognitivo, los Movimientos de Renovación Pedagógica siempre han tenido claro las relaciones existentes entre poder, identidad y saber, adhiriéndolas a su propio discurso pedagógico crítico. Además, en sus años de andadura han creado puentes dialécticos y de cooperación convergentes con otros movimientos sociales, planteando siempre alternativas ante fenómenos de reforma y cambio político y educativo. La renovación pedagógica trata de orientar hacia lo público sus reflexiones y debates tanto en el terreno del trabajo docente cotidiano como en el plano más puramente político-ideológico.

En palabras de Moscoso, se trata de “integrar lo educativo y lo social, específicamente en su vertiente cultura” para lograr “la asunción social de la educación como tema público” (2011: 264). Pues, como ya se apuntó en el XIV encuentro de Movimientos de Renovación Pedagógica de Cuenca en 1993, “ser minoritarios no implica que no debemos dirigirnos a la mayoría y, por lo tanto, hemos de plantear propuestas que respondan a la necesidad de transformar e incorporar la renovación pedagógica al conjunto del profesorado”. Por tanto los Movimientos de Renovación Pedagógica han tratado de articular las reivindicaciones



a la administración y las reivindicaciones al profesorado (Rogerero, 2010), sin caer en sectarismo privatizadores y tratando de hacer llegar su mensaje a sus colegas de profesión y, en suma, al conjunto de la sociedad. En ese sentido tratan de romper el estereotipo y la significación que les ha dotado el poder como meros ejecutores técnicos y transmisores de la cultura dominante. Han tratado por tanto, en su actividad diaria y en sus esferas de socialización, de evitar verse descargados de su función social, a pesar del papel que desde las altas esferas burocráticas se les ha tratado de imponer.

La renovación pedagógica siempre entendió como una intromisión el no poder controlar las riendas de su propio trabajo, pues se le daban impuestas como si de un pensamiento único y dogmático se tratara. En ese sentido, el actual clima de frustración y queja nace “por verse sustituidos por la normativización (en las reformas que se dicen progresistas) que les impone algo que ellos reconocen deberían hacer por propia iniciativa desde una perspectiva de desarrollo de su profesionalidad” (ib., 2010: 151). En estas afirmaciones subyace la propia génesis de la renovación pedagógica que, evitando caer en el anacronismo, puede trasladarse a la realidad actual. Los grupos renovadores parten de la idea de verse expropiados de su capacidad de ser sujeto y rechazan el significado que se les ha dado, ya que entienden que su función no es la de preparar a futuros trabajadores-consumistas, sino a ciudadanos libres, conscientes y críticos con la realidad que les rodea. Este elemento entra en relación con el sistema selectivo de enseñanza<sup>79</sup> y la selección de las élites al crearse procesos de diferenciación entre los futuros “trabajadores autoprogramables”, los “trabajadores técnicos especializados” y los “trabajadores genéricos reemplazables” (Castells, 1998: 379). Los Movimientos de Renovación Pedagógica rechazan la instrumentalización de su trabajo al servicio de la formación de los recursos humanos que el sistema necesita. En consecuencia, se posicionan profesionalmente en contra de la funcionarización y de la delegación de responsabilidades como vías para mantener su propia identidad y sus valores profesionales alternativos frente al distanciamiento y la hipocresía de la Administración.

---

<sup>79</sup> A pesar de la generalización de la educación, es innegable que sigue persistiendo una selección de baja intensidad, crucial para la estratificación de la sociedad actual.

Los Movimientos de Renovación Pedagógica, en suma, se muestran en contra de la consideración de su trabajo como un alienante proceso de “represión y doma” (Rogerero, 2010: 152) frente a sus ideales de transmisión cultural (crítica, con compromiso y en libertad) y de preparación para la vida adulta de los educandos. El propio Rogerero defiende que “se ignora la ideología del profesionalismo como enmascaradora de la realidad, ya que son perfiles que pecan de neutralismo, ingenuidad, cientifismo y descontextualización” (ib.:154). Esa visión neutra obvia la pertenencia de los profesores a un grupo o clase social determinada, pues se les suele considerar como instructores no comprometidos y que no tamizan los contenidos a enseñar bajo su propio prisma político-social e ideológico. Entienden pues que el profesionalismo es un estereotipo construido socialmente para legitimar su función de servidores del dogma emanado unilateralmente desde el poder. Además, la cuestión en torno al profesionalismo docente no hace sino enmascarar su creciente proletarización, mitigando los matices ideológicos que se generan en el profesorado<sup>80</sup>. Existe un carácter “profesionalista, aislacionista y sectorizado” y una primacía de la “mentalidad corporativa” (Martínez, 2002) entre el profesorado que constituyen trabas y obstáculos para la reactivación de los Movimientos de Renovación Pedagógica o el surgimiento de movimientos sociales análogos.

Finalmente cabría cerrar este apartado apuntando las vías de solución planteadas desde el seno de la renovación pedagógica, la cual defiende una radicalización de la democracia como vía para evitar los procesos de despolitización en los que está sumida la sociedad occidental desde los años 80. Es, en buena medida, un proceso tendente a romper con la desmovilización social y una crisis de crecimiento que han vivido los Movimientos de Renovación Pedagógica al calor de la implantación de las prácticas neoliberales. Como apunta Martínez, quizá el discurso público de los MRP no esté lo suficientemente clarificado y, además, no tiene visualización pública debido al “ninguneo” mediático que limita con creces la visualización de la renovación pedagógica como una alternativa real frente a la escuela de mercado. Por ende, su desvinculación respecto a grandes aparatos organizativo-sindicales les resta presencia, pero les ha permitido mantener su

---

<sup>80</sup> En ese sentido, la renovación pedagógica exige una mayor conciencia reivindicativa y corporativa que precisaría, en palabras de Rogerero, de una nueva caracterización del docente (como trabajador intelectual-transformador) afín al modelo de Escuela Pública, defendido desde la renovación pedagógica.

preciada autonomía para, a pesar de una evolución irregular y con altibajos en el tiempo, plasmar su discurso crítico y alternativo sin intermediación alguna. Sáenz del Castillo por su parte asevera lo siguiente:

Los MRP, si quieren sobrevivir a la modernidad, tienen que inventar un sujeto, unos sujetos no *hipostasiados* que necesiten para su sustento términos absolutos, modelos pedagógicos infalibles [...]. Los medios de comunicación con su omnipotencia se han implantado en las mentes de padres, alumnos y profesores y obligan a que cualquier planteamiento, para que tenga sentido, tiene que responder a cánones, a forma, a metodologías que imponen (dar forma desde arriba a partir de la información obtenida con la colaboración de los de abajo) a nuestra realidad, que impiden su desarrollo (1999: 793).

Además, como se ha venido constatando en las últimas décadas, la inexistencia de una verdadera articulación contestataria ante los designios del sistema permite a éste obtener una legitimación indirecta para seguir desarrollando, en un complejo proceso de poder y discurso, sus reformas neoliberales y sus prácticas sociales despolitizadoras. Ante la represión de la diferencia, de lo alternativo, Sáenz coincide en la necesidad de los MRP de conseguir, “si quieren sobrevivir a la modernidad”, “unos planteamientos más radicales” estableciendo una interesante comparación entre dos modos de responder (el converso y el perverso) y dos maneras de preguntar (la irónico-subversiva y la reversiva-humorística) (Sáenz, 1999:793). Dichos modos son mecanismos para cuestionar el actual estado de cosas. Fernández y Rogero analizan desde una perspectiva comparada los modelos educativos progresistas de 1976 y 1998, para establecer una interpretación histórica que evidencia el proceso de profesionalización docente y la decadencia de la vertiente más política dentro de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Esto autores consideran que “la defensa de la escuela pública basada en su función social se ha pospuesto, sustituida en su prioridad por reivindicaciones gremialistas del profesorado” (2001:114), por lo que, frente a la ofensiva neoliberal en educación, muchos de los profesores renovadores han debido plegarse, muchos resignados, a la defensa del Estado de Bienestar. Si bien el modelo de 1976 planteaba una clara distinción entre escuela pública y estatal (“*Una alternativa democrática para la enseñanza*” de la Junta del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid), en el modelo progresista de 1998 (“*Principios de la escuela pública*” de Luis Gómez Llorente) “la identificación de la escuela pública con la escuela estatal es completa” (ib.:116). En consecuencia, queda patente la evolución del modelo de escuela pública

de la Renovación Pedagógica, históricamente atenazado por las exigencias y condiciones contextuales, y que debe contentarse con unos planteamientos más realistas y descargados políticamente. En las últimas décadas se evidencia que los docentes han perdido su función social en favor del Estado, siendo excluidos del debate público y del discurso legislativo para quedar relegados a una esfera micropolítica. Según estos autores, este proceso se debe a la división social y técnica del trabajo, la jerarquización del sistema educativo y una escala descendente de delegación del poder que expropia de protagonismo y significación a las funciones profesorado en beneficio de la dirección profesionalizada desde la LOPEG (ib.: 172).

Moscoso, por su parte, argumenta que, entendiendo a los Movimientos de Renovación Pedagógica desde una perspectiva macro y de cercanía a otros movimientos sociales, éstos podrían tener “una función ética, alejada de la prescripción moral impuesta por los códigos normativos modernos” (2011: 266). En buena medida, los Movimientos de Renovación Pedagógica supusieron un medio de provocación en pro de la concienciación político-social en el terreno educativo, al modo en que otros movimientos lo hacen en sus respectivos terrenos de actuación y praxis. En ese sentido, es importante recuperar la “pedagogía de la pregunta” y reformar el pensamiento en la perspectiva de una nueva racionalidad ligada a un nuevo paradigma y a una nueva comprensión del ser humano en su totalidad. Rogero afirma a tal respecto que:

El gran problema del actual sistema educativo en todos sus ámbitos, es que está centrado en la enseñanza, en la transmisión de conocimientos, cuando debería estar centrado en el aprendizaje, en la producción de proceso de conocer, de vivir y de crear en definitiva (2003: 45).

Cabe concluir que dicha radicalización de los planteamientos renovadores pasa por una necesaria integración unitaria de esfuerzos que evite la dispersión, así como de un acercamiento sinérgico hacia otros movimientos y propuestas que desde otros ámbitos plantean una transformación social alternativa. Resalta el paso de una educación tradicional y clasista a una de masas de tipo tecnocrático con fuertes dosis de neoliberalismo y neoconservadurismo discursivo y legislativo. Los Movimientos de Renovación Pedagógica no han estado al margen de esta evolución; es más, las condiciones legales que han ido configurando el sistema educativo en los últimos años han trastocado en varios momentos su organización, funcionamiento y presencia profesional pública. La evolución del sistema educativo, ante el ataque

neoliberal, puede llevar a un nuevo escenario y situación a los grupos renovadores, ya que como señala Rozada:

Es posible incluso que estemos asistiendo al final del modelo de educación tecnocrático de masas y a las puertas de otro con formas de escolarización más funcionales para una sociedad escindida en tres tercios, de los que uno de ellos es la elite y el otro los excluidos (2002: 55).

En consecuencia, se abre un nuevo periodo de reconceptualización del modelo de escuela pública de los Movimientos de Renovación Pedagógica que lógicamente debe afectar a sus compromisos y postulados pedagógicos así como a su propia definición como defensores de un sistema educativo público que rechaza tanto el modelo tecnocrático como el neoliberal y desborda las limitaciones del marco educativo socialdemócrata.

Finalmente, se presenta en la Tabla 3 una síntesis histórica de la evolución de los Movimientos de Renovación Pedagógica de Aragón y España, en relación con algunos acontecimientos relevantes de la historia política y económica del país y los hitos de la legislación educativa de los últimos decenios.

	<i>Historia política y económica</i>	<i>Legislación, política y actualidad educativa</i>	<i>Renovación Pedagógica en España</i>	<i>Aula Libre y Renovación Pedagógica en Aragón</i>
<i>Decenio 1970</i>	Planes de Desarrollo (1964-1975) Crisis del petróleo (1973) Muerte de Carrero Blanco (1973) Muerte de Franco (1975) Pactos de Moncloa (1977) Elecciones ganadas por UCD (1977) Promulgación de la Constitución (1978)	Creación Institutos de Ciencias de la Educación (1969) LGE (1970) Orientaciones Pedagógicas para la EGB (1971)	Asociación Rosa Sensat (1965) X Escola d'Estiu Rosa Sensat (1975)	Colectivo del Martes (1973) Aula Libre (1975) I Jornada EVA (1977) Al Rebullón (1979)
<i>Decenio 1980</i>	23F (1981) Llegada al poder del PSOE (1982) Entrada de España en la CEE (1986) Entrada de España en la OTAN (1986)	LOECE (1980) R.D. de Educación Compensatoria (1983) Ley de Reforma Universitaria (1983) Introducción CRIET (1983-84) Centros de Profesores (1984) LODE (1985) Reconocimiento modelo CRA (1986) Huelgas educativas (1988)	Encuentro de Escuelas de Verano y MRP (Sevilla, 1981) I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica (Barcelona 1984) X Encuentro MRP (Granada, 1988) II Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica (Gandia, 1989)	I Encuentro de Escuelas Rurales de Aragón (1980) Colectivo Pedagógico Adarra (1980) I Jornada Escuela Verano Altoaragón (1984) Traslado Aula Libre al Bajo Cinca y Nº 29 <i>Aula Libre</i> (1984) GERPA (1985) Jornadas Aula Libre (Panticosa, 1987)
<i>Decenio 1990</i>	Tratado de Maastricht (1993) Llegada al poder del PP (1996)	LOGSE (1990) Fusión Centros de Recursos y Profesores (1994) LOPEG (1995) Consejos Escolares de Aragón (1998) Traspaso de competencias educativas a Aragón (1999) Proyecto LOCE (2002)	XIV Encuentro de MRP (Cuenca, 1993) III Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica (Torremolinos, 1996) Retirada de subvenciones a los MRP (1996)	“Aportaciones desde la práctica educativa” (MRP Aula Libre, 1990) 15 aniversario Aula Libre (1990) Nº 50 <i>Aula Libre</i> (1990) Modelo educativo aragonés (1997)
<i>Decenio 2000</i>	Crisis económica y recortes sociales (desde 2008)	Pacto por la Educación (2000) LOE (2006) Proyecto LOMCE (2013)	XIX Encuentro de MRP (Alcalá de Henares, 2002)	Fin de la EVA (1999-2000) XXXIX Congreso M.C.E.P (2011) Nº 82 <i>Aula Libre</i> , 30 aniversario (2005) y Nº 88 <i>Aula Libre</i> (2012) <i>Aulas Libre</i> (2005) Encuentro Primavera Aula Libre (2014)

Tabla 3. Cuadro cronológico de la Renovación Pedagógica (1970-2012)



## **CAPÍTULO II: EL MOVIMIENTO DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA “AULA LIBRE”: ASPECTOS TEÓRICOS Y REFERENTES HISTÓRICOS**

### **1. Elementos conceptuales y sociológicos para el estudio de la Renovación Pedagógica y del MRP Aula Libre**

Hay que destacar la intrínseca relación existente entre el plano pedagógico y el socio-político dentro de los grupos renovadores. Como ya en su día enunció el propio Freinet en 1936, existe una inseparable conexión entre la realidad social y la educativa en la que los grupos renovadores desarrollan su actividad docente. Los Movimientos de Renovación Pedagógica mantienen ligados sus planteamientos pedagógico-educativos a un compromiso político y social, los cuales pueden alcanzar un carácter especial al retroalimentarse recíprocamente. Sobre unos postulados paradigmáticos radicales (Popkewitz, 1988), la renovación pedagógica contempla a la escuela como una institución inserta en un sistema de relaciones de poder que responde a una evolución histórica caracterizada por el devenir de un conflicto entre distintos grupos sociales. En consecuencia, existe dentro de los grupos renovadores un “reconocimiento de las instituciones escolares como subsistema en correspondencia o interacción con el más amplio sistema social” (Martínez, 1998: 4). Dicho elemento, puede ser también contemplado desde la sociología crítica de Passeron, Bourdieu y Establet entre otros, que sostienen la teoría de la reproducción social y entienden que la escuela representa una institución instrumentalizada desde determinados grupos de poder y que desarrolla una función de socialización reproductora y legitimadora del mantenimiento de la realidad social, económica, política y cultural vigente.

#### **1.1. El MRP Aula Libre, una “corriente crítica emergente”**

La educación, como otro subsistema dentro de la superestructura social imperante, no es neutra, ya que fomenta unas formas y unos valores acordes con los que defienden los grupos sociales hegemónicos; y, a través de varios mecanismos, como la evaluación selectiva y la estratificación social, entre otros, tiende a



consolidar las formas culturales, sociales y políticas vigentes. Pueden situarse a los grupos renovadores españoles dentro de lo que en su día acuñó Williams (1977) como “corriente crítica emergente” que dirige sus acciones y reflexiones frente la cultura y las instituciones dominantes, así como contra las relaciones y formas ocultas de dominación. Entienden que la educación está controlada por el poder y que, a pesar de las posibilidades de movilidad social que puede ofrecer, no es sino otro instrumento legitimador de la estructura social de clases propia del sistema capitalista. En la escuela los educadores se convierten en detentores privilegiados del conocimiento, convirtiéndose en consecuencia en otra pieza más de legitimación y reproducción social. El currículo, como entiende la propia teoría crítica, no es sino el engranaje a través del cual se introducen en los educandos la cultura hegemónica, sin mencionar las relaciones de poder y conflicto que subyacen ocultas en él. Sin embargo, los grupos renovadores se percatan de dichas contradicciones subyacentes a la institución escolar, planteándose una toma de conciencia y de posición política contraria a la función reproductora de la escuela; y defienden, a su vez, una educación emancipadora que permita a los alumnos ser conscientes de las contradictorias relaciones intrínsecas en la sociedad. En ese sentido, el MRP comparte los planteamientos de los teóricos críticos, representada, según Soler, “en la no aceptación apriorística de las organizaciones tal cual se presentan y el compromiso con la búsqueda de alternativas y el cambio organizativo” (2000: 164). Coincide también con la idea de un compromiso crítico-reconstrutivo de la gestión escolar democrática y de un modelo escolar contrahegemónico que trata de “superar todo sesgo instrumental” y rechazar las prácticas tecnocráticas “por cuanto hipotecan profundamente la construcción social de una comunidad democrática” (ib.: 189).

Los grupos renovadores españoles comprendieron en su día que una transformación educativa real tenía que venir necesariamente acompañado de un cambio político, que no se limitara a un simple reformismo, pues de lo contrario sería imposible, por un lado, modificar las relaciones de todo tipo que giran en torno a la institución escolar y, por otro lado, poner coto a las contradicciones que guarda en su seno la concepción tradicional y hegemónica de la educación. Por tanto, los grupos renovadores se sitúan al margen de cualquier neutralismo, pues sus postulados pedagógico-educativos están impregnados de crítica hacia la tecnocracia educativa. Caivano y Carbonell afirman en relación con lo anterior que “los movimientos de

renovación pedagógica surgen como una respuesta organizada frente a determinadas formas de dominación” (1979). Dichos mecanismos de dominación, reproducción y legitimación social son, en buena medida, inoculados y reproducidos mediante la escolarización de masas como medio de estratificación social. En consecuencia, los grupos renovadores abrazarán la crítica contra la pedagogía tradicional y las formas de la tecnocracia educativa por considerarlas instrumentos caducos, ineficaces y autoritarios que no hacen sino perpetuar el orden social establecido. Desarrollan retrospectivamente una reflexión teórica acorde con la pedagogía progresista que constituirá el telón de fondo de su praxis teórica. Ésta tendrá presentes cuestiones como la causalidad social, la determinación histórica y la influencia del contexto, así como los condicionamientos estructurales y las acciones individuales que inciden sobre una determinada situación social. Así pues, una vez alcanzado ese punto de concreción teórica, adoptan un discurso práctico ligado a un proceso de concienciación y formación como grupo social identificado con una corriente educativa progresista y crítica con el estado de cosas vigente en la institución escolar del momento.

Al contemplar esta institución desde una perspectiva económica, ideológica, socializadora y reproductora, se evidencia el carácter falaz de un sistema educativo que, a pesar de que sus postulados garantizan la educación para todos los ciudadanos, se orienta hacia una restrictiva selección y una reproducción legitimadora del sistema social vigente, aprovechándose del rol de la escuela en la construcción identitaria de los individuos y la sociedad. Así pues, surge el conflicto a raíz de las contradicciones de la escuela inherente a la sociedad capitalista, que se materializa por una crisis en las concepciones educativas y en última instancia en la conformación de grupos críticos que proponen un modelo pedagógico y educativo alternativo, íntimamente unido a unas convicciones políticas emancipadoras y democráticas. Ese compromiso es el que tomarán los grupos renovadores para, en última instancia, conformarse como movimientos sociales que intentan socavar las bases que ellos consideran obsoletas en la institución escolar y, junto a otras agrupaciones y movimientos, tratar de poner en crisis un sistema político, económico, social y cultural que consideran nocivo, restrictivo y dogmático.

En definitiva, ese proceso colectivo de reflexión teórica y de creación de un discurso práctico, unido a una toma de conciencia y de posicionamiento político, permitirá que se materialice la identificación de la renovación pedagógica española como movimiento social. Se trata de un proceso autónomo centrado en la construcción de una pedagogía alternativa frente a las formas de dominación soterradas en el ámbito escolar, pero a su vez, frente a cuestiones de mayor calado profesional y político-social que evidencian la asunción de un claro compromiso social (Martínez, 1998:5).

## **1.2. La Renovación Pedagógica, un “movimiento social emergente”**

Los Movimientos de Renovación Pedagógica, como otros movimientos sociales, ahondan en una diferenciación frente a otros grupos de educadores que les hace adquirir un carácter autónomo y específico. Así pues, los cerca de ochenta grupos pedagógicos renovadores comparten unas características propias, entre las que cabe destacar su organización autónoma frente a instancias administrativas, sindicales y políticas. Se trata de grupos de educadores de todas los niveles de escolarización y profesionales del ámbito educativo partícipes de un compromiso socio-político encaminado a la defensa de un modelo de escuela pública democrática y de calidad. Hay que destacar que la función de los Movimientos de Renovación Pedagógica como grupos, bien de pertenencia o de referencia, para muchos profesores es importante, ya que éstos asumen tanto unas prácticas como unos compromisos afines a los defendidos desde los Movimientos de Renovación Pedagógica.

En ese sentido y para concluir este apartado, es necesario recurrir a la teorización sociológica que establece Giddens (1991b), a partir de las consideraciones sobre los movimientos sociales que plantearon Aberle, Smelser y Touraine, para comprobar si la fisonomía de los Movimientos de Renovación Pedagógica en general, y la de Aula Libre en particular, se ajustan a la clasificación, condiciones y características propias de un movimiento social. En primer lugar es necesario perfilar, aceptando la definición de Giddens, que los movimientos sociales son “empresas colectivas que pretenden luchar por un interés común o garantizar que

se alcanza un objetivo compartido mediante una acción que tiene lugar al margen de la esfera de las instituciones establecidas" (2010:1066). Desde este punto de vista, Aula Libre como el resto de Movimientos de Renovación Pedagógica son colectivos de profesores que tratan de alcanzar una educación pública, democrática y participativa, además de compartir unos objetivos y una simbología referencial; aunque como profesores sean funcionarios del Estado, como miembros de un MRP, se sitúan al margen de estructuras burocráticas. Constituidos como colectivos autónomos son grupos en los que no existe una jerarquía de mando ni reglas escritas, pero comparten una serie de valores que los identifican socialmente.

En cuanto a la fagocitación y la domesticación de grupos, desde el enfoque sociológico de Giddens, se puede afirmar que existen riesgos de institucionalización ya que los movimientos sociales "bien establecidos adoptan generalmente las características burocráticas" (1991b: 660). Con esta perspectiva aplicada a los Movimientos de Renovación, se puede decir que éstos iniciaron su andadura ligados a sindicatos y partidos del antifranquismo; al llegar el PSOE al poder, éste se erige abanderado de la Renovación Pedagógica e introduce en los canales burocráticos a miembros significados con la misma. Se trataría del proceso de cooptación y apropiación discursiva, así como de domesticación social, tal como se ha abordado en el Capítulo I. Sin embargo, la historia de los Movimientos de Renovación Pedagógica evidencia que en su mayoría, como en el caso de Aula Libre, se mantuvieron como grupos racionalmente concienciados "que operan cerca de los márgenes de lo que los gobiernos definen como permisible en cada momento y lugar" (2010: 1066). Se puede afirmar que no constituyen ni agregados sociales, ni grupos de interés u organizaciones formales, sino grupos de individuos que critican el *statu quo* oficial y aportan alternativas, retos y reflexiones para la consecución de un modelo educativo renovado; son agentes sociales condicionados por la sociedad en un conflicto multidireccional "que luchan por el control de los modelos culturales y la historicidad" (Touraine, 1984: 107). Esta acción conflictiva o historicidad se manifiesta, en el terreno educativo, en los distintos modelos de ver y entender la escuela como organización o institución, es decir, se "desarrollan con un antagonismo deliberado respecto a otros grupos, en general con organizaciones bien establecidas, pero en ocasiones con movimientos rivales" (Giddens, 1991b: 663). Traducido al objeto que ocupa esta investigación, los Movimientos de Renovación

Pedagógica se enfrentan dialécticamente a grupos o estamentos vigentes (tecnocracia, gobiernos, Iglesia, editoriales...), pero también a movimientos educativos de tipo reactivo-conservador en defensa de los estamentos o el *statu quo* vigentes como secciones de enseñanza de sindicatos mayoritarios, grupos de padres católicos...Por tanto, retomando nuevamente a Touraine el espacio de interacción conflictiva o campo de acción entre movimientos sociales se divide entre “aquellos que dominan el orden social y aquellos que defienden su autonomía profesional y cultural” (1978: 21).

Dentro de la clasificación de los movimientos sociales concebida por Aberle en 1966 y retomada por Giddens, se diferencian movimientos de transformación, reformistas, redentores y de alteración que varían en la perdurabilidad de su alcance y objetivos, así como en sus formas de organización y acción colectiva (1991b:661). A partir del baremo de Aberle se puede clasificar al MRP Aula Libre y al conjunto de la Renovación como movimientos sociales reformistas, ya que en su mayoría “aspiran a modificar sólo algunos aspectos del orden social existente” (ib.). Sin embargo, y sobretodo en sus momentos originales, algunos Movimientos de Renovación Pedagógica, Aula Libre entre ellos, contenían entre sus reivindicaciones cuestiones transformadoras de largo alcance y contenido social. Por tanto, ese es el valor añadido de la Renovación Pedagógica, que engarza un componente reformista con otro más transformador y, dependiendo del contexto y del grado de intensidad de cada elemento en cada MRP, resultarán movimientos de docentes renovadores más reformistas, en lo pedagógico y lo socio-político, junto a otros más transformadores. Aula Libre parece situarse en el espacio fronterizo entre ambas definiciones por compartir elementos, tanto con movimientos más alternativos, antiautoritarios y de clase (a los que dan prioridad), como con sectores socialdemócratas o pequeño burgueses.

Las apreciaciones de Touraine y Giddens, unidas a las lecturas sobre los NMS (Nuevos Movimientos Sociales) que realiza Melucci (1989; Chinu y López, 2007) en torno a la generación de nuevas identidad a través del “rechazo simbólico a las políticas burocráticas de poder de la era industrial” (Giddens, 2010:1074-1075), complementan las seis condiciones subyacentes a los orígenes de la acción colectiva

de Smelser (1962) retomados por Giddens (1991b:611; 2010:1069). Estos seis requisitos para poder calificar a un colectivo de movimiento social son:

1. *Factores estructurales favorecedores*: Sin un contexto político como el del Tardofranquismo y la Transición, así como sin una situación educativa autoritaria y jerarquizada, hubiera sido imposible la eclosión de los Movimientos de Renovación Pedagógica.
2. *Tensión estructural*: Un deseo de transformar la realidad educativa y unas expectativas depositadas en la democratización de los centros escolares y la sociedad la Renovación Pedagógica provocaron su ruptura epistemológica.
3. *Creencias generalizadas*: Cumplidas las anteriores condiciones “es necesario que se desarrolle y se extienda una creencia generalizada sobre las causas de esa tensión, para que las personas se convezcan de la necesidad de unirse a un movimiento o crear uno propio” (Giddens, 2010:1070). Las creencias generalizadas suponen la difusión de la ideología subyacente a los Movimientos de Renovación Pedagógica a través de las publicaciones de los colectivos de cada zona, sus encuentros, congresos, la propia práctica cotidiana y los contactos y relaciones interpersonales. Todo ello crea una simbología y una cultura propia de la Renovación Pedagógica con la que cada MRP se identifica, entendiendo que forma parte de una identidad colectiva que le integra.
4. *Factores desencadenantes*: La historia del Tardofranquismo y la Transición es un registro de acontecimientos que desencadenan determinados procesos políticos de relevancia y la evolución del sistema educativo en esta época, plagada de puntos de inflexión, no es ajena al fomento de posibilidad para que surja una estructura para la oportunidad política.
5. *Movilización para la acción*: Sin una comunicación efectiva y la creación de una red social activa coordinada, sería muy difícil encontrar espacios de confluencia estatal entre los Movimientos de Renovación Pedagógica, ni existirían documentos y grupos de trabajo colectivos. Para el caso de Aula Libre fue clave su revista que desde sus inicios representó un proyecto desafiante que precisaba “una estructura mayor y un mejor funcionamiento de la redes sociales” (ib.: 1070).

6. *Fracaso del control social*: Consolidado el movimiento de Renovación Pedagógica y en relación a la situación ya descrita de cooptación desde mediados de los 80, se confirma cómo las autoridades, en este caso, los gobiernos socialistas de la década, tratan de “responder al desafío mediante la intervención en las condiciones de conductividad y tensión que estimularon el surgimiento del movimiento” (Giddens, 1991b:662). Los ejemplos más claros al respecto son la formación del profesorado institucionalizada por la Administración y que desactiva la formación autónoma de la Renovación Pedagógica, así como la atracción hacia puestos de gestión y control dentro de la estructura educativa burocrática (Inspección, ICE, CPR...).

Bajo estos condicionamientos queda clarificada la identidad de los grupos renovadores en su conjunto como movimiento social y la de Aula Libre como ramificación localizada en Aragón durante más de los últimos treinta años. La lectura que hacía Giddens en 1991 de estas condiciones de los movimientos sociales planteaba la duda de si un movimiento social es una respuesta al contexto original o un estímulo para su transformación. Sin embargo, en la última revisión de su obra central, *Sociología*, reconoce el cambio de orientación de Smelser en sus estudios posteriores, ya que considera “que los activistas son actores racionales que sopesan los costes y beneficios de sus acciones” (Olson en Giddens, 2010:1071). Este modelo multicausal, si deja cierto espacio para la acción autónoma de los grupos sociales, se aproxima al “activismo” de Touraine, pues se puede contemplar la educación como un campo de acción posibilitador del valor añadido. Además, aporta unas pautas interpretativas que pueden ser aplicables a cualquier grupo social y, en este caso, el cumplimiento conceptual, de características, clasificaciones y condiciones, permite contemplar a los Movimientos de Renovación Pedagógica como movimientos sociales.

### **1.3. La Renovación Pedagógica en el programa de la modernidad**

Los grupos renovadores desarrollaron desde los años 70 un tipo coherente de toma de conciencia ante la situación del modelo escolar y la falta de libertades y participación social. Así pues, contemplando esta concienciación que desemboca en

una corriente colectiva hacia unos objetivos socio-políticos comunes, es preciso “hacer del análisis histórico el discurso del contenido y hacer de la conciencia humana el sujeto originario de todo devenir y de toda práctica son las dos caras de un sistema de pensamiento” (Foucault, 2009: 24).

En ese sentido y desde un punto de vista hermenéutico, se presentan en este subapartado una serie de interpretaciones que tratan de situar al MRP Aula Libre y a la Renovación Pedagógica, en general, dentro del marco contextual e ideológico de la modernidad partiendo del proceso de “modernización conservadora” abordado en el Capítulo I. Se trata de dibujar los marcos de acción del paradigma socio-educativo de los Movimientos de Renovación Pedagógica dentro de una modernidad tardía en la que impera el pensamiento tecnocrático “neocon”, que, en España, adquiere un *corpus* híbrido católico-liberal. Este grupo trata de ejercer un poder simbólico para imponer su visión cultural “con la ayuda de diversas formas de “acción pedagógica” y “presentarla como legítima o superior, a pesar del carácter arbitrario de toda cultura” (Baert y Carreira, 2011: 50). Por eso es necesario acercarse al proceso de reproducción social que a través de las instituciones de masas monopolizadas, como la escuela, para poder contemplar cómo determinados grupos, en este caso el sector tecnócrata español, orientan los mecanismos de poder hacia unos cometidos concretos y que responde a sus intereses de grupo. En ese sentido Melucci argüía que “el control y la manipulación de los centros de dominación tecnocrática están penetrando crecientemente la vida diaria” (1980: 217-281). La intromisión fulgurante del lenguaje tecnocrático en múltiples facetas del “Mundo de Vida” debe ser estudiada para comprender la emergencia de distintos discursos y prácticas que componen alternativas paradigmáticas. Es interesante también la idea de Giroux cuando valora la concepción de la racionalidad mantenida por la Escuela de Frankfurt, especialmente por Horkheimer, Adorno y Marcuse, ya que defiende que “el papel de la cultura en la sociedad occidental se había modificado con la transformación que convirtió a la racionalidad iluminista crítica en las formas represivas de la racionalidad positivista” (2003: 80). En consecuencia, se va a tratar de evidenciar una lectura parcial de la apropiación conservadora de la realidad como vehículo interpretativo para contemplar a los grupos renovadores como alternativas ilustradas y emancipadoras a ese modelo de modernidad. Para establecer un marco conceptual, se utiliza como hilo conductor de este apartado la relación dialéctica existente entre



conocimiento, poder y estratificación social a través de las aportaciones de diversas corrientes y teorías del conocimiento social.

### *1.3.1. Racionalización, credencialismo y mixtificación tecnocrática frente a la pedagogía progresista*

Si entendemos, como Roszak, que “la tecnocracia es esa forma social en la cual una sociedad alcanza la cumbre de su integración organizativa. Es el ideal que los hombres suelen tener en la mente cuando hablan de modernizar, poner al día, racionalizar o planificar” (1970:19), se pueden lanzar algunas valoraciones sobre la apropiación tecnocrática de la modernidad. Para comprender cómo se llega en España a una reconceptualización conservadora de la racionalidad, es preciso entender que “si los sistemas sociales pueden emanciparse de las tutelas religiosas del saber tradicional para crear su propia realidad sistémica, no es sino gracias a formas de ‘conocimiento experto’” (Alútziza, 2002: 285). Ese conocimiento experto, que representa una desviación modernizadora del ideario tradicional, tendrá al neoconservadurismo y al neoliberalismo como dogmas principales, creando una nueva “modernidad” o “un tipo más amplio de racionalidad política, a la que Foucault denomina *gubernamentalidad*” (Tabares, 2002: 496). Para entender esta auge del pensamiento conservador y la suplantación racional en la que opera, hay que tener presente que se desarrolla una mixtificación del concepto de modernidad, al dividir los dos programas de la modernidad, el técnico y el político, asumiendo el primero y ocultando el emancipador (Bernat, 2007:65).<sup>81</sup> De este modo el conservadurismo aparentemente modernizador ha tomado las riendas de la enseñanza y la ha dotado de un carácter de “agencia para la selección meritocrática”, además, “la creciente importancia de la educación ha constituido el más sólido argumento a favor de la existencia de la Tecnocracia” (Collins, 1989: 9). Hay que tener presente el carácter específico de la tecnocracia española del final de la dictadura, la cual, a diferencia de sus homólogas europeas, contaba con un componente católico y conservador. Por otra parte, existe un debate en torno a la conformación de la tecnocracia como una clase social específica. Para Bernat (2004: 115) se debe

---

<sup>81</sup> Se desarrolla un *oxímoron* por el esfuerzo neoliberal de conciliar la expresión “modernismo reaccionario”.

considerar a la tecnocracia como el resultado del nuevo rol de tipo técnico que desarrollan los grupos sociales tradicionalmente hegemónicos. El mismo autor apunta que “cuando estos grupos (técnico-*managers*) pasan de asesores a directivos del proceso en el que intervienen y cuando sus orientaciones, debido a su pretensión de racionalidad, se imponen sobre el debate político o ideológico, se transforman, propiamente en grupos tecnocráticos” (ib.: 116). Estos expertos técnico-ejecutivos supeditan el concepto de eficacia a la ideología y tratan en el terreno educativo, bajo el prisma del concepto de capital humano, de trasladar la racionalidad económica al terreno de la instrucción.<sup>82</sup> La hegemonía de la tecnocracia no se entiende sin su componente de legitimidad cultural e ideológica ya que “La tecnocracia no es simplemente una estructura de poder que controla una vasta influencia de naturaleza material; es la expresión de un gran imperativo cultural, una verdadera mística profundamente refrendada por la plebe” (Roszak, 1970:12).

Estas pretensiones racionalizadoras llegan al punto de desarrollar el proceso de concentración escolar y provocar la progresiva desmantelación de la escuela rural y el éxodo en sus poblaciones. No hay que olvidar, sin embargo, que la llegada de jóvenes maestros a esas pequeñas localidades aragonesas fue consecuencia de la propia legislación que trató de hacer llegar al medio rural la educación universal. La ley de 1970 creó unas nuevas necesidades educativas y era preciso ampliar los puestos de maestros en la escuela rural que desde tiempo atrás arrastraba unas características concretas, contando, por un lado, con grandes posibilidades y perspectivas y adoleciendo, por otro, de obstáculos y límites a partes iguales. Esa situación representaba un marco específico y singular, ya que dichas necesidades educativas en el medio rural serán suplidas con la llegada de jóvenes maestros recién licenciados que ocupaban en la mayoría de los casos sus primeros puestos como profesionales de la educación pública rural, a la que aportaron unas nuevas ideas y orientaciones coincidiendo con la vorágine socio-política propia de la España del Tardofranquismo y la Transición.

Cabe destacar que la consolidación de la educación de masas en España cuenta, además del carácter tecnocrático (neoconservador y neoliberal), con una fusión ecléctica con el “viejo-nuevo aire discursivo evocador de la Escuela Nueva” o

---

<sup>82</sup> Para Bernat, la LGE se asocia a la política económica y su pretensión no es igualar socialmente a través de la educación, sino ampliar la base selectiva, mediante una “igualdad de oportunidades” (ib.: 124).

“una mezcla de liberalismo y socialismo [...] una mezcla de cientifismo positivista, de idealismo filosofante y de ideologías del sentido común, un refrito de ideas ya dichas y temas requetevistos [sic.] en la historia de la pedagogía” (Romero y Gómez, 2007: 204). Se vislumbra una mixtificación que no viene solo del mundo tecnocrático, sino también de sectores socialdemócratas que imitan las prácticas y discursos del “mundo de los expertos” en pedagogía y que, además, favorecen la apropiación discursiva de corrientes pedagógicas, como la amalgama de la Renovación Pedagógica con los postulados renovadores de tipo emancipador. Romero y Gómez sintetizan esta situación,<sup>83</sup> al entender que “el despliegue de la tradición escolanovista [sic.] sirve de suelo para la futura colonización del espacio escolar por la razón psicopedagógica, aspecto que se prolonga hasta el presente con dosis cada vez más altas de burocratización, tecnocracia y psicologismo” (2007:205).

Trayendo a colación la lectura de Snyders (1972) en torno a la pedagogía progresista en general, se plantea que es necesario una unión entre teoría y práctica que “sólo es posible cuando se realiza este ‘reconocimiento’ [la toma de conciencia de su práctica] de lo adquirido en la experiencia vivida”, es decir, que un discurso pedagógico que adolezca de teoría o de práctica no podrá dar sentido de lo que vive al niño (1971: 193). Incide además en las contradicciones que entraña educar en libertad sin revelar al propio educando las trabas que limitan dicha libertad, incluso desde los modelos menos directivos. Para Snyders, una pedagogía de izquierda no puede ser mesiánica y debe fundamentarse en permitir al alumno adquirir conciencia de su propio desarrollo social, lleno de contradicciones que desde algunas pedagogías se han tratado de edulcorar o aislar. Por tanto, será aquella en la que el maestro sea, además de un facilitador de aprendizajes, una persona con una responsabilidad activa con el alumno. Por tanto, diferencia tanto metodologías como la de Montessori o las no directivas para plantear que el maestro debe promover más que el estímulo espontáneo del niño. Añade Snyders que “la nueva educación se una aquí con el gran sueño pedagógico, la gran utopía pedagógica” (ib.: 113) consistente en aislar al alumno en un entorno perfectamente acondicionado para no mezclarse con realidad mundana. Por tanto, no se debe caer en la mitificación de

---

<sup>83</sup> Se retoma esta temática en los resultados de esta investigación (vid. Capítulo VII, Apartado ) trayendo a colación la lectura de Snyders (1972) en torno a la pedagogía progresista en general, de Gay, Quitllet y Pascual (1973), sobre la Renovación Pedagógica en Cataluña y de Rivals, Boudigne y Thome (1976); así como la tesis doctoral de Riondet (2010) sobre la mitificación de Freinet en Francia y la cuestión de la autoridad a través de la revista *Cahiers Pédagogiques*.

materiales como el libro de texto, que son elementos reproductores de la cultura hegemónica. Esa mitificación de la metodología activa fue estudiada por Gay, Quitllet y Pascual (1973) en torno a la renovación pedagógica en Cataluña durante los años 70. Estos autores plantean, en consonancia con la teoría de la reproducción social, cómo se desarrolla una inoculación ideológica que, a través de los libros de texto, promovió la burguesía catalana. Por tanto, estos autores, así como Rivals, Boudigne y Thome (1976) para el caso de la mitificación de Freinet en Francia, manifiestan que ni una libertad total ni un dirigismo simplemente técnico pueden hacer que el niño encuentre sus propios valores antes de que se les sean impuestos otros.<sup>84</sup> El modelo ético de la acción educativa de Aula Libre entiende, como señalan Altarejos, Rodríguez y Fontrodona, que “la integración de saberes que requiere la actuación educativa no puede venir por un lado de la técnica, porque ésta ofrece una visión fragmentaria e incompleta del hombre” (2003:96), por lo que los saberes humanísticos y la acción humana crítica deben de estar ligados también en una conjunción pedagógica de izquierdas.

Por ello, se muestra que Aula Libre es partícipe de una verdadera corriente progresista que trata de dar responsabilidad y valores reales al educando. Aula Libre rechaza, por un lado, el misticismo y por otro el espontaneísmo manteniendo una disciplina blanda fundamentada en una autoridad lo más jerárquicamente descargada y que vehicule los intereses y la curiosidad del niño, sin depender exclusivamente de material pedagógico preparado al uso. De hecho en la revista del MRP se manifiesta que:

No se pretende creer en la ilusión (más extendida a principios de siglo) de que la Escuela es el principal factor de cambio y progresión social, pero desde luego, resulta impropio y bastante banal teorizar y teorizar, abusar de la dialéctica pedagógico-renovadora, y, al cabo del tiempo, desgastar esos postulados de carácter general y filosófico a los que se alude anteriormente. Y que se sepa, no son nuevos (desde Rousseau al menos, se está a vueltas con lo mismo) (*Aula Libre*, 7, 2).

Y en el número 21 se criticaba que:

Las alternativas –pretendidamente democrática- que tanto cunden actualmente en España, no suelen atacar la coacción educativa en sí misma, ni la formación sumisa al sistema social imperante que la educación forja. Se limitan a discutir si ha de ser el poder privado del capital o el poder monopolista del estado quien controle y monopolicie la dinámica cultural (*Aula Libre*, 21:11).

---

<sup>84</sup> La tesis doctoral de Riondet (2010) nos adentra en la discusión mantenida en torno a la supuesta “mitificación” del freinetismo a partir de la publicación en *Les Annales de l’Université de Toulouse Le Mirail* del artículo “Una mistificación ideológica la escuela Freinet” de Rivals, Boudigne y Thome.

Por tanto, no solo el conservadurismo favorece la tecnocracia y la reproducción cultural, sino que buena parte del socialismo en España, al introducir en el sistema educativo aspectos de la Escuela Nueva, favorece, por un lado, la desactivación de otras propuestas de pedagogía activa con un componente socio-político más claro, y por otro, incurre en prácticas tecnocratizadoras. Como indica Tabares, retomando la lectura defendida por Rodríguez, “la propuesta educativa socialista se integra en el proyecto de recuperación de la democracia tras la larga noche franquista” hasta que en 1991 con su oficialización legislativa comienza “el fin de la convivencia de las diversas corrientes y la entronización administrativa del constructivismo y sus fundamentos psicológicos como paradigma único educativo” (2002: 495). Todo ello queda plasmado en una pedagogía blanda y en una legislación educativa vaciada de significación e inserta en paradigmas pedagógicos, de herencia activa y pequeño burguesa así como elementos neoconservadores, que representan el triunfo del lenguaje tecnocrático mixtificado. Este lenguaje reformista y modernizador de la tecnocracia confirma la continuidad legislativa ya planteada en el Capítulo I y queda certificada por Romero y Gómez al decir que:

Entre las reformas de 1970, 1990 y las más recientes, existe, más allá de las correspondientes alternancias políticas, una coexistencia pacífica y, pese a las residuales batallas nacional clericales, un consenso subyacente a propósito de lo que es y debe ser la escuela (2007:208).

En conclusión, “contra los modos de racionalidad tecnocrática que impregnaban el lugar de trabajo y otras esferas socioculturales” (Giroux, 2003:78), a los grupos renovadores solo les quedará la reflexión y el análisis de la teoría educativa y la práctica docente para conformar un pensamiento crítico susceptible de desarrollar una alternativa pedagógica con fisionomía propia. Dicho pensamiento crítico debe guiar al profesorado renovador para rearmar una racionalidad ilustrada que combata la mutación conservadora de la modernidad; en definitiva, sería el medio se superar “los apretados límites que le impone hoy la tecnocrática lógica de la racionalidad instrumental que tan airosamente campea en las políticas educativas nacionales” (Rigal y Pagano, 1995:188). Finalmente, la opinión del grupo renovador al respecto de este proceso es clara en el siguiente extracto de *Aula Libre*:

La jugada, SU jugada, ha sido clara: obsesionados como estamos por la técnica y las técnicas, ninguna forma más fácil de desarmarnos que convertirnos, o hacer que lo creamos, en “técnicos” de la enseñanza, con problemas técnicos y soluciones técnicas. Nada hay más inerme que una técnica fruto de una ideología a la que se le sustrae ésta. Ningún colaborador de la represión es más efectivo y menos

problemático que el que se cree su papel como una técnica aséptica (*Aula Libre*, 21:13).

### 1.3.2. Una aproximación histórica a la apropiación conservadora de la modernidad

Partiendo de ese contexto y retrotrayendo el análisis al tiempo de la “Ilustración”, se puede establecer una serie de pautas histórico-culturales que aclaren la situación de partida de la institución escolar que la renovación pedagógica trató de transformar. Atendiendo al inicio de la Edad Contemporánea, la complejidad que los procesos revolucionarios iniciados en las Trece Colonias americanas y en la Francia borbónica permiten entrever un cambio sintomático de era en el que se aplica por primera vez el aparato ideológico-cultural del llamado Siglo de las Luces. Tras el estallido del proceso revolucionario y su desarrollo gradual, sobretudo en la época jacobina, se llegó a plantear un programa en sintonía con los ilustrados más radicales y su crítica a la fe y la tradición, así como su apuesta por el progreso y la razón. Como apuntan Horkheimer y Adorno (1994), se crea un nuevo paradigma social que, paradójicamente, acaba siendo contrario al contenido emancipador que subyacía en las sucesivas oleadas revolucionarias que sacudieron Europa a inicios del siglo XIX. Históricamente, pueden perfilarse algunas tendencias histórico-evolutivas que ayudan a comprender cómo ese liberalismo radicalizado de nuevo cuño acabó mimetizándose en un liberalismo doctrinario, cuya base social se basó en la alianza entre la antigua aristocracia nobiliaria y la emergente gran burguesía industrial. La evolución histórica, dependiendo de las fuerzas actuantes en los procesos sociales, las características propias de cada “reino-estado” y las influencias socio-culturales, otorga al occidente europeo desde el siglo XIX una serie de experimentos políticos, sociales e ideológicos que serán plasmados con el paso del tiempo en la formación de los estados-nación.<sup>85</sup> Sin embargo históricamente, en España, como en otros países de Occidente, se crea una situación que viene sintetizada por Fernández y Rogero de la siguiente manera:

Quando la explosión demográfica y las revoluciones que se siguen rompen tanto el orden inmovilista de los estamentos como la confusión público/privado del poder patriarcal, la familia es progresivamente expropiada de sus funciones sociales

---

<sup>85</sup> La creación de los estados-nacionales decimonónicos se perfilan como el punto de partida de la expansión de los sistemas nacionales de enseñanza y de un particular paradigma socio-educativo que será interpretado a la luz de la Teoría crítica como instrumento de análisis.

reproductoras del orden social. Se desarrollan entonces el subsistema de enseñanza estatal y la enseñanza pública como ejes de la reproducción social ampliada de las sociedades modernas” (2001:140).

Entre las causas explicativas que podrían aducirse para defender la mitificación de la razón ilustrada, se encuentra la plasmación legislativa del régimen termidoriano de Napoleón, el llamado Código Civil Francés. Esta legislación aprobada en marzo de 1804, todavía vigente bajo el nombre de Código Civil Francés (a pesar de múltiples reformas y cambios), vino a configurar un punto de inflexión en el proceso de mitologización y mixtificación de todo lo que había supuesto la práctica revolucionaria años atrás. En ese sentido, el Código Civil marca un antes y un después que permitirá la asimilación dialéctica de una parte de la Ilustración a través de un proceso de racionalización que trata de dar una explicación legislativa a los múltiples cambios ocurridos tras la caída del Antiguo Régimen francés. Este Código puso en marcha un proceso de legitimación y de asimilación a través de las bases del liberalismo doctrinario basado en el orden social y el dominio político-económico. Al encontrarse a medio camino entre el liberalismo más radical y el absolutismo, esta recopilación jurídica, favorecida por el propio contexto del epílogo imperial del proceso revolucionario, permitió que se sentaran las bases de un nuevo marco político fundamental para comprender la evolución histórica de Francia y de la Europa contemporáneas.

El Código plantea una modernización técnico jurídica basada en la normativización y en la hegemonía de una nueva mentalidad (Hobsbawm, 1971). De hecho el propio Napoleón afirmó en su exilio en Santa Helena que: “Mi verdadera gloria no está en haber ganado cuarenta batallas; Waterloo eclipsará el recuerdo de tantas victorias. Lo que no será borrado, lo que vivirá eternamente, es mi Código Civil”. Por su parte, Foucault constataba la “disciplinarización del aparato administrativo a partir de la época napoleónica” poniendo a su vez en relación la figura de Napoleón con el surgimiento de la sociedad disciplinar (2002: 219).

Queda establecida una nueva razón técnico-instrumental que ha fundamentado hasta nuestros días las bases del sistema político, social, económico y jurídico, pues puede considerarse el punto de partida del cambio paradigmático racional-positivista que fraguará durante el siglo XIX. Como apuntaban Adorno y Horkheimer para el concepto más general de Ilustración: “el mito es ya Ilustración; la Ilustración recae en mitología” (Adorno y Horkheimer, 1994: 56). Se puede decir

que el Código Civil es una plasmación jurídica y dialéctico-técnica, con fuerte reminiscencia ilustrada y remozada por el liberalismo doctrinario, que se convierte en un factor mitológico de la legitimidad de una nueva racionalidad.<sup>86</sup>

Rudé (1991), que analiza el periodo histórico comprendido entre la caída de Napoleón hasta la revolución de 1848, concluye que, en buena medida, ese carácter emancipador de la Ilustración había mutado a mediados del XIX transformándose en la base ideológica del nuevo orden social, la sociedad de clases. Además, comprueba cómo a través las revoluciones de 1820 y 1830 se van denotando nuevos elementos políticos diferentes a los propios del pensamiento vigente desde entonces (denotándose en conceptos como el de soberanía y el de sufragio);<sup>87</sup> en un tercio de siglo se pasa del absolutismo y el despotismo ilustrado (salvo en la parlamentaria Inglaterra) a unos sistemas políticos de corte liberal doctrinario, cuya crítica partió de los primeros conatos del pensamiento del movimiento obrero, el socialismo utópico y las ideas democráticas.

Ya en el siglo XX tras la caída de los grandes imperios, las dos guerras mundiales y el Holocausto los estados liberales devinieron estados del bienestar azuzados por el peso posbélico de la resistencia, los partidos democristianos y de la socialdemocracia. Posteriormente, a partir de los decenios de los 60 y 70, estos estados sufrieron una pérdida de legitimación que se evidenciará desde sectores críticos y contraculturales como la “desintegración de las instituciones sociales” (Habermas, 1975: 17-18). En suma, se produce una toma de conciencia crítica que trata de crear un nuevo paradigma educativo emancipado del Estado y que coincide con la teorización sobre los NMS de Offe, que entiende que éstos tratan “de politizar las instituciones de la sociedad civil de forma no restringida por los canales de las instituciones políticas representativas-burocráticas, *reconstruyendo* así, una sociedad civil que ya no depende de una regulación, control e intervención cada mayores” (1988:167).

---

<sup>86</sup> Si bien es difícil sentenciar algo así ante un solo documento jurídico-legislativo, por el riesgo en caer en el reduccionismo anacrónico, es innegable que el Código Civil de Napoleón abre una vía diferente a las de las constituciones previas, sobretodo en relación con la jacobina de 1793.

<sup>87</sup> Soberanía nacional frente a popular, y sufragio censitario frente a universal.



### *1.3.3. Ejemplos históricos de mixtificación paradigmática*

Si aceptamos que las corrientes utópicas suelen provenir de los movimientos contraculturales e intelectuales de vanguardia, se puede afirmar que sin un pensamiento utópico el mundo se convertiría es un lugar estanco y estático basado en el inmovilismo y el pensamiento único. Si el pensamiento utópico, en sus distintas formas, viene a plasmarse en propuestas de índole revolucionaria (en el plano político, social, cultural-educativo...), se convierte en la base ideológica y de legitimación de un nuevo modelo social. Me serviré de unos ejemplos históricos a modo de pinceladas para contemplar cómo el pensamiento *a priori* utópico corre el riesgo de caer en la mitificación enunciada por Adorno y Horkheimer en relación a la Ilustración.

- El primer ejemplo nos traslada al mundo clásico romano bajoimperial para contemplar la evolución del cristianismo durante los primeros años del siglo IV d.c. Hasta entonces el cristianismo había sido una doctrina denostada frente al politeísmo clásico de Roma; además su componente subversivo fue contemplado como un peligro para la estabilidad de la *Pax Romana*. Sin embargo, se promulgó el Edicto de Milán que establecía la libertad religiosa en los imperios de Oriente y Occidente. Desde entonces, la tolerancia al cristianismo sustituyó a las persecuciones iniciándose un proceso de asimilación y consolidación de las ideas cristianas que algunos historiadores han denominado la “paz de la Iglesia”. En poco más de diez años, en el 325, se convocó el primer Concilio de Nicea que venía a formalizar y normalizar la teoría cristiana, creando un nuevo modelo moral que acabará convirtiéndose en la religión oficial del Imperio con Justiniano, ya en el siglo VI. De este modo, a pesar de la simplificación histórica a la que he recurrido, se puede decir que una doctrina moral en un principio de carácter subversivo acaba siendo oficializada y tomada como un nuevo común denominador a la forma de un nuevo paradigma social.
  
- Otro de los ejemplos nos llevan a la época contemporánea, a la Revolución Francesa de 1789 y a la Revolución Rusa de 1918. En dichos procesos revolucionarios se constata también cómo se crea una nueva razón, *a priori*

contestataria, que se convierte en una nueva cultura oficial. Sin embargo, cuando esa nueva alternativa es oficializada y legitimada, se convierte en un nuevo bastión del pensamiento único y dogmático. En ambos procesos revolucionarios se creó una nueva razón-dominio que para consolidarse emprendió una feroz ofensiva contra la anterior forma de gobierno (absolutismo y zarismo) y contra toda desviación que no se ajustara a la norma establecida desde los círculos de poder que controlaban el pensamiento y la acción revolucionaria.

De este modo, a través de estas pinceladas ejemplificadoras, se relaciona el advenimiento de los procesos revolucionarios con la mitificación sufrida por el concepto de Ilustración. Del mismo modo que la Ilustración se mitifica y se vuelve contra su contenido emancipador original, las luchas revolucionarias por el poder acaban convirtiéndose en nuevos estándares que atentan contra sus postulados originales y contra grupos e individuos que escapan a la normativización oficial. En ese sentido la utopía se sitúa en el centro del conflicto dialéctico como forma de superación de los viejos valores, pero paradójicamente el nuevo paradigma cae en el mito convirtiéndose inmediatamente en el paradigma a superar por las corrientes utópicas subsiguientes. En suma, históricamente, se crean nuevos *statu quo*, apoyados en nuevos modelos de legislación conservadora y de diversos mecanismos para el mantenimiento del orden social, en el que se genera un nuevo conflicto social o lucha de clases. En ese sentido, se puede concluir, como reflexiona Bernat, que:

Históricamente se observa como el mito ha perdido su carácter clásico como guardián de la verdadera sustancia de la cultura para entenderse como una construcción consciente de una ficción con finalidad política. En ese aspecto el mito se encuentra próximo a la ideología y a la manipulación de cerebros (ib. 66).

#### **1.4. El conflicto entre la concepción disciplinaria y la crítica emancipadora en torno a la educación**

A medida que avance el siglo y se consoliden los estados-nación, los nacientes sistemas educativos estatales empezaran a situarse como garantes de la educación y la moral que se habían asentado bajo el signo de la Restauración y la gradual aceptación del liberalismo conservador como norma política de la clase social vigente. El carácter emancipador queda excluido de este programa político y

serán los nuevos actores políticos contestatarios los que retomarán, adaptándolo al nuevo escenario de la sociedad de clases industrial, el ideal utópico de la Ilustración.

La opinión de Beriaín es bastante clarificadora al respecto ya que defiende que:

La racionalización del mundo de la vida iniciada por la modernidad contiene un potencial emancipatorio que está siendo constantemente amenazado por la dinámica de la racionalización societal que sustenta el crecimiento capitalista (1990:161).

#### *1.4.1. Una dialéctica negativa de la historia del poder*

Cuando se consolidan los sistemas de educación nacionales en el Occidente europeo también se desarrolla el mito de una escolarización universal fundamentada teóricamente en los valores de razón y de progreso de abolengo ilustrado. Sin embargo, este avance de la cultura de masas impuesta supone para Adorno y Horkheimer un engaño o mixtificación que conecta con su propia concepción crítica de la racionalidad ilustrada. Dicha cultura de masas se sitúa al servicio de las incipientes industrias culturales (prensa, radio y finalmente ya en el siglo XX, televisión e Internet). La escuela, por su parte, tanto en el siglo XIX como en el XX, representa una aplicación de las prácticas capitalistas a través de la escuela tradicional desde la cual se institucionalizan e interiorizan en los educandos valores consumistas, competitivos y de asimilación clasista y patriótica.<sup>88</sup> Se crea, por tanto, una cultura de las élites que no se integra en los sistemas educativos público-nacionales, sino que su instrucción es encargada a instituciones afines, social e intelectualmente relevantes. Por el contrario, en las escuelas depauperadas donde se desarrolla la ilusoria o ambigua idea de la enseñanza universal se van fomentando los valores transmitidos desde esa cultura de las élites. En buena medida es lo que Illich calificará de institucionalización de los valores que "conduce inevitablemente a la contaminación física, a la polarización social y a la impotencia psicológica" (1985:4). Sintetiza este proceso de la siguiente manera:<sup>89</sup>

Una sociedad dedicada a la institucionalización de los valores identifica la producción de bienes y servicios con la demanda de los mismos. La educación que le hace a uno necesitar el producto está incluida en el precio del producto. La escuela es

---

<sup>88</sup> La consolidación de los sistemas de instrucción nacionales coinciden temporalmente con la época el romanticismo, el nacionalismo y el colonialismo.

<sup>89</sup> Illich en *La convivencialidad* y *La sociedad desescolarizada* arguye a su vez que el mercado acaba por expropiar la autonomía y la creatividad individuales rompiendo, además, con los valores colectivo-comunitarios mediante la búsqueda de la satisfacción individual como dogma capitalista.

la agencia de publicidad que le hace a uno creer que necesita la sociedad tal como está (1985:63).

Las elites a lo largo del siglo XIX configuran un dispositivo cultural propicio a través de unas estructuras, una cultura, unos mecanismos y unas prácticas que ellos mismos dominan para crear un escenario en el que el Estado acabará por gestionar lo masivo y las élites lo más decisivo. La cultura de las élites del XIX, a través de la base científico-racional del positivismo evolucionista, cooptará la idea de progreso inherente a la Ilustración. Dicha nueva fe en el progreso lineal (no de tipo emancipador, sino de carácter tecnológico como fuente de bienestar social) quedará abortada a través de las Guerras Mundiales y fundamentalmente por la barbarie del Holocausto o Soah.

En este punto, es necesario hacer una serie de precisiones atendiendo a la filosofía de la historia intrínseca tanto a los miembros de la Escuela de Fráncfort (principalmente los ya citados Adorno y Horkheimer) y al pensador libertario francés Michel Onfray. Los primeros durante el decenio de los 30 trataron de dar forma a una teoría de la revolución. Durante los años 40 ante la barbarie nazi, la estalinización de la Unión Soviética y los medios de manipulación y control desarrollados por el consenso liberal en Occidente, acaban desarrollando una teoría de la civilización fallida que conecta con una filosofía negativa de la historia. En ese sentido, Honneth entiende que los teóricos de Frankfurt consideraban que ese intento fallido de civilización sobre el que basan su teoría crítica:

Consiste, nada menos, en afirmar que todo el proceso de civilización de la humanidad está determinado por una lógica de reificación gradual desencadenada por el primer acto de dominio sobre la naturaleza y que se lleva hasta sus últimas consecuencias en el fascismo (en Giddens y Turner, 1991a: 461).

En buena medida, en esa evolución de los teóricos de la “dialéctica de la Ilustración” se intuye un cambio epistemológico, como si la constatación de las consecuencias nocivas de la Ilustración actuaran a modo de resorte en sus *frames* mentales, provocando en suma un deslizamiento hacia una filosofía negativa de la historia. Para entender dicho cambio, hay que conectar como si de un triángulo genealógico-epistemológico se tratara, tanto la idea de Weber de la modernización como racionalización, como la concepción dialéctica marxista en torno a la Ilustración y, por último, los conceptos de reificación y cosificación aportados por Lukacs. Ese triángulo se termina completando con las aportaciones de la crítica

radical de la razón aportada por Nietzsche y que, en suma, serán teorizados por Horkheimer y Adorno para ir más allá del modo de producción capitalista y establecer su particular historia de la razón.<sup>90</sup> Se trata en buena medida de la plasmación de la dialéctica hegeliana de la Historia pero aplicada a través de una inversión dialéctica al estilo crítico-materialista de Marx.<sup>91</sup>

En relación con la concepción histórico-filosófica tras la Soah, es interesante también la aportación de Benjamin que “interpretó la historia universal como una gigantesca catástrofe, en la que se acumulan incesantemente las ruinas de los vencidos” (Nahuel, 2010). Onfray sitúa también en la barbarie nazi del Holocausto el culmen contradictorio del progreso ilustrado, la más flagrante muestra de sus nocivas consecuencias; una patología nacida del nacionalismo, el nacionalismo romántico y el capitalismo imperial-colonialista. Analiza cómo los campos de exterminio nazi no son sino el más extremo ejemplo de inhumanidad al que se ha llegado por una deformación superlativa y autodestructiva de los sistemas liberales. Hasta tal punto que llega a afirmar que “allí donde los nazis llevaron los límites lo más cerca posible del precipicio, los capitalistas han balizado el terreno y cobran por permitir el acceso al mismo” (2011: 54). Horkheimer y Adorno apelan también a la existencia de una mutación por la que el dominio se sitúa en el centro de la dialéctica ilustrada desarrollándose un proceso de cooptación-aculturación-apropiación sobre sus fundamentos emancipadores originarios, que acaban siendo mitológicamente alienados y tergiversados. Esta complejidad de los procesos que acarrea la modernidad crea una ambigüedad dialéctica que permite comprender el *oxímoron* o contradicción que subyace en la paradoja de la racionalización. Desde esta perspectiva se produce el desencantamiento del mundo por la progresiva racionalización (proceso general de cosificación o alienación original) del conjunto dominio-poder-saber-conocimiento y surge la necesidad de recuperar la Ilustración a través de un reconceptualización que la libere de las trabas impuestas por su mitologización sistémica.

---

<sup>90</sup> El cambio epistemológico en los teóricos de Fráncfort se percibe en una ruptura interna con la concepción original de la Teoría Crítica y una posterior radicalización filosófica basada en una crítica contra el capitalismo y la constatación de la autodestrucción del ideal de la Ilustración como falsa totalidad.

<sup>91</sup> Afirma Onfray que: “Si se sabe que la obra principal de Hegel es susceptible de ser leída como la odisea de la conciencia que se encamina al absoluto, se puede decir que toda la literatura relativa a los campos de concentración parece también una odisea de –la conciencia que no se disuelve bajo la opresión- en palabras de Robert Antelme” (2011).

#### 1.4.2. Crisis de la institución moderna y conflicto paradigmático

En buena medida se corresponde con lo que se ha venido a calificar como la crisis del paradigma moderno que, a su vez, se extrapola a la crisis de la institución educativa tradicional surgida de la implantación de los sistemas educativos nacionales. Dichos sistemas, en unión con otros mecanismos coercitivos y de dominación social, se orientan al mantenimiento de las estructuras vigentes mediante el monopolio de la fuerza y del saber. Por otro lado, desde una perspectiva foucaultiana, se entiende que las técnicas de control aplicadas en y desde las instituciones modernas han sido los engranajes disciplinarios que han favorecido la creación de una racionalidad técnica. Foucault entendía que:

La minucia de los reglamentos, la mirada puntillosa de las inspecciones, la sujeción a control de las menores partículas de la vida y del cuerpo darán pronto, dentro del marco de la escuela, del cuartel, del hospital o del taller, un contenido laicizado, una racionalidad económica o técnica a este cálculo místico de lo ínfimo y del infinito (2002: 144).

En ese sentido las instituciones modernas han desarrollado la plasmación práctica de la mistificación que en el plano ideológico sufre el paradigma de la modernidad. Toda vez que ese paradigma se convierte en un constructo cultural socialmente aceptado y establecido, las instituciones que emanan de esta concepción disciplinar (prisión, escuela...) serán las encargadas de desarrollar en la práctica los mecanismo de dominio y control. La escuela forma parte del sistema tecnocrático reticular y panóptico desarrollado a partir de las ideas de la modernidad, como otro laboratorio de “poder disciplinario”:

La disciplina, no puede identificarse ni con una institución ni con un aparato. Es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, implicando todo un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de metas; es una física o una anatomía del poder, una tecnología (Foucault, 2002:218).

Bajo la necesidad de autoconservación se establecen unos mecanismos de dominación que tratan de perpetuar la situación y evitar todo conato de conflicto. De la lectura de las ideas recogidas en *Dialéctica de la Ilustración* se deduce que existe un conflicto soterrado entre dos interpretaciones de la Ilustración: por un lado, la vertiente liberadora-crítica que propugna la redefinición del ideal ilustrado y, por otro lado, la corriente neoconservadora contrailustradora y no dialéctica. García Moriyón, desde el MRP Aula Libre, resume este proceso histórico de la siguiente manera:

Desde que se implantó y extendió la educación obligatoria, allá por los finales del siglo XIX, en la educación ha habido dos tendencias enfrentadas. Una la de aquellos que veían en la educación una palanca decisiva para la democratización de la sociedad, y otra los que veían en esta un puro instrumento de socialización y control social (2005: 46).

En ese sentido, dicho conflicto se refleja en la resistencia crítica de la renovación pedagógica a aceptar sumisamente la tecnificación de la educación, entendiendo que su labor iba mucho más allá de los términos utilitarios para entender el hecho educativo como una búsqueda de la felicidad. Dicha búsqueda de la felicidad, así como de las condiciones que permiten su consecución (libertad, autonomía...), permite identificar a Aula Libre y la renovación pedagógica con la tradición emancipadora de la Ilustración en su vertiente educativo-pedagógica.

Dentro de las "posibilidades ocultas de la sociedad moderna", se encuentra la creación de un sistema escolar que trata de erigirse como catalizador formativo de la sociedad futura mediante la perversión dialéctica de ofrecer una supuesta universalización educativa que oculta la estratificación y la segmentación social a la que sirve como instrumento de dominación y reproducción social. En ese sentido han existido varios momentos en los que la tradición emancipadora ha tratado de manifestar, a través de experiencias concretas, esa lucha por la libertad, frente a la numeralización de la vida humana y el culto a la técnica. Bernat, poniendo en relación Ilustración, desarrollo técnico y barbarie, expone que "en el nazismo y el fascismo se exalta la técnica, pero no como instrumentos de felicidad y emancipación (los dos aspectos de la modernidad), sino como expresión de la creatividad libre de un pueblo y una raza". Por el contrario, los movimientos pedagógicos emancipadores plantean una reconceptualización de la modernidad en la que debe primar por encima de otras consideraciones el sustrato liberador original del pensamiento ilustrado.

Trasatti sitúa la mayor efervescencia de dichos movimientos a partir del contacto dialéctico entre el programa emancipador de la Ilustración y el componente activo y reivindicativo que surgirá del movimiento obrero desde finales del siglo XIX y que será retomado por la contracultura desde los años 60 del siglo XX. Es en este punto en el que es posible tratar de conectar la teoría crítica y su difusión con los movimientos de renovación pedagógica y de pedagogía antiautoritaria cuya experimentación fructificará durante último tercio del siglo XX. La transición del siglo XIX al XX y la época a partir de los años 60 pueden considerarse como

principales momentos de presencia de la corriente ilustrada matizada con el componente de la ideología social emancipadora. Se trata en definitiva de un *revival* cultural que retoma o, mejor dicho, redefine las bases de la modernización liberadora al calor de los acontecimientos históricos<sup>92</sup> y su influencia en la modificación de las conductas, el pensamiento y los discursos. Entiendo que la difusión contracultural de la teoría crítica caló gradualmente en la cultura occidental como otra aportación más a la casuística del conflicto en las sociedades postindustriales. De ese modo, poco a poco, fueron alcanzando una mayor consolidación hasta convertirse en referentes de la reflexión y la implementación empírica de los nuevos movimientos sociales.

En el caso de Aula Libre, de la renovación pedagógica y de movimientos análogos,<sup>93</sup> esta asimilación se puede dar de forma más o menos indirecta. Pero, sin embargo, es innegable la afinidad con el componente teórico-crítico y las pedagogías alternativas del último cuarto del siglo XX. Tanto en los círculos intelectuales que promovieron la creación como la difusión de estos fundamentos epistemológicos, como en los receptores prácticos de los mismos, se observa la detección y constatación de las fuerzas en conflicto existentes dentro de la relación dialéctica entre poder y educación. Cuando estos grupos constatan la instrumentalización coercitiva y mercantilista que propaga el modelo de escuela vigente plantean un choque que es el que en última instancia creará las condiciones para la visualización o no de dicho conflicto. A través de una gran diversidad de propuestas teóricas y de experiencias, lo que podemos calificar como “pedagogías alternativas” se han desarrollado al tratar de desenmarañar los mecanismos de poder, dominio, autoridad e influencia que se propagan desde la institución escolar estatal. En definitiva, la aplicación sobre el hecho educativo del juego dialéctico existente entre poder y saber. Trasatti defiende a este respecto que “el campo del poder y el de lo pedagógico coinciden: son prácticas de formación de los sujetos, a partir de reglas, interdictos, definiciones de espacios y tiempos” (2005: 20).

---

<sup>92</sup> El ejemplo de Auschwitz es el caso paradigmático de las consecuencias nocivas de la racionalización y para algunas corrientes de pensamiento supone el punto de inflexión que abre el camino de la posmodernidad.

<sup>93</sup> Como el caso del Movimiento italiano de Cooperación Educativa, entre otros.



### *1.4.3. La Renovación Pedagógica como respuesta alternativa a la modernización tecnocrática*

Los grupos pedagógicos alternativo-renovadores,<sup>94</sup> en consonancia con la cultura y las ideologías críticas frente al sistema, entienden el hecho educativo contemporáneo como una relación de poder que conforma los sujetos tratando de disimular y ocultar una serie de mecanismos de reproducción. Dichas corrientes contraculturales, en sus diversas formas y manifestaciones, tratan de visibilizar dichos mecanismos y sus límites, para poner de manifiesto las intrincadas relaciones que permiten el mantenimiento del estado de cosas actual. Estos grupos, caracterizados por lo que Bakunin calificaba como “amor fanático por la libertad” (1871:1),<sup>95</sup> se preguntan y plantean si es posible alcanzarla sin poder y viceversa, entendiendo a su vez la importancia que adquiere la función del saber para la construcción de identidades. En definitiva, tratan de comprender las relaciones macro y micropolíticas intentando desenmascarar los mecanismos de poder latentes en éstas. En buena medida se puede calificar la actividad de estos grupos como una pedagogía de la resistencia, contemplando la educación, como ya en su día apuntaba Dewey, como un proceso social de autorrenovación que trata de sortear la insuperabilidad del presente.

Con grandes dosis de realismo utópico los integrantes de este tipo de movimientos tratan de llevar la revolución a lo cotidiano sobre facetas concretas de la vida escolar y comunitaria siendo coherentes con su compromiso político y con los medios y fines que les caracterizan. Perfilan un conflicto que gira sobre la posibilidad de educar en y para la libertad enfrentando los conceptos de libertad y autonomía frente a los de autoridad y dependencia.<sup>96</sup> Trasatti sintetiza los fundamentos de la teoría educativa libertaria en tres puntos: la autoeducación, el suministro inmunizador de instrumentos para el análisis de las formas de dominio y la estrecha unión entre transformación individual y transformación social (2005:

---

<sup>94</sup> Entendiendo que en esa generalización del término tienen cabida un amplio número de propuestas con distintas “intensidades ideológicas”.

<sup>95</sup> Bakunin, al hilo de la Comuna de París, se reconocía como: “un amante fanático de la libertad, considerándola como el único medio en el seno de la cual pueden desarrollarse y crecer la inteligencia, la dignidad y la dicha de los hombres; no de esa libertad formal, otorgada, medida y reglamentada por el Estado” (ib.).

<sup>96</sup> En este debate subyace no solo la faceta educativa, sino que va más allá, pues, en unión con sus propios planteamientos ideológicos, entienden que una transformación en la escuela y la educación es indivisible de un cambio sustancial en la sociedad.

27).<sup>97</sup> Los grupos renovadores son también conscientes del surgimiento simultáneo y paralelo, tanto de la idea de protección y cuidado de la infancia como la del control y la disciplina que Foucault sitúa en el seno de las instituciones modernas. Mediante la creación de “nuevas técnicas de poder que constituyen los grandes inventos del siglo XVIII” (1978:26), es decir, del uso de:

Un verdadero conjunto de procedimientos para dividir en zonas, controlar, medir, encauzar a los individuos y hacerlos a la vez ‘dóciles y útiles’ [...] se ha desarrollado en el curso de los siglos clásicos, en los hospitales, en el ejército, las escuelas, los colegios o los talleres: la disciplina (2002: 5).<sup>98</sup>

Esta disciplina institucional de tipo carcelario-hospitalario impregna también a la escuela y aspectos tan relevantes como los exámenes, la delimitación de tiempos y espacios, las relaciones jerárquicas, el currículo... representa el triunfo de la razón técnica en las instituciones modernas y la máxima expresión de la disciplina que es “ante todo un análisis del espacio; es la individualización por el espacio, la colocación de los cuerpos en un espacio individualizado que permita la clasificación y las combinaciones” (1978:27). En consecuencia, estos grupos, contemplando las contradicciones implícitas a los sistemas educativos contemporáneos, tratan de quebrar el monopolio cultural de las élites a través del impulso y la dignificación de una cultura popular muchas veces denostada en pos de plantear un nuevo paradigma social transformador. Retomando la Dialéctica de la Ilustración, los grupos renovadores y de pedagogía libertaria descomponen y reconstruyen críticamente el paradigma ilustrado para tratar de poner freno a su tecnificación y ensalzar su componente emancipador primigenio. El objetivo de estos movimientos es favorecer el desarrollo y la maduración completa de los individuos frente a la época del fin de las experiencias directas, del aislamiento y de la atomización social.

El *stabliment* ha creado un sistema formativo global que algunos autores, como Postman (1993), han llegado a calificar como “technopoly” a partir de la

---

<sup>97</sup> Entre la gran diversidad de propuestas pedagógicas de componente libertario, Trasatti diferencia entre el modelo pedagógico negativo-natural cercano al pensamiento de Neill y Bernardi, y el positivo o formativo-constructivo, que estaría en consonancia con las propuestas de Faure. De estos dos modelos se extraen distintas respuestas pedagógicas frente a unos mismos problemas existentes dentro del debate entre libertad y educación.

<sup>98</sup> Esta referencia corresponde a la versión digital utilizada pero remite a la contratapa de la reedición impresa de la obra original.

constatación de la alianza contraemancipadora de la política y la ciencia.<sup>99</sup> La crítica contra la institución escolar tradicional parte pues de una serie de características que han definido a la gran escolarización de masas. Según Illich, la función de la escuela como filtro social, la segregación por edades, la cultura letrada, la modelación pedagógica y el monopolio y la legitimación del poder saber convierte a la escolarización de masas en un ritual que en apariencia trata de ser socialmente justo. Esta autor asevera que “el sistema escolar reproduce inevitablemente una sociedad de clases meritocrática y cataloga a las personas de acuerdo con niveles de torpeza altamente especializada para los cuales las entrena a través de rituales graduados, competitivos, obligatorios y por edades (1978:331).

Tanto Illich como Reimer entienden que los programas de instrucción masiva promueven la sumisión y la obligatoriedad, además de un adiestramiento del cuerpo<sup>100</sup> y la mente sometidos a las exigencias sociales.<sup>101</sup> En este punto vuelve a cobrar fuerza la idea foucaultiana, que toma como ejemplo la prisión de Mettray (Foucault, 2002: 303), que entiende que la institución moderna (prisión, escuela...) es heredera del modelo disciplinario desde el siglo XVIII, que pretende establecer un control normalizador mediante la individualización de los sujetos y la autovigilancia acrítica. Trayendo a colación el pensamiento de Godwin (en Trasatti ib.:121), se puede decir que si la sociedad es un producto de nuestras necesidades, el estado y su control, es la consecuencia de nuestra maldad. Tomassi explica la noción de “justicia política” en Godwin como “un ordenamiento social, no regido por normas coercitivas sino por principios de moralidad y de justicia” (1978: 28), evidenciando que para Godwin el triunfo de la racionalidad pone fin a los malos intentos haciendo al estado superfluo.

Para que esto suceda, sin embargo, es necesario que se ponga en movimiento un proceso de cambio cuyo motor es la educación; entendida como un proceso moral

---

<sup>99</sup> En ese sentido la pedagogía libertaria y los grupos deudores de sus planteamientos, asumen una autoformación permanente próxima al constructivismo social, al que complementan con el valor añadido de la crítica ideológica y social.

<sup>100</sup> “La ola contracultural de los años 60, también gracias al impulso del movimiento feminista, propondrá una aproximación distinta al cuerpo, una nueva política del cuerpo visto como el lugar en el que se aplica la represión y el poder, y por lo tanto, el punto de partida para la liberación subjetiva” Trasatti (ib. 86).

<sup>101</sup> Illich (1975, 1977) analiza también los mecanismos de exclusión y alienación que ha desarrollado la institucionalización racional de la vida. No hay que olvidar, como apunta Ellen Key (1909), que a esos mecanismos se adhieren las distintas formas de violencia (directa, estructural-institucional y cultural) que caracterizan la colonización de la infancia propia de los sistemas educativos modernos.

cuyo objetivo es procurar la felicidad. De este modo entramos de nuevo en el debate sobre la libertad y la racionalidad en los estados modernos, ya que según Adorno, la visión racional-tecnocrática de la escuela, la educación y el sistema educativo:

Está en las antípodas de la cultura y de la filosofía, porque es definido desde un principio por la apropiación de algo ya dado y operante, en donde brillan por su ausencia el sujeto, la propia persona que aprende, su juicio, su exposición, el substrato de libertad (1998:44).

Los grupos renovadores alternativos tratan por tanto de alcanzar una comprensión dialéctica de la libertad a través de su conceptualización histórica, en una línea cercana a la anarcoecológica y social defendida por Bookchin, que entiende que:

Sin renunciar a los beneficios de las teorías científicas y sociales precedentes, estamos obligados a desarrollar un análisis crítico más maduro de nuestra relación con el mundo natural. Debemos hallar las bases para una aproximación más reconstructiva a los graves problemas que nacen de las aparentes “contradicciones” entre naturaleza y sociedad.<sup>102</sup>

Esta idea entronca con lo expuesto por Adorno y Horkheimer al decir que en el principio era el dominio sobre la naturaleza, ya no por una búsqueda de la felicidad sino por la explotación de la naturaleza. Se trata por tanto, de la superación de la mitología y de la reconceptualización de la racionalidad, de retomar la simbiosis armónica con la naturaleza (1994: 12-14). Además, defiende una visión que fija en la tecnologización moderna el fundamento de la colonización social de la razón técnica, apelando al fin del sometimiento destructor de la naturaleza por el hombre al confirmar que:

Tan grave como la mecanización del mundo, es el hecho de que en nuestras vidas cotidianas no podamos distinguir lo social de lo técnico. Con la incapacidad de diferenciar dichos factores, estamos perdiendo la habilidad para discernir cuál debe estar por encima del otro (1999:355).

Por un lado, se hace patente la dificultad de separar el discurso y las prácticas técnicas de las sociales, que en el caso de la educación se traduce en una naturalización del discurso tecnocrático, de la eficiencia y la Nueva Gestión Pública, y por otro, la pérdida de capacidad significadora de la acción social colectiva a favor de la búsqueda de modelos alternativos, que generalmente provendrán desde los años 60 y 70. En consecuencia, si las instituciones “políticas, administrativas y

---

<sup>102</sup> Recuperado en mayo de 2013 de la Biblioteca de Ecología Social: <http://www.ecologiasocial.com/biblioteca/BookchinConceptoEcologiaSocial.htm>.

burocráticas” son causa y consecuencia de la extensión del discurso tecnocrático “nos vemos obligados a buscar las esferas no técnicas-sociales que se han resistido al control técnico de la vida social (ib.:359)

### **1.5. La propuesta contracultural de la educación liberadora**

Partiendo de la visión del concepto de “contracultura” de Roszak, que engarza los conjuntos de valores de resistencia y disidencia juvenil, se presenta una constante histórica de conflicto intergeneracional y de legitimidad cultural. Para Roszak, tecnocracia y contracultura son manifestaciones opuestas de toda una dialéctica alrededor de la concepción de la civilización y el progreso del ser humano. Afirma de la siguiente manera que la contracultura es el medio para contrarrestar la influencia del “totalitarismo tecnocrático”:

La contracultura, más que ‘merecer’ atención, la ‘exige’ desesperadamente, puesto que yo al menos ignoro por completo dónde pueda encontrarse, además de entre esa juventud disidente y entre sus herederos de las próximas generaciones, un profundo sentimiento de renovación y un descontento radical susceptibles de transformar esta desorientada civilización nuestra (1970:11).

De este modo, en el terreno educativo cultural, frente a la hegemonía cultural tecnocrática evidenciada en la legislación, los discursos, las normativización, el negocio editorial, la reproducción de valores..., existe una disidencia cultural, que, desde dentro, defiende una propuesta distinta. Se cumple lo que sugería Foucault en torno a la disciplina técnica como razón imperante, “que debe neutralizar los efectos de contrapoder que nacen de ella y que forma resistencia al poder que quiere dominarla” (2002: 222). Considerando a Aula Libre y a los grupos de renovación pedagógica como parte integrante de los nuevos movimientos sociales de tipo contracultural surgidos desde el decenio de los 60, se pueden apuntar algunas características que son compartidas por todos estos movimientos.

Partiendo de que la matriz crítica de estos grupos tiene un claro componente anticapitalista, sus acciones y reflexiones van dirigidas a poner de manifiesto cómo la libertad adquiere una doble significación. Se han ampliado ciertas libertades a modo de efecto placebo, pero las cuotas de libertad han quedado sometidas al dominio de lo económico. En contraste a este sometimiento de lo técnico y lo económico, existe un deseo de libertad que representa para Fromm, “una reacción biológica del

organismo humano”, frente a la creencia de que no es sino el “resultado de la cultura y más concretamente del condicionamiento por el aprendizaje” (2004:245). Sin embargo, es innegable la labor que puede desarrollar las instituciones educativas para el desarrollo o la inhibición de dicho impulso de libertad, así como su papel para el moldeamiento de actitudes, ya que:

Las escuelas tienen relativamente poco efecto sobre la enseñanza, excepto en cuanto se refiere a moldear esos estilos culturales disciplinados siempre prominente entre las clases sociales superiores; las graduaciones son una recompensa y los certificados una demostración de la autodisciplina de la clase media (Collins, 1989:28-29).

Frente a la adaptación-imposición que se genera en los educandos, los Movimientos de Renovación Pedagógica plantean una serie de alternativas surgidas de la reflexión y la experimentación empírica en las aulas, que tratan de configurarse como una opción real frente al monopolio estatal (de los técnicos expertos) del poder-saber. Se desarrolla por un lado, el rechazo al sistema de enseñanza establecido y, por otro, la búsqueda y la concreción de una nueva realidad pedagógica y educativa. Roszak, desde un plano macro de la contracultura, define esta doble tendencia, al contemplar lo siguiente:

En primer lugar existe el impulso casi instintivo de desafiliarse del universo político de la tecnocracia y del estilo científico de conciencia sobre el que la tecnocracia se apoya para legitimar su poder. En segundo lugar, existe la búsqueda —al mismo tiempo desesperada y jubilosa— de un nuevo principio de realidad que reemplace la autoridad en declive de la ciencia y de los imperativos de la industria (1985:21).

Se pueden extrapolar estas consideraciones al terreno educativo y afirmar que los sistemas educativos desde los años 70 se han convertido en instituciones más débiles, dóciles y jerarquizadas, con menos autonomía, con un mayor control burocrático y desnaturalizadas en relación a su cometido original. Es en este punto en donde la renovación pedagógica, dentro de un movimiento internacional más amplio de tipo cultural y pedagógico, critica la desviación tecnocrática que ha adquirido la educación y, en suma, los sistemas educativos actuales. Es por ello que los grupos renovadores como Aula Libre lanzan sus denuncias contra el principio de autoridad y los mecanismos de dominio dentro de la institución escolar, tanto desde una perspectiva macro como micropolítica.

Los Movimientos de Renovación Pedagógica tienen clara la diferencia entre imposición, formación y persuasión, así como las vías para profundizar en cada una

de dichas vertientes.<sup>103</sup> El carácter clasista, estratificador y reproductor de la escuela no escapa a las críticas de estos grupos que entienden que la institución, en vez de crear individuos libres, críticos y autónomos, se ha convertido en una industria cultural más, sometida a lo que Freire denominaba la concepción bancaria de la educación y la enseñanza (2006: 26-27). Por tanto, los Movimientos de Renovación Pedagógica desde su concepción teórica y su práctica docente, cumplen la máxima freireana de que “no hay docencia sin disidencia” (ib.:23).

La Renovación Pedagógica y, más concretamente los sectores políticamente más comprometidos, como Aula Libre, entiende que “el problema escolar debe reconducirse al ámbito más amplio del político y solo en una situación totalmente distinta de la actual la escuela podrá ser verdaderamente igualitaria, no ya *instrumentum regni*, sino factor de emancipación y de liberación universal” (Tomassi, 1978:230). En consecuencia, los Movimientos de Renovación Pedagógica tratan de dar forma a su alternativa, desarrollando espacios de baja densidad pedagógica que permitan, en la medida de lo posible, la autoeducación del sujeto con las características y los elementos, que se analizarán con más profundidad en los Capítulos III y IV de la presente investigación. Los Movimientos de Renovación Pedagógica han tratado de moverse en el terreno de la educación, sin cuestionar el principio de libertad como medio de poner de manifiesto cómo el sistema educativo actual socava dichos valores en beneficio de su propio interés. Los grupos pedagógicos renovadores entienden que la escuela no es sino el reflejo institucional de unas superestructuras que inciden en todos los planos de la vida humana y que su función está orientada a la asimilación acrítica a través de la competitividad, la diferenciación y la selección. En palabras de Trasatti “la competición, desde el ámbito económico se extiende al social y se convierte en metáfora que protege y justifica un sistema que reproduce desigualdad y dominio en su versión extrema: darwinismo social” (2005: 77). La transmisión unidireccional de actitudes y contenidos sistémicos se realiza a través de la educación formal en las escuelas-cuartel, que aplican el panoptismo a la formación y el control del individuo y, además:

---

<sup>103</sup> El desarrollo de muchas experiencias de carácter antiautoritario, como Cempuis, La Ruche y la Escuela Moderna, ha sido considerado como “una especie de laboratorio donde se experimentan métodos nuevos de pedagogía y educación” (Faure, 1914).

La tecnocracia reprime implacablemente [otros canales de conocimiento] no porque sean falsos sino porque su exploración, por otra parte necesaria para la ‘plena’ realización del ser humano, haría imposible el mantenimiento de la relación de poder que los técnicos ejercitan sobre los aspectos más íntimos de la vida cotidiana (Dezcallar, 1984:214).

Entienden, a su vez, que la democracia es un instrumento procedimental del comportamiento en caso de conflicto y que, como se ha visto anteriormente, dista mucho de ser realmente desarrollada dentro de la fisionomía actual de las instituciones educativas. Chomsky considera que el término democracia:

Se refiere a un sistema de gobierno en el que ciertos elementos de la élite, que se apoyan en la comunidad comercial, controlan el estado mediante el dominio de la sociedad privada, mientras que la población observa en silencio. Entendida así la democracia es un sistema en el que las decisiones son tomadas por las élites y ratificadas públicamente [...] De este modo, la intervención popular en el establecimiento de la política se considera una serie amenaza (1989: 6)

Se adentra también en la consideración de la posibilidad de educar en libertad en la democracia de mercado del sistema neoliberal, poniendo en entredicho su neutralidad (Chomsky, 2012). En el caso específico español el actual sistema educativo se puede considerar como un constructo técnico establecido de manera no democrática que reduce las posibilidades de realizar experiencias o actos de significado divergentes. El descubrimiento de las verdaderas fuerzas que intervienen en “el juego de las máscaras” será fundamental para los grupos renovadores a la hora de tratar de hacer palpable la verdadera realidad de la institución escolar tradicional. Los Movimientos de Renovación Pedagógica más comprometidos tratarán de romper con la concepción estática del individuo que es impuesta, como lo es también la figura del maestro-técnico cuya función es meramente transmisora. La resistencia frente a esta categorización de la figura del maestro y del educando es una de las claves del cambio epistemológico que desarrollan en su seno los Movimientos de Renovación Pedagógica, como lo es también el rechazo a la “inoculación primaria realizada por el aparato escolar [...] ya que la ideología escolar (que es la ideología de la clase dominante) impone su dominio en toda la sociedad” (Palacios, 1979: 248).

Aula Libre, la renovación pedagógica y las corrientes alternativas internacionales, tratan de poner freno al sueño del control total de las instituciones modernas y la monodimensionalidad del conductismo cognitivo que acarrear los sistemas de instrucción. Como plantea Palacios, la elección “de los medios más



adecuados para ayudar al niño a que construya por sí mismo esa razón, a que alcance la coherencia y la objetividad en lo intelectual y la reciprocidad en lo moral” depende “de la forma en que se conciba la infancia” (1979: 40). Se definen, pues, dos modelos contrapuestos: uno, cuyas acciones “tienden siempre a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre los grupos a clases, contribuyendo con ello a la reproducción de la estructura social (Bourdieu y Passeron, 1977:51); y otro, que trata de impulsar una experimentación humanista y emancipadora y una educación integral de tipo “educacionista”, que considera al hecho educativo como el primer paso para la transformación de la sociedad.

Se trata de promover una obra creativa dentro de una comunidad específica que reinventa constantemente su futuro bajo unas premisas ideológicas utópicas. Hay que tener presente que la utopía moderna se va fraguando durante los siglos que preceden al movimiento ilustrado a través del pensamiento de autores como Moro, Campanella y Bacon. Dichas premisas son retomadas por la Ilustración desde una vertiente de crítica y superación del presente, unido a una corriente utilitarista de planificación del futuro. Entiendo, en consonancia con la utopías clásicas (como la de Fourier en “Armonía”) y las conceptualizaciones más contemporáneas, que la utopía y su dialéctica interna pueden concebirse como el principal motor del cambio social, pues abre la posibilidad de alcanzar una transformación del mundo, toda vez que han sido constatadas las causas y los problemas que achacan al contexto en el que se tratan de desarrollar. La utopía conforma un nuevo paradigma en potencia que se coloca en una posición de conflicto con la ideología vigente, al mostrar sus deficiencias y, a su vez, establecer una nueva meta en el desarrollo social humano. Oscar Wilde en *El alma del hombre bajo el socialismo* (1891), subraya esta idea al decir que:

Un mapa del mundo que no incluya *Utopía* no merece ni mirarse pues deja fuera el país en el que la Humanidad está siempre desembarcando. Y al desembarcar allí la Humanidad y ver un país mejor, vuelve a poner proa hacia ella. El progreso es la realización de las utopías (1891, 18).

## **1.6. Interpretación sobre las vías de superación de la racionalidad neoconservadora**

Considerando la Dialéctica de la Ilustración y su análisis de la mitificación autodestructiva en la que incurre, se puede afirmar que las revoluciones triunfantes

pierden su contenido original al invertir dialécticamente sus postulados y al configurar una nueva razón que ataca a todo aquello que no es fácilmente asimilable por el nuevo poder establecido. La frase del anarquista mejicano Ricardo Flores Magón viene a ilustrar las anotaciones previamente expuestas al afirmar en 1921 que “la dictadura de la burguesía o del proletariado, es siempre tiranía y la libertad no puede alcanzarse por medio de la tiranía”. Esta afirmación, pone de manifiesto el carácter autodestructivo que la dogmatización o mitificación de los nuevos paradigmas culturales y políticos. En ese sentido, se puede extrapolar al desarrollo de la Dialéctica de la Ilustración bajo la perspectiva negativa de la historia y de la inversión materialista de la dialéctica hegeliana, que según Adorno, opta por un genuino materialismo que debe emanciparse de la idea del primado del sujeto y especialmente de la idea de un sujeto absoluto (1994: 222).

En este punto es necesario subrayar el concepto de “aporía” que Adorno y Horkheimer (ib: 26) reconocen en el desarrollo de la mitificación dialéctica de la Ilustración, como paradoja irresoluble a partir los razonamientos contradictorios a los que llegan como conclusión. Esta paradoja, traducción de la crítica a la razón subjetiva-instrumental propia de la Escuela de Fráncfort, que trató de ser superada por Habermas a través de la razón comunicativa, sitúa en un punto muerto el debate epistemológico en torno a la Ilustración ante la falta de salidas o posibilidades de superación o redirección de la misma. En ese intento de retomar el carácter original de la emancipación ilustrada, los grupos contraculturales tratan de superar dichas contradicciones, a través de una suerte de inversión de esta “aporía”, como necesidad autoconsciente de proyectarse hacia la libertad.

Entiendo que la superación de la “aporía” en la Dialéctica de la Ilustración proviene de las corrientes emancipadoras contraculturales (en las que cabe incluir a los MRP como parte integrante), que tratan de redefinir el concepto de Ilustración a partir del pensamiento utópico antes enunciado. En buena medida, la salida-superación de la aporía debe partir del compromiso militante o utópico-revolucionario. En ese sentido, los movimientos alternativos a la cultura vigente desde los años 60, al no haber alcanzado una consecución revolucionaria palpable<sup>104</sup>, no pierden su razón liberadora, al no haber existido la posibilidad histórica de caer en

---

<sup>104</sup> Si bien es cierto que, como en el caso del Mayo del 68 francés, se trata de una revolución fallida o frustrada, es innegable el influjo que estas corrientes han ejercido sobre los nuevos movimientos sociales y las luchas y conflictos sociales de finales del siglo XX y principios del XXI.

la mitificación de sus postulados originales como en el caso de las revoluciones triunfantes. Además para el caso de los movimientos sociales y pedagógicos antiautoritarios y de carácter libertario, el desdén por el poder establecido crea una cierta inmunización que les previene ante posibles cooptaciones y alienaciones discursivas. Sin embargo, la tecnocratización contemporánea constituye otro ejemplo de la cooptación dialéctica de discursos e ideas, cuyas tendencias procesales pueden percibirse para el caso concreto de la renovación pedagógica en el programa tecnócrata del Tardofranquismo, como se ha analizado en la parte contextual de la investigación.

Por tanto, los MRP luchan no solo frente a la estructura de la forma-escuela tradicional, sino también contra elementos sistémicos que desbordan lo puramente educativo, emparentando su crítica con la búsqueda de una nueva utopía superadora de las consecuencias nocivas de la mitificación ilustrada. La propia lucha contra la escuela tradicional se configura dentro de un plano de conflicto mayor que enfrenta a la racionalidad neoconservadora con las corrientes emancipadoras, tratando de mantener, la primera, el *statu quo* vigente a través de la instrumentalización político-ideológica de las instituciones modernas y, la segunda, afanada en superar dichas contradicciones utilizando el fenómeno educativo como piedra de toque para dicha superación.

Entiendo, pues, que la propia racionalización emancipadora (o corriente en conflicto contra la racionalidad neoconservadora) representa una posible explicación no salida para el estado de aporía y de falsa totalidad de la llamada posmodernidad. Resulta interesante traer a colación el pensamiento de Lyotard en relación a la posmodernidad al entender que:

La modernidad sería por tanto, una modernidad sin tristeza, sin la ilusión de una posible reconciliación entre juegos de lenguaje, sin nostalgia del todo y del uno, de la reconciliación entre concepto y sensualidad, de una experiencia transparente y comunicable, en pocas palabras, una modernidad que cargará, con alegre osadía, con la pérdida del sentido, de los valores de la realidad: el posmodernismo como gaya ciencia (1987: 109-110).

Así pues, históricamente la contracultura ha aportado al conglomerado cultural unos nuevos marcos cognitivos y paradigmáticos-culturales que corren el riesgo de ser, al mismo tiempo, trampa y salida de la mitificación. La propia Ilustración era considerada contracultural en su tiempo en relación a la cultural oficial. De ese mismo modo, Aula Libre, la renovación pedagógica y los

movimientos antiautoritarios se sitúan en la órbita de ese conflicto dialéctico, pero con especial atención al plano específico de la educación. Además, el contenido libertario, antifranquista y en contra de la tecnocracia vigente permite contemplar a estos grupos, dentro de un contexto específico, como una experiencia más dentro del complejo conflicto de las sociedades occidentales contemporáneas. En la medida de sus posibilidades, los integrantes de Aula Libre trataron de establecer un discurso y unas prácticas críticas enfrentadas a la tecnocratización, la cual impuso y, en cierto modo siguen imponiendo a día de hoy, una norma totalizadora y excluyente en el terreno educativo.

A través de influencias y trasvases cognitivos, estos grupos tratan de establecer una tercera vía frente a la cultura oficial de las élites y la cultura de masas que los sectores socialmente privilegiados imponen a través de las industrias culturales.<sup>105</sup> Esa vía, próxima a la teoría crítica y emancipadora, intenta invertir la función reproductora de la escuela, como si de una reapropiación cultural se tratara, así como romper con la condición del maestro como vestal de la clase media y burócrata técnico-moldeador.<sup>106</sup> Esa percepción se asemeja a la crítica antiinstitucional que establece Goodman al hablar de los mecanismos patógenos que como consecuencia del establecimiento de un mastodóntico complejo escolar orientado a la perpetuación del orden social vigente. Goodman, que considera una trampa la obligatoriedad en educación,<sup>107</sup> plantea además “el concepto de la educación incidental como generadora de conocimiento útil y real” (Tort, 2001: 275) afirmando que es en la vida real y en la práctica donde se adquieren los verdaderos conocimientos; por ello propugna una extensión descentralizada de la educación que haga de cada persona o edificio un maestro o un aula. Contemplaba la creación de miniescuelas urbanas y rurales que permitieran una relación más directa con el entorno y rompieran con la artificiosidad de las instituciones escolares, ya que:

En las escuelas y a través de los medios de comunicación, y no en el hogar o en contacto con los amigos, la mayor parte de nuestros ciudadanos de todas las clases aprenden que la vida es inevitablemente rutina, despersonalización y venalidad [...] Formados en las escuelas, se adaptan a los mismos puestos de trabajo, la misma cultura y la misma política. Esto es la educación, la deseducación, la adaptación a las

---

<sup>105</sup> Estas industrias son subsidiarias de los grandes complejos corporativos industriales y financieros.

<sup>106</sup> Desarrollan hasta cierto punto una tarea práctica de deconstruccionismo.

<sup>107</sup> En *La des-educación obligatoria* (1976) Goodman aborda con detenimiento el diagnóstico a los sistemas educativos de la modernidad tardía y desarrolla sus alternativas a los mismos.

normas nacionales y el enrolamiento en función de las ‘necesidades’ nacionales” (Goodman, 1964: 23).

En ese sentido los miembros de Aula Libre desarrollaron una actividad muy cercana a estos postulados de Goodman que contemplaba la posibilidad de imaginar alternativas dentro del sistema escolar vigente.<sup>108</sup> En definitiva, en su lucha por la libertad no codificada ni legislada, los miembros de la renovación pedagógica más progresista y de Aula Libre son un fiel reflejo de la contracultura contemporánea y de la defensa de una pedagogía potencialmente liberadora, en contra de la tecnocracia vigente y de las formas de control que el sistema establece a través de las instituciones modernas. En última instancia forman parte de una amplia corriente cultural que trata de dar forma a una nueva racionalidad que retome el verdadero carácter liberador del fenómeno educativo. Además, cuentan con el valor añadido de constituir una propuesta libertaria y antiautoritaria muy involucrada en la transformación socio-política de la España contemporánea, que conecta con una serie de referentes y herencias genealógicas que tratan de hacer de la educación una herramienta de lucha por la transformación social.

## **2. Referentes y antecedentes históricos de Aula Libre**

Los antecedentes de la renovación pedagógica son muy variados y responden a distintos contextos históricos y espaciales, que en última instancia fueron heredados, explícitamente o no, por buena parte de los grupos renovadores españoles. Los referentes de los MRP y de Aula Libre forman parte de distintas tradiciones y corrientes pedagógicas presentes en el terreno educativo desde el siglo XIX hasta nuestros días. Analizar parte de los referentes de Aula Libre es un eficaz instrumento para comprobar cómo los postulados renovadores más clásicos dejan su impronta en la praxis teórica y discursiva del movimiento. Además, a través de un estudio de dichos referentes se puede denotar que la herencia pedagógica renovadora fue retomada con posterioridad, beneficiándose de las aportaciones y la reinterpretación de otros teóricos que sirven como complemento ideal a la

---

<sup>108</sup> Es interesante el análisis que hace Roszak de las propuestas utópicas de la “sociología visionaria” de Goodman (1970:195-220).

composición de un ideario pedagógico propio necesariamente conectado con un bagaje pedagógico anterior.

En este informe se señalan sucintamente las principales aportaciones teóricas que ha ido entretejiendo el ideario pedagógico de Aula Libre. A modo de pinceladas que sirvan de puntos de referencia para este análisis, se destaca una serie de coordenadas pedagógicas que en última instancia formaran parte del bagaje pedagógico acumulado por Aula Libre. Así pues, se ha tratado de conectar la teoría y la práctica del MRP Aula Libre con una serie de aportaciones pedagógicas mediante los puntos comunes y nexos de unión que guardan entre sí. Utilizando puntos de referencia obligados, como las principales corrientes y tendencias pedagógicas, se profundizará en la obra de sus principales promotores y aquellos pensadores que de un modo más o menos directo han servido para confeccionar el bagaje pedagógico-cognitivo de la renovación pedagógica española en general, y aragonesa en particular a través de Aula Libre. Destacan, como punto de partida, distintas corrientes pedagógicas en las que se ha escindido este análisis de referentes y que se dividen en tres grupos para Aula Libre:

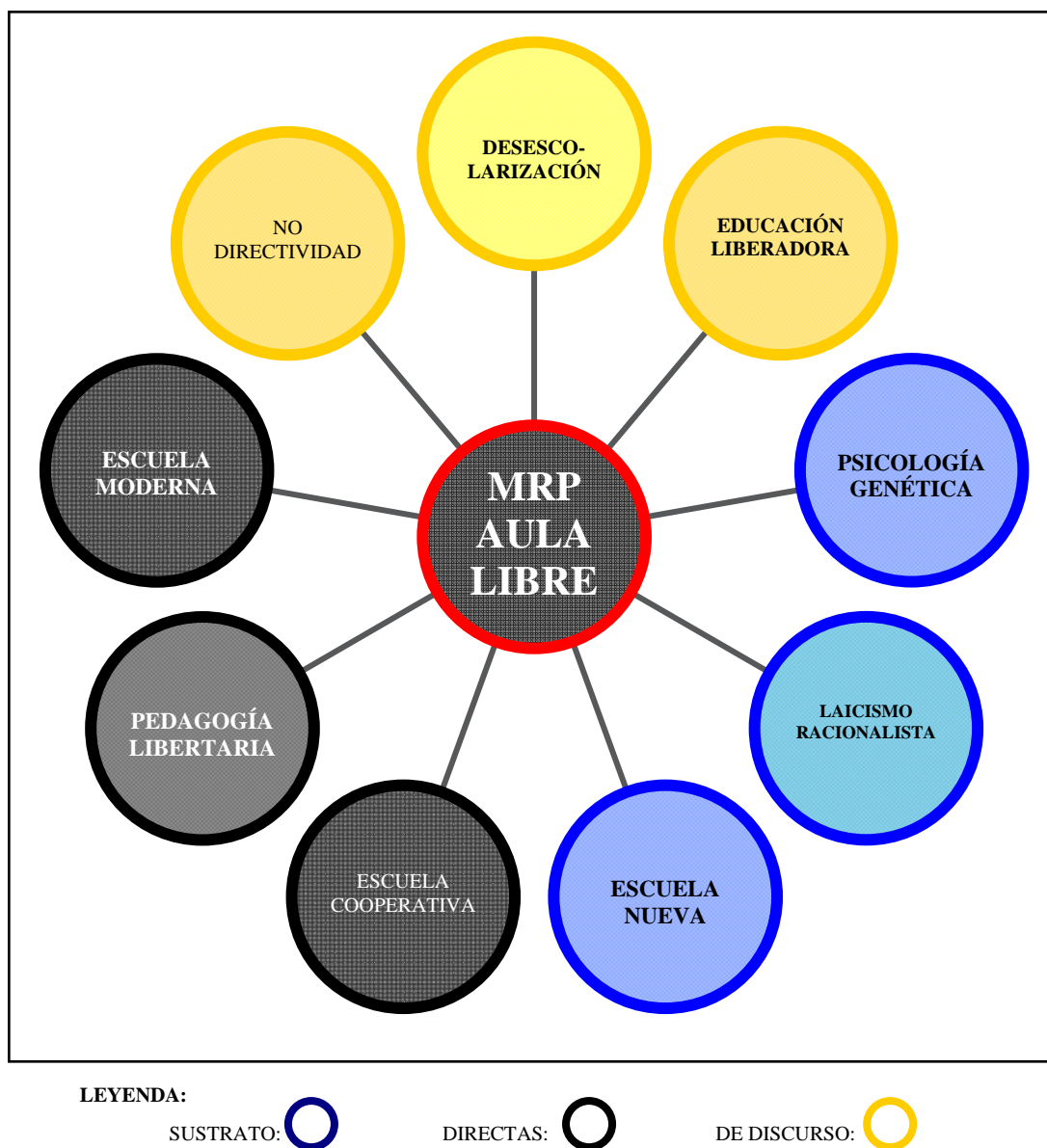
- *De sustrato*: Son aquellos elementos y fundamentos pedagógicos retomados por el grupo renovador de las tradiciones nacidas en el siglo XIX. Esta influencia parte tanto de los teóricos de la Escuela Nueva (principalmente Dewey y Decroly) como de los principales referentes que han granado la tradición libertaria y racionalista hasta la primera mitad del siglo XXI. Estos referentes son para Aula Libre bases fundamentales pues la base que le aportan queda interiorizada en su pensamiento pedagógico y en su ética y praxis profesional. Si bien son referentes de larga perspectiva histórica que complementa el bagaje genealógico de los integrantes de Aula Libre.

- *Directas*: Dentro de estas influencias, que son principales y explícitas, se sitúan el cooperativismo y las técnicas metodológicas heredadas del freinetismo que a su vez quedan engarzadas con la pedagogía libertaria perteneciente a la tradición posterior a la segunda mitad del siglo XX. Dentro de la influencia recibida de Freinet, Aula Libre encuentra buena parte de sus fundamentos teórico-prácticos muy

en consonancia con otros grupos renovadores europeos entre los que destaca el MCE italiano, como principal referencia análoga. Dentro de este grupo, Alcobé representa una figura fundamental como principal nexo de unión entre esta corriente y el grupo renovador, tanto por su conocimiento y promoción de las técnicas Freinet como por su puesta en contacto con otros grupos similares, principalmente de Francia e Italia. Por otro lado, la influencia directa de las experiencias libertarias contemporáneas queda combinada con la influencia anterior dotando a la pedagogía de Aula Libre de unos horizontes más amplios y que consolidan el compromiso renovador en la escuela con el deseo de transformar la realidad. Dentro de esta corriente, uno de los principales nexos de unión fue Carrasquer y el pensamiento educativo libertario abortado desde la Guerra Civil. En suma, el componente de abolengo freinetista aporta principalmente, aunque no en exclusiva, elementos práctico-metodológicos, mientras que el bagaje libertario, apuntala las bases de un compromiso pedagógico y político que sintetiza los postulados de la tradición antiautoritaria.

- *De discurso:* Estas referencias se denotan principalmente en el discurso mantenido por el grupo renovador dentro de su reflexión colectiva continua y plasmada en *Aula Libre* y otras manifestaciones del pensamiento pedagógico del MRP. Dentro de este grupo destaca la presencia de las propuestas no directivas y desescolarizadoras, que si bien, no coinciden con la situación socio-profesional de Aula Libre y las posibilidades contextuales, comparten entre sí indudables semejanzas tanto ideológicas como pedagógicas. Por otro lado, es importante la aportación de Freire como referente contemporáneo de educación popular con una vocación comunitaria y rural. Dentro de este grupo se pueden incluir las distintas referencias a proyectos educativos alternativos tanto clásicos como contemporáneos que, a pesar de las diferencias que puedan guardar entre ellos, constituyen otros puntos de referencia práctica fundamentales.

Cabe decir, que Aula Libre recoge este bagaje diverso para adaptarlo pragmáticamente a su contexto y sus posibilidades pedagógico-educativas. Por tanto, se trata de una pedagogía *sui generis* fundamentada en la práctica real y la reflexión teórica colectiva. Gráficamente, en la Figura 2, se expone un cuadro general de estas influencias y corrientes que convergen en Aula Libre:



**Figura 2. Beses teórico-prácticas y corrientes pedagógicas renovadoras**

De manera pormenorizada, en los siguientes subapartados, se profundiza en la relación genealógica y referencial de Aula Libre con respecto a las principales corrientes planteadas y los préstamos pedagógicos recibidos:

### 2.1. Los métodos activos y el activismo pedagógico

Siguiendo una pauta cronológica, el primero de los múltiples referentes que se deben tratar es la pedagogía progresista de Dewey, pedagogo estadounidense que encarna en su figura un compromiso por la renovación pedagógica en la transición del siglo XIX al XX. Dewey, impregnado del pragmatismo “made in América” y de



la herencia europea de Rousseau, Pestalozzi, Froebel y Herbart, confeccionó una propuesta pedagógica en la que ensamblará teoría y práctica bajo su inquebrantable compromiso con la democracia y el progreso social. Dewey aportará a la pedagogía del siglo XX una concepción dinámica de la experiencia como base epistemológica<sup>109</sup> a partir del pluralismo, el contextualismo y el relativismo. Dewey, como en su día harán los grupos renovadores como Aula Libre, unifica una crítica contra la sociedad industrial con un compromiso ético-moral ligado a la construcción de la democracia. La noción de educación progresiva de Dewey, enfrentada a posiciones más tradicionales, considera a ésta una reconstructora del orden social.

A diferencia de sus homólogos europeos, Dewey no configuró un *corpus* cerrado como tal, pero perfiló el llamado método del problema a través del cual el paradigma científico guía los procesos de enseñanza-aprendizaje de unos alumnos orientados por el educador. Cabe destacar en Dewey la importancia que da a las experiencias reales de los niños, planteando como problema los propios obstáculos con que éstos últimos se encuentren. La obra de Dewey puede retomarse a través de su obra *Democracia y Educación* de 1916, su experiencia a través Escuela-Laboratorio y el *revival* en torno a sus trabajos que desde los años 80 han protagonizado grupos pedagógicos como el ya citado “Movimiento de Cooperazione Educativa” italiano. Dewey será clave para el activismo escolar contemporáneo y supondrá una propuesta con tintes emancipadores que auguró el futuro de la renovación pedagógica.

Aula Libre recoge el activismo pedagógico esbozado por Dewey sobre la base de un naturalismo biológico y sustentado sobre la idea de que la educación no puede limitarse a convertir al educando en espectador, sino que ha de guiarle conscientemente hacia la resolución de los problemas del entorno. En un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, Aula Libre hunde sus raíces en la cultura de los pueblos donde desarrollan su actividad, tratando de concienciar a la comunidad educativa de las cuestiones sociales que la circundan. Frente a los aprendizajes pasivos, el MRP, en su acción docente diseminada por los centros escolares de su zona de actuación, planteó un modelo activo de adquisición de conocimientos basados en cuestiones cercanas que hicieran de la relación con el entorno y la

---

<sup>109</sup> El falibilismo de Dewey, herencia del pragmatismo peirciano, anticipa ciertas propuestas de Popper y Kuhn en la concepción del conocimiento científico (Trilla, 2001:18).

sociedad una materia transversal de concienciación social. Como otros grupos de docentes, Aula Libre reconceptualizada de manera implícita las ideas de Dewey y las implementa en la práctica real del aula, de tal modo que su influencia se manifiesta en el intento redefinidor del modelo social de escuela pública.

## **2.2. Globalización, centros de interés y método de proyectos**

Otro referente principal, no solo para la renovación pedagógica, sino en general para el conjunto del ámbito educativo, lo representa la figura de Decroly, considerado el primer psicopedagogo europeo (Trilla, 2001: 95). Las propuestas de la Escuela Nueva o Activa supondrán un punto de inflexión en las prácticas educativas desde el periodo de entreguerras, lo cual le granjeó también severas críticas al contraponerse a la metodología educativa tradicional. Decroly unirá también teoría y práctica y en su pensamiento existe una dura crítica contra la institución tradicional vigente y en buena medida representa el homólogo europeo de las aportaciones de Dewey. Decroly, se adscribió al movimiento de las Écoles Nouvelles, cuyos postulados básicos fueron expuestos por Ferrière, otro importante referente renovador. El ideario de este movimiento educativo europeo situaba al educando en un lugar protagonista dentro de la enseñanza y consideraba crucial la conexión con la realidad social circundante.

Otros integrantes de la Escuela Nueva como Kilpatrick,<sup>110</sup> promulgaron teórica y prácticamente las bases programáticas de la Escuela Nueva, extendiendo en sus propios contextos un bagaje pedagógico que se extendería por buena parte de la Europa Occidental del primer tercio del siglo XX. La principal contribución de Kilpatrick a través del método de proyectos, es situar los intereses y la actividad del educando en el centro del proceso de aprendizaje. Gracias a ello, se realza la libertad, la responsabilidad y los ritmos de cada estudiante respetándose su faceta individual pero sin descuidar la dimensión grupal de la clase. Decroly, por su parte, desarrollaría una propuesta basada en la globalización metodológica y en la planificación de la enseñanza a través de núcleos temáticos significativos e insertos

---

<sup>110</sup> Crítico, como Freinet, con el método montessoriano por detectar cierta superficialidad en sus planteamientos y una primacía del individualismo de inspiración burguesa.

en la realidad cotidiana de los alumnos, además, se rechaza el parcelamiento académico-cientifista del conocimiento. El método Decroly pues, se fundamentará, por un lado, en la observación de la realidad y en la experimentación científica en contextos específicos y cotidianos, y por otro, en una propuesta teórica y práctica cuya verificación partirá de la propia práctica escolar.

Se puede destacar también el carácter biólogo y pragmático de su método, el cual pivotó en torno a los llamados centros de interés o ideas asociadas bajo el prisma de la función de globalización. La propuesta decroliana pondrá énfasis en conectar la realidad del alumno con su enseñanza, adaptándola de manera individualizada a su edad e intereses. Decroly y sus colegas del instituto homónimo y de l'École de l'Ermitage, configuraron, por tanto, una pedagogía basada en la experimentación psicológica y en la experimentación educativa que calará hondo en la educación subsiguiente tanto en la propia concepción de la realidad y función educativa como en concreciones metodológicas y materiales didácticos que se nutren del método decroliano. El camino de la metodología global y natural del psicopedagogo belga será retomado por Freinet, que a la larga representará el antecedente por antonomasia de la propuesta pedagógica renovadora.

En ese sentido la globalización de Decroly y el método de proyectos de Kilpatrick representan también propuestas metodológicas de las que se ha nutrido la propuesta renovadora de Aula Libre. La perspectiva globalizada es, en buena medida, un criterio básico para el MRP a la hora de plantear sus prácticas renovadoras, pues entienden que ni el conocimiento debe estar encorsetado en materias inconexas, ni que la realidad debe estar al margen de la escuela y los aprendizajes que en ella tienen lugar. Por ello, hacen del entorno una ventana hacia un conocimiento integral, no compartimentado, que se beneficia de una combinación de materias que permite una integración curricular más racional. El uso de una materia como excusa y detonante para acceder a otra es una constante en Aula Libre, pues es frecuente el uso complementario de materias como en el caso de las matemáticas y el lenguaje. Conceptos o metodologías propias de estos campos sirven como pretexto para desarrollar aprendizajes que desbordan los límites disciplinares establecidos.

Por otro lado, el método de proyectos supone una alternativa que los maestros integrantes del MRP aprovechan para lograr aprendizajes significativos, al responder desde este planteamiento a las necesidades individuales y contextuales. Aula Libre contemplan las etapas propias de esta metodología como un proceso de indagación personal y colectiva que puede favorecer la construcción social del individuo. El método de proyectos favorece, si su implementación se adecua al alumnado y al contexto, la asunción de una lógica para la obtención de aprendizajes basada en un proceso de búsqueda por etapas sustentado en la curiosidad y la retroalimentación individual y grupal. La versión del método de lectura global desarrollada por varios integrantes de Aula Libre tiene sus raíces en estos autores y tiene un carácter flexible. Si bien no es exactamente igual, mantiene el proceso integral de adquisición gradual del significado (semántico y gráfico) de las palabras como fisionomía metodológica.

### **2.3. Freinet: cooperativismo y método natural**

Freinet, partiendo de postulados de la Escuela Nueva, con Ferrière y Decroly como principales referentes,<sup>111</sup> ahondará en una práctica teórica impregnada fuerza intelectual y búsqueda de una propuesta pedagógica que se amoldara a sus presupuestos ideológicos de carácter marxista. Las inquietudes intelectuales e ideológicas de Freinet suscitaban a su vez la dicotomía entre educación y sociedad, por lo que su aportación tratará de ajustarse a la realidad social del momento tomando contacto ininterrumpidamente con el bagaje pedagógico renovador de su época y dando gran importancia a su propia experiencia como maestro del pueblo y para el pueblo. Freinet y la corriente a la que dio lugar defienden, en contra de la escolástica en que acabara incurriendo la Escuela Nueva,<sup>112</sup> “que las mejores técnicas pedagógicas son las únicas que hacen avanzar verdaderamente a la educación popular, aunque sean menos brillantes que los libros y la palabrería. Intentamos

---

<sup>111</sup> El mismo Freinet analiza el vacío pedagógico que vivió en su época: “el método Montessori [...] ya no responde a los imperativos de nuestro siglo; Decroly fue traicionado por todos los que, en Bélgica y en Francia, hicieron escolástico el método natural [...]; la escuela de Ginebra se desarticuló [...]. En Estados Unidos se han exagerado y pervertido las tendencias liberales de la nueva educación [...]. La educación alemana carece de un eje. Solo la Unión Soviética sigue su marcha hacia delante con una doctrina social que no parece haber logrado promover un proceso educativo original, pero que, sin embargo, logra una elevación del nivel cultural de las masas” (1969: 6).

<sup>112</sup> Sin embargo “una personalidad tendrá una influencia decisiva en la su orientación pedagógica: se trata de Ferrière” (Freinet, 1975:25).

suprimir toda verborrea, dando simplemente directrices nuevas, con un material adaptado” (Freinet,1975:230). Otra de las claves del pensamiento de Freinet se sintetiza en el Congreso de Pau de 1968, que dará lugar a la “Carta de la Escuela Moderna”, al defenderse que la “educación significa desarrollo total de la persona, crecimiento y no acumulación de conocimientos, o simple preparación técnica” (VVAA, 1972:1). Para lograr esa reconceptualización pedagógica Freinet dispondrá una serie de técnicas y recursos basados en: un método natural (en lecto-escritura, matemáticas, dibujo y educación corporal), un aprendizaje por tanteo experimental, la expresión libre, la investigación libre, la comunicación libre, la indagación documental y el trabajo individualizado (ICEM, 1996:7).

Freinet dará mayor protagonismo a los alumnos rechazando toda propuesta autoritaria y ahondando en la cooperación escolar. Rechazó el juego como actividad natural del niño, dando preponderancia al trabajo tratando de armonizar el aprendizaje individualizado y el trabajo en grupo. Defendía que “no hay en el niño necesidad natural de juego: no hay sino necesidad del trabajo, es decir, la necesidad orgánica de gastar el potencial de vida en una actividad a la vez individual y social” (1971:138). Su rechazo al autoritarismo impuesto por el libro de texto y su deseo de desarrollar a nivel escolar una democracia real, le llevó a desarrollar, a veces de manera inesperada y espontánea, unas técnicas acordes a sus postuladores teóricos. En cuanto al libro de texto y los manuales, Freinet opinaba que “son un medio de embrutecimiento. Sirven, a veces con mala fe, a los programas oficiales [...] preparan la sumisión del niño al adulto, y más concretamente a la clase que manipula la enseñanza a través de créditos y programas” (1975:40). Frente a unos libros de texto que “aniquilan de esta manera todo sentido crítico” (ib.:41), desarrollará el texto libre, el uso de la imprenta, las publicaciones, las clases-paseo y la correspondencia escolar, convirtiendo “el sentido común en el arma más preciosa del pedagogo” (ib.). Las técnicas Freinet<sup>113</sup> de la pedagogía popular conceden más relevancia al fondo que a la forma, pues el objetivo era promover un desarrollo integral del alumnado con un objetivo subyacente de transformación social. Estas técnicas se beneficiaron de su propia flexibilidad para poder ser adaptadas a otros contextos y retomadas por maestros posteriores.

---

<sup>113</sup> A Freinet nunca le gustó considerar sus aportaciones como un método dogmático y ortodoxo, ni le parecía oportuno adscribirse de manera cerrada a las tendencias decroistas de la época.

Entre las técnicas Freinet destaca la utilización de la y su relevancia como “el primer descubrimiento básico que iba a permitir reconsiderar progresivamente toda nuestra enseñanza” (Freinet, 1969:16). Según Vásquez y Oury (1978), a través del uso de la imprenta Freinet logra integrar la vida y el interés del niño en la actividad escolar. La imprenta se convertirá, además, tras un gradual proceso de afianzamiento y consolidación técnica y material, en el trampolín didáctico para la implementación de otras técnicas freinetianas como el texto libre, que nace de la propia experimentación en la escuela mediante la creatividad y experiencia cotidiana de los propios alumnos. En ese sentido, nos dice Freinet:

Si al principio les hubiera pedido (a los alumnos) que imprimieran textos de adultos, ajenos a su propia vida, pronto se habrían fatigado de la novedad que les ofrecía, como se cansan del hermoso manual nuevo que les damos en octubre, y nuestra experiencia se habría abortado desde el principio, quizá definitivamente (1969: 18).

El texto libre constituyó el principal pilar sobre el que se sustenta el aprendizaje natural de la lectura y la escritura. Rompiendo con la escolástica imperante del momento, el texto libre es “un texto que el niño escribe libremente, cuando tiene deseos de escribirlo, y según el tema que los inspire” (Freinet, 1969: 48). Además, el propio texto libre no es simplemente una herramienta metodológica, sino que adquiere utilidad y significación al constituir en conjunto el diario escolar y distintas publicaciones, individuales y colectivas. La incansable reflexión teórica de Freinet y su experimentación en la escuela, unidas a sus propias inquietudes, le permitirán desarrollar otras técnicas, como la correspondencia interescolar, que ponía en relación alejados contextos escolares y plasmaba satisfactoriamente la motivación de los alumnos y su inmersión en la realidad. El plan de trabajo, la organización del tiempo y los materiales, el desarrollo de publicaciones autónomas y la asamblea cooperativa semanal vienen a completar, junto a otras técnicas,<sup>114</sup> la propuesta global freinetiana y a sistematizar el método natural que permite en última instancia un aprendizaje libre, creativo y social del alumno tanto en su vertiente individual como colectiva.

---

<sup>114</sup> Como son el cálculo vivo, la geografía viva, las clases-paseos, la biblioteca escolar cooperativa...que serán analizadas en el Capítulo IV centrado en la aplicación práctica de estas técnicas por parte del MRP Aula Libre.

La impronta de Freinet se materializará en el Movimiento Freinet francés y el Instituto Cooperativo de Educación Moderna,<sup>115</sup> que promoverán el desarrollo y la difusión de las técnicas freinetianas profundizando reflexivamente en sus presupuestos pedagógicos originarios. Internacionalmente, a pesar de que Freinet fue obviado durante mucho tiempo en los circuitos formadores universitarios, alcanzó una gran trascendencia a través de la FIMEM (Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna). La difusión del ideario pedagógico-educativo de Freinet calará con especial relevancia en Italia y en España, a través del Movimiento di Cooperazione Educativa de Lodi, Alfieri, Tonnucci, Tamagnini y Ciari entre otros, y mediante la fundación de la Cooperativa Española de la Imprenta en la Escuela y su revista *Colaboración* (Imbernón en Trilla, 1991: 266).

Es relevante en este punto ahondar en la relación existente entre el MCE italiano y Aula Libre, dentro del conjunto de grupos renovadores que surgen en el triángulo España-Francia-Italia, debido a que mantienen tanto semejanzas fundamentales como contactos y relaciones. En cuanto a las características pedagógicas y educativas comunes, tanto el MCE como Aula Libre mantienen una filiación genealógica a Freinet pero, sin renunciar a dicho bagaje, tratan de dar forma a un estilo y un perfil pedagógico propio. Además, entre ambos grupos mantienen la idea de una metodología práctica de vertiente popular-comunitaria y no escolásticas. De hecho, los principios originales del primigenio grupo de la Cooperativa de la Tipografía en la Escuela (CTS) que dará lugar al MCE coinciden con los mantenidos por el grupo renovador aragonés:

- Renovación y democratización de la escuela italiana.
- Búsqueda de nuevos métodos de trabajo.
- Cooperación como valor cultural y social.
- Visión orgánica y unitaria de la cultura.
- Individualización de la enseñanza.
- Socialización del trabajo de clase.
- Partir de la experiencia concreta del alumno (Benedito, 1979:5)

---

<sup>115</sup> En el decenio de los 60 la reflexión y discusión interna se tradujo en el surgimiento de la pedagogía institucional en Francia. Boumard aborda la escisión del grupo parisino de Oury y Fontevielle (desde la pedagogía institucional y la autogestión pedagógica respectivamente) para comprobar como existían crecientes recelos y una creciente desconfianza entre Paris y la pedagogía rural desarrollada por otros grupos franceses (1996:62).

El documento de Brescia de diciembre de 1974, supondrá la definición del MCE como una “organización democrática de trabajadores que intervienen en el plano socio-pedagógico de la investigación didáctica y de la renovación cultural para la construcción de una pedagogía popular y de un movimiento de reforma de la escuela para una sociedad nueva” (ib. 14). Además se definen como herederos de Freinet y el movimiento internacional ligado a su pedagogía, se consideran parte de la clase obrera y asumen un compromiso socio-político contra la selección escolar, la marginación cultural, el individualismo y la competitividad en otras manifestaciones de la reproducción social que le achacaban a la escuela. El MCE podría semejar al conjunto de la Confederación Estatal de MRP con una organización bastante similar a nivel territorial y sectorial, además su crecimiento coincide en el tiempo, al igual que otros grupos franceses. Cabe decir, que el primer seminario del MCE organizado por el ICE de la Universidad de Barcelona en mayo de 1979 contó con la presencia de Josep Alcobé, maestro ya mencionado como figura clave en la puesta en contacto entre el MCE y los grupos renovadores catalanes y aragoneses principalmente (Benedito, 1979: 47).<sup>116</sup>

La vigencia de Freinet se mantiene gracias al relevo tomado por otros maestros apasionados por su obra, entre los cuales, los Movimientos de Renovación Pedagógica españoles representan una buena herencia, que, como para Aula Libre, han mantenido y revitalizado las técnicas Freinet al implementarlas en sus aulas y al reflexionar sobre su aplicación práctica durante su larga experiencia educativa. En ese sentido retoman la figura de “educador total” de Freinet, que entiende que la educación es “práctica, ética y política” (Boumard, 1996: 33), además, a diferencia del grupo parisino de la Pedagogía Institucional que defendía la “pedagogía de las ciudades”, Aula Libre se inscribe en una línea rural más concordante con la vida y obra del Freinet original.

Como para el caso del propio Freinet que tenía como “ilustres predecesores” a “Rebelais, Montaigne, Rousseau, Dewey, Froebel, Kerschensteiner, Ferrière”, para Aula Libre, “sus propósitos y proyectos guían parcialmente su acción, pero no la

---

<sup>116</sup> Este seminario, al fueron invitados desde el MCE Rizzo, Petri y Formia tuvo también como asistentes a investigadores y personas vinculadas con la renovación pedagógica como Caivano, Carbonell, Costa e Imbernón entre otros.



determinan” (Piaton, 1976:47). Adaptan las técnicas y el espíritu pedagógico de Freinet por la misma necesidad de amoldarse al entorno y las condiciones materiales y culturales del medio rural; que, sin embargo, es un escenario privilegiado para poner en práctica metodologías inspiradas en el pedagogo francés. Aula Libre. Como afirma Monteagudo, “si pensamos en los grandes pedagogos de este siglo, no encontramos otro –dejando a un lado el caso de Lorenzo Milani- más cercano a la sensibilidad de los MRP que Freinet”, ya que “Montessori, Decroly, Dewey y tanto otros fueron grandes individualidades, pero estaban poco capacitados para conectar con los maestros de la base” (1989:147). La coincidencia en distintos planos y las similitudes sociológicas y profesionales de Aula Libre con respecto a Freinet se manifiestan en múltiples dimensiones como se contempla en distintas partes de la presente investigación:

-*Contextual*: Los condicionantes naturales y materiales permiten establecer una conexión que tiene su fundamento en la práctica docente renovadora en el medio rural (vid. Capítulo III).

-*Socio-profesional*: Aula Libre entiende la escuela y su función social como un elemento indisociable del rol ideológicamente comprometido del maestro con la educación pública-popular en el medio rural (vid. vid. Capítulo IV, Apartado 1).

-*Pedagógica*: Las técnicas Freinet son la principal base metodológica en la práctica del MRP Aula Libre (vid. Capítulo IV, Apartado 2) y su implementación, a pesar de las lógicas diferencias contextuales, es muy similar (vid. Anexo VI).

-*Discursiva*: Los docentes de Aula Libre comparten a Freinet como elemento común referencial que se denota en la revista *Aula Libre* (vid. Capítulo V, Apartado 6) y puede comprobarse a través de sus testimonios orales (vid. Capítulo VI, Apartado 2.2.). En la revista se aborda directamente esta conexión referencial teórica y práctica en los números 19, 64, 72, 78, 79 y 87.<sup>117</sup>

---

<sup>117</sup> Simeón Omella y Josep Alcobé son tomados como referentes complementarios a Freinet en los números 64, 69+1 y 87 de *Aula Libre*.

## 2.4. Componente libertario y antiautoritario en Aula Libre

### 2.4.1. Racionalismo, laicismo y tradición libertaria hasta 1940

La siguiente de las coordenadas pedagógicas de las que arranca la renovación contemporánea en el terreno educativo viene de la mano de la propuesta libertaria de la Escuela Moderna, con Ferrer y Guardia a la cabeza, además del cercano referente de Carrasquer.

#### a) Robin y Cempuis

La corriente libertaria y racionalista arrastraba una importante tradición anterior procedente del socialismo utópico que se reelaborará bajo el tamiz anarquista, con experiencia como la escuela Cempuis de Robin y la educación racionalista de Ferrer y Faure. Tras los proyectos de Owen y Tolstoi no se volverá a producir una materialización práctica de pedagogía libertaria hasta la creación del orfanato Cempuis de la mano de Paul Robin que se convertirá "en el primer referente de experiencia pedagógica del anarquismo mundial" (Cuevas, 2003: 114). Robin reúne los principios de educación integral, racional y mixta que trató de impulsar al aceptar la dirección del orfanato Prévost de Cempuis. La gran aportación de Robin fue la de constatar la viabilidad de un proyecto alternativo de educación "caracterizado por el antiautoritarismo, el internacionalismo pacífico, el apoyo a la emancipación de la mujer y, sobre todo, por la apuesta por una instrucción integral igualitaria" (Tomassi, 1978:174).

El balance de esta experiencia es innegable por varios motivos: en primer lugar, porque los propios inspectores de la Instrucción Pública francesa avalan los buenos resultados educativos a pesar de las adversas situaciones del orfanato; en segundo lugar, por la curiosidad que ya en su época despertó entre educadores e intelectuales, no necesariamente libertarios, que acudían a Cempuis para contemplar su pedagogía revolucionaria y su particular organización socio-comunitaria; y, en tercer y último lugar, por la influencia que tendrá en la pedagogía venidera al convertirse en referente principal de Faure, Ferrer y Guardia y Freinet, entre otros.

b) Faure y Ferrer, La Ruche y la Escuela Moderna

Dando un salto en el tiempo, hacia los primeros años del siglo XX nos encontramos con dos importantes experiencias en el mundo educativo, promovidas por Ferrer y Guardia y por Faure, que con gran sintonía cronológica e ideológica se plasmaran en los proyectos de la Escuela Moderna para el caso del catalán y de La Ruche para el francés. Desde La Ruche (‘La Colmena’), situada en Rambouillet, Faure planteará un programa integral inserto en la corriente pedagógica de los círculos progresistas de principios de siglo XX y las conexiones ideológicas e intelectuales establecidas por el tridente España-Francia-Italia (la *Enciclopedia Anarquista* (1934) sería un claro ejemplo durante el periodo de entreguerras). Este empeño integra dos principios: el de promover unos aprendizajes variados y prácticos (talleres, actividades físicas, contacto con la naturaleza...), dentro de un entorno no autoritario, y el de establecer vínculos de solidaridad dentro y fuera de La Colmena (apoyo de sindicatos parisinos, distribución de productos manufacturados...). Como el mismo Faure afirmaba, La Ruche no es una escuela, ni un internado, ni un orfanato, sino “es al mismo tiempo que una obra de solidaridad, una especie de laboratorio donde se experimentan métodos nuevos de pedagogía y de educación” (1914).

La propuesta de Ferrer será heredera “del proyecto pedagógico de la izquierda librepensadora y libertaria de finales del siglo XIX y principios del XX” (Solá en Trilla, 2001: 48) y se plasmará en una educación integral, racional, científica y mixta bajo el prisma de la importancia político-social de la educación. La pedagogía racionalista se caracterizó por un rechazo de las prácticas autoritarias y punitivas en la escuela, así como por la coeducación de clases sociales y sexos y por unos valores máximos de libertad, solidaridad y creatividad.<sup>118</sup> Ferrer estableció conexiones con un variado abanico de corrientes y “recibió múltiples influencias teóricas y políticas, que van desde el republicanismo, el librepensamiento, la masonería, hasta el positivismo y el anarquismo” (Colmenar, 2008: 107). Se vería envuelto en acontecimientos que marcarían el devenir de la escuela racional, laica, integral y mixta que fundó en la calle Bailén de Barcelona en 1901, configura una propuesta

---

<sup>118</sup> Para Ferrer el juego es el paso previo al trabajo, ambos en una perspectiva creativa, y la culminación del proceso no alienante de construcción del niño-hombre.

pedagógico-educativa antiestatal y anticlerical que elimina la sumisión, la competencia y los exámenes.

Una cuestión que le reportó algunas críticas fue la coeducación de clases sociales, pues existió durante largo tiempo el debate en torno a la promoción o no de la lucha social desde instituciones escolares. Como solución intermedia, procedente de la raíz liberal burguesa de su pertenencia a la masonería, Ferrer situó la coeducación de clases entre la “escuela reproductora del privilegio y la escuela del odio y de la lucha de clases” (Colmenar, 2008: 109).

Metodológicamente, Ferrer se sirvió de materiales procedentes fundamentalmente de Francia y centrados en actividades y propuestas de indagación empírica que se complementaban con salidas al campo y visitas a distintos lugares, entre los que tendrán gran importancia los centros de trabajo. Cabe destacar que Ferrer retomará en profundidad el concepto de juego-trabajo, más tarde heredado por Freinet y la escuela cooperativa. El higienismo o eugenismo y la educación para la salud también cobró relevancia dentro del compendio educativo de Ferrer y se plasmó en las buenas condiciones materiales de la escuela, que distaba mucho de la escuela tradicional en cuanto a acondicionamiento y disponibilidad de recursos. Es importante también en la Escuela Moderna de Ferrer la importancia de la vertiente emocional y su relación emancipadora con la realidad social a través de estrategias de socialización, retomadas en parte por Freinet años después (clases extraescolares, clases-paseos...). La educación de adultos, el laicismo y la autonomía respecto a los poderes fácticos serán otras de las aportaciones que quedarán plasmadas en el proyecto de la Escuela Moderna de Barcelona, inspiradora a su vez de otras importantes experiencias educativas dentro del amplio abanico de propuestas educativas libertarias.<sup>119</sup> En la revista *Aula Libre* se trata explícitamente la aportación de Ferrer y las escuelas racionalistas en los números 18, 26 y 63.

La obra del aragonés Carrasquer en la escuela Eliseo Reclús y la Escuela de Militantes Libertarios de Monzón (*Aula Libre*, 30, 59, 83), marcaría el arraigo de la propuesta ferreriana en España; su cercanía a otras propuestas, como la que por

---

<sup>119</sup> Antes de su muerte, Ferrer fundó la Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia y creó la Biblioteca de la Escuela Moderna con obras como *Las aventuras de Nono* de Jean Grave de 1901, *Sembrando flores* de Federico Urales de 1906 y las obras del geógrafo libertario francés Eliseo Reclús

entonces propugnaba el cooperativismo freinetiano, ampliaron en parte la dimensión teórica de la misma y su influencia se dejó notar con los años en la no directividad de Neill (1968; Saffange, 1994; y Quintero, Norela y Giraldo, 2005) en la crítica a la enseñanza obligatoria de Goodman (1964, 1976; y Roszak, 1970) e Illich (1974, 1975, 1977 y 1985), en la pedagogía institucional internacional, en la psicopedagogía libertaria de Liebling y en la idea de maestro-compañero de Schmid.

### c) Schmid y las Escuelas Experimentales

A través del proyecto experimental de Hamburgo, e influenciados por Paulsen, Wickersdorf, Otto, la Escuela Nueva y permitidos por el gobierno alemán de la época de entreguerras, se pretendió, frente al tradicionalismo escolar, desarmar la estructura vigente en la organización escolar, así como sus hábitos y discursos habituales y transformar las relaciones educativas a partir del autogobierno, la autonomía y la camaradería. No obstante, como señalan Vásquez y Oury, “el *self-government* y la autonomía aparecen en más bien como objetivos ideales y lejanos que como medios prácticos de educación” (1968: 182). En escuelas como Telemannstrase 10 y Berliner Tor (Martínez y Roith, 2013), destacaron la fundamentación de la disciplina en la responsabilidad propia, la relación amigable entre docentes y alumnos, la educación al amor al prójimo, la educación sexual y una enseñanza basada en la experimentación y la observación entre otros aspectos.

Bajo la ideología del “pájaro migratorio” de Wyneken (Vásquez y Oury, 1968: 182) se plantea la libertad pero a su vez la responsabilidad individuales y colectivas como pilares básicos de estas experiencias que trataron de no entorpecer el libre desarrollo del niño “dotándole de un sentido de responsabilidad hacia los seres humanos con los cuales vive” (Schmid, 1936:47).

Aula Libre recoge simbólicamente estos referentes libertarios anteriores a mediados del siglo XX integrando la significación de la educación de la primera pedagogía libertaria a sus planteamientos. Ferrer y Carrasquer son referentes que en el común de la cosmología educativa libertaria tienen un papel muy destacado. García Moriyón evidenciaba la hilazón referencial y la adhesión del MRP Aula Libre a esta tradición al reconocer:

Me siento identificado con esa tradición en la que estaba la escuela progresiva, la escuela racionalista, los educadores anarquistas y otros muchos. No pretendo más – pero tampoco menos- que mantener viva dicha tradición y hacer ver que otro modo de educar siempre ha sido posible y de hecho ha sido real (2005, 46).

#### 2.4.2. Antiautoritarismo, no directividad y desescolarización desde mediados del siglo XX

Experiencias como Summerhill, la “Comuna Uno” de Padua y la Escuela Paideia en Mérida son buenas ejemplos de la materialización más contemporánea de la educación libertaria. Aula Libre retomará buena parte de las ideas educativas de libertad y emancipación compartidas por las corrientes libertarias. De hecho no son pocas las menciones a estos proyectos y experiencias contemporáneas incluso de hecho, las colaboraciones con la escuela libre Paidea son una constante en la revista *Aula Libre*. Las corrientes antiautoritarias han tenido también una gran influencia en la teoría y la práctica de Aula Libre. En primer lugar, por coincidir en el compromiso social por la libertad y la educación de ciudadanos libres y críticos mantenido por Aula Libre a lo largo de su historia. La importancia que han dado a los aspectos convivenciales antirrepresivos es una buena muestra de su conexión con el mundo del antiautoritarismo, al que se adscriben explícitamente. Desde la teoría de la bondad natural y el desarrollo educativo libre mantenida por Rousseau hasta las ideas anarquistas y freudo-marxista, se puede establecer una línea heterogénea que mantiene en su fondo unas notas características fundamentadas en la libertad y en el rechazo crítico de toda autoridad de tipo negativo y coercitivo en el plano educativo.

La pedagogía libertaria dota de un irremplazable sustrato al antiautoritarismo, al rechazar la figura del educador como un individuo que instrumentaliza pedagógicamente su autoridad. El abanico de pensadores libertarios sobre el terreno educativo nos ofrece una muestra de la relevancia que la ideología anarquista dio a la educación desde los escritos de sus primeros pensadores. Estos autores consideraban que la persuasión razonada, la imitación de ejemplos positivos (autoridad positiva), la filosofía del trabajo proudhoniana (también de Kerschensteiner) y la educación integral constituían principios educativos básicos para desarrollar una educación con las mayores cuotas de libertad individual y colectiva posibles (Dommanget, 1972: 263). Por ello también rechazan la coacción y respetan las aptitudes individuales de

los educandos. Su carácter paidocéntrico impregna esta pedagogía y sitúa al alumno en el centro de la relación educativa (Cuevas, 2003: 83).

#### a) Summerhill

Neill y la Escuela de Summerhill, principales referentes de las pedagogías antiautoritarias contemporáneas, estaban también influidas por elementos freudomarxistas, como la crítica contra la represión sexual que impregna esta corriente. El psicoanálisis de Reich y Lane tendrán también gran influencia sobre Neill, que en conjunto considerará que la represión sexual es otro pilar coercitivo-cultural contra el desarrollo natural del ser humano,<sup>120</sup> y la falta de amor o cariño, impedirán que se desarrolle una revolución tanto individual como colectiva que gradualmente socave las otras trabas represivas del orden económico, político y social. Así pues, la revolucionaria experiencia de Neill y su escuela de Leiston basaron sus principios en dos postulados adscritos a la vertiente psicológico-emocional; por un lado, la liberación sexual y, por otro, la búsqueda de la felicidad. Neill logró en buena medida compaginar de modo bastante armonioso dichas tendencias abrazando la creencia en la bondad natural, la defensa de la libertad, la denuncia del dogmatismo religioso, la crítica al estado capitalista y el rechazo ante cualquier tipo de represión. En este último elemento tendrá gran influencia Freud, a través de su amigo Reich, y todo lo concerniente a la lucha contra la represión sexual como “método de revolución social y personal”. Algunas de las notas características de Summerhill como escuela libre será el autogobierno, heredado por Neill a través de la observación que realizó en la “Little Commonwealth School” de Dorset establecida por Homer Lane. La siguiente frase extraída de la obra del propio Neill ilustra claramente este plano emocional del desarrollo social libre de los seres humanos:

El niño problema es aquel que es infeliz. Esta en guerra consigo mismo y, en consecuencia en guerra con el mundo [...]. Jamás un hombre feliz creó un problema en una reunión, se declaró a favor de la guerra o linchó a un negro. Ningún hombre feliz ha asesinado o cometido un robo. Ningún patrón feliz ha asustado jamás a sus empleados (1968: 75).

---

<sup>120</sup> La idea rousseauiana de la bondad natural se deja traslucir aquí como primigenia base epistemológico-educativa.

Con esta idea de la felicidad y el amor la pedagogía antiautoritaria se sustrae de toda coerción o actividad punitiva sobre el alumnado; y pone énfasis en el afecto y la vinculación cariñosa para que los niños puedan desarrollarse autónomamente tanto emocional como intelectualmente. Autogobierno y libertad serán también elementos característicos de Summerhill, que adquirió un carácter de internado con gran peso de la vida comunitaria y asamblearia. Su especial organización y disciplina, así como la no obligatoriedad de la asistencia regular a clase y el peso del juego como actividad, son otros elementos que complementan la visión neilliana de la educación, aunque se han vertido críticas y distintas interpretaciones sobre buena parte de su ideario. Saffange señala como en Summerhill “los cursos son facultativos. De hecho, los niños, si lo desean pueden jugar todo el día o realizar actividades manuales en el taller. La noche se dedica a la danza, el teatro, a las fiestas” (1994: 221). Los principios de Summerhill dan un buen ejemplo de su carácter y de sus materializaciones a través de “incidentes educativos críticos”, que son los que provocan verdaderos aprendizajes significativos en los educandos, más allá de cualquier adoctrinamiento o alienación moral. Además es preciso para el buen funcionamiento de este particular centro la participación y la sintonía recíproca entre los padres de los alumnos y Summerhill, pues, como señalan Quintero, Norela y Giraldo, “la filosofía institucional debía tener eco en la conciencia de los padres: sólo si ellos podían comprender, compartir y respetar la propuesta libertaria de Summerhill, los niños aseguraban su lugar en la institución” (2005:24).

La aportación de Neill, introducida con espontánea fuerza en la teoría y la práctica educativa más contemporánea, se complementa con otras tendencias antiautoritarias como la de Rogers y la no directividad, que considera la empatía, la confianza así como la autenticidad personal y moral, la vía para el pleno desarrollo personal. Como otras materializaciones de estas corrientes se puede destacar la pedagogía institucional, deudora de Freinet<sup>121</sup> y de otras corrientes referenciales progresistas, basada en el análisis institucional y en una visión educativa ligada al contexto social y en pos de una mejora autogestionada de la escuela.

---

<sup>121</sup> Las disensiones en el seno del propio Movimiento Freinet provocaron escisiones y grupos que divergirían en sus postulados teóricos y su acción educativa.



b) Paideia

Josefa Martín Luengo y el Colectivo Paideia en su proyecto educativo creado primero en Mérida y luego en Frenegal de la Sierra desde 1978 defienden la libertad en educación. Denuncian la estatalización de la instrucción sirviéndose de los postulados de Foucault y Deleuze, entre otros, para denunciar el carácter fascista-capitalista de la forma-escuela vigente para concluir que “en una sociedad como la nuestra, impregnada de fascismo e inserta en el mundo capitalista; la escuela es un instrumento de control que prepara las mentes para amar el poder, acatarlo, ejercerlo y transmitirlo generación en generación” (Luengo, 2006: 29). Las similitudes entre Aula Libre y Paideia son importantes, ya que el carácter de la educación en Paideia dista mucho también del modelo tradicional contando un rol docente más parecido al de un “compañero senior” que al de a un “técnico verbalista y represor”. De hecho Luengo afirmaba que “la educadora y el educador no deben reaccionar ante la libertad como un/a niñ@ [sic.] sin libertad, es decir, con incomprensión y agresividad. Ha de incorporar a su personalidad un sano y fuerte sentido del humor” (ib.: 108).

c) Movimiento desescolarizador

Por su parte el movimiento desescolarizador será entendido por muchos como una de las críticas a la institución escolar desde la segunda mitad del siglo XX, en su versión de cuestionamiento radical frente a la crítica reformista. Los promotores de esta corriente, entre los que cabría destacar a Illich, Goodman, Reimer y Holt entre otros, plantean un cuestionamiento de la escuela como promotora de progreso y de emancipación social. Las causas principales de ese descontento hacia la escuela las plantea Carreño al decir que “la escolarización no había resuelto los problemas que tenían planteados las sociedades industrializadas ni los de los países aún pendientes de la industrialización. La escuela se había revelado incapaz de asegurar la justicia social” (2008c: 161). *La sociedad desescolarizada* de Illich marcará el contrapunto dentro de la consolidación del movimiento desescolarizador, como una solución que propugna que “la educación universal por medio de la escolarización no es factible”

(Illich, 1978). Illich denunciará a su vez la burocratización de los sistemas de enseñanza y los calificará como “un falso servicio público que priva a las personas de la alegría de aprender” (Tort, 2001: 272). El peso que tendrá el contexto contracultural de la época (existencialismo, estructuralismo...) y las vivencias latinoamericanas de Illich y Reimer a través del centro cultural del CIDOC en México, marcarán la crítica antiinstitucional del movimiento desescolarizador. Tanto en la *Sociedad desescolarizada* de Illich como en *La escuela ha muerto* de Reimer, se denuncia el monopolio del conocimiento y la “trampa de la escolarización universal” (ib.: 282) y en suma rechazan la ritualización de la instrucción entendiéndose que:

En realidad la tarea de la escuela no es la de educar a los alumnos, sino la de acomodarlos a las necesidades de las burocracias del sistema: fábrica, enseñanza, ejército, etc. y para iniciarlos en el mito sagrado del Consumo Sin Fin (ib.: 282)

A parte de estos autores, hay que destacar también a Paul Goodman y a John Holt los cuales vinieron a plantear nuevos argumentos en torno a las propuestas desescolarizadoras. Goodman fijaba los males de la institución escolar en torno a la uniformización alienante que genera en los educandos, a los cuales coarta un desarrollo intelectual natural y a los cuales estratifica socialmente mediante prácticas credencialistas y de obtención de títulos. Holt, por su parte, en *El fracaso de la escuela*, plantea la inadecuación de la escuela para la formación de futuros ciudadanos críticos y responsables ya que “las escuelas son lugares nefastos para los niños” (1982: 21-39) fundamentalmente porque éstos desconocen los procesos a los que están siendo sometidos por el orden adulto y ante los cuales se hallan en una situación que combina desconocimiento e indefensión. Holt denunció la instrucción forzosa mediante la coacción y lo pernicioso de adiestrar a los educandos desconectándolos de la realidad y de una relación más humana con el mundo que les rodea. La opinión de Holt en lo concerniente a los fines de la educación, queda ilustrada en la siguiente disyuntiva:

Todo esto se reduce a la misma cuestión: ¿estamos intentando criar borregos -tímidos, dóciles, manipulables-, o seres libres? Si lo que queremos son borregos, nuestras escuelas son perfectas tal como están. Si lo que deseamos son hombres libres, debemos empezar a introducir en ellas grandes cambios (1982: 39).

Con respecto a estos referentes, Aula Libre mantiene cierta distancia con de los planteamientos no directivos, pues si bien, se reconoce cierta herencia de Neill, Summerhill y del movimiento desescolarizador (*Aula Libre*, 24, 63, 70), ésta es más simbólica que práctica. Las propuestas desescolarizadoras como las de Goodman o Illich vienen a configurar otra de las vertientes de esta variada línea pedagógica antiautoritaria, que de manera no sistematizada, se impregna un modo implícito e indirecto en la renovación pedagógica. Sin embargo, existe gran sintonía con respecto a Paidea como referente más de escuela libre más relevante en España. Algunas colaboraciones y reseñas al proyecto educativo de Frenegal de la Sierra pueden consultarse en *Aula Libre*, 50, 54 y 85.

## **2.5. Otras aportaciones e influencias**

### *2.5.1. Piaget y la psicología genética*

Otro importante referente que ha conformado el basamento pedagógico de Aula Libre es la aportación de Piaget al terreno educativo. A pesar de que Piaget y sus colaboradores ginebrinos nunca sistematizaron una teoría de la enseñanza específica y cerrada, su influencia se ha dejado sentir en un buen número de propuestas didácticas y pedagógicas<sup>122</sup>. Lo más importante de Piaget, en relación con la producción pedagógica y didáctica de los MRP, es la toma de conciencia sobre los aspectos psicoevolutivos del alumno y la relevancia que cobra su desarrollo cognitivo y social. Piaget aporta una sistematización del proceso gradual por el cual los individuos adquieren conocimientos desde la infancia. Los estadios de desarrollo cognitivo piagetianos aportan una fundamentación psicoevolutiva de la que carecía hasta entonces la pedagogía y la educación. El carácter predictivo que acompaña a su teoría permite establecer unas actuaciones educativas apriorísticas que se amoldarán a estructuras mentales y contextos cambiantes y a la reestructuración de los esquemas mentales previos del individuo.

Fairstein y Carretero (en Trilla, 2001: 177) consideran que “Piaget concibe al aprendizaje como un proceso de adaptación de la estructuras mentales del sujeto a su

---

<sup>122</sup> La psicología genética junto con las aportaciones de Vygotsky y los enfoques socio-culturales han conformado con el tiempo las principales bases teóricas del denominado constructivismo.

entorno” mediante los procesos asimilación y acomodación, fundamentados en su interacción dialéctica y una adaptación cognitivo-contextual equilibrada u homeostasis. La visión dinámica y flexible con la que contempla Piaget el desarrollo cognitivo permite identificar también posibles conflictos toda vez que se introducen en las estructuras cognitivas datos contradictorios que favorecerán posibles modificaciones de los esquemas mentales.<sup>123</sup> Las ideas de asimilación y equilibrio unidad a la de la adaptación cognitiva amplían el horizonte psicológico que abrió Piaget en *La equilibración de las estructuras cognitivas*.

Dentro de los momentos álgidos de influencia piagetiana en educación desde la segunda mitad del siglo XX, la interpretación y aplicación que de sus postulados realiza Aula Libre corresponde a una época no dogmática de las teorías de Piaget, es decir, que en los años 70 y 80 se darán alternativas heterodoxas de la psicología genética y, en el caso concreto de la renovación pedagógica, se encaminó hacia la búsqueda de estrategias, actividades y materiales didácticos en consonancia con el estadio psicológico y cognitivo del alumnado. Así pues, Piaget<sup>124</sup> constituirá otra de las piedras de toque fundamentales de la propuesta pedagógica de Aula Libre y su relevancia se denota a través de la importancia que se dio a este autor en los distintos las Escuelas de Verano aragonesas y en la propia práctica educativa de los integrantes del MRP.<sup>125</sup>

### 2.5.2. Freire: la educación liberadora y la pedagogía del oprimido

La inspiración recibida por Aula Libre, a partir del conjunto referencial y teórico-práctico apuntado, a pesar de no constituir un marco completo, exhaustivo ni cerrado, debe concluir con una mención a Freire; figura de gran relevancia y cuyas interpretaciones y debates en torno a su figura pierden sentido ante la trascendencia de su obra.<sup>126</sup> La propuesta emancipadora de Freire, procedente de un contexto socio-

---

<sup>123</sup> En este punto entraría en juego la llamada teoría de la equilibración establecida por Piaget poco antes de morir.

<sup>124</sup> No hay que olvidar otras aportaciones desde la psicología como la teoría socio-histórica y la psicología del propio Vygotsky o la teoría cognitiva del descubrimiento de Bruner.

<sup>125</sup> En el número 13 de *Aula Libre* se destaca la alusión al fallecimiento de Piaget.

<sup>126</sup> El cambiante contexto brasileño, sudamericano e internacional durante el periplo vital de Freire promovió un desarrollo y consolidación de su propuesta pedagógica toda vez que el neoliberalismo y la globalización capitalista hacia frente a voces y alternativas críticas.

político tercermundista pero de aspiración internacional, sintetiza una serie de aportes que no proceden necesariamente del terreno educativo, sino más bien de la propia observación crítica y de una amalgama de pensamiento filosófico y sociológico influido, a su vez, por la psicología evolutiva y las teorías del conocimiento. Su vida da un ejemplo de educador alternativo muy divulgado pero que adolece de un profundo análisis y de reinterpretaciones diversas, sin embargo supone uno de los acicates más contemporáneos dentro del bagaje pedagógico renovador.

En su labor tuvo un papel muy importante la educación de los adultos, como vía para neutralizar el analfabetismo propio de los entornos pobres de su contexto y motivar la preparación cívica del pueblo tras un proceso de concienciación crítica. La acción social basada en la horizontalidad y en su método alfabetizador tenía una vocación comunitaria y mantenía lazos cognitivos con el idealismo de corte hegeliano y el cristianismo de base. Sus obras, como *Pedagogía de la autonomía. Pedagogía del oprimido* (1975) o *Saberes necesarios para la práctica educativa* (2006) junto a estudios como los de Blanco (1982) o Escobar (1985), permiten contemplar lo esencial de Freire y plasman su idea pedagógica de la liberación. Como conocedor de la cultura pedagógica que le precedía e interesado por la sociología, la política, la psicología y otros campos del conocimiento, el discurso de Freire se situará casi siempre a medio camino entre la educación y la política manteniendo una mirada multirreferencial sobre la sociedad. A través de un interesante juego de dicotomías, Freire axiomatiza un pensamiento crítico que pone en relación cuestiones como la política, la educación, la teoría, la práctica, la reforma y la revolución entre otras. Es importante también la polarización que presenta entre una concepción bancaria de la educación consecuente al capitalismo imperante y una dialógica y transformadora.

El influjo de Freire se dejará sentir también en los MRP españoles como en tantos otros movimientos sociales que se identifican con buena parte tanto de su pedagogía, de sus valores y de su vertiente ideológica. Aula Libre se perfilará en buena medida como receptor de las ideas freirianas, máxime si se tiene en cuenta que la llegada a España de sus libros coincidió con el contexto perfilado en el apartado anterior del presente trabajo. La renovación pedagógica del momento se nutrió del

aporte de Freire y en unión con un heterogéneo grupo de precedentes pedagógicos, plasmó su propuesta didáctica al extraer de ese marco referencial una serie de ideas comunes y un espíritu pedagógico que ensalzaba la función democráticamente socializadora y transformadora que debía adquirir la educación. En el número 65 de *Aula Libre* se analiza la percepción educativa de Freire tras su fallecimiento en mayo de 1997.

## **2.6. Experiencias educativas alternativas actuales**

Existen otros proyectos educativos, tanto nacionales como internacionales, equiparables a los modelos democráticos y alternativos más contemporáneos de Summerhil y Paideia. Sobre varios de ellos se hace eco la revista *Aula Libre* en distintos momentos con colaboraciones y reseñas de proyectos educativos alternativos entre los que caben destacarse (información extraída de Cuevas, 2003; de García Gómez, 2011) y de *A Rachas*, 2012):

***-Ámbito internacional***

- Comuna-Guardería Uno de Padua (Italia).
- Comuna Baires (Argentina).
- Escuela Buenaventure de St. George d'Oléron (Francia).
- Liceo Experimental Saint Nazaire (Francia).
- La Comunidad de Arca de Lanza del Vasto (Francia).
- Kinderlaeden (Alemania).
- La Escuelita (Venezuela).
- Sudbury Valley School (EEUU).
- Escuelas Charter (EEUU).
- Colegio Clithène (Francia).
- Escuela Vitruve (Francia).
- Instituto Autogestionado de Paris (Francia).
- Universidad Trashumante (Argentina).

***-Ámbito español***

- Escuela Infantil Pequeño Compañero (Madrid).
- Cauvilla (Asturias).
- Els Donyets (Valencia).
- La Escuelita (Valladolid).
- La Escueleta (Huesca).
- O Pelouro (Os Baños).
- El Roure (Mediona).
- Escuelita Tximeleta (Tajonar).
- Escola Llibertària Miguel Quintana (Castellón)
- Centro Público Ramón Bajo (Vitoria-Gasteiz)
- Centro Público Trabenco (Leganés)
- Universidad Nómada (Madrid)
- Universidad Libre Experimental (Málaga)

Por otro lado, existen proyectos convivenciales de difícil adscripción al modelo escolar habitual pero que constituyen una interesante experimentación de modelos convivenciales y formativos:

- Otros espacios vivenciales de aprendizaje, crianza comunitaria y escuelas populares:***
- La Caseta (Barcelona)
  - Escuela Popular de Personas Adultas de Prosperidad (Madrid)
  - Moixaina (Valldoreix)
  - Ojos de Agua (Orba)
  - La Pinya (Esplugas)
  - Xantala (Barcelona)
  - La Violeta (Madrid)
  - Espacio de Aprendizaje Vivencial La Rueda (Peñaflor)
  - Espacio Waslala (Zaragoza)
  - Plataforma Aragón sin escuelas

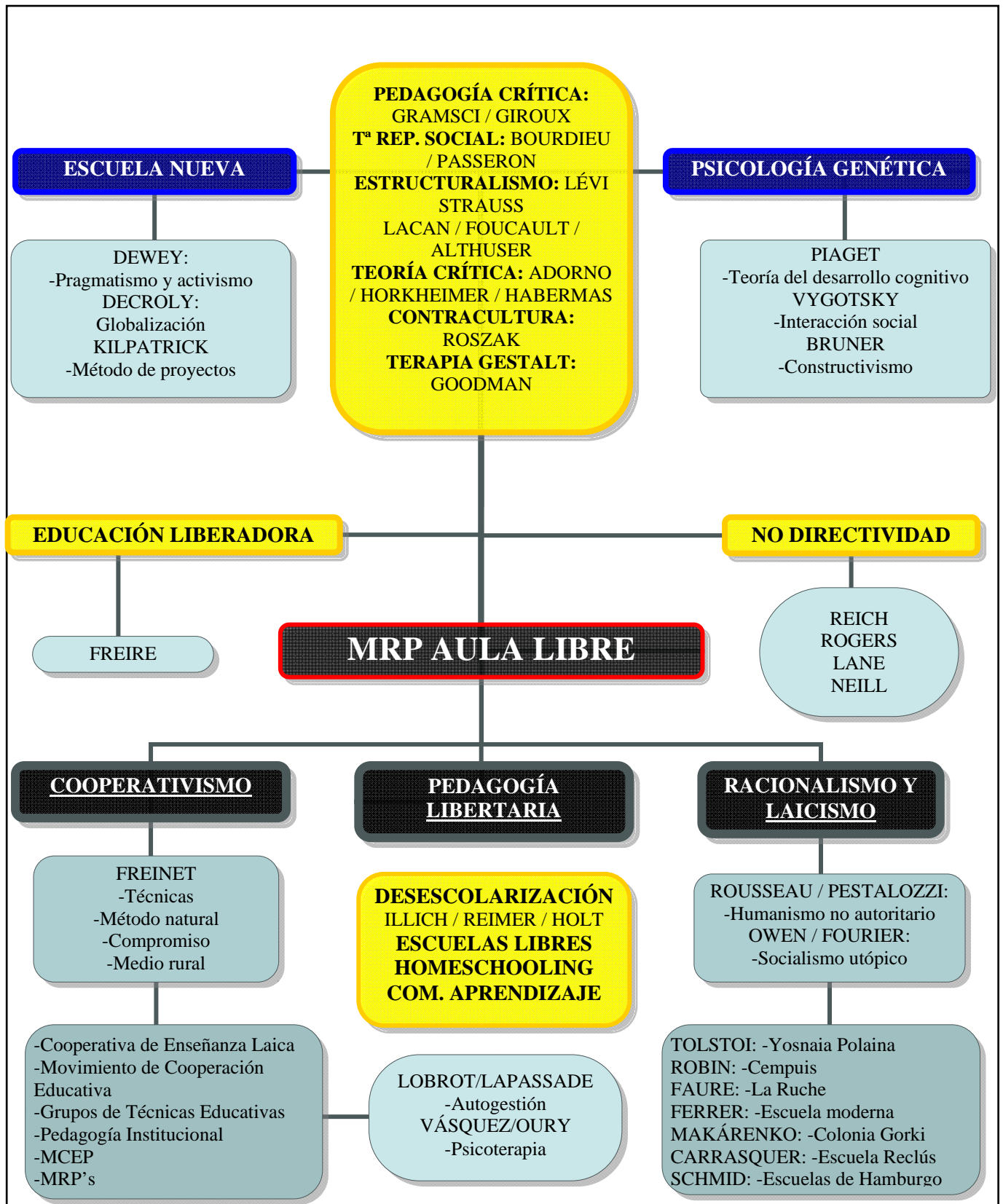
**Cuadro 8. Listado de experiencias educativas alternativas actuales**

## **2.7. Interpretación gráfica de las bases genealógicas del MRP Aula Libre**

Sobre el análisis y el esquema planteado al inicio de este subapartado se puede confirmar que el MRP Aula Libre encontró sus referentes de un modo autodidacta gracias a la formación autónoma y al intercambio de libros, artículos, materiales e ideas entre compañeros de profesión. Esa tendencia es clara, pues a pesar de contar explícitamente con determinados referentes clave, como Freinet, muchos de los integrantes de Aula Libre no contaban *a priori* con un bagaje pedagógico que les predispusiera para la renovación. Sin embargo, y tras realizar una concienciación a partir de una ruptura epistemológica, teórica y práctica con respecto de la escuela tradicional, se desarrolla un acercamiento gradual con determinadas corrientes, de las que se consideran deudores por ajustarse a su respuesta pedagógica y a sus planteamientos ideológicos. Sin menospreciar las aportaciones de otras corrientes pedagógicas y el influjo de la filosofía contracultural en la Figura III se



presentan esquemáticamente los principales referentes del MRP Aula Libre con especial relevancia del cooperativismo de Freinet, la pedagogía libertaria y la escuela moderna, así como los movimientos pedagógicos y culturales desarrollados desde la segunda mitad del siglo XX:



LEYENDA:

SUSTRATO: ○

DIRECTAS: ○

DE DISCURSO: ○

Figura 3. Influencias teórico-prácticas del MRP Aula Libre

En definitiva, los miembros del MRP no ahondan en lenguajes pedagógicos abstractos ni escolásticos, sino que desde un punto de vista pragmático hacen de su autorreflexión y de su necesidad formativa los medios para plantear una alternativa real en el aula. El MRP se nutre de las aportaciones con otros colectivos y proyectos renovadores así como de los canales formativos propios para estructurar un *corpus* pedagógico que con los años ha adquirido la visión específica de Aula Libre. Como se observa en la Figura 3, todas aquellas corrientes críticas y que sirven para apoyar la práctica del MRP, se integran e interaccionan para dar lugar a un ideario específico y unas significaciones compartidas por el común del colectivo, que fija sus principales precedentes en Freinet, Carrasquer, Ferrer, la Escuela Nueva y las distintas gamas de pedagogía libertaria y no autoritaria, sin olvidar el sustrato que aportan las corrientes epistemológicas, filosóficas y sociológicas críticas contemporáneas.

## **CAPÍTULO III: EL MOVIMIENTO DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA “AULA LIBRE”: PROPUESTA EDUCATIVA Y CONTEXTO DE ACTUACIÓN**

Como se ha venido exponiendo, una de las variables más características de Aula Libre es su carácter como movimiento social progresista dentro del panorama educativo español. Aula Libre recoge en su ideario la simbiosis entre la dimensión educativa y su compromiso socio-político, heredado en buena medida de la corriente pedagógica que le precedía. El MRP combinó en su práctica educativa un espíritu emancipador, evidenciado tanto en su propia didáctica y metodología como en su adscripción ideológica y socio-política. Dicho compromiso se circunscribe, en consecuencia, a un buen número de planos sobre los que el colectivo renovador desarrolló su actividad, que quedó impregnada de los aportes pedagógicos anteriores y del contexto histórico y político de la sociedad española durante la transición democrática.

Para analizar el ideal pedagógico y educativo defendido por Aula Libre durante sus más de treinta años de vida, se ha desarrollado un análisis que partirá de la faceta más macropolítica y general de la educación, para desembocar en un estudio gradualmente más concreto y centrado en la micropolítica que contextualiza la labor educativa del MRP.

### **1. Escuela pública y Aula Libre**

#### **1.1. El modelo publico-popular frente a la concepción estatal de la enseñanza**

En primer lugar, cabe exponer el modelo educativo contra el que Aula Libre plantea su alternativa, bajo los principios democráticos y emancipadores. El MRP consideró desde sus inicios un modelo de Escuela Pública alejada de la tecnocracia imperante y de escuela tradicional propia del régimen franquista, que, no obstante, mantendrá con posterioridad su influencia dentro del sistema educativo español. Sauras comenta que “los currícula y sistemas de organización escolares que vienen prefigurados por las leyes y el sistema educativo, difícilmente se acompañan con las necesidades presentes y futuras de la sociedad y la población infantil” (MRP Aula

Libre, 2005: 23). Éste será uno de los elementos clave que promoverá la reflexión personal y colectiva dentro de Aula Libre, que, en última instancia, favorecerá la plasmación de un modelo de Escuela Pública de la máxima calidad, de todos y para todos. Esta visión de la educación y de la escuela pone de manifiesto las contradicciones internas que residen en las funciones “tradicionales” de la enseñanza (económica, ideológica, de socialización, de reproducción y selección social), comunes a la educación desde los años 70. Sebastián Gertrudix, uno de los principales miembros de Aula Libre comenta al respecto que “el sistema educativo es una fábrica que tiene como objetivo prioritario la producción de fracasados, puesto que al final del proceso, los que consiguen alguna titulación superior son siempre un tanto por cierto infinitamente menor que los que se quedan en el camino” (ib.: 49).

Las disfunciones del sistema educativo han tratado de ser paliadas por el MRP haciendo hincapié en la función emancipadora propia de la educación progresista contemporánea. Al calor de la Transición democrática, Aula Libre, como buena parte de los restantes grupos renovadores españoles, conformó una concepción de la escuela como una institución cuyo papel fundamental es la construcción de la propia identidad personal y social. A través de una educación liberadora y no productora de súbditos, sino de ciudadanos libres y críticos, los alumnos serán capaces de incorporarse al mundo del trabajo y de participar con garantías en la vida pública.

Las notas características de esta Escuela Pública son su profundo carácter democrático, ya que se promueve la participación en la organización de los centros escolares y la capacidad de decisión de los miembros de la comunidad educativa. Llorente, desde el punto de vista interno de los Movimientos de Renovación Pedagógica valencianos, entiende que:

En este contexto los MRP hablan de la Escuela Pública como un proyecto que es necesario definir y construir mediante la reflexión, el debate y el intercambio de experiencias, favoreciendo el debate profesional y social sobre lo que significa una enseñanza pública de calidad (2003: 6).

La pedagogía de esta Escuela Pública tiene también una clara vocación paidocéntrica y activa, ya que pone al educando en el centro de la acción educativa y conecta los procesos de enseñanza-aprendizaje con el entorno y la realidad cotidiana de los alumnos. Las implicaciones y el compromiso que adquiere esta Escuela la convierte en diversa, inclusiva, integradora, compensadora, gratuita, laica y

pluralista, manteniendo como señas de identidad su compromiso con el medio y su orientación autogestionada y autónoma. Esta visión de la escuela recoge la demanda sobre el cuerpo único del profesorado y el ciclo único en la escuela, ya defendida por la Institución Libre de Enseñanza de la mano de Giner de los Ríos y Cossío,<sup>127</sup> y retomada por los grupos renovadores actuales (Castro, 1996). Por un lado, defiende la creación de un tronco único en la oferta pública de escolaridad obligatoria y, por otro, la no distinción, ni de titulación, ni salarial, ni de acceso, entre los miembros del cuerpo de enseñantes. Desde Aula Libre se da un carácter investigador y crítico a la escuela que se complementa con una visión globalizadora de la enseñanza y unos valores humanísticos acordes y promotores de la solidaridad, la cooperación y la paz.

El prefacio introductorio de la obra *Aula Libre. Aportaciones desde la práctica educativa* (MRP Aula Libre, 1990: 15-16)<sup>128</sup> nos ayuda a sintetizar la visión del modelo educativo potenciado desde el MRP:

Un sistema educativo flexible, permanente y para todas las personas / Capaz de cubrir las distintas necesidades educativas del individuo y que desarrolle la autonomía, la solidaridad consciente y la autoestima / La oposición y el rechazo ante cualquier forma de incapacitación del individuo: autoritarismo, imposición o sobreprotección. Entendemos que el papel educador es el de afirmar, ayudar y orientar [...] / Potenciar unas relaciones basadas en el respeto y el afecto [...]. Una educación donde el humor y lo lúdico ocupen un lugar importante / La crítica permanente, capaz de fomentar la reflexión y la opinión propia permitiendo descubrir nuevas alternativas / La globalidad, tendiendo a abarcar todos los aspectos de la vida, no separando parcelas de la realidad, potenciando la relación del individuo y el colectivo con el ambiente social en el que está inmerso / Posibilitar el conocimiento de las emociones, permitiendo su expresión adecuada para lograr la independencia emocional / La coeducación, capaz de compensar los perjuicios culturales y de discriminación entre los sexos / Potenciar la autogestión de los distintos colectivos para ocuparse de su educación.

Así pues, el MRP Aula Libre redefinió las señas de identidad de la Escuela Pública, bajo unos principios pedagógicos progresistas e ideológicos libertarios, en pos de defender el significado de lo público frente al enmascaramiento selectivo y competitivo propio del neoliberalismo y la tecnocracia educativa. Por tanto, el proyecto educativo renovador supone un claro compromiso político centrado en la

---

<sup>127</sup> Bernat afirma que “la superación del modelo jerárquico de profesores constituye una reclamación muy antigua. Se trata de un enfoque vinculado a la preocupación por la mejora de condiciones sociales y económicas del trabajo de los docentes. Los antecedentes los encontramos en España en los institucionalistas y en los defensores del movimiento de escuela única y del llamado cuerpo único” (2000: 101).

<sup>128</sup> Aula Libre resume su ideario y modelo de escuela pública en el primer cartel de los conmemorativos de su trigésimo aniversario del MRP (vid. Anexos V, cartel “Planteamientos educativos de Aula Libre: “por una práctica libertaria en la educación”).

crítica contra una sociedad que permite injusticias y desigualdades. Su objetivo es la conquista, rebelde y reivindicativa, de una sociedad más justa e igualitaria mediante la transformación de la escuela desde la participación democrática y una propuesta alternativa, y real, para la Escuela Pública. A este respecto Llorente afirma lo siguiente:

Combatir el neoliberalismo pasa por desenmascararlo, hacerlo consciente. Para por hacer visible y combatir el neoliberalismo latente en nuestras aulas, en nuestros centros, en nuestros MRP...El contenido básico de una educación emancipadora para porque las personas sean conscientes de cuál es su realidad, aprendan a identificar sus emociones y sentimientos, a socializar desde el respecto a la diferencia, a adquirir competencias de pensamiento y acción que les permitan desenvolverse con capacidad crítica en el mundo (2005:6).

En relación a la educación en términos globales, Aula Libre plantea una crítica constructiva que no se circunscribe estrictamente al terreno pedagógico, sino que extiende sus propuestas y exigencias a un marco social y político más amplio de colaboración con otros movimientos progresistas. A su vez, consideran que la construcción de la escuela pública, de calidad y para todos, debe pasar por un debate social y una responsabilidad compartida entre la Administración y las distintas comunidades educativas, con familias y educadores a la cabeza. Al Estado, se le exige una financiación adecuada al sistema de educación universal que se pretende proporcionar a la población. Desde los grupos renovadores se denuncia que la calidad del sistema educativo público ha decrecido en beneficio de los centros de titularidad mixta o privada que se benefician de unos ingresos acordados y concertados con la administración.<sup>129</sup> Desde Aula Libre consideran que esta financiación repercute en la minusvaloración de lo público ante lo privado, convirtiéndose la red de enseñanza pública en un servicio estatal devaluado, secuestrado y tergiversado. El MRP, entiende la educación como un derecho humano y considera a la escuela como un servicio público, pero minado por la privatización de la enseñanza y su primacía frente a los defensores de la escuela pública, popular y democrática.

Otro punto importante en la concepción educativa mantenida por Aula Libre es su reflexión en torno a la organización y participación en los centros educativos. Así, descendiendo ya a un nivel más micropolítico, el MRP se plantea una

---

<sup>129</sup> En opinión de Aula Libre, y de la práctica totalidad de los MRP españoles, la financiación estatal debe ser exclusivamente orientada hacia lo público, suprimiéndose la red privada de centros mediante un proceso de asimilación e inclusión en el sistema nacional de educación.

profundización democrática en la gestión de los centros, cuyo pilar básico debe ser la participación real, activa y responsable de toda la comunidad educativa. Desde Aula Libre se contempla una realidad educativa globalizada y entroncada íntimamente con el contexto de los centros donde han desarrollado su actividad docente.

Haciendo autocrítica, García Moriyón habla del rol de los educadores y su tendencia a la delegación de responsabilidades: “tenemos que empezar por el profesorado, que tiende peligrosamente a inhibirse y enfrascarse en su pequeña parcela” (MRP Aula Libre, 2005: 43). El MRP considera que se debe ampliar el peso de la participación democrática del profesorado en los procesos decisorios a través del claustro y el trabajo cooperativo eficaz.<sup>130</sup> Además, los miembros de Aula Libre rechazan la visión del profesor como un trabajador técnico al que se le atribuye, desde instancias ajenas, la capacidad de transmitir la cultura dominante. Aula Libre rechaza la alienación profesional del educador y su concepción como trabajador asalariado, sin sujeto ni significación social.<sup>131</sup> Cabe decir que esa visión del maestro como “ejecutor técnico”, obra de la tecnocracia de los años 70, se ha extendido de manera inherente a las posteriores legislaciones en materia educativa, ahondando en la crisis de la identidad profesional del profesorado. Además, como se detectó dentro del conjunto de los Movimientos de Renovación Pedagógica:

La socialdemocracia no solo no ha combatido esa imagen de técnico acrítico y despolitizado, sino que ha aumentado los mecanismos –aunque de un modo más sutil- de intensificación del trabajo y pérdida de autonomía” (Conclusiones del XVI Encuentro de MRP, Cuenca: 1993).

Rogero, en consonancia con la reflexión individual y colectiva de los integrantes de Aula Libre, entiende que las causas hay que buscarlas en una inadecuada formación inicial<sup>132</sup> y en una anómala incorporación del profesorado al sistema educativo. Achaca buena parte de la culpa a la “progresiva conciencia de proletarización del empleo puramente asalariado y a una funcionarización de la labor

---

<sup>130</sup> El MRP constata la ineficacia y la carga que suponen las reuniones (claustro, consejos, ciclo, área...) que se dan en un centro educativo, por lo que plantean un sistema “básico de investigación y acción” que permita una práctica profesional colectiva que no suponga un lastre, sino una plataforma de intercambio y complicidad profesional y humana.

<sup>131</sup> Este factor será un detonante clave en el cambio epistemológico de los miembros del MRP e incidió sobre su reflexión acerca de su papel y significación como docentes. En última instancia repercutirá en su teoría y praxis profesional y vital.

<sup>132</sup> Los MRPs exigen una titulación y cualificación equiparada entre los profesores de Infantil y Primaria con respecto a los de Secundaria, para suprimir sus múltiples diferencias socio-profesionales y revalorizar su identidad. Unen, en definitiva, la exigencia de una formación inicial de licenciatura con la aspiración reivindicativa sobre el Cuerpo Único de Enseñantes.



docente” (2000:152); ello, se une a la frustración y el malestar del profesorado y a su pérdida de influencia sobre su propia actividad profesional, en beneficio de expertos alejados de la realidad educativa. La identificación del profesor con una cosmovisión individual y colectiva de sujetos críticos y transformadores de la enseñanza pasa también por la participación de la comunidad educativa y de la sociedad a través de la implicación y el compromiso real tanto de familias como del alumnado y las organizaciones sociales. En un plano social más general, Aula Libre propugna también una redefinición sindical que defienda de manera más reivindicativa los derechos de los trabajadores y ligada a la movilización de éstos como elemento de presión y capacidad de negociación. Para García Moriyón “exigiría romper completamente el modelo actual de elecciones sindicales e implantar delegados de centro de trabajo” (2005: 45).

## **1.2. El concepto de escuela pública en Aula Libre y los Movimientos de Renovación Pedagógica**

El papel de la renovación pedagógica con respecto a la escuela pública y su relación con la Administración es una variable sintomática de una serie de características que definen modelos distintos. Sintéticamente las señas de identidad de la escuela pública defendida por el profesorado renovador se caracteriza por lo siguiente:<sup>133</sup>

- Entendemos la Escuela Pública como el conjunto de instituciones y mediaciones sociales, organizadas como servicio público gratuito, para asegurar a toda la ciudadanía el disfrute del derecho a la educación, con las condiciones precisas y exigibles de calidad infraestructural y didáctica, y de accesibilidad, pertinentes a la construcción de un Estado social y democrático.
- Es, así, una Escuela plural ideológica y culturalmente; y en ella pueden estar presentes las diferentes visiones que democráticamente conviven en la sociedad. Es, también, un espacio laico y aconfesional, que no practica el adoctrinamiento y que garantiza la libertad de expresión. Sin embargo, no renuncia y, al contrario, promueve una educación axiológica, de acuerdo con los valores universales reconocidos, como son la justicia social, la solidaridad, la cooperación, la tolerancia, la igualdad sin distinción de grupos humanos y de sexo, el respeto y la promoción oportuna identitaria de la diversidad cultural y lingüística, así como la resolución pacífica de los conflictos sociales.
- Una Escuela que se implica en la conquista de siempre mayores cotas de igualdad social, que, por tanto, no discrimina ni segrega. Una escuela que

---

<sup>133</sup> Extraído y resumido de las Conclusiones del III de Movimientos de Renovación Pedagógica (Torremolinos, 1996)

combate el fracaso escolar y que integra la diversidad, con instrumentos y estrategias de actuación adecuados en cada circunstancia.

- Una Escuela entendida como un espacio de afectividad positiva, que acoge historias de vida e inteligencias, así como las diversas formas culturales, asumiendo, por tanto, el pluralismo y el relativismo culturales, al tiempo de desarrollar el pensamiento y el conocimiento científico, el espíritu de iniciativa y de capacidad emprendedora, y de fomentar el ejercicio efectivo de responsabilidades y la cultura del trabajo enriquecedor,
- Calidad y libertad están íntimamente ligados a compensación y diversidad. Identidad, diversidad, compensación e integración son conceptos que se enriquecen entre si y se complementan.

En 2005 se consensuó nuevamente el modelo de escuela pública que defendían los Movimientos de Renovación, que se vertebraba sobre esta afirmación clave:<sup>134</sup>

El *modelo de escuela pública* de los Movimientos de Renovación Pedagógica y otros sectores progresistas no sólo hace referencia a la titularidad pública de los centros, aunque ésta sea el imprescindible punto de partida. Se trata de una alternativa global que, como tal, hay que ir construyendo social y educativamente y, a menudo, de forma conflictiva, pues sus objetivos chocan con los de una sociedad desigual e injusta (Confederación Estatal de MRP).<sup>135</sup>

El documento firmado por sindicatos, MRP y plataformas docentes en febrero de 2010, titulado “Ante la posibilidad de un Pacto Educativo”, defiende un modelo de escuela: pública, laica, de calidad, inclusiva, igualitaria, gratuita y democrática. Finalmente, en 2013 un documento alojado en la web del MRP Aula Libre se define la defensa de la escuela pública en los siguientes términos:<sup>136</sup>

- Consenso y negociación de medidas y leyes.
- Cumplimiento de acuerdos y dinero público a la escuela pública.
- Cultura de “confianza”.
- Educación continua e inclusiva.
- Sin repetición de cursos.
- Pedagogía paidocentrista.
- No segregación.
- Educación rural de calidad.
- Autonomía de centro y profesional.
- Aula como espacio de convivencia y aprendizaje.
- Participación e implicación de las familias.
- Total aconfesionalidad.

---

<sup>134</sup> Recuperado en noviembre de 2012 de: <http://www.concejoeducativo.org/alternat/e-public.htm>.

<sup>135</sup> El artículo “No es verdad” de la Red de Investigación y Renovación Escolar al que se suma el MRP Aula Libre (el manifiesto lo aporta Murillo) profundiza en la desmitificación de determinados estereotipos de la escuela pública.

<sup>136</sup> El texto “Propuestas básicas del MRP Aula Libre sobre el anteproyecto de Ley de Educación de Aragón (LEA)” (2008) recoge los planteamientos que exige el grupo renovador al respecto de esa legislación.

- Formación y apoyo al profesorado.<sup>137</sup>

En suma, los principios y elementos básicos del modelo de escuela pública de los MRP trascienden las limitaciones de la perspectiva educativa reformista y socialdemócrata, y se basa en los siguientes puntos:

- La educación ha de ser entendida como servicio público (o mejor, derecho), en el pleno sentido de la palabra, por lo que la titularidad de los centros ha de ser pública.
- Se organiza democráticamente, contribuyendo a la vertebración de la sociedad e impulsando una cultura de participación social y siendo así coherente con sus señas de identidad.
- Los proyectos educativos tienen que potenciar el desarrollo personal y social mediante la sistematización, transmisión y reelaboración crítica de los saberes y valores. La educación debe ser investigadora y crítica, favoreciendo la construcción de personas abiertas y participativas.
- Una escuela plural ideológica y culturalmente es un espacio laico y aconfesional.
- La escuela se implica en la conquista de mayores cotas de igualdad social. La educación básica y/o obligatoria no es selectiva, no va dejando por el camino a quienes no alcanzan los objetivos de cada nivel. La diversidad ha de contemplarse como valor.
- Fija, por tanto, unos criterios de calidad diferentes de los habituales atendiendo al bienestar de toda la comunidad educativa, respondiendo a la problemática del entorno, implicándose en los problemas y conflictos de la comunidad cercana y de la sociedad en general.

Por su parte, Martínez (1998b:18) ilustra el estado de la cuestión sobre la interacción entre Renovación Pedagógica y Administración de este modo:

- 1) Los profesores y las profesoras tienen la obligación de realizar la exclusiva (su actividad docente) en el centro.
- 2) Cuando un profesor o profesora quiere reunirse con el colega de otro centro de la misma localidad para planificar conjuntamente su trabajo, debe solicitar permiso o hacerlo en su tiempo libre.
- 3) El profesorado tiene la obligación de comunicar el libro de texto con el que se imparte la enseñanza.
- 4) El profesorado tiene obligación de utilizar sólo material autorizado por la Administración Educativa.
- 5) El profesorado tiene obligación de planificar o programar en función de un modelo preestablecido por la Administración.
- 6) Es menos difícil obtener licencias y subvenciones para realizar estudios individuales –un curso de inglés en el extranjero o un curso de Doctorado- que para desarrollar programas colectivos de investigación en el propio centro.
- 7) Es menos difícil obtener licencia y subvención para realizar alguna experimentación relacionada con los programas de la Administración –la Reforma- que para realizar esa experimentación según los criterios de la propia persona o colectivo que lo solicita.

---

<sup>137</sup> Resumido y modificado de “Por una educación de calidad” (MRP Aula Libre, 2013) [Recuperado en diciembre de 2013 de: <http://aulalibremrp.org/por-unaeducacion-de-calidad>].

- 8) Es difícil obtener licencia y subvención para realizar un programa de innovación en el centro, pero es prácticamente imposible saber la rentabilidad formativa – más allá del propio centro- que la Administración obtiene de la inversión efectuada en ese programa.
- 9) Sólo se paga –es decir, se reconoce en el sistema de sexenios- la actividad de formación homologada por la Administración, quedando fuera los esfuerzos autónomos de dinamización en los centros o cualesquiera no reconocidos administrativamente.
- 10) Se congelan las partidas presupuestarias de Innovación y Renovación Pedagógica y se descapitalizan –económica e ideológicamente- los Centros de Profesores, que se reconvierten progresivamente en agencias descentralizadas de gestión de los cursos institucionales de formación.
- 11) Se trasladan a Julio y Septiembre los cursos institucionales de formación, con lo que no se avanza no se avanza en la formación permanente en horario lectivo.
- 12) Los pagos y subvenciones a actividades autónomas de formación alcanzan retrasos considerables y son insuficientes, con lo que se impide una buena planificación de esas actividades y su total gratuidad.
- 13) Los colectivos críticos de profesores y profesoras, pase a su reconocida incidencia en la renovación pedagógica, siguen sin ser reconocidos como interlocutores válidos para la discusión con la Administración de los asuntos directamente relacionados con la formación permanente del profesorado y la innovación educativa; y esto con la aquiescencia de la práctica totalidad de las organizaciones sindicales.

## 2. Escuela rural y Aula Libre

En este apartado se abordarán varios aspectos que trasladan la investigación a varias cuestiones, desde las más genéricas a las más particulares, para poder, plantear una serie de reflexiones y una interpretación en torno a lo que supuso la experiencia de Aula Libre en el medio rural del Aragón contemporáneo. La situación de partida que interpreta Aula Libre para la escuela y el medio rural es que, frente al olvido y la consideración peyorativa hacia el mundo rural, “afortunadamente ya ha empezado un movimiento que partiendo del estudio del entorno trata de rescatar la cultura autóctona y tener un conocimiento de la realidad propia para des ahí ir transformándola” (*Aula Libre*, 1982:5).

Como parte de este movimiento de dignificación del medio rural, Aula Libre se suma a la reivindicación de la cultura propia desde un pensamiento crítico y emancipador, que deviene una constante en la relación con las comunidades donde se integra.

## **2.1. Consideraciones preliminares**

La actividad del MRP Aula Libre no puede entenderse completamente sin tener en cuenta que su contexto educativo principal es el medio rural. La escuela rural fue en todo momento una pieza clave del engranaje teórico-práctico desarrollado por el grupo renovador. No solo será el medio rural donde los docentes integrantes del MRP desarrollen su actividad profesional, sino que además muchos de ellos provenían de pequeños pueblos de la geografía aragonesa, por lo que la vinculación de Aula Libre con la escuela rural es más que estrecha. Esa vocación y dimensión rural se fue afianzando gradualmente a medida que los integrantes del grupo renovador consolidaban su actividad docente en sus distintos puestos de trabajo<sup>138</sup>. La propia fisonomía de los pueblos dará a la actividad docente de Aula Libre un carácter singular, así como un medio adecuado para plasmar su ideario pedagógico-educativo. Para los miembros de Aula Libre, el propio contexto y las pequeñas dimensiones de la escuela rural marcaron unos condicionantes que fueron clave para que en esa pequeña escala rural pudieran desarrollar una actividad profesional y humana acorde con sus valores y su concepción sobre la educación.

Las escuelas rurales donde los miembros del MRP ejercieron, y buena parte sigue ejerciendo a día de hoy, se circunscriben primordialmente a pequeños pueblos de la frontera catalana-aragonesa en el Bajo Cinca y los alrededores del río Segre. Una de las características de estas pequeñas escuelas es su escaso alumnado con distintas edades, la inestabilidad del personal docente y unos medios deficientes para la labor que realizan. Aula Libre se posicionó desde sus inicios a favor de las escuelas rurales unitarias y en contra de las concentraciones escolares, pues con la desaparición de las primeras, el medio rural se vería abocado a un futuro nada halagüeño, cuya solución pasaría desgraciadamente por la emigración a medios urbanos o directamente por la despoblación de estas zonas. Los argumentos de Calvo (1990: 71-98) en defensa de las escuelas unitarias y su dignificación, muestran el sentir general del grupo renovador ante dicho debate, demostrando la preocupación y el compromiso con la sociedad y el medio rural mantenido por Aula Libre.

Aula Libre, frente al olvido institucional y la poca importancia que desde las Escuelas de Magisterio se daba a la escuela rural, trabajó en contra del declive

---

<sup>138</sup> Estos puestos fueron el resultado de los concursos de traslados generados por las necesidades de personal docente ante las disposiciones educativas emanadas de la LGE.

cultural y social que acarrearía el cierre de estas pequeñas escuelas y se encomendaron la ardua tarea de dignificarlas y convertirlas en un servicio social de calidad y adecuado a sus necesidades. Sauras, desde su propia experiencia, indicaba en 1990 lo siguiente:

A menudo, nuestro trabajo ha tenido lugar en escuelas pequeñas, difícilmente adaptables a los ocho cursos de la EGB por separado; y aunque a veces resulte difícil, hemos creído que la interacción de alumnado de diferentes edades resulta enriquecedora para el aprendizaje y el desarrollo integral de la persona. (1990: 25)

La labor de Aula Libre estará ligada en buena medida a esas pequeñas escuelas rurales “consideradas durante largo tiempo como escuelas de segunda categoría” y obviadas por el sistema educativo. Sin embargo, los integrantes del grupo renovador no se resignaron a dejar caer en el olvido ni esas escuelas ni esos pueblos ya que consideraron que:

El trabajo en ellas puede alcanzar cotas de calidad tan altas como en cualquier otro lugar, siempre y cuando se atiendan sus necesidades de una manera idónea y se planteen formas de organización de las mismas y sistemas de intervención pedagógica imaginativos y eficaces” (MRP Aula Libre, 1990: 37)

Tras su desplazamiento profesional a la zona geográfica del Bajo Cinca, los integrantes del colectivo Aula Libre desarrollaron su actividad bajo términos territoriales de tipo zonal, más que comarcal. Su adscripción regional se tomó desde un punto de vista flexible y dinámico, funcionando más por el contacto continuado de sus miembros, cada uno desde una localidad distinta.<sup>139</sup> Con ello rompieron en parte el aislamiento propio de toda institución escolar, mayor en este medio rural, y ayudaron a establecer redes de contacto y a promover la comunicación de experiencias y el trabajo cooperativo. Además, el afán del MRP por abrir la escuela e integrarla en su realidad más próxima favoreció la dinamización de esos pueblos a través de una actuación encaminada a vincular en un proyecto educativo común a toda la comunidad educativa.<sup>140</sup> Cabe destacar que la práctica específica de Aula Libre recogerá tanto su cercanía al medio como la participación de la comunidad educativa, sintetizándose así buena parte de la faceta organizativa, social y

---

<sup>139</sup> En el apartado dedicado al análisis de las entrevistas mantenidas con los miembros del MRP, se puede comprobar cómo a través de contactos esporádicos se establecieron lazos tanto personales como profesionales entre sus integrantes, lo que con el tiempo fomentaría tanto su identificación grupal como la consolidación de su actividad (vid. Capítulo VI, Apartado 2.5).

<sup>140</sup> López, uno de los principales miembros de Aula Libre, desarrolla la propuesta socio-comunitaria del colectivo, plasmando en un esquema una serie de actuaciones que engloban su vinculación con las distintas localidades (vid. Capítulo IV, Apartado 2.5).

pedagógica del MRP.<sup>141</sup> En definitiva, la coordinación zonal de estas escuelas (de Fraga, Ballobar, Torres de Segre, Albalate de Cinca, Torrente de Cinca...) será vital para Aula Libre, como también lo fueron sus diversos procesos de socialización, tanto internos como externos, y su compromiso con la escuela rural digna y sin complejos (vid. Anexo V, cartel “Escuela rural sin complejos”).

En consecuencia, una vez analizados tanto el contexto como los referentes pedagógico-educativos e ideológicos del MRP Aula Libre, es necesario poner el acento sobre el entorno específico en el que desarrollaron su práctica educativa. Para el caso de Aula Libre, este contexto se enmarca dentro del medio rural aragonés desde el último cuarto del siglo XX, por lo que un análisis del mismo es ineludible para obtener una visión más fidedigna de lo que supuso la experiencia del MRP. La justificación de este capítulo de la presente investigación parte de la relevancia e influencia que el medio rural ha tenido como condicionante de la actividad del grupo renovador, con el que, sin embargo, mantiene una relación dialéctica debido a la consideración y al uso del medio como recurso didáctico y socio-educativo. Se establece una sintonía recíproca entre el contexto y la labor de Aula Libre que viene a ejemplificar la adopción de una determinada concepción del entorno como elemento fundamental surgida de la necesidad de amoldarse al mismo. Los miembros de Aula Libre hubieron de adaptar a sus distintos contextos no solo su práctica docente, sino sus propias mentalidades y su forma de relacionarse con las comunidades rurales en las que la desarrollaron. Si la escuela en el medio rural es relevante de por sí en Aragón, lo es más si cabe atendiendo a la implementación práctica del ideario pedagógico de Aula Libre entendido como una experimentación de pedagogía progresista en un entorno con unas características concretas y que jugaran un importantes papel como variantes dentro de la evolución de la teoría y la praxis del MRP.

La práctica pedagógica en el medio rural reviste una serie de consideraciones que la hacen situarse en un marco concreto, pero a la vez multiforme, que tendrá su plasmación en la propia política educativa de la CCAA de Aragón, así como en los distintos modelos que la atestiguan como un referente de primer orden en lo concerniente a los modelos de educación en el medio rural a nivel estatal. Frente a la

---

<sup>141</sup> Sebastián Gertrudix nos traslada a su propia experiencia profesional en dicho entorno rural y evidencia unas actividades que incrementan el valor de la cercanía al medio y el impulso aportado al mismo (Aulas Libre, 2005: 74-81).

visión institucional, los miembros de Aula Libre plasmaron, en la medida en que se lo permitieron tanto los condicionantes contextuales como burocrático-legislativos, un modelo propio y específico que guarda en su interior el valor añadido de ser la plasmación práctica sobre el terreno de su discurso pedagógico concreto. Además, si entendemos a Aula Libre como un colectivo de profesores “a contracorriente”, se podrá comprobar el valor añadido que representa su labor en el entorno rural aragonés como muestra de las posibilidades para plantear modelos pedagógicos alternativos que tornen las dificultades en oportunidades y en un vehículo para establecer, a través de una serie de estrategias, actividades y metodologías, una especial simbiosis de carácter comunitario en relación a las comunidades de dicho contexto.

## **2.2. La nueva escuela rural y sus coordenadas conceptuales en Aula Libre**

Para analizar e interpretar el componente rural dentro del ideario de Aula Libre, es necesario establecer con claridad aspectos referentes al concepto de ruralidad y su evolución histórica. El MRP Aula Libre parte de la consideración crítica respecto a la escuela rural tradicional y defienden respecto a la labor del maestro rural que:

Llamar al maestro que está trabajando en un pueblo (no siempre por gusto) maestro rural es una presunción puesto que no tenemos que olvidar que la escuela sigue siendo uno de los instrumentos de poder de las clases dominantes para perpetuar su ideología, y ésta, en el mundo rural, se patentiza en el mundo urbano y asó los programas educativos potencian los valores urbanos sobre los rurales (Extra: “La escuela rural” *Aula Libre*, editorial).

De este modo, contando con una serie de variables y elementos diferenciadores de la realidad educativa aragonesa, se establece un primer paso para su interpretación, partiendo no solo de la acepción conceptual de la “ruralidad”, sino incorporando a ese análisis aspectos demográficos, geoespaciales, económicos... que sitúan a la escuela rural aragonesa en unas coordenadas o encrucijadas específicas, en un marco espacio-temporal concreto. Se perfilan históricamente tres etapas evolutivas de la educación rural aragonesa desde finales de los años 70, cuyas características son las siguientes:



- *Hasta principios de los años 80:*
  - Aislamiento físico e independencia y autonomía organizativa y administrativa.
  - Falta de recursos materiales, descenso del alumnado y muchos niveles en un aula.
  - Medio socioeconómico centrado en agricultura y ganadería y finalizando un proceso de despoblación.
  - Falta de tiempo para labores de administración, pero poca burocracia.
  - Papel cultural importante de la maestra y de la escuela en su comunidad.
  - Sin posibilidades de formación permanente.
  - Estabilidad del profesorado.
  
- *Desde mediados de los años 80 a finales de los 90:*
  - Continúa el aislamiento físico paliado por mejoras en las vías de comunicación y la independencia y la autonomía de cada centro.
  - Medio socioeconómico centrado en agricultura y ganadería, pero se inicia un cambio centrado en el monocultivo del turismo y van mejorando los servicios en el medio rural.
  - Se siente la despoblación de años anteriores y comienza la inestabilidad del profesorado.
  - Auge Movimientos de renovación pedagógica y Escuelas de Verano y proyectos pedagógicos surgidos de la realidad como herramientas de trabajo y transformación.
  - Se escucha al profesorado y se le tiene en cuenta desde la administración.
  
- *En la actualidad:*
  - Llegada de la inmigración al medio rural.
  - Imposición de un modelo de TICs mercantil e insolidario desde la Administración.
  - Progresiva desaparición del medio agroganadero.
  - Mercantilización del aula en general y no sólo en las TICs (...) lo que implica una toma de decisiones absolutamente jerarquizada, basada en criterios economicistas y políticos.
  - Se ha perdido el papel cultural de la maestra y la escuela en su medio por desprestigio del profesorado y más aún de las pequeñas escuelas.<sup>142</sup>

Para comprender en profundidad la situación de partida para los miembros de Aula Libre en sus pequeñas escuelas rurales, se va a abordar el desarrollo del concepto de ruralidad desde una perspectiva evolutiva que enmarca, en paralelo a la génesis del MRP, el tránsito desde la “vieja escuela rural” hacia la “nueva escuela rural”<sup>143</sup>. Dicho tránsito fue posible, según Feu, gracias a “una determinadas coyuntura política y social, así como al esfuerzo de distintos agentes que, en su momento, demostraron un gran compromiso por la educación” (2004: 1). Se puede

---

<sup>142</sup> Resumido y adaptado de Murillo (2008, 1-4)

<sup>143</sup> *Aula Libre* se hace eco del estudio de Jiménez sobre las escuelas rurales aragonesas en un artículo titulado “El entorno en la escuela” (1982, 3: 11-17).

decir que el origen de Aula Libre coincide con ese paso hacia la redefinición de la escuela rural, en el que sus miembros estuvieron involucrados y comprometidos. Desde entonces, la escuela rural se ha visto inmersa en una transformación que ha alcanzado hasta la concepción de la misma, en paralelo a los cambios sufridos en el medio rural de Aragón desde el último tercio del siglo XX y las primeras décadas del siglo XXI. Los cambios socioeconómicos y culturales provocaron importantes cambios en los distintos medios rurales, cuyas causas según Murillo (2007) se encuentran en la transformación del medio rural, la inmigración, la sociedad de la información y la nueva estructura de los centros y la situación del profesorado.

### *2.2.1. El concepto de nueva ruralidad*

Si a inicios de la pasada centuria la sociedad española era fundamentalmente rural, agraria y replegada sobre sí misma en pequeños microcosmos rurales, se observa cómo actualmente se ha ido modificando una serie de elementos (estructura productiva, población, modos de vida, valores...) que han trastocado la tradicional concepción de la “ruralidad” y, en consecuencia, unido a otros factores que se traerán a colación posteriormente, ha tenido su influencia sobre la manera de entender, organizar y gestionar la educación en el ámbito rural. Tal es la modificación del término ruralidad que, para Bernal (2009:2), “el propio concepto de rural ya no es el mismo, no significa lo mismo que hace treinta o cuarenta años, es más, se puede decir que es más complejo y polisémico”. Es por ello que se va a tratar de desmenuzar tanto los conceptos de ruralidad y escuela rural, como aquellos factores y condicionantes que les han influido.

Salvo excepciones,<sup>144</sup> la vieja escuela rural se había mantenido en un espacio de marginación crónica favorecida por la propia Administración y por el aislamiento y la escasa dotación con que contaban estas escuelas. Feu analiza la situación de esta vieja escuela rural indicando como factores de esa marginación los propios edificios de las escuelas, el elevado número de alumnos, la deficiente formación y la dependencia del voluntarismo del personal, una metodología tradicional, memorística y punitiva, así como las dificultades de educar en un medio donde las

---

<sup>144</sup> Feu alude a las experiencias educativas de la Mancomunidad de Cataluña, las conversaciones pedagógicas, los proyectos educativos de la II República y el influjo freinetista que caló hondo en docentes de medios rurales de Galicia y País Vasco, entre otras regiones de España.

necesidades productivas y materiales se supeditaban a las intelectuales. Considera que hasta los años 60 “la realidad mayoritaria de la escuela rural del Estado español fue [...] más bien miserable y absolutamente desencantadora” (Feu, 2004: 4). Sin embargo, la gran mayoría de investigadores y los propios docentes confirman que, a pesar de las nada halagüeñas previsiones, desde finales de los 70 y durante los años 80 hasta la actualidad, las condiciones de la escuela rural han ido mejorando progresivamente. De tal modo, que la escuela rural se ha erigido en muchos puntos de Aragón como “una alternativa a una escuela preocupada por exigencias de tipo económico y social más que por valores culturales y pedagógicos” (Abós, 2007: 87). Además, como afirman Sepúlveda y Gallardo, la escuela rural “constituye un modelo alternativo para hacer frente a la cultura hegemónica y homogeneizadora, frenar la colonización de ésta por parte de la escuela urbana, la imposición cultural” (2011: 150).

El propio Feu apunta que este hecho, la mejoría en la situación de la escuela rural, no es casual, sino que, como se ha ido indicando, fue posible gracias al esfuerzo conjunto y la responsabilidad compartida de una serie de agentes sociales que “mostraron la voluntad de hacer de ella una escuela más activa, es decir, [...] más abierta, más participativa, más democrática, más vivencial” (ib.: 4). Con todo ello se irá conformando la llamada “nueva escuela rural”, caracterizada, según Bernal (2009), por su diversidad, la escasa densidad de población y su distribución, la especial situación del profesorado rural, la heterogeneidad del alumnado, el aislamiento y la escasez de niños, las ratios bajas, las dificultades en el mantenimiento y la provisión de infraestructuras y recursos, una relación familia-escuela particular, así como unos modelos organizativos que articulan unos centros pequeños, pero bastante autónomos y bien articulados en ese contexto. La escuela rural se inserta e influye recíprocamente en la sociedad rural, caracterizada por unas relaciones interpersonales diferentes y condicionadas interdependientemente por una gran diversidad en cuanto al hábitat y los modos de vida de sus habitantes. Por su parte Morales, retomando a Del Barrio, señala que “la ruralidad en su sentido tradicional ya no existe” (2006: 4), por lo que cabría confirmar el desarrollo paralelo de la nueva escuela rural con una redefinición del concepto de ruralidad con unas fisionomía propia, alejadas de su idiosincrasia tradicional pero manteniendo en su seno ciertas características del pasado en unión a modos de vida y valores culturales “importados

a través de los medios de comunicación, internet, o, sencillamente, del contacto más frecuente y continuado con el medio urbano” (Murillo, 2007:6).

Se podría pensar que la “nueva ruralidad” constituye un conglomerado de elementos que conectan valores tradicionales del medio rural, la gran mayoría obsoletos y superados, con la colonización cultural urbana y globalizada, sin olvidar los propios valores y el sustrato cultural autóctono de pequeños municipios rurales desarrollados al calor de las transformaciones acaecidas durante las últimas décadas. En opinión de Abós, el medio rural “sigue siendo una sociedad en la que las estructuras sociales, las relaciones de producción, los hábitos, las actitudes y valores de sus habitantes son característicamente rurales” (2005:2), por lo que se tendría que seguir hablando de escuela rural o bien de, como plantea Bernal, “escuela en los espacios rurales o escuela en lo rural” (2009:4). Sería interesante por ello, como afirma Jiménez “hacer una diferencia entre dos conceptos parecidos pero bien diferenciados: escuela en el medio rural, una pequeña escuela que no difiere de la escuela urbana, es decir, reproduce, la cultura hegemónica; y escuela rural, un pequeño centro en el medio rural que reproduce los valores sociales y culturales del medio rural” (2011:103).

Es preciso apuntar que la nueva ruralidad se sitúa dentro de los cánones culturales aportados por la modernidad y que suele asociar lo urbano con progreso y lo rural con un retraso anacrónico. Sin embargo, como indica Sanz (2009) esto se debe más a la invisibilización de lo rural frente a la preeminencia de los modelos urbanos desde una perspectiva globalizada que, sin embargo, puede verse mitigada por la “tendencia a la superación de la especialidad” y por una “redefinición identitaria” de la nueva ruralidad, que pasa por una “reterritorialización” para superar las paradojas aparentemente homogeneizadoras de la modernidad. Por todo ello, queda abierto el debate sobre la apertura de un cambio de tendencia en la cultura rural a raíz de los trasvases y la relación dialéctica entre los “viejos” valores rurales y los “nuevos” valores urbanos, en un contexto cada vez más globalizado por la generalización de los modelos de la sociedad de la información y el conocimiento. Al respecto de la educación en la sociedad del conocimiento, Gallardo argumenta lo siguiente:

Es precisamente en torno al proceso de globalización mundial donde parece surgir, de nuevo, el interrogante acerca de las posibilidades que tiene el medio rural para sobrevivir en la Sociedad de la Información y el Conocimiento en la que nos encontramos (2011:9).

### *2.2.2. Una nueva escuela rural para el siglo XXI*

Miembros de Aula Libre, como Calvo, defienden la necesidad de concretar una nueva cultura rural centrada en un desarrollo sensato del proceso de comarcalización y en la asunción de un nuevo rol social de la escuela rural "que va más allá del sistema reglado" (Calvo, 2003: 26). Además, según Bernat, "en situaciones extremas la sociedad reacciona creando modelos alternativos que abren el horizonte a la innovación y al cambio" (2009: 4), por lo que puede decirse que la concreción conceptual y factual de la nueva ruralidad es un proceso abierto en el que varios elementos y agentes van conformando una nueva cultura rural inserta en la lógica globalizada actual, pero que mantiene en suma elementos identitarios autóctonos y recontextualizados. Estos rasgos diferenciadores que sigue manteniendo la sociedad rural, a pesar de la colonización cultural urbana, tienen su influencia en el marco educativo de este contexto, palpable en la nueva escuela rural que, para Boix "tiene como soporte al medio y se caracteriza por tener una estructura organizativa heterogénea y singular, además de una configuración pedagógica y didáctica multidimensional" (1995: 7).

La escuela rural, por tanto, puede ser definida de varias maneras, por su parte Sauras (2000) considera escuela rural la que está ubicada en el ámbito rural, en una población que nunca supera los 10000 habitantes, una densidad inferior a los 60 habitantes por kilómetro cuadrado y donde la población dedicada a tareas agrícolas es superior al 50%. Es una escuela que en relación a su medio no presenta un modelo único y, a pesar de verse influenciada por la difusión de formas organizativas pensadas por y para el medio urbano, sigue manteniendo su carácter de institución respetuosa con el medio, con un modelo abierto y comprometida comunitaria y culturalmente con su entorno. Sepúlveda y Gallardo manifiestan que el mundo rural no ha desaparecido, confirmando lo que decían en su día Álvarez y Jurado de que "si existe el medio rural, existe la escuela rural (1998:87). Estos investigadores aluden a

una serie de pruebas empíricas que legitiman la existencia de esta realidad<sup>145</sup> aduciendo además que “la función social y educativa que desempeña esta institución en este medio no es atendida por ninguna otra” (Sepúlveda y Gallardo, 2011:143). La escuela rural, a pesar de sus limitaciones (que serán analizadas en posteriores subapartados), ha permitido “que en algunos territorios rurales españoles se haya producido un renacer de esta tipología de escuela revalorando su potencial pedagógico y su capacidad para crear y recrearse de manera permanente” (Boix, 2011:15).

Entre los retos para la escuela rural del siglo XXI destaca el “convertirse en punto de referencia del derecho a ser diferente porque la diferencia como derecho y el derecho a la diferencia son un enriquecimiento educativo y social” (Abós, 2007:88). La escuela rural, considerada por muchos autores, docentes e investigadores, como la escuela inclusiva por excelencia (Domingo, 2012), asume la gran tarea de superar la desigualdad en el medio rural, integrando su diversidad, además de convertirse en un foco de cultura con unas funciones socioculturales planteadas desde el comunitarismo y la dualidad entre cultura y educación. Jiménez, en relación con la educación inclusiva, sostiene que “el medio rural reclama una política educativa que favorezca realmente una igualdad de oportunidades y sobretodo una compensación positiva que se equipare con el medio urbano” (2011:447).

De nuevo Abós apunta que “la escuela del rural del siglo XXI debe implicarse en una militancia pedagógica hacia la innovación” (2007:87), de tal modo que la escuela rural promueva procesos reales de participación democrática y cultural en su medio específico, con el objetivo de buscar una redefinición identitaria adaptada a las nuevas realidades locales, estatales e internacionales. La implicación y participación activa de todos los miembros de su comunidad, junto con la adopción al medio, además de la diversidad y el cambio en el tiempo, son los principales rasgos identitarios de la escuela rural, como plantea Berlanga (2003:27), a la vez que cuestiona la inadecuación del modelo reproductor y homogéneo urbano. La escuela rural debe ser tomada como un modelo flexible capaz de amoldarse a los retos

---

<sup>145</sup> Se centran en el caso de la educación rural en Andalucía, cuyas premisas generales pueden ser extrapoladas al resto del medio rural español. En relación la escuela rural andaluza se destaca la tesis doctoral de Antonio Bustos de 2006 centrada en “Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía”.

educativos del siglo XXI, que según Bernat pasan por una “reforma educativa, apoyada en las tecnologías de la información y la comunicación, y el compromiso de la sociedad civil” (2009:7). En ese sentido, los miembros de Aula Libre han sido partícipes de ese objetivo. Han promovido una dignificación de la escuela rural a través del trabajo conjunto, con escasos medios, y firmemente comprometidos con una visión utópica, pero realista, de la escuela rural y su entorno. Ya que como interpreta Boix:

Se ha idealizado demasiado en los últimos años, la escuela rural como un espacio (un laboratorio para algunos) ideal, en la que se ofrecía una imagen idílica de la pedagogía activa, un modelo didáctico a seguir por otras tipologías de centros escolares, un puesto de trabajo adecuado para maestros con planteamientos educativos innovadores o transgresores (2011:6)

Sin embargo, la labor socio-educativa de Aula Libre durante sus más de treinta años en el medio rural permite considerar a la escuela rural como un potencial vector de transformación social, cuyas implicaciones y consecuencias, más cualitativas que cuantitativas, deben ser visibilizadas.<sup>146</sup> Ya que, como opina Berlanga, es necesario “difundir a los cuatro vientos que la actual escuela rural aragonesa es un auténtico laboratorio de innovación no ignorado sino, posiblemente, desconocido”. Sepúlveda y Gallardo confirman la necesidad de superar la invisibilización de la escuela rural indicando que “tiene que hacer ver, tiene que dar a conocer sus experiencias los trabajos en los que está involucrada, y esto significa publicar y divulgar lo que hace otros colectivos en otros contextos distintos al urbano” (2011: 150). Finalmente, cabe traer a colación la opinión de Calvo con respecto a las necesidades y exigencias que se plantean para la nueva cultura de la educación rural:

Necesitamos elevar nuestro propio concepto sobre la educación, sobre el papel de la misma en los individuos y los colectivos y conseguir que el entramado social considere la función docente como motor de desarrollo. Cultivar la cultura con nuevas técnicas y recursos sostenibles, cuestionar viejos mitos y prejuicios (Calvo, 2003: 39).

---

<sup>146</sup> Bernat alude nuevamente a la importancia que adquiere la escuela rural en la lucha por la emancipación, entendiendo que dicho modelo educativo ha tenido carácter regeneracionista (en Berlanga, 2003:16), conectando la labor de la escuela rural con la redefinición de la modernidad.

### 2.3. Condicionantes naturales del medio rural aragonés

El paso hacia la nueva concepción de la ruralidad y de la escuela asociada al medio rural no puede desligarse de las características naturales del medio y la evolución de una serie de factores. Entre ellos, sin entrar a analizarlos pormenorizadamente, cabría destacar en primer lugar la situación geográfica de Aragón, ubicado entre los ejes Mediterráneo y Atlántico, al sur de Francia, con 47.724 km<sup>2</sup> y una orografía caracterizada por los Pirineos, la cordillera Ibérica y la depresión del Ebro.

Otros factores relevantes que permiten entender este cambio en la forma de vida de los pueblos aragoneses son de carácter económico y, entre ellos, destaca el modelo dual de Aragón que cuanta por un lado con la macrocefalia industrial y de servicios de la capital Zaragoza y, por otro lado, un territorio restante dedicado en su mayoría a actividades agropecuarias. En la Tabla 4 se observa la distribución poblacional de Aragón en zona rural, intermedia y urbana en la actualidad:

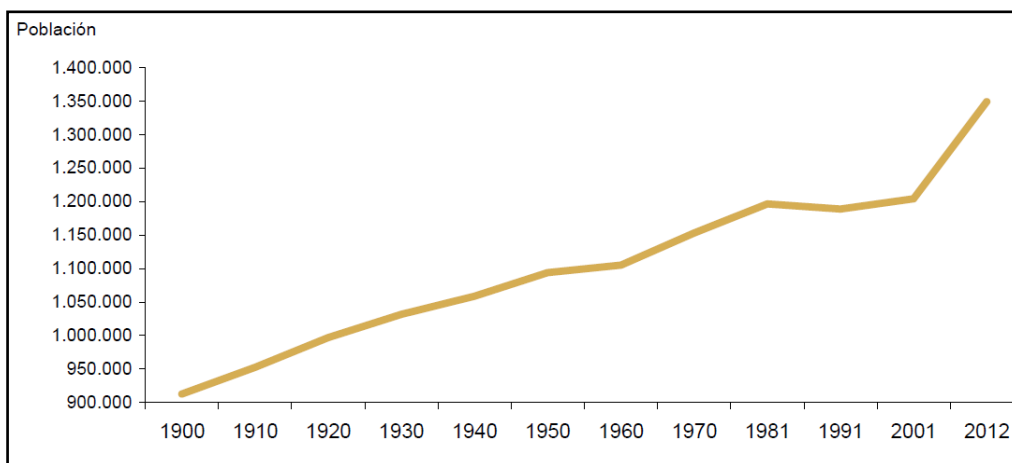
	Municipios		Población	
	Número	%	Número	%
<b>Total</b>	<b>731</b>	<b>100</b>	<b>1.347.150</b>	<b>100</b>
Zona Rural	671	91,8	220.993	16,4
Zona Intermedia	46	6,3	188.399	14,0
Zona Urbana	14	1,9	937.758	69,6

**Tabla 4. Distribución de la población por zona (Fuente: Instituto Aragonés de Estadística con datos del Padrón Municipal de Habitantes a 1 de enero de 2013)**

No existe en Aragón una red urbana equilibrada ni un mayor número de ciudades medias, lo cual dificulta la articulación del sistema de asentamientos, al darse grandes diferencias en población y servicios entre la capital con respecto a las pequeñas ciudades cabeceras de provincias y comarcas. Sin embargo, en los últimos años han ido adquiriendo peso nuevas actividades económicas centradas en el desarrollo de un turismo relacionado con el patrimonio natural y cultural de Aragón que muchos municipios abrazan como forma de romper con sus tradicionales estructuras productivas. Otro de los factores condicionantes y diferenciadores de la



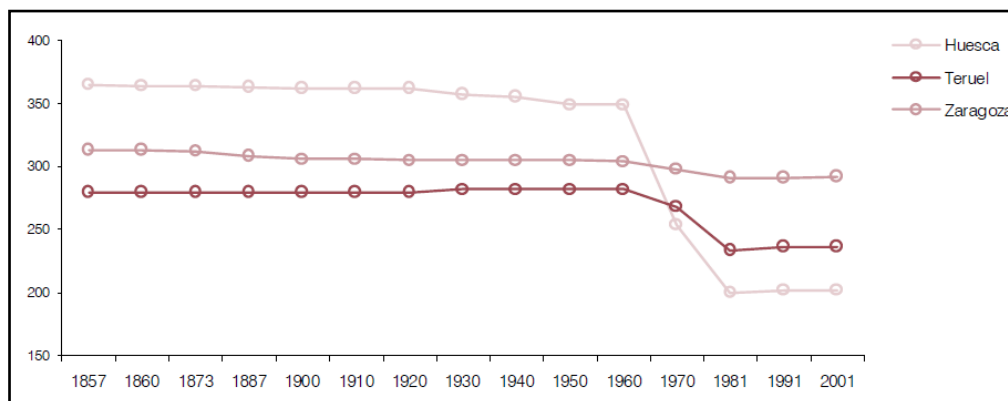
realidad educativa aragonesa son sus poco más de millón doscientos mil habitantes que constituye casi un 3% de la población total del país, frente a más del 9% del espacio geográfico español. Es claro por tanto el desequilibrio territorial y poblacional de Aragón, máxime cuando se contemplan sus escasos 25,26 habitantes por km<sup>2</sup> de densidad frente a más del 80% que caracteriza al conjunto de la población y territorio españoles. La población aragonesa cuenta además con un crecimiento vegetativo negativo y su estructura biológica está caracterizada por el envejecimiento. El Instituto Aragonés de Estadística planteaba la siguiente evolución histórica con los datos existentes hasta mayo de 2013:



**Tabla 5. Evolución de la población total en Aragón (1900-2012) (Fuente: Instituto Aragonés de Estadística)**

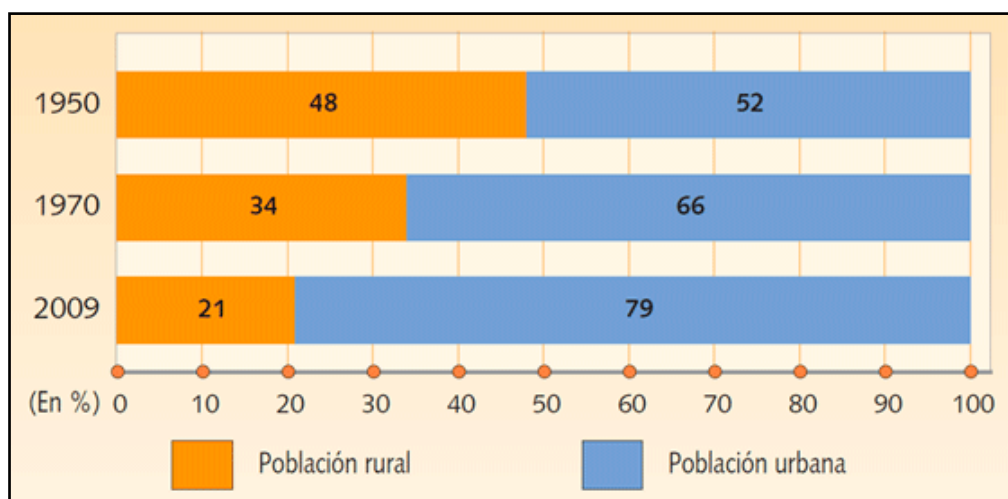
Para Soriano (2004) el desequilibrio territorial y su declive demográfico son las variables específicas más relevantes para Aragón desde el punto de vista de la geografía económica. Esta autora comprueba cómo se da esa coexistencia de áreas urbanas dinámicas junto a otras “predominantemente rurales, que acusan gravemente el cambio estructural iniciado en la segunda mitad del siglo pasado y todavía inacabado” (2004:1).<sup>147</sup> En la Tabla 6 se presenta la serie histórica de la evolución del número de municipios por provincia en Aragón para comprobar como afecta este proceso, de especial virulencia durante los años 60 y 70, descendiendo considerablemente hasta consolidarse en un número muy inferior al del XIX y principios del XX.

<sup>147</sup> De los 729 municipios aragoneses más del 75% han sido declarados por la UE como zona desfavorecida al tratarse de “áreas de montaña”, “con riesgo de despoblamiento” o con “limitaciones específicas”.



**Tabla 6. Serie histórica de número de municipios por provincias en Aragón de 1857 a 2001 (Fuente: Catálogo de pueblos y municipios en Aragón. Instituto Aragonés de Estadística)**

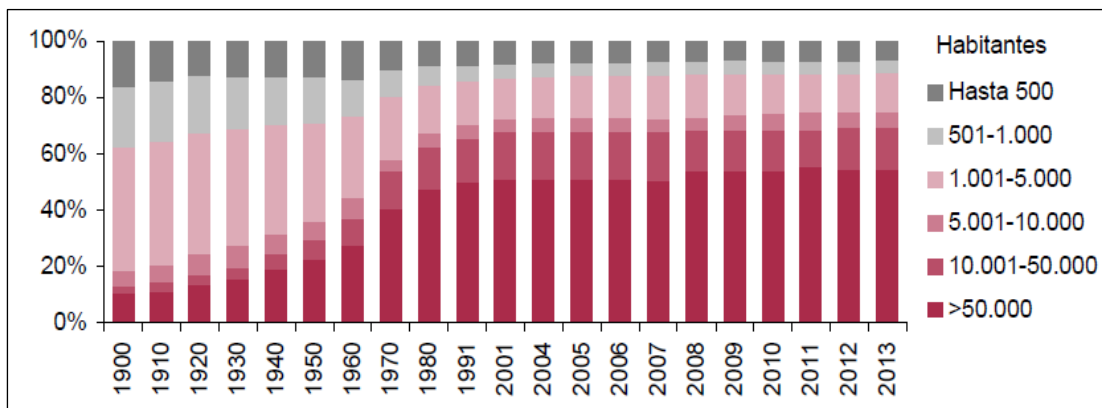
Las principales consecuencias de ese desequilibrio es el fenómeno de la despoblación entendido como un descenso de la población en pequeños núcleos o en comarcas de muy baja densidad y envejecida estructura demográfica, hasta el punto de hacer peligrar su existencia a largo plazo y, en suma, todos los servicios que pudieran existir en esos municipios; entre ellos, la escuela como se verá más tarde. En la Tabla 7 se contempla porcentualmente el saldo de la migración interior desarrollada en España durante la segunda mitad del siglo XX. En la Tabla 8 se presenta dicho balance para el caso Aragonés con la variable de la población en municipios por número de habitantes:



**Tabla 7. Evolución del saldo demográfico desde 1950 a 2009 (Fuente: Censo y Padrones del Instituto Nacional de Estadística)<sup>148</sup>**

Para el caso concreto de Aragón, en la Tabla 8 se muestra la evolución de distribución de la población en función del número de habitantes por municipio:

<sup>148</sup> Recuperado de: <http://socioilismiguelruiz.blogspot.com.es/2012/04/la-poblacion-espanola.html>.



**Tabla 8. Evolución de la distribución de la población según tamaño del municipio (Fuente: Instituto Aragonés de Estadística, enero 2013)**

Ayuda, Pinilla y Sáez, desde la perspectiva de la Nueva Geografía Económica, sitúan la explicación a dicho proceso en una serie de determinantes de primera y segunda naturaleza. Entre los primeros cabría destacar las endémicas condiciones naturales restrictivas dadas en la Península Ibérica “para el desarrollo de una agricultura y un ganadería capaces de sostener altos volúmenes demográficos” (2010: 2). A todo ello, estos autores suman la intrincada orografía del territorio peninsular y las dificultades de articular un comercio interior sostenible, lo cual, ya en la Edad Moderna, provocó el vaciamiento de las regiones interiores de España en beneficio del litoral y de la capital. Entre los determinantes de segunda naturaleza, que vienen a agudizar los procesos desencadenados con anterioridad, ya que la transformación estructural que vivió España en la segunda mitad del siglo XX supuso un éxodo que arrinconó aún más a la sociedad rural.

Por lo tanto, en los años en que los miembros de Aula Libre iniciaron su andadura como docentes muchos municipios habían desaparecido o estaban en vías de desaparecer debido a las limitaciones para regenerarse demográficamente. Como confirma el estudio de Ayuda, Pinilla y Sáez en relación a los flujos migratorios contemporáneos, la desertización del medio rural se vio ralentizada debido a la crisis industrial de los setenta, que redujo la capacidad de absorción de la zonas urbanas; por tanto, estos autores confirman que el puntual detenimiento de la desertización rural no se dio por una actuación de la Administración tendente al frenar dicho proceso, sino a “la súbita e inesperada interrupción de un crecimiento económico tan intenso como desordenado” (ib.:3) . El caso de Zaragoza como polo de desarrollo desde los años 60 y 70 en detrimento de las provincias y comarcas condicionando

todavía más el contexto, las posibilidades de desarrollo para frenar el éxodo rural y la disponibilidad de servicios.

El medio rural durante los años posteriores se vio sometido a los rigores del cambio del sistema productivo (economías de escala, deslocalización, segmentación de la producción...) y paralelamente se benefició de una incipiente preocupación por el medio ambiente y el patrimonio, que permitieron diversificar sus actividades productivas desde el plano eminentemente agrario hacia actividades industriales y del sector servicios en torno al ocio, la cultura y la naturaleza. Se trata, en consecuencia, de una nueva visión del desarrollo rural basado según Soriano y Sáez “que asigna al espacio rural ya no tanto la producción de alimentos y materias primas, fácilmente obtenibles en unos mercados internacionales cada vez más integrados, sino, principalmente, las funciones de ocio y conservación medioambiental” (Soriano y Sáez, 2004: 5). Murillo afirma que la transformación productiva en el medio rural aragonés “se trata de una economía cada vez más tecnificada y menos ‘tradicional’, como ocurre en sectores como el de la vid, los nuevos regadíos o la ganadería intensiva” (2007: 6).

Sin embargo, en esta reestructuración del territorio español, se evidencia que solo determinados municipios periurbanos han podido realmente modificar sus estructuras tradicionales, quedando la gran mayoría de los municipios en una situación de declive, si bien menos acelerada que en decenios anteriores.<sup>149</sup> A ello hay que añadir el flujo de inmigrantes extranjeros que llegaron a España principalmente durante los años 90 y que benefició a muchas poblaciones; sin embargo, varias comarcas no pueden compensar su propio declive con la llegada de nuevos habitantes.<sup>150</sup> Se dibujan grandes diferencias entre los pueblos de tamaño intermedio o semiurbanos que “detentan un nivel de servicios en educación, sanidad y servicios asistenciales muy similar al de las ciudades, gracias al proceso de descentralización del Estado de bienestar [...], y a la relevancia de las administraciones locales” (ib.:10) frente a municipios más periféricos y en declive,

---

<sup>149</sup> En suma, pueden diferenciarse áreas periurbanas, cuyo desarrollo proviene del influjo urbano, áreas rurales dinámicas con crecimiento propio y áreas en declive con alto riesgo de despoblación. Otras categorías de municipios, como la expuesta por Feu en 2003, los dividen los pueblos rurales en tradicionales, en transición o modernos.

<sup>150</sup> En su estudio demográfico sobre Aragón, Ayuda, Pinilla y Sáez indican que “no puede asumirse sin más una equivalencia entre inmigración internacional y recuperación demográfica del medio rural, aunque las cifras agregadas pudieran suscitarlo. No, al menos, para gran parte de Aragón, ni para otros lugares del interior de España” (2010:11).

que escapan de la provisión de los necesarios servicios para el asentamiento y consolidación de la población. No obstante, en los inicios del nuevo milenio se ha podido comprobar cierta revalorización del entorno rural gracias a los planes de repoblación que han dado lugar a cuatro nuevas categorías de pobladores: los extranjeros, los retornados (jubilados o adultos jóvenes), los neorrurales (establecidos en el medio rural a partir de una reorientación profesional) y los llamados *commuters* (o expulsados del medio rural por el encarecimiento de la vivienda) (ib.:12).<sup>151</sup>

El trasvase poblacional ha sido intermitente durante las últimas décadas, con repuntes y declives poblacionales bidireccionales dependiendo de factores como los económicos y laborales. El interior rural aragonés, como mantiene Berlanga, ha vivido una tendencia procesal marcada por “la ida de muchos de sus pobladores a la que los barrios periféricos urbanos su llegada en aluvión, seguro de encontrar en la industrialización el remedio a todos sus males” (Berlanga, 2003:27). Todos estos movimientos migratorios están sufriendo modificaciones, puesto que, además del precio de la vivienda, las altas tasas de paro han hecho que las grandes urbes, en el caso de Aragón, la capital Zaragoza, ya no sean un foco atracción tan interesante como antes y, ante las dificultades económicas, se recurra a la casa familiar y la solidaridad en el pueblo de procedencia. La crisis económica del capitalismo neoliberal está generando situaciones en las que lo más viable es un retorno al pueblo, cuya inserción sociológica será vital para la existencia de esa comunidad rural. Si a ello sumamos el carácter mundial de la crisis, podemos suscribir lo que mantiene Murillo al decir que “la inmigración actual comienza a suponer un auténtico cruce de culturas en un momento de revisión de la valores de la nuestra” (2007:7). Tanto el fenómeno de la inmigración extranjera como el de la despoblación o desertización rural responden a múltiples causas interrelacionadas que engloban toda una serie de experiencias y procesos sociales que deben ser analizados desde un ángulo integral y contextualizado. El desarrollo educativo, profesional y económico de medio rural va de la mano desde la perspectiva de Aula Libre y se manifiesta en su propuesta de “Modelo para el ciclo superior. La reforma que puede ser” (Calvo en

---

<sup>151</sup> Las actuaciones de la Asociación de Municipios contra la Despoblación, el paradigmático ejemplo del municipio de Aguaviva en el que no termina de haber una integración entre autóctonos y forasteros, creándose situaciones de desarraigo en el medio rural aragonés. Puede seguirse este fenómeno en el documental de Mario Burbano y Verónica Marchiaro de 2004 “Aguaviva. La vida en tres maletas” frente proyectos que tratan de aunar inmigración y repoblación (como “Abraza la tierra”, “Senderos” y “Nuevos Senderos”).

*Aula Libre*, Extra Escuela Rural: 17-18) y “¿Agricultura o agricultores?” (*Aula Libre*, 11:6) en relación con unos planes de desarrollo integrales que garanticen el arraigo en el medio rural.

Todas estas variantes repercuten en la organización de la red de centros que ha de acomodarse al aislamiento y a las adversas condiciones físicas y materiales, unidas a los problemas sociodemográficos enunciados. La dualidad de Aragón y su dispersión geográfica hace que muchas de las veces lo planteado desde la Administración y la legislación educativa no se adapten al medio concreto en el que se sitúa un determinado centro educativo rural. En esas situaciones el trabajo coordinado y contextualizado en un medio *a priori* complicado es fundamental para salvar las dificultades y aprovechar las oportunidades que ofrece un medio rico que puede ser el marco ideal para establecer unas relaciones sociales más humanas, de las cuales la escuela debe ser promotora como principal foco de cultura de esas pequeñas comunidades rurales. Ese contexto con una organización adecuada puede servir de “laboratorio” de experiencias para acomodarse a las nuevas realidades contextuales y exigencias de la sociedad de la información y el conocimiento de un mundo local y global al mismo tiempo. El término “glocal” ilustra perfectamente la situación de las comunidades y las escuelas rurales, en la que se debe “actuar en local y pensar en global”, de tal modo que sean compatibles “el respeto a la tradición local con una perspectiva mundializada” (Bernat, 2009: 2), además, con un compromiso comunitario y emancipador con el medio y sus pobladores. Se trataría de lograr, en palabras de Boix, “acomodarse a las necesidades e intereses de esta sociedad en constante movimiento, de esta ‘sociedad líquida’ ” (2011: 15). Además, el contexto concreto de Aragón engloba tantas ventajas como inconvenientes (abordados en el apartado subsiguiente como potencialidades y limitaciones) y según palabras de Calvo:

Resulta peculiar: grandes distancias; pocos núcleos grandes; dispersión geográfica; baja demografía; pérdida de población; emigración de jóvenes; envejecimiento; inmigración; diversidad geográfica, social, económica y cultural [...] una situación estratégica privilegiada; un patrimonio natural, energético, ecológico, paisajístico y cultural envidiables; buena calidad de los productos artesanales, forestales, agrícolas y ganaderos en espera de una adecuada organización, transformación y comercialización (2003: 26)

Por todo ello podemos afirmar que el medio rural aragonés condiciona en sobremanera el modo en que se presta el servicio de la educación, pues estos factores

e influencias, se traducen en grandes problemas y desafíos naturales, sociales, económicos y poblacionales, pero que, sin embargo, abren el camino de la experimentación flexible y autónoma. En definitiva, el medio rural aragonés ofrece grandes posibilidades que, como en el caso de los integrantes del MRP Aula Libre, pueden ser explotadas a partir del compromiso educativo y sociopolítico, del esfuerzo conjunto y coordinado de las comunidades rurales y, así como de la implicación por hacer de la escuela rural un instrumento que garantice el mantenimiento de la sociedad rural así como su transformación hacia nuevos horizontes.

#### **2.4. Potencialidades y limitaciones de la escuela rural aragonesa. La respuesta de Aula Libre ante los desafíos de la educación rural contemporánea**

Una vez esbozado el debate terminológico en torno a la ruralidad y a la nueva escuela rural, así como perfilados los principales factores (geoespaciales, demográficos, económicos, socio-poblacionales...) que influyen en el desarrollo del medio rural aragonés y su institución escolar, es preciso establecer las principales ventajas e inconvenientes de la educación rural y sus potencialidades. De este modo, a pesar de incurrir en posibles generalizaciones, se plasmará un cuadro integral que permita poner a comparar la versión oficial de la política educativa rural en relación con la mantenida por los miembros del MRP Aula Libre.

La complejidad es la nota dominante en la red escolar del medio rural aragonés, de tal modo que, para responder adecuadamente a la diversidad, es preciso amoldarse a las características específicas de cada municipio y escuela. Partiendo de esta diversidad contextual del medio rural aragonés, se va a exponer una serie de ventajas e inconvenientes en torno a la escuela rural, para plantear su legitimidad y necesidad de mejora, como un reto fundamental para el mantenimiento de los pequeños pueblos de Aragón.

Se establecerá un marco comparativo de la escuela rural frente a los modelos urbanos y, a su vez, se profundizará en el potencial de la educación rural para mejorar tanto el sistema educativo y, como confirma la concienzuda labor de Aula Libre, la posibilidad de aprovecharla para una pedagogía activa adaptada, didáctica y materialmente ligada al medio, además de generar procesos culturales propios y

socio-comunitarios. Esta concreción de potencialidades y limitaciones se establece a través de los siguientes ítems temáticos:

#### 2.4.1. Modelos organizativos de la escuela rural

En primer lugar hay que tener presente que se ha importado un modelo urbano al medio rural, lo que supone para Sanz una reafirmación de la lógica urbana de la modernidad (2009: 1), que trata de imponer homogeneidad en contextos heterogéneos y alejados de los patrones urbanos de la sociedad postindustrial. Ante este contexto las necesidades del medio rural han precisado de fórmulas organizativas distintas. Berlanga (2009: 5) destaca principalmente tres tipos de actuaciones en la estructuración básica de la escuela rural: el traslado del alumnado a los centros de las cabeceras de comarca, la escolarización en las Escuelas Hogar y el modelo de los Centros Rurales Agrupados. Ese tipo de escuela rural, surgido de la experiencia innovadora de Ariño, ha tenido gran impacto en el medio rural y supone un modelo antagónico al planteado por las concentraciones escolares, que fueron duramente criticadas por los Movimientos de Renovación Pedagógica. Actualmente, los CRA y los CRIE (Centros Rurales de Innovación Educativa) suponen referencias institucionales básicas en la educación rural de Aragón desde la desaparición de las escuelas unitarias.<sup>152</sup> Una vez que se constituyeron los CRA a mediados de los años 80 faltaba dotarles de contenido y responsabilidades, ya que como analiza Mallada:

Se detectó claramente que los problemas organizativos eran importantes y que el tratamiento que la administración tendría que darles debería pasar por contemplar sus peculiaridades y características y no adaptando las medidas establecidas para los centros ordinarios, sino estableciendo unas propias (2012: 13).

No es este el lugar para analizar pormenorizadamente la estructura y funciones de un CRA o de un CRIE, por lo que se aportan datos y opiniones que defienden o ponen en duda la validez de estas tipologías escolares. Surgen pues como una alternativa a las escuelas unitarias anteriores y, según Coronas, para los más optimistas, “un CRA es un centro en el que las aulas son las distintas escuelas que lo forman y los pasillos las carreteras” (Coronas, 2001).<sup>153</sup> Calvo, por su parte, afirma que “sin embargo, los CRA no son centros grandes con pasillos muy largos.

---

<sup>152</sup> En el Extra Escuela Rural de *Aula Libre* se analizan las experiencias de los CRIET de Albarracín, Alcorisa y Cantavieja.

<sup>153</sup> Material inédito aportado por Coronas y Berlanga.



Su creación no siempre ha respondido a necesidades educativas, sino, en muchas ocasiones, lo han sido de tipo administrativo y burocrático y siguiendo modelos de centros urbanos" (2003: 29). Se puede decir, que la estructura actual basada en el binomio CRA-CRIE, en el caso aragonés y en algunas otras provincias española, puede ser válida si se aportan los recursos económicos y humanos necesarios, además del suficiente apoyo y sentido común. Es necesaria una clarificación de su modelo y un compromiso político, tanto de la administración como de la sociedad civil para hacerlo efectivo.<sup>154</sup>

Bernal enumera las críticas que se han vertido sobre este modelo, principalmente en torno "a su incapacidad para proporcionar el equilibrio y la profundidad de currículo que ofrecen otras escuelas más grandes" (2006:150), al coste de su mantenimiento y mejora, así como una serie de perjuicios que, como la afirmación del menor rendimiento de sus alumnos, han acompañado endémicamente a la escuela rural.<sup>155</sup> Para Bernal la diseminación de aulas, la procedencia de las familias de pueblos distintos "condiciona su actuación, implicación y relación" (2009: 5). En suma, sitúa entre las principales sombras de los CRA los problemas existentes en torno al primer ciclo de Educación Infantil, la inestabilidad del profesorado (que se abordará más tarde) y la falta de apoyo a los equipos directivos y a los profesores itinerantes, sumadas a la necesidad de mejorar la dotación de recursos y la calidad de sus instalaciones. Por el contrario, entre las "luces" o aportaciones del modelo CRA, nos encontramos con una institucionalización propia dentro del sistema educativo, la superación de localismo y del aislamiento social del profesorado y del alumnado, así como unas facilidades burocráticas y unas mejoras metodológicas y organizativas (Bernal, 2009: 7). Todo ello se beneficia además de los recursos compartidos entre las escuelas integrantes de cada centro rural agrupado que, unido a las nuevas tecnologías, abre un nuevo panorama para este modelo. Sin

---

<sup>154</sup> El ejemplo paradigmático, aunque no exclusivo, de buena planificación y trabajo coordinado entre CRA y CRIE, lo representa la labor del CRIET de Alcorisa, cuyas características, funciones y resultados pueden seguirse a través de Carbonell (1994). El C.R.I.E.T. de Alcorisa. *Cuadernos de Pedagogía*, CD-"25 años", Núm. 225, mayo, Barcelona y de ROCHE, P. (1993). Los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (C.R.I.E.T.), una respuesta de futuro a la nueva escuela rural. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza. Colección Informes núm.38.

<sup>155</sup> Sin embargo, estos clichés se desmontan rápido, como puede verse en el estudio del inspector Rogeli Santamaria, que defiende que "la presunta mala calidad de las escuelas unitarias se reitera a lo largo de toda la historia de la educación en la España del siglo XX y cuando los datos oficiales indican que la escuela rural obtiene mejores resultados se duda de esas estadísticas o se busca explicaciones a esta 'discrepancia'" (2012: 12-12).

embargo, miembros de Aula Libre, como Calvo, opinan que “el funcionamiento de un CRA se complica debido a las distancias, itinerancias, especialidades, perfiles diferentes de plazas y profesorado, horarios, localidades distintas (a veces dependientes de diferentes municipios), fuerte movilidad del profesorado [...]” (2003:29), defendiendo además que, a pesar de poder estar agrupados varios centros en un mismo CRA, éstos han de mantener su autonomía e independencia. Incluso, considera que este modelo es innecesario, indicando que “si los servicios comarcales funcionan, un centro solo puede trabajar tan bien como el resto, puesto que contará con los apoyos necesarios y la infraestructura suficiente” (ib.: 30).

De estas opiniones, se extrae que si bien los miembros de Aula Libre se integraron fundamentalmente en este modelo de escuela rural, no dudaron en plantear propuestas para su mejora. Dado que el arraigo y el compromiso que contrajeron con sus destinos educativos les proporcionaron la suficiente perspectiva pudieron esbozar y desarrollar gradualmente sus alternativas dentro del marco de la educación rural pública desde los años 70.<sup>156</sup>

Cabe resaltar que el binomio organizativo CRA-CRIE es una garantía para consecución del derecho a la educación en el medio rural y “es esencial para rescatar el papel protagonista, involucrarse con el tejido asociativo y participar en la espiral de creatividad cultural que hoy necesita la sociedad rural” (Sanz, 2009:16). Sin embargo, como se ha visto, no son pocas las críticas que se han vertido sobre este tipo de organización escolar, entre las que creo necesario destacar la de Murillo que, además de defender que las plantillas y las ratios, no tienen en cuenta la situación de realidad del medio rural, entiende que los CRA han sido:

Creados por decreto y, como el resto del sistema educativo, gestionados por equipos directivos jerarquizados y no colegiados que, en general, sirve de simple cadena de transmisión a la administración para sus políticas y para sus decisiones basadas en principios economicistas acordados en los despachos de la ciudad (2007: 8).

---

<sup>156</sup> El Plan Específico de Desarrollo de la Educación en el Medio Rural esbozado por Calvo supone un compendio de actuaciones autonómicas, comarcales, municipales y de centro tendentes a establecer modificaciones para conseguir una nueva cultura organizativa en la escuela rural. Por otro lado, el proyecto denominado por Coronas “Inventario de iniciativas pedagógicas de la provincia de Huesca (I.I.P.H)” (*Aula Libre*, 75:36-37) plantea el contacto y el intercambio de alternativas a nivel provincial como un intento para ampliar la innovación pedagógica así como la estimulación y la coordinación entre el profesorado.

#### *2.4.2 Valores pedagógicos de la escuela rural e interacciones educativas en las aulas multigrado*

Frente al ritmo vertiginoso y el control de espacios y tiempos de las escuelas urbanas, entendidas como una institución normativamente “instrumentalizada”, las escuelas rurales plantean lo que Feu denomina “escuela esponjada” o “educación artesanal” (2004: 6). La pedagogía activa promovida en muchos puntos de la red escolar del interior aragonés, desde una óptica paidocéntrica entiende que la educación del niño y él mismo constituyen los ejes básicos sobre los que tiene que gravitar la acción educativa. Esa pedagogía (analizada en los Capítulos II y IV), que conecta con una tradición dilatada en distintos tiempos y espacios, sería entendida y adaptada por Aula Libre al medio rural bajo las premisas del “no sufrimiento. Fuera notas, exámenes y castigos” (Calvo, 1990:76).

La escuela rural potencia una metodología y unos valores socio-educativos alejados del rol normativo y acrítico de los grandes centros urbanos, asumiendo un compromiso transformador. La pedagogía rural de Aula Libre es activa, participativa y globalizada por lo que permite establecer contextos de aprendizaje significativos y conectados con la realidad contextual que circunda a los pequeños pueblos, a diferencia del medio urbano, desactivado y alienado socio-comunitariamente. Participación y pedagogía activa van de la mano en la escuela rural a través del “contacto directo con la realidad social y natural, en el salir fuera porque el tamaño de la escuela, su situación geográfica y la dinámica de la misma lo facilitan” (Feu, 2004: 8). En palabras de Calvo, esta concepción de la educación rural permite convertir “todas las vivencias en fuente de nuevos aprendizajes” (Calvo, 1990: 77), sin limitarlas a lo puramente académico-disciplinar, multiplicando las posibilidades de aprendizaje. La escuela rural ensalza los intereses de los alumnos tratando de promover continuamente su curiosidad por la adquisición del conocimiento que lo circunda a través de múltiples recursos y estrategias pedagógicas,<sup>157</sup> sin caer en las “trampas” o usar los “atajos” del libro de texto, los castigos y los exámenes. Se trataría de dotar a los alumnos de “unas herramientas conceptuales, unas claves culturales, unos elementos de análisis que [...] impulsen la capacidad crítica del alumnado y permitan la reconstrucción de experiencias” (Sepúlveda y Ruiz, 2011:

---

<sup>157</sup> Vid. Capítulo IV, Apartado 2.

149); en ese sentido, el alumnado es consciente y partícipe de su propio aprendizaje y el de sus compañeros debido al alto contenido cooperativo que puede alcanzar esta práctica pedagógica rural.

En suma, la heterogeneidad de los ritmos y actividades de aprendizaje y las relaciones interactivas que se establecen entre maestro y alumnado dota a la práctica educativa de autonomía, solidaridad, corresponsabilidad y autorregulación, lo cual se beneficia a su vez de las ventajas que ofrecen la flexibilidad y la libertad que se pueden experimentar en la escuela rural. Ello permite tener un mayor control de la propia práctica docente que repercute, con el debido esfuerzo conjunto, en la capacidad autónoma para amoldarse a las características específicas del alumnado, su distinta composición, edad y niveles. Con ello se garantiza una igualdad educativa que impregna también los valores que se transmiten y que asumen los alumnos, pues las relaciones interpersonales son más horizontales y se basan en el afecto, la cercanía y un “control blando” (Feu, 2004: 8) más democrático. Según matiza Domingo, desde la perspectiva inclusiva de la educación rural, se logra “una organización flexible del tiempo y el espacio que posibilita tanto la atención individualizada como la asunción de un modelo cooperativo de trabajo, así como el establecimiento de relaciones interactivas entre alumnos “diferentes” (2012: 11).

La escuela rural, además, se puede beneficiar de las posibilidades que ofrece tanto la tutoría entre iguales como lo que Feu denomina enseñanza “circular o concéntrica” (2004: 10). En cuanto a la tutoría entre iguales hay que destacar que es propia de la escuela rural por tratarse de aulas y de centros incompletos con varios niveles educativos y alumnos de distintas edades. No es aventurado afirmar que el aula multigrado favorece la adecuación al currículum y a la diversidad del alumnado y la puesta en marcha de modelos de trabajo cooperativos, en los que los alumnos de mayor edad pueden “tutorizar” a sus compañeros más pequeños o rezagados. Como señala Boix, la llamada “instrucción mutua” ya fue implementada por Lancaster a finales del siglo XVIII, pero en la escuela rural “es una potencialidad pedagógica que debemos contemplar” (2011: 19). Esta autora indica como el alumno-tutor permite, bajo una perspectiva cooperativa, integrar el currículum de forma que sea más sencilla su asimilación. El “alumnado-tutor desarrolla mecanismos de resolución de tareas y de conflictos adquiridos de su propia experiencia”, la “personalización del propio aprendizaje” y adquiere habilidades y competencias relacionadas con “alternativas

para aprender a aprender” y comunicativas para el intercambio de información y conocimientos con sus compañeros (ib.: 20). Además, eso puede ayudar a que el alumno-tutor aumente su autoestima y su nivel de responsabilidad y colaboración cooperativa; ello influye en la propia organización flexible del trabajo docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje, el cual, debe servirse de “estructuras del trabajo originales [...] que propician la autonomía del alumnado, la adquisición del sentido del deber y [...] el aprendizaje en la domesticación y el control del tiempo” (Feu, 2004: 10).

En cuanto a la enseñanza “circular o concéntrica” se da ya que el maestro atiende principalmente a los alumnos de un nivel concreto, dependiendo de su composición y número, por lo que los alumnos más mayores pueden repasar lo que ya les ha sido explicado mientras que los más pequeños pueden ir adelantando su aprendizaje. Bajo esas pautas pedagógicas, en estas aulas se crea según Feu una compensación positiva que refuerza los aprendizajes tanto de los más rezagados como de los más aventajados. En las aulas rurales multigrado encontramos claros síntomas del desarrollo de la autonomía, el autoaprendizaje y el cooperativismo, al haberse asimilado lo que Boix considera “la diversidad dentro de la diversidad” (2011:16), con lo que pueden situarse dentro de las prácticas pedagógicas inclusivas, activas y participativas.<sup>158</sup> Debido a la composición heterogénea del alumnado de las aulas multigrado en las escuelas unitarias, en los centros incompletos y en los centros rurales agrupados se “ayuda a borrar las fronteras absolutamente artificiales que los adultos hemos establecido” (Feu, 2004:9); permite crear un microsistema social basado en una convivencia solidaria, el compañerismo y el respeto mutuo de los alumnos.

Los miembros de Aula Libre defienden una “escuela unitaria sin complejos” que permite una atención más individualizada al contar con un mayor conocimiento del alumnado y de sus condiciones, así como un enriquecimiento “internivelar” mediante agrupamientos flexibles naturales (Calvo, 1990: 95). Sauras afirma que “aulas con alumnado de diferentes edades [...] inmersas en un entorno natural y próximas a las familias, ofrecen numerosas posibilidades de aprendizaje en el marco

---

<sup>158</sup> Las cuales se van conformando gradualmente ante las exigencias que la diversidad impone a la tarea docente y que condicionará la metodología de trabajo a utilizar, en vista de los resultados y el desarrollo del proceso de aprendizaje diario en sus alumnos.

de una enseñanza activa, participativa y vinculada al entorno en que se vive” (Sauras, 2005: 70).<sup>159</sup>

#### 2.4.3. *Perfiles, situaciones y formación del profesorado rural*

El profesorado del medio rural representa uno de los agentes sociales principales para hacer de la escuela rural un modelo sostenible y eficaz. Los principales puntos que serán abordados se centrarán en torno al perfil del profesorado rural en la actualidad, su situación socio-laboral, dentro y fuera del centro educativo, y las características que imprime a su rol el modelo de formación inicial vigente.

##### *a) El perfil y la situación socio-profesional actual del maestro del medio rural*

El perfil del nuevo profesor dista mucho del tradicional maestro rural propio de la vieja escuela rural y se adapta más al tipo de profesor “estandarizado” bajo modelos formativos orientados a lo urbano. Para Sanz, el perfil del nuevo profesor se caracteriza, entre otros elementos, por su extracción urbana, su distanciamiento y desconocimiento en relación con la realidad de la escuela rural y su cultura, así como la falta de compromiso, relación e implicación duraderos para con las comunidades rurales (2009: 16). Por otro lado, la labor socioeducativa del maestro rural y, en consecuencia, su perfil, se sitúan en un amplio abanico que comprende funciones de: integrador-enlace, animador sociocultural, orientador y consejero escolar, psicopedagogo e investigador (Morales, 2006: 7).

Este cambio de perfil fue consecuencia en gran medida de la desaparición de las escuelas unitarias que ponían fin a la figura del maestro generalista. En ese sentido existe un debate, todavía inconcluso, sobre el perfil que debe caracterizar al maestro rural, que se sitúa entre un modelo de corte generalista o bien de tipo especialista. Sin embargo, la escuela rural permite contar con maestros integrales debido a que han de atender a distintos niveles educativos, con lo que “tienen una visión más global de la educación, del sistema educativo y de los problemas de la escuela” (Feu, 2004: 9). El maestro rural es polivalente en la medida en que desarrolla actividades que desbordan lo estrictamente educativo, ya que ejerce

---

<sup>159</sup> En *Aula Libre* se expone la “Organización de la clase en una unitaria” (3:26-31) en la que Calvo desglosa su propuesta organizativa, metodológica y de participación y coordinación.

funciones de “dinamizador cultural del pueblo” e incluso de “secretarios de la gente del pueblo” (ib.). El testimonio de Gertrudix, en su primera colaboración en *Aula Libre*, presenta un marco integral para la actuación docente en el medio rural a partir del conocimiento de la historia y el folklore locales de Torrente de Cinca. En esta entrevista, Gertrudix opina que la importación de valores y modelos urbanos a través de los libros de texto, la política de concentraciones escolares y el desarraigo rural condenan a las escuelas y la cultura de los pueblos pequeños:

Al olvido y abandono por parte de autoridades y maestros [...] Se está cometiendo un grave error porque las escuelas rurales podrían ser (deberían ser) verdaderas animadoras culturales, centros de cultura de los pueblos. De una cultura viva, real, que está aún sin adulterar, que conserva todavía sus propias raíces” (*Aula Libre*, 3:49).

Sin embargo, se da actualmente una delicada situación de los profesores rurales que viene determinada por tratarse en muchos casos de jóvenes maestros recién diplomados y que tienen en el medio rural, con el que mayoritariamente no tienen arraigo ni contacto previo alguno, su primer destino profesional. Con eso se crea una situación caracterizada por lo que Veenman calificaba como “shock de la realidad” al llegar a la escuela rural con una formación deficiente o, como se verá más tarde, casi inexistente, déficit que se agrava por una condiciones sociolaborales adversas, con escaso apoyo y supervisión. Como extrae reflexivamente Edo “las ideas previas que tiene el profesorado que se incorpora a un centro rural no coinciden con la auténtica complejidad y/o singularidad que supone desarrollar su trabajo docente en un centro de estas características” (2011: 3). A la falta de capacitación para ejercer su profesión en un medio que desconoce se une el aislamiento geográfico propio del mundo rural, con lo que se genera una mentalidad profesional que sitúa a la escuela como un tránsito provisional hacia destinos más atractivos, generalmente de tipo urbano. Se constata lo aducido por Berlanga al contemplar como tanto la política educativa como padres y profesores han promovido “el desprestigio de la escuela rural” (2009: 7). Para el caso concreto del profesorado, éste ha participado de esa “visión negativa de este tipo de escuelas en las que ve el camino irremediable para llegar a un puesto de trabajo profesionalmente más digno en las ciudades” (ib.: 8).

En consecuencia, las dificultades socio-laborales que plantea el medio rural para su profesorado no permiten que los nuevos maestros rurales valoren como es

debido este medio, su cultura y su función, por lo que es difícil mantener cierta estabilidad entre los docentes, además de ampliarse los obstáculos para llevar a cabo proyectos educativos coordinados e innovadores de largo alcance en el tiempo. Todo ello impide que los nuevos maestros rurales “echen raíces” en sus destinos profesionales, entrando en un proceso de influencia recíproca entre la dificultades del maestro y de la escuela conformándose una espiral de deterioro de difícil solución, ya que no “se ha arbitrado medidas administrativas y económicas compensadoras para estimular la permanencia del profesorado en el medio rural” (ib.:9). En palabras de Sanz, “el maestro renuncia con demasiada frecuencia a jugar su papel protagonista en la vida cotidiana comunitaria. Consecuentemente la escuela se resiente en su capacidad para ejercer como referente cultural, como foro de vida social y como agente dinamizador” (2009: 16). Por lo tanto, se constata un debate en torno al perfil del maestro de escuela actualmente difuminado, frente a una nueva concepción del rol desterritorializado del maestro rural.

Con la nueva situación de las escuelas unitarias surgía la figura del profesor especialista itinerante, que apoya la labor educativa del tutor y cuya aparición, en palabras de Coronas, “cogió a contrapié a la administración, que obligada a aplicar la LOGSE, veía como se disparaba el presupuesto en las zonas rurales al aumentar el número de profesores que tenían que llegar a todos los rincones”. La figura del maestro itinerante plantea nuevos retos a la escuela rural y abre un debate sobre el propio perfil del docente y su eficacia, ya que se da “una progresiva desaparición de la función tutorial sustituida por especialistas [...] que no pueden ejercer la especialidad para la que se han formado [...] pero que acaban de tutores y tutoras improvisados” (Murillo, 2007: 8). La función del itinerante crea, además, siguiendo a Coronas, un agravio comparativo dentro de las aulas y en relación a los niños, ya que por ley el maestro tutor puede atender a alumnos de distintos niveles, pero el profesor especialista solo a los de primaria. Es decir, existe cierta falta de correlación entre los niveles y la situación profesional de las plantillas docentes de la escuela rural. Se da así una situación curiosa que no deja de ser un síntoma de la inadecuación de las estructuras educativas de tipo urbano cuando tratan de implantarse sin tener en cuenta la especificidad de cada aula, escuela y medio rural. Para favorecer la labor y el arraigo de los “itinerantes”, Coronas propone cambios en las itinerancias a modo de compensaciones para agilizar el trabajo conjunto entre tutores y especialistas,



planteando una “tutoría compartida” en las localidades que conforman el centro agrupado y evitar así el “desfile de maestros”, promoviendo en paralelo una mayor integración de los itinerantes.<sup>160</sup>

*b) Formación de maestros para el medio rural*

En lo referente a la formación del profesorado, al igual que los modelos organizativos urbanos importados al medio rural, se da una descontextualización de la formación pues, como entienden Abós y López, “la adaptación al medio de los procesos de formación es otra asignatura pendiente” (2000: 122). Calvo por su parte afirma que “la formación inicial del profesorado no suele contemplar la posibilidad de que los primeros destinos se den en el medio rural, cuando resulta lo más probable”, por lo que “necesitamos una cualificación propia para este entorno que aproveche las ventajas de este medio y no intente imponer modelos alejados a esta realidad” (2003: 35-36). Boix describe la situación de la siguiente manera:

Los maestros se encuentran atrapados en una situación de enseñanza-aprendizaje para la que, en la mayoría de las ocasiones, no han sido formados, y en consecuencia, actúan según la formación inicial que han recibido desde las universidades o bien repitiendo lo que ellos vivieron en su época de estudiantes de primaria (2011:17).

La actual formación del profesorado adolece de especificidad y sería necesario replantearla dada la gran importancia que tiene lo rural en Aragón. Con ello se lograría que los futuros maestros tuvieran durante su formación un contacto con la realidad del medio rural y evitar el desconocimiento y el desconcierto que muchos sufren al recalar en las pequeñas escuelas rurales. En buena medida, como apunta Abós (2007), se trataría de ajustar los planes de formación inicial a las características de la nueva escuela rural, por lo que sería necesario dotar a los nuevos maestros de una formación ajustada a dicha especificidad. La necesidad de profesionalización y la consecución de una nueva formación contextualizada exigen un nuevo marco para la formación, que pasa por la innovación, la flexibilidad curricular y la creatividad como retos para lograr superar el desafío que plantea la escuela rural para los futuros maestros. Abós y López proponen varias posibles vías para su consecución, como el reconocimiento y la asunción de la escuela rural como

---

<sup>160</sup> Para Coronas (2001), estas ideas vuelven a chocar con la falta de miras de la Administración y los agentes sociales, empeñados en “lograr la cuadratura del círculo de hacer funcionar la escuela rural como si fuera una graduada”.

una escuela de la diversidad, una concepción teórica-comprensiva que dote de utilidad a la práctica, un curriculum interdisciplinar, la reflexión sobre la práctica como fuente de conocimiento, sin olvidar la importancia de la identificación con una comunidad educativa, la investigación y la comprensión del contexto (2000: 131-132). Estas autoras entienden a su vez que la Comunidad Autónoma de Aragón, por su características concretas, puede servir para “plantear una política educativa en la que la formación del profesorado constituya una de las claves para conseguir una mejora real de la calidad de la enseñanza” (ib.: 123). Esto pasa necesariamente por una adecuación de los planes de estudios de formación inicial, así como una profundización en procesos de innovación docente en los que gradualmente han de cobrar importancia la investigación y la propia formación permanente o “a lo largo de la vida”. Si los planes de formación pueden ser criticados por su inadecuación práctica al propio medio urbano, las reservas respecto a su idoneidad para con el medio rural aumentan y suscitan de nuevo el olvido y la marginalidad que sufre la escuela rural.

Sin embargo, la escuela rural, por sus propias características, ha exigido a los maestros suplir sus deficiencias formativas a través de la innovación, la flexibilidad y una reflexión teórica sobre su propia práctica, de modo que se configurara en cierto modo a la fuerza, en un espacio innovador para la producción de maestros desde una actitud transformadora. La experiencia de Aula Libre plasma dichas cuestiones, ya que la formación inicial de los maestros distaba mucho de ser la adecuada de hecho, como se ha comprobado. Las escuelas de verano nacieron en gran medida para suplir dichas deficiencias y a la larga hubieron de echar mano de su propia reflexión y la de sus compañeros de trabajo para solventar las carencias y problemas que día a día vivían en sus aulas. Sin pretender enumerar las posibles competencias que debe adquirir el profesorado rural del futuro, conviene dejar claro que existe una necesidad de transformar la formación inicial para obtener unos perfiles profesionales más ajustados a la realidad y al contexto en que tendrán que desarrollar su práctica. En suma, se debe conseguir una formación capaz de dar un bagaje solvente a los futuros maestros tanto para un medio urbano como para el rural y contar con la seguridad “de que los profesionales así preparados serán capaces de mejorar la calidad de la enseñanza del siglo XXI” (Abós y López, 2000: 134).

En cuanto a la formación permanente es importante recordar que la aparición de los CRA fue unida a la institucionalización de los Centros de Recursos, que en sus comienzos tuvieron como objetivo fundamental apoyar la labor realizada en los centros incompletos con la ayuda de recursos didácticos específicos y profesorado de apoyo adicional. Este objetivo inicial se pierde en uno más amplio de formación permanente del profesorado, aunque, sin embargo, los CPR son hoy por hoy la única institución formadora inserta en el medio rural y desarrollan su labor cercana al profesorado, a pesar de que muchas veces se cuestiona su existencia. Estas dudas suscitadas en torno a la labor de los CPR parten, como en otros aspectos, de la dificultad que plantea el aislamiento medio rural por la falta de oferta para la formación permanente, la cual “casi no existe y se reduce a un mero trámite burocrático en unos CPR jerarquizados, alejados de la realidad de las aulas y al servicio de intereses políticos” (Murillo, 2007:8), con lo que se ahonda en los problemas del profesorado rural para innovar. Es por ello que miembros de Aula Libre, como Calvo, plantean la necesidad y, la exigencia de contar con un “plan de formación específica para el profesorado rural”, además de promover, a través de una “zonificación coordinada e integrada”, un “relanzamiento de los CPR, aumentando su dotación presupuestaria y de personal como un servicio de apoyo a la escuela rural y no solo como la red de formación permanente” (2003: 32). No obstante, “conviene no olvidar que la formación permanente del profesorado no es la solución a todos los problemas que aquejan al sistema” (Edo, 2011: 3) y es preciso abordar cuestiones más globales y de mayor calado y profundidad para obtener modelos realmente útiles y eficaces alejados del tradicional “cursillismo”.<sup>161</sup>

Por último, es importante indicar la necesidad de reducir la distancia existente entre investigación y escuela rural, ya que, “para que la acumulación de conocimientos sobre la escuela rural se convierta en una base sólida, la investigación juega un papel estratégico” (Bustos, 2011:157). En ese sentido, se necesita superar el carácter empírico-cuantitativo (“resultadista”) de las investigaciones implementadas en el medio rural para orientar estudios de tipo cualitativo-crítico basados en la investigación-acción, como medio de subsanar la práctica inexistencia de una investigación más global que “es un obstáculo, sobre todo, para los recién llegados a

---

<sup>161</sup> Edo nos traslada a la labor realizada por el CEFIRE en relación a la formación permanente del profesorado en la Comunidad Valenciana.

estos centros, pero también para los profesionales que se encuentran ejerciendo” (ib.: 167). Consecuentemente, se trataría de superar el divorcio entre la Universidad y la escuela rural, que Berlanga califica como total (2009: 8), promoviendo investigaciones sobre pedagogía rural de manera coordinada entre la propia praxis de los maestros rurales y el apoyo científico de la Universidad. Todo ello permitiría visibilizar los proyectos de innovación que se están llevando a cabo desde tiempo atrás en el medio rural, ya que “se cuenta con un importante número de experiencias innovadoras y profesionales comprometidas con la renovación pedagógica en los pueblos” (Calvo, 2003: 26). Mallada confirma esta aseveración al decir que “la escuela rural aragonesa está muy vinculada a la innovación. Los proyectos más comprometidos, más complejos y con mayor determinación se han afrontado a mi juicio, en muchas escuelas de nuestros pueblos” (2012: 11). Se trataría en última instancia de contemplar la escuela rural “como laboratorio de innovación, investigación y formación de maestros” (Bernat, 2009: 3) y, a través de la investigación, “descubrir si realmente la escuela pública rural es una escuela residual dentro del sistema educativo (...) o es por el contrario una escuela enclavada en una comunidad educativa (...) abierta a las innovaciones y al contexto (Mallada, 2012: 11).

Los docentes integrados en el colectivo Aula Libre han vivido de primera mano la transformación del medio rural y su escuela en los últimos 30 años, por lo que desde un principio, como docentes noveles, hubieron de experimentar e innovar en su labor educativa diaria para amoldarse al contexto profesional establecido por la legislación, pero sin olvidar su vertiente comprometida con y en el medio rural. Cobra fuerza por tanto la labor de Aula Libre en todas estas cuestiones, ya que como defiende Calvo:

Los movimientos de renovación pedagógica están realizando importantes acciones, que conviene reconocer, apoyar y potenciar, las subvenciones a este tipo de asociaciones podrían impulsar innovaciones en el mundo rural, a la vez que supone un reconocimiento al profesorado que lleva muchos años dedicando sus esfuerzos a la innovación educativa. (2003: 35).

### *2.5. Entorno, comunidad y participación*

En este último punto cabe destacar el valor y la potencialidad que guardan en su seno el entorno y las posibilidades socio-educativas y culturales que pueden

aportar su conexión con la escuela rural. La cercanía del medio hace que se convierta en un recurso didáctico de primer orden, ya que:

El uso potencial de un currículo escolar integrado en el contexto rural va más allá de la suma de contenidos y actividades relacionados con las diferentes fuentes del saber local. La interdisciplinariedad de su potencial curricular radica en el diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje a partir de las cuales todos los alumnos del aula multigrado pueden actuar y participar de forma eficaz (Boix, 2011: 22).

El medio natural y social que rodea a la escuela permite generar espacios y situaciones didácticas que, desde una perspectiva globalizada, fomentan aprendizajes respetuosos con la comunidad, de la cual además se aprende y a la que es posible impulsar culturalmente. Los miembros de Aula Libre, como otros profesores y maestros del medio rural, han entendido que el entorno es un elemento que puede ser potencialmente enriquecedor y que se debe establecer con él una relación dialéctica de reciprocidad revalorizando tanto el medio natural como el cultural de estas comunidades. Para Gertrudix, integrante de Aula Libre, al salir del marco institucional de la escuela “encontramos la vida tal cual es en realidad, sin compartimentos estancos, sin asignaturas, sin niveles” (2005: 76). De nuevo, la experimentación como forma de romper con los clichés educativos establecidos permite captar la realidad y utilizarla didácticamente para establecer aprendizajes que abarcan “todas las materias escolares” mediante una serie de actividades (que serán abordadas en el siguiente apartado de esta investigación) con un “aprovechamiento global” (ib.: 79). Se trataba en definitiva de “convertir el entorno en materia de trabajo escolar” (ib.: 75).

Sin embargo, la labor educativa de Aula Libre en relación al entorno no se circunscribe únicamente al medio natural, sino que tuvo siempre presente la necesidad de abrir la escuela a la comunidad para beneficiarse de su saber y aportar, en contraprestación, una activación cultural de estos pequeños municipios rurales. Si, por un lado, la escuela rural permite una cercanía al medio, por otro, también facilita unas relaciones más cercanas con las comunidades en las que se inserta, de modo que se establece un proceso de retroalimentación bajo las premisas “el pueblo entra en la escuela, y la escuela entra en el pueblo”. Las relaciones interpersonales permiten, además de una mayor cercanía comunitaria, un mayor conocimiento de los habitantes por lo que se multiplican las posibilidades de interacción mutua entre escuela y comunidad. Los habitantes del pueblo pueden promover aprendizajes muy

variados en la escuela, ya que son buenos conocedores de su realidad pasada y presente, con lo que su aportación es un valor añadido casi impensable para un modelo de escuela urbana. Según Feu “en la escuela rural entran personas que no son maestras pero que pueden enseñar cosas y, de hecho, enseñan muchas” (2004: 11). Por tanto, la entrada en la escuela de “especialistas” ajenos a la institución representa un aporte más a una educación más contextualizada y humana.

Por otro lado, las características de la escuela rural permiten un mayor contacto entre los agentes de la comunidad educativa, siendo más fácil, cotidiano y fluido el trato con los padres y las madres de los alumnos. Todo ello permite establecer lazos y relaciones sociales más duraderas y no meramente superficiales y temporales como las que caracterizan al medio urbano. Además, se promueve la preocupación y la implicación de los padres y se cataliza a través de una participación activa en todo lo referente a la educación de sus hijos. Gertrudix plantea cómo fue consiguiendo la participación de padres y madres de la siguiente manera:

Los padres, que al principio se vieron sorprendidos por nuestras actividades y que no compartieron nuestro entusiasmo, acabaron por rendirse ante la evidencia: si sus hijos iban contentos a la escuela no era porque no hacían nada, sino porque estaban motivados y realizaban actividades con sentido, útiles para la comunidad y también para ellos mismos (2005: 79).

De ahí que la sociedad civil de esos municipios quede vinculada a la escuela impulsando el desarrollo cultural del pueblo. La función del maestro en ese punto es vital, ya que, si esta debidamente formado y es un buen conocedor de la sociedad rural en la que se inserta, “puede establecer marcos de referencia basados en el compromiso efectivo con la comunidad rural” (Boix, 2011: 22). Por tanto, es necesario que la escuela rural promueva la participación, la cooperación y la colaboración de y con la comunidad creando una cultura participativa en la que se cumpla la premisa básica de que:

Todos los integrantes de la comunidad escolar tienen la oportunidad y el deber de aportar, de contribuir en la construcción social del conocimiento, de involucrarse y comprometerse en la búsqueda de ideas y planteamientos, que respondan a las diferentes situaciones del entorno. (Sepúlveda y Gallardo, 2011: 151).

El compromiso, la participación activa y la capacidad de organización de la propia comunidad son claves para plantear y promover desde la escuela procesos democráticos que impliquen a toda la comunidad y, en última instancia, para

vincular a la comunidad con la escuela y viceversa.<sup>162</sup> En su intento por articular la cultura en los pueblos en los que trabajaban los miembros de Aula Libre plantearon distintos proyectos basados en “un modelo de organización y de funcionamiento que posibilitara la participación de diferentes instituciones, colectivos y personas individuales” (López, 1990:171).<sup>163</sup> Su objetivo era homogeneizar y coordinar la acción educativa con la participación de los agentes de la comunidad, para lo cual establecieron proyectos como una escuela de padres y madres, talleres para los alumnos impartidos por padres y madres así como un programa de educación para el tiempo libre (MRP Aula Libre, 1990:173-207). En la Figura 4 se puede comprobar lo ambicioso del proyecto “dinamizar la escuela: dinamizar el pueblo”, así como su firme y pragmático compromiso por la participación democrática de todos los agentes del pueblo:

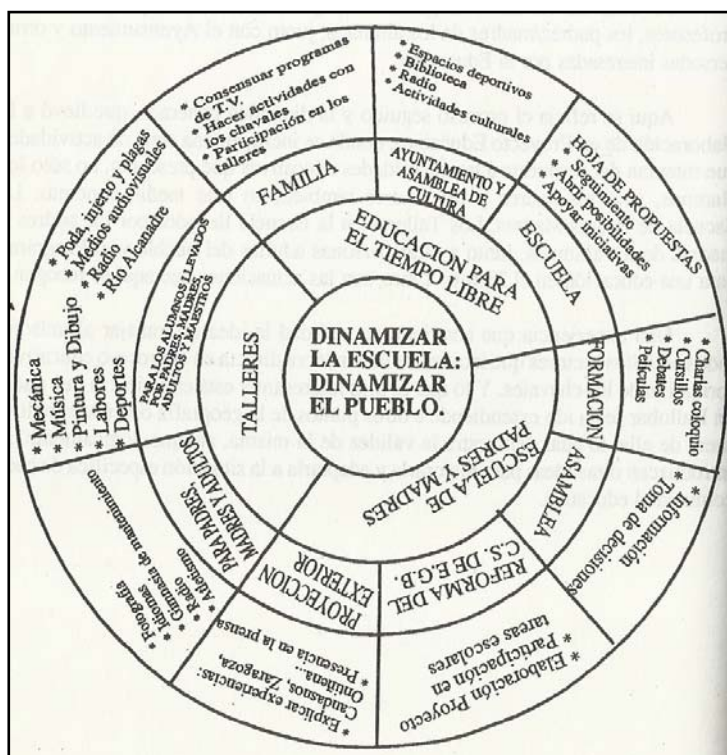


Figura 4. Proyecto “Dinamizar la escuela: dinamizar el pueblo”  
(Fuente: López, 1990: 170)

<sup>162</sup> La motivación y la participación son los hilos conductores del Cuadernos número 5 “Florecen los pupitres”.

<sup>163</sup> En el número Extra Escuela Rural de *Aula Libre* se presenta esta experiencia llevada a cabo en Ballobar a partir del curso escolar 1984-85.

A través de este programa de actuación integral se pretendía promover la participación del pueblo, además de vincular al alumnado, a los padres y a la comunidad en general con la escuela, reforzando la cultura local y la vida comunitaria del pueblo. Se perfila pues el carácter de la escuela como agente animador socio-cultural y democrático en estas comunidades, para aproximar “a la familia y la propia institución escolar, que derribe los muros aparentemente infranqueables entre escuela y sociedad” (Feu, 2004: 12). En buena medida, estas características situarían a esta escuela dentro del concepto de “escuela red”, es decir, “no sería solo la suma de sus componentes encerrada en sí misma, sino el producto de sus interrelaciones internas y externas” (Morales, 2006: 18).

Las principales propuestas del MRP para con la potenciación de la escuela rural, y la consecución de un modelo escolar ajustado al medio aragonés, quedan sintetizadas en los siguientes puntos:

- Modelo educativo consensuado.
- Zonificación educativa.
- Participación de la sociedad en el diseño de los proyectos educativos zonales.
- Dignificación de las condiciones materiales.
- Centros abiertos a los distintos colectivos sociales.
- Estudio-investigación de las pequeñas estructuras educativas.
- Servicio de Educación Infantil en las localidades sin escuela.
- Revisar las condiciones de escolarización del alumnado de tres años en unitarias y escuelas incompletas.
- Adaptación de los CRA.
- Nuevo tipo de funcionamiento de las Especialidades en Educación Primaria.
- Centros de Secundaria como servicio a la comunidad.
- Desplazamientos.
- Centros de Recursos, investigación, formación e innovación.
- Bibliotecas y tratamiento de la información e idiomas.
- Educación ambiental.<sup>164</sup>

En conclusión, la actuación de los miembros de Aula Libre para con sus comunidades se orientó en una serie de actuaciones que combinaban la dignificación de la cultura y la escuela rurales con un ideario democrático y de participación plena de la comunidad en sus propios procesos socioculturales e identitarios. Trataron, en suma, de convertir la escuela rural en un instrumento de resistencia para defender la identidad colectiva y la cultura rural desde la escuela pública frente a la homogeneización y la normativización impuesta desde la ciudad y la administración.

---

<sup>164</sup> Sintetizado de Calvo (*Aula Libre*, 69+1: 9-11).



### **3. Ideología y Renovación Pedagógica en el medio rural contemporáneo**

Antes de establecer una valoración de la práctica educativa y socio-comunitaria global para el caso de Aula Libre, se va a exponer un somero recorrido por las etapas fundamentales de la evolución de la escuela rural contemporánea en España y, aunque sin entrar en detalles pormenorizados, se tratará de remarcar el contrapunto planteado por la renovación pedagógica en el medio rural.

#### **3.1. La escuela rural en la política educativa de España y Aragón desde 1970**

Desde la Ley General de Educación de 1970, la escuela rural ha sufrido importantes modificaciones, tanto en su organización y estructura como en su propia concepción y prácticas. Como se ha visto en Capítulo I, Apartado I, la legislación educativa del Tardofranquismo abre un periodo contradictorio de “modernización conservadora” que, para el caso de la LGE, “significó un golpe muy duro para la escuela rural, del que aún no se ha recuperado” (Bernal, 2009: 3), ya que “despreció la peculiaridad de la escuela rural al venir marcada por un clara política de concentración” (Carmena y Regidor, en Berlanga, 2009: 53).<sup>165</sup>

Al calor de la efervescencia social y política del momento, agudizada por la crisis del petróleo de los años 70 y, en contra de la visión en pro de la concentración y el agrupamiento escolar, desde la población rural “se reivindicaba ‘un pueblo-una escuela’ en línea con las propuestas lanzadas desde los Movimientos de Renovación Pedagógica nacidos en esta década” (Berlanga, 2009: 54). Frente a la reorientación técnico-normalizadora del discurso educativo del Tardofranquismo, los MRP defendieron, en sintonía con buena parte de la sociedad civil del medio rural, el mantenimiento de las pequeñas escuelas como una muestra más de su deseo por dignificar los pueblos, la escuela y la cultura rural. El movimiento en defensa de la escuela y el medio rural ha sido en varias ocasiones traído a colación en *Aula Libre* en referencia a experiencias las Escuelas Campesinas de la Comarca de Barco de Ávila (3:21-25), la escuela rural en Castilla y León (3:32-35), la Reforma de Ciclo

---

<sup>165</sup> En la revista *Aula Libre* alude a la investigación dirigida por Ramón Garcés titulada “Análisis de las concentraciones escolares y escuelas hogar en Aragón” (3: 50-54).

Superior en Escuela Rurales (7: 9-15), la escuela rural soriana (14: 34-37), la escuela rural en Europa (65:41) y la escuela rural en Aragón (69+1:7-11).<sup>166</sup> De la aparente neutralidad tecnocrática de estas políticas, a pesar de sus posibles aportaciones, se desprende un discurso que encubre una dualización del modelo educativo que dejaba al medio rural abocado, en el medio y largo plazo, a la extinción.

Posteriormente, los planes de Compensación Educativa (principalmente el Real Decreto sobre Educación Compensatoria del 27 de abril de 1983 y la LODE, Ley Orgánica 8/1985, de 3 de junio, reguladora del Derecho a la Educación) supusieron una transformación positiva en la visión que mantenía la Administración con respecto a la escuela rural. La nueva legislación dará pie a distintas actuaciones orientadas a mitigar las desigualdades sufridas, entre otros colectivos y grupos sociales, por el medio rural y el servicio educativo a él adscrito. Los programas de innovación para la escuela rural se multiplicaron entonces y se sumaron al nuevo modelo organizativo representado por el binomio CRA-CRIE. En palabras de Berlanga, “significó un momento especialmente ilusionante, casi revolucionario por la innovación y participación de muchas comunidades rurales” (2003: 62). Como se ha aludido anteriormente, muchos integrantes de los MRP fueron redirigidos por la cooptación discursiva y la domesticación de grupos a los cuadros administrativos. Sin embargo, existía, al menos a inicios de la primera legislatura socialista, una sintonía entre las reivindicaciones de los grupos renovadores y la respuesta de la Administración.<sup>167</sup> Desde el MRP, además, se considera que en lo concerniente a la organización del profesorado se ha instalado una estructura jerárquica cuya situación se define de este modo:

Nos tienen tan divididos en clases y grupúsculos, tiene tantas escaleras la pirámide salarial que han construido, que (los de arriba) han conseguido certeramente lo que pretendían: dividirnos social, sindical, ideológica y hasta psicológicamente (*Aula Libre*, Extra Escuela Rural: 3).

---

<sup>166</sup> Incluso historia de la escuela rural como la crónica de Carrasquer sobre la escuela de niñas de Cosuenda en 1936 (84:10-11).

<sup>167</sup> El ejemplo pionero del Centro de Recursos de Ballobar y la implicación del ministro Maravall muestran la recepción que en esa época hubo y que, sin embargo, no tardaría en difuminarse desde mediados de los años 80.

### **3.2. La escuela rural en las leyes educativas: entre el olvido legislativo y el discurso reformista vacío**

Si bien la nueva legislación educativa suponía un salto cualitativo en lo que a la escuela rural y a su concepción se refiere, es innegable que quedaba mucho camino por recorrer y muchas mejoras que introducir, siendo los MRP, a pesar de que su momento álgido hubiera pasado, los que con más insistencia plantearon los defectos todavía existentes. Los debates y las discrepancias entre los discursos “concentrador” y “unitario” fueron muy frecuentes. Sin embargo, desde mediados de los años 80 se comienza a abrir una brecha entre la sociedad civil y las comunidades educativas con respecto al discurso político de la socialdemocracia contemporánea, que será confirmada en los años 90, a pesar del aparentemente significativo consenso que rodeó a la LOGSE y al preámbulo del Libro Blanco para la Reforma. Si bien la nueva ley hablaba de “contexto educativos no comunes”, entendido por Berlanga como un “eufemismo del legislador” (2003: 69), parece que primó más una visión generalista y uniformadora del sistema que una concepción más plural y que permitiera con flexibilidad adaptarse a las exigencias de cada entorno y comunidad. El grupo renovador expone en su revista que “para nosotros esta alternativa ‘democrática’ no nos vale. Es una alternativa-parche que ni siquiera cuestiona el monopolio del estado” (*Aula Libre*, 3:19).

Se puede decir que, aunque la LOGSE supuso un avance educativo en muchos sentidos, hubo carencias que no logró suplir y además incrementó las trabas para que los centros y los docentes obtuvieran una cuotas óptimas de autonomía y libertad de acción. La escasa claridad legislativa con respecto a lo “rural” es evidente y, como han apuntado miembros del MRP Aula Libre, de nada sirve establecer un modelo organizativo ajustable a las cabeceras de comarca si no se tienen en cuenta las necesidades de los municipios más pequeños, sobre los cuales, no se aplicó una política general e integral para promocionar y consolidar su desarrollo. Berlanga valora los resultados de la legislación educativa de los gobiernos socialistas de manera contradictoria, si bien “representaron un mayor esfuerzo de igualdad educativa para los más desfavorecidos [...] nunca recogieron en el articulado la especificidad de la escuela rural” (2009: 5). En esos años, los MRP ven disminuida su presencia e influencia en los debates educativos públicos, aspecto propiciado, de una

parte, por su progresiva invisibilización y pérdida de integrantes, y de otra, por la omisión de la Administración respecto a sus críticas y propuestas. Sin embargo, los colectivos renovadores aragoneses que perduraron, entre ellos Aula Libre, continuaron planteando, si bien más discretamente, el “discurso crítico frente al estado” del que hablaba Martínez (1998b).

Con las transferencias educativas hacia las Comunidades Autónomas y el modelo descentralizado del “estado de las autonomías” en proceso de consolidación, se estableció en 1995 la LOPEG, que reafirmaba la visión urbana del sistema educativo y volvía a omitir cualquier referencia clara a la situación de la escuela rural. Por su parte, la LOCE no hizo sino confirmar esta tendencia planteando un carácter mercantilista basado en la razón técnica como norma. Desde finales de los años 90 hasta principios del siglo XXI, varias “declaraciones de principios” han vertebrado e inspirado, al menos en teoría, la legislación educativa de la Comunidad Autónoma de Aragón, principalmente el “Modelo Educativo Aragonés” de 22 de diciembre de 1997, el “Pacto por la Educación” de junio de 2000, el anteproyecto de ley para la Igualdad en la Educación de Aragón de diciembre de 2001 y la declaración del Consejo Escolar de Aragón de 18 de febrero de 2003.

Sin embargo, como señala Berlanga “parece evidente la inexistencia, desde mediados del siglo XX, de una política educativa específica y favorable para la peculiaridad de la escuela situada en contextos rurales” (2003: 91). Destaca que la legislación educativa se ha pensado para una mayoría y no para una minoría específica, en el medio rural, a pesar de que en la teoría se refrende constantemente la necesaria unión entre calidad e igualdad de oportunidades. De nada sirve mantener un discurso igualitario si a fin de cuentas se deja morir de inanición al medio rural, socavado a su vez por el proceso paralelo “de la despoblación de la España interior y de concentración económica en las costas” (ib.: 92).

Se puede confirmar en consecuencia cierta hipocresía y falta de compromiso a la hora de implementar en la práctica los aspectos igualitarios y compensatorios que recogen los articulados de las distintas leyes y programas educativos mantenidos por el discurso político de las últimas décadas. Además, el aumento de las exigencias y la normativización del trabajo docente asfixian las posibilidades de plantear alternativas y programas de innovación que contextualicen sus actuaciones, en un proceso de

constricción burocrática que no hace sino ahondar en el desprestigio de la escuela y el mundo rurales.

En el número 7 de la revista del MRP se concluye lo siguiente sobre el reformismo legislativo contemporáneo:

Conclusión: voluntarismo versus burocracia. El caso es que nosotros seguimos creyendo en la metodología activa, en el equipo docente, en la programación y evaluación global, lo más interdisciplinar posible, en la enseñanza integradora para la vida...pero cometimos un error: pensábamos que la resistencia a la Reforma estaba en los compañeros más inmovilistas, en los padres y en los propios alumnos, educados a la antigua usanza. Hoy nos damos cuenta de que la mayor resistencia, el mayor enemigo, es una máquina infernal de sillones y despachos que juega a dos barajas: la bonita de la elecciones y la triste y marcada de la realidad (Profesores de Experimental de Tamarite, *Aula Libre*, 7, 12-13).

### **3.3. La ideología resistente de Aula Libre frente a la mundialización neoliberal**

Para cerrar este apartado, es preciso remarcar cómo desde sus puestos de trabajo en el medio rural, los miembros de Aula Libre han tenido que solventar los problemas, carencias y deficiencias que la legislación establecida a tal efecto no pudo resolver. A pesar del desencanto y el paso de los años, han seguido manteniendo sus planteamientos socio-educativos e ideológicos salvando las múltiples vicisitudes a las que fueron sometidos. Además, la renovación pedagógica, en su humilde y poco valorado esfuerzo por dignificar el medio rural, ha sido una de las principales garantes de llevar a la práctica tanto el derecho a la educación como la igualdad de oportunidades en sus centros y comunidades.<sup>168</sup> Toda vez que los designios de la Administración no cumplían sus expectativas, los integrantes de Aula Libre y los miembros de la renovación pedagógica española tuvieron que ingeniárselas, autónomamente y con recursos limitados, para afrontar los distintos desafíos a los que se enfrentó la escuela rural desde los años 70. Su rol en estos municipios y escuelas trasciende lo educativo y cultural para alcanzar una labor socialmente integradora que, a la larga, ha influido en el desarrollo rural y en la supervivencia de este medio aportando una "visión desde abajo" conocedora de las realidades específicas que lo caracterizan.

---

<sup>168</sup> Las posibilidades de la educación inclusiva en el medio rural puede abordarse a través de estudios como el de García y Vigo (2009).

Actualmente, en un momento en el que se están cuestionando desde posiciones neoconservadoras la propia vigencia del sistema educativo público, su presencia es más necesaria que nunca, pues no solo están en juego la escuela rural y el desarrollo económico de su contexto, sino la totalidad de la ya de por sí deficiente concepción educativa contemporánea. Por eso, Aula Libre y el resto de MRP españoles, entendiendo que su labor es en buena medida “política”, plantean la “no neutralidad” frente a los discursos tecnócratas totalizadores y aparentemente sin contenido ideológico. Como sugiere Bernat, “tras el precedente de las políticas tecnocráticas de los años 70, actualmente otras formas más sutiles de tecnocracia, avaladas esta vez por organismos supranacionales, desarrollan políticas económicas que precarizan el mundo rural y su escuela” (2009: 1). De las palabras de este autor se desprende también la existencia de una contradicción entre el viraje neoliberal y privatizador del “estado de bienestar” en crisis, frente a los ideales de igualdad “que se resisten a la desaparición de la escuela rural o a su marginación (ib.: 2). Además, desde el MRP se critica que “cuando vemos u oímos Escuela Rural solemos asociarla al victimismo o al romanticismo bucólico. Tendemos a hablar desde el prejuicio; en pocas ocasiones nos paramos a reflexionar sobre el papel que ésta juega en el conjunto de una comunidad tan rural como Aragón” (*Aula Libre*, 69+1:7).

En el pensamiento resistente de estos grupos renovadores reside el planteamiento de alternativas nacido de la crítica contra la mundialización neoliberal y la redefinición del pensamiento emancipador aplicada a las exigencias de la sociedad del conocimiento y de la información del siglo XXI.

En conclusión, las actuales coordenadas en las que se sitúa la escuela rural y la labor de los grupos pedagógicos renovadores hacen más urgente que nunca la asunción de “una opción política en el magisterio rural: escoger entre situarse de modo automático en el sistema o adoptar una actitud crítica hacia el mismo” (ib. pp. 7); para, en última instancia, plantear una regeneración innovadora del sistema que parta de la autonomía y la autoorganización de la sociedad civil en general, y de la población rural en particular.

#### **4. Reflexiones sobre la experiencia socio-educativa de Aula Libre y el futuro de la educación en el medio rural**

En este apartado final se va a exponer una valoración interpretativa de la relación de Aula Libre con la escuela rural y una lectura sobre su más inminente futuro. Esbozados los aspectos referentes a la concepción de la nueva ruralidad y como afecta al modelo de “nueva escuela rural”, perfilados los principales condicionantes para su desarrollo (desde un punto de vista geoespacial, económico y demográfico), esbozadas las principales ventajas e inconvenientes de la escuela rural (desde el plano organizativo, del aula, del profesorado y del entorno natural y comunitario), además de plantear cuestiones referidas a las connotaciones ideológicas que plantea la política educativa actual, es posible señalar ciertas cuestiones que permiten definir a Aula Libre como un grupo renovador implicado en la transformación de su medio, su escuela y el propio sistema educativo desde un compromiso ideológico democrático que oscila entre el realismo y la utopía.

Hay que tener muy presente que Aula Libre desarrolló su actividad, mayoritariamente, en el marco de la escuela rural pública aragonesa de las últimas tres décadas. Este aspecto permite discernir las implicaciones, posibilidades y límites que su pedagogía planteó. Según Trasatti, dentro de la experimentación pedagógica libertaria podemos encontrar tres ámbitos o clasificaciones, que, sin tratar de ser esquemas restrictivos y sin olvidar posibles trasvases y complementariedades, permiten enmarcar a Aula Libre dentro del campo de la “ampliación de los espacios de libertad en las instituciones autoritarias” frente a los planos restantes de la “libre experimentación” y la “diseminación” pedagógicas (2005: 52-53).

##### **4.1. La propuesta de Aula Libre frente a los planteamientos tecnocráticos en el medio rural**

Como se ha visto en el apartado histórico-contextual previo, los integrantes de Aula Libre eran mayoritariamente maestros de escuela primaria en el ámbito rural, cuyos condicionantes les permitieron en buena medida plantear una alternativa frente al inmovilismo educativo que lastraba el medio rural aragonés durante el Tardofranquismo. En ese marco experiencial, los miembros de Aula Libre iniciaron

un camino de reflexión teórica y experimentación práctica inseparable, tanto de su propia maduración como maestros como de la evolución histórica y las aportaciones que gradualmente trataron de introducir en sus planteamientos originales. En ese sentido, Aula Libre partía de la institución educativa tardofranquista reconceptualizada por la legislación tecnocrática de la Ley General de Educación que, como se ha explicitado anteriormente, trató de impulsar la racionalización del sistema pero sin tener presente cualquier tipo de consideración liberadora.

La revista *Aula Libre* contempla el documento “Bases alternativas para la educación rural”, compartido por los grupos defensores de la escuela rural de Castilla y León y el grueso de los Movimientos de Renovación, que se resume en estos puntos:

- Efectiva descentralización y autogobierno democrático.
- Necesidad de un nuevo modelo de desarrollo rural y de planificación socio-económica.
- Una educación rural integrada en el sistema educativo general, regional-nacional y estatal.
- La educación rural ha de ser un subsistema educativo específico.
- Adecuación de contenidos y metodologías al medio rural.
- Cada pueblo-comunidad una escuela.
- A cada comarca, una red educativa completa.
- Un tipo de centro adecuado al medio, con reconocimiento jurídico y autonomía.
- Profesorado propio, cualificado e identificado con el medio rural.<sup>169</sup>

En gran medida, los miembros de Aula Libre trataron de transformar esa institución educativa rural, obsoleta y anclada en la tradición. La actuación de Aula Libre en ese contexto coincide con la asunción de un compromiso transformador de la escuela pública tradicional. Con los condicionantes expuestos anteriormente, desde ese planteamiento “se corre el riesgo de comprometerse con lo existente intentando cambiar radicalmente sus características, sobre todo para ampliar las áreas de libertad en la escuela, para iniciar desde la escuela un éxodo dirigido a transformarla y superarla” (Trasatti, 2005:51). Por tanto, los miembros de Aula Libre han vivido su experiencia educativa dentro de la dicotomía que plantea su pensamiento ideológico e ideario educativo implementado en el modelo escolar propio de la educación tradicional. Esa no coincidencia de objetivos y contexto produjo una concepción de la escuela como un ente vivo y en constante cambio y reconceptualización sobre el que trataron de plasmar, a través de la reflexión y la experimentación cotidiana, unos

---

<sup>169</sup> Resumido de *Aula Libre*, 3: 35-37.



valores utópicos que chocaban con los que tradicionalmente albergaba la escuela rural de la modernidad.

En cierto modo, se trataba de construir, frente a los cánones educativos tradicionales, una alternativa pedagógica unida al compromiso socio-político por la transformación de la sociedad a partir de la ruptura con la escuela vigente.<sup>170</sup> Este modelo, emanado de las decisiones políticas tecnocráticas y “desarrollistas”, se enfrentaba con el reto renovador lanzado desde la Renovación Pedagógica, a la cual, por ende, había dado cabida ante la necesidad de cubrir los puestos existentes de las pequeñas escuelas rurales del medio aragonés.<sup>171</sup> Este aspecto permite entender mejor la concepción en torno a Aula Libre como un grupo renovador díscolo y contestatario frente a la pedagogía y a la institución escolar tradicional. Gertrudix, en relación a la innovación “desde abajo”, critica que, desde la Administración, “cualquier iniciativa de cambio o de innovación que pretenda dar protagonismo a los alumnos y que introduzca la realidad dentro de la escuela, es recibida con reticencias, y en algunos casos, rechazada” (*Aula Libre*, Extra Escuela Rural: 5).

En suma, se puede comprender cómo Aula Libre, en su particular simbiosis entre práctica pedagógica e ideario político, representaba un intento de cambiar la escuela desde dentro, una vez que fueron constatadas, bajo una matriz crítica, las funciones reproductoras y segregadoras históricamente atribuidas a la escuela por el aparato tecnocrático.

#### **4.2. La dignificación cultural del medio rural como compromiso socio-educativo**

Sin embargo, ser trabajadores públicos de la educación en el medio rural les permitió identificarse mejor con la tradición de los “maestros de pueblo” y quizá esas pequeñas comunidades educativas les permitieron poner en marcha actividades que de otro modo hubieran sido muy difícil desarrollar. Lograron establecer un ambiente de trabajo y de relación escuela-contexto más humanizado e informal del que pudieran haber conseguido en escuelas del medio urbano, consideradas por los

---

<sup>170</sup> En *Aula Libre*, Extra Escuela Rural: 14-16, San Martín presenta el proyecto de autogestión educativa llevado a cabo en la escuela de Torrente de Cinca del que fue director.

<sup>171</sup> Si bien es cierto que la mayoría de la acción educativo-pedagógica de Aula Libre tuvo en el medio y la escuela rural primaria su principal espacio de implantación, no se debe olvidar que algunos de sus integrantes trataron también de extender su ideario a instituciones escolares de medios urbanos y de otros niveles académicos como la educación secundaria.

propios miembros del MRP, como grandes y grises instituciones deshumanizadas, más cercanas al cometido “industrial” que al liberador. Este aspecto viene también a condicionar en gran medida las posibilidades y límites de la actuación de Aula Libre y arrastra consigo unas señas de identidad precisas y concretas que seguramente se hubieran diluido, difuminado o incluso desvanecido en contextos escolares urbanos.

La acción de Aula Libre constituye otro ejemplo dentro de la teoría crítica de la enseñanza y coincide con el modelo aportado por Carr y Kemmis al analizar el proceso dialéctico que se crea entre la teoría y la acción educativas:

De tal manera que la teoría educativa guía a la práctica al formular predicciones sobre lo que pasaría si se modificase tal o cual aspecto de una situación educativa. Sobre la base de estas predicciones se vislumbra la posibilidad de manipular cierto conjunto de variables para controlar los acontecimientos de tal modo que se obtengan los fines deseados y se eliminen las consecuencias no deseadas (1988: 82).

Esta visión puede tener una doble lectura, dependiendo de los objetivos que se fijen para la educación y el compromiso, emancipador o reproductor, que adquiera el docente con su praxis y la autorreflexión crítica. El encontrarse como primer destino profesional en pequeños pueblos les permitió desarrollar una acción más comunitaria y arraigada en su entorno social y natural, alcanzando también mayores cuotas de autonomía para el desarrollo de su particular proyecto educativo. Además, en dichos pueblos, pudieron amalgamar su deseo de modernizar y democratizar la escuela del medio rural aragonés. La importancia que vuelve a cobrar la escuela rural (muchas son las actuaciones que durante esos años tratan de devolverle la dignidad y ensalzar su carácter e idiosincrasia propias) coincide con el ya mencionado avance de las fuerzas democráticas y progresistas, que ven en los pequeños centros educativos rurales una vía para traer cultura y progreso a unas localidades *a priori* deprimidas, abocadas al abandono o en vías de desmantelación comunitaria. En este punto cabe destacar por tanto el gran reto que asumieron los integrantes de la renovación pedagógica, en general y de Aula Libre en particular, al hacer coincidir su actividad profesional con el deseo de mantener vivos a estos pueblos a través de la animación socio-cultural que propusieron desde la escuela y por esa humanizada relación bidireccional escuela-pueblo y pueblo-escuela. Dicho reto hubiera sido imposible de realizar sin el compromiso y los ideales con los que esos jóvenes maestros desarrollaron su actividad, ligándolo en la medida de lo posible al microcosmos rural aragonés. Por ello, y debido a las necesidades que impone el contexto, el grupo

renovador hace suya la idea de que “frente a esos valores mesiánicos (Piaget, Montessori, Illich) -el ejercicio vocacional y voluntarista del magisterio y la creencia ciega en los corolarios pedagógicos como antídoto contra la frustración- se imponen valores más de este mundo” (*Aula Libre*, Extra Escuela Rural: 13).

Hasta cierto punto esas pequeñas escuelas podrían acercarse a la consideración de zonas autónomas temporales (o TAZ en su acepción inglesa) planteada por Hakim Bey (1991), entendidas como una estrategia táctica para crear espacios que eludan las estructuras formales de control social. Si bien es cierto que Aula Libre se movía en el medio de la escuela pública, gradualmente más normativizada, también lo es que trataron de esquivar los procedimientos convencionales de la institución escolar moderna.

Al situarse en pequeñas localidades, alejadas de los nodos del poder ejecutivo (Consejería de Educación, inspección...), pudieron disfrutar de un grado de autonomía y de autoorganización social que les permitieron establecer unas pautas de actuación colectiva y una propuesta transformadora emergente. En estos espacios no media la coerción institucional en las relaciones interpersonales, sino que es la propia comunidad educativa la que consensúa y desarrolla sus específicos proyectos educativos, a pesar de tener que acatar las constricciones legislativas en materia educativa.

#### **4.3. La concepción comunitaria de la escuela y su conexión con el contexto natural y socio-cultural**

La concepción de Aula Libre en su relación con el entorno y sus habitantes puede situarse dentro de las características del llamado “ecologismo social” planteado por Bookchin (1999), que apuesta por una vinculación más avanzada del ser humano con lo natural, en el sentido de un regreso sostenible a la simbiosis o “mimesis” con la naturaleza. Del pensamiento de Bookchin se extrae un componente “municipalista libertario”, que propone la recuperación de las asambleas populares y una autoorganización de las comunidades basadas en la democracia directa. Si bien los miembros de Aula Libre no llegaron alcanzar plenamente dichas metas, sí es cierto que plantearon lo que podría denominarse como “autogestión cultural”

municipal y comarcal, planteando una relación respetuosa y sostenible con el medio ambiente, que además de soporte vital hace las veces de recurso didáctico.

La conexión escuela-comunidad que defendió, y sigue defendiendo Aula Libre, parte “de la identidad colectiva como estrategia de resistencia y participación socio-cultural, fortaleciendo el sentido de lo local en una sociedad globalizada” (Sepúlveda y Gallardo, 2011: 148), abrazando en suma una concepción “glocal” (global y local al mismo tiempo) e integral tanto de la educación como de la sociedad y las estructuras que organizan las relaciones humanas. La propuesta concreta de Aula Libre se une a una corriente que trata con desarrollar una práctica globalizada pero con una importante inmersión comunitaria. Su labor choca con la ofensiva política neoliberal y tecnocrática que fomenta “una burocratización creciente de la actividad del profesor” reclusándolo en su esfera técnica del aula y tratando de que opere en un “vacío social” (Amiguiño, 2011: 28).

Los integrantes de Aula Libre, entendieron que la práctica pedagógica “es eminentemente social y participativa” (Bernat, 2000: 20) y no puede circunscribirse a lo puramente educativo, ya que debe contar con una vertiente comunitarista que no olvide el desarrollo social y económico de los municipios. Sin planes integrales que fomenten la consolidación de los habitantes y la atracción de otros nuevos, será imposible paliar las desventajas que augura el sistema económico actual para el medio rural<sup>172</sup>. En relación con la población de estos municipios, se debe “fomentar el nivel educativo de sus habitantes, tanto por las externalidades positivas que genera para hacer más productiva su población como por ser un factor de atracción selectivo en los procesos migratorios, atrayendo población inmigrante cualificada” (Soriano y Sáez, 2004: 18).

---

<sup>172</sup> Los proyectos LEADER, EQUAL y PRODER pretenden apoyar el desarrollo local, fomentar el desarrollo sostenible y la protección del medio ambiente, a partir de diferentes planes estratégicos comarcales, el aprovechamiento de los recursos endógenos de la zona para generar actividad económica, la integración social así como la lucha contra las discriminaciones y desigualdades relacionadas con el mercado de trabajo

#### **4.4. La “humanización” de la escuela rural frente a los modelos organizativos y pedagógicos urbanos**

Frente a las instituciones educativas urbanas, reproductoras, masificadas y fuertemente regladas, la escuela rural se plantea como un medio socio-educativo con unas características muy distintas. Se trata de una institución pequeña y caracterizada por tener pocos alumnos en aulas multigrado con un tipo de socialización particular y divergente, en relación a sus compañeros de las ciudades. El problema radica en el despoblamiento y sus adversas perspectivas que hacen peligrar el mantenimiento de una escuela rural con un número de cuatro o incluso menos alumnos. De ahí importancia de promover planes de desarrollo integrales que atraigan nuevos pobladores y regeneren la vida de los pueblos. El escaso número de niños, propia de la baja tasa de natalidad del medio rural de tipo mediterráneo, unido al coste y la dificultad para gestionar estos condicionantes, hace que los intereses de la educación privada se alejen de estos núcleos donde la escuela pública adquiere todavía una mayor significación. De no existir una red pública de centros no se cumpliría con el derecho a la educación de los niños del medio rural suponiendo un flagrante ataque contra sus derechos y dignidad. La permanencia de estas pequeñas escuelas es vital para la vida de los pueblos y viceversa, ya que el despoblamiento unido a la crisis económica actual sitúa a muchos colegios al borde de su cierre, lo que conducirá inexorablemente a la caída en el olvido de estos pueblos y sus comunidades.

Desde el año 2008 se han cerrado casi una quincena de escuela rurales y cerca de 30 están aún abiertas, pero subsistiendo con cinco o menos alumnos, como indicaba la prensa a inicios del curso académico 2012-2013.<sup>173</sup> Casos como los de los desiertos poblacionales de Teruel evidencian la fragilidad de un sistema educativo que debido a una cooptación de la razón técnica y mercantilista, permite dejar morir de inanición a estas poblaciones por no ser rentables sus servicios básicos. Los recortes además pueden suponer el golpe de gracia para muchas pequeñas escuelas, que, según Polo (2012), están soportando actualmente un recorte de un 70% para los centros rurales turolenses.

---

<sup>173</sup> Heraldo de Aragón (2012, septiembre 24). Recuperado de:  
[http://www.heraldo.es/noticias/aragon/2012/09/21/la\\_escuela\\_rural\\_aragonesa\\_perdido\\_colegios\\_los\\_ultimos\\_cuatro\\_anos\\_204641\\_300.html](http://www.heraldo.es/noticias/aragon/2012/09/21/la_escuela_rural_aragonesa_perdido_colegios_los_ultimos_cuatro_anos_204641_300.html)

#### **4.5. Aula Libre y el futuro del modelo escolar del medio rural aragonés en un contexto globalizado**

La falta de alumnado y el coste de la escuela rural son factores que condicionan la organización socio-espacial, burocrática-institucional y didáctico-pedagógica de los centros y, como se verá en posteriores apartados, dependerá del compromiso de las comunidades y de la administración la salvación de la escuela y el medio rural. Por tanto, una de las primeras limitaciones de la escuela rural se sitúa en su propia supervivencia como institución pública y como parte de una comunidad “viva”. Sin embargo, como señala Calvo a modo de propuesta para un nuevo horizonte para la escuela rural, se debe:

Asumir que Aragón cuenta con un importante contingente de Escuela Rural, y eso no tiene porque convertirse en una carga sino en una riqueza. Convirtamos a Aragón en una Comunidad exportadora de experiencias educativas de éxito en el mundo rural, puesto que se cuenta con un importante número de experiencias innovadoras y profesionales comprometidos con la renovación pedagógica en las pueblos. (Calvo, 2003: 26).

Este integrante de Aula Libre defiende que es preciso contar con el suficiente apoyo, monetario e intelectual, para promover la investigación y el desarrollo de las pequeñas estructuras educativas como una estrategia para visualizar sus posibilidades de éxito y su posible extrapolación a otros contextos educativos. Es preciso, por tanto, entender el fondo de la cuestión axial de la escuela rural, superar el voluntarismo y no recurrir a medidas y actuaciones superficiales que suponen a la larga un “apaño” temporal, pero que no atacan la raíz de las problemáticas de la escuela rural. Sería conveniente mantener en todo momento una actitud crítica que contemple la liberación del ser humano, su emancipación como meta última y objetivo primordial y original del hecho educativo, más si cabe en entornos rurales inmersos, con mayor o menor intensidad, en los vaivenes de la mundialización.<sup>174</sup> El grupo renovador detecta que una serie de factores psico-sociales, profesionales, culturales e ideológicos marcan la extendida desafección de buena parte del profesorado hacia la escuela y el mundo rural. Salanova defiende como causas “de esta crisis educativa permanente en el medio rural: -a ideología conservadora de una gran parte de los adultos -la atracción que la ciudad ejerce sobre los jóvenes -la

---

<sup>174</sup> Los modelos y las propuestas de la renovación pedagógica podrían adscribirse en el terreno de las corrientes “altermundialista”, pues plantean desde el medio rural una transformación muy distinta a los cánones globalizadores del neoliberalismo.

dificultad de trabajo en una escuela unitaria. Sin embargo considera que “aún con todas las dificultades expuestas, es posible un trabajo alternativo, superior en muchos aspectos a colegios con más medios” (*Aula Libre*, 29:22).

Es necesario plantear, en consecuencia, un servicio educativo acorde con el medio y que busque la complicidad y la alianza de sus principales agentes (alumnos, padres-madres y profesores rurales) para que, como apunta Boix:

La escuela rural, o mejor dicho, los alumnados y niñas que viven en nuestros pueblos puedan recibir una educación acorde a sus necesidades e intereses educativos y que no se encuentren encorsetados por la supremacía pedagógica que la escuela graduada ha venido manteniendo a lo largo del siglo XX (2011: 14).

En conclusión, cabe decir que el futuro de la escuela rural en la era digital pasa por su reconceptualización, su redefinición y su ajuste al entorno bajo las premisas del comunitarismo participativo, democrático y activo; además, se debe contar con proyectos integrales y comunes de desarrollo socio-cultural y económico. De esta manera será posible mirar con seguridad y garantías al mundo globalizado, desde un compromiso arraigado en el medio autóctono pero con una proyección más amplia que permite contemplar a la escuela rural como un laboratorio potencial de propuestas para el futuro. En definitiva, del éxito de estas alternativas dependerá en buena medida la vida de la escuela y el medio rural así como de las posibilidades de convertirse en un modelo a imitar.<sup>175</sup>

---

<sup>175</sup> El grupo de trabajo de Rurales del MRP sistematiza el modelo alternativo a imitar en el número 88 de *Aula Libre*: 24-25.

## **CAPÍTULO IV: FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS, PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS DEL MOVIMIENTO DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA “AULA LIBRE”**

En este capítulo se traslada el análisis del colectivo Aula Libre al plano más práctico de su actividad. Si bien anteriormente se ha puesto de relieve las principales notas históricas que condicionaron la génesis y evolución del MRP, en este apartado se estudiarán los principios educativos y pedagógicos que guiaron su praxis a lo largo de una dilatada trayectoria, así como aquellos materiales y estrategias que dieron forma a la particular idiosincrasia educativa de Aula Libre. Como se ha expuesto en anteriores puntos, es muy complicado resumir y aglutinar todas aquellas estrategias e iniciativas que han puesto en marcha y que han llevado a cabo los miembros del colectivo Aula Libre, ya que constituye un bagaje experiencial y educativo de tal calado y duración en el tiempo que puede llegar a entremezclarse con la propia memoria colectiva e identitaria del grupo. Sin embargo, aun a riesgo de caer en simplificaciones y reduccionismos, se va a exponer un compendio de las más destacables prácticas, estrategias y materiales de los que se han servido, y a su vez han retroalimentado, los integrantes de Aula Libre, así como aquellos docentes relacionados con la renovación pedagógica aragonesa. No hay que olvidar que tras más de treinta años de actividad en el mundo de la enseñanza son muchas las personas que han conectado con los miembros “nucleares” de Aula Libre y que han sido más que numerosos los préstamos recibidos y aportados por y a la comunidad educativa interesada por la renovación pedagógica y por la constante experimentación e innovación práctica impulsada desde el MRP. Es por ello que, reconociendo la imposibilidad de establecer un marco que englobe la totalidad de los recursos aplicados y utilizados por Aula Libre, se va a establecer un marco lo más amplio posible que plasme un buen porcentaje de dichas prácticas, estrategias y recursos.

Se va a conformar un compendio a modo de catálogo con aquellos elementos que han configurado la praxis educativa y pedagógica de Aula Libre. Se ha tratado de recopilar la mayor cantidad de materiales y fuentes bibliográficas para poner de relieve tanto la variedad y diversidad de las mismas como la dilatada labor de Aula



Libre en su empeño por alejarse de las prácticas y materiales tradicionales. El MRP logra este objetivo mediante la producción, la experimentación y la evaluación propia de sus recursos pedagógicos.

Los materiales que se traerán a colación para organizar dicho catálogo son las obras más generales utilizadas en otros apartados de la presente investigación, así como otros de muy heterogénea categoría: desde la colección de Aula Libre *Creativa* y *Cuadernos*, varias reseñas en revistas de educación, materiales específicamente diseñados para su aplicación en el aula o materiales monográficos de gran amplitud temática y heterogeneidad formal de difícil catalogación. Con todo ello se pretende en última instancia constatar a través de las prácticas de Aula Libre el compromiso educativo-pedagógico como una muestra más del carácter renovador, particular y específico referencial del MRP.

En suma, el objetivo y la justificación de este apartado parten de una triple idea: en primer lugar, explicitar los principales elementos prácticos de Aula Libre en sus distintos ámbitos y enfoques como evidencias palpables de su trabajo docente; en segundo lugar, extraer una valoración interpretativa de dichas prácticas, estrategias y materiales de la que se destilen los principales principios educativos del MRP y, en tercer lugar, complementar las informaciones y referencias obtenidas en el apartado histórico-contextual y en el posterior estudio discursivo tanto de la revista *Aula Libre* como de las opiniones, experiencias e historias de vida extraídas a través de las entrevistas cualitativas desarrolladas a lo largo de la investigación.

Antes de pasar a cumplimentar este heterogéneo y vasto catálogo, es importante hacer hincapié en la necesidad de unificar en la medida de lo posible el bagaje acumulado por Aula Libre, de tal modo que pueda contemplarse como una aproximación adecuada y lo más rigurosa posible a la praxis del grupo y, en definitiva, una muestra proporcional del trabajo y el esfuerzo colectivo de sus integrantes para evitar que sus principios y prácticas caigan en el olvido o que pueda ser minusvalorado el alto componente vivencial arraigado en cada uno de los elementos que van a configurar el subsiguiente catálogo.

## 1. Principios pedagógicos del MRP Aula Libre

Las prácticas del MRP Aula Libre son muy diversas y heterogéneas, pero cuentan con unos nexos comunes que hacen que puedan contemplarse como un *corpus* complejo pero unitario, lo que confiere a su desarrollo y aplicación un importante grado de continuidad y experimentación innovadora. Además, cada uno de los integrantes de Aula Libre ha terminado por especializarse pedagógicamente en ámbitos específicos; sus prácticas adquieren complementariedad y en algunos casos yuxtaposición. La pedagogía emanada desde el MRP abarca un buen número de planos que trascienden de lo estrictamente curricular y que dotan a su aplicación de un carácter globalizado e integrador. Muchas de sus prácticas, que tienen su plasmación tanto dentro como fuera del aula, tratan de superar las limitaciones impuestas por la escuela tradicional involucrando a la comunidad educativa y al entorno en una relación dialéctica bidireccional.

Para operativizar la catalogación de las principales prácticas y principios pedagógicos implementados por Aula Libre me serviré de las obras *Aulas Libres* (2005), *Aula Libre: aportaciones desde la práctica educativa* (1990), los carteles conmemorativos de los 30 años del colectivo renovador, el número 28 de la revista *Libre Pensamiento* (1998), así como informaciones y datos obtenidos a través del contacto con los integrantes de Aula Libre. No obstante, cabe decir que este catálogo vendrá a amoldarse al resto de informaciones obtenidas a lo largo de la investigación para, como se ha expuesto anteriormente, establecer un marco general al considerar todos los posibles focos informativos como núcleos cognitivos abiertos a la constatación y la interpretación complementaria.

Partiendo de estas referencias bibliográficas, se van a catalogar las prácticas en varios núcleos temáticos de especial relevancia y que aglutinan buena parte de los principios, premisas y valores pedagógico-educativos de Aula Libre. Estas categorías parten del plano más general a los más particulares y guardan una estrecha relación con las estrategias y materiales utilizados por el colectivo renovador, haciendo las veces de armazón teórico-práctico de lo que más tarde será desgranado con el desarrollo de actividades e iniciativas prácticas en el desarrollo de su experiencia docente en distintos ámbitos de actuación.

### **1.1. Bases programáticas generales**

Son varias las fuentes de las que se pueden extraer *grosso modo* las principales pautas que desde sus comienzos han guiado el ideario educativo de Aula Libre. Si bien no se trata de un programa cerrado, pues se ha visto modificado por el paso del tiempo y los condicionamientos políticos, sociales, económicos y más concretamente educativos, sí es cierto que se presentan como una serie de valores y premisas con continuidad en el tiempo y en el acervo personal de los miembros de Aula Libre. Estos valores o principios suponen el punto de partida con el que nació el MRP Aula Libre que heredados por los que miembros continuadores de esta experiencia pedagógica renovadora. En buena medida se prestan a ser considerados, a su vez, como sus señas de identidad básicas y sus principios definitorios y aglutinadores. La asimilación e identificación de estos postulados por parte de los miembros del MRP supone la concreción de una relación colectiva con un grupo de pertenencia específico, que, a su vez, se convierte en grupo de referencia para quienes, sin estar directamente relacionados con la renovación pedagógica, hacen suyos los principios defendidos por este y otros Movimientos de Renovación Pedagógica.

Con motivo del decimoquinto aniversario de Aula Libre se plantean los siguientes aspectos sobre los que ha de fundamentarse el modelo educativo defendido y promovido por el grupo renovador:

1. Flexibilidad, educación permanente y universal.
2. Desarrollo educativo integral y fomento de la autonomía, la solidaridad consciente y la autoestima.
3. Rechazo al autoritarismo, la imposición, la sobreprotección y defensa del rol orientador del educador.
4. Relaciones respetuosas y afectivas sin miedo y coacción sino con relevancia del humor y lo lúdico.
5. Crítica y reflexión permanente.
6. Globalidad y fomento de la relación individual y colectiva con el contexto.
7. Conocimiento y expresión de las emociones
8. Coeducación, destierro de los prejuicios culturales y no discriminación.
9. Autogestión educativa y cultural.

**Cuadro 9. Aspectos pedagógicos fundamentales de Aula Libre**  
(Fuente: MRP Aula Libre, 1990: 15-16)

Igualmente se plantean estos principios desde “posiciones abiertas y no excluyentes, desde la conjunción de ideas y prácticas que asumimos y damos por válidas” (1990: 16). Por otro lado, en la revista *Libre Pensamiento* se indica que los principales ámbitos de actuación de Aula Libre son el “apoyo, información, intercambio de experiencias [...] y colaboración” (1998, 28: 42) tanto entre los socios y simpatizantes del colectivo como con otras agrupaciones pedagógicas renovadoras. Y se añade que la tarea permanente del colectivo es de “reflexión, estudio, investigación, difusión y puesta en práctica” de los principios anteriormente enumerados a los que completan con la importancia de la coordinación, el trabajo conjunto y la “denuncia ante la opinión pública de las carencia, abusos y manipulaciones en el terreno educativo” (ib.). En este mismo número de *Libre Pensamiento* se incrementa la lista programática original con los siguientes principios educativos y culturales:

10. Considerar a todas las personas valiosas.
11. La afectividad, el respeto y el apoyo incondicional.
12. Relaciones basadas en la participación, la tolerancia, la paciencia, el humor y la solidaridad consciente.
13. Motivas desde la necesidad y la responsabilidad.
14. Procurar el desarrollo de la curiosidad, la espontaneidad y el compartir.
15. La gestión educativa basada en proteger y permitir.
16. La educación emocional como contenido.
17. Necesidad de potenciar la individuación.
18. La vida se muestra como problemas a resolver.
19. La realidad de muestra como relativa, subjetiva y dinámica.

**Cuadro 10. Aspectos pedagógicos fundamentales de Aula Libre II**  
(Fuente: *Librepensamiento*, 1998, 28:53)

Con todo ello se va creando el *corpus* variado pero unitario que ha hecho suyo Aula Libre en consonancia con el modelo de escuela pública, los valores y las propuestas propias de la renovación pedagógica en general. Y debido a que se trata de un modelo abierto y flexible se pueden adjuntar otros aspectos que el MRP ha tenido siempre presentes, como señala Félix García Moriyón (2005: 41-46), tales como la corresponsabilidad en educación, el conocimiento de las causas profundas de la situación actual del sistema educativo (en el aula, el centro y en los ámbitos autonómico y estatal) y situar a los educandos en el centro de su propio aprendizaje atendiendo a su curiosidad, sus intereses y la realidad en la que se hallan inmersos.

La profundidad de los planteamientos de Aula Libre y su mantenimiento a lo largo del tiempo dan una idea de la convicción con que en los miembros del colectivo arraigaron estos valores y principios, conjugando de un modo original y específico varias tradiciones pedagógicas y contraculturales (vid. Capítulo II). Por último, para cerrar este subapartado es conveniente remitir a los carteles conmemorativos del 30 aniversario de Aula Libre, que constituyen una muy ilustrativa declaración de principios e intenciones (vid. Anexos V).

## 1.2. Metodología didáctica y organización

La práctica pedagógica de Aula Libre representa una propuesta que amalgama unos presupuestos metodológicos afines a las diversas corrientes analizadas en el apartado anterior. La plasmación didáctica que hará de dichas bases pedagógicas se desarrollará bajo el prisma de la globalidad, la vinculación con el entorno y una visión activa y crítica sobre lo que significa educar en democracia y libertad. Además, la actividad docente y pedagógica de Aula Libre no puede desligarse de los componentes afectivo-emocionales con los que cotidianamente afrontaban su trabajo. El optimismo y el buen humor serán claves tanto para el desarrollo de su propia actividad docente como para los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Uno de los vectores pedagógicos sobre los que fundamentaron su propuesta pedagógica fue su intención de situar al educando en una posición alejada de las prácticas de subordinación tradicionales. El binomio “maestro que enseña-alumno que aprende” queda matizado por una concepción más horizontal de la enseñanza, a través de la cual se incrementa la cercanía del educando hacia su educador, estableciéndose una relación más cercana entre ellos sin menoscabar la autoridad. Se favorece de este modo el desarrollo de procesos grupales cercanos y alejados de toda del individualismo y el autoritarismo de muchos otros contextos educativos. Así pues, una de las premisas pedagógicas básicas de Aula Libre será una reconceptualización práctica de las relaciones entre el maestro y el alumno, muy en consonancia con ciertas propuestas antiautoritarias y propias de la educación popular del siglo XX:

Pero lo más importante es que el clima de trabajo y las relaciones entre nosotros fueron mejorando considerablemente hasta conseguir que la clase funcionase como una grupo humano que trabaja conjuntamente [...] nuestra función ya no era la de un policía que vigila, sino la de un compañero más que ayuda a superar dificultades. En un ambiente así, a los niños se les escapa el tuteo porque no nos ven como un superior, sino como un amigo, como un adulto que ayuda. Y eso no significa, en absoluto, que nos falten al respeto. El respecto de los alumnos es algo que se gana, no se puede imponer. Es como la amistad y el cariño entre personas (MRP Aula Libre, 2005:79).

Las formas de organización del aula y del centro expresan también esta visión y están orientadas a “crear un ambiente de aprendizaje, motivador y acogedor, con objeto de promocionar la interacción entre los niños/as y con su profesorado” (MRP Aula Libre, 1990: 24). Los proyectos educativos en cuyo desarrollo ha

participado el grupo renovador sitúan al educando en el centro de su propia enseñanza, teniendo en cuenta el desarrollo psicoevolutivo y la importancia y conexión con el entorno educativo.

La pedagogía de Aula Libre también estará muy influida por el carácter globalizador heredado de la Escuela Nueva, y, en concreto, Decroly. Los integrantes de Aula Libre, en su práctica educativa cotidiana, tratarán de presentar a los alumnos la realidad tal como es, sin fragmentarla en compartimentos estancos. El cambio metodológico implementado por el grupo renovador tuvo su reflejo en una percepción globalizada del entorno que tendrá su plasmación y materialización en una serie de actividades alejadas de la reglamentación por materias y niveles educativos.<sup>176</sup> Gertrudix lo explicita de la siguiente manera:

Una vez tomada la decisión de cambiar la metodología de clase, comenzamos a ver rápidamente las ventajas de nuestra nueva línea de trabajo. Fuera de las cuatro paredes de la clase, encontramos la vida tal cual es en realidad, sin compartimentos estancos, sin asignaturas, sin niveles. Nuestro entorno aparecía ante nosotros como una globalidad: su conocimiento y estudio abarcaba todas las materias escolares. Si se parte de la realidad es igual el tema que elijas para trabajar, siempre podrás alcanzar objetivos de todo tipo (2005c: 76).

El entorno se convertía en una materia de estudio que además permitía abrir la escuela a la comunidad educativa y establecer unas relaciones de colaboración con los habitantes del pueblo. El entorno rural favorecía la proximidad con el medio natural, imposible en un entorno urbano con unidades escolares masificadas; permitiendo a su vez desarrollar una serie de actividades y estrategias pedagógicas que vinculaban la escuela con el medio transformándolo "en un recurso pedagógico generalizado y en factor motivador" (MRP Aula Libre, 1990: 24). Los miembros de Aula Libre, percatados de las posibilidades que les ofrecía el entorno, programaron salidas al campo para observar el medio natural, que aprovechaban para recoger materiales que serían estudiados en el aula y que se incluirían en incipientes colecciones catalogadas de la fauna y la flora circundante.<sup>177</sup> Las salidas de campo se iniciaban con la confección de un guión de tipo flexible en el que se programaban las tareas y objetivos principales de la excursión, que se vería complementada por

---

<sup>176</sup> La historia y las ciencias naturales cobraron una especial significación como axiomas pedagógicos de esta relación simbiótica escuela-entorno. Con el paso del tiempo se estudiarán incluso aspectos socio-económicos y demográficos del pueblo por parte de los propios alumnos, dando también así cabida al afán investigador mantenido por Aula Libre en relación con la escuela.

<sup>177</sup> Padres de alumnos y amigos devinieron colaboradores habituales para los integrantes de Aula Libre, y la ayuda de especialistas en biología y ciencias naturales aportó a este tipo de actividades una base metodológica científica adaptada a las edades y necesidades de sus alumnos.

soportes y recursos materiales que a la larga convirtieron a estas actividades en un recurso de vital importancia. Estas actividades tenían un aprovechamiento pedagógico global y en su desarrollo se trabajaban todo tipo de materias a través de la vinculación real con el entorno, alcanzándose así la cercanía y el interés del alumnado que se pretendía. Las exposiciones naturalistas y de tipo etnológico, unidas a tareas orientadas al conocimiento de profesiones y aspectos históricos de estas pequeñas localidades rurales, convirtieron a la escuela “en un centro de producción cultural, en un taller de investigación científica en pequeña escala”.<sup>178</sup>

La vocación globalizadora de los integrantes de Aula Libre les movió a desarrollar actividades de muy variada tipología y ámbito de actuación. Pretendieron dar a su actividad docente un valor socializador que contara con distintas vías de conexión pedagógica con la realidad. Por ejemplo, la biblioteca escolar adquirirá para Aula Libre un carácter vital como espacio cultural de primer orden, que al mismo tiempo que difundía y creaba materiales, fomentaba un buen número de actividades promotoras de la lectura. El análisis establecido por Coronas (2005a: 99-122) y la propuesta metodológica, didáctica y de funcionamiento, que establece en relación a la biblioteca, manifiesta un carácter comprometido con el desarrollo de múltiples propuestas culturales,<sup>179</sup> que, en consonancia con la visión globalizada de Aula Libre, dinamizan cultural y socialmente el medio aledaño.

El colectivo fomentó la implementación de otras estrategias y herramientas didácticas de las que participan como protagonistas los alumnos y que servirán como materialización y difusión de aprendizajes. Se puede traer a colación el papel jugado por las publicaciones y los periódicos generados desde las mismas aulas, inherentemente ligados a las experiencias y el sentir cotidiano del alumnado.<sup>180</sup> Se conseguían la motivación y el interés generado por el periódico ya que existía un objetivo y un sentido real para los alumnos, cuyo esfuerzo se veía finalmente plasmado en la publicación de sus vivencias.<sup>181</sup> La utilización de radios escolares en

---

<sup>178</sup> El uso del huerto escolar y el desarrollo de actividades con participación comunitaria conectaron en sobremanera la escuela con su medio como otras tantas aportaciones más a la animación socio-cultural del medio rural.

<sup>179</sup> Cuenta, además, con publicaciones periódicas y específicas sobre las actividades de la biblioteca que mantiene una gran actividad constantemente actualizada.

<sup>180</sup> La visión del colectivo sobre el papel pedagógico del periódico puede conocerse a través de las ideas aportadas por Pepe López a tal efecto (MRP Aula Libre, 2005: 141-146).

<sup>181</sup> Suponía, en consecuencia, una plataforma de expresión para el alumnado, que se expresaba libremente y guiado por su maestro lo plasmaba por escrito. El vasto volumen de este tipo de



la zona geográfica del Bajo Cinca plasma una serie de experiencias de gran calado didáctico y socializador que Calvo retrata a través del ejemplo real de “Onda Tiza” (2005b: 162-166). La relación pedagógica de estas escuelas con las nuevas tecnologías y los medios de comunicación queda plasmada a través de variados ejemplos que ponen el acento en un desarrollo cooperativo de actuaciones de interrelación social por y para el educando.<sup>182</sup>

Finalmente, hay que destacar el influjo del pensamiento y las prácticas Freinet en la actividad del grupo Aula Libre. De hecho pueden establecerse paralelismos en las motivaciones, que a modo de detonantes, influyeron en el cambio de mentalidad tanto de Freinet como de los miembros de Aula Libre a la hora de modificar sus pautas como docentes. Freinet, en su día, reflexionó sobre su labor docente en el medio rural en el que desarrollo su actividad debido a la escasa motivación que detectaba en el alumnado y la falta de sentido de los materiales y las prácticas didácticas tradicionales. De este modo plasmó un cambio de mentalidad que le llevaría a la búsqueda de una nueva metodología adaptada a su tiempo y sus alumnos. Algo parecido les ocurrió a los miembros de Aula Libre cuando se percataron de que las prácticas educativas y pedagógicas habituales no respondían ni a las necesidades de sus alumnos ni a su propia concepción sobre la profesión docente. En buena medida, salvando las lógicas distancias y evitando caer en un posible anacronismo, el colectivo Aula Libre guarda bastantes similitudes con Freinet, el cual constituyó el más importante referente para el grupo renovador y del que han extraído un buen número de irremplazables recursos. Dichos “préstamos” pueden considerarse una especie de herencia para con el pensamiento de Freinet, pero no se limitan únicamente a unas determinadas prácticas y metodologías, sino que representan también un compromiso socio-político que, con diferencias, será recogido, reactualizado y adaptado al contexto del grupo renovador. La militancia y el compromiso ideológico ha constituido una de las claves de Freinet, y con posterioridad, los colectivos de profesores críticos amoldarán a sus contextos buena parte de los postulados freinetianos en lo concerniente a la educación y la sociedad.

---

publicaciones a pequeña escala evidencia el esfuerzo y la labor pedagógica desarrollada bajo estas premisas educativas.

<sup>182</sup> La educación sobre el uso cívicamente responsable de las nuevas plataformas de comunicación multimedia y de Internet, está introducida de lleno en la práctica docente habitual de los miembros de Aula Libre.

Aula Libre plasmará en su actividad docente la noción del método natural del tanteo experimental mediante el cual los alumnos adquirirán una serie de conocimientos sobre su propia experiencia y de manera espontánea en un entorno de libertad.<sup>183</sup> De este modo lograban dar vida a los aprendizajes del alumnado rompiendo los esquemas clásicos de la escuela tradicional, basada en aprendizajes sistemáticos, abstractos y caracterizados por su conductismo y memorismo. Dar relevancia a la experiencia de los propios alumnos y partir de la realidad que les circunda fue una de las invariantes pedagógicas mantenidas por Aula Libre durante sus más de 30 años de existencia. Con ello, lograron además una funcionalidad del trabajo que dotaba de sentido tanto a su propia actividad docente como a los aprendizajes del alumnado. Gertrudix lo explicita de la siguiente manera

La mejor manera de aplicar la metodología natural es a través de tareas que, partiendo de la realidad, tengan un aprovechamiento para la clase y para la comunidad, pues no hay nada mejor para el trabajo realizado que comprobar su utilidad (2005b: 58).

El paidocentrismo será otra clave para la implementación del método natural, al partir de las necesidades y los intereses de los niños para despertar su motivación y desarrollar aprendizajes realmente significativos y útiles para ellos. Desde Aula Libre, consideran que el alumno encontrará sentido a su enseñanza siempre que ésta responda a sus intereses y no a los que plantean los tradicionales currículos alejados de la realidad y de la propia experiencia cotidiana. Dichos elementos encuentran también un complemento en el cooperativismo, el cual permite una organización del trabajo en el aula que favorezca la participación del alumnado y un ambiente de trabajo óptimo. Para Aula Libre será también vital dotar al alumnado de autonomía al proporcionarle cuotas de responsabilidad sobre su propio trabajo a través de la autocorrección y la asunción de tareas. Gertrudix indica que “si damos a los alumnos la posibilidad de autocorregirse, les estamos haciendo responsables de su progreso y les ayudamos, al mismo tiempo, a ser autodidactas, que es la mejor manera de aprender” (2005b: 58).

Otra de las aportaciones de Freinet retomadas por Aula Libre en su práctica pedagógica, es la cultura del esfuerzo en el trabajo del aula,<sup>184</sup> por lo que rechazan la

---

<sup>183</sup> Desaparecen aquí las connotaciones disciplinarias y autoritarias, consideradas por el propio Freinet como un acto de violencia, pues pierden su razón de ser al estar correctamente organizado y orientado el trabajo en el aula.

<sup>184</sup> Freinet consideró este aspecto como una “educación para el trabajo no alienado”.

inactividad y consideran el esfuerzo como la principal variable a evaluar por parte del maestro.<sup>185</sup> Desde el grupo renovador entienden que “la clase ha de funcionar como un taller donde el niño y la niña trabajen, es en ella donde se deben realizar todas o la mayoría de las actividades escolares”. Además, a través de “clases-paseo” y de la correspondencia escolar, han logrado poner en relación sus escuelas con el medio y con otros centros educativos, alcanzando en definitiva la conexión social que imposibilitan los esquemas propios de la escuela tradicional. Por otro lado, los integrantes de Aula Libre son concientes, y en definitiva consecuentes, con las llamadas “invariantes pedagógicas” o principios programáticos propugnados por Freinet que han de tenerse en cuenta en toda situación o contexto educativo.

Por último, cabe decir que el grupo Aula Libre también recogerá buena parte de los postulados de Freinet para el aprendizaje natural de la escritura, la lectura y las matemáticas, a través de técnicas como el texto libre y el cálculo vivo. Dichas técnicas y su implementación en el aula, representan un medio de aprendizaje activo y con sentido real que rompe con la concepción aburrida y tortuosa que presenta la escuela tradicional a este respecto. Se trata de una pedagogía que posibilita un aprendizaje sin sufrimientos y que se beneficia de la metodología natural para conectar la escuela y la vida.

### **1.3. Paidocentrismo e inclusividad frente a la enseñanza “programada”**

Éste es uno de los aspectos más relevantes en cuanto a la aplicación práctica de los principios anteriormente enumerados y que en buena medida conecta con las tradiciones pedagógicas activas y antiautoritarias como vía de escape frente a la metodología pedagógica tradicional. Los miembros de Aula Libre rechazan en primer lugar la enseñanza programada por entender por un lado que no es sino “el instrumento que utiliza el sistema educativo para provocar la selección. Un instrumento absolutamente diabólico, puesto que selecciona cargando la responsabilidad en los propios perjudicados, convirtiéndolos en culpables de su propio fracaso” (Gertrudix, 2005a:50). En ese sentido ponen de manifiesto la

---

<sup>185</sup> Evaluación por parte del maestro del trabajo de los alumnos, autoevaluación de los propios alumnos y evaluación, por parte de profesores y alumnos, de las técnicas y actividades realizadas, para corregir errores y mejorar continuamente las condiciones de aprendizaje. Estos deben ser los objetivos básicos de la evaluación en la escuela” (MRP Aula Libre, 2005: 59).

crueledad de un sistema que se ceba con aquellos alumnos que no se ajustan a la zona de confort de la evaluación y la estandarización establecidas. De nuevo Gertrudix, señala que “toda programación que se basa en niveles de conocimientos es, por su propia naturaleza, una vía de selección y no de aprendizaje” (ib.).

Los miembros de Aula Libre, desde una perspectiva que pone el acento en los aprendizajes frente a la enseñanza, plantean el respeto a los ritmos de aprendizaje rechazando frontalmente los procesos tradicionales generadores de fracaso en los educandos. A través de consideraciones positivas o negativas, evidenciadas a través de una evaluación numérica, se consigue generar un efecto *Pigmalion* en el alumno que, por lo general, mediante las pautas de la escuela de tipo tradicional, viene a ser de carácter negativo. Este efecto, ya estudiado por Rosenthal y Jacobson en los años 70, explica cómo el rendimiento de los alumnos viene determinado por las expectativas que en ellas hayan depositado no solo el profesorado sino también la familia y la sociedad en general.

La “profecía autorrealizada” o la “realización automática de las predicciones” aplicada en el terreno educativo plantean graves riesgos ya que si un alumno no consigue amoldarse a las expectativas que de él se tienen, se verá orientado a reconducir su comportamiento y a desarrollar actividades tendentes a superar su hipotético desajuste. Este fenómeno psicológico sustenta buena parte del control disciplinar, la selección y la evaluación del sistema educativo actual. Meireau analiza este proceso en el capítulo “Frankenstein, o el mito de la educación como fabricación”<sup>186</sup> (2008: 28-34) e indica como el sistema educativo actual se afana en el control y la producción manipulada de individuos. En su opinión, “hoy se pretende controlar lo mejor posible los procesos educativos y actuar sobre el sujeto a educar de modo coherente, concertado y sistemático” (ib.: 29). En suma, en relación con los estudios de Rosenthal y Jacobson, Meirieu, afirma que el sistema educativo de la modernidad hace suyo el mito de Pigmallion descrito por Ovidio en *Las metamorfosis* “y trata de realizarlo a gran escala” (ib.:31), con la intención “de hacer del otro una obra propia”. Meirieu atendiendo tanto al Pigmallion de Rousseau y al teatro de Bernard Shaw, esboza las contradicciones del sistema educativo, ya expuestas por Reboul, al contemplar la compleja relación dialéctica existente entre libertad y coacción en un conflicto latente que subyace en las relaciones educativas.

---

<sup>186</sup> En el apartado “Pigmallion, o la fortuna pedagógica de una curiosa historia de amor”.

El educador trata de liberar mediante su labor al educando que al no ser todavía libre debe ser protegido de otros y de ellos mismos, por tanto el educador “quiere más: quiere el poder sobre el otro y quiere la libertad del otro de adherirse a su poder” (ib.: 35).

La enseñanza “programada” fomenta la generación de dichos efectos psicosociales en el alumnado sin respetar el ritmo natural de los aprendizajes y su asimilación globalizada hasta tal punto que “no sólo consiste en establecer absurdos y arbitrarios niveles de conocimiento intermedio en el proceso natural de aprendizaje, sino que se ha convertido en un fin en sí misma abarcándolo todo” (Gertrudix, 2005a: 51). Los miembros de Aula Libre rechazan por tanto los procesos artificiales del aprendizaje a los cuales achacan a su vez una primacía de lo memorístico, que en muchas ocasiones es la única vía de superar las condiciones de control establecidas por el programador. En consecuencia, han venido denunciando a lo largo de los años los efectos nocivos de una enseñanza estandarizada y han planteado unos esquemas metodológicos “que intentaban acercarse lo máximo a lo que son situaciones reales o naturales del aprendizaje” (ib.: 52). Gertrudix califica a este tipo de enseñanza tradicional como aberrante ya que no crea situaciones reales para adquirir aprendizajes “funcionales y significativos” y critica que toda vez que se han intentado aplicar estos planteamientos alternativos éstos han sido abortados “por un mar de intereses comerciales, trabas administrativas y desánimos profesionales” (ib.). De las ideas defendidas por Gertrudix se desprende que es la práctica la que acaba consolidando la adquisición teórica y no al revés, pues el conocimiento teórico sin una aplicación real se convierte en una asimilación vacía de sentido y contenido, lo cual, a la larga, “provoca una selección entre los alumnos, además de convertir este aprendizaje en algo difícil y farragoso” (ib.: 53) que genera rechazo, falta de interés, así como una cruel amputación de la curiosidad y de la adquisición natural de conocimientos. En consecuencia, los miembros de Aula Libre han venido planteando una perspectiva globalizada que entronca con el pragmatismo que encontramos en la pedagogía activa de Dewey, fundamentando buena parte de su pedagogía en el llamado *learning by doing* (aprender haciendo).

Frente al magistocentrismo de la escuela tradicional, el MRP Aula Libre en su labor docente cotidiana ha propugnado una visión paidocentrista de la educación, respetando y potenciando los intereses del educando al situarlo en el centro de su

propio aprendizaje. Finalmente se debe señalar que, en contra de la visión compartimentada del conocimiento que define la educación formal vigente, Aula Libre ha suscitado la necesidad de una educación integral y globalizada que potencie la relación entre el aprendizaje con la realidad contextual. Representa una perspectiva que trata de dar el margen de acción suficiente para que la libertad del individuo permita la autogeneración de aprendizajes frente al control disciplinar y el monocultivo de la mente. Aula Libre rechaza la colonización de la infancia que, en definitiva, no deja de suponer una manipulación intencionada en busca de la normalidad y del amoldamiento a unos patrones estandarizados. La dificultad de este planteamiento radica precisamente en el escaso margen de maniobra que el educador puede manejar a la hora de permitir que el “espacio vacío” del alumno pueda ser respetado y protegido para que en última instancia favorezca el florecimiento de todas sus posibilidades de manera libre y autónoma.

#### **1.4. Metodología natural y cooperativismo**

La adopción de esta práctica metodológica por parte de Aula Libre responde a la necesidad de dotar de sentido a los aprendizajes, ya que como ellos mismos han venido denunciando existen grandes anomalías en la forma en que se han estructurado los aprendizajes en el sistema educativo contemporáneo. A diferencia de otros ámbitos, en educación los aprendizajes carecen del suficiente contenido para dotarlos de significación debido a que éstos quedan supeditados a la enseñanza teórica, reglada y compartimentada. Gertrudix evidencia la peculiar singularidad de los aprendizajes escolares con respecto a otros campos al indicar que “los métodos escolares se distinguen, precisamente, por la falta de vida en el contenido de sus práctica” (ib.: 55). Aula Libre ha tratado de combinar buena parte de los elementos ya desarrollados por Freinet, Ferrière y otros miembros del Instituto Jean Jaques Rousseau ginebrino y que ya fueron introducidos por maestros inspirados en la corriente freinetista en la década de los años 30.<sup>187</sup>

La pedagogía Freinet se ajustará a las inquietudes de Aula Libre, a pesar del desfase temporal y pedagógico producido por la dictadura, ya que encontraron en el

---

<sup>187</sup> La creación en Lérida de la Cooperativa Española de la Imprenta en la Escuela y la difusión científica de las propuestas de Freinet supone la primera edición no francesa de su obra escrita.

medio rural un medio propicio para aplicar las propuestas del pedagogo francés. No son pocas las similitudes entre los primeros seguidores de Freinet y la situación que vivieron los miembros de Aula Libre. Si los primeros eran “un equipo de maestros de base, organizador como francotiradores, al margen de la ortodoxia docente, y trabajando clandestinamente, para renovar la escuela del pueblo” (Freinet, 1975: 5), los segundo se perfilaban como “un puñado de pájaros contra la gran costumbre” (*Aula Libre*, 1975,1: 1). La consonancia entre sus puntos de partida es importante; jóvenes maestros en pequeñas escuelas rurales en condiciones adversas, por lo que Freinet supuso un importante referente que se unirá a otros tantos que compone el multiforme bagaje referencial de Aula Libre. Si la pedagogía Freinet, por diversas razones, “se desarrolla en un periodo de vacío pedagógico sorprendente, tanto a nivel nacional como internacional” (Freinet, 1975: 8), los miembros de Aula Libre iniciaron su andadura docente en el vacío propio de la censura y el tradicionalismo por lo que la llegada de estas corrientes renovadoras (vid. capítulo I) significó un soplo de aire fresco que venía a dotar de cuerpo tanto teórico como práctico a su propia experimentación. Freinet “tenía una formación pedagógica escasa, pero la práctica le fue proporcionando argumentos para comenzar a hilvanar sus primeras reflexiones sobre la enseñanza” (Carreño, 2008b: 90), al igual que los miembros de Aula Libre, que contaban con la deficiente formación inicial de unos anacrónicos planes de estudio, como Freinet, hicieron de la práctica docente y la experimentación innovadora su mejor escuela de magisterio.

Los miembros de Aula Libre adoptaron la premisa freinetista que entiende que “la renovación escolar presupone una revisión a fondo de la pedagogía, un cambio radical en las técnicas de trabajo y de vida, una revisión sin la cual la reforma escolar seguirá siendo una veleidad y una ilusión” (ib.: 90). Por tanto, desde el tanteo experimental y una continua innovación basada en el ensayo y error, los miembros de Aula Libre retomaron técnicas ya desarrolladas por otros docentes renovadores, pero actualizándolas y amoldándolas a su contexto concreto. En su búsqueda por encontrar nuevas técnicas, rechazaron de plano la visión institucional de la escuela que propugna la adaptación del alumno a la misma, invirtiendo dicha percepción y planteando “que la escuela es una institución al servicio de los alumnos” que “no pueden ser culpabilizados del mal funcionamiento de un sistema educativo que no los tiene en cuenta para nada, excepto para obedecer” (Gertrudix, 2005b: 56). Por

tanto, abrazaron un compromiso con una escuela diferente estableciendo la alianza con el alumnado como forma de resistencia a la pedagogía tradicional viéndose a su vez forzados, por pura necesidad, a romper con la dictadura de los tiempos y los espacios planteada por la escuela tradicional. Por tanto, fundamentados en la metodología natural trataron de conectar la escuela con la realidad saliendo del aislamiento institucional y superando el fraccionamiento del conocimiento propio de la pedagogía tradicional. Gertrudix explicita esta adopción de la siguiente manera:

Cuando se trabaja con una metodología natural, el contenido de los aprendizajes, las técnicas a utilizar y el ritmo a seguir son determinados por el maestro y la maestra, ayudados por sus propios alumnos, en una cooperación en la que cada uno aporta según su propia experiencia y conocimientos (ib: 56).

Frente al libro de texto, los miembros del grupo renovador plantearon una metodología que hacia del entorno una materia global en sí misma y en un foco generador de aprendizajes susceptible de establecer una relación entre la enseñanza reglada y la educación no formal; dicho en otros términos, una sintonía entre lo que encontramos dentro y fuera de los muros de aula y la escuela. La multiforme herencia pedagógica recibida por los miembros de Aula Libre, en ocasiones más casual que conscientemente intencionada, les llevó a poner en práctica técnicas como el calculo vivo, el texto libre, la correspondencia escolar, las clases-paseo y la imprenta en la escuela entre otros recursos pedagógicos con el objeto de lograr un aprovechamiento de las actividades, dotándolas de utilidad y facilitando su comprensión al inscribirlas en un marco globalizado y de cercanía con la realidad circundante. Como apunta de nuevo Gertrudix, “lo fundamental es que el niño y la niña encuentren sentido a lo que hacen y trabajen con ganas. Si esto sucede, el aprendizaje está garantizado” (ib.: 58).<sup>188</sup>

Es vital también el carácter autocorrector y autodidacta que plantea y facilita la metodología natural, así como una visión de la evaluación antagónica a la desarrollada por la escuela tradicional. En ese sentido, no se valora la cantidad de conocimientos adquiridos, sino el esfuerzo del alumno, ya que la mera asimilación memorística de conocimiento no garantiza su inclusión en el acervo cognitivo del alumnado; de hecho más bien al contrario, pues supone una adquisición ilusoria y memorística de conocimientos puntual y concreta sobre aspectos curriculares

---

<sup>188</sup> Se puede consultar la observación participante desarrollada en el aula de Sebastian Gertrudix en el CEIP Carrassumada de Torres de Segre (Lleida) para conocer la aplicación real y cotidiana de la metodología natural (ver Anexos VI).



arbitrarios y de dudosa validez desde una perspectiva globalizada. La evaluación por tanto, se torna en auto y heteroevaluación no solo de los contenidos, sino del trabajo y la validez de las actividades desarrolladas y de las técnicas utilizadas desterrando el carácter sesgado de la evaluación “tradicional”.

En suma, de la adopción de este compendio de técnicas viene la llamada “educación por el trabajo”, heredada de Freinet y previamente teorizada por Kerschesteiner, entendiendo que no es el juego sino las actividades manuales la necesidad natural del niño a las que el pedagogo francés atribuye “capacidad social y formativa [...] motor del progreso y de la dignidad, símbolo de la paz y de la fraternidad” (Carreño, 2008b: 95). En ese sentido, como se verá pormenorizadamente más tarde, los integrantes de Aula Libre transformaron sus aulas en talleres y laboratorios a pequeña escala en las que los niños podían experimentar lúdicamente por sí mismos, complementando de este modo el trabajo intelectual y artístico. No obstante, cabe remarcar que se trata de un trabajo alejado de la percepción adulta del mismo y que cobra un valor añadido desde el punto de vista del alumno ya que se trata de “actividades que responde a sus necesidades y satisfacen su deseo de curiosidad, crecimiento y conquista” según Imbernón (en Trilla, 2001: 256).

Finalmente cabe destacarse el componente cooperativo que guarda en su seno toda la pedagogía y la praxis de Aula Libre, tanto entre el propio alumnado como entre los maestros y entre ambos, “con la finalidad de compartir experiencias y dialogar, poniendo en común los problemas y las posibles soluciones, siempre teniendo como objetivo prioritario mejorar cooperativamente las condiciones de la escuela popular” (Carreño, 2008b: 97). Por otro lado, la cooperación se presenta como una oportunidad dentro de las aulas diversas y heterogéneas en las que han desarrollado su labor docente, como señala García Moriyón “la introducción del aprendizaje cooperativo, aprovechando al máximo el papel que los propios alumnos pueden ejercer en su propio aprendizaje y en el de sus compañeros, es el enfoque más productivo para hacer frente a la diversidad” (2005: 43). Esta vertiente cooperativista, como se verá posteriormente, no atañe exclusivamente a la organización concreta del trabajo en el aula sino que desborda dicho cometido para introducirse en los propios procesos de trabajo de los integrantes de Aula Libre y su relación con la restante comunidad educativa.

## 2. Catálogo de prácticas y estrategias pedagógico-educativas del MRP Aula Libre

### 2.1. Aprendizaje natural de la lecto-escritura y aplicación de las técnicas Freinet

Este es uno de los apartados más relevantes dentro del repertorio pedagógico de Aula Libre y sobre el que han desarrollado un mayor número de propuestas prácticas y de reflexión teórico-práctica al hilo de su propia aplicación en el aula. En este plano pedagógico, Aula Libre ha plasmado los principios educativos expuestos con anterioridad partiendo de la necesidad de dotar de significado real a los aprendizajes y rechazando la metodología vigente en torno al aprendizaje de la lectura y la escritura. En el primer *Cuadernos*, Gertrudix reconoce que existe una “manía de los adulto por programar y dirigir paso a paso el proceso de aprendizaje de la lectura de los pequeños” (1992: 6); en dicho número aporta además un programa integral para el aprendizaje lecto-escritor natural fundamentado en una investigación-acción real.

De sus reflexiones y análisis, los miembros de Aula Libre plantearon que el niño puede aprender a leer sin necesidad de conocer previamente las letras ni los sonidos. Esto es posible a través de presentarles paulatinamente “palabras y frases con significado” (MRP Aula Libre, 1990: 105). Gertrudix,<sup>189</sup> uno de los principales promotores teóricos dentro de la metodología pedagógica del grupo, indica que ante este aprendizaje crucial para la etapa de educación primaria existen varias metodologías, pero que fundamentalmente pueden adscribirse o bien al conocimiento de los sonidos (letras y sílabas) o bien al plano de la significación (palabras y frases). Gertrudix y sus colegas reflexionaron sobre estas cuestiones para comprobar que la primera opción (letras y sílabas) corresponde a una imposición adulta que no busca la comprensión y la asimilación significativa de lo leído sino mayoritariamente la memorización descontextualizada de un código. Para Gertrudix, “un niño que es capaz de leer ‘cualquier texto’ que se le ponga delante, sin parar ante una palabra cuyo significado desconoce, estará realizando un trabajo mecánico de oralización, pero no un ejercicio de lectura” (ib.: 106). Por tanto, no basta con

---

<sup>189</sup> La especialización pedagógica de este maestro miembro de Aula Libre se centra en la metodología natural y su aplicación al aprendizaje lecto-escritor con el concurso de distintas técnicas de inspiración freinetista.

conocer e interiorizar la correspondencia sonido-grafía, sino que es preciso contemplar las palabras como unidades del lenguaje con significación propia y las letras como “material de construcción técnica dentro de las palabras” (ib.: 107).

Con estas premisas heredadas de Decroly, la visión globalizada y cercana a la realidad que plantea el MRP entiende que la palabra cumple una función social y comunicativa que va progresando a través de la imitación de sonidos “hasta que nuestra expresión se corresponde con el lenguaje oído y nos permite comunicar” (ib.). La pronunciación de las palabras al leerlas queda supeditada al entendimiento de su significación, no como un mero ejercicio de asimilación repetitiva, sino como un proceso de expresión que combina la lectura y la escritura como parte de un aprendizaje integral del lenguaje. Por otro lado, de nuevo Gertrudix indica que “aprender a escribir correctamente es mucho más difícil que aprender a leer, puesto que la escritura de una palabra requiere tener interiorizada su forma gráfica en la mente de quien escribe (2005d: 85). En suma, el conocimiento pormenorizado de las reglas gramaticales y ortográficas no garantiza un aprendizaje lecto-escritor significativo y “es por ello que la mejor solución suele ser siempre la de ver escrita la palabra correctamente, para poderla interiorizar lo antes posible” (ib.: 86). En consecuencia, Aula Libre rechaza como tantos otros pedagogos, con Freinet y el movimiento de cooperación en la escuela a la cabeza, los ejercicios rutinarios y mecánicos para el aprendizaje de la lectura y abrazan el tanteo experimental para la adquisición del manejo lecto-escritor.

En lo concerniente al tanteo experimental, como en otros tantos ámbitos, Aula Libre hereda la necesidad de plantear “que el proceso del aprendizaje comience con la experimentación llevada a cabo en un medio rico en posibilidades experimentales, avanzando posteriormente hacia el análisis de las reglas y las leyes” (Carreño, 2008b: 93). Por lo que priorizan la acción, la observación, la experimentación y el ejercicio, frente a la asimilación aparentemente racional de los códigos del habla, la lectura y la escritura. Imbernon indica que “el niño, por sus propios medios, mediante el tanteo experimental, adquiere la lectura y la escritura mediante el estudio global de los textos de la clase” (en Trilla, 2001: 261), por lo que las técnicas utilizadas no deben basarse en ejercicios metódicos ni imposiciones, sino en el ensayo y error dentro de unas actividades que generen curiosidad e incluso necesidad de aprendizaje en el educando al partir de sus propios intereses y de significados que conectan con su

propia realidad circundante. Tanto el texto y el dibujo libre, como otras (impresión, correspondencia...) se sitúan en el ideario pedagógico de Aula Libre como herramientas de experimentación social y comunicativa, cuyo objetivo es estimular y asentar progresivamente tanto el aprendizaje como el deseo por querer seguir progresando. Rechazando por tanto la colonización adulta sobre el educando y partiendo de sus propias experiencias, Aula Libre ha planteado de manera coherente estos postulados rechazando prácticas propias de la pedagogía tradicional para el aprendizaje lecto-escritor como son los ejercicios de direccionalidad, las muestras, las pautas y las copias (2005d: 86-87). Por consiguiente, la supuesta simplificación que estas “ayudas” planteaban no son sino “atajos” concebidos en la mente adulta que chocan con el aprendizaje natural de los niños, los cuales solo necesitan ser respetados en sus ritmos para aprender la complejidad que los circunda. Gertrudix lo explicita de la siguiente manera:

A veces simplificar las cosas creyendo que los niños y niñas van a aprender mejor es una muestra de la desconfianza en la capacidad infantil, o peor aún, una moda impuesta por los adultos para dar singularidad a ciertas propuestas metodológicas (ib.:85).

En cuanto a la lectura el grupo renovador plantea un acercamiento más real a la “interpretación de lo escrito” partiendo de la unión entre las palabras y su significado como un acercamiento pedagógico más natural. En contra de la colonización sobre la infancia y de la imposición adulta, plantean que si se cambiara la manera de aproximarse a los significados de las palabras escritas con mayor sentido y coherencia los niños adquirirían un vocabulario más amplio: “la función del maestro consistiría, simplemente, en ir aumentando cada vez más este vocabulario gráfico significativo, a través de actividades relacionadas con la vida de los pequeños” (ib.:90). Estos maestros entienden que la verbalización de letras y sílabas antecede a la lectura y que el propio niño autónomamente puede ir relacionando de manera funcional unos signos gráficos con su significado y viceversa. De tal modo que, en combinación con las prácticas asociadas a la metodología natural, los niños se convierten en creadores de texto y comunicadores, encontrando sentido a su trabajo y profundizando en un aprendizaje eficaz en torno a la coherencia, el sentido, la forma y la estructura de los textos.

Por otro lado, estas prácticas, cuentan con un componente colectivo-cooperativo muy alto pero ello no supone la pérdida de la individualidad, sino más

bien su potenciación dentro de un marco colectivo de relaciones humanas no coercitivas. Estas estrategias metodológicas plantean, pues, un cuerpo teórico que apunta a una concepción global e integral del aprendizaje lecto-escritor que tiene además como complemento al dibujo y la expresión personal, que hacen las veces de medio para la práctica de la habilidad de la escritura y la lectura. Sin embargo, como señalan tanto Freinet como los miembros del MCE italiano y de la renovación pedagógica española e internacional,<sup>190</sup> el método natural lecto-escritor carece de sentido si el niño no está en el centro de su propio desarrollo y adquisición de nuevos conocimientos y habilidad, si sus actividades en el aula no tienen correspondencia con su realidad cotidiana y si no existe la figura orientadora del profesor, comprometido y entusiasmado con su labor docente, que cree el clima de trabajo, afectivo y convivencial necesario para explotar sus posibilidades metodológicas y de aprendizaje.<sup>191</sup>

Debido a que el método natural para el ámbito del aprendizaje lecto-escritor no supone un compendio o una metodología cerrada, ya que tanto Freinet como los colectivos renovadores rechazaban tal calificativo, se podría decir que constituye una estrategia pedagógica que sirve como base y fundamentación para un amplio abanico de técnicas que constituyen su extensión práctica. Además, estas herramientas son adyacentes a otras que nutren distintos ámbitos del trabajo cotidiano en el aula y es muy significativo su grado de complementariedad. Dado la gran variedad de técnicas y actividades propuestas para su desarrollo, se van a explicitar aquellas que revisten la mayor importancia para no sobrepasar los límites analíticos de este apartado, evidenciando a su vez que este catálogo es como la metodología natural un compilado abierto de herramientas. Algunas de dichas prácticas serán analizadas más pormenorizadamente y se indicarán experiencias y actividades desarrolladas en los centros escolares y en las aulas donde ejercieron y ejercen su docencia los miembros de Aula Libre.

---

<sup>190</sup> Entre las distintas cooperativas y encuentros freinetistas, cabe destacar la Cooperativa de la Escuela Laica (CEL) fundada por Freinet en 1927, el posterior Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna (ICEM), la Federación Internacional de Movimiento de Escuela Moderna (FINEM) que organiza los RIDEF (Rancontres Internationales des Édicateurs Freinet) y, concretamente en España, el MCEP o Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.

<sup>191</sup> Los principios que guían este “método” natural en Aula Libre pueden consultarse de manera resumida y gráfica en los carteles conmemorativos del 30 aniversario del MRP denominados: “Aprender a leer y escribir” y “Escuchar, hablar, leer y escribir con sentido” (vid. Anexos V).

Entre las principales actividades<sup>192</sup> y recursos asociadas al aprendizaje lector-escritor natural de índole Freinet destacan las siguientes:

- Escritura de los nombres de los alumnos y cambio de fecha
- Puzzles de palabras y artes del cuerpo
- Etiquetas y carteles con los sustantivos en los objetos de la clase
- La frase del día y diarios de escritura
- Diccionarios de sustantivos
- Cuaderno de palabras, cuento o historia semanal
- Libro de textos, libro de la vida y libro de clase
- Cajas temática y de sílabas
- Muestras y diapositivas
- Fichas escolares y autocorrectivas
- Libretas de préstamos de la clase y personal<sup>193</sup>

**Cuadro 11. Recursos asociados al aprendizaje lector-escritor natural**

## 2.2. Texto libre, imprenta y correspondencia escolar

### 2.2.1. El texto libre como una respuesta efectiva y coherente a la pedagogía y al contexto

Esta técnica se presenta como una de las herramientas más características de la pedagogía propia de la Escuela Moderna y ha supuesto un referente de aplicación metodológica heredado y asimilado por los grupos renovadores. Para el caso de Aula Libre, dentro del marco general de la renovación pedagógica española contemporánea, el texto libre es una herencia transmitida por los primeros maestros que comenzaron a introducir estas técnicas en España al calor del contacto con

---

<sup>192</sup> Estas herramientas, que no son una muestra totalizadora, han sido obtenidas de la propia experiencia de Sebastian Gertrudix, Helena Olomi, Marta Lax y el desarrollo de su aplicación pormenorizada, que desborda el cometido de este apartado; puede seguirse en MRP Aula Libre, 2005: 87 y en MRP Aula Libre, 1990: 109-165.

<sup>193</sup> El artículo de Vicén (2007) analiza la aplicación de las técnicas Freinet en varias localidades oscenses y las vivencias de varios maestros de escuela rural, desde la formación de maestros en esta metodología hasta la implantación de la misma en sus aulas y una valoración de las mismas. Cabe destacar la relación de estos maestros con la renovación pedagógica, de la que se nutren y a la que aportan nuevas experiencias, e incluso el contacto con miembros de Aula Libre, como Sebastian Gertrudix, uno de los mayores expertos en la aplicación de las técnicas Freinet.

experiencias freinetistas.<sup>194</sup> Si bien es cierto que estas técnicas (no solo el texto libre, sino las que se indicarán más tarde) han venido a amoldarse a la situación de cada centro y aula (no hay que olvidar el paralelismo de la escuela rural aragonesa con la situación de los primeros maestros freinetistas) y a adaptarse a “las aportaciones que los nuevos tiempos nos han traído: las nuevas tecnologías y los nuevos avances en Psicología y en Didáctica” (Pérez Simón, 2013).

Sin embargo, si bien modificaron parcialmente la forma de estas prácticas, el fondo venía a ser el mismo, planteando con estas técnicas un mecanismo pedagógico con cuerpo propio y que, en última instancia, pudieran convertirse y funcionar como actividades no estrictamente complementarias, sino como un fin en si mismas. De hecho, según Imbernon “el texto libre, para las técnicas Freinet, es el eje del trabajo escolar” (2001: 261). Para Arellano, el texto libre “es un texto que el niño escribe libremente, cuando él desea escribir y según sea el asunto que lo inspire [...] es un documento auténtico que puede socializarse, sirviendo de argumento y pretexto para un enriquecimiento hacia la cultura y el conocimiento” (2006: 30). De este modo, en consonancia con los principios programáticos de la escuela moderna y de la renovación pedagógica, el texto libre se convierte es el principal elemento para dar voz al alumnado y puede servir como vía de expresión de sentimientos e inquietudes pues, al ser el tema elegido autónomamente por el educando, se nutre de sus propios intereses y se convierte en una puerta abierta a la expresión y a la socialización. Será por tanto vital entender el contexto en el que la niña o el niño desarrolla esta actividad, ya que “el verdadero texto libre no puede nacer y florecer sino en el nuevo clima de la libre actividad, inspiración y deseo que tenga el niño” (ib.: 31). En consecuencia, se trata de una de las técnicas que mayor margen de maniobra da al educando; la intervención de su maestro debe ser mínima, toda vez que se pretenda alcanzar los principios y objetivos con las que se conformó originariamente este tipo de actividad o técnica. En ese sentido el propio, Freinet valoró “sobre la forma de conseguir que esa página escrita por el niño fecunde toda la tarea escolar. Y piensa en la hoja impresa, que permite la conservación del pensamiento infantil” (Monteagudo, 1988: 24).

---

<sup>194</sup> De estos maestros destacará el influjo que ejerció, sobre los miembros de Aula Libre, Josep Alcobé y las reuniones o “batecs” (latidos en catalán) que servirán como referente para el colectivo al retomar sus postulados pedagógicos. Se puede ampliar la vida y la obra de Alcobé acudiendo al libro editado por el MCEP y escrito por el propio Gertrudix, *Josep Alcobé y la pedagogía Freinet* (2008).

El texto libre constituye “la manifestación más clara y sencilla de la expresión y la libertad individual, donde una persona expresa sus sentimientos, su imaginación, sus frustraciones...” (MCEP, 2009: 11) y puede considerarse “una composición oral o escrita que se va conformando espontáneamente con los temas planteados por los niños y que provienen de su propia realidad” (Carreño, 2008b: 93). Como se verá más tarde, en unión con otras de las técnicas Freinet, el texto y el dibujo libres constituyen el soporte para la praxis de la metodología natural y se perfilan como herramientas adecuadas para impulsar los planteamientos pedagógico-educativos freinetistas, que para el caso de Aula Libre serán retomados y aplicados en sus aulas de una manera muy similar a como las implementó el pedagogo francés. Al igual que él, los miembros de Aula Libre y de la renovación pedagógica aragonesa vieron la necesidad de romper con las prácticas habituales de la escuela tradicional desterrando el libro de texto como principal referencia pedagógica y sustentando su práctica docente y el aprendizaje de sus alumnos en otro tipo de variables cooperativas y materias globalizadas de trabajo. El libro de texto representa para Aula Libre, igual que para su día representó para Freinet, el principal enemigo para la libre expresión infantil y una imposición que responde no solo a un deseo de manipulación acrítica, sino a intereses editoriales e ideológicos que es preciso evitar que se filtren en un terreno educativo en pro de la renovación. La mujer de Freinet, Élise, indica en ese sentido que “Freinet pone sobre aviso a los maestros contra lo pernicioso que resulta imponer un pensamiento adulto arbitrario y dominador sobre el niño” (Freinet, 1975: 40) en relación con el libro de texto, principal baluarte físico de la colonización del adulto sobre el niño y la desconsideración hacia éste como promotor autónomo e independiente de pensamiento, expresión y, en definitiva, de conocimiento válido y autoaprendizaje significativo.

Frente al libro de texto, los miembros de Aula Libre, en su deseo de plasmar su alianza con la infancia, no al revés, convertirán los propios materiales producidos por sus alumnos recursos pedagógicos de primer orden en sus aulas. El afán adulto por cuadrar los programas oficiales no es sino un pernicioso deseo de moldear a la infancia mediante herramientas, como libros de texto, que “preparan para la sumisión del niño al adulto, y más concretamente a la clase que manipula la enseñanza a través de créditos y programas” (ib.). A diferencia de la sacralización adulta e institucional del libro de texto, los maestros renovadores fomentan una especie de



“demonización” sobre el mismo, al contemplar la falsa ilusión de totalización del conocimiento que los manuales tratan de plantear, como si fueran el único y más válido recurso del docente para desarrollar su actividad profesional. Además, coincidiendo con su crónica y particular duda metódico-pedagógica, explicitan que los libros de texto, además de constreñir toda crítica o duda sobre su contenido, esclavizan rutinariamente al educando y al educador, promoviendo la monotonía, el desinterés y la mecanización memorística de los aprendizajes. En suma, como señaló en su día Freinet en relación con la manipulación sistemática de la sociedad a través del libro de texto y la prensa, sería “preciso declarar la guerra a los libros de texto” (ib.:41), como un elemento más en contra de la emancipación física y mental de la sociedad. Frente a estas prácticas de la escuela tradicional, el texto libre debe contar con una serie de características que lo sitúen como una alternativa eficaz y coherente con los principios pedagógicos y con el compromiso político-social adquirido por todo docente renovador que se precie. El texto libre debe contar con las siguientes características:<sup>195</sup>

- Ha de ser motivado.
- Basado en la libre expresión.
- Comunicativo, social, espontáneo, original y cooperativo.
- Fundamentado en el papel activo del alumno y la construcción del individuo mediante el tanteo experimental.
- No punitivo y autocorrector.
- Mediador del proceso de enseñanza y promotor de la transformación teórico-práctica del docente.
- Regulador del funcionamiento organizativo y convivencial del aula.
- Vehículo de reflexión, interpretación, crítica y mejora del proceso de aprendizaje.
- Basado en la pedagogía del trabajo no alienado ni alienante.
- Fundamentado en una práctica lecto-escritora natural.

**Cuadro 12. Principales características del texto libre (Fuente: Vigo, 2007: 381-382)**

---

<sup>195</sup> Los trabajos de Clanche en torno al texto libre puede ayudar a contemplar los planos pedagógico, psicológico, social e ideológico de esta técnica. De sus planteamientos, de gran interés y argumentación, se desprende el carácter político del texto libre y su vocación de trabajo materialista, productivo y no alienado.

La misma autora indica que de este modo “los niños ponen en marcha, de manera organizada y productiva, su dinamismo natural” (ib.: 392) de tal modo que su comportamiento no queda supeditado al rol que el mundo adulto ha ideado para ellos, sino que toman parte activa de su propio desarrollo y su maduración futura. Basándose en la pedagogía del éxito para cada uno de los alumnos, se trata de hacer aflorar sus capacidades con libertad y permisividad, pero con una dirección clara hacia la que el maestro les guía. Por ello, el texto libre, conectado con la realidad, los intereses de los alumnos y desarrollado en ambientes cooperativos, adquiere un valor añadido que hace del sentido común, el trabajo sobre la experiencia y la observación sus más fieles aliados. El texto libre se convierte pues en un medio dialéctico globalizado tanto en el sentido del aprendizaje lecto-escritor como en la vertiente cooperativa-colectiva de socialización y lo concerniente a la satisfacción de las necesidades expresivas de los niños. Preservar y a la vez potenciar la unidad de pensamiento del niño y respetar su figura social y psicológicamente son facetas que pueden ser cubiertas a través del texto libre como lo que Freinet denominó “lectura global ideal”. Frente al carácter dogmático del libro de texto, el texto libre plantea una visión espontánea, heterogénea y rica en potencialidad humana; se considera, un instrumento para el cambio pedagógico de primer orden, ya que, por un lado, desarrolla vital y cognitivamente al individuo y, por otro, plantea una revisión comprometida de las prácticas educativas tradicionales.

### *2.2.2. Recursos complementarios al uso del texto libre y autoproducción de materiales impresos*

Para procurar que el texto libre cumpla su cometido, además de las múltiples condiciones psicosociales y de trabajo cooperativo que debe cumplir, es preciso que sea apoyado por una serie de materiales físicos también generados por las técnicas naturales, como las siguientes:

<b>Materiales y medios:</b>	<b>Estrategias:</b>
-Libro de vida	-Auto y heterocorrección
-Fichero escolar:	-Correspondencia escolar
-Ficha autocorrectiva	-Planes de trabajo
-Guía de cálculo	-Conferencias o
-Diccionario	exposiciones orales
cooperativo	-Asamblea de clase
-Diario escolar e	-Dibujo libre
imprenta	-Comunicación expresiva
-Periódica y revista	cooperativa
escolar y biblioteca	

**Cuadro 13. Materiales, recursos y estrategias complementarios al texto libre**

Los miembros de la renovación pedagógica, junto a otros colectivos y cooperativas sociopedagógicas, heredaron esta práctica como elementos nucleares de sus bases metodológicas. Estos docentes partían de la clara necesidad de lograr un medio estimulante y motivador, pues solo la libertad no garantiza la riqueza de un texto libre y encontraron la respuesta en técnicas paralelas e indisociables al texto libre como son la imprenta y la correspondencia escolar. De este modo conseguían dar sentido a la actividad y alcanzaban el objetivo de la autorrealización por parte de los alumnos. Además de fomentar su implicación, curiosidad y motivación. En correspondencia con el pensamiento de Freinet, los miembros de Aula Libre entienden que “el texto y el dibujo libre se utilizan para el aprendizaje de la lectura y escritura, para experimentar la naturaleza social del lenguaje y el de una experiencia democrática de tener que juzgar y seleccionar textos libres que han de ser impresos y públicos” (Imbernon, 2001: 261).

Es en este punto cuando se puede hablar de la multiplicación de las posibilidades que ofrecen las técnicas Freinet. Gertrudix indica que, ante la necesidad de romper con la rigidez institucional de la escuela, Freinet, herido en un pulmón durante la guerra, recurre a las clases-paseo lo cual “da lugar al texto resumen, a las puestas en común, al intercambio de conocimientos, a las preguntas de los alumnos, a

la formulación de hipótesis... todo un material que vale la pena escribir, conservar y difundir”.<sup>196</sup> Se sirve de la imprenta y de la correspondencia escolar para materializar la literatura infantil generada, creando con ello nuevas vías para el trabajo-juego y el desarrollo integral del alumnado. En ese sentido, cabe decir que, sin una plasmación por escrito de las vivencias que proporciona la metodología natural, ésta carecería de sentido real y disminuiría el valor añadido que el enfoque globalizador aporta. El texto libre, plasmado mediante la imprenta y potenciado a través de la correspondencia escolar, aporta una nueva dimensión a la metodología practicada tanto por Freinet como por los grupos renovadores. Estos últimos entienden que la imprenta es un instrumento complementario al texto libre, ya que con su impresión permite, por un lado, la plasmación de la producción textual de los alumnos, así como su mantenimiento en el tiempo y, por otro lado, facilita el desarrollo de su vertiente cooperativa y social al hacer pública las vivencias plasmadas por los educandos y permitir su intercambio a través de la correspondencia.<sup>197</sup>

En ese sentido, “la impresión tipográfica prolonga la expresión escrita, ya que permite al niño comprobar que escribe para ser leído por otros y a la vez desmitifica la letra impresa” (Carreño, 2008b: 94). Esta retroalimentación pedagógico-instrumental heredada y asimilada por Aula Libre y otros grupos renovadores se entiende a la manera en que queda expuesta por Legrand al decir que:

Con el texto libre y la expresión personal oral y escrita, el niño comunica a sus condiscípulos lo que desea decir [...] la comunicación a distancia mediante la correspondencia escolar y el diario de clase introduce naturalmente la necesidad de afinar y perfeccionar los enunciados. La imprenta motiva y hace plasmar ese trabajo de perfeccionamiento dándole un significado funcional (1990: 387).

En consecuencia, puede trazarse un desarrollo natural y racional en la aplicación de las diferentes técnicas Freinet que ahonda en la compilación de textos libres, procedentes en su mayoría del estudio del medio y de las vivencias reales de los niños. Un libro de clase que puede ser además impreso y complementado con el diario escolar y otros productos cooperativos como la revista o el periódico escolar. A partir

---

<sup>196</sup> Recuperado de: <http://sebastiangertrudix.wordpress.com/category/pedagogia/>

<sup>197</sup> Monteagudo aporta una profunda visión histórica sobre la introducción de la imprenta en la escuela y la cooperativa surgida de ella así como los préstamos y la extensión de dicha técnica gracias a boletines como *L'imprimerie a l'école*. En España la llegada de esta técnica partió de la Escola d'Estiu de la Generalitat de Catalunya, la revistas *Colaboración* (cuyo origen puede seguirse a través de Jiménez Mier, 1996) y *Revista de Pedagogía*, de la Cooperativa Española de la Imprenta en la Escuela y más tarde, por la labor de la Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar (ACIES) que en 1977 pasó a denominarse MCEP.

de ahí puede ser compartido con la comunidad educativa más próxima o difundidos a otros lugares mediante la correspondencia interescolar.

En las distintas técnicas Freinet subyace el sentido común y el deseo de partir de la realidad que han guiado a los maestros herederos de sus prácticas. Legrand afirma en relación con lo anterior que “el estudio del medio, la imprenta, el diario y la correspondencia escolares se convertirán en los instrumentos primordiales de una revolución pedagógica” (1993: 427). Frente al libro de texto, la imprenta escolar permite una organización más racional y armoniosa del trabajo docente y de los aprendizajes de los alumnos adaptando la actividad pedagógica a las necesidades humanas y sociales. Tanto la imprenta como la correspondencia escolar representan instrumentos que logran transformar los materiales pedagógicos de la clase, beneficiándose de su bajo coste y de la ilusión y el deseo de esforzarse que genera en el alumnado. Como indicó en su día el propio Freinet al valorar la introducción original de la imprenta en la escuela:<sup>198</sup>

Los alumnos se apasionaron [...] entraban en el juego no sólo porque la clasificación de caracteres en los tipos podía ser muy atractiva sino sobre todo porque habíamos encontrado un proceso normal y natural de la cultura: la observación, el pensamiento, la expresión natural, se convertían en un texto perfecto (Freinet, 1969: 16).

Imbernón explica la composición, el funcionamiento básico y la organización del trabajo en torno a la imprenta escolar y confirma que “la imprenta escolar y las técnicas de impresión permiten cambiar los materiales tradicionales de la clase por textos vividos y libres de los alumnos” (2001: 260). A su vez, en opinión de González Monteagudo, tanto el método natural como las prácticas y técnicas asociadas al mismo configuran “una alfabetización crítica de los medios de información más modernos de su tiempo: la prensa, la radio y el cine” (2013: 22) y, como se verá más tarde, los miembros de Aula Libre retomarán esa idea entroncándolo con la introducción de las nuevas tecnologías en educación y la multiplicación de posibilidades que ofrece desde esta perspectiva pedagógica.

Sin embargo, a pesar de la repercusión histórica de la introducción de la imprenta en la escuela, evidenciada en el *revival* promovido por el MCE italiano y los grupos renovadores franceses y españoles, ésta por sí sola “no es la panacea escolar

---

<sup>198</sup> No hay que olvidar que el uso de la imprenta en educación ya fue recomendado y promovido con anterioridad por el abad Dumas, Robin y Decroly entre otros, si bien con Freinet adquiere cuerpo como técnica propia y como base renovadora del sistema de enseñanza.

[...] puede convertirse en una rutina que nada tiene que ver con la educación” (Jiménez Mier, 1996: 38). Por tanto, se precisa no solo de una base material suficiente que, aun siendo precaria, puede estar al alcance de los maestros,<sup>199</sup> sino también, de manera fundamental, contar con el compromiso pedagógico y socio-político ya plasmado por Freinet en su día y retomado, si bien con las lógicas diferencias, por los grupos renovadores. Todas estas técnicas carecen de sentido si en su aplicación no existe un componente cooperativo, social y comunicativo orientado a la emancipación mental del educando y a liberar sus potencialidades frente al dogmatismo escolástico y el autoritarismo institucional y sistémico. Igualmente, el uso aislado de una sola técnica hace disminuir sus posibles resultados y evidencia su carácter incompleto, debido a la importante relación global que guardan entre sí todas estas prácticas pedagógicas. El objetivo final será la consecución de situaciones generadoras de motivación al partir del alumno y de su realidad bajo la premisa del juego-trabajo y propuestas (texto libre, imprenta, correspondencia, diario escolar, periódico, clases-paseos) que tienen una plasmación cercana y “que se concretan en obras palpables, [que al niño] le interesan profundamente y provocan actividad y esfuerzo” (Vásquez y Oury, 1968: 169).

### 2.2.3. La correspondencia escolar y la ampliación de los horizontes de socialización

Para el caso de Aula Libre y el uso de la correspondencia escolar, ésta se vio favorecida por el contacto con otros grupos renovadores y maestros que aplicaban la técnica del texto libre y su impresión. Son frecuentes los contactos con otros centros escolares alejados geográficamente pero muy cercanos en el terreno pedagógico-educativo, que aproximan a la comunidad educativa del medio rural aragonés a otros ámbitos mediante el contacto espontáneo, libre y natural, de alumnos de distintas realidades geoespaciales y socio-culturales.<sup>200</sup> Esto les permitía conocer de primera mano las experiencias y actividades que alumnos y maestros de distintos lugares

---

<sup>199</sup> Las imprentas escolares en las pequeñas escuelas rurales eran las más de las veces confeccionadas por los propios maestros atendiendo a las necesidades de los alumnos y progresivamente acondicionadas con la introducción de nuevas mejoras: cola de pescado, gelatina, limógrafo....

<sup>200</sup> Gertrudix explica cómo mantenía contacto con otras aulas. Durante la visita al CEIP Carrassumada (vid. Anexo VI), mostró la correspondencia entablada con el centro de educación Primaria de Verdemar en Santander. Los múltiples contactos (con centros de Valencia, Sevilla, Lleida, Fraga, Alcanar, Barcelona y Badajoz entre otros) llegan incluso a evidenciarse a través de la revista *Aula Libre* como se verá en el capítulo 4 y en revistas de ámbito más local y confeccionadas por los propios alumnos en sus escuelas.

llevaban a cabo, rompiendo con el aislamiento escolar de los pequeños pueblos y logrando realzar el componente comunicativo y socio-convivencial con el intercambio de experiencias e iniciativas, tanto de los alumnos como de los maestros y sus respectivas comunidades. Gertrudix defiende que “la necesidad de comunicarse, de tener alguien con quien compartir aunque esté lejos, es innata en todos nosotros” (2005e:137) y permite establecer lazos afectivos a pesar de las grandes distancias sin apenas necesidad de mucha motivación y continuidad.

Según Vásquez y Oury, la tipología de la correspondencia atiende a los siguientes modelos: escolar, interescolar, intercambio de cartas manuscritas, intercambio de cartas colectivas, intercambio semanal de textos impresos, intercambio de documentos colectivos y viajes de intercambio (1968: 32-37). Gertrudix explica en qué consistía esta correspondencia escolar e interescolar motivada, entendiendo como lo hacia Freinet en su aula de Bar-sur-Loup, “que nuestros niños querían y merecían un auditorio más amplio” (Freinet, 1969:18) que trascendiera del ámbito local y que pusiera en contacto y sintonía afectivo-emocional contextos diversos.<sup>201</sup> De manera análoga al pedagogo francés, Gertrudix y otros miembros de Aula Libre<sup>202</sup> plantean la necesidad última de que los correspondientes puedan conocerse algún día personalmente a través de visitas o intercambios. Igualmente, este maestro alude a la introducción también de la correspondencia interna dentro de los propios centros como mecanismo de refuerzo afectivo positivo.

Desde el plano organizativo la correspondencia se plantea entre parejas de correspondientes que mediante el envío epistolar establecen una relación más estrecha. El contenido de las misivas suele girar en torno a una gran variedad de cuestiones que suelen remitir al entorno natural y social de cada zona permitiendo conocer, mientras se establece un vínculo afectivo, las costumbres y el medio de cada lugar, propiciándose la motivación por querer seguir conociendo la vida de sus colegas correspondientes. Además, desde el punto de vista del docente, sirve como vía para el intercambio de opiniones y experiencias que repercuten directamente en la reflexión

---

<sup>201</sup> Es de gran interés ver la similitud entre la aplicación de la correspondencia escolar en Freinet y en Aula Libre, la cual partía inicialmente de intercambios experienciales sobre el entorno natural y las actividades que en él desarrollaban los alumnos de distintas áreas. Freinet explica cómo la correspondencia entre su aula de Bar-sur-Loup y la de Trégunac (al igual que la de Torrente y Bellver de Cinca para Aula Libre) permitía vivenciar las experiencias de los distintos alumnos y, junto con el diario escolar, incrementaba la necesidad natural de escribir y comunicarse.

<sup>202</sup> Se cita a M<sup>a</sup> José Nasarre compañera del grupo renovador y los contactos mantenidos entre sus clases con encuentros y visitas “de gran contenido emocional” (ib.:138).

teórica y práctica del maestro para la mejora de su praxis educativa. Como ejemplo, y antes de cerrar este subapartado dedicado al texto libre, la imprenta y la correspondencia escolares, sirva la valoración global que de su propia experiencia realiza Sebastián Gertrudix al respecto:

A lo largo de todos estos años de profesión sería interminable la lista de clases con las que hemos mantenido correspondencia mis alumnos y yo. Pero siempre ha sido una actividad que, en general, nos ha ayudado a ser mejores, ha desarrollado positivamente nuestra afectividad, ha dado sentido a la lectura y la escritura, ha convertido a mis alumnos y alumnas en trabajadores infatigables, deseosos de agradar a sus destinatarios, ha motivado muchos trabajos de investigación sobre nuestro entorno, nos ha obligado a esforzarnos para hacer un trabajo cuidadoso, de calidad, para nuestros amigos, pero, sobre todo, nos ha hecho vivir situaciones de verdadera amistad y felicidad (2005e: 140).

En suma, la conjunción de estas técnicas de resultados y desarrollo recíproco potencian con un mismo objetivo las necesidades sociales, intelectuales y afectivas del alumnado fundamentándose en la libre expresión y la creatividad cooperativa del mismo. Según Galindo “este concepto de expresión libre legitima las técnicas didácticas que vehiculan dicha expresión: el texto libre, la correspondencia interescolar, el periódico escolar, la investigación del medio, los talleres, la expresión gráfica” (2010: 98). Sin embargo, estos “son algunos de los elementos que permiten esta expresión, ciertamente libre, pero limitada y matizada por el estímulo y la ayuda del docente” (González, 1986: 362), por lo que esta metodología natural no puede funcionar sin un rol docente comprometido y promotor de aprendizajes liberadores y viceversa. La coherencia y el sentido con el que se plantean estas técnicas son vitales para su aprovechamiento y, en el caso de Aula Libre, su experimentación ha permitido dotar de significado y contenido al cuerpo de su práctica docente al coincidir en dichas condiciones. Por tanto, las bases materiales de la educación se conjugan con un ideario pedagógico activo y una metodología variada y experiencia que se complementan con la autoproducción de materiales y se alimentan de su vocación cooperativa y socio-comunicativa. En ese sentido, el uso y la experimentación práctica de estas técnicas vienen a coaligar la vertiente psicológica, ideológica y pedagógica de Freinet y los miembros de la renovación pedagógica, que al retomar las bases del aprendizaje natural incorporan nuevas aportaciones y una profundización práctica y metodológica.

Se trata en consecuencia de un cambio o una propuesta global hacia “una nueva perspectiva del trabajo escolar, centrado en la liberación del niño de los poderes opresivos y del autoritarismo (familiar, escolar, social e ideológico) que lo limitan”



(González, 2013: 22). Al conectar el interés y la vida de los alumnos a una producción de materiales que aprovecha las potencialidades cooperativas y comunitarias, se consigue un desarrollo intelectual y vivencial global de carácter integrador. Este enfoque, despierta la curiosidad y la creatividad del niño promoviendo aprendizajes espontáneos pero realmente significativos que agradan al educando y favorecen que quiera seguir indagando y formándose. En última instancia, como afirma Carreño, “la finalidad de estas técnicas no es la actividad por la actividad, sino la de prolongar la vida natural del niño, la vida familiar, la vida social, la vida del pueblo en la que la escuela está situada” (2008b: 94). En consecuencia, Aula Libre adapta estos principios a su contexto desarrollando experiencias en torno a los principales recursos complementarios de la metodología natural y conectados con el texto libre, la imprenta y la correspondencia escolares: -el periódico o diario escolar - la revista escolar – la radio escolar y – las nuevas tecnologías.

### **2.3. Periódico, revista, radio y nuevas tecnologías en la escuela**

Los medios de comunicación cuentan con una gran relevancia dentro de la metodología de Aula Libre y su propia base pedagógica ha promovido la multiplicación de la producción escrita en sus aulas. Tras haber valorado escuetamente las características globalizadoras, naturales e integrales del conglomerado referencial del grupo renovador, con especial peso de la práctica freinetista y de la teoría-acción emancipadora, indican las principales plasmaciones de ese uso “humanístico” de la comunicación que el MRP aportó a su praxis docente.

La producción de literatura infantil autoproducida por los educandos bajo la guía de los maestros renovadores, viene a materializarse en la confección de distintos materiales en soporte físico y sonoro. El desarrollo y la consecución de dicho objetivo, es decir, el producto final (libro de vida, diario de clase, periódico, revista...), orientado desde la visión del juego-trabajo experimental de Freinet, desarrolla un sano estímulo de curiosidad, autoaprendizaje y de pertenencia colectiva.

### 2.3.1. Las nuevas tecnologías y la producción de materiales propios

Mariano Coronas, uno de los principales integrantes de Aula Libre, desde el CEIP Miguel Servet de Fraga, ha profundizado en el valor de la producción escrita y sus beneficiosas consecuencias para el desarrollo social y humano de los niños, más aun dentro de la vorágine tecnológica de la “sociedad de la información”. Coronas ha sido el artífice más directo en la gestión, organización y edición de la revista, y su prolífica creatividad y tesón, además de en otros materiales que también se mencionarán, queda reflejado por el ejemplo de la revista *El Gurrión*, con 131 números en mayo de 2013 que desde la Asociación Cultural homónima, vehicula las vivencias, la cultura popular y el folclore de la localidad de Labuerda (de donde es natural Coronas). Como se verá más tarde, en el Capítulo V centrado en la revista *Aula Libre*, la publicación de materiales periódicos por parte del MRP es una constante y permite establecer, además del análisis crítico del hilo discursivo (ACD) planteado, una evolución sociológica de gran relevancia identitaria.

En torno a la relación de la educación con las nuevas tecnologías de la información y el conocimiento, si bien es cierto que se ha dado un avance en la introducción material de nuevos medios, ésta no ha sido acompañada del necesario reciclaje formativo ni su uso está favoreciendo un cambio en las prácticas más allá de lo formal y materialmente novedoso. Si bien, como han indicado los integrantes de Aula Libre durante las entrevistas mantenidas, la introducción de TIC's adolece de toda mejora si supone una simple sustitución del obsoleto libro de texto; además, destacan las posibilidades de combinar la pedagogía activa y natural con los nuevos avances en materia de hardware y software educativo. En ese sentido, Martínez sitúa esta contradicción en las siguientes coordenadas al indicar que “a diferencia de los libros de texto, omnipresentes en las aulas e invisibles en el discurso, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación son especialmente “estridentes” en el discurso, pero prácticamente están ausentes de las aulas” (2003:103).

El periódico escolar representa la consecución colectiva de una producción escrita gracias a la cual, según Vásquez y Oury, “el pensamiento de los niños adquiere una existencia social” (1968: 38) por tener que utilizar con claridad el lenguaje para hacerse entender, practicando desde y hacia lo concreto a través del periódico, que es el verdadero reflejo de las experiencias vitales de la infancia. Por un lado, entrenan sus

capacidades lecto-escritoras y cognitivas en general, las habilidades propias para la composición e impresión del periódico, diario o revista, y por último, las necesarias actitudes grupales para llevarlo a cabo. Si para la confección de estos materiales se hace fundamental el concurso de la imprenta (cada vez más mediatizada por los ordenadores), para su difusión, la correspondencia escolar que, además de incrementar la “audiencia”, establece una motivación afectiva, vía corresponsal, que favorece el esfuerzo por la corrección, la continua mejora y el deseo de agradar a su receptor. La apertura a la realidad que ofrece este itinerario práctico-material establece una relación bidireccional entre el aula y el exterior (municipio, centros escolares de la comarca, otros lugares por correspondencia o difusión de materiales, Internet...) y para el propio Freinet significa, desde una óptica que trata de armonizar lo individual con lo colectivo a través de la cooperación, “la exteriorización de lo que está en el niño”, de sus experiencias y sentimientos; y si el texto libre, es “ala vez confesión, eclosión, explosión y terapia” (1969: 52), siendo el periódico, diario o revista su homólogo socio-colectivo. En suma, se vuelve a evidenciar la relación simbiótica y socializadora entre las técnicas, las estrategias y los recursos que caracterizan a Aula Libre, como receptores y reconceptualizadores de estas metodologías. Gertrudix señala en ese sentido la necesidad y la oportunidad que satisface y representa respectivamente la introducción de la imprenta para la autoedición de revistas escolares al afirmar que:

[...] el maestro, a la vista de la gran cantidad de material que surge como fruto de las salidas y de la observación de la realidad que realiza con sus alumnos, piensa en cómo editarlo y piensa en la imprenta y, después de consultar con varios tipógrafos, consigue construir una manejable para sus alumnos (2013).<sup>203</sup>

### *2.3.2. El desarrollo creativo y comunitario del periódico y la revista escolar en Aula Libre*

En teoría, desde la perspectiva de la pedagogía institucional de Vásquez y Oury, “el periódico es una reunión de unos diez textos [libres] de niños, impresos en hojas de 13,5x21 cm y engrapadas; es periódico: mensual, bimensual o trimestral. Es la imagen, el símbolo de la clase [...]” (1968: 39). El enriquecimiento escolar, social, humano y expresivo que generan el texto libre, su impresión, su difusión y su compilación, surge del ajuste a las posibilidades, las necesidades y los centros de interés que en ese

---

<sup>203</sup> Recuperado el 19/7/2012 en <http://sebastianertrudix.wordpress.com/category/pedagogia/>.

momento hayan calado en la curiosidad del alumno. Vásquez y Oury desmenuzan el proceso de elaboración de los materiales impresos, diferenciando las siguientes etapas: escritura, lectura pública, elección y revisión colectiva, impresión cooperativa y tiraje. Aun pudiendo haber muchas diferencias entre los medios disponibles en los años 60 y 70 con respecto a la actualidad,<sup>204</sup> Aula Libre, transita un proceso análogo que hace del periódico o la revista escolar un centro de interés y trabajo que abarca noticias del aula, el pueblo, la cultura y saber populares, la creatividad del alumnado, visitas y salidas, entrevistas, actividades de la clase, pasatiempos y humor, cómic, lectura, prensa y temas centrales (MRP Aula Libre, 1990: 216-218). Con todo ello se pone en conexión al alumnado con un variado repertorio de núcleos de información y experiencias y, además, posibilita unos procesos de trabajo escolar en el que el alumno tiene tanta independencia como responsabilidad y motivación.

El aprovechamiento de esta escritura infantil libre responde a la espontaneidad y el interés colectivos, ya que no siempre los materiales publicados tenían ese objetivo en un principio, “sino que eran actividades de clase que, viéndose interesantes, originales, curiosas... se aprovechaban para publicarlas; de esta manera, la revista ha estado siempre perfectamente integrada en el trabajo diario y por ello cumple esa misión de ser espontánea memoria de la ‘vida’ del aula” (ib. 216). Igualmente, como afirma Imbernón al estudiar la génesis del periódico en Freinet, “todos los textos, impresos o no, pasan a formar parte de los libros de vida o el diario escolar creando una biblioteca en el aula sobre los textos y dibujos de los niños” (2001: 261).<sup>205</sup> En suma, tanto el periódico como la imprenta escolares son “el espejo donde se reflejan todas las vivencias y riquezas tanto de una clase y de los grupos, como de los individuos y la necesidad de su comunicación” (Universidad de Cantabria, 2009: 11). Además, este tipo de materiales, constituye:

Un medio fundamental para la adquisición de los aprendizajes, no solo de los relacionados con la ortografía o la gramática, que son necesarios para su correcta confección, sino también de aquellos relacionados con el resto de las materias. Se trata de una actividad que engloba o puede englobar todos los aprendizaje (Gertrudix, 2011).<sup>206</sup>

---

<sup>204</sup> Vásquez y Oury nos hablan del limógrafo, el linoleum (ib.: 43), el monotipo y el mimeógrafo, mientras que Coronas alude al fotograbador de clichés, la multicopista e igualmente el uso de la gelatina y otras técnicas de impresión, ilustración y estampación.

<sup>205</sup> Monteagudo (2013) profundiza en la dialéctica que se establece entre la escritura natural y el periódico escolar y permite conectar Freinet con el movimiento cooperativista italiano y la renovación pedagógica española.

<sup>206</sup> Recuperado el 19/7/2012 en <http://sebastiangertrudix.wordpress.com/category/pedagogia/>.

### *2.3.3. Autoedición y difusión de materiales en los aprendizajes y el desarrollo social*

De la organización y el desarrollo de actividades centradas en la confección y autoedición de materiales escolares impresos se desprenden varios usos de los que se han servido los miembros de Aula Libre para obtener resultados satisfactorios. Es importante la función simbólica que puede llegar a ejercer una revista escolar dentro de un colectivo de alumnos; es por ello que muchos de estos materiales reciben nombres alusivos a los alumnos de un aula en concreto o a elementos de su entorno. Además, el reconocimiento por el esfuerzo realizado y el esmero con el que desarrollan el periódico o la revista escolar fortalece el sentido de estos materiales y amplía los posibles estímulos de los alumnos para proseguir con las publicaciones. López ilustra la idea de “el periódico de clase como elemento motivador” (2005a: 141-146) de la siguiente manera al referirse al periódico “Las Noticias” (elaborado por alumnos de 4º curso de primaria del CP José Antonio Labordeta de Zaragoza):

El trabajo realizado hasta ahora y los reconocimientos recibidos, se han transformado [...] en caudal de energía, en motivación para convertir en noticia cualquier acontecimiento que se les presente ante sus ojos, y así poder elaborar el siguiente periódico (ib.: 144).

Coronas comparte las experiencias referentes a las publicaciones “La Actualidad”, “La Figa” y “Lo Parda” desarrolladas durante los años 80 en el CP Miguel Servet de Fraga, a pesar de que estas revistas y periódicos escolares han venido a multiplicarse y diversificarse a lo largo de los años. Otros ejemplos son las iniciativas llevadas a cabo por Gertrudix como la revista “La Voz de la Escuela”, “Torressumada” e incluso materiales creados conjuntamente con corresponsales de otros ámbitos geográficos además de la revista “Mírame” del CEIP Miguel Servet, la revista del CRA Albeos o el blog [labordetajunior.blogspot.com.es](http://labordetajunior.blogspot.com.es) con noticias y novedades del CEIP José Antonio Labordeta. Como plantea Coronas, la revista escolar puede servir como un elemento que sintetiza la memoria colectiva de las actividades realizadas en la clase, al ser el resultado de las anotaciones de todo aquello que iba aconteciendo en el aula.<sup>207</sup> Gracias a ese diario escolar, afirma que se logra una doble finalidad “la de

---

<sup>207</sup> En la obra conmemorativa de 1990 del MRP Aula Libre, se nos trasladan una selección de doce actividades que se han ido plasmando en el diario escolar: taller de carnaval, los “panallets”, actividades de creatividad, construcción de maquetas, el huerto escolar, exposiciones, recuperación de juegos infantiles, la arcilla hecha prehistoria, terrarios y vivarios, construcción de juguetes, la correspondencia así como las lecturas generadoras de otras actividades. A pesar de ser un selección de actividades muy

dejar constancia escrita de las observaciones relativas al alumnado y la de valorar el grado de interés y el aprovechamiento obtenido de la actividades más notables e innovadoras que han tenido en el aula” (Coronas, 1990: 220). En la obra conmemorativa de 1990 del MRP Aula Libre, se nos trasladan una selección de doce actividades que se han ido plasmando en el diario escolar: taller de carnaval, los “panallets”, actividades de creatividad, construcción de maquetas, el huerto escolar, exposiciones, recuperación de juegos infantiles, la arcilla hecha prehistoria, terrarios y vivarios, construcción de juguetes, la correspondencia así como las lecturas generadoras de otras actividades. A pesar de ser un selección de actividades muy minoritaria en relación al volumen global de este tipo de actividades no deja de ser una prueba de su carácter global, integrar y recíprocamente interconectado. Confirma, además, cómo la revista escolar puede cubrir estas funciones; su valor añadido estriba en ser un futuro recuerdo material para los alumnos y un referente para la reflexión en perspectiva del propio trabajo del docente susceptible de convertirse en un material de referencia y consulta práctica de primer orden.

El diario, el periódico o la revista escolar<sup>208</sup> desarrollan un importante papel de identidad colectiva al ser el resultado de un esfuerzo cooperativo entre alumnos, del cual se enorgullecen al saber que va a ser consultado por otros alumnos (incluso lejanos correspondientes), el profesorado y otras familias, por lo que “aparece como un objeto que polariza los sentimientos de pertenencia de grupo y provoca dinamismo colectivo [...] puede constituir [...] el punto de partida para la integración y el reconocimiento de un niño como miembro de un grupo” (Vásquez y Oury, 1969: 46). Esa vertiente identitaria, colectiva e integradora, se denota en todos los materiales publicados por Aula Libre al respecto, ya que, incluso en los libros conmemorativos de 1990 y de 2005, al dar la palabra a los alumnos, se puede comprobar la positiva experiencia que les aportó el haber participado en este tipo de proyectos. En relación al futuro de estos alumnos, cabe destacarse que el prematuro uso y práctica de estos medios les abren, bajo la premisa del juego-trabajo, nuevas posibilidades “desde el punto de vista de los futuros miembros de una sociedad industrial y técnica” (ib.: 48).

---

minoritaria en relación al volumen global de este tipo de actividades no deja de ser una prueba de su carácter global, integrar y recíprocamente interconectado.

<sup>208</sup> Las diferencias entre estos conceptos suelen ser mínimas y estriban más en la forma y la periodicidad que en el fondo, la organización y la metodología implementada para su publicación.

López (2005a: 146) indica una serie de conclusiones en torno al uso del diario, el periódico y la revista escolar y destaca su utilidad en relación a su finalidad real, como alternativa eficaz al libro de texto, como medio que propicia un ambiente escolar afectivo y de cuidado mutuo desde una perspectiva inclusiva y, en definitiva, permite desarrollar un modelo de escuela “en la que se dé cabida a la risa, a las felicitaciones, a momentos de distensión, a la cercanía, a los sentimientos, a los pactos [...]” (ib.:146). En suma, estas prácticas promueven un acercamiento real a los objetivos y principios educativos que por lo general suelen incluirse en los proyectos educativos y curriculares de los centros pero que pocas veces van más allá de la mera retórica y documentación institucionales.

#### *2.3.4. El uso pedagógico de la radio escolar y su difusión comunitaria*

Por otro lado, retomando el uso de las nuevas tecnologías y medios de comunicación actuales por parte de Aula Libre, se debe destacar el uso de las radio escolar como “un recurso más a emplear dentro del aula para conseguir ciertos objetivos y trabajar diversos contenidos dentro de las distintas áreas del currículo escolar” (Sancho, 2005:155). Desde hace décadas se vienen desarrollando experiencias radiofónicas en centros escolares, bien a través de pequeñas emisoras en las escuelas o a través de la redifusión de programas realizados por alumnos en emisoras de radio locales. Sancho nos acerca a las premisas básicas para desarrollar un programa de radio escolar, cuyo proceso desgrana a través del planteamiento de un programa y sus contenidos con la confección de su escaleta y el guión radiofónico.<sup>209</sup> Calvo por su parte, nos traslada la experiencia radiofónica llevada a cabo en varias escuelas del Bajo Cinca, fundamentando su desarrollo en su “obsesión de mezclar escuela y vida, de hacer permeable la institución escolar” y en el uso de los medios de comunicación como “una constante excusa para dotar de funcionalidad y motivar convenientemente el desarrollo y aprendizaje del lenguaje y otros contenidos educativos” (2005b:162). Calvo explica cómo en varias localidades de la zona del Bajo Cinca<sup>210</sup> se ha

---

<sup>209</sup> Sancho pormenoriza el proceso para llevar a cabo un programa de radio escolar atendiendo a múltiples variables que tienen en cuenta las necesidades de los alumnos para llevarlo a cabo y plantea consejos y trucos para desarrollarlo con solvencia y agrado.

<sup>210</sup> Nos habla de las primeras experiencias desde el Centro de Recursos de Ballobar y la colaboración de Radio Fraga.

desarrollado este tipo de actividades tratando de romper con la rigidez del libro de texto y amoldando los aprendizajes al mundo que en constante cambio circunda al alumnado. Si bien estas experiencias se dan en el medio rural, es innegable la permeabilidad que las nuevas tecnologías y medios de comunicación adquieren en estos entornos cuya cabida va aumentando en función de la rápida extensión de los avances tecnológicos a zonas *a priori* tecnológicamente más secundarias.

Destaca las ventajas del uso de la radio principalmente en relación a la dimensión comunicativa y social del lenguaje, su funcionalidad y la asunción de responsabilidades y de libertad en espacios radiofónicos escolares. La motivación y el trabajo cooperativo vienen a complementar los beneficios de la radio escolar que suple las carencias y limitaciones de la forma-escuela tradicional. Calvo nos plantea minuciosamente como crearon “Onda Tiza”, la radio escolar en la que participaban sus alumnos y nos muestra la secuencia de organización, preparación y salida en antena de los programas del alumnado. Gracias a la colaboración de Radio Fraga, Onda Tiza pudo llegar a muchos oyentes e incluso convertirse en otro material didáctico de primer orden, profundizando de este modo en la vertiente cooperativa dentro del grupo de alumnos y el carácter socio-comunicativo de cara a las comunidades a las que pertenecen. Debido a la idiosincrasia de Onda Tiza, ésta podría ser considerada como una verdadera radio comunitaria escolar autoproducida por el alumnado y enfocada a toda la comunidad educativa que se acerque a su frecuencia y a sus contenidos.

Según Calvo, “el polvo de la tiza se transforma, por la magia de la técnica, en mensaje y canción que une pueblos y enlaza gentes de distintas edades y condiciones en un abrazo educativo de esperanza” (ib.:166). Indica, a su vez, la función democratizadora e inclusiva de la radio escolar al soslayarse todo tipo de diferencias entre los alumnos ya que todos al ser radioaficionados cuentan con las mismas posibilidades y el respeto mutuo entre compañeros.

### 2.3.5. *Revolución tecnológica y aprovechamiento didáctico de Internet*

Por último, enlazando con las premisas iniciales en torno al uso de las nuevas tecnologías, cabe decir, como señala Calvo, que “permiten sustituir las antiguas técnicas de impresión y aumentar la eficacia de nuestras propuestas de creación y de participación en la vida de nuestro entorno como ciudadanos activos” (2005a: 147).



Este maestro comenta la disponibilidad tecnológica con la que cuentan las pequeñas aulas rurales en relación a su ideario educativo por la cual las TIC para Aula Libre son un instrumento que sirve para conectar la escuela con la vida mediante el correo electrónico, el *blog* escolar, la búsqueda de información en la red, recursos para la compilación de archivos y el uso de la biblioteca como centro de documentación y consulta. Calvo nos traslada en este caso a la experiencia concreta llevada a cabo en el centro escolar Miguel Servet de Villanueva de Sijena.

El uso de las nuevas tecnologías, que desde esta perspectiva trata de constituir un flujo de vida entre la escuela y el mundo, sirve como soporte para dar salida a los recursos y materiales producidos en la escuela, permitiendo a su vez un tratamiento del entorno, beneficiándose de dispositivos, periféricos y *software* (cámaras de fotos digitales, programas edición de imágenes y tratamiento de texto, fotocopidora, escáner...) que complementan las actividades llevadas a cabo y permiten una difusión más amplia de las mismas. Es interesante el caso concreto del periódico digital y de la página *web* que logran llevar un paso más allá las técnicas Freinet de la imprenta y la correspondencia y las prácticas y recursos inscritas en sus bases (periódico, revista...). Se valora el uso de estas nuevas tecnologías y recursos muy positivamente, ya que “el alumnado dispone de estas herramientas que aprovecha con entusiasmo sirviendo de motivación permanente para ejercitarse con los distintos programas informáticos y profundizando en los contenidos escolares” (ib.: 150). Casado y Villalba,<sup>211</sup> maestros que tratan de conectar las técnicas Freinet con las nuevas tecnologías, señalan que “Internet y concretamente la llamada *Web 2.0* nos abren a unos parámetros de comunicación, cooperación, documentación y publicación que haría las delicias del propio Freinet de haber vivido en esta época” (2012: 4). En ese sentido no es descabellado pensar, como los propios integrantes de Aula Libre, que este tipo de metodologías son totalmente válidas e incluso apremiantes, no tanto por la disponibilidad de nuevos medios y tecnologías de aplicación educativa, sino más en concreto por lo necesario de su espíritu pedagógico y compromiso ideológico para con la infancia y la sociedad en general.

Todo este compendio de materiales asociados a las técnicas Freinet supone un complemento físico para los principios de educación global e integral promovidos por

---

<sup>211</sup> Estos maestros aluden también a como la aplicación de técnicas Freinet puede ser una de las claves para el éxito dentro del sistema educativo finlandés como puede observarse en la metodología practicada en la escuela primaria de Strömberg.

Aula Libre, y todos ellos cuentan con un carácter indisoluble con respecto tanto a las estrategias pedagógicas como a los principios educativos que han venido abanderando. Así pues, no puede concebirse el uso de la imprenta sin el producto final de la revista o el periódico, ni la correspondencia escolar sin la vocación comunicativa, así como el desarrollo de todo este conjunto de actividades sin el componente cooperativo dentro del alumnado. En consecuencia, desde la metodología natural pasando por el enfoque global y las técnicas más concretas, se vislumbra una secuencia lógica y gradual en la adquisición de aprendizajes en la que es vital el rol de guía y orientador del docente, que en el caso de Aula Libre viene imbuido de un compromiso democrático, liberador y humanístico que da sentido a la totalidad de estas metodologías. Para cerrar este punto, creo necesario volver a traer a colación a Gertrudix y su valoración global con respecto a estos modelos metodológicos:

La revista, el periódico o el libro que creamos en las clases que trabajamos con las técnicas Freinet, no son nunca un fin en sí mismos, sino instrumentos inmejorables para la expresión de nuestros alumnos y alumnas, para enriquecer la correspondencia escolar, para el aprendizaje de la lengua y para la formación de ciudadanos libres y responsables (2011).<sup>212</sup>

#### **2.4. Biblioteca escolar y lectura**

La biblioteca escolar es para Aula Libre un lugar de encuentro y aprendizaje de primer orden, ya que en ella confluyen un gran número de los principios, prácticas y estrategias que han guiado su labor docente y el aprendizaje de los alumnos. Para Aula Libre, la idiosincrasia pedagógico-educativa y las funciones y potencialidades de la biblioteca queda ilustrado en la siguiente definición:

La biblioteca escolar es un espacio sin fronteras donde estimular la curiosidad, cultivar la imaginación y favorecer el aprendizaje; invita a la diversificación metodológica y al uso de variadas fuentes documentales, es compensadora de desigualdades ofreciendo recursos a quienes no los tienen; permite la democratización de los medios y materiales de aprendizaje; es un espacio civilizador que propicia un ambiente respetuoso y de reflexión; es un lugar adecuado para practicar la cooperación; es potenciadora de los hábitos (Cartel del 30º Aniversario del MRP Aula Libre, “La biblioteca escolar. Un espacio sin fronteras y un lugar de encuentro”).

En primer lugar hay que decir que la biblioteca para los grupos renovadores se convierte en un espacio de trabajo y encuentro que permite dar salida y almacenar los

---

<sup>212</sup> En los carteles del 30 aniversario del MRP Aula Libre puede observarse de manera ilustrada la “Evolución de los medios audiovisuales en el aula” (vid. Anexos V).

materiales autoproducidos en las aulas, además de facilitar en sobremanera el acceso a nuevos materiales e informaciones allí recogidos. La biblioteca se convierte así en “biblioteca de trabajo” al igual que la lectura se convierte en “lectura de trabajo”, frente a lo que Legrand califica “lectura hachis” desconectada de la realidad (1993: 430). En suma, recoge y amplifica el trabajo diario en el aula sirviendo a la vez como centro de cultura y documentación privilegiado en las pequeñas escuelas rurales. El uso de la biblioteca, para Gómez-Hernández, “es siempre una experiencia de aprendizaje, en la que se pueden adquirir hábitos y valores [...] conceptos [...] y procedimientos” (2013:101) por lo que permite reunir en un espacio concreto la perspectiva global e integral del aprendizaje. Este autor, que como los miembros de Aula Libre trata de dignificar a las bibliotecas escolares, opina que esta labor “no es solo una utopía de renovación pedagógica, sino además una oportunidad profesional a nuestro alcance” (ib.).

Por un lado, se debe concretar qué es la biblioteca del aula, creada a partir de los ficheros escolares, cooperativos y autocorrectivos, además de todos aquellos materiales recopilados y que en conjunto “sirven para completar o reemplazar los manuales escolares” (Imbernón en Trilla, 2001: 262). Por otro lado, se cuenta con la biblioteca de trabajo como material de estudio y consulta y, que para Imbernón son, en base a su estudio sobre Freinet, “pequeños libritos monográficos, diferenciados por edades y áreas de conocimiento, sobre temas elaborados por los alumnos” (ib.: 262). Por tanto existe una biblioteca de aula, otra de trabajo y otra escolar a nivel de centro que tratan de fomentar de la lectura, el acceso a la cultura y la promoción de aprendizajes de manera continúa y encadenada entre el trabajo que se realiza en el aula y fuera de ella.

Las fichas, primer paso para elaborar los distintos niveles y tipos de biblioteca, sin olvidar que están interrelacionadas, son de muy diversos tipos como cabría esperar del enfoque globalizado e integral del que hacen gala los grupos renovadores. Entre éstas nos encontramos las fichas documentales sobre temas escolares, los ficheros autocorrectivos en torno a materias curriculares, las fichas de información general, de explotación y de búsqueda de palabras o el diccionario cooperativo-participativo. Todo ese bagaje queda registrado y facilita el libre acceso del alumnado al contenido; la pieza central serán las fichas que, según Marín Ibáñez, “no es solo individual sino también cooperativa, fruto de todos. Y todos los materiales constituyen una biblioteca

de trabajo cuyos creadores son los alumnos” (1996: 17).<sup>213</sup> Freinet en su momento puso en relación estos ficheros escolares con los centros de interés y los planes de trabajo; en buena medida, los grupos renovadores como Aula Libre han asimilado esas prácticas organizativas para fomentar el trabajo cooperativo orientado a la consecución de una biblioteca escolar que sirva como “centro de encuentro y espacio animador de la lectura, la escritura y la dinamización cultural, también del aprendizaje”, como apunta Coronas (2005a: 99). Gracias a la biblioteca escolar, de aula y de trabajo se fomenta el aprendizaje autodidacta y el acceso de la lectura en sus distintos niveles desarrollando una integración coherente con el trabajo docente y los aprendizajes de los alumnos. Coronas señala que el mantenimiento y la viabilidad de las bibliotecas escolares requieren un gran esfuerzo, “por eso es conveniente que un de profesores y profesoras se involucre decididamente para impulsar el funcionamiento de la biblioteca aunque lo ideal sería que participara todo el profesorado” (en Gobierno de Navarra, 2000: 7). Coronas, autor de parte de la Serie Verde de la colección “Blitz, Ratón de Biblioteca”, indica una serie de pasos y actuaciones tendentes a acercar la biblioteca al alumnado y hacer de ésta un foco cultural activo y dinámico del que destaca una serie de innegables posibilidades pedagógicas, entre las que destacan:

- la democratización y libre disposición de los medios y materiales de aprendizaje.
- la compensación de desigualdades.
- su potencial civilizador y reflexivo.
- la práctica cooperativa.
- la potenciación del hábito lector.
- el acceso a distintas fuentes de información y en distintos soportes y formatos.
- su función como depositaria de la memoria impresa del centro escolar.
- la inagotabilidad de los aprendizajes que puede llegar a promover.

**Cuadro 14. Posibilidades pedagógicas de la biblioteca escolar (Fuente: Coronas en *Blitz, ratón de biblioteca*, 2000:6)**

<sup>213</sup> Este autor indica, en relación con la biblioteca de trabajo, la promoción de una “democracia cultural” donde cada alumno es actor y autor dentro de un plan de trabajo cooperativo que en última instancia podría promover, en unión a un compendio de otras estrategias, la autogestión cultural de las pequeñas unidades escolares del medio rural.

En ese sentido es vital que la biblioteca escolar desarrolle unas interacciones socio-educativas que involucren a profesores, alumnos y familias a través de la información, la coordinación, el estímulo y el fomento mutuo de su uso con el objetivo de hacer de la biblioteca un espacio relevante y visible para el aprendizaje del alumnado. Coronas lo expone del siguiente modo: “la biblioteca escolar puede y debe funcionar como una tela de araña, de manera que sea el lugar de encuentro de todas las personas relacionadas con la enseñanza” (en Gobierno de Navarra, 2000: 7 y en 2005a: 100). Además propone que en aquellas localidades que no cuenten con una biblioteca pública, aspecto que puede darse con facilidad en las pequeñas localidades del medio rural aragonés, la biblioteca escolar debe hacer las veces de biblioteca pública. Gómez-Hernández indica por su parte que existe “un paralelismo entre el aprendizaje como procesamiento de información y la labor bibliotecaria, que la hace referente y modelo para los usuarios” (2013: 102), por lo que es fundamental que se desarrolle una formación actualizada entre los encargados de las bibliotecas de tal modo que puedan dar respuesta a las exigencias de la sociedad de la información y del conocimiento así como a las necesidades de los alumnos en lo concerniente a sus aprendizajes.<sup>214</sup> De este modo, la biblioteca podrá retomar un papel protagonista que produzca una relación de simbiosis coherente con el conjunto de planteamientos e iniciativas pedagógicas, educativas y culturales que a nivel de aula, de centro y de municipio se estén llevando a cabo.

En buena medida, Aula Libre ha tratado de convertir la biblioteca escolar un espacio de renovación utópica, entendiendo el papel fundamental que puede llegar a cumplir siempre que se le apoye convenientemente y se desarrollen actividades que consoliden su labor formativa, cultural y socializadora. En relación con esta idea, Gómez-Hernández apunta el gran reto al que se enfrentan las bibliotecas en el momento actual señalando el sustrato de compromiso que puede llegar a representar. Este autor indica que “es una utopía que tiene que ver con lo que querríamos conseguir, pero soñar es también algo pragmático, pues sin sueños no se puede mejorar la realidad, sino que meramente se la reproduce” (2013: 103).<sup>215</sup> En consecuencia, la

---

<sup>214</sup> No se debe menospreciar la coordinación y sintonía que debe existir entre los encargados de las bibliotecas y los profesores tutores de cada grupo-aula.

<sup>215</sup> Es interesante indicar la obra *El programa de bibliotecas escolares*, publicada por el MEC en colaboración con el Centro de Desarrollo Curricular y la Dirección General de Renovación Pedagógica en 1996, centrado en el desglose de un programa integral para hacer de las bibliotecas un espacio formativo acorde con los planteamientos de la reforma educativa. Igualmente se debe destacar la

biblioteca escolar se presta a ser un foco de renovación pedagógica cuyo papel trasciende de la visión tradicional que se suele tener de la misma. Desde Aula Libre se ha tratado de reavivar su papel con una profunda dignificación, un uso práctico y coherente y el establecimiento real de sus funciones más valiosas a nivel cultural y socializador. Finalmente, para ilustrar sus críticas frente a la “depauperización” pedagógica de la biblioteca y en su esfuerzo por hacer valer su potencial educativo, el grupo renovador plantea la siguiente lectura en torno a esta situación:

La Biblioteca Escolar carece en estos momentos de un marco legal que la defina y la potencie de una forma decidida. Sigue sumida en la incertidumbre. Germina allí donde una maestra o maestro, o un grupito de ellos o de madre y padres deciden regalar algo de su tiempo y de su trabajo e imaginación para fundarla. Siendo un equipamiento con un gran potencial pedagógico, debería ser el corazón de la escuela; pero para ello, todas las escuelas deberían tener una (Cartel del 30º Aniversario del MRP Aula Libre, “La biblioteca escolar. Un espacio sin fronteras y un lugar de encuentro”).

De esta afirmación se extrae la crítica del grupo renovador hacia una legislación educativa que minusvalora a la biblioteca como un espacio formativo relevante tanto por su falta de soporte en las disposiciones legales de tipo educativas como por su falta de recursos y estructuras. Por otro lado, Aula Libre defiende la cooperación y el trabajo colectivo de la comunidad educativa que de forma espontánea y autogestionada permite la existencia y consolidación de proyectos bibliotecarios, aun a pesar de los condicionantes que generalmente se han encontrado en los municipios rurales. La importancia de la biblioteca no se limita a servir de espacio complementario a la actividad cotidiana en el aula, sino que reviste una función educativa propia de gran diversidad y amplitud.

## **2.5. El entorno como recurso didáctico y el aula como laboratorio y taller. El huerto escolar**

El entorno, como se ha valorado en el apartado 4.3 centrado en la relación entre Aula Libre y la escuela rural, se convierte en un punto de referencia axiomático dentro de la propuesta educativa y pedagógica del grupo renovador. Las características propias del entorno rural hacen que la investigación del medio y su aceptación como

---

segunda obra de la serie Azul de la Colección Blitz del Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra denominada “Cómo organizar una biblioteca escolar. Aspectos técnicos y pedagógicos”.

un recurso didáctico más incrementan la visión global y conectada con la realidad del grupo renovador. Además, el conocimiento y las relaciones con los habitantes de estos municipios son más cercanos y posibilita su colaboración por lo que el medio natural de estos entornos rurales se perfila como un horizonte a explorar y explotar pedagógicamente. Los aprendizajes que puede plantear son directos y cercanos, inmersos en la vida cotidiana del pueblo, sus costumbres, su fauna y su flora, así como sus ritmos y actividades sociales, culturales y productivas. El entorno o medio natural de las escuelas y la vida del alumnado son una fuente constante de conocimientos y, gracias a las actividades y los planteamientos de este tipo de maestros, puede ser canalizado pedagógicamente. La experiencia de Aula Libre en este aspecto es amplia, ya que desde sus inicios han mantenido una estrecha relación con el medio y han establecido un aprovechamiento educativo primordial para su propia praxis docente. Al moverse en un medio rural con escasos recursos materiales se propicia que estos maestros lleven su mirada pedagógica fuera de los muros del aula para plantear actividades relacionadas con la naturaleza, los oficios locales, las estaciones, los ritmos y hábitos de las actividades agropecuarias, la cultura, folclore e historia locales... Tras años de contacto directo con el medio y de acercarlo a la institución escolar, los miembros de Aula Libre destacan “la inagotable riqueza pedagógica que ofrece en entorno, sobre todo cuando se trata de un entorno rural” (Gertrudix, 2005f: 177).

Además, todo ello, generalmente desarrollado en forma de visitas o clases-paseos, tendrá una plasmación escrita posterior, puede ser transmitida a otros centros o publicada a través de la correspondencia, las revistas o de la red. Por tanto, el entorno plantea a la fuerza una visión educativa más amplia y abre unas posibilidades inimaginables para grandes centros escolares. Al basarse en la experiencia directa y la relación cercana con el medio natural y social, se crea una dialéctica entre el educando, el maestro y el medio sobre la que se debe aplicar un correcto código pedagógico del entorno de corte naturalista e investigador.<sup>216</sup> La experiencia en la propia realidad permite al alumno involucrarse en su entorno y profundizar en el conocimiento del mundo que le rodea rompiendo con la compartimentación del saber que generalmente ha establecido la escuela y contra la que en la medida de lo posible el grupo renovador ha tratado de situarse. Montero indica, desde un enfoque que en cierto modo achaca

---

<sup>216</sup> Mateos Montero realiza un análisis genealógico e histórico de este código pedagógico del entorno poniendo en relación a los MRP y la renovación pedagógica con los orígenes de la sistematización disciplinaria del entorno como materia académica.

cierta falta de innovación a la renovación pedagógica por limitarse a remozar prácticas pedagógicas ya planteadas anteriormente, que la presencia del entorno y del medio natural en el currículum no es tanto producto de una reflexión detenida sobre su necesidad como una mera moda pedagógica. En ese sentido señala que “además de las dificultades para hacerse un hueco en el currículum que ha tenido la enseñanza que parte de la experiencia del alumno en el entorno” (Montero, 2004: 3) se debe de confrontar con la práctica escolar que puede tergiversar sus principios originales. De todos modos, ante esta afirmación el grupo renovador ha visto en el contexto una manera de acercarse a la vida tal como es “sin el corsé de las asignaturas, ni los niveles escolares” (Gertrudix, 2005c: 78).

A través del acercamiento al medio se puede comprobar una serie de datos sociológicos, culturales y socio-económicos que aportan aprendizajes reales y significativos en el sentido en que son de necesaria utilización para desenvolverse con garantías y solvencia en el medio en el que el alumnado desarrolla su experiencia vital. Gracias a la participación de expertos y “profanos” y a la exploración geoespacial e histórico-cultural del entorno, Aula Libre ha sabido establecer una serie de estrategias y actividades encaminadas al aprovechamiento didáctico del medio. Como señala Gertrudix, “la investigación del entorno ha sido una constante en nuestro trabajo con los diversos grupos de niños y niñas que han estado a nuestro cargo”, por lo que se puede deducir que estas prácticas han dado un satisfactorio resultado. Calvo, por su parte, legitima esta visión con respecto al medio natural al decir que “el conocimiento del medio, consiste en algo mucho más profundo que nominar el decorado que nos rodea, recordar determinadas fechas y saber algunos nombres propios que nos des cierta erudición” (2008: 5). En este sentido rechaza el falso intelectualismo centrado en el nominalismo, lo memorístico y no en la aprehensión de la experiencia real. Señala que es necesario “convertirnos en protagonistas de nuestro entorno, nos corresponde asumir responsabilidad, puesto que formamos parte activa del medio en el que vivimos” (ib.). Expone la urgencia de desarrollar una filosofía del cuidado para con el medio en el que vivimos desde una perspectiva interdisciplinar del estudio del medio y una visión globalizada que permita valorar en conjunto la realidad social y natural.

Es cierto que Aula Libre recoge los centros de interés de herencia decroliniana, y fundamentalmente freinetista (menos directivos y más a corto plazo), para hacer del interés y la curiosidad de los niños un nexo de unión práctico con el mundo exterior



que les rodea, existiendo un principio de percepción global de la realidad. En buena medida, la adopción de estas prácticas sugiere la adquisición de un conocimiento que permita la interacción del alumno con su medio y que puede participar activamente en su transformación al tener presentes desde muy temprana edad las circunstancias en las que se mueve. Se establece por tanto una relación no mediatizada con el entorno que no busca el conocimiento nominal o memorístico, sino el sano desarrollo de la infancia en un entorno concreto en el que debe estar inmersa. En suma, como señala Imbernón en relación a la metodología natural de Freinet, se trata de “enraizar la actividad escolar en la realidad vital del niño” (2001: 264) y de “favorecer la inserción del niño en su ambiente” (González Monteagudo, 1986: 406).

Es fundamental la consideración de aula como taller en función de la doble clasificación establecida por Freinet y desarrollada por Ander Egg. En primer lugar nos encontramos con “talleres para el desarrollo de habilidades con el trabajo manual”, y en segundo lugar, con “talleres de actividad evolucionada, socializada e intelectualizada” (Ander Egg, 1991: 12-13). Estos recursos se amoldan a la práctica de Aula Libre de un modo bastante acertado, pues la primera clase de talleres correspondería con la investigación del entorno fundamentado en un trabajo de campo establecido en torno a las visitas y las clases-paseo; el segundo tipo de talleres se ajustaría al procesamiento intelectual de las informaciones y materiales obtenidos, su experimentación, expresión y comunicación a través del trabajo cooperativo en el aula y a su organización didáctica para dar cabida a este tipo de investigación del medio. En ese sentido, si del entorno se obtiene un material cognitivo “en bruto”, que puede abarcar lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal, en el aula se materializa en conocimiento práctico y real lo que permite adquirir para el aula un estatus de laboratorio-taller en el que se van estudiando distintos ámbitos y planos de la realidad que circunda a la escuela. Siguiendo la definición de Egg en torno al taller considerado como “un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado (ib.: 14), se puede considerar las aulas guiadas bajo las premisas educativas de Aula Libre como verdaderos laboratorios y talleres a pequeña escala y de alcance local pero que revisten una gran importancia educativa, cultural y socio-comunicativa. Se corresponde a su vez con la filosofía del *learning by doing* y la concepción del juego-trabajo cooperativo de Freinet desde una perspectiva globalizada que “reemplaza el mero

hablar recapitulativo/repetitivo, por un hacer productivo en el que se aprende haciendo” (ib.:17).

Se correspondería a una búsqueda del conocimiento desde el cuestionamiento y en contra de respuesta dogmática al ser la propia curiosidad del alumno la que le guía y promueve en su intento de conocer con el suficiente rigor científico el medio en el que vive. Desde una visión interdisciplinar, según Egg, el taller consigue aunar la docencia, la investigación y la práctica y, en ese sentido, se puede incluso establecer una investigación-acción que, si bien de baja intensidad, puede promover la mejora de la calidad de vida en el pueblo al enriquecerse desde la escuela su conocimiento y acervo cultural y social. A través de observaciones, experimentaciones, encuestas, visitas, entrevistas y otros medios para el análisis del medio y su indagación, se puede ir acumulando un material susceptible de incorporarse a la biblioteca del grupo escolar y del centro, lo que además puede tener un reflejo en la producción escrita del alumnado al aplicarse el uso de la imprenta y la correspondencia escolar para dejar un testimonio de los conocimientos adquiridos.<sup>217</sup> En consecuencia, este tipo de metodología, en la que es importante también su organización mediante planes de trabajo concretos, sirve para lograr un fondo documental y científico que puede llegar a convertirse en “la enciclopedia de la vida de su comunidad”, según Gertrudix (2005f:186).

Finalmente, en relación intrínseca con el estudio del medio, se sitúa el huerto escolar, que ha tenido gran peso en la metodología de Aula Libre y ha sido tratado en numerosas publicaciones del grupo renovador.<sup>218</sup> El huerto escolar hace las veces de representación de la naturaleza en el medio escolar y constituye un referente de educación ambiental dentro de contextos ya de por sí bastante inmersos en el contexto natural circundante. El potencial pedagógico del medio se traslada a un espacio concreto dentro de la institución escolar para servir de recurso didáctico que reúne importantes características como su autogestión cooperativa, el fomento del respeto hacia la naturaleza y conocimiento directo sobre las distintas plantas y vegetales así como sus ritmos de desarrollo y su variado aprovechamiento.<sup>219</sup> En ese lugar concreto se abre una ventana natural a la escuela que se beneficia de los préstamos y consejos de la comunidad local, por lo general, empleada en el sector primario. La vertiente natural

---

<sup>217</sup> Se trataría del fichero escolar cooperativo en el que quedan registrados los nuevos conocimientos y las experiencias desarrolladas a partir del contacto con el medio.

<sup>218</sup> El teatro escolar también ha sido protagonista en Aula Libre como se evidencia en la séptima entre de *Cuadernos*.

<sup>219</sup> El número 3 de *Cuadernos* se dedica íntegramente al huerto escolar.

y humana queda resumida muy bien en el concepto práctico del huerto escolar que “convertido en equipamiento educativo estable, es un espacio donde no sólo se cultivan hortalizas, plantas diversas, flores, etc.; es un lugar para cultivar actitudes tan significativas como la cooperación, el respeto, la responsabilidad, la ayuda mutua, la sensibilidad [...]” (ib.: 187). En cierto modo supone un intento de alejarse del consumismo alimenticio de las sociedades postindustriales y un acercamiento regresivo a un sistema productivo más humano y sostenible. Coronas opina que las generaciones actuales han perdido el contacto con el mundo natural y el huerto puede convertirse en un lugar para la experimentación y la observación de gran interés para el alumnado. Por último, el huerto escolar permite, como se desprende del testimonio de Coronas, realizar un sinnúmero de actividades de gran diversidad en la que se puede trabajar el cálculo, el lenguaje, la escritura, la creatividad, la búsqueda y el procesamiento de información, el uso de tecnología, habilidades manuales, las exposiciones... Además, la aplicación esta estrategia didáctica viene siempre acompañada de documentación y registro que como en otros planos, puede ser posteriormente publicado y difundido. La valoración de la experiencia del huerto escolar de Mariano Coronas define muy bien el concepto y significado del huerto escolar cuando afirma que éste:

Progresivamente, irá cautivando a quienes se hayan involucrado en su organización y funcionamiento; colectivamente se vivirán los éxitos y los fracasos [...] y se irá convirtiendo en un aula de la naturaleza viva y dinámica, generadora de actitudes de mejor conocimiento, de curiosidad y de respeto por el mundo vegetal; una valiosa vía para practicar la educación medioambiental, de la que tanto se habla y por la que tan pocas cosas hacemos (2005c: 189).

## **2.6. Lenguaje y matemáticas a través de la literatura, la lectura, la poesía y el cálculo vivo<sup>220</sup>**

Entre el repertorio práctico de Aula Libre destaca una particular orientación de las materias curriculares que enlaza con la visión más general del colectivo renovador en lo concerniente al aprendizaje. En su empeño por conectar la realidad del alumno con el conocimiento a adquirir, han tratado de poner en sintonía el currículo oficial con los intereses y la vida cotidiana del educando. Por un lado, este afán globalizador se desprende de la relación de las actividades y los contenidos curriculares con respecto al

---

<sup>220</sup> La expresión plástica es otro ámbito que ha trabajado mucho el profesorado de Aula Libre, como García en el número 9 de *Cuadernos*.

entorno y a la visión globalizadora que caracteriza el fondo didáctico del MRP, y por otro lado, se denota en el planteamiento interdisciplinar que han intentado aplicar a determinadas materias.<sup>221</sup> Gracias a ello han conseguido minimizar en parte la separación del currículo en materias inconexas y favoreciendo una acomodación de los distintos aprendizajes. De ese modo el proceso de enseñanza aprendizaje viene marcado por un carácter eminentemente práctico y funcional que trata de suscitar en la niña y el niño una curiosidad real para un desarrollo intelectual, procedimental y actitudinal de índole integral. Si bien este apartado representa el último escalón dentro de la práctica de Aula Libre, por tratarse de la aplicación concreta de su propuesta pedagógica, no deja de remarcar la interconexión paidocéntrica que se destila de su ideario educativo. Con respecto a las prácticas y estrategias anteriormente planteadas, las materias curriculares desde el punto de vista de Aula Libre, fundamentalmente relacionadas con el lenguaje y el cálculo, representan un hilo conductor dentro del cual se configuran como la plasmación final de su apuesta pedagógica.

En suma, la organización y planteamiento de actividades y la producción de aprendizajes y materiales que se desprenden de las distintas materias curriculares constituyen la máxima concreción de su praxis como docentes renovadores. Si bien los planos cognitivos matemático y lingüístico pueden servir para englobar el pormenorizado desarrollo de estas materias, es innegable la dificultad de atisbar unas fronteras claras desde este enfoque interdisciplinar debido a la conjunción entre varias “asignaturas” entre ellas y con respecto a la realidad y contexto natural, histórico y cultural en el que se ven inmersas. Por tanto, a pesar de que se van a esbozar las principales características de los aprendizajes en determinadas áreas como la literatura, la poesía y el cálculo vivo, no se puede limitar esta visión a los compartimentos estancos en los que el currículo trata de encerrar la adquisición de conocimientos. En consecuencia debe hacerse hincapié en la integralidad y la globalización de la propuesta de Aula Libre en su deseo de establecer intercambios significativos entre el mundo de la escuela y el mundo de la vida. Además, a través de estas materias y ámbitos de aprendizaje se pueden entrever tantos aspectos creativos como actitudinales, que serán valorados en el último epígrafe del presente subapartado. No se trata en suma de actuaciones neutras sobre el currículo, sino más bien una

---

<sup>221</sup> El número 8 de *Cuadernos* aporta una propuesta concreta para el uso interdisciplinar del pensamiento lógico-matemático.

reorientación que amplifica los horizontes del aprendizaje y dota a la labor docente de una función más allá de la del mero transmisor de los conocimientos impuestos desde fuera por expertos para los de la base de la institución escolar, alumnos y maestros.

Con respecto al ámbito del lenguaje, Aula Libre ha promovido, además del aprendizaje por búsqueda y autoproducción mediante las técnicas Freinet y el aprendizaje lecto-escritor natural, un desarrollo del gusto por la literatura se conectan, a su vez, con el uso de la biblioteca escolar y con distintas iniciativas que de ella han ido propagándose. Desde una actitud no directiva y en busca de la producción espontánea del alumnado, los materiales y recursos como los textos libres pueden servir como excusa y vehículo para la promoción de actividades centradas en lo literario como eje vertebrador. Los textos del alumnado, como se ha visto cargados de creatividad e interés, pueden ser evaluados y modificados en colectivo por la clase, pudiéndose incluso ampliar con el la dimensión cooperativa editando y cerrando textos para su posterior publicación y difusión. De ese modo, cualquier texto escrito o verbalizado puede ser susceptible de utilizarse como detonador del aprendizaje literario por plantear con la mínima excusa la búsqueda de determinadas obras, su lectura y la investigación con respecto a su autor, su estilo, su corriente y su contexto histórico entre otros ámbitos de búsqueda y aprendizaje. Todo ello se beneficia de la correlación existente entre las propuestas tanto del docente, de los alumnos como del propio contexto y la actualidad con respecto a la disponibilidad de materiales, iniciativas y experiencias para dar salida a la curiosidad suscitada y permitir que dicho aprendizaje con acaba en un término medio yermo. Las distintas actividades y los variados recursos, que se verán en el siguiente subapartado, plantean situaciones de aprendizaje propicias para que cada alumno pueda ir avanzando conforme a sus propios ritmos e intereses recibiendo un positivo aporte cooperativo que puede, a modo de acompañamiento, ir consolidando este conjunto de planteamientos. El humor, la creatividad y el juego son los puntales sobre los que se sustentan estas actividades de tipo literario que tratar de hacer de la lectura un proceso de libre decisión por parte del alumno sobre el que pivotan actividades y recursos consecuentes y encaminados hacia una adquisición de conocimientos no limitadora.

En ese sentido, en lo tocante a las materias curriculares centradas en el lenguaje oral y escrito, el MRP Aula Libre ha ido generando unos procesos pedagógicos a lo largo de los años que se nutren tanto de su propio desarrollo e intercambio interno

como de las aportaciones de sus alumnos. En suma, Aula Libre no concibe los aprendizajes lineales ni dogmático en torno a lo lecto-escritor, ni tampoco contemplan un acceso dirigido y condicionado hacia la literatura como tal; es más, entienden que estas actividades son más un medio que un fin para desarrollar unas determinadas actitudes, conocimientos y habilidades que han tratado de conjugar. Como prueba y fundamento de lo anterior, López afirma al respecto que:

Hemos procurado crear un ambiente distendido, donde el respeto y la tolerancia estuvieran presentes de manera continua. De esta forma se han ido dando las condiciones para que en ellos [los alumnos] brotaran la espontaneidad, el ingenio, la imaginación y el humor sano (2010:5).

Este miembro del MRP, confirma, en relación al lenguaje creativo y el humor en el número 10 de la Colección Creativa del grupo renovador, que es necesario alejarse del libro de texto y las directrices institucionales oficiales y, además, contempla como fundamental situar en el centro del desarrollo del niño no solo lo estrictamente intelectual sino también el humor, la imaginación y la emoción “a la vez que fomentar la animación a la lectura, la escritura creativa y la expresión oral” (ib.: 6). En definitiva, los planteamientos y actividades con las que parten estos aprendizajes centrados en el lenguaje permiten trabajar desde la ortografía y la caligrafía hasta la creatividad y la lectura, pasando por todo un conglomerado procesal que se sirve de numerosos pretextos para desatar aprendizajes significativos y no traumáticos ni mecánicos sino agradables y automotivados.

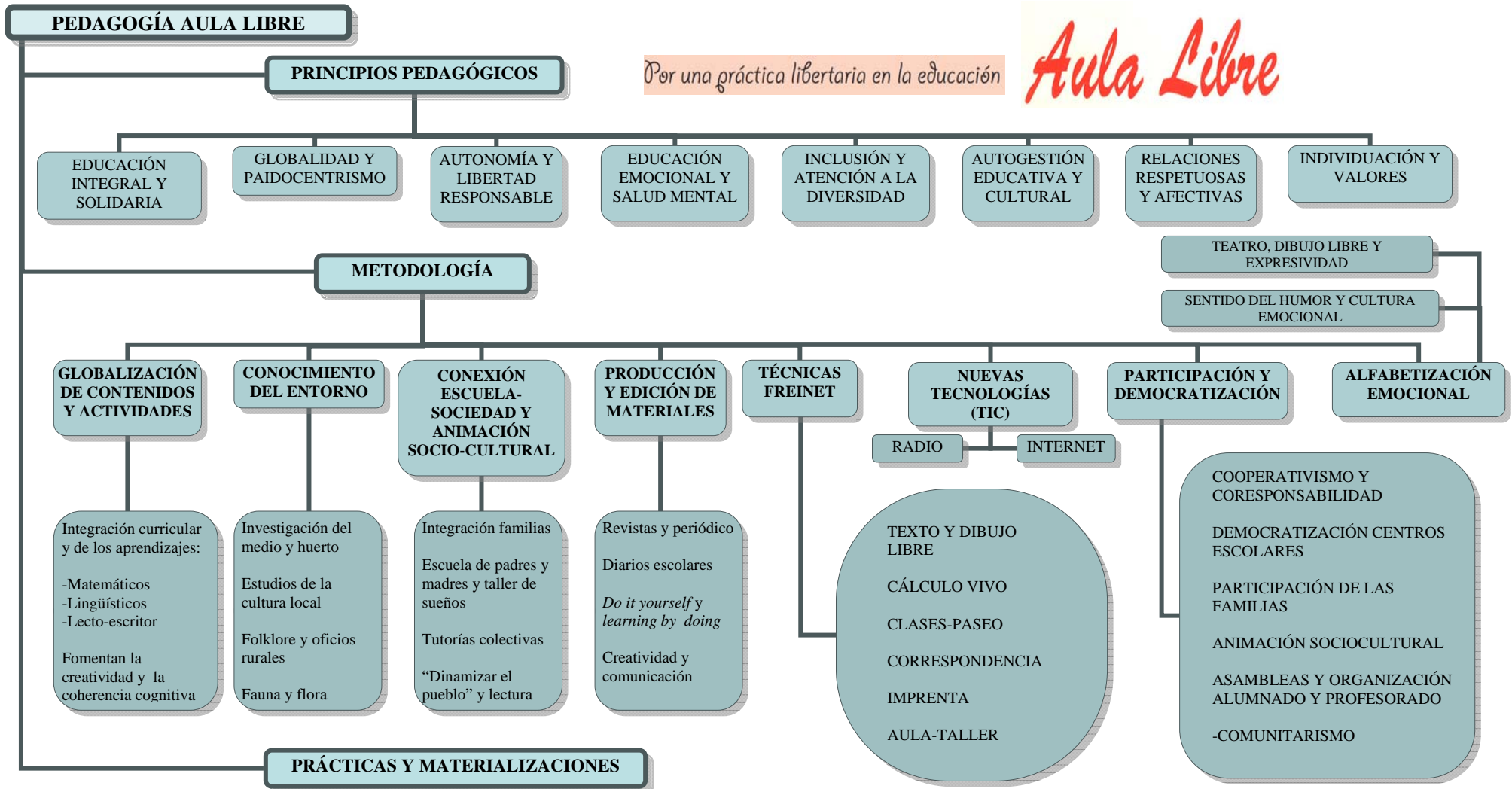
Si bien para acceder al desarrollo de unas nociones lingüísticas y literarias se pueden consultar las prácticas y estrategias lectoescritoras complementarias ya analizadas, en el caso del aprendizaje matemático éstas evidencian también una idiosincrasia concreta y que dista de la que tradicionalmente ha mantenido al respecto el currículo y la forma-escuela oficial. Son múltiples las publicaciones, experiencias e iniciativas pedagógicas que el grupo renovador ha dispuesto en torno a las matemáticas como un foco de aprendizaje de primer orden. En ese sentido, Aula Libre concibe el desarrollo del pensamiento matemático de un modo que trata de conjugar nuevamente lo racional con lo espontáneo permitiendo con ello un desarrollo libre en la adquisición y consolidación del mismo. Ramírez Martínez justifica este planteamiento por oponerse al tradicional dogmatismo de la ortodoxia científica, a la cual considera la “ciencia religión de nuestros días” (2005: 193).

### **3. Síntesis de estrategias y recursos didácticos para una pedagogía del MRP Aula Libre**

En la Figura 5 se presenta gráficamente una aproximación global a las prácticas pedagógicas de Aula Libre. Esta representación se ha obtenido a partir de la revisión bibliográfica del grupo renovador (*Aula Libre, Cuadernos, Creativa*, 1990 y 2005) además de los extras, documentos y materiales a los que se ha acaecido a lo largo de la presente investigación (web, blogs, Carteles trigésimo Aniversario, reseñas, otras revistas...). El cuadro que se presenta, de elaboración propia, está inspirado en la plasmación de la pedagogía Freinet publicada en *Le Nouvel Educateur*, número 81, de septiembre de 1996, que ha sido modificada al objeto de investigación, el MRP Aula Libre.<sup>222</sup>

---

<sup>222</sup> Figura 5. Aproximación gráfica a una pedagogía Aula Libre (Fuente: Elaboración propia).







## CAPÍTULO V: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA REVISTA *AULA LIBRE*

### 1. Diseño metodológico para el vaciado de contenido de la revista *Aula Libre*

#### 1.1. El Análisis Crítico del Discurso aplicado al estudio de *Aula Libre*

Para la realización del análisis de la revista del colectivo *Aula Libre* se ha usado como técnica o instrumento metodológico la denominada “caja de herramientas” de Jäger (2003), que parte de las premisas propias del análisis crítico del discurso o ACD, en consonancia con la línea multidisciplinaria establecida por Van Dyck. A través de la aportación de Jäger, se puede realizar una aproximación práctica al análisis de material empírico, en este caso, la revista *Aula Libre*. Así pues, partiendo del modelo estándar plasmado por Jäger, se ha adaptado el mismo a las necesidades y exigencias de esta investigación y a las particularidades de la revista como medio de expresión por excelencia del grupo renovador.

En primer lugar, se ha partido de la concreción y clarificación del objeto de la investigación, completándose la parte teórica con una justificación de la metodología utilizada sobre las características propias de la revista. Una vez concretado el objeto de la investigación y perfilada la coherencia y la legitimidad de su estudio, se pasa a lo que Jäger denomina análisis estructural. Dicho análisis se ha centrado por un lado en los aspectos formales de la revista, perfilándose elementos clave para la caracterización general del plano discursivo de la revista (ubicación política, sector al que va dirigido, ejemplares...). Para llegar a dicha caracterización se debe desarrollar un procesamiento del material discursivo que ahonde no solo en sus aspectos formales, sino que permita abordar una visión de conjunto del mismo atendiendo a las secciones propias de la revista.<sup>223</sup> Posteriormente, se ha establecido un resumen y una clasificación temática que contempla qué aspectos son los más frecuentemente tratados en la revista y cuáles son los que se han visto influidos por la interacción de varios hilos discursivos. El posible enmarañamiento de los hilos discursivos tratará de ser paliado con un análisis en profundidad de varios artículos en los que conculcan varios temas o subtemas sobre un área temática específica.

---

<sup>223</sup> Estas secciones varían dependiendo del año de publicación de la revista por lo que en ellas intervienen posibles acontecimientos discursivos conectados con el contexto específico.

Una vez establecida la clasificación temática, se podrá abordar un análisis de la estructura del material procesado poniéndola en relación e interacción con el hilo discursivo que se ha pretendido analizar. En este segundo apartado se traslada el estudio del hilo discursivo hacia un “análisis fino” (como lo denomina el propio Jäger) sobre varios textos, lo más característicos posibles, en relación a la postura discursiva mantenida por la revista. No obstante, antes de pasar al análisis en profundidad de dichos artículos, se han considerado aspectos contextuales que permitan, por un lado, justificar la selección de los artículos en cuestión y, por otro, conocer tanto el autor de los mismos como sus motivaciones a la hora de plasmarlo en la revista, así como el tema o sección que lo incluye y al que hace referencia.

Perfiladas dichas premisas, se ha pasado al análisis de la superficie textual de los escritos haciendo hincapié en su diseño gráfico, los titulares y los encabezamientos (o estructura del esquema periodístico), la estructura interna del artículo y, por último, los temas que han sido abordados en dicha unidad textual. Un segundo paso dentro de este análisis fino lo constituye el estudio de los medios y estrategias retóricas utilizados dentro de los artículos seleccionados. En este punto se tendrán en cuenta el estudio del tipo de argumentación (y sus estrategias argumentativas), la lógica y la composición del texto, las implicaciones de su significado, así como aspectos relacionados directamente con el simbolismo colectivo (o la figuratividad) que adquiere el artículo tanto en su vertiente escrita a través del vocabulario utilizado como en la gráfica a través de imágenes y caricaturas. Además, al igual que Jäger para el caso de la prensa escrita, se han considerado también a los actores como un elemento fundamental dentro de este análisis fino, debido al papel que representan como fuentes informativas que participan y promueven un determinado discurso para la revista y, en última instancia, para el conjunto del MRP Aula Libre.

Se han tenido en cuenta a su vez aspectos referidos a los medios retóricos propios del vocabulario utilizado en los artículos; su especificación se perfilará a través las aportaciones de Cassamiglia y Tusón (2007) en lo concerniente a las “figuras de las palabras” y los posibles procedimientos retóricos subyacentes en el discurso. Finalmente, se han tratado de determinar ciertas afirmaciones ideológicas basadas en el contenido de los artículos, que para el caso de la revista *Aula Libre* se centrarán principalmente en su concepción del ser humano, su análisis de la sociedad y la política del momento, la educación como eje central de sus argumentaciones y cuestiones

referidas a perspectivas en el terreno educativo. Otro elemento que se puede traer a colación es la coherencia del discurso tanto a nivel global y local sobre la forma en que se interrelacionan secuencias coherentes de acciones, acontecimientos y situaciones. Van Dyck especifica también cuestiones referidas a la coherencia referencial del discurso, a las relaciones entre proposiciones y a las implicaciones que acarrearán las funciones de especificación y generalización en lo concerniente a la coherencia local funcional. Otros elementos que complementan estos postulados analíticos en relación con el discurso son el uso de determinadas propiedades semánticas y el significado que se puede inferir de su propia utilización. El uso del contraste como forma de polarización, de ejemplos e ilustraciones así como de negaciones y apariencias permite también extraer buena parte del significado inherente a un discurso.

Finalmente, se profundiza en la determinación de la postura discursiva de la revista a través del argumento y el mensaje general que se deriva de dichos artículos. Una vez alcanzado este estadio del análisis del discurso, se procede a analizar globalmente el hilo discursivo investigado con referencia al material procesado para desarrollar en última instancia una interpretación del discurso de la revista. Esta interpretación contribuirá, en suma, a la obtención empírica de datos que complementan la información obtenida del análisis contextual de la renovación pedagógica, de la categorización analítica de *Aula Libre* y de los datos cualitativos y experienciales extraídos de las entrevistas realizadas a varios miembros del grupo renovador. A modo de esquema, el método de Jäger adaptado al análisis discursivo de la revista *Aula Libre*, queda establecido en la Tabla 11 de la siguiente manera:

**1. Clarificación del objeto de investigación**

1.1. Hilo discursivo de la revista *Aula Libre* entre 1979 y 1990.

**2. Justificación del método**

2.1. Revista como medio de expresión del MRP.

2.2. Evolución y alcance del hilo discursivo.

**3. Método**

3.1. Análisis estructural:

3.1.1. Caracterización general de la revista (ideología, sector, tirada...).

3.1.2. Visión de conjunto (secciones).

3.1.3. Resumen y clasificación temática.

3.2. Análisis fino para la determinación de la postura discursiva de la revista:

3.2.1. Contexto o marco institucional:

3.2.1.1. Justificación de la selección de artículos.

3.2.1.2. Autor.

3.2.1.3. Motivaciones.

3.2.1.4. Sección en que aparece.

3.2.2. Superficie textual:

3.2.2.1. Diseño gráfico e imágenes.

3.2.2.2. Titulares y encabezamientos.

3.2.2.3. Estructura interna del artículo (coherencia local).

3.2.2.4. Temas abordados.

3.2.3. Medios y estrategias retóricas:

3.2.3.1. Tipo de argumentación y estrategias argumentativas.

3.2.3.2. Implicaciones, suposiciones e insinuaciones.

3.2.3.3. Simbolismo.

3.2.3.4. Vocabulario.

3.2.3.5. Actores.

3.2.4. Afirmaciones ideológicas basadas en el contenido:

3.2.4.1. Ser humano.

3.2.4.2. Sociedad.

3.2.4.3. Educación.

3.2.4.4. Futuro.

3.2.5. Resumen de inferencias ideológicas:

3.2.5.1. Evolución formal de la revista.

3.2.5.2. Argumento y mensaje. Evolución del hilo discursivo.

**Tabla 11. Adaptación de la “caja de herramientas” (Jäger, 2003, 61-100) al análisis de la revista *Aula Libre* (Fuente: Elaboración propia)**

Retomando las aportaciones de Van Dijk, se puede establecer un cuadro en el que se incluyan las variables contexto, discurso y sociedad interrelacionadas y mutuamente condicionadas todas ellas en función de la influencia que pueden ejercer sobre los acontecimientos presentes y futuro y, en consecuencia, con la interpretación que puede extraerse de ellos. Van Dijk establece lo denomina “triángulo discurso-cognición-sociedad” o espacio de las interacciones sociales, donde se sitúan estas variables para comprender las relaciones discursivas y contextuales con respecto a su influencia en la sociedad, a través del uso del lenguaje.

El modo en que el MRP Aula Libre interpreta determinadas cuestiones es sintomático al respecto de su propia autopercepción identitaria, por lo que es imposible estudiar su hilo discursivo sin tener presente la influencia del contexto y su relación dialéctica con la sociedad a través del concurso de un discurso característico y relevante para su propia identidad.

Se aceptan también los criterios para el ACD que plantea Van Dijk:

- Búsqueda de crítica generalizada de actos repetidos inaceptables, no aislados
- Búsqueda de crítica estructural de instituciones y de grupos más que de personas
- Focalización en actos y actitudes inaceptables que indiquen un abuso de poder y evidencien la dominación
- El ACD se sitúa en una perspectiva de disenso, de contrapoder: es una ideología de resistencia y al mismo tiempo de solidaridad (1994: 2-3).

Se toma también de Van Dijk las ideas referidas al llamado “dispositivo K”, entendido por el holandés como “un dispositivos epistémico que controla como el conocimiento personal o socialmente compartido del hablante [...] se maneja para producir discursos o interpretaciones adecuados” (2012: 143). En ese sentido el dispositivo K aporta la adecuación y la coherencia por su acomodamiento a determinados contextos. Se puede entender que este dispositivo K estandarizado puede tener múltiples formas, tantas como identidades grupales utilicen su prisma para la interpretación de la realidad.

Las interpretaciones contextuales que realicen los miembros de Aula Libre a través de su revista, mediante el uso de determinados *topoi* y dispositivos, dará como resultado una particular visión crítica con respecto a determinados temas, que con comparación contrastada, dista mucho de la versión oficial del discurso pedagógico tradicional e institucional.

En ese sentido Van Dijk plantea que “los destinatarios interpretan los discursos [...] en términos del modelo mental que construyen continuamente de la situación

comunicativa, incluido el escenario espacio-temporal, la identidad, los roles y las relaciones entre los participantes, sus intenciones y su conocimiento actual” (ib.). Las ideas de la base común, o *common ground* de Clark, entendidas como el bagaje cognitivo y experiencial de un grupo que comparte las mismas creencias, así como una interpretación de la realidad bastante análoga con respecto a los planteamientos del resto de integrantes del grupo, como *grosso modo* sucede en Aula Libre. El propio Van Dijk señala que la “base común” (BC, *common ground* en inglés) va más allá de su propia concepción de “representación situacional” que concibió a principios de los 80, permitiendo esta BC la inclusión de elementos discursivos tanto textuales como situacionales. En ese sentido se extraerá finalmente la BC tanto personal de los miembros del grupo a través de las entrevistas y la BC común como parte integrante de la cosmovisión del MRP. Será el dispositivo-K el que coordine y establezca la BC existente entre el hablante y el destinatario, además, permite establecer identificaciones colectiva con respecto a la representación del conocimiento en una memoria semántica común. Por tanto, la activación por reconocimiento por parte de los lectores de Aula Libre permite una identificación del lector con sus postulados pedagógicos programáticos.

Relevante es también la idea de Van Dijk en torno a la cognición social, la cual en su opinión “involucra procesos intra e interindividuales, intra e intergrupales” (1994: 5). Además plantea que el acceso específico al discurso público permite que se difundan entre la población determinadas cuestiones, por lo general, situadas en el plano de la exclusión, algo que contrasta con los contenidos ubicados en *Aula Libre*. Las presuposiciones sobre el conocimiento previo de los destinatarios ayudan a comprender como unos maestros con un perfil determinado, pueden llegar a identificarse con el MRP y su propia visión pedagógico-educativa y social de conjunto. En suma, “los usuarios del lenguaje deben saber si sus destinatarios pertenecen a los mismos grupos ideológicos” a través de las inferencias bidireccionales que se establecen en función de la ideología (explícita, implícita, presupuesta y obviada).

En relación de nuevo con el dispositivo K, Van Dijk indica que “sabemos más o menos a quién estamos hablando o escribiendo, incluso cuando se trata de un grupo, y, por lo tanto, estamos al tanto de su conocimiento social probable” (ib.). Se tendrán también en cuenta las relaciones entre diferentes niveles de análisis social que alude a la identidad, el control del discurso y su interpretación en función de unas condiciones

contextuales concretas (miembro de grupo, relaciones entre acción y proceso, contexto y estructura social y representaciones sociometales) (Van Dijk, 1999: 25-26). Además, gracias a los estudios más recientes de Van Dijk y sus colaboradores, se puede aplicar el ACD a cuestiones como la relación entre discurso y dominación (2004) y, gracias a ello, se puede, en palabras de Rojas y Suárez:

Evidenciar cómo las palabras no son inocentes, sino que están cargadas de ideologías, intenciones, valores y actitudes que al ser reproducidas por la interacción social, inciden en el comportamiento de los individuos y que se valida a través de los grupos (2008: 52).

Los esquemas que aporta Van Dijk en torno al procesamiento del discurso sirven de base para conocer qué identidad y actitudes se infieren de unos determinados contextos y discursos a través de una interesante “secuencia continua de prácticas discursivas”, que, para el caso del MRP *Aula Libre*, se plasma verbal y simbólicamente en la revista, como práctica discursiva-identitaria prolongada a lo largo de 30 años de concreción de su propio hilo discursivo-ideológico. En última instancia las relaciones que plantea entre discurso, contexto y sociedad permiten abordar un horizonte de cognición social que puede aplicarse a la revista *Aula Libre* y al MRP, a través de ésta y sus restantes manifestaciones y prácticas discursivas. Sobre lo que plantea Van Dijk al retomar a Lave y Wenger, surgen determinadas “comunidades de práctica” que comparten una serie de elementos, como sucede para el caso de *Aula Libre*. La revista permite la actualización del Dispositivo K a medida que se ve influenciado por el concurso del contexto y el discurso que, a modo de síntesis genealógica general, podría situarse en las siguientes coordenadas gráficas:



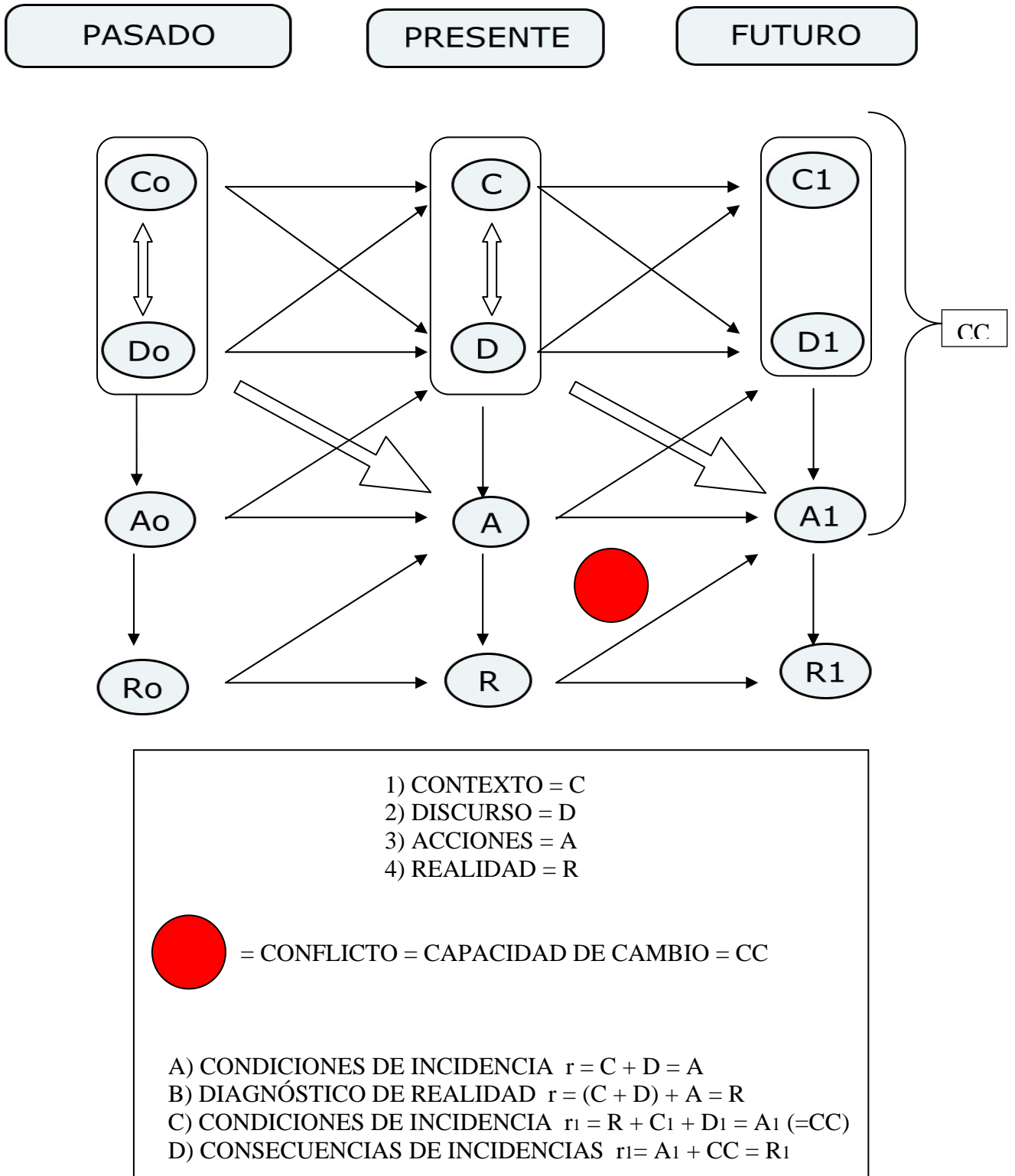


Figura 6. Interpretación gráfica del ACD y los conflictos discursivos (Fuente: elaboración propia)

Con este gráfico se ponen en relación la función multidireccional del discurso y, en consecuencia, del contexto con una influencia que no solo se remite al tiempo presente, sino a la huella dejada por el discurso, el contexto y las acciones anteriores.

Es decir, que el discurso actual viene condicionado por el conjunto C+D original, pero que al mismo tiempo e interdependientemente influyen en el conjunto C+D actual, que a su vez viene marcado por las acciones del pasado y, en conjunto, condiciona las acciones del presente. Todas estas influencias se sitúan en un plano dinámico de posible transformación de la realidad a través del discurso a partir de unas determinadas variables, factores, causas y condicionantes que clarificarán su capacidad de cambio (CC) para modificar la realidad (de R considerada como “normalidad” hacia R1 entendida como realidad modificada). El círculo rojo, simboliza el conflicto socio-discursivo, plantea que el discurso, como contenido y continente de conciencia y significación (verbalización y concienciación), puede, a través de una combinación acertada, influir en el devenir de los acontecimientos, ya que solo si cambia R (realidad actual normalizada) se produce una verdadera evolución paradigmática en torno a la visión de la realidad por influjo del discurso.

Con todo ello se puede, con las debidas precauciones, abordar el complejo entramado de la “rejilla del saber” a través del estudio de estas variables. Si los medios de comunicación plantean argumentos excluyentes es porque recurren a unas tácticas o estrategias discursivas que les permiten legitimar con su discurso la realidad existente. Sin embargo, como señala Jäger, “todos contribuimos a tejer los discursos, aunque lo hacemos con mayor o menos grado de influencia [...] los sujetos se ven constituidos a través de los discursos” (2008: 509). Por lo que nos encontramos con una pugna dialéctica entre las capacidades de cambio (CC) y la contracapacidad de cambio (CCC) que plantea la resistencia sistémica frente a un discurso que se desvía de sus fundamentos. Por tanto, a través de las acciones influenciadas por el contexto y el discurso pasados y presentes, se lleva a las desviaciones prácticas de la realidad (A1):

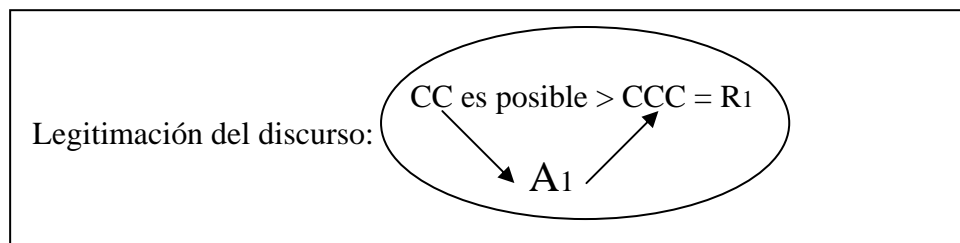


Figura 7. Contexto, discurso y acción en el cambio social I

En consecuencia, las acciones mediadas e influidas por el discurso y el contexto son las que permiten en un determinado escenario plantear modificaciones de la

realidad sobre la capacidad de influencia de los discursos emergente frente a los discursos hegemónicos. Por tanto, solo cuando la capacidad de cambio se vea acompañada de acciones mediadas de antemano por el discurso y el contexto, será posible superponerlas frente a las acciones de resistencia sistémica. En suma:

$D_1 + C_1 + A_1 = R_x$ <p>Si <math>CC &gt; CCC = R_1</math> (realidad transformada) Si <math>CCC &gt; CC = R</math> o <math>R_0</math> (mantenimiento o retrotramiento)</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

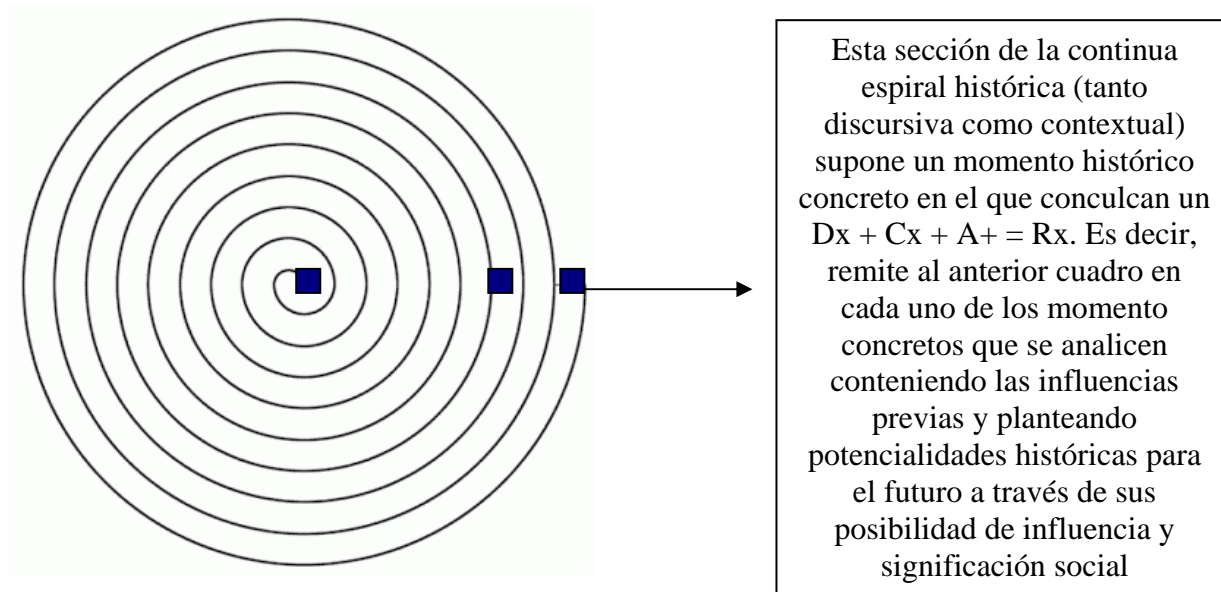
**Figura 8. Contexto, discurso y acción en el cambio social II**

Con estos gráficos se trata de poner de relieve el conflicto socio-discursivo con relación a los contextos y la sociedad para configurar un cuadro integral de relaciones multidireccionales para captar, en la medida de lo posible, la complejidad de los cambios sociales, en buena medida sometidos a la presión de discursos y contradiscursos, que necesariamente aluden a poderes y contrapoderes (contraconocimiento, contracultura...). Frente a la validez de la realidad actual, legítima por el discurso actual, emergen nuevos discursos que ponen en tela de juicio el estado actual de las cosas para promover acciones (mediadas por nuevos y viejos discursos y contextos) que traten de deslegitimar el discurso hegemónico y convertir al modelo contradiscursivo en la nueva realidad social.

En suma, las posibilidades de cambio dependerán del equilibrio entre ese choque excluyente de fuerzas de influencia y su resultado planteará o bien el mantenimiento de la realidad actual (e incluso su retraimiento conservador-reaccionario) o bien el advenimiento de una realidad modificada por los discursos emergentes en escenarios ya mediados de antemano por el discurso, los contextos y las acciones pasadas. Se trata de las luchas discursivas que plantea Jäger que sitúa como contendiente al pensamiento único del Mundo Sistema frente a la diversidad del pensamiento divergente-disidente del Mundo de Vida.

Finalmente, teniendo presentes las consideraciones en torno al ACD de carácter histórico planteadas por Wodak, se entiende que el carácter de la Historia no es cíclico, sino que tiene una forma de espiral en la que pueden asemejarse discursos y contextos con otros anteriores, pero nunca repetirse, pues el bagaje sociocognitivo que arrastran incluye ya de por sí las materializaciones discursivas previas y las influencias contextuales anteriores.

Por tanto se analizará la revista *Aula Libre* en función de esta idea que trata de comprender la evolución discursiva y contextual de cada momento en función de los momentos anteriores ( $D_0 + C_0 + A_0 = R_0$ ) para compartimentarla en aquellos periodos en los que puede dividirse la acción del colectivo renovador.



**Figura 9. El ACD y la lectura histórico-contextual de la evolución discursiva**

En definitiva, se abrazan préstamos metodológicos de Jäger, Van Dijk y Wodak para su aplicación multirreferencial sobre la revista *Aula Libre*, con el objetivo de concretar el alcance y la evolución de su hilo discursivo, no solo como autores de una revista, sino como miembros de un colectivo pedagógico renovador que utiliza la revista como un medio contradiscursivo, es decir, como una herramienta que trata de comunicar al exterior sus propios postulados internos como grupo identificado con la Renovación Pedagógica.

## **1.2. Clarificación del objeto de investigación del ACD en *Aula Libre***

El objeto de investigación sobre el que se va a establecer este análisis crítico del discurso es la revista del Movimiento de Renovación Pedagógica *Aula Libre*. No hay que olvidar que el MRP *Aula Libre* ha desarrollado en paralelo otra serie de

publicaciones, entre las que destaca *Aula Libre Creativa* y *Cuadernos Aula Libre*. Dicho análisis se centrará, coincidiendo con el eje temporal incluido en la parte histórico-contextual, en los números de la revista publicados entre 1979 y 1990. Se ha tratado de analizar el hilo discursivo mantenido por *Aula Libre* durante dicho intervalo de tiempo a través de su revista. Se ha tenido en cuenta, además de los aspectos tratados teórico-prácticos ya mencionados, la lógica evolución sufrida en el seno del propio colectivo a raíz del cambiante contexto contemporáneo español, así como las modificaciones acaecidas en la revista, debido a la consolidación de sus publicaciones y de la introducción de nuevas técnicas y medios de maquetado e impresión. También se debe considerar clave, como ya apuntó Van Dyck (2003), que en la revista pueden interactuar varios hilos discursivos diferentes en un mismo tema, artículo o texto. Es por ello que se ha tenido muy presente la complejidad metodológica a la hora de tratar de desenmarañar distintos planos discursivos dentro del ámbito más general de la revista. Así pues, el objetivo de este análisis de contenido de la revista *Aula Libre* se orienta hacia un estudio lo más global y profundo posible, entendiendo también que este apartado supone otro aporte complementario a la investigación global de la renovación pedagógica en Aragón.

### **1.3. Justificación del método**

Son varias las razones que permiten contemplar un estudio más o menos exhaustivo de la revista *Aula Libre* como fuente de información con respecto al contexto vivido por el MRP, sus postulados educativos, sus materializaciones y sus premisas ideológicas. En primer lugar, hay que destacar la conexión existente entre la revista *Aula Libre* y la revista *Colaboración*, nacida en marzo de 1935, que supone un precedente para la revista del MRP. *Colaboración* sentó las bases de la utilización de una publicación periódica centrada en aspectos educativos y pedagógicos, por lo que, en buena medida, representa una especie de precedente para la revista de *Aula Libre*, tanto en su forma como en su fondo. Formalmente, porque a pesar de su distancia temporal, *Colaboración* y *Aula Libre* comparten un buen número de elementos estructurales y se pueden establecer comparativamente varios nexos de unión en lo concerniente a la plasmación y la ordenación de los distintos contenidos integrados en sendas revistas. En cuanto al fondo, existe un elevado grado de conexión en lo tocante

a los objetivos de estas publicaciones, pues, a pesar del posible anacronismo en el que se puede incurrir al situarla comparativamente en paralelo, la temática de ambas revistas es muy afín. El significado de ambas revistas parte, además, de un compromiso similar para con las cuestiones pedagógico-educativas. De hecho, *Colaboración* supondrá un impulso para la introducción de las técnicas Freinet en el panorama educativo español durante la Segunda República. Así pues, como se ha comprobado en el Apartado 2.2. del capítulo II, Freinet supone para *Aula Libre* una de las principales fuentes teórico-prácticas que han caracterizado su actividad y su pensamiento durante sus más de 30 años de existencia. En definitiva, se ha traído a colación el referente de la revista *Colaboración* por el significado histórico que representa, así como por el compromiso que mantuvo y promovió, además de por su estrecha relación con las experiencias educativas de los maestros progresistas y comprometidos de Aragón.<sup>224</sup>

Un segundo justificante de este análisis de la revista *Aula Libre* lo constituye su naturaleza como principal medio de expresión del MRP. La revista ha servido para dar a conocer públicamente el pensamiento pedagógico y las actividades desarrolladas por *Aula Libre*, no obstante ha servido también para canalizar un variado número de aspectos o temas que amplían el bagaje informativo aportado por la revista. Se trata, pues, de una fuente de información de primer orden para analizar en profundidad las implicaciones sociales, políticas y culturales del MRP en relación a la educación y la sociedad españolas actuales, pues, además de tratar temas estrictamente pedagógicos y didácticos, de la revista se ha hecho eco de un buen número de las cuestiones de índole social y política que han jalonado el devenir del sistema educativo español desde la Transición hasta la actualidad. A través de la revista se puede ahondar en aspectos que de otro modo sería difícil profundizar, como por ejemplo temas estrechamente relacionados con el compromiso mantenido por el MRP en lo concerniente a las movilizaciones del sector educativo acaecidas en España desde finales de los años 70. Se trata, en definitiva, de un medio adecuado para abordar con mayor amplitud un estudio fidedigno que complementa el análisis más general que engloba la presente investigación.

---

<sup>224</sup> La revista *Colaboración* se encuentra digitalizada prácticamente en su totalidad en Internet, gracias a la recopilación desarrollada por Jiménez Mier. Se puede consultar en: [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaIU.visualiza&numeroRevista\\_id=646](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaIU.visualiza&numeroRevista_id=646).

En tercer lugar hay que destacar la propia evolución sufrida por la revista durante su amplia andadura a través de publicaciones periódicas que nacían directamente del grupo renovador. Dicha evolución se ha visto influenciada por el contexto; se pueden perfilar varios de los múltiples cambios sufridos por la revista con el paso del tiempo. Es por ello que analizar el alcance del hilo discursivo de la revista puede permitir entrever la propia evolución del grupo renovador a través de los distintos números publicados principalmente de los años 80. Es por ello que es importante analizar la evolución de su hilo discursivo a través de los ejemplares existentes de la revista a lo largo de sus años de publicación, ya que se pueden constatar elementos de cambio y adaptación al contexto convulso y cambiante de la historia contemporánea española. Cabría destacar que no existen estudios centrados específicamente en el análisis discursivo de *Aula Libre*, por lo que se presta a ser un elemento a analizar por la existencia de dicho vacío analítico. No obstante, y debido a la amplitud y profundidad que requeriría un análisis exhaustivo de la revista, el estudio que se ha realizado para esta investigación se ha contemplado desde una perspectiva complementaria que permita aportar una mayor amplitud informativa paralela a las que se adquieren desde los otros apartados contemplados en esta investigación sobre *Aula Libre*.

## **2. Análisis estructural de la revista *Aula Libre*<sup>225</sup>**

### **2.1 Caracterización general de la revista<sup>226</sup>**

Siguiendo el modelo metodológico de la caja de herramientas de Jäger (2003) para caracterizar la revista se ha tenido en cuenta una serie de puntos técnico-estructurales adaptados a la naturaleza de la revista sobre los que se han aportado unas sucintas informaciones que no desborden el alcance y el propósito fijado para este ACD sobre la revista *Aula Libre*:

---

<sup>225</sup> Recuperado de: <http://aulalibremrp.org/revistas-aula-libre-1975-2005>, los fondos de la Biblioteca de la Universidad de Zaragoza y por números conseguidos gracias a los integrantes del MRP y otros profesores renovadores suscritos a la revista.

<sup>226</sup> Estas informaciones han sido proporcionadas por Mariano Coronas, que desde mediados de los 80 fue uno de los principales artífices de la revista, tanto por sus colaboraciones escritas como por su labor logística para la edición y publicación de sus números.

▪ *Ubicación política*

Los principales promotores de la revista del MRP Aula Libre podrían considerarse afines a las ideas libertarias, reflejo *grosso modo* de la ideología del grupo renovador. Como se ha venido exponiendo, Aula Libre nació muy enraizada con la sede de CNT en Zaragoza; posteriormente, debido a las disensiones dentro el sindicato a principios de los 90, se creó la CGT como central sindical independiente. Muchos participantes en el proyecto de la revista estuvieron implicados en la CGT, aunque otros también se vincularon a sindicatos mayoritarios de tendencia socialdemócrata. El propio subtítulo de la revista, “Por una práctica libertaria de la enseñanza”,<sup>227</sup> evidencia las influencias ideológicas del grupo, como así lo hace el tono general de la revista y de la acción colectiva del grupo. En palabras de Coronas se consideran unos “libertarios algo *sui generis*”.

▪ *Tirada*

La tirada habitual durante muchos años fue de unos 750 ejemplares; sin embargo años después, se redujo a unos 500. A este volumen hay que sumar similar número de ejemplares tanto para *Aula Libre Creativa* como para *Aula Libre Cuaderno*. El sector al que iba dirigido era el de colegas de profesión interesados por la línea pedagógica del grupo renovador. Los receptores también serían los alumnos, hacia los que se orienta en buena medida, padres o simplemente individuos con inquietudes progresistas en el terreno educativo. Parte de los suscriptores de la revista era un buen número de Centros de Profesores, por lo que se podía perfilar un total de lectores superior a 1000.

▪ *Formato*

En un principio la revista tenía unas dimensiones de 17x25 centímetros; pero, a partir del número 29 (primavera del 84) de la revista y hasta su última publicación, el formato de la revista fue el tamaño folio din. A-4 de 21 x 29’7 centímetros.

---

<sup>227</sup> Entre el nº 1 y el nº 73 ese fue el subtítulo de la revista; a partir del ejemplar 74 se cambió por “Por una práctica libertaria en la educación”.



- *Columnado*

Desde el número 29, el columnado de la revista se montaba con dos columnas por página. No hay que olvidar que el montaje de la revista, hasta el número 71 (diciembre de 1999) tenía un carácter artesanal, lo que no deja de demostrar el esfuerzo y la ilusión con la que se afrontó su publicación. Desde el número 72 (enero de 2001), será la propia imprenta la que se encargará de dicha labor, perfilándose dos columnas de 8cm por página. Además, en los años previos a la “revolución tecnológica”, los promotores de la revista tenían que pasar a máquina los textos, muchas veces escritos a mano, de los colaboradores de la revista.

- *Impresión y sede*

El tipo de impresión era *Offset* (en la imprenta Coso de Fraga) y se desarrollaba desde el número 29 hasta el 83 (marzo de 2006) con sede en Fraga (Apartado de correos 88). En noviembre de 2006 (nº 84 de la revista), la sede retorna a Zaragoza (Apartado de Correos 11057), y allí se publicaría hasta el último número, el 88, publicado en verano de 2012.

- *Circulación*

La revista se distribuía mayoritariamente por suscripción, creando una forma de financiación que garantizaba su autogestión. Sin embargo, algunos números se vendían en determinadas librerías de Zaragoza y Huesca. En los años álgidos de la renovación pedagógica, la revista llegaba a encuentros, congresos, jornadas y Escuelas de Verano, donde también se distribuía por venta.<sup>228</sup>

## **2.2 Visión de conjunto a través de las secciones de la revista**

Caracterizado el sector discursivo que se va a estudiar, se ha procesado el material base y se ha procedido a su archivado. Siguiendo el modelo de Jäger, el primer paso para dicho procesado de material lo configura una plasmación de las distintas secciones que engloba la revista, de manera más o menos fija. Las principales

---

<sup>228</sup> Coronas destaca la participación por tres años consecutivos de *Aula Libre* con un stand en la Feria del Libro de Monzón. Allí se distribuía tanto *Aula Libre* como la revista *Gurrión*, dirigida desde 1980 en Labuerda por el propio Coronas. Entre los interesantes materiales que Coronas aportó a la presente investigación, se encuentra un ejemplar de *Gurrión* (nº 122 de febrero de 2011).

secciones características de la revista aportan una visión de conjunto a partir de su configuración como elementos propios del discurso de *Aula Libre*. Además, estas secciones representan hilos discursivos específicos e incluidos como invariantes en la propia naturaleza estructural de la revista. A continuación se explicitan las secciones más relevantes de la revista *Aula Libre* y se analizan desde el punto de vista de su contenido en relación con el devenir del propio grupo renovador y de la sociedad en que se enmarca su actividad. La propia evolución de la revista evidencia modificaciones en el número y contenido de las secciones, pudiéndose comprobar cómo algunas secciones permanecen invariables, otras se consolidan a partir de una especial insistencia temática o bien otras son reformuladas o refundidas mediante un proceso de concreción temática ligada al contexto y la evolución del MRP. Las principales secciones de la revista son las siguientes:

- **Editorial:** A medida que la revista se consolida como medio de expresión del movimiento de renovación pedagógica, el editorial se hace presente en la revista como un prólogo cuyo objetivo es enunciar elementos que el MRP pretende sacar a la palestra en cada número de la revista, amén de otras cuestiones que consideran relevantes en el contexto específico de su publicación. Los editoriales marcan en buena medida el tono discursivo de la revista y, de hecho, se retroalimentan del discurso inherente a los números que le preceden. Sintetizan en buena medida el compromiso crítico que se mantiene con respecto no solo a la educación, sino también en lo concerniente a cuestiones sociales, políticas y económicas de las que también se harán eco las páginas de la revista. La crítica y la ironía se desprenden de estos editoriales, que son plasmados en numerosas ocasiones con un inteligente y mordaz tinte humorístico encaminado a poner de manifiesto su rechazo y su opinión frente a las cuestiones que se tratarán en lo sucesivo.
- **Sumarios e índices:** A título informativo, los sumarios e índices permiten conocer cuáles son los asuntos que se van a tratar en los distintos números de la revista. Hay que decir que esta parte se consolidó con el tiempo, pues en los primeros números de la revista no se incluían de forma directa, o al menos no con la forma que adquirirá en sucesivas publicaciones al convertirse en un elemento recurrente situado en la segunda o tercera hoja de cada ejemplar. Al

sumario le acompaña una reseña temporal<sup>229</sup> que se complementa con informaciones referidas a las personas que han colaborado en la publicación, además de las instituciones (centros educativos, asociaciones, sindicatos...) que han participado de una u otra manera en su desarrollo.

- Tema del mes: A medida que la estructura formal y temática de la revista se fue configurando, se dedicó una sección propia a una cuestión de especial relevancia o actualidad en el momento de la redacción de la revista. El tema del mes lo configura, un artículo o ensayo principal que se complementan con otros más secundarios. El contenido y significado del tema del mes variará en función del contexto y de lo que se trate en cada número, por lo que se alcanza un alto nivel de heterogeneidad temática en el conjunto de esta sección y un análisis multirreferencial y en profundidad sobre cuestiones concretas que afectan a la actividad y el discurso de Aula Libre.
- Sección sindical: Este apartado de la revista viene marcado en su origen por la filiación del MRP a la Sección del Sindicato de la Enseñanza de la CNT de Zaragoza. Esta afinidad con el sindicato libertario se evidencia con especial intensidad en los primeros números de la revista, en los que son habituales artículos que entroncan la labor del grupo renovador con la de la sección educativa del sindicato. Otros artículos y ensayos plasman cuestiones sindicales de diversa índole, desde la propia organización sindical hasta la denuncia de conflictos laborales, tanto en Aragón como en otras comunidades autonómicas. De hecho, los contactos del grupo renovador con otras secciones sindicales nacionales se materializan en colaboraciones en la revista sobre temas sindicales y de orden laboral. La sección dedicada al ámbito sindical se ha visto modificada con el paso de los años y en buena medida condicionada por la desvinculación de Aula Libre de la CNT, al menos desde el punto de vista de la pertenencia directa.
- Hablan los alumnos: Esta sección, una de las más interesantes de la revista, sirve de vehículo de expresión del alumnado sobre el que el MRP desarrolla su labor docente. La sección convierte en protagonistas a los alumnos dando voz a sus experiencias e inquietudes y permitiéndoles plasmar de manera original,

---

<sup>229</sup> Esta reseña se constituyó como invariable de la revista tras los primeros años de publicación periódica. En los primeros números no se incluye la fecha y se empieza a numerar temporalmente desde el nº 7 de agosto-septiembre de 1979.

creativa y libre la opinión sobre su propio aprendizaje, intereses y visiones sobre la escuela. Es interesante ver cómo se logra que los alumnos se involucren en el desarrollo de esta sección cuando se les hace partícipes y actores principales de la misma. Los alumnos tratan un conglomerado temático que solo viene determinado por sus propios intereses y motivaciones, por lo que es difícil concretar el hilo discursivo de una actividad tan libre y compleja como es la expresión de ideas del educando. Sin embargo, las óptimas condiciones en las que pueden manifestar sus opiniones da una especial trascendencia al sinfín de pequeños artículos, ensayos, observaciones y poesías que jalonan esta sección en sus distintos números. Abordar esta sección es un atractivo modo de constatar las vivencias y los conocimientos de los alumnos y, en última instancia, permite comprobar su originalidad y creatividad además de la inocencia y la veracidad de sus palabras. No hay que olvidar que, por un lado, la mayoría de estos alumnos han sido ya introducidos en el uso de la prensa escrita en el aula, e incluso han podido tener contacto directo con técnicas Freinet como el uso de la imprenta escolar. Por otro lado, las ideas de este alumnado son sintomáticas de la naturaleza antiautoritaria de la educación que han recibido por parte de los miembros de Aula Libre, siendo su libre expresión uno de los mejores caminos para comprobar su coherencia y pertinencia didáctica y metodológica. Además a través de esta sección se puede comprobar la impronta en estos alumnos de los planteamientos educativos y pedagógicos de Aula Libre como vehículo de transmisión de un compromiso y unos valores determinados.

- Escuela de Verano de Aragón: Esta sección aparece desde los primeros números. Desde mediados de los años 80 se va constatando una disminución en el auge de esta propuesta alternativa de formación y contacto entre docentes. En determinados número se valoran las actividades desarrolladas en la EVA en sus distintas ediciones y se tienen también en cuenta sus resultados y temas que suscitan un especial debate para el futuro de la EVA. Esta sección constituye un puente de comunicación y de difusión con respecto a la Escuela de Verano y representa un buen nexo de unión entre los integrantes de Aula Libre y los promotores de la EVA, en algunos casos participantes en ambos colectivos.

- Creación: Esta sección se dedica fundamentalmente a servir de guía práctica para realizar autónomamente una serie de recursos didácticos, así como juguetes e instrumentos a utilizar tanto por el profesorado como por los alumnos, que son en definitiva los receptores hacia los que va encaminada la sección.<sup>230</sup> A través de una serie de pasos, explicados e ilustrados para facilitar su comprensión, el MRP propone la creación de una serie de “artefectos” que pueden ser usados como recurso didáctico o directamente como juego para el ocio del alumnado. Las facilidades con que se plantea la sección vienen a garantizar que los materiales y los métodos sean asequibles y fáciles de utilizar por todas las personas que así lo deseen.
- Hemeroteca: A través de esta sección, *Aula Libre* se hace eco de noticias, artículos y titulares publicados en la prensa escrita ordinaria y que, de alguna manera, afectan a alguno de los planos sobre los que el grupo renovador orienta su actividad. A través de una breve crítica de cada una de las noticias, *Aula Libre* manifiesta su opinión con un divertido e ingenioso toque de humor satírico hacia algunas de ellas. En buena medida, esta sección permite conectar la revista con la realidad social más actual, así como establecer la opinión del grupo renovador sobre noticias diversas.
- Bibliografías y libros: Estos elementos aparecen en distintas partes de la revista, pero se analizan conjuntamente, pues su función y sus objetivos pueden situarse en paralelo. Las bibliografías específicas acompañan a determinados artículos a los que sirven como referencias documentales. Su plasmación permite, por un lado, hacer constar la citación de determinados autores y obras y, por otro lado, sirven como recomendaciones documentales para el lector. La sección de libros pretende ser una guía de recomendación de obras interesantes para los lectores. Suele especificarse el público al que van dirigidos y las edades hacia las que se orienta. Con ello se logra que tanto adultos como niños se interesen por unos libros que el MRP considera relevantes para su formación. La literatura infantil tendrá una especial cabida en este apartado que podría considerarse como un esfuerzo para animar a la lectura en el alumnado. La sección de “Cuentos” complementan las aportaciones bibliográficas y las

---

<sup>230</sup> El lema “*do it yourself*” (en español “hazlo tu mismo”) plasmaría a la perfección el espíritu sobre el que se sustentan los objetivos de esta sección.

recomendaciones que parten de estos apartados, pero dándoles un estilo narrativo y orientado a unas edades específicas. Otras obras, dirigidas a docentes o personas interesadas en la educación, configuran un amplio abanico de recomendaciones bibliográficas de gran interés para la formación del profesorado y, en suma, para la formación socio-educativa y política de los lectores. No hay que olvidar el espacio dedicado en la revista a la creación poética y literaria, que a veces se especifica en una sección independiente y en otras ocasiones se incluye de manera libre y espontánea en la propia estructura de la revista.

- **Guardería, escuela, instituto y universidad:** La aparición de temas referentes a las distintas instituciones y etapas del sistema educativo es una constante de *Aula Libre*. Mediante un proceso de consolidación temática, los artículos centrados en el análisis crítico de la situación del sistema educativo se perfilan con los años como una sección concreta dentro de la revista. Destacan las reseñas sobre experiencias educativas alternativas en los distintos niveles educativos y cuyo carácter es directa o indirectamente afín al grupo renovador. Pueden resaltarse principalmente las menciones que se hacen con respecto a la guardería antiautoritaria creada desde el propio MRP en el barrio de Delicias de Zaragoza, o bien cuestiones referentes a la gestión de los centros de las enseñanza primarias, medias y superiores, no solo en el ámbito aragonés sino en el nacional e incluso internacional.
- **Movilizaciones del sector educativo:** De forma recurrente y en sintonía con el panorama socio-profesional del sector educativo, son numerosos los artículos dedicados a conflictos educativos acaecidos en distintos puntos de la geografía española. En consonancia con ello, se mencionan las movilizaciones del sector profesional de la educación, sobre las que se establecen las causas del problema, una crítica sobre la situación alcanzada y las posibles vías de resolución al respecto. En esta sección, variable y sin un orden periódico establecido, tienen cabida desde las huelgas de PNN's de la universidad hasta

los conflictos laborales y movilizaciones generales del sector educativo, como las de 1988.<sup>231</sup>

- Monografías, números especiales y otras secciones: Por último cabe resaltar que determinados número de la revista presentan estudios monográficos referentes a temas como la Escuela Rural, Marginación y Diversidad, Padres y Alumnos... A través de dichas ediciones especiales el grupo renovador enfoca la redacción de la revista hacia temas concretos y cotidianos de su actividad profesional tratado en profundidad. Otras secciones que de forma más intermitente tienen cabida en la revista *Aula Libre* son las dedicadas a los “Contactos” que mantiene el grupo renovador con respecto a otros Movimientos de Renovación Pedagógica, instituciones, asociaciones e individuos. En función de su realización también se explicitan sinopsis analíticas de lo acontecido en jornadas, encuentros y congresos dentro de la renovación pedagógica española contemporánea. Gracias a ello, pueden valorarse los resultados de dichos encuentros, comprobarse la implicación y participación en los mismos por parte de *Aula Libre* y analizar los principales aspectos y puntos que fueron tratados y desarrollados en los mismos.

### **2.3. Clasificación temática y subtemática<sup>232</sup>**

Para clasificar temáticamente a la revista *Aula Libre* se ha confeccionado un esquema en el que se perfilan los principales núcleos temáticos tratados, desde su primera publicación (en 1979) hasta el número 48-49 (en febrero de 1990).<sup>233</sup> Debido al elevado volumen documental que representa la revista durante este intervalo, se ha plasmado una clasificación temática de manera sucinta, para posteriormente, en el análisis global de la misma, resumir temáticamente la revista conectándola también con sus aspectos más formales y evolutivos.<sup>234</sup>

---

<sup>231</sup> Las distintas cuestiones que integran esta sección, serán ampliadas en la clasificación temática ulterior, en las que también se incluyen conflictos laborales no necesariamente relacionados con el sector educativo.

<sup>232</sup> El procesado de la revista se ha realizado sobre el total la publicación, salvo el número 6.

<sup>233</sup> Las fechas de publicación de cada uno de los ejemplares puede consultarse en: <http://aulalibremrp.org/revistas-aula-libre-1975-2005>.

<sup>234</sup> En suma, se pretende trazar un marco analítico general para la revista que permita conectar los distintos planos discursivos, estructurales, formales e iconográficos propios de *Aula Libre*. Puede consultarse la clasificación completa en Anexos I.

Se remarcarán los principales núcleos temáticos, constitutivos a su vez de distintos planos e hilos discursivos, y se ampliará dicho espectro con la inclusión de la práctica totalidad de los subtemas tratados por la revista entre 1979 y 2012.<sup>235</sup> Tanto para los temas como los subtemas se anotará el número de la revista en la que aparecen para comprobar a su vez la constancia e intermitencia con la que se introducen en el hilo discursivo general de la revista a través de sus tres etapas principales *Aula Libre*:

**-Etapa I**, números del 1 al 6 (1975-1978).

**-Etapa II**, números del 7 al 28 (1979-1983).

**-Etapa III**, números del 29 al 88 (1984-2012).

---

<sup>235</sup> Tanto para los temas como los subtemas se anotará el número de la revista en la que aparecen para comprobar, a su vez, la constancia e intermitencia con la que se introducen en el hilo discursivo general de la revista.



<b>TÓPICO</b>	<b>ETAPA I (nº 1-6)</b>	<b>ETAPA II (nº 7-28)</b>	<b>ETAPA III (nº 29-88)</b>	<b>Nº REFERENCIAS</b>
<b>Evolución Aula Libre</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>13</b>	<b>19</b>
<b>Escuela de Verano de Aragón</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>9</b>
<b>Universidad</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>-</b>	<b>9</b>
<b>Cuestiones laborales</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>-</b>	<b>11</b>
<b>Sociedad</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>21</b>	<b>33</b>
<b>Experiencias alternativas</b>	<b>1</b>	<b>13</b>	<b>40</b>	<b>54</b>
<b>Sistema educativo</b>	<b>5</b>	<b>23</b>	<b>52</b>	<b>80</b>
<b>Infancia e integración</b>	<b>3</b>	<b>17</b>	<b>28</b>	<b>48</b>
<b>Política</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>11</b>
<b>Ciencia e investigación</b>	<b>-</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>5</b>
<b>Salud y educación emocional</b>	<b>-</b>	<b>4</b>	<b>18</b>	<b>22</b>
<b>Acontecimientos</b>	<b>-</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>15</b>
<b>Relaciones externas</b>	<b>-</b>	<b>13</b>	<b>31</b>	<b>44</b>
<b>Estrategias y recursos pedagógicos</b>	<b>-</b>	<b>8</b>	<b>34</b>	<b>42</b>
<b>Cultura</b>	<b>-</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>8</b>

**Tabla 9. Procesado temático-evolutivo de *Aula Libre***

A partir de este procesado temático de *Aula Libre* se deduce, a pesar lógicamente de contar con distinto volumen y extensión de cada etapa, que los hilos temáticos han girado principalmente en torno a cuestiones referentes al sistema educativo y a la enseñanza reglada. *Aula Libre* muestra su componente discursivo autónomo y crítico sobre distintas facetas que configuran el total del sistema educativo. Su crítica y sus propuestas sobre la institución escolar y la organización de la educación evidencian el compromiso emancipador y alternativo del MRP en múltiples facetas.

Un núcleo temático de referencia lo constituye las experiencias pedagógicas y la reflexión educativa alternativas. Este eje temático es parte de un discurso práctico, manifestado y en continua reflexión. La variedad de subtemas es amplia, ya que representa en suma un compilado difícil de abarcar. Estas “acciones” dan forma al bagaje pedagógico del MRP que no ha parado de nutrirse de nuevas aportaciones. Este plano viene acompañado generalmente por el intercambio de experiencias y recursos basados en el “do it yourself”, así como en aquellas estrategias a implementar en el aula desde un punto de vista renovador. Todo lo concerniente a la atención a la diversidad y la educación integradora manifiesta el compromiso inclusivo de *Aula Libre* para con los educandos. Su visión plantea el horizonte de la integración en las aulas rurales y urbanas de los últimos años, pudiéndose tomar como diagnóstico para una intervención compensatoria eficaz. Su contacto con la sociedad queda plasmado en la gran presencia de temas que aluden a las interacciones que se dan en la sociedad y escuela actuales. Además, es notable también el peso que adquiere las colaboraciones externas y las reseñas sobre encuentros, jornadas y congresos. Los contactos del MRP se crean y amplían con la difusión de la revista que sirve además como escaparate de experiencias alternativas cercanas.

El MRP marca en determinados momentos el estado en que se encuentra el propio colectivo con editoriales y artículos que remiten a sus modificaciones evolutivas y las distintas etapas contempladas en el Apartado 2.2 del Capítulo I. Estos artículos han sido seleccionados para el análisis del hilo discursivo de la revista por las inferencias e implicaciones que pueden aportar a la investigación. Finalmente se ve en este procesado la relevancia que tenía para el grupo la educación emocional y un primer seguimiento de las Escuelas de Verano que, lejos de mantenerse, se

diluye, como en parte le sucedió a la EVA y a las Escuelas de Verano españolas con el paso del tiempo. Sin embargo, se deduce también un decaimiento de los temas relacionados con cuestiones de tipo laboral-profesional y con el ámbito universitario, por el contexto en el que los miembros de Aula Libre acabaron ejerciendo como docentes. Por último, hay que mencionar la continua presencia de la remisión a sucesos de actualidad y a terrenos más culturales que exploran la filosofía, la antropología, la literatura y la poesía. En conclusión, la diversificación temática es amplia y va en paralelo a las personas activas del grupo en cada momento y a sus especializaciones teórico-prácticas. Todo el bagaje temático de la revista lo perfilan como un medio de comunicación eficaz y muy ilustrativa para complementar el resto de informaciones.

### **3. Análisis en profundidad para la determinación del discurso propio de la revista**

Se han seleccionado varios artículos de la revista *Aula Libre* para analizar en profundidad su contexto, elementos de contenido textual, medios retóricos utilizados y afirmaciones ideológicas que se desprenden del mismo.<sup>236</sup> Finalmente se plasmará un breve resumen acerca de sus implicaciones ideológicas, para, unido a las aportaciones proporcionadas por el análisis estructural previo, poder establecer una interpretación de la revista. Engarzando con los recursos y prácticas ya planteados, se sitúa el “análisis fino” sobre la caja de herramientas jagëriana en combinación con el sociocognitivismo de Van Dijk y el enfoque histórico de Wodak para obtener un estudio que trata de descubrir la identidad de colectivo Aula Libre a través de su revista, dividiendo la publicación en aquellas etapas más diferenciables y que tratan de ajustarse a la historia del MRP.<sup>237</sup> No se trata de un estudio unidisciplinar, sino que se combinan distintas aportaciones lingüísticas al bagaje histórico, experiencial e identitario que impregna a Aula Libre a través de su revista. El objetivo de este ACD

---

<sup>236</sup> El fondo argumentativo de estos artículos verifica aspectos ya perfilados en anteriores apartados y, a través de él, se evidencian resultados que serán triangulados a la interpretación final del presente estudio.

<sup>237</sup> Se han adaptado por tanto la cronología que en las principales obras del colectivo se han arrojado para su “intrahistoria”, como cuando nos hablan de “Aulas con historia (MRP Aula Libre, 2005: 19-37), introduciendo coyunturas específicas que separan cada una de las etapas como punto de inflexión significativos.

es presentar una visión que se aleje del excesivo formalismo semántico-gramatical de muchos estudios centrados en materiales procedentes de medios de comunicación. El principal reto será abordar artículos concretos, que evidencian en buena medida la opinión del grupo renovador y su visión respecto a aspectos intrínsecamente relacionados con la educación; además de su simbolismo y figuratividad, se hará hincapié en el componente histórico-vivencial y en la identidad de *Aula Libre* insertas en las hojas y números que componen su revista desde 1975 hasta su último número, el 88, en verano de 2012.

La revista *Aula Libre* tiene una transcendencia regional pero con una mentalidad global, que integra en sus contenidos un variado conglomerado de artículos de fondo y opinión, noticias, relatos de experiencias, monográficos, voz de los alumnos..., que a lo largo de los años permite comprobar su función como termómetro crítico de una época y un contexto determinado, inmerso en evoluciones y cambios durante los últimos 40 años. A través de la plasmación escrita de este pensamiento alternativo se integra en el *corpus* general de renovación pedagógica española. *Aula Libre* abre muchas posibilidades para un ACD histórico, pedagógico e etnográfico-sociológico, pues en sus números se dan cita aquellos procesos y acontecimientos que han venido a marcar la historia del país, no solo a nivel educativo. Al estar inscrita de manera casi ininterrumpida a lo largo de los años, la revista constituye un canal informativo multidireccional, que tan pronto puede ofrecer datos sobre una realidad concreta como ofrecer la visión del grupo renovador sobre un extenso campo temático.

Como pieza central de la producción de *Aula Libre*, unida inevitablemente a su propia práctica profesional y vital, la revista ofrece unas potencialidades que van a ser sacadas a la luz en un intento no totalizador, pues sería imposible abarcar semejante bagaje documental. No obstante, el ACD que se traslada a *Aula Libre* es pragmático y programáticamente de una orientación cualitativa-funcional, en detrimento de un enfoque más léxico-formal, es decir, que su fin es extraer aquellas informaciones que permitan incrementar el conocimiento desarrollado en los capítulos restantes que componen esta investigación. En suma, se ahondará en la relación interactiva que se ha establecido tanto entre *Aula Libre* y las realidades macro y microestructurales que le circundan, así como entre el colectivo y sus lectores como parte de una comunidad epistemológica que abraza la educación

alternativa, progresista y antiautoritaria, en diversidad de formas y grados de intensidad, pero que se identifican con el pensamiento pedagógico e ideológico subyacente a la revista.

El orden de este apartado plantea en primer lugar la división de la revista y, por analogía de la vida del grupo renovador, en cuatro etapas que vienen marcada bien por cambios significativos en el fondo y la forma de la revista, a través de la matización evolutiva de sus características propias y el devenir de las personas que han venido a componer en distintos momentos el MRP Aula Libre desde sus primeros años. Situando el ACD en cada una de estas etapas, se abordarán individual pero comparativamente, desglosando una selección textual y simbólica significativa y relevante que permite aprehender informaciones, tanto sociolingüísticas como sociológico-identitarias y pedagógico-educativas.

Se han seleccionado un artículo de especial trascendencia para cada periodo sobre los que se implementa la “caja de herramientas” de Jäger adaptada al objeto de investigación para valorar la idiosincrasia del MRP e interpretar las variaciones de distintos rangos, dispositivos y manifestaciones. Finalmente, en unión con el análisis formal de la revista se plantean unas hipótesis que tratan de aunar un conocimiento y unas claves interpretativas eficaces para la comprensión teleológica y paradigmáticamente evolutiva de Aula Libre. Como conclusión, con este procedimiento analítico basado en el ACD se pretende manifestar las afirmaciones ideológicas basadas en el contenido de la revista *Aula Libre* a través de cuatro grandes bloques temáticos: *a) ser humano y ética; b) sociedad, libertad y democracia; c) educación y cultura pedagógica; y d) propuestas de futuro y alternativa.*

Las etapas y los principales artículos<sup>238</sup> seleccionados son los siguientes en función de criterios de relevancia histórica, significación programática y trascendencia cultural y sociocognitiva:<sup>239</sup>

---

<sup>238</sup> Por cuestiones de extensión y contenido, se ha recurrido a varios artículos complementarios en el último apartado del presente capítulo, como forma de evidenciar sus implicaciones y nociones interpretativas de transición, cambio y coyuntura. En el análisis evolutivo de la revista se harán alusiones reiteradas sobre otros artículos también reseñables que aportan nociones complementarias desde el punto de vista programático de la interpretación de distintos acontecimientos. En los anexos se presenta una selección iconográfica global de la revista que servirá para ilustrar determinadas consideraciones pedagógicas, históricas, sociológicas e ideológicas en torno al MRP Aula Libre (vid. Anexos CD “Iconografía de la revista *Aula Libre*”).

**1ª ETAPA: 1975-1978 (1-6)**

-“La educación, la familia y el estado” (1975, 1)

**2ª ETAPA: 1979-1983 (7-28)**

-“Para una crítica al sistema de enseñanza” (1980, 13)

**3ª ETAPA: 1984-2009, 2012 (29-87, 88)**

-ACD sociocognitivo-histórico sobre una selección de diez artículos

**Cuadro 8: Selección de artículos para su análisis en profundidad**

**3.1. ETAPA I: Formación (1975-1980, números del 1-11)**

“La educación, la familia y el estado” (1975, 1):

- **Contexto o marco institucional**

-Justificación de la selección del artículo

La selección de este artículo como “paradigmático” en este primer periodo responde fundamentalmente a su relevancia por abrir y participar, desde el primer número de la publicación, del objeto de investigación, en un amplio debate en torno a la función social y educativa que deben tener las familias y el Estado. Se cuestiona el modelo de relaciones humanas actual y el desarrollo social poniendo en evidencia procesos de reproducción social y paternalismo estatal en lo educativo. Es importante porque plantea cómo el sistema educativo está orientado a la futura inclusión del educando en el mundo laboral. Las valoraciones que se lanzan aquí sobre el trinomio educación-familia-Estado permiten comprender las variables jerarquizadas que actúan en las relaciones y procesos de aprendizaje sociales.

---

<sup>239</sup> Se han dividido las etapas de la revista *Aula Libre* en los tres periodos que sus mismos integrantes han planteado para la misma, aunque no se ajusten del todo a los llamados “cuatro vientos” (o cuatro etapas) del propio grupo renovador, como se señala en MRP *Aula Libre* (2005).

-Autor

El artículo lo firma el “Colectivo Autónomo de Pedagogía”, que bien podría ser el *alter ego* de colaboradores y personas implicadas en un principio en la creación de Aula Libre, la EVA y el Colectivo del Martes. Sin embargo, con la palabra “autónomo” plantean un no sometimiento a posibles injerencias externas (sociales, sindicales...), por lo que este texto expresa libremente la opinión que le merece la existencia intencionada de la familia monoparental consumista y patriarcal para el desarrollo del capitalismo como forma de producción y consumo, así como el estado-nacional, como forma de estructuración vertical de las relaciones de poder.

-Motivaciones

La idea de los autores es sin duda la de manifestar el carácter no natural de la sociedad postindustrial y la jerarquización dominante que condicionan unas relaciones de poder abusivas e injustas. Plantean que la familia como modelo de organización microsocial responde a unos intereses determinados, cuyo objetivo es multiplicar las unidades de consumo y ampliar la desconexión y la desestructuración social. En última instancia su idea es proponer un modelo social de carácter libertario en el que se daría una formación familiar distinta de corte comunitario y cuyas relaciones internas no serían jerárquicas, sino segmentarias y no supeditadas a superestructuras manipuladoras.

- **Superficie textual**

-Diseño gráfico e imágenes

El diseño del texto, breve pero con un articulado intenso, se presenta en tres columnas a lo largo de dos páginas, en las que se intercalan una primera imagen en la que el “padre”, como figura suprema en la estructura familiar, induce al “hijo” a que estudie “para el día de mañana”, es decir, para su incorporación al mundo laboral en una situación deseablemente mejor que la sus progenitores. Se plasma gráficamente la creencia colectiva, interiorizada socialmente, de que el esfuerzo académico en la sociedad credencialista puede permitir una vida más “desahogada” por haber alcanzado mayor estatus socio-laboral. Frente a esta creencia, el hijo responde “¿y

que pasa con mi hoy?”, mostrando su disconformidad con los patrones de sometimiento y emulación familiar.

Una segunda imagen muestra a una monja que defiende la familia y la enseñanza tradicionales. Se desprende, por un lado, la crítica frente a lo religioso, inherente tanto al grupo renovador y, por otro lado, ironía por dar a entender los efectos nocivos que en los futuros adultos puede ejercer un adiestramiento social autoritario. Finalmente el texto se complementa con una inspiradora poesía de Salvador Puig Antich apelando a la libertad poco antes de ser ejecutado el 2 de marzo de 1974.

#### -Titulares y encabezamientos

El texto en su mismo titular sitúa al lector en el centro de su análisis, en este caso, la ya citada alianza entre familia (capitalista, mononuclear, socialmente inconexa y desarticulada...), la educación (estatalizada, no laica ni democrática, reproductora...) y el estado (paternalista, dogmático, monopolista...). El propio discursar del texto nos va llevando por diferentes tramas argumentativas que tocan de un modo u otro un buen número de problemas sociales en torno a la función del engranaje social a través de la familia como institución y de la educación estatalizada-privada como monopolio.

#### -Estructura interna del artículo

El artículo comienza de manera precavida limitando su análisis a la función de la familia actual dentro del aprendizaje social para, a partir de ahí, desarrollar su coherencia local en función de varias unidades narrativas con sentido propio y que pivotan en torno a unos *topoi* e “ítems” fundamentales.

En una primera parte se centra en un análisis crítico más global aludiendo a que la formación de la unidad familiar responde a un complejo entramado holístico de relaciones de poder no naturales basadas en la “eficacia consumista productiva” y el “estatismo relacional-simbólico”. A través del ejemplo de las políticas de fomento del modelo familiar vigente, tanto capitalista como soviética, se reproducen las relaciones intrafamiliares a un nivel macro en el que el Estado hace las veces de padre bajo un patrón de jerarquización vertical.



La siguiente unidad de sentido la compone la evidencia de que el sistema escolar reproduce el modelo del estado-nación con la preferencia del niño sobre uno de los padres, como imitación-emulación de las relaciones desiguales que se dan en el Estado y la familia. Se presenta la imposición como un hecho natural, como una forma de apropiación del mundo adulto institucional el sistema educativo (Estado, familia, escuela...) sobre el niño. Las conclusiones abordan la propuesta de este colectivo para la asunción de relaciones sociales y de aprendizaje no jerárquicas para aprovechar la interconexión comunitaria y superar el parcelamiento social.

Los núcleos temáticos de este artículo son los siguientes:

*1) Interpretación crítica de alianza entre familia, sistema educativo y Estado:*

- a. Importancia reproductora de la institución escolar.
- b. Mantenimiento de políticas jerárquicas “heteropatriarcales”.
- c. Sistema educativo como reflejo de relaciones:
  - Dentro de las familias: padre como superior e “imitable”.
  - Dentro de la sociedad: estado como detentor paternalista.

*2) Propuesta de estructuración social alternativa:*

- a. Nueva socialización dentro de las familias por profundización comunitaria.
- b. Cambio de estructuras escolares ligado a un cambio en los modelos de aprendizaje social.
- c. Debate abierto en torno a la necesidad de un cambio más igualitario en las estructuras y procesos sociales.

-Ítems temáticos abordados:

<i>Familia</i>	<i>Protección jerarquizada</i>	<i>Proceso de</i>
<i>Educación</i>	<i>Padre estado</i>	<i>aprendizaje</i>
<i>Estado</i>	<i>Ser social natural</i>	
<i>Papel</i>	<i>Instituciones</i>	<i>Reorganización</i>
<i>Relaciones de poder</i>	<i>Sociedad sin Estado</i>	<i>estructuras sociales</i>
<i>Criterios eficacistas</i>	<i>Propiedad</i>	

- **Medios y estrategias retóricas**

-Tipo de argumentación y estrategias argumentativas

Siguiendo el modelo argumentativo establecido en su día por Toulmin (en Rodríguez, 2004) y encontramos varios de los elementos básicos dentro de la argumentación de este texto:

-*Aserciones o tesis a debatir (diagnóstico):*

- Valorativa: “la actual estructuración social basada en familias celulares aisladas y con escasa interconexión no es natural”.
- Factual-causal: Existencia de relaciones de poder tendentes a la legitimación de ese modelo de parentesco.
- Política: Funcionalidad reproductora de la familia en el aprendizaje social dentro de la sociedad capitalista postindustrial.

-*Evidencias o datos aportados (respaldo):*

- Analogía ejemplificadora: Fomento de políticas de protección al modelo familiar actual desde el mundo capitalista y socialista.
- Razonamiento inductivo-deductivo: “la familia presenta una estructura fuertemente jerarquizada, con una relación de tipo vertical muy marcada”, por lo que su modelo se ajusta a rol de las estructuras institucionales que sistematizan el orden social vigente.
- Los procesos etnosociológicos que se desarrollan en estos marcos familiares están basados en relaciones de autoridad y la emulación, por lo que sirven para su proyección dialéctica en el campo más macro de las relaciones humanas y el aprendizaje social.
- La escuela como institución asimilada y normativizada como natural por el estado sirve a estos intereses dentro de un engranaje combinado de estructuración social coercitiva.

-*Cualificador modal (matización):*

- Crítica frente a ese modelo: “la familia domesticada, la familia engranaje del estado, ‘LA FAMILIA’ [sic.], vamos esa se va al carajo”.

*-Reserva por contraste de ideas (posibles refutaciones):*

- Frente a modelos familiares y educacionales alternativos, el estado dentro del sistema capitalista presenta “como aberración la teoría de una sociedad sin Estado”.

*-Garantía (justificación):*

- Se trata de aportar la visión libertaria de la sociedad como posible vía de superación de “esquemas sociales y culturales pretéritos”, al entender ideológicamente que, “en una reorganización libertaria de la sociedad, se pierde el sentido eficazista, la jerarquización, el Estado, etc., es decir todas las causas de la existencia de la actual familia como estructura única de convivencia y agrupación de seres humanos”.
- Se alude a la evidencia sociológica e histórica de otros modelos de estructuración social con un vertiente más comunitaria y positivamente socializadora para los seres humanos

En la Figura 10 se plasma el proceso discursivo de Toulmin aplicado a este artículo para comprobar como se cumplen las principales características del mismo. Se puede decir, que en este texto se articula bajo una lógica que nace de la “aserción” y la “modalidad” para lanzar unas determinadas hipótesis, con criterios de “reserva” y “garantía”, para conducir su crítica a la familia tradicional hacia una propuesta de un modelo socio-comunitario alternativo:

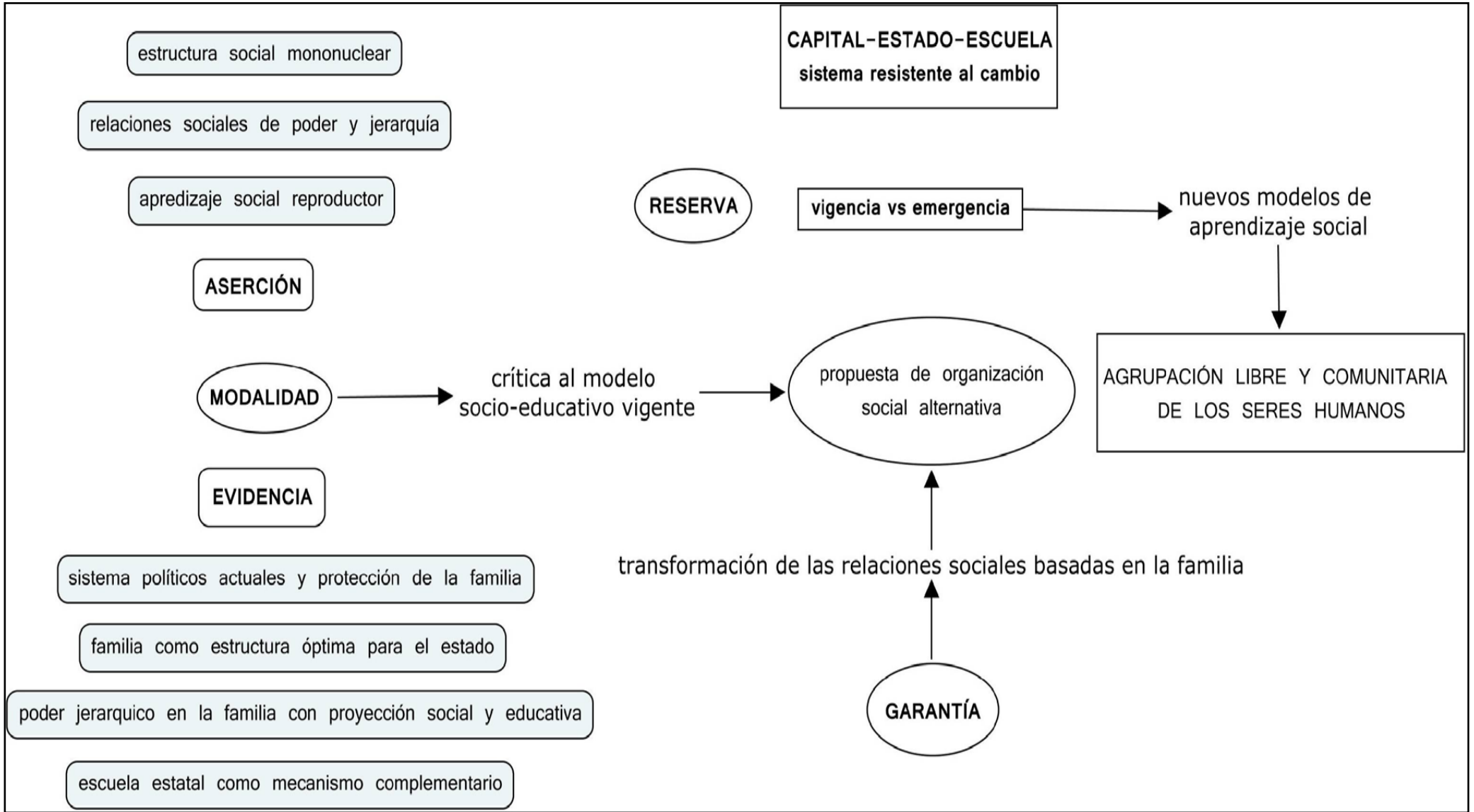


Figura 10. Esquema discursivo artículo Etapa I (Fuente: Elaboración propia)

- *Lógica y composición*

a) Introducción

El texto inicia su argumentación de manera prudente, entendiendo que un análisis más profundo del “papel que la familia cumple dentro del actual sistema” precisaría de “un repaso importante a la Historia, Economía, Antropología, Psicología”. Trasciende el espíritu ensayístico que aquí se utiliza para ajustarse al formato que para entonces tenía este embrionario primer número. De todos modos, se plantean desde el titular los ejes centrales sobre los que se desarrolla, en lo sucesivo, una argumentación lógico-racional basada en causas que se van descubriendo en torno a la familia y su rol en el social aprendizaje social.

b) Cuerpo argumentativo

A través del desarrollo, bastante directo, de distintos tópicos, se plantea una crítica que apunta a un cambio epistemológico en la forma de entender el mundo, la vida en sociedad y la educación. Va aportando razonamientos plausibles en torno al papel de la familia y la educación en el mantenimiento de las actitudes y los roles del *statu quo* vigente, así como la necesidad de una transformación colectiva liberadora, que como es habitual para *Aula Libre*, debe pasar por una profundización en la pedagogía comunitaria y progresista.

c) Conclusiones

En las conclusiones se sugiere también, sin suficiente pausa, la apuesta por una propuesta libertaria a nivel socio-político como forma de romper con las tradiciones y los hábitos artificiales que han creado la coerción y el dogmatismo a través de las instituciones, principalmente la familia “posmoderna” como cliché y puntal de la sociedad consumista y atomizada. El artículo, en consonancia con las primeras publicaciones de *Aula Libre*, adopta un carácter muy provocativo sobre un buen número de temas.

- Implicaciones, suposiciones e insinuaciones

El texto, desde la perspectiva crítica del pensamiento libertario español del momento, representa un alegato a favor de una serie de ideas que fueron abortadas

históricamente en España, hasta tal punto que los que se adscriben a esta línea ideológica lo tuvieron para conectar con unas raíces libertarias previas, y solo su formación generalmente autodidacta y el contacto cultural colectivo permitieron ir creando un compendio que fuera asumido como propio o tenido en cuenta como “ajeno” dentro del panorama profesional y cultural de la educación a finales del franquismo. Estos textos van apuntalando sobre la marcha un bagaje que a la larga constituirá la memoria colectiva del grupo renovador.

Como parte de la oposición política frente al franquismo y profesional frente a la tecnocracia y el clericalismo educativo, vinieron a engrosar las filas de una contracultura que, en ese momento, cargaba las tintas contra el autoritarismo y la religión en la escuela y contra la represión en lo político-cultural. Se une a la corriente crítica con el papel de las instituciones resultado de un equilibrio y acomodamiento histórico de las relaciones sociales a contextos específicos y determinadas coyunturas y umbrales episódicos. Como objeto particular de crítica sitúan a la familia tradicional auspiciada desde círculos religiosos de gran influencia como el *Opus Dei* y la Iglesia en general, así como por los defensores del régimen, ya fueran los llamados “inmovilistas” o los “desarrollistas”, principales promotores a la vez de la tecnocracia educativa y la LGE del 70. Al fin y al cabo, como explícitamente se destaca en el texto, el problema de fondo es la “privatización-estatalización de la enseñanza” en un momento clave para el devenir de la educación en España como se verá posteriormente.

-Simbolismo y figuratividad:

Entre las principales figuras y medios retóricos utilizados en este artículo cabe destacarse los siguientes ejemplos:

- Énfasis comparativo y crítico entre la “protección a la familia” y a la “protección a la libre iniciativa”.
- Apóstrofe por la apelación: “Lo natural [en referencia a un modelo más humano de familia] no necesita del código penal para mantenerse”.
- Antítesis entre los modelos de familia capitalista y socialistas en un contexto de tensión entre las superpotencias.

- Símil entre la figura del padre en la familia y la del Estado en educación. Se utiliza también la metáfora entre el padre y el “Presidente” aludiendo a las democracias occidentales y al “Comité Central” en referencia al socialismo soviético.
- Énfasis irónico al hablar de “esas clases de ‘políticas’ en la que “basándose en el estudio de la naturaleza”, que alude igualmente a la concepción antitética del humano como ser social “estatal” o bien “fascista” por naturaleza.
- Metáfora al hablar del niño como “embrión de adulto” en clara referencia a la colonización del mundo adulto sobre la infancia.
- Referencia a Vera Schmidt como argumento de autoridad a hablar de la “fijación del niño” en el Destski Dom moscovita tras la revolución bolchevique.
- Énfasis en emular, imitar...reproducir jerárquicamente.
- Hipérbole irónica al contemplar como “aberrante” la visión tradicional sobre el pensamiento libertario.
- Uso de la retórica al situar determinadas problemas que trata de resolver el estado, como la educación pública, siendo que “él es la fuente última de esos problemas”.
- Antítesis entre la visión apropiadora de la familia con respecto del niño y la perspectiva autorreguladora del niño desde el punto de vista libertario. Se enfatiza en mayúsculas “EL PROPIETARIO DEL NIÑO ES EL PROPIO NIÑO”.
- Irónicamente se alude, al final, que el mantenimiento de ese modelo familiar y social tiene unas nocivas consecuencias que entran en relación con la imagen que acompaña a las últimas líneas.
- La inclusión del poema de Puig no se especifica si es intencionada o no, pues no alude explícitamente al contenido del texto. Es evidente que constituye un modo de concluir literariamente un artículo de opinión y de manifestar un compromiso ético y político.<sup>240</sup>

---

<sup>240</sup> La imagen y la poesía son pilares fundamentales, tanto de la revista como de la propia praxis del grupo renovador, conformando un cuerpo simbólico que combina cultura y pedagogía.

-Vocabulario y estilo:

A la vista del vaciado general y local de la revista, en concreto de esta primera etapa, se denota un carácter más directo a través de consignas e ideas mordientes, quizá debido al propio contexto y a la trayectoria de *Aula Libre* hasta entonces. Lógicamente la mejoría de fondo y forma vendrá con el paso de las publicaciones, pero sin embargo comienza a dibujarse una forma determinada de plasmar y contar las cosas, no solo sobre aspectos estrictamente pedagógicos, sino de opinión de actualidad, siempre desde un punto de vista crítico que no deja indiferente al lector por su impronta provocadora. Ese estilo “*Aula Libre*” irá fraguando poco a poco y creando sus seguidores que encontrarán en sus páginas una interpretación aguda de la realidad y se verán identificados con el pensamiento verbalizado de esos maestros. Con el paso del tiempo y las lógicas modificaciones en la producción y la organización del contenido, *Aula Libre* se convertirá en una “marca” referencial para grupos de profesores de Aragón y España que comparten sus mismas interpretaciones y señas de identidad.

-Actores:

Aquí los actores principales son la familia como institución cuestionada en su modelo actual por haber derivado en sistemas monoparentales, dependiendo principalmente del Estado y sirviendo complementariamente a la función reproductora de la educación estatalizada.

El padre es tanto el “jerarca familiar” como el Estado en su forma institucional y la educación escolar es sustitutiva de la familiar, salvo que está monopolizada desde el Estado, según la visión de *Aula Libre*. Finalmente tenemos al niño como actor principal para el MRP y secundario para sus detractores, ya que la renovación pedagógica se alía con el niño y lo dota de significación social y cognitiva frente a la imposición punitiva del “mundo sistema”.

-Referencias:

Se hace referencia, en forma de rápidas pinceladas, a un debate abierto por el pensamiento crítico desde mitad del siglo XX: la puesta en tela de juicio de la escuela y la familia tradicional como modelos eficaces de socialización. Se denuncia



desde esta perspectiva, abordada en los capítulos anteriores, la función institucional-reproductora tanto de la familia y la escuela como del Estado y el capital planteando el riesgo de acabar sumidos en nuevos modelos autoritarios y jerarquizados.

### **-Resumen de las afirmaciones ideológicas basadas en el contenido**

- Estado, libertad y democracia

En este plano el texto plantea una crítica frontal al modelo familiar actual, anclado en los patrones tradicionales y en una moral de herencia judeo-cristiana y corte patriarcal. Para la protección de esta tipología familiar, considerada como pieza clave en el engranaje consumista del capitalismo, se crea toda una serie de disposiciones legales y materiales que, por un lado, sitúan a este modelo como el normal y aceptable a los ojos de los ciudadanos, privilegiándolo; y, por otro lado, limitan las posibilidades de la existencia de redes de parentesco alternativas y más comunitarias, limitando con ello la libertad tanto social y relacional como reproductiva y de crianza. Induce a pensar en la existencia de redes familiares con relaciones más democráticas y segmentarias que rompan con el monopolio del padre a nivel monofamiliar y del Estado a nivel macropolítico.

- Sistema educativo y enseñanza pública

El texto alude a la apropiación cultural del niño a través de la enseñanza y el carácter antidemocrático de las decisiones unilaterales de los padres. La escuela actual, que funciona como sustituto temporal de la familia, fija una serie de normas y deberes y, a su vez, impone premios y castigos influyendo en las conciencias y condicionando las actitudes. La colonización del niño se libra desde varios frentes, principalmente escuela, familia y medios de comunicación, pero es en el terreno de lo educativo donde puede existir una posibilidad de transformación, al menos visto desde la perspectiva mostrada en el texto. Se entiende aquí que un cambio en las estructuras jerárquicas de la institución escolar puede promover un cambio hacia estructuras macropolíticas basadas en distintas pautas a la “de la actual familia como estructura única de convivencia y agrupación de seres humanos”. La enseñanza pública, al menos a la manera en que se universalizó en España, es un recurso más de un sistema

que tiende a la atomización desestructurada de las relaciones sociales, al individualismo y la dependencia social por delegación y falta de participación, y condiciones, realmente democráticas.

- Educación y sociedad

La educación se plantea en cierto modo, al menos entendiendo el contexto del momento y su influencia en los profesionales progresistas de la educación, como un terreno de batalla donde se dirime un conflicto entre distintas concepciones de la sociedad. La socialización que se pueda dar en los centros educativos viene condicionada y, a su vez, condiciona al contexto en la que se inscribe, pudiendo ser receptora de una cultura dominante o bien funcionando como germen de unas relaciones sociales más comprometidas con la comunidad. Los modelos familiares y educativos actuales son productos de relaciones de poder a larga duración, como se indica al principio del texto en una línea estructuralista que caló en sectores antiautoritarios, pero que en suma no son sino el reflejo de la jerarquización escalonada de la sociedad actual. La “superestructura interesada” citada a final del texto alude indistintamente, o bien al estado, o bien al capital, como cúspides de la estructura social, cuyas características trataran de ser inoculadas a los niveles inferiores.

- Pedagogía y praxis profesional

Se vuelve a denotar aquí el trasfondo político de la praxis educativa por entenderse que de lo contrario el docente es un reproductor técnico que transmite acriticamente contenidos prefijado a futuros ciudadanos dóciles, productivos y consumistas. El fomento que se pueda llevar a cabo desde la práctica docente del modelo familiar vigente es el fruto de la orientación sesgada que todo ciudadano ha recibido previamente del sistema educativo y de las restantes instituciones e instrumentos, cuyos códigos simbólicos tienden a la manipulación encubierta y hegemónica. Por ello el texto se decanta por un sistema educativo que libera al educando de ser propiedad ajena y que tome las riendas de su educación gracias a la “integración activa de los adultos en el proceso de aprendizaje”.

En suma, frente a una pedagogía tradicional, promotora de “esquemas sociales y culturales pretéritos”, se esboza la confección de modelos educativos y familiares de raigambre comunitarista y libertaria. Se define por unos patrones no impuestos, sino por el respeto colectivo a la construcción de seres adultos y a la participación, no jerarquizada, en los asuntos de cada comunidad polifamiliar.

### **3.2. ETAPA II: Transición (1980-1983, números del 12-28)**

“Para una crítica al sistema de enseñanza” (1980, 13):

- **Contexto o marco institucional**

-Justificación de la selección del artículo

Se ha seleccionado este artículo porque constituye un extenso y crítico análisis sobre el sistema educativo que perfila a grandes rasgos la visión de Aula Libre al respecto. Es relevante también porque, dada la naturaleza del sujeto educativo, el artículo permite tratar otros temas que ponen en relación el sistema educativo con el sistema socio-político capitalista. Es importante remarcar la influencia del contexto socio-político en el que se escribió el artículo, octubre de 1980, por lo que se debe entender las lógicas variaciones que se han dado en los *frames* o esquemas cognitivo-metales de la España contemporánea.

-Autor

No se explicita el autor del artículo; se entiende que se trata de una obra colectiva del grupo renovador con un importante valor editorial. Con la publicación de los sucesivos números se irán incluyendo más informaciones, como por ejemplo el nombre del autor y la fecha de redacción del artículo.

-Motivaciones

La principal motivación que orienta este artículo es manifestar una crítica al sistema educativo actual y, por ende, plasmar la visión del grupo renovador al respecto. En suma, se trata de denunciar los efectos negativos de la enseñanza como estructura sistematizada y encarnada en los procesos de reproducción propios del

sistema capitalista. Se interpreta el sistema educativo desde la teoría de la reproducción social, del análisis del sistema educativo como un proceso de racionalización que comporta una crítica a los efectos de la modernización escolar. Se defiende que a través de dicho proceso industrializado, el sistema educativo deviene un gran complejo industrial que desarrolla funciones de socialización y formación, pero desde una vertiente alienadora y tecnocrática.

- **Superficie textual**

-Diseño gráfico e imágenes

Gráficamente el artículo se articula en un único bloque de texto intercalado por varias imágenes, fotografías y caricaturas, que complementan iconográficamente su hilo discursivo interno. El texto está escrito a máquina y se sirve, a su vez, del subrayado de conceptos relevantes para la temática tratada y del uso de mayúsculas en aquellas parte sobre las que se quiere poner especial énfasis. Las imágenes que acompañan al texto ponen de manifiesto también el significado crítico implícito al texto, ya que se muestran alumnos subyugados a los ritmos y prácticas alienantes del sistema educativo.<sup>241</sup> Otras imágenes muestran a niños contentos y aparentemente libres, al contrario que en otras imágenes donde ilustra la sumisión que la obligatoriedad del sistema de enseñanza actual ejerce sobre los educandos. Frente a maestros que tratan de “cazar” a sus alumnos, se muestran niños desnudos y libres sin tapujos y se termina aludiendo a una “A circulada” (símbolo anarquista) como si fuera el resultado onomatopéyico de un grito de desesperación.

-Titulares y encabezamientos

El texto se inicia con el enunciado del artículo “Por una crítica al sistema de enseñanza”, con siguiente subtítulo “El actual sistema de enseñanza y sus pretendidas reformas”. Posteriormente, enmarcando las distintas unidades de sentido del artículo, nos encontramos con otros apartados que dan pie a nuevos subapartados como “La enseñanza como sistema”, “La industria de la enseñanza” y “La enseñanza del estado”. A través de dichos titulares y encabezamientos se organiza el hilo discursivo interno del texto y se anticipa el plano temático sobre el que discurrirá su

---

<sup>241</sup> Vid. Anexos CD “Iconografía revista *Aula Libre*.”

contenido. Los titulares de este artículo, de alto valor significativo, evidencian lo siguiente:

- 1) Interpretación evaluativa del sistema de enseñanza desde una perspectiva radical:
  - a. Conexión con modelos paradigmáticos emergentes.
  - b. Defensa de la pedagogía libertaria.
- 2) Actitud de sospecha ante los agentes modernizadores del momento:
  - a. Racionalización tecnocrática de los años 70.
  - b. Papel y objetivos del Estado para con la educación.
  - c. Introducción de modelos de mercado en las instancias educativas.
- 3) Defensa de una enseñanza y un sistema educativos alternativos:
  - a. Razón técnica y utilitarismo.
  - b. Estatalización de la enseñanza con unos objetivos concretos.
  - c. Propuesta antiautoritaria frente al modelo sistémico.

#### -Estructura interna del artículo

La coherencia local del artículo descansa en la organización del mismo a través de cuatro unidades de sentido. El texto se articula desde una primera parte introductoria en la que se anticipan elementos de crítica que se desarrollarán en las partes restantes. Una segunda unidad la compone un estudio crítico sobre la enseñanza como subsistema dentro del sistema supraestructural capitalista. Se analiza también la naturaleza de los centros educativos desde su obligatoriedad y los distintos mecanismos de control que vertebran su actuación. Una tercera unidad de sentido se centra en el “negocio cultural” al que queda sometida la institución escolar bajo principio neoliberales de rentabilidad y mercantilización de productos. Se plasma también la figura del “profesional de la educación” y su postura respecto a la administración, los especialistas y los alumnos.

Finalmente, en cuarto lugar, se traslada el discurso hacia la estatalización de la enseñanza y los intereses subyacentes en dicho proceso con respecto al mantenimiento y la perpetuación del sistema social imperante. Se achaca a determinados sectores, *a priori* considerados “progresistas”, como los principales impulsores del sometimiento socio-cultural a través del triunfo de la razón técnica propugnada desde la tecnocracia educativa y su estatalización de la enseñanza. El

texto concluye, a modo de arenga, defendiendo un cambio en el sistema educativo, que entiende que pasa ineludiblemente ligado a una lucha contra el Estado.

-Ítems temáticos abordados

<i>Sistema de enseñanza</i>	<i>Alternativas</i>	<i>Estado</i>
<i>Poder</i>	<i>Capital</i>	<i>Monopolio cultural</i>
<i>Titulaciones y credenciales</i>	<i>Alienación</i>	<i>Autoritarismo</i>
<i>Hábitos escolares</i>	<i>Obligatoriedad</i>	<i>Gratuidad</i>
<i>Productividad</i>	<i>Mercantilización</i>	<i>Conflicto</i>
<i>Emancipación</i>	<i>Esquizofrenia</i>	<i>Estatización</i>
<i>Adecuación</i>	<i>Razón</i>	<i>Imperio</i>
<i>Lucha</i>	<i>Sumisión</i>	<i>Libertad</i>

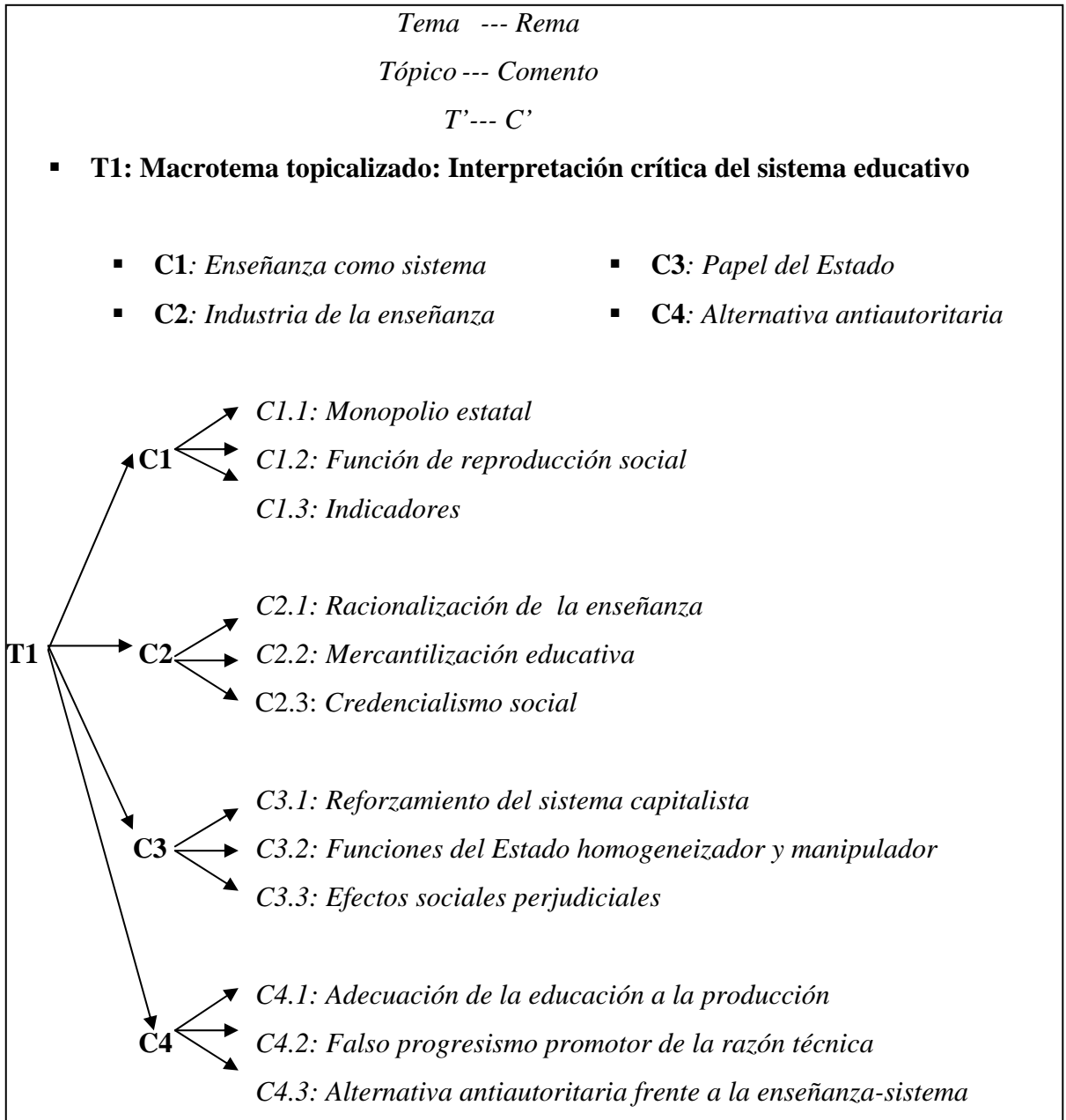
- Medios y estrategias retóricas

-Tipo de argumentación y estrategias argumentativas

La argumentación utilizada en este artículo es dialéctica, ya que manifiesta unas tesis en contraposición a las que *de facto* se mantienen para el sistema educativo. Se desea establecer un diagnóstico sobre la situación que vive el sistema de enseñanza actual y probar o refutar la siguiente hipótesis inicial: “La polémica desatada en España en torno a la cuestión educativa es ficticia. Revela una disputa interna en torno al ejercicio de poder”. Posteriormente, el cuerpo argumentativo se articula a través de una estructura que parte de la tesis inicial y termina con otra diferente, pero en consonancia con la inicial, que relaciona poder y alternativa pedagógica: “Una enseñanza libertaria, que procure libertad para todos y cada uno, no sólo es ilegible, sino que en cualquier disposición legal encuentra siempre una nueva barrera”. La dialéctica del texto se plasma en una progresión temática, formulada en paralelo al propio artículo, haciendo referencia a tres ámbitos o vectores principales:

- 1) *Enfoque sistémico implementado sobre la educación.*
- 2) *Interpretación de la educación como una industria cultural.*
- 3) *Papel del Estado como agente del capitalismo.*
- 4) *Estatización de la enseñanza y lucha contra el Estado.*

Partiendo de la macroestructura dialéctica (o macroacto del habla) formulada por Van Dyck, se han analizado los temas y remas (tópicos y comentarios) subyacentes a este artículo, para comprobar el proceso de topicalización o tematización del discurso (Tusón y Calsamiglia, 2007: 217). En la estructura del texto se produce un proceso de integración en el mismo de nuevas informaciones. A este proceso se le llama “topicalización” y consiste en que a un tema (*T*) o tópico se le incorpora una nueva información (*R*), rema o comentario. Esta información nueva junto con la ya conocida se integra como información ya tematizada a la que se añaden nuevos comentarios o remas. Analizando el proceso de topicalización de este artículo su progresión temática es la siguiente:



**Tabla 10. Esquema discursivo artículo Etapa II (Fuente: Elaboración propia)**

De acuerdo con el anterior diagrama, se puede comprobar una estructura en abanico, pues partiendo de un gran tema topicalizado se abren tres tópicos principales sobre los que se axiomatiza la argumentación discursiva del artículo. La progresión temática se va desarrollando en paralelo al transcurso del texto y se trasluce una profundización argumentativa en subcomentos de tipo descriptivo, cuya importancia en la estructura y la coherencia interno es menor que la de los comentarios anteriores.



- Lógica y composición

El artículo presenta una lógica que se enmarca dentro de la perspectiva del razonamiento lógico al que se adhieren unas premisas y, a través de una derivación lógica, llega a una conclusión. La claridad de esta estructura lógica queda perfilada de manera clara, proponiéndose los cuatro niveles de análisis citados (C1, C2, C3 y C4) y una crítica sobre las alternativas tecnocráticas que no tienen en cuenta esos niveles en su detentación del poder desde instancias estatales. No se encuentran falacias que nieguen la lógica y la coherencia local y referencial del artículo. El objetivo lógico que se desprende de este artículo es plantear un diagnóstico crítico sobre la situación de los sistemas educativos actuales para poner en evidencia la necesidad de un cambio que ha de pasar por una transformación de las estructuras político-sociales previa a la modificación del modelo de escuela y enseñanza vigentes.

-Presuposiciones e implicaciones

En este apartado hay que distinguir entre las llamadas presuposiciones paradigmáticas y las pragmáticas. Las primeras partirían del propio paradigma lingüístico y las segundas tendrían su origen en los *frames* o esquemas mentales de los receptores del artículo. Así pues, este artículo funciona comunicativamente en la medida en que esta dirigido a un sector con unas presuposiciones similares a las mantenidas por el grupo Aula Libre. Estos receptores cuentan con unos “frames” coincidentes con la crítica contra la modernización racionalista en educación y es por ello que el artículo se ajusta a unas determinadas formas a las que son afines tanto los autores como los receptores del texto. Hay que destacar la data del texto, pues en 1980 el proceso de racionalización educativa seguía vigente, máxime considerando que años más tarde el discurso tecnócrata sería mimetizado y remozado dentro de la gestión práctica de la educación que llevó a cabo la socialdemocracia durante los años 80. Por último, cabe decir que los receptores del artículo, o más bien los que pudieran interpretarlo y analizarlo en sintonía con Aula Libre, eran personas cuyos esquemas mentales se habían ido amoldando hacia postulados de renovación pedagógica, bien por vía no académica, o bien a través de círculos críticos de la

Universidad, con unos “frames” que les capacitan para la comprensión del significado intrínseco al artículo. Se precisa, sin embargo, de un contacto previo con este tipo de textos y con su contenido por abordar aspectos que generalmente solo cuentan con una opinión “sistémica” que impide conocer otras realidades alternativas. En el contexto en el que se escribe plantea una emergencia en el avance hacia modelos escolares más democráticos y menos dirigistas y punitivos, toda vez que se estaba desarrollando una canalización continuista en el plano educativo desde la LGE que transcurre en paralelo al propio continuismo que a nivel político vivía el país.

-Simbolismo y figuratividad:

Entre las principales figuras y medios retóricos utilizados en este artículo cabe destacar los siguientes ejemplos:

- Expresiones metafóricas en torno a la escuela:
  - “La industria de la enseñanza”.
  - “Gran complejo cultural”.
  - “Mercancía escolar”.
  - “Fábricas educativas”.
- Analogías:
  - Escuela como nueva iglesia secularizada.
  - Profesor como policía, sacerdote y juez.
- Ironía y énfasis a través de expresiones entrecomilladas y subrayadas:
  - Monopolizar.
  - “Organismos pertinentes”.
  - “Pequeño detalle”.
  - EL (Estado).
  - “Progresistas”.
  - “Democráticos”.
- Hipérboles:
  - Fanatismo estatista.
  - Materialización suprema.

- Se plantea una antítesis entre la enseñanza sistema capitalista y las alternativas antiautoritarias como resistencia al carácter utilitarista y segregador de la enseñanza dirigida por la administración.

#### -Vocabulario y estilo

En este texto se denota un alto grado de adjetivación que dota al artículo de mayor significación crítica por cuanto destaca determinadas características de lo que se pretende denunciar y poner de manifiesto respecto al sistema educativo. Con ello, además de clarificar la opinión de los autores respecto a la temática que se está tratando, permite también desarrollar una exposición basada en un discurso informativo-analítico que alcanza un buen nivel didáctico. A pesar de no tener un carácter eminentemente divulgativo, ya que está dirigido a un sector determinado, ello no resta a que se haya establecido un esfuerzo de hacer llegar el artículo a un buen número de personas ajenas al sector predeterminadamente seleccionado. De ahí que destaque el estilo transparente y fluido de la argumentación, que pretende que con claridad se exponga de manera asequible una dura crítica al sistema educativo tecnocrático de principios de los años 80.

Es cierto que puede hacer falta estar familiarizado con las teorías críticas con la institución escolar moderna y de la reproducción social, pero puede entenderse pues trata de aunar seriedad con accesibilidad. El tono del uso del lenguaje que se mantiene en este texto es muy mordaz y crítico, tanto por su propio contenido como por el deseo de despertar la conciencia del lector, tratando de persuadirle para que mantenga una actitud afín y activa por el cambio social y educativo.

#### -Actores

Destaca la ausencia de cualquier connotación personal a través del uso permanente de la impersonal pasiva, con lo que se pretende, por un lado, alcanzar cierto distanciamiento y objetividad y, por otro lado, se limita cualquier implicación afectiva por parte del lector. Gracias a ello, la atención del lector se encamina y orienta hacia lo que los autores desean; el análisis crítico de un sistema de enseñanza racionalmente encuadrado en los procesos estatales y capitalistas.

- Referencias

Explícitamente no se cita a lo largo de todo el artículo a ningún autor, ni existe ninguna referencia bibliográfica, por lo que no puede calificarse como un escrito académico al uso. Sin embargo, el propio contenido trasluce una serie de fuentes procedentes de varias escuelas y tradiciones de pensamiento. Entre ellas, destaca la tradición crítica de la escuela progresista amoldada al contexto y al barniz libertario del grupo Aula Libre. Destaca la presencia de las aportaciones de la Escuela de Frankfurt como modelo emergente y crítico contra las prácticas capitalistas de las instituciones hegemónicas. También se denota una importante crítica contra la tecnocracia, que puede relacionarse con el convulso contexto socio-político del momento y como una reacción al mantenimiento de las formas organizativas y de gestión de la educación propias del franquismo. Además, como se ha resaltado en otras ocasiones, son varios los elementos que permiten relacionar la crítica sistémica del grupo renovador con los postulados foucoulitianos en lo concerniente al poder. En definitiva, todas estas referencias son abordadas explícitamente como insertas en el propio ideario del grupo renovador y constituyen fuentes científicas de primer orden que Aula Libre introduce como aportaciones referenciales a su discurso.

-Resumen de las afirmaciones ideológicas basadas en el contenido

- Estado, libertad y democracia

Se perfila una serie de funciones estatales basadas en el control ideológico del Estado a través de la institución de la enseñanza y la educación obligatoria. Se manifiesta el carácter paternalista, manipulador y represor del Estado en el terreno educativo, como otro apéndice más de la superestructura capitalista. La estatalización de la enseñanza supone el cenit de la manipulación y el control social, en definitiva, “es el colofón político de la cadena de alienaciones en que ya consiste el actual sistema de enseñanza”. Este artículo se une al bagaje crítico que previamente venía confeccionando Aula Libre sobre la posibilidad de poder educar en libertad y democracia a través de su trabajo en un sistema educativo público en el que confían, a pesar de ser fuente de un proceso social injusto. Inciden de nuevo en su constante crítica acompañada de alternativas, cuyo alcance final evidencia la desmovilización

social que, a principios de los años 80, empezaba a ser la tónica gracias a la “normalización” política y a la consolidación de la Transición.

- Sistema educativo y enseñanza pública

El grupo renovador sostiene que el sistema educativo se ha convertido en una industria cuyo objetivo no es la instrucción, sino la adaptación de los individuos a las exigencias del sistema productivo capitalista. Su objetivo se centra en la enajenación sistemática de los ciudadanos para su incorporación sumisa al sistema productivo. La enseñanza pública, en vez de ser fuente de cultura y pedagogía popular como propugnaban múltiples sectores de docentes, vino a mantener el control administrativo de la “instrucción nacional” plasmado en la LGE con un leve maquillaje democrático que, en buena medida, mantuvo el *statu quo* anterior.

- Educación y sociedad

Se plasma la idea de la función reproductora de la educación a través de una serie de mecanismos encaminados a la perpetuación del sistema y al sometimiento y la obediencia de los ciudadanos, los cuales han sido introducidos en un sistema educativo que ha amoldado coercitivamente sus actitudes. Se presenta como un “bien común”, pero controlado desde instancias ajenas a la ciudadanía a las que no puede acceder salvo representados por terceros.

Se vuelven a plantear las paradojas de la universalización educativa y la obligatoriedad promovidas desde los estados nacionales contemporáneos y la reconducción conservadora de sus potencialidades humanizadoras, es decir, al uso de procedimientos instructivos de sometimiento y de normalización técnico-eficientista de la sociedad.

- Pedagogía y praxis profesional

En los centros educativos se perfilan funciones diferentes para profesorado y alumnado, condicionadas por su posición y poder respecto a los grupos sociales dominantes. El profesorado se halla inmerso en procesos que les convierten en cómplices del sistema, toda vez que desarrollan sobre el alumnado unas directrices formativas acordes con las pretendidas desde el sistema. Es decir, impone un pensamiento hegemónico gracias a la potestad que el Estado deposita en él,

situándolo a medio camino en las estructuras sociales entre opresores y oprimidos. Sin embargo, lo que se desconoce, u obvia, es que tanto alumno como profesor están sometidos a los mismos designios por mucho que, en el mundo parcelado de la escuela y del aula, el docente sea el que esté material y simbólicamente al mando. De hecho, se enuncia la alianza entre profesor y alumnos como única vía de superar la alienación que respectivamente vienen sufriendo desde su incorporación al sistema educativo estatalizado.

### **3.3. ETAPA III: Consolidación (1984-2009, 2012, números 29-88)**

Para esta última, veinticinco años más un último número en 2012, se aproxima el análisis a la relación entre contexto, prácticas y discurso de la revista *Aula Libre* a nivel más sintético, para ir del análisis más “fino” y concreto, hacia un sondeo superficial pero más diversificado que permita, en la medida de lo posible, captar el enorme bagaje de esta última etapa de la revista.

Con ello se podrá ver la variación semántica del discurso en el tiempo, las interacciones que se desarrollan y los puntos de inflexión y conflicto que se van modificando condicionando un uso del lenguaje determinado. Si bien este ACD pasa a un registro más puntual sobre una selección más amplia de artículos que permite entrever mejor, aunque de manera más formalmente superficial, su situación en el tiempo y su relación con los capítulos restantes. Con unas pinceladas discursivas a lo largo de tres décadas distintas, se pretende cerrar un triángulo dialéctico suficientemente ilustrativo desde el punto de vista cualitativo para el cual se van a seguir los ítems temáticos descriptores ya utilizados como determinados modelos mentales y discursivos en relación con el contexto histórico, las prácticas pedagógicas y discursivas.

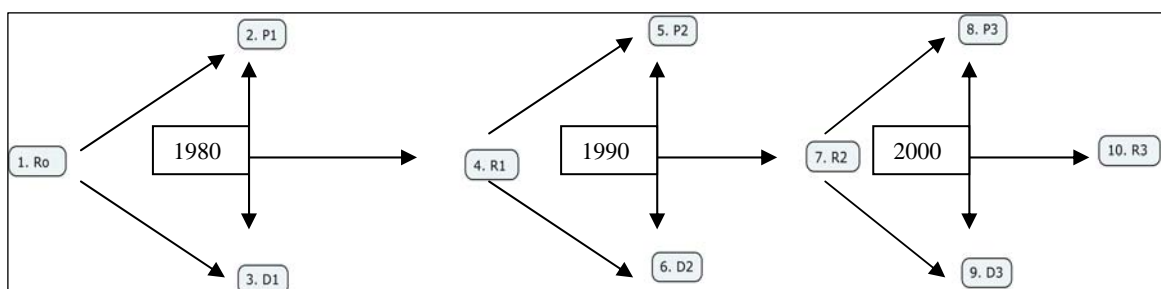
Las influencias que el contexto y su interacción con los discursos y las acciones propias y externas determinarán un uso del lenguaje que trata de ajustarse a las opiniones que suscitan determinados momentos históricos en la historia reciente de España y más en concreto en el terreno pedagógico educativo. A través del fluir en el tiempo de determinadas macroproposiciones semánticas, se contempla un uso del lenguaje que gira fundamentalmente en los postulados programáticos prácticos del grupo renovador a lo largo de las tres décadas. Estos artículos nos aportan

importantes informaciones sobre a la identidad del grupo y sus fundamentos pedagógico-educativos y sociopolíticos. En el cuadro 9 se presenta el listado de artículos seleccionados para su análisis:

1. “Cooperativa de Enseñanza Aula Libre” (26:34, 1982; 27:4, 1983).
2. “Sobre exámenes y notas. Texto para valorar, discutir y sacar conclusiones” (28:6, 1983) + “El libro de texto: un despilfarro inútil” (28:41, 1983).
3. “¿De aquellas lluvias vinieron estos lodos?” (29:3, 1984).
4. ¿Qué es la Cooperativa de Enseñanza Aula Libre? + Editorial n° 37-38 (1987).
5. ¿Qué hacer en la escuela? (37-38:7, 1987).
6. “Proyecto educativo” (43:9, 1988).
7. ¿Qué es Aula Libre? (50:4, 1990).
8. “Derribar los muros del aula” (63:3, 1996) + “Pedagogía libertaria” (63:50, 1996).
9. “El método natural en la escuela primaria” (79:41, 2003).
10. “Tiempos difíciles” (80: 36, 2004).

**Cuadro 15. Selección de artículos Etapa III**

Aplicando el modelo socio-cognitivo e histórico de ACD, se puede constatar una evolución del hilo discursivo de *Aula Libre*, el cual puede inferirse de aquellas informaciones que aporta el grupo renovador en las distintas coordenadas *R* (o realidad contextual en un determinado decenio) y las manifestaciones que se generan en el terreno de las prácticas (*P*) y los discursos (*D*), que se ven condicionados por la modificación gradual de la realidad. Se perfilan unas pautas discursivas lógicas en relación al contexto:



R= Realidad para cada época

P1 + D1 = A (acciones o manifestaciones)

**Tabla 12. Esquema de los patrones discursivos de la revista *Aula Libre* (Fuente: Elaboración propia)**

Lo que trata de plasmar gráficamente este cuadro es la influencia que determinados momentos o realidades (R0: Etapa I, R1: Etapa II y R2: Etapa III) han ejercido en el grupo renovador. Se marcan las etapas de transición y los principales cambios evolutivos. A través de estos artículos y editoriales el grupo plasma sus mutaciones tanto personales como nominativas a través de la revista evidenciando la influencia que sobre el discurso ejerce el contexto como realidad condicionante. Ante dicha realidad se genera una reactivación del grupo renovador, que se plasma tanto en sus prácticas como en sus discursos para cada una de las etapas en las que se divide. Tras las manifestaciones que ejercen de manera combinada práctica y discurso en Aula Libre, se llega a otra realidad que exige al MRP la adaptación a un nuevo contexto. El grado de influencia que hayan tenido para modificar esa realidad se traduce una posición favorable o contraria al respecto. Para el caso de Aula Libre, sigue vigente su apuesta por la reflexión crítica ya que esa realidad, a lo largo de tres décadas, no ha llegado a satisfacer sus expectativas.

A continuación se presenta un esquema del recorrido discursivo de esta Etapa III. Se puede consultar en Anexos III un análisis más pormenorizado a través de diez artículos clave para ampliar el conocimiento el carácter y la identidad del MRP Aula Libre y su revista, para desarrollar en el punto Apartado 4 el análisis evolutivo de la revista.

**1.1. “Cooperativa de Enseñanza Aula Libre” (nº26: 34, 1982) (R0) (Colectivo Aula Libre)**

**1.2. “Cooperativa de Enseñanza Aula Libre” (nº 27:4, 1983)(Colectivo Aula Libre)**

- Estos artículos marcan punto de inflexión en la vida del MRP (R0), por lo que plasman por escrito la situación y sensaciones concretas que viven en ese momento los integrantes del colectivo. Coincide con el punto R0, pues supone el planteamiento inicial al respecto del contexto de los últimos años de la dictadura y los inicios de la Transición. En suma, son una declaración de principios que se va actualizando con el paso del tiempo como si de una renovación de los mismos se tratase. Estas ideas y principios se mantienen hasta principios de los 80 y vienen condicionados por el devenir político a comienzo del decenio y los movimientos dentro la Renovación, así como sus coqueteos con la Administración.



**2.1. "Sobre exámenes y notas. Texto para valorar, discutir y sacar conclusiones" (28:6, 1983) (Miguel Calvo y Pepe López)**

**2.2. "El libro de texto: un despilfarro inútil" (28:41, 1983) (P1)**

- Con estos artículos el grupo renovador evidencia dos de los principales puntos negros del sistema educativo actual: la evaluación a través de calificaciones numéricas y el uso del libro de texto como pilar pedagógico de la escuela tradicional. Se muestra aquí el rechazo a dichas prácticas y una propuesta alternativa que nace del diagnóstico crítico de R0 y que se traduce en P1 y D1; siendo P1 la propuesta alternativa a la evaluación numérica y el uso de materiales ajenos al libro de texto, y D1 el discurso que se traduce de dicha aplicación práctica.

**3. "¿De aquellas lluvias vinieron estos lodos?" (29:3, 1984) (D1)**

- Este artículo nos lleva a la transición del grupo renovador del núcleo de Zaragoza hacia el Bajo Cinca y manifiesta el proceso de control y domesticación de la Renovación Pedagógica por parte de la Administración. Se denuncia el uso de la cooptación de grupo y la apropiación de discursos como muestra de un poder que trata de ganarse a antiguos militantes de la Renovación. Se critican los mecanismos del "cambiazco" que llevan a un nuevo momento de redefinición programática y una nueva situación contextual a principios de los años 90.

**4. "¿Qué es la Cooperativa de Enseñanza Aula Libre?" (editorial, 35:3, 1986) (R1)**

- Esta nueva redefinición colectiva (R2) de Aula Libre deja clara la identidad del grupo, similar a la de sus otras épocas, pero condicionada enormemente por el contexto de la época. Se alude al MRP como un proyecto aglutinador de personas, ideas y experiencias dentro y fuera de la escuela. Además, las bases de los procesos de enseñanza y aprendizaje se basan en la globalización y la práctica creativa, antiautoritaria y libertaria no excluyente y sin dogmatismos. Indican el carácter autogestionado de la publicación a través de las suscripciones de los lectores. En suma, Aula Libre muestra aquí su acomodamiento a una nueva realidad contextual. Correspondería con el momento R1 a finales de los años 80 y principios de los 90.

**5. “¿Qué hacer en la escuela? (37-38:7, 1987) (D2)(Miguel Calvo)**

- En este artículo, que se ajusta a P2, sitúa en los entornos escolares una socialización que se genera bajo los condicionantes selectivos de la escuela actual y se ve sometida a las necesidades futuras. Se plantea como vía de superación la autoorganización y la participación real de la comunidad educativa, acompañada de una nueva relación maestro-alumno que se materializa en la búsqueda de su alianza en la práctica escolar. Este artículo equivale al elemento P2, como un testimonio del mantenimiento del compromiso pedagógico y de crítica de la situación del momento y valoración sobre el horizonte inmediato. En suma, en ese momento de cambio hacia la Reforma se crean unos condicionantes socio-profesionales tan importantes que hacen que el MRP plasme sus ideas prácticas al respecto.

**6. “Proyecto educativo” (43:9, 1988) (P2) (Miguel Calvo)**

- Este artículo (D2) presenta un modelo integral de proyecto educativo como las bases programáticas de Aula Libre a finales del decenio de los 80. Alude al malestar docente y a las reivindicaciones sindicales en un año en que hubo importantes movilizaciones y protestas en el mundo educación. Critican la función social que se la ha dado al docente y se trata de superar el malestar profesional a través de esta propuesta integral que incluye un diagnóstico crítico, una serie de definiciones y aclaraciones conceptuales, así como propuestas reales y alternativas centradas en el plan de centro, la gestión y la organización en la escuela y finalmente en el mismo trabajo en el aula.

**7. “¿Qué es Aula Libre? (50:4, 1990) (R2)**

- Este artículo representa el punto R3 y remite a la situación del colectivo y de la educación a inicios de la década de los 90. Se conmemora también los 15 años de vida del MRP y el número 50 de su publicación. Además se establece de nuevo una reactualización de las bases constitutiva del MRP que parte de la mirada introspectiva del grupo con respecto a su propia andadura desde 1975. Con ello se plantean nuevamente las bases constitutivas de la identidad y la propuesta educativa de Aula Libre que se ve acompañada de distintas experiencias y recopilación de artículos ya publicados. Es, en definitiva, una muestra de la evolución de Aula Libre y una concreción de su acomodación histórica al contexto que le tocó vivir.

**8.1. “Derribar los muros del aula” (63:3, 1996) (D3)** (Sebastián Gertrudix, Mariano Coronas y Miguel Calvo)

- Este artículo se organiza a modo de conversación entre Gertrudix, Coronas y Calvo sobre realismo y sus posibilidades en educación. Es interesante ver cómo el diálogo es transmitido y trasladado al lector a una visión práctica actualizada (P3), que se centra en la apertura del centro escolar hacia una nueva dimensión educativa. Ésta debería basarse, en su opinión, en la superación del papel tradicional del maestro y con la asunción de un cambio metodológico y actitudinal. Se considera a Aula Libre como un colectivo que canaliza el trabajo de un grupo de referencia y pertenencia específico y caracterizado, por la ilusión, la motivación y la autoestima frente al “dominio-sumisión”, así como por un realismo crítico axiomatizado en torno a propuestas que evidencian el compromiso transformador del MRP.

**8.2. “Pedagogía libertaria” (63:50, 1996) (D3)** (Félix García Moriyón)

- En este artículo se realiza un repaso histórico a la teoría y las prácticas libertarias en educación a través de la aportación de García Moriyón. Establece una relectura de los clásicos como parte de un discurso propio (D3); remite a figuras tan relevantes como Kant y Rousseau, Ferrer y Guardia y Ricardo Mella, Illich y Reimer, Neill y Goodman y las contribuciones marxista de Freire, Gramsci, Habermas, Carr y Kemmis. Manifiesta su filiación por estas corrientes pedagógicas y su preferencia por la propuesta sociopolítica de la educación libertaria, que se basa en la centralidad del alumnado, el pensamiento crítico y creativo, en la autoridad al servicio del crecimiento libre y autónomo y la autogestión. Con ello, quedan claros tanto los referentes del grupo como la versión aplicada de sus principales presupuestos teóricos.

**9. “El método natural en la escuela primaria” (79:41, 2003) (P3)** (Sebastián Gertrudix)

- Este texto (P3) plantea la vertiente más práctica de Aula Libre con la aportación pedagógica de Gertrudix con una redefinición de las técnicas Freinet adaptadas al nuevo milenio. Se sigue defendiendo, como antaño, la necesidad de conectar la institución escolar con la vida real, algo que, como se puede comprobar, no han logrado establecer las legislaciones educativas, ni de los años 90 ni de la primera década de los 2000. Gertrudix establece un diagnóstico y unas propuestas integrales,

entre las destaca la globalización y el paidocentrismo, la conexión entre escuela y comunidad y distintas apreciaciones sobre la organización funcional, la evaluación y las actitudes y rol del docente para superar la compartimentación curricular de la realidad.

**10. “Tiempos difíciles” (80:36, 2004) (R3) (Sebastián Gertrudix)**

- Este texto plantea una de las últimas definiciones del grupo renovador sobre la realidad circundante. Este artículo, considerado aquí como R3, interpreta la situación educativa del momento, constatando la alteración del panorama escolar a partir de la Reforma. El artículo se adentra en la necesidad de aprendizajes a lo largo de la vida, algo de lo que adolece, según Gertrudix, el sistema educativo actual. Se rechaza nuevamente la evaluación selectiva y se manifiestan las principales objeciones de *Aula Libre* con respecto de las reformas educativas. Termina aludiendo a la conexión que debe establecerse entre el niño y la escuela, pero también entre el docente y la sociedad.

## **4. Análisis e interpretación global de la revista *Aula Libre***

### **4.1. Evolución formal y de fondo. Alcance del hilo discursivo a través de la simbología y el discurso**

Desde primero de mayo de 1975, el colectivo *Aula Libre* se ha conformado progresivamente al calor de las luchas sociales, al hacerse eco de distintos acontecimientos, que sirven para conocer algunos episodios poco conocidos y esclarecidos de aquellos primeros años de larvada libertad, pero también de tensión latente. Como se ha visto anteriormente, la revista es amplia y muy extenso el abanico temático plasmado en sus distintos números, por lo que aquí se tratará de aportar un marco de interpretación centrado en los aspectos formales de la revista y sus cambios con el tiempo, la iconografía,<sup>242</sup> así como las relaciones y contacto de *Aula Libre* con otros sectores e individuo. En suma, se contemplan las distintas etapas como partes de un mismo proceso evolutivo con unas características

---

<sup>242</sup> En lo sucesivo, cuando se aluda a una imagen, se remitirá al Anexo III “Selección iconográfica de la revista *Aula Libre*” (además de a la selección íntegra en Anexo CD “Iconografía completa de la revista *Aula Libre*. A través del número de la revista y la página puede rastrearse la imagen en concreto dentro de la selección iconográfica global efectuada. Solo se citarán los “grafismos” que representan una mayor relevancia.

definitorias. La identificación con unos determinados valores plasmados en la revista es clave para entender su evolución y la de aquellos primeros momentos de vorágine político-social, ya que el contexto de la Transición funciona a modo de variable independiente, condicionando las prácticas y los discursos, evidenciando unos usos específicos del lenguaje ante determinados acontecimientos y procesos sociales.

#### *4.1.1. Etapa I: 1975-1978 (números de 1 al 6)*

Los primeros números de la revista se conectan con el ambiente reivindicativo y efervescente que se vivió tras los primeros años de la muerte de Franco. Como se ha abordado en el Capítulo I, durante estos años, los aires de libertad eran la tónica general de la oposición. Este tipo de publicaciones, más cercanas al formato del fanzine y la revista contracultural, constituyen un elemento sintomático de la revitalización de muchos movimientos que salieron a la palestra social durante esos primeros años. Ligados al sindicalismo, la relación de la Renovación Pedagógica con las estructuras organizativas obreras pueden seguirse a través de Martínez (2011); se puede comprobar, por un lado, la complicidad entre los movimientos sociales y obreros y los grupos renovadores y, por otro, la propia evolución de la política a finales de los años 70 y la deriva continuista que apaciguó las “ansías de libertad”.<sup>243</sup> Estos años son los del nacimiento de la revista y del MRP y su formato no dejará de sufrir modificaciones, tanto en fondo como forma y “modo” a lo largo de los años; pero, sin embargo, mantendrá en buena medida intacto su formato y su simbolismo como medio de expresión, comunicación, difusión y, en definitiva, trabajo y esfuerzo colectivos.

Formalmente se aprecian aspectos como el anagrama del MRP rotulado en un inicio, junto con otros elementos, desde el sumario hasta los distintos temas y secciones. La propia confección y edición de la revista y una serie de variables se irán matizando a lo largo de los años, a medida que la revista se consolide y vaya fraguándose a su alrededor un colectivo que consiga que se mantenga durante cerca de cuarenta años en activo. La periodicidad, el número de páginas, el precio o la suscripción, los especiales y monográficos, así como las colaboraciones y otros

---

<sup>243</sup> Hay que recordar que Aula Libre no se ciñe completamente al modelo establecido por la mayoría de Movimientos de Renovación Pedagógica y que es uno de los pocos grupos que sigue manteniendo vida la llama de la reivindicación y de claro compromiso socio-político.

contactos permiten contemplar un espectro sociocomunicativo, cuyo análisis es fundamental para conocer la vida y obra de Aula Libre.

La revista marcó sus señas de identidad desde su primer número, las cuales serán mantenidas y consolidadas, a pesar de las modificaciones que el contexto y el paso de los años pudieron ocasionar en sus presupuestos originales. Si bien en un principio las señas de identidad marcaban claramente la filiación ideológica y pedagógica de la revista, éstas nunca fueron modificadas por completo, pero quizá sí atenuadas por la influencia de distintos factores y detonantes que aluden a la propia evolución política, social, económica y cultural-educativa de la España actual. Desde su presentación, para la que toman prestado de Cortázar el lema “Somos un puñado de pájaros contra la gran costumbre...”, van plasmando progresivamente una serie de indicadores de identidad como expresión manifiesta y pública de sus convicciones políticas y educativas. Los lemas, como el anterior, y la máxima “Por una práctica libertaria de la enseñanza” serán elementos simbólicos definatorios por los cuales la revista se convirtió en un elemento de referencia para muchos de los profesionales de la educación aragonesa de esos años y los subsiguientes.

En esos primeros años la filiación al sindicato CNT es orgánica, pues Aula Libre representa en esos primeros años la sección educativa del sindicato, como se hace constar en el subtítulo de la revista. En esos primeros números las cuestiones laborales y sociales conflictivas tuvieron gran cabida en las páginas de la revista, que ya en su primer número planteaba una presentación del sindicato mediante la pregunta “¿Qué es el sindicato de enseñanza CNT?” (1:2). En ese primer número, cuya tipografía y diseño constatan un entrañable esfuerzo artesanal para su confección, edición y publicación, también se abordaron temas de la actualidad del momento, como la situación de la Universidad y, en concreto, la de los PNN's, profesores masivamente contratados por la Universidad en precarias condiciones. Se trata la huelga de PNN's (1:10) y, además, se aborda la cuestión “Clase obrera y educación”, planteando debates que serán retomados en números posteriores, que evidencian sin duda alguna los credenciales con los que Aula Libre se presentaba al conjunto de la sociedad aragonesa implicada en una educación alternativa y en lucha por las libertades y derechos sociales. Mediante esquemas, plantean la función reproductora del sistema educativo (1:18), así como las diferencias históricas entre la

pedagogía de herencia libertaria-anarquista frente a los postulados educativos social-marxistas.

El color en la revista aparece en el número 2 con una tipografía mecanográfica que se mantendrá durante años. En este número se anima a la autogestión y a la participación de la comunidad educativa en los asuntos escolares y se defiende “un movimiento revolucionario en la enseñanza” contra el “poder de la dictadura burocrática ministerial” (2:8). Su toma de partido contra la tecnocracia educativa es firme desde los inicios y contundente su rechazo a la institución escolar carcelaria-militar (2:12). Además de pedirse la eliminación de colectivos profesionales sectorizados, como el Colegio de Licenciados (2:11), incorporan unos “Apuntes Universitarios” (2:10) que nos remiten a la situación de un campus que, a medida que se embellecería o maquillaba, vivía una fuerte jerarquización, unas estructuras anquilosadas y un personal no renovado que veía con sospecha la intromisión de la nueva generación de docentes. Ya en estos primeros números se alude a la Escuela de Verano de Aragón, a la que estuvieron ligados muchos integrantes de Aula Libre. Se habla de la edición de la EVA de 1977 (2:14), algo que se volverá habitual para futuros números y distintas ediciones, manifestándose el declive de unas escuelas de verano progresivamente desgajadas del sustrajo formativo alternativo que las guió en sus inicios. Cuestiones laborales como “El mito del trabajo” (2:15) o los “Consejos Obreros” (2:22) se acompañan de imágenes y viñetas que hacen referencia a la “democracia del gobierno Suárez” y que esconden en su seno la tradicional simbología falangista (2:16); de eslóganes como “Los sueños anarquistas son mucho mejores que las pesadillas marxistas, pero si es posible intentaremos permanecer despiertos” (2:18); o de proclamas por la libertad de los presos, en alusión implícita a la Coordinadora de Presos Españoles en Lucha (COPEL) (2:24). De este número pertenece el siguiente extracto de *Aula Libre*:

Nuestra estrategia es sencilla: frente común en asambleas de centro de enseñanza, estudiantes y todas las categorías del personal no docente, contra los exámenes, por la autogestión de los centros, por la estabilidad del empleo con contrato laboral, por la igualación de retribuciones y condiciones de trabajo, por la apertura de los centros a toda la población interesada: solo un movimiento revolucionario de la enseñanza con estos caracteres podrá derrotar al poder de la dictadura burocrática-ministerial (2:8).

En el siguiente número se habla de experiencias en la escuela rural de Castilla y León (3:21, 32), del modelo de concentraciones y escuelas-hogar aragonesas

(3:50), además de plantearse la “Organización de la clase en una unitaria” (3:32) y cuestionarse las “Bases alternativas para la educación rural” (3:35).

En el número cuatro se retoma la huelga de PNN's (4:3), la cual puede seguirse históricamente a través de hemerotecas de los periódicos de la época,<sup>244</sup> y se analiza el irredentismo continuista de la tecnocracia educativa franquista en “democracia” (4:6) y unas jocosas viñetas sobre las luchas en la universidad, una vez muerto Franco, y la primacía de la carrera de los “ministrables” (ib.). Es interesante la denuncia contra la represión sexual en la escuela y la sociedad, ya marcada en la portada, en clara alusión a la doctrina que a tal efecto seguía promoviendo la Iglesia. La sección “Hablan los alumnos”, una de las más significativas y entretenidas por ser altavoz de los educandos, trata los “pitos y rajitas en el cole” (4:11) con una perspectiva contra la represión sexual en la línea crítica del freudomarxismo de Reich. Se alude igualmente al Colectivo del Martes y a su obra “¿Queréis la escuela?” (4:14) y se abre el debate entorno a la libertad de enseñanza (4:16). Como será habitual en lo sucesivo, se aportan incontables referencias bibliográficas y literarias, que nos dan una idea de los principales referentes teórico-prácticos del colectivo, entre los que podemos diferenciar los clásicos del pensamiento libertario y las nuevas tendencias, colectivos y movimientos que lo hicieron suyo desde mediados de los años 70 (4:21).

En esta etapa, que alcanza hasta el número 6, se observan las erratas y fallos ligados al diseño artesanal que requerían las condiciones técnicas del momento. Se observará también una evolución desde las primeras impresiones, a veces con numerosas correcciones mecanográficas, que no serán resueltas hasta la introducción de la edición digital. El número 5 carga las tintas contra las subvenciones y la privada (5:6), así como contra la violencia de la extrema derecha y el poder educativo que sigue manteniendo la Iglesia (5:9). Se critica también la profesionalización acrítica y conservadora de los docentes en el texto “De la nueva pedagogía o los profes carcas se parecen a los progres” (5:12) y se traslada la opinión de CNT sobre la Universidad (5:14), al tiempo que se denuncia el irracional sistema de oposiciones (“Estas malditas oposiciones”, 5:15). Finalmente, se presenta la

---

<sup>244</sup> Recuperado en enero de 2014 de:  
[http://elpais.com/diario/1977/02/22/sociedad/225414011\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1977/02/22/sociedad/225414011_850215.html).



dicotomía y las diferencias entre sindicatos no autogestionados, como STEA frente a la CNT y su historia (“Nosotros y la Historia, 5:18).

En esta primera época de publicación, cada número, exceptuando el monográfico sobre rural, rondaba la veintena de páginas y, debido a no contar todavía con una datación, es difícil confirmar la periodicidad de cada nuevo número. Estos datos irán siendo reflejados a medida que la revista y el grupo renovador pasen de su génesis y surgimiento a la siguiente etapa de formación hasta principios de los 80.

#### *4.1.2. Etapa II: 1979-1983 (números del 7 al 28)*

Desde el número 7 se empiezan a configurar patrones formales y elementos constitutivos, como la datación (desde agosto-septiembre de 1979) y el nombre completo “Aula Libre Sindicato de Enseñanza de la C.N.T. F.L. de Zaragoza). En la portada de este número, uno de los sobrinos del tío Gilito anuncia que en Aula Libre “seguimos dispuesto a dar guerra [con una A circulada] ¡Yupii la guerra no ha terminado”. El énfasis a esa continuidad de la lucha se denota ese cambio de etapa y cómo vuelve a retomarse, aunque con números menos extensos, la publicación con una simbología de claro sentido revolucionario, con alusiones al mayo francés como “levantada el asfalto debajo hay playas” (‘sous les pavés, la plage’ en francés) (7:5). El texto “Corre compañero el viejo mundo está detrás de ti” (ib.) y “Una alternativa ¿cuál? ¿cómo? ¿quién? ¿dónde? ¿cuándo?” (7:10) ilustran el utopismo de la revista en su contenido escrito y su profusa simbología. Se sigue llevando un seguimiento de las nuevas ediciones de la Escuela de Verano de Aragón formulando una crítica constructiva y divulgando las aportaciones colectivas. Se abre una interesante línea sobre “Guardería y autogestión. Hacia un aprendizaje antiautoritario” (7:3), que no se perderá y se unirá al bagaje experiencial de Aula Libre plasmado a través de la revista como instrumento también autoformativo. Se plantea una interesante visión de la Historia Social en contra del academicismo y de la función del saber científico que explora derroteros quasifilosóficos (7:7). Este número, clave por significar la continuidad del proyecto y su publicación, termina con un “¡Viva la sociedad sin escuelas!”, confirmando el influjo de las teorías desescolarizadoras, y este expresivo texto:

“¡¡Basta ya de violencias, de castraciones a nuestra identidad, a nuestra libre vida, a nuestra libre expresión!! ¡¡Basta ya de que nos habléis de nosotros como de la ‘eterna esperanza’...vosotros que apestaís a frustración cuando nos recordáis que estamos aquí para integrarnos en la sociedad...!! ¡¡Queremos vivir, queremos ser pasto de la resignación”.

Van apareciendo editoriales y sumarios en los números y se observa una composición complementaria entre el texto y la imagen. La revista se hace eco de la política y la legislación laboral-educativa del momento con temas como el “Estatuto de los trabajadores” (8:4) y un dibujo de un “togado” o “carcadrático” que afirma: “¡Yo soy la EDUCASTRACIÓN: la LAU, el Estatuto de Centros y...! ¡A ti también te DOMESTICAREMOS! (8:2). Sucesos como la muerte a tiros de varios estudiantes por parte de la policía en diciembre del 79, precisamente a raíz de una manifestación contra el Estatuto de los Trabajadores (8:3).<sup>245</sup> La revista habla de un modelo alternativo de “Escuela de Formación del Profesorado” (8:4). El rechazo a la LAU es claro y directo, pues se entiende que no es sino la acomodación tecnocrática en la Universidad que ya se desarrolló en las restantes estructuras de las enseñanzas con la LGE (8:7). Contra las directrices que pretendían introducirse, Aula Libre defiende un proyecto autogestionado y no jerárquico, así como un aprendizaje crítico y creativo permanente. Los contactos de Aula Libre con otras experiencias son gradualmente más importantes; una de las primeras es el proyecto de guardería infantil del “Colectivo de Pedagogía Antiautoritaria” (8:9). A medida que estos contactos crezcan, se irán incorporando a secciones específicas y las colaboraciones serán parte clave en la confección de la revista.

Las inquietudes a principios de 1980 se situaban en torno al programa “Universidad 80” (9:1), la Formación Profesional (9:5) y el “informe” sobre la EVA 80 (9:7). Algunos acontecimientos de actualidad, unos polémicos y otros sencillamente execrables, que van salpicando la revista, como por ejemplo la prohibición en 1980 del Libro Rojo del Cole, escrito por los daneses Hansen y Jensen en 1970, con un contenido transgresor para la época y las formas escolares y educativas vigentes (9:4). Al hilo de lo anterior, con ilustraciones de Romeu, se exhorta que “si estáis hartos de contemplar la nuca y la espalda de vuestros compañeros, cambiad la disposición de las mesas. Si creéis que la clase tiene un

---

<sup>245</sup> [http://elpais.com/diario/1979/12/14/espana/313974011\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1979/12/14/espana/313974011_850215.html)

aspecto triste y melancólico, arregladla a vuestro gusto para hacerla habitable”. Entre los tristes acontecimientos que se denuncian, sintetizados en un grafismo en el que destaca la frase “NO MÁS REPRESIÓN”, el caso Scala, el juicio a varios cenetistas procesados, los juicios Matute y el juicio a un ecologista solidario con la muerte Gladys del Estal por disparos de la Guardia Civil en Tudela en junio de 1979, en el transcurso de una manifestación antimilitarista. Se denota el espíritu solidario y la rabia por unos sucesos que conmocionaron el inicio del decenio de los 80.

El grupo renovador, en su deseo de interactuar con sus lectores, trata de que éstos colaboren pidiendo participación: “¡Contéstanos, replícanos, pero haz algo!” y aportando la dirección de la por entonces sede del sindicato en Braulio Lausín (en el siguiente número se informa del cambio de local a la calle Juana de Ibarburu). En el número 10, centrado en unas Jornadas de Expresión y Comunicación, se alude, con el indicativo del cambio de local, al debate interno surgido dentro de la CNT entre históricos y renovadores a raíz de importantes diferencias intergeneracionales y prácticas que a la larga llevarán a escisiones y a una crisis del anarcosindicalismo español del momento (la desvinculación futura de Aula Libre también confirma estos cambios y disensiones) (10:2). Se aporta un completo dossier centrado en la “Gestión en la enseñanza” (10:5) (con una mención específica a la “Gestión en la Universidad, 10:11) y una serie de proyectos y experiencias como la guardería “El Chalet”, la formación profesional en Graus y los colegios Eliseo Godoy y Juan de Lanuza.

El número 11, el primero con un precio de 50 pesetas (luego aumentará a 60, 150 y 200 pesetas, hasta pasar a ser financiado por suscripción), se centra en temas como “Ecología y lucha de clases”, el caso Matute y el juicio a alumnos procesados del 1 de junio y un interesante artículo titulado “El suspenso es intolerable” (11:7). Se va a una configuración más clara del sumario, una introducción/declaración de principios en el editorial y ciertos cambios gráficos. El peso y significado de las imágenes, dibujos y caricaturas es cada vez más relevante y ayuda a complementar el contenido de la revista, aludiendo a la crítica al autoritarismo, la enseñanza burguesa, la mercantilización del conocimiento y la reproducción social. Se abren nuevas secciones como la “Hemeroteca” (que cambiará de nombre y se diversificará en los años sucesivos), que se une a otras ya consolidadas, como “Hablan los alumnos”, una ventana a sus vivencias en el aula y a la presión y a la obediencia a la que se ven sometidos en los centros escolares. Se vuelve a retomar la polémica alrededor del

*Libro Rojo* y la denuncia al caso Scala, mientras se traen experiencias como la Escuela Taller García Lorca en Granada (11:26). La poesía, los cuentos y la expresión se sitúan al final, pero se observa que el formato todavía no está completamente.

A partir del número 12 al 28 se puede definir una subetapa dentro de este periodo de formación, ya que se dan cambios como en su distinta nominación ligada a la pertenencia o no a CNT (varía de Sindicato de Enseñanza de CNT FL Zaragoza a Sindicato de Enseñanza de la CNT, para finalmente en el número 12 figurar como “Aula Libre. Por una práctica libertaria en la enseñanza”, a pesar de seguir en el local del Sindicato de Enseñanza de CNT). Se denota, además, una evolución en la tipografía, la fuente de las letras y las imágenes, adquiriendo la costumbre de utilizar fotos en blanco y negro de niños y niñas (o dibujos alegóricos y caricaturas) para las portadas y el color rojo para el título, con continuos juegos de contraste de colores, textos e imágenes. Además, el formato parece clarificarse, especialmente el sumario, las distintas secciones, los extras, el tema del mes...<sup>246</sup> Ello unido al hincapié que pone la propia revista en remarcar su redefinición sugiere la autonomía adquirida respecto al sindicato iniciándose su proceso de separación hasta que el grupo recaló en la zona del Bajo Cinca.<sup>247</sup>

En ese sentido, el cambio de personas, colectivos y filiaciones ha sido importante en la vida de Aula Libre que se ha mantenido siempre como un colectivo orgánico muy activo, móvil, heterogéneo y permeable. Es en el número 12 cuando se plantea la suscripción a la revista. Destaca en este número una “Crónica Rural” (12:3), de Juan Salanova, y una defensa de la vida cultural en los pueblos titulada “La cultura contra el saber popular” de la revista *Bicicleta. Revista de Comunicaciones Libertarias* (12:5). Se realiza un repaso a los distintos sectores de la enseñanza desde la EGB estatal hasta la Universidad para situar el “Tema del mes” en torno a un sugerente texto de García titulado “La educación contra la escuela” (12:18),<sup>248</sup> que pone en entredicho el mito escolar-educativo y las funciones sociales

---

<sup>246</sup> Se incluye un apartado donde figuran todos los individuos y colectivos que han colaborado para la realización de un determinado número.

<sup>247</sup> El análisis que dedican al curso 70-80, vuelve a indicar el deseo de ser más autónomos con respecto del sindicato y se aborda la problemas del mundo libertario de la época, como se puede ver en 12:5 “¡¡Ahora yo!!”.

<sup>248</sup> Este texto se inscribe en la línea del artículo analizado en profundidad para esta segunda etapa “Para una crítica al sistema de enseñanza” (vid. Capítulo V, Apartado 3).

de la escuela actual. Aumentan los contactos del grupo renovado, estableciendo relación con la Asamblea de Estudiantes Libertarios (AEL) a través de su participación en la sección “Hablan los alumnos”, el Colectivo “La Oca”, la sección de Montaña de CNT y la guardería antiautoritaria ya mencionada. Con ello va tomando forma una sección propia de “Contacto”.<sup>249</sup> En otra sección aparecen unas páginas dedicadas a la fabricación de recursos y uso de técnicas para la autoproducción de materiales, en estrecha relación con las prácticas aplicadas por los miembros de Aula Libre y su espíritu *do it yourself* cooperativo. En este número se plasman, de manera cada vez más acotada, los siguientes objetivos de la publicación del MRP:

Objetivos: definición y estudio del sentido de una revista de pedagogía libertaria. Análisis de la contradicción teoría-práctica en la enseñanza. Papel del alumno, padre, maestro, entorno. Desmitificación de la escuela. Información de sectores. Formación teórica. Experiencias concreta. Conexión con la sociedad. Plataforma de libre expresión, creación. Plataforma de debate y aportación de ideas de todo tipo de gente (12:35).

Vicente Luis Sánchez lanza una potente soflama a la clase trabajadora (13:2) y surge la crítica hacia la EVA por haberse convertido en un encuentro de “carrozas” falto de dinamismo (13:4). Las páginas iniciales de este número sirven para apuntalar y actualizar el compromiso socio-pedagógico de Aula Libre (13:3). Algunos temas que se tratan en este número<sup>250</sup> son el “Timo Kühnel” (13:28), experiencias en Centros de Tiempo Libre (13:30), “Antimilitarismo: no violencia, objeción y enseñanza” (13:40) y un “Homenaje a Piaget” (13:41). Desde este número la revista adquiere un grado de crítica e ironía muy interesantes al plantear noticias y sucesos de actualidad y dar la ácida respuesta del grupo renovador. Los números posteriores centran su atención en “La ¿huelga? de ‘carcadráticos’” (14:13), en el aprendizaje antiautoritario (14:19), la “Escuela rural en Soria” (14:34), la “Insumisión” (14:41) y la denuncia contra la burocratización que durante ese curso académico del año 80-81 se había iniciado de manera casi imparable.<sup>251</sup>

Del número 15 destaca como tema del mes la colaboración de Agustín García Calvo, con lo que se observa una relación entre los grupos pedagógicos renovadores

---

<sup>249</sup> La poesía y los cuentos quedan englobados en la sección “Creación”.

<sup>250</sup> La revista ha tomado “prestados” dibujos conocidos para su uso como los famosos Asterix y Obélix para comunicar sus contactos.

<sup>251</sup> Las críticas hacia los distintos titulares de la cartera del Ministerio de Educación de la época son constantes en esta etapa de la revista, como es el caso de Juan Antonio Ortega, Otero Navas o Mayor Zaragoza.

y cierta intelectualidad preocupada con la educación no autoritaria. Este texto, “En defensa de los niños” (15:14), plantea una visión de las relaciones adultos-niños muy interesante y profunda, situando el aprendizaje antiautoritario como la mejor defensa de la infancia frente a la colonización por parte del mundo adulto. Se hacen referencias a las huelgas que se dieron en la enseñanza estatal y se dedica también espacio para los sectores marginados, con varios textos centrados en las comunidades gitanas (12:37, 15:34). Los contactos y las redes del grupo van ampliándose y en el número 16 aparece la colaboración de Ignacio Fernández de Castro, para el tema del mes centrado en “El ¿qué hacer? de los enseñantes” (16:11) y la normativización y desfuncionalización de la escuela, así como la limitación de alternativas. Se vuelven a abordar temas controvertidos como la exigencia de amnistía para los procesados por el caso Scala (16:2), como el aborto (16:31) y las centrales nucleares con el transfondo del caso de la de Lemoniz (16:33). Los recursos para la creación propia que se aportan en esta época son los títeres, el dado hablador y la exposición de juguetes de la EVA 80 (16:7).

En el número 17 colabora Fernando Savater con un artículo titulado “Ni Marx ni menos”, que induce a pensar, como señala Nogueroles (2012), en lo que denomina “anarconihilismo” que hasta 1981, posiblemente por la circunstancia política del 23F, defendió Savater hasta su posición más reformista que le caracterizó el resto de los 80. La sección de enseñanza de CNT de Motril (Granada) también colabora varias veces en esta época, así como la AEL, el Colectivo 21 de enero y los alumnos de la Escuela Universitaria de Profesorado de EGB de la Universidad de Zaragoza. Se denota una estilización gráfica y un gusto vocacional por la creación poético-literaria, que tiene su reflejo en manifestaciones pedagógicas en el aula y el fomento de bibliotecas bien nutridas, de las revistas escolares.... Los poemas de Joselo y de Ego [puede ser el acrónimo Emilio Gómez] dan buena cuenta de ello y aportan un toque artístico al contenido de la revista. Temas recurrentes en este número son la Universidad, como en el tema del mes “Juzgan ellos” (17:12) sobre la situación en la Universidad de Zaragoza, o el artículo dedicado a “Seguridad ciudadana...venga ya” (17:40), en torno a la creación de la UVE (Unidad de Vigilancia Especial). Al final de este número se muestra una información detallada de las líneas de trabajo del Sindicato de Enseñanza de CNT, al que sigue vinculado el MRP, jornadas y debates

(como uno entre García Calvo y Sánchez Dragó) y la información para entrar en contacto con el MRP.

El número 18 incide en la crítica a la desmovilización universitaria y su burocratización anticipando la aplicación del modelo neoliberal de Reagan en España en el artículo “Universidad: agonía y fascismo” (18:4), unido al “Estatuto de Centros”, con un interesante diálogo entre Aula Libre y distintos alumnos y un texto centrado en la privada sobre el 2º convenio nacional de Educación Primaria. Destaca la colaboración de Solá, que analiza la historia de “Las escuelas racionalistas” (18:16), a través de las experiencias de Cempius, de Ferrer, la Escuela Comarcal Libertaria de Monzón y testimonios en torno al funcionamiento de las colectivizaciones y a proyectos como la Escuela Racionalista “El Porvenir” de Mas de las Matas, que sirven para confrontar la visión de la escuela racionalista frente a la estatal. En ese mismo número, al hilo del encuentro de sindicatos de enseñanza CNT desarrollado en Zaragoza, se plantean conclusiones en torno a “Tres frentes convergente de lucha: escuela, barrio y empresa” (18:41) para contrarrestar:

- La inoculación de la ideología dominante, bajo diversas formas, según los canales de escolarización, a toda la población, incluida la clase obrera.
- La formación de fuerza de trabajo jerarquizada y diversificada según las necesidades cambiantes del desarrollo capitalista (*Aula Libre*, 18:41)

A mediados del año 81, pasado ya el 23F,<sup>252</sup> se publica el número 19, que abre con ilustraciones de Flavia Constantini y pone a Gertrudix en contacto con Aula Libre a través de una entrevista titulada “Una aproximación a la escuela rural” (19:5).<sup>253</sup> Fernando Savater vuelve a colaborar con la revista con una interpretación sobre el nacionalismo en el País Vasco con el artículo “Nacionalismo y violencia en Euskadi” (19:16), centrado violencia de ETA y del Batallón Vasco Español, y presenta la alternativa abertzale de inspiración anticapitalista y libertaria. En este número, frente al autoritarismo científico, plantean una investigación sobre el entorno de alumnos de 8º de EGB y un alegato por la “Heterodoxia y el desarrollo

---

<sup>252</sup> Una serie de viñetas llamadas “Estensen and Callensen presentan: La Lección” ilustra el intento de golpe de Estado desde un punto de vista muy crítico, tanto con los mandos implicados como con los dirigentes políticos que son víctimas de su sátira (ver Anexos CD: “Iconografía completa de la revista *Aula Libre*”).

<sup>253</sup> Los integrantes del grupo renovador en las entrevistas cualitativas narraron las historias personales que les pusieron en contacto con Aula Libre, bien por pertenencia y militancia en la incipiente CNT postfranquista o bien por contacto e interés recíproco, como es el caso de la entrevista que se realiza a Gertrudix.

científico” (19:32). Se analiza la película de Saura “Deprisa, deprisa” como un testimonio de la marginación, pero se critica la actitud moralizante de la izquierda. Como en este número, son habituales los homenajes y muestras de solidaridad con personajes y colectivos, en este caso Pablo Picasso y EGIN (19:48).

El número 20, de verano del 1981, trajo experiencias como la del centro de preescolar Fuentepalmera de Córdoba y lo que se espera de la EVA 81 (20:4), en la que se pretende “renovar ideas” frente a la profesionalización y el “cursillismo”. Algunas reflexiones en “¿Unidad sindical?” (20:14) plantean de nuevo la situación con respecto a CNT. Destaca, por otro lado, el exhaustivo artículo “¿Quién evalúa a los evaluadores? (20:26) y el relato de experiencias cercanas a la explotación de alumnos de FP (20:30). La simbología sigue siendo característica de la revista y el recurso al arte crítico da un valor añadido al ya de por sí interesante contenido escrito.

A partir del siguiente número,<sup>254</sup> se detectan cambios en el encuadre de los textos y en el sumario y se da cabida a fotos como la de la Antigua Escuela de Artes en Zaragoza. El editorial da buena cuenta del inicio del curso 81-82 (21:3), criticando la burocratización de los centros. El Colectivo Pedagógico Adarra colabora con valiosas ideas sobre “Los ciclos en la EGB” (21:5); y en la incipiente sección “Sindical” se habla de “Olvido y errores” (21:9) y las contradicciones en las que parece incurrir la renovación pedagógica frente a la pedagogía tradicional y tecnocrática. El contexto sobre el debate de la OTAN no pasa desapercibido para la contraportada antimilitarista de este número.

En el número 22 se entrevista a Fernández de Castro “Sobre las escuelas de verano” (22:4) y se trae a colación un importante texto de la APEVEX (MRP de Extremadura) sobre los Movimientos de Renovación Pedagógica en un encuentro de Escuelas de Verano. Adolfo Barrena habla de teatro y psicología, se muestra apoyo a limpiadoras de LIMASA S.A. despedidas y se comentan extractos “Un dialogo sobre el poder y otras conversaciones” de Foucault y de “Apuntes desde la otra orilla” de Vicente Luís Sánchez. En esos años estaba abierto el debate sobre la LAU y se plantea una interpretación regresiva de la Transición en la figura de Mayor Zaragoza, en “Apuntes sobre la LAU” (23:2). Se aborda la libertad de expresión y la libertad de

---

<sup>254</sup> En este número se empieza a informar de los puntos de venta y el modo de conseguir los “Extras” de *Aula Libre*. En el siguiente número se aumenta el precio a 60 pesetas y se da una justificativa.



enseñanza (“por la gracia de Dios”) como pilares importantes de la Iglesia en la educación. Como tema del mes de este número se aborda en un texto la opresión infantil en “Los niños una opresión muy específica” (23:28) y el caso del niño Brian Tenhopen, obligado a aprender la Biblia con descargas eléctricas, caso que conmocionó a la opinión pública. En el número 23 colabora Calvo hablando de “La Educación de nuestros hijos” (23:39) y el Colectivo de Educación Especial de la EVA traslada su visión de la atención de la diversidad surgida de un grupo de trabajo.

El número 24 destaca un Superman recibiendo “un golpe contra la autoridad” y la referencia a la muerte de Agustín Rueda. El editorial se adentra en otro escabroso suceso como el suicidio de un niño en Badajoz por la presión académica y cuya culpa achacaban de la siguiente manera:

El sacro ‘sistema educativo’ se lava así las manos [...] ¿quién habla de esquizofrenia como de un virus o una bacteria se tratase? Evidentemente aquellos que han presionado de tal forma al crío que han roto su equilibrio y sus defensas (24:4).

Se habla de “La otra policía” entorno a lucha de clases y nacionalismo y de “Lo del lobo con piel de cordero”, sobre Robles Piquer, ministro de educación en 1975, y Arias Navarro, director general de RTVE en el 81. Siguen tratando de promover la educación no belicista con varios artículos y alusiones gráficas. Claves son en este periodo el artículo “Democracia en el aula” (24:31) y “Por una pedagogía del no sufrimiento” (24:36), en la que quedan plasmados los referentes del grupo renovador, desde la contracultura de Roszak, además de autores y pedagogos como Erich Fromm, Marcuse, Neill, Milani, Freinet, Illich, Reimer, Lobrot y Rogers, entre otros. En la primavera del 82 se produjeron los expedientes ideológicos de Etxarri-Aranaz sobre la polémica suscitada en torno a la educación sexual que, desde las Orientaciones Pedagógicas hasta las etapas de Preescolar y el Ciclo Inicial de Primaria pasando por el Estatuto de Centros, limitan una educación sexual progresista. El editorial del número 25 es importante por cuanto analiza la situación de la educación en la España previa al Mundial de Fútbol de 1982 y se inicia de este modo:

25 Aulas Libres es poco frente todo el sistema carcelario, arquitectónico y social entre el que sufren y gozan millones de personas, cientos de miles de profesores y muchísimas ideas y pocas experiencias. ¿Por qué no te unes para dar más? (25:4).

También destaca el artículo de Lamberto Borghi centrado en “El papel de la pedagogía libertaria” (25:13), aparecido en *Bicicleta*, que plantea la relación con la

escuela activa, el problema del poder, la socialización del Estado y cuestiones sobre identidad, libertad e igualdad, con referencias a la propuesta “Campos y fábricas” de Kropotkin, a Herbert Read y a H.G. Wells. Borghi considera que la violencia doctrinal es parte de un sistema cultural con carácter “metapolítico”. El Decreto de Retribuciones, la relación entre delincuencia, fracaso y represión, así como la antropología anárquica de Clastres, son tratados y acompañan a experiencias como las de la “Dirección compartida” en el colegio Jacinto Verdaguer, con la participación de Mariano Coronas.

A partir del número 26, en otoño del 1982, *Aula Libre* se convierte en Cooperativa de la Enseñanza *Aula Libre* acabándose la tutela de la CNT. Como cada inicio de curso, lanzan su diagnóstico en “Viejos problemas: nuevo curso” y, a través de J. A. Marco y David de Pardo, la revista entra en el terreno de la “Capacidad creadora” (26:7). En contra de la OTAN y en pro de la desmilitarización, se habla de la VII Marcha Internacional no violenta y se da una “patada en el culo” a dicha organización militar (26:24). En este número, importante como bisagra entre una y otra etapas, se presenta *Aula Libre*, ahora como cooperativa, de la siguiente manera:

Ante esta situación surge la COOPERATIVA DE ENSEÑANZA “AULA LIBRE” como una organización (participando y colaborando en la Escuela de Verano de Aragón), formada por padres, profesores y alumnos de los diferentes niveles de enseñanza y otras personas interesadas en la transformación de nuestros centros de enseñanza desde una perspectiva crítica, progresista, antiautoritaria, creativa y libertaria.

Los planteamientos de su presentación como cooperativa unidos a un texto similar en el número 27 (ambos, por su trascendencia, analizados anteriormente en la selección de artículos de la Etapa III de *Aula Libre*), van cerrando esta etapa en la que se da el conflicto de Mesones de Isuela sobre la libertad de expresión del maestro del pueblo, analizado por Juan Salanova (27:7). Aquí se plantea la opinión del grupo sobre el conflicto abierto con el sector conservador del pueblo y el apoyo al maestro criticado. También se habla de la “Historia de la escuela” y de la experiencia autogestionada del liceo de Saint Nazaire (Francia).

El final de esta etapa llega con varias reuniones de los integrantes de *Aula Libre*, desde finales del 82 y principios del 83, de las que surge la cooperativa con la sede habitual de Zaragoza, pero con un nuevo grupo muy dinámico y concentrado en la zona del Bajo Cinca. El último número de esta etapa trata de nuevo la necesidad de revitalizar unas escuelas de verano que perdieran su carácter renovador, la

experiencia de Adarra y las alternativas a la Escuela Pública vasca y el encuentro de Mesones de Isuela que, a modo de “batec”, tuvo lugar en marzo organizado por el Seminario Freinet de Lérida y Aula Libre.

#### *4.1.3. Etapa III: 1984-2009, 2012 (números de 29-87 al 88)*

Los cambios en esta tercera etapa vienen anunciados por el propio colectivo en el siguiente extracto del número 29:

Esto que tienes en las manos no es una “aparición” (eso es una palabra muy seria) si no una reaparición de algo que había quedado un tanto dormido. El exceso de trabajo, la dispersión geográfica y los eternos problemas económicos, han sido, entre otras, las causas de que AULA LIBRE silenciara su voz durante un tiempo. A partir de hoy vuelve a la luz con dos cambios fundamentales: nuevo formato para que económicamente resulte asequible y nuevo lugar de confección de la misma. Relevamos a los compañeros de Zaragoza en la tarea de la realización de la revista y ahora la hacemos en Fraga, en el Bajo Cinca, respondiendo un poco a la realidad de que en esta zona, a lo largo de estos dos últimos años, estamos un grupo medianamente numeroso y frecuentemente coordinado. Como un parto primaveral, explosiva, fresca y llena de vida, la revista AULA LIBRE quiere llevar a sus lectores un mensaje de ánimo, una herramienta de trabajo, un poco de luz, una sonrisa de par en par, una puerta entreabierta, una mano amiga y una invitación a trabajar en pos de una auténtica renovación pedagógica, que como tantas otras cosas, todavía está por hacer. Algunos hemos iniciado un camino...

Con esta declaración de intenciones se inicia el periodo más extenso y estable que acaba por consolidar al grupo renovador en unas nuevas coordenadas geográficas pero con un espíritu bastante similar al primigenio, amoldado a la nueva realidad de mediados de los años 80. Debido a lo extenso de esta etapa, se prefiere establecer un análisis a largo plazo que permita integrar los principales cambios vividos en la revista en esta etapa de consolidación. Los primeros números de esta tercera etapa, años 84-85, tardan tiempo en consolidar su periodicidad, número de hojas y cantidad y calidad de contenidos, pero una vez que retoman la labor de los compañeros que les precedieron, la revista se convertirá en un esfuerzo de continuación y profundización para el mantenimiento de Aula Libre. La diversificación de temas es muy amplia y las colaboraciones son numerosas, tanto las habituales como las más esporádicas, generalmente de maestros y pedagogos de distintos niveles educativos y entornos. En los primeros números de esta etapa se aborda la soledad del profesorado rural (29:9); Pedro Sauras crítica el modelo de educación a distancia; desde la

Federación de Enseñanza CNT Granada se plantean “Alternativas a la inspección” (29:12) y se inicia la sección de “Secuelas escolares”, junto al “Hablan los alumnos”. Por otro lado, es interesante el texto “Análisis de algunos aspectos educativos” y la visión de Salanova sobre “La escuela rural”.

El número 30 llega con la educación autogestionada de Félix Carrasquer (30:14), entre otros temas centrados en el aprendizaje lector, con Seger<sup>255</sup> y Merche Caballud, importante colaboradora en lo sucesivo en poesía y literatura. “La religión en la escuela” (30:15) es abordada por Antonio Castillo, de CNT Granada, y destaca la experiencia de investigación del entorno de José San Martín desde Torrente del Cinca. A partir de ahora los temas principales se marcan en portada y destaca la experiencia de Coronas con el huerto escolar (ya tratado en el Capítulo III); todo lo concerniente a “Los presupuesto generales del estado y la enseñanza”, por el secretario general de la Federación Estatal de Enseñanza de CNT, Francisco Fernández Carmona (31:14), así como las escuelas populares de adultos en Madrid. Son frecuentes las convocatorias a encuentros y jornadas como las I Jornadas Internacionales sobre Aprendizaje Libertario y Enseñanzas Alternativas. El editorial del número 32, de otoño del 1985, versaba sobre “reformas nuevas y viejas” suscitado por la política compensatoria, de integración y creación de CEP a mediados de los 80. El MRP veía que se había desplazado a la renovación pedagógica del terreno de la formación por el envite de la administración, que además se atrajo para sí muchos de sus antiguos detractores. Los modelos de autoridad y lo concerniente al autoritarismo blando son tratados en el destacable texto “Gestión de autoridad, distinción entre poder y autoridad” (32:6). En este número, en clara clave foucaultiana, se señala una acertada definición de “poder” y la interacción dialéctica entre:

[...] escuela-cárcel-cuartel-seminario-circo-aparcamiento [...] El poder es algo constitutivo de la experiencia socio-cultural. El poder como acumulación de experiencia social que tiende a imponerse mediante la autoridad a las nuevas generaciones, dando lugar a la dialéctica generacional, y a los estratos sociales menos favorecidos. El poder implica relación entre las personas y es el elemento catalizador en las luchas sociales.

---

<sup>255</sup> Parecer ser que SEGER es el acrónimo de Sebastián Gertrudix, como un *alter ego* o un pseudónimo usado por otros miembros del grupo como MACOCA (Mariano Coronas), MICASO (Miguel Calvo)... Es interesante ver que este gusto por los psudónimos se da también en el MCE italiano con el ejemplo de Francesco Tonucci y su alias “Frato”.

El número 33 se centra en las matemáticas desde variados puntos de vista y con distintos ámbitos de aplicación, destacando juegos y recursos matemáticos propios de metodologías naturales y de cálculo vivo. José Antonio Marco, referente etnográfico del grupo renovador, habla de la relevancia sociológica de “Las valoraciones negativas” (33:14); EGO rompe una lanza a favor de “copiar” y se aborda el estatuto del profesorado con la reforma de la función pública. Los miembros de Aula Libre conseguían, incluso con juegos de palabras, criticar el proyecto de inclusión de España en la OTAN. Calvo y López se centran respectivamente, en el número 34, en el rechazo al adoctrinamiento (34:2) y en una visión crítica de normas y de conductas (34:4). El “Manifiesto antipedagógico” de Tomás Valdés permite contemplar estas cuestiones de manera integral. También se combinan con temas de laicismo en la escuela, salud, ética...

Javier García aborda la “carrera docente” como un *cursus honorum* competitivo y García Moriyón se centra en las funciones y esferas en que operan la educación formal, no formal e informal (34:21). Los números en lo sucesivo sufren un cambio de formato notable, pues la composición a modo “collage” se encuadra y organiza de modo más estilístico con respecto a etapas anteriores. En el número 35 se denuncia el intento de FETE-UGT de diluir los Movimientos de Renovación Pedagógica en los CEP, poniendo de manifiesto la desactivación promovida desde el Ministerio de Educación desde los años posteriores a la llegada del PSOE, a pesar de ciertos acercamientos al Ministerio con Maravall como titular. Estas lecturas permiten contemplar algunas de las interpretaciones históricas desgranadas en el Capítulo I. Las escuelas de verano sufrían esa “domesticación” y en *Aula Libre* se preguntaban “¿Qué hacer con las escuelas de verano”, encontrando la opinión al respecto de Enrique Raya Secretaria del MRP “Escuela de Verano de Granada”:

La administración socialdemócrata (sic.) posmoderna, apoya, según dicen, las iniciativas de “la base”, y “la base”, el personal docente, está, al parecer, por la labor reciclada. Repártanse pues las funciones: a los Centros de Profesores (CEP), la acción continuada, la seriedad, la constancia, la Escuela de Verano se encargará de lo efímero, lo lúdico, de la creatividad. La Junta apoya “seminarios permanentes”, hay subvenciones para jornadas, encuentros, congresos, incluso para las ferias pedagógicas de julio, ¿de qué nos podemos quejar?

Frente al proyecto de reforma del profesorado de abril del 1984 y de los centros de profesores, Francisco García lanza un análisis previsor. Gracias al CERISE conocemos también interesantes experiencias de educación integral francesas. En

esta época se consolidan los rasgos formales prototípicos de la revista, aunque siguen en una continua evolución, variando el orden y la organización e introduciendo progresivamente mejoras que llevarán hasta una posterior introducción de las nuevas tecnologías al diseño y la impresión, desde la imprenta de Fraga. Emilio Gómez será muchas veces el encargado de la sección “Instantes de institutos”, como vivencia de narración rápida que trata de trasladar al lector a las situaciones en entornos escolares que se describen en el número 36, nuevamente Josefa Martín Luengo colabora desde el proyecto Paideia para aportar su propia visión de la evaluación concretando un modelo integral sustentado en fichas de autoevaluación y heteroevaluación que involucren a alumnos, padres-madres y profesores. Se coge la costumbre en esta época de reseñar revistas, a la larga y con la ampliación de redes de contacto, se creará la sección “Quiosco” para el conocimiento e intercambio de revistas pedagógicas. El final de los números se llama desde ahora “Abriendo caminos” y sirve para mostrar otras publicaciones, números anteriores y la información y localización de “Aula Libre”. Desde el nº 37-38, de junio del 1987, el sumario y la “data” se sitúan en la página tres después del editorial, que en este caso planta la perspectiva del grupo renovador “Por una escuela creativa, participativa, lúdica y solidaria” (37:2). Participación, experiencias, revistas, crónicas, libros, cartas y convocatorias<sup>256</sup> pueblan el completo número de la revista que ya desde el número 34 tuvo sede única en Fraga. En este periodo se ahonda en la diversificación de contenidos, pero con un mayor peso de lo pedagógico-didáctico, aunque nunca se dejen de abordar cuestiones de mayor amplitud social. De las Jornadas de Panticosa se destaca la convivencia y el intercambio que garantizan la pervivencia de Aula Libre, tratada también en el editorial del número 39. Aquí se incluye también el “Proceso hacia la autoorganización de la clase” de Emilio Gómez (39:9), el análisis de Nati Laviña sobre “Escuelas Unitarias” y el diálogo entre Pepe López y Marco sobre “Cómo sentirse bien en clase” (39:15). M<sup>a</sup> José Madonar se hace una asidua en todo lo concerniente a literatura.

El número 40 recoge las inquietudes, dudas y recelos del grupo hacia el Libro Blanco de la Reforma y el camino que se abría hacia la LOGSE, planteando que, si bien pudiera haber ciertas mejoras, éstas eran insuficientes. Este número se centra en

---

<sup>256</sup> Importantes serán las Jornadas Aula Libre de Panticosa en junio del 87, las IV Jornadas de la EVA de Huesca, las IV Jornadas de Aprendizaje Libertario y la XI Jornadas Pedagógicas de la EVA de Zaragoza.

un bloque de contenidos llamados “Programas experimentales”, que guían la revista durante varios números sobre distintas experiencias alternativas. A partir de este punto comienzan unas nuevas subetapas marcadas por cambios en la composición y el formato, el color en la portada y un estilo más depurado y consolidado que lleva a *Aula Libre* a un momento de gran actividad y difusión. La introducción de nuevas tecnologías se incluye también en los “Programas experimentales”, con colaboraciones de Luís Gonzalo, Reyes Lalueza, Miguel Torralba, Merche Caballud, Chema Costa, José Antonio Adell, Pilar Mainé y otros que reflejan sus experiencias educativas en las páginas de *Aula Libre*. Desde junio del 1988 la revista pasa de los “Programas experimentales” a los temas monográficos que serán abordados desde el punto de vista especializado de los miembros y colaboradores del MRP, comenzando por la “Educación no sexista”, en el número 42, y diseccionando el tema a través de análisis teóricos, recursos, experiencias, libros y reflexiones. El MRP reactualiza aquí sus planteamientos constitutivos:

“*Aula Libre*” a lo largo de su ya dilatada historia, ha cubierto diferentes etapas: el principio como revista vinculada al movimiento sindical y posteriormente como Movimiento de Renovación Pedagógica, donde además de seguir utilizando la publicación como vehículo de expresión de nuestras ideas y experiencias, se han ido potenciando campos específicos de actuación por medio de Grupos de Trabajo e Investigaciones Educativas. Cabe destacar entre ellas la importante aportación realizada en: el medio rural, la experimentación de método global-natural de lectura y escritura, la creatividad, literatura infantil, la investigación sobre recursos psicológicos para una mejor gestión educativa, el trabajo hacia minorías étnicas y colectivos marginados, hacia los padres y madres (42: 26).

Cabe destacar que la presencia femenina es muy importante en *Aula Libre* y se refleja progresivamente en la revista la colaboración de maestras y profesoras en el MRP, principalmente en todo lo concerniente al lenguaje, la literatura y la poesía. La mirada femenina desde una perspectiva liberadora aporta un matiz más profundo al colectivo y una mayor sensibilidad hacia determinadas cuestiones socio-culturales.<sup>257</sup>

El número 43 viene marcado por el encuentro de *Aula Libre* en Labuerda, en el verano de 1988. Se centra en un proyecto educativo integral plasmado por Calvo y en el análisis de artículos. Se hace eco de sucesos trágicos como suicidios y agresiones de menores.<sup>258</sup> A finales de 1988 se publicó un especial sobre padres-

---

<sup>257</sup> Un acertado y detallado análisis del papel de la mujer en las organizaciones educativas puede consultarse en Díez, Terrón y Valle (2002).

<sup>258</sup> A diferencia que la “Hemeroteca”, de los primeros años no existe la reacción ácida y mordiente de los primeros números.

madres, que preconiza unas relaciones paterno-filiales más sanas y cercanas, así como una interacción más activa con los centros educativos. No faltan recursos ni alternativas para los temas especiales que se abordan como sucede con la “Salud” en el número 45. En esta época el formato va tomando patrones más continuados en cuanto a disposición de párrafos, iconos, dibujos, fotos, gráficas, estadísticas y fotos que unido a las mejoras técnicas y a la formación permanente van dando un producto de mayor calidad.<sup>259</sup>

El número 46 aborda el tema “Escuela y marginación: notas al margen”, con estudios multirreferenciales sobre “Aspectos educativos de la población marginada” (46:5), aproximaciones a “El niño de la calle”, una entrevista a Ramón Garcés sobre lo que se esconde detrás del fracaso escolar, así como causas que motivan el “Apartheid en las escuelas” por Carlos Saura. El número 47 trata los medios de comunicación y la educación, destacando todo el abanico de posibilidades que han desarrollado los miembros de Aula Libre. Televisión, radio escolar, video, prensa, fotografía y cómic se combinan para amoldarse a la metodología integral y globalizada del grupo renovador. El número 48-49 sitúa el contenido de la revista en la educación corporal: culto al músculo, sexualidad, yoga, experiencias... Estos números previos a los años 90, se presentan en bloques con unidades de contenido más herméticas por centrarse en temas monográficos y con un componente más didáctico-pedagógico.

El número 50 supuso la celebración del decimoquinto nacimiento de Aula Libre con su publicación en mayo de 1990. Este número es una recopilación de textos y artículos publicados previamente para dar una visión general del MRP con respecto a la escuela, la enseñanza y el desarrollo infantil, la familia, la alienación, la democracia y la libertad, entre otras cuestiones. Coincidiendo también con la publicación del libro conmemorando los tres lustros de andadura de Aula Libre, se desgana su historia escindida en las etapas que se han venido contemplando para este ACD histórico. Emilio Gómez realiza un repaso introspectivo a la historia del grupo renovador en sus primeros años (50:6), se hace una valoración de “La revista” (50:3) y se rescatan las aportaciones de Luengo, Marco y M<sup>a</sup> Jesús Sáenz en torno a sus “planteamientos educativos”. Las experiencias vienen de la mano de Joselo,

---

<sup>259</sup> Desde 1988-89 la fórmula final de secciones engloba literatura infantil y juvenil, bibliografías, prensa y quiosco que, aunque no es definitiva, si se centra en el tema específico abordado por el número en cuestión.



Gertrudix, Emilio Gómez, Coronas y Mercé Lloret, a las que se unen las interesantes reflexiones de Marco en lo concerniente a la “Ecología mental” (50:46). Este número, de gran relevancia por representar un metanálisis de la propia revista, aporta también una interesante bibliografía centrada, por un lado, en la pedagogía libertaria y, por otro, en recientes publicaciones de personas vinculadas al MRP.

Los números sucesivos siguen el patrón monográfico consolidado en ediciones precedentes y se centra en la Orientación educativa (con especial atención a las comarcas de Sobrarbe y Ribagorza). Los editoriales de estos números plasman el rechazo de Aula Libre a la guerra del Golfo, de plena actualidad a comienzos de la década. El sentir de Aula Libre frente a la guerra queda evidenciado de la siguiente manera:

Una nube de rabia, tristeza y miedo envuelve a todo el colectivo de Aula Libre, ante este triunfo de destrucción, muerte y locura, ante esta demostración salvaje de desprecio a los individuos y a los pueblos. La vida, la solidaridad y la libertad de los individuos no están aseguradas en el planeta, los últimos acontecimientos lo demuestran (50:2).

De estos números destacan el debate abierto en Labuerda sobre orientación concretado en un diálogo entre López, Gertrudix, Coronas, Salanova, M<sup>a</sup> José Madonar, Calvo y Marco, entre otros (51:5), lo que da buena muestra de la reflexión colectiva del grupo al respecto. La orientación es vista aquí desde distintos ángulos analíticos y niveles educativos y se complementa con un estudio sobre las Escuelas Unitarias de la Alta Ribagorza y la formación en el Sobrarbe, con lo que se da forma a la sección “Comarcas” (51:29), con vocación localista, pero con mirada abierta y global. Otras experiencias nos acercan a la lengua francesa y a la correspondencia escolar, a la labor de los ayuntamientos a través de la colaboración del alcalde de Ballobar, Álvaro Enrech, y se abre una nueva sección llamada “Viajes pedagógicos” que nos aproxima a experiencias fuera de nuestras fronteras, en este caso al congreso “Pedagogía 90” desarrollado en La Habana y comentado por Miguel Vaquero (51:39).

El número 52<sup>260</sup> cuenta ya con las secciones más consolidadas y un formato que va camino de cerrarse y hacerse seña de identidad de la revista y por extensión del

---

<sup>260</sup> Se nombra la muerte de Gabriel Celaya y aparece, por vez primera, el (A)nticopirright [sic.] para la libre difusión de los contenidos de la revista. El Seminario de la Biblioteca del CP Miguel Servet de Fraga, en la que participan varios miembros de Aula Libre, con el impulso de Coronas, traslada una experiencia educativa a través de la poesía de Alberti y Celaya.

MRP. En esta edición se habla del creciente malestar y descontento del profesorado ante la reforma y los traslados, ilustrándose gráficamente la situación de los centros educativos en un ácido póster central titulado “La jungla educativa” (52:40). El tema central aquí es la “Educación infantil”, con la descripción de experiencias de Asun Puertolas, Carmen Rosa Navarro, Maravillas Campillo y el propio Sebastián Gertrudix, que se complementan con proyectos como la de “La Mariola” de Lleida y el CP El Risco de Amavida en Ávila. Las comarcas se centran en un estudio sobre el barrio Oliver de Zaragoza, los viajes pedagógicos nos trasladan a “L'école du lac” en Grenoble, gracias a la visita de Marta Lax, Helena Olomía y Gertrudix. Las secciones exposición, madres y padres y desván poético se unen al quiosco y las noticias retomándose en este número las manualidades a través de Teresa Abad desde Ontiñena y la sección “Hablan los alumnos” se transforma en “Alumn(a)s”<sup>261</sup> para mostrar el antibelicismo de los educandos en el contexto de la Guerra del Golfo Pérsico. En este número Aula Libre informa que:

La sirena de la Reforma lanza su último grito. Aula Libre te ofrece esta carta de navegación para mantenerte a flote en el presente, para que no se apague el brillo de la esperanza, la promesa de que continuaremos navegando y ofreciéndote nuestro SOS de papel...mientras, se nos ha muerto Celaya. No lo hemos perdido: la poesía sigue siendo un arma cargada de futuro (52:2).

El número 53 se centra en la igualdad y la interculturalidad como temas principales, destacando el texto “La autoridad del adulto frente a la autonomía del niño/a” (53:17) de Reyes Lalueza, así como un debate entre miembros del MRP sobre “el mito de la igualdad” (53:4). José M<sup>a</sup> Salas opina al respecto del director despedido por el accidente que un alumno tuvo fuera de horario escolar en Sant Cugat del Vallés para hablarnos de “La responsabilidad del profesorado” (53:35). El número 54, que nos lleva ya con una periodicidad estable hasta finales de 1991, se centra en el macrotema “Profesorado en formación” para tratar la formación permanente del profesorado de la mano de Jesús Carnicer y Ana García; las reformas mediante el estilo personal de EGO y las “Luces y sombras del plan marco de formación” (54:9) con Miguel Vaquero. A partir del debate interno sobre la formación del profesorado (54:12), se nos trae la experiencia del Francisco Hernán y del Grupo Cero de Valencia, así como la de Cesar Cascante, profesor de Didáctica en

---

<sup>261</sup> Iconográficamente destaca la “A” circulada, para contemplar el género tanto para alumnos como para alumnas.

la Universidad de Oviedo, en torno al cambio en la política de formación del profesorado. Además de los recursos, materiales y estrategias que se incluyen en la revista, destaca el “Viaje pedagógico” a Nicaragua a través de la experiencia de Nuria Farré y Adela Fernández (54:24). El siguiente número nos lleva al tema central de la participación del alumnado, con la colaboración de Luciano Núñez y Josep M<sup>a</sup> Refuta en torno a “El porqué de la participación de los alumnos” (55:4). Destaca una nueva aportación del Colectivo Paideia que desde Mérida nos hablan de “Autoevaluación participativa” (55:10),<sup>262</sup> así como la de Juan Borroy sobre “Profesorado, cambio y reforma educativa” (55:32). Es expresiva la siguiente reflexión en torno a la muerte de la escuela:

LA ESCUELA NO HA MUERTO. Ha muerto un modelo de escuela, y hace falta buscar su “nueva función”, con valor en sí misma, donde el maestro tendrá un papel diferente y éste “no será el de un alumno más”, pero si que donde hará falta que currículum y gestión sean compartidos (55:6).

El número conjunto 56-57 trae como eje temático la “Educación Ambiental”, a través de las colaboraciones de Pedro J. Molina, Álvaro Enrech, Enrique Bernad y Ángeles Escoliés, entre otros. Resalta la experiencia real de educación ambiental llevada a cabo por Gertrudix y plasmada como “Nuestro proyecto de educación ambiental” (56:14), que permite poner en relación esta experiencia con los fundamentos prácticos de la metodología natural y que pudo comprobarse con la observación realizada en el aula de Gertrudix en el CEIP Carrassumada de Torrente del Cinca (ver Anexos VI). Las ideas, recursos y sugerencias para la educación ambiental (poesía, imágenes, prensa, música y canciones, humor, libros y lecturas....) se combinan para presentar un planteamiento de educación ambiental integral y globalizado mediante la metodología natural y centros de interés. El número 58 se centra en los “Cuentos” como recurso pedagógico, mientras que formalmente los cambios en el sumario (con la data y el número situados en la parte de arriba) y la disposición de los artículos en dos columnas sugiere un nuevo avance en una confección más profesionalizada de la revista. En este número el grupo renovador se reafirma en sus compromisos educativos al defender que:

El MRP “Aula Libre” tiene como base un sistema educativo flexible y para todos, capaz de cubrir las distintas necesidades educativas de los individuos, y que desarrolla la autoestima, la autonomía y la solidaridad en cada uno de ellos. Potencia

---

<sup>262</sup> Martín Luengo nos habla de la asamblea de clase y nos traslada a cuestiones centrales sobre educación, instrucción, rol docente, libertad y responsabilidad (55:10).

unas relaciones basadas en el respeto y el afecto y destierra el miedo y la coacción como fórmulas de motivación. La crítica, la globalidad, la autogestión, la creatividad y la coeducación completan las líneas fundamentales de este MRP” (58:31).

En este número destaca la defensa de la transmisión oral con la etnología de Manuel Benito y del folclore y la cultura popular de la mano de Coronas. Muchos son los recursos que trae este número con una colección seleccionada de cuentos, el “Viaje Pedagógico” al museo escolar y, desde una visión internacionalista, se trata la situación de El Salvador y el conflicto del FMLN (Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional). Es interesante cómo en estos momentos de consolidación se van creando grupos de trabajo continuados en el tiempo y que aportan las conclusiones de sus investigaciones colectivas en los distintos números, como por ejemplo sobre la “Educación positiva” en el número 59, de noviembre de 1993, al que complementan el texto “La escuela sin miedo” (59:13) y las ideas de López expuestas en “Por el cambio de actitud del profesorado”. En este número se vuelve a retomar la costumbre perdida de la fabricación propia de recursos, mientras que se abre la sección “El Buzón” donde se plasman los mensajes que ha ido llegando al MRP desde distintos puntos del país. En este número se homenajea a Félix Carrasquer con motivo de su defunción. Los números posteriores se centran en las matemáticas (60), resaltando la primera edición del “Rally matemático sin fronteras” (60:8), y en los apuntes de Gertrudix sobre las matemáticas en Educación Infantil y Primaria (60:11). Destacan también los avances y materiales desarrollados por la biblioteca del CP Miguel Servet de Fraga muchos de los cuales han sido plasmados en el Capítulo III de la presente tesis doctoral. Las secciones “Buzón”, “Poesía”, “Cómico” e “Imagen” dan una dimensión más amplia a la revista y permite contemplar la lista de contactos y redes de intercambio que mantuvo el MRP con otros colectivos e individuos.

El número 61 se centra en la crítica al libro de texto, otra de las constantes pedagógicas de *Aula Libre*, plasmado en el artículo “El libro de texto. ¿Molesto?”, donde se analiza la función de este tipo de material para concretas las ventajas e inconvenientes de su uso y plantear alternativas reales al mismo:

El libro de texto es una de las principales herramientas de trabajo de las que se vale el profesorado para su labor educativa. ¿Somos conscientes del papel que juega este tipo de material curricular en la consecución de los objetivos educativos? ¿Nos hemos planteado la posibilidad de utilizar materiales y recursos alternativos a los textos escolares? En estas líneas entramos de lleno en el territorio, muchas veces

vedado, de los libros de texto y las editoriales con importantes beneficios en el sector librero (61:3).

Destaca el contacto con el colectivo de educación libre IXOLA de Santiago de Compostela y el uso de materiales interactivos, como la radio escolar, con experiencias en la zona del Bajo Cinca, el uso del libro interactivo y las ideas de Coronas acerca de la aplicación didáctica de los cuentos populares. Siguiendo esta corriente monotemática, el número 62 se centra en la educación artística de la música, la dramatización y la plástica, destacando la opinión de Roberto Leborguru y Concha Martínez sobre "El área artística en Educación Primaria", consecuencia de la aplicación de la LOGSE. Resaltan también las aportaciones de integrantes angulares del MRP como Coronas en "La prensa nuestra de cada día" (62:37) y de López sobre "Educar hoy: un arte" (62:42). El número siguiente, el 63, ya en 1996, se adentra en el deseo de quebrar el aislamiento del aula; y, el grupo renovador sitúa su compromiso del siguiente modo tras años de experimentación y ensayo y error:

En Aula Libre seguimos empeñados en derribar los muros del aula, salir de las escuelas y los institutos al exterior, usar como pizarra el paisaje, tener al mundo entero por compañero y aprender de la maestra Vida. Tras muchos años de intentos en esta dirección, conviene replantearnos nuestro sano deseo a través del tamiz realista de lo posible, para convertir nuestra ilusión en algo más que una soñada utopía.

La colaboración de Nieves Pinilla y Merche Nasarre se acompaña de la valoración del programa "Leer juntos", fomentado desde Aula Libre y una serie de recursos (libros, radio, revistas<sup>263</sup> y periódicos, viajes ecológico-literarios, el museo de clase, el folclore local...) ayudan, junto con la participación de padres y madres, a la apertura a la sociedad de los centros educativos. De este número destaca la colaboración que propugna la "Interdisciplinariedad" (62:48), el ya mencionado artículo sobre pedagogía libertaria de García Moriyón y la alusión a la fundación del colectivo ADELE (Asociación para el Desarrollo de la Educación Local en Europa). Se observa la introducción de técnicas digitales y el uso del ordenador para la confección de la revista, que sirve también como escaparate no solo de los contactos e intercambios con otros colectivos, sino también para mostrar las publicaciones complementarias que Aula Libre vino desarrollando a lo largo del decenio de los 90.

---

<sup>263</sup> Ejemplos como *Lo pardal*, *La figa*, el proyecto *Bibliotelandia...* son buena prueba del trabajo continuado del grupo renovador basado en la producción automotivada de sus alumnos.

El número 64 constituye un homenaje a Célestin Freinet y a Simeón Omella en el que destaca el “Ciento un aniversario del nacimiento de Freinet”, con la narración de la vida y obra del pedagogo francés de la mano de Gertrudix, uno de sus principales seguidores y principal exponente de sus postulados dentro del MRP. Jiménez Mier habla de “Célestin Freinet, educador”, gracias al encuentro con uno de los primeros impulsores de la Cooperativa Española de Técnicas Freinet, Bernabé de Pedro. Se analiza la experiencia de la revista *Colaboración* y la historia de los escolares de Plasencia del Monte y se destaca la labor de Herminio Almendros y la *Revista de Pedagogía* en la II República, con el hito del Congreso de Huesca, de julio de 1935, y la influencia de Freinet en la educación española del momento. Marta Lax nos adentra en su experiencia con Freinet a través del influjo que Gertrudix recibió, a su vez, de Josep Alcobé y los primeros “batecs” pedagógicos de los años 70. En suma, con el repaso a las técnicas Freinet (imprensa, fichero escolar, texto libre...) se trata de revitalizar su obra y plantear su vigencia en el momento actual a través del texto de Gertrudix “Freinet, todavía” (64:46) y de una amplia bibliografía para profundizar en sus técnicas y planteamientos pedagógicos.

A partir del número 65, publicado en el verano de 1997, pierde vigencia el enfoque monográfico característico de los números precedentes. Destaca la alusión a la muerte en mayo de ese mismo año de Paulo Freire y a la confrontación comparada de sus ideas educativas con respecto a la que mantenía la política educativa del momento de la mano de Esperanza Aguirre, titular de la cartera de Educación (“La sombra de la pedagogía de la esperanza”, 65:3). Freire y Freinet se sitúan como importantes referentes para el MRP, que se remarcan del siguiente modo:

Dedicábamos nuestro anterior número de la revista a Freinet y entre una y otra cosa se ha ido Paulo Freire; otro nombre, otro referentes necesario para la pedagogía. Esta revista no está dedicada a él, pero sí encontrarás una referencia explícita a su obra.

Se destacan los contactos nacionales e internacionales, en este caso, la colaboración y la correspondencia con centros escolares de Toulouse; el “Modelo de acción tutorial”, del extremeño José Ramón Vallejo, y la experiencia radiofónica-educativa de “Onda Tiza”, de la mano de Calvo. El número 66 se centra en los juegos infantiles tradicionales, con una mirada abierta a otras cuestiones, como la profunda reflexión de Gertrudix en torno al “Maestro de escuela” (66:3), que viene a plantear un desencanto profesional sintomático, pero que sigue manteniendo la

esperanza y la confianza en la educación. Resaltan las compilaciones de juegos de Torres de Segre y la elaborada desde el CP Miguel Servet de Fraga así como la reseña de Jiménez Mier sobre el encuentro Freinet en la UNAM de México.

Los últimos años de la década de los 90 confirman la estilización formal de la revista y la introducción de técnicas y tecnologías novedosas que implican un trabajo y una formación conjunta y permanente entre el MRP y la imprenta de Fraga, principalmente Mariano Coronas, con lo que el formato de la revista va cerrándose progresivamente. El número 67 se centró en el “Protagonismo y la participación”, con la colaboración del Seminario de Formación del CPR de Huesca, y los apuntes de López y Calvo en torno a la disciplina y la organización participativa del trabajo en el aula. Las colaboraciones de Caivano y Tonucci dan mayor peso a la argumentación discursiva de la revista que se apoya, también, en las aportaciones de maestros y pedagogos como Ana Oliva, Antonio Alberó, Carlos Usón, M<sup>a</sup> Ángeles Domínguez y Fernando Vallés, entre otros. A través de experiencias, reflexiones y propuesta de actividades se trata de hacer del aula un espacio significativo a nivel de participación del siguiente modo:

Necesitamos que la clase se convierta en una fuente de motivación permanente. El sólo hecho de entrar en ella tiene que estimular todos los sentidos e invitar a la participación, a la reflexión, a la curiosidad... en lugar de que entren deseos de abandonarla, precisamos buscar formular que inviten al alumnado a querer volver a por más (67:11).

El número 68 se centra en la emociones y en la perspectiva humanista en educación, mientras se destaca la educación para la paz con Joselo (“No hay camino para la paz...la paz es el camino”, 68:5), la educación asamblearia en Colombia, así como la relación con el sindicato CGT, que se plasma a través de Ángel Gonzalvo en su texto “Peter Lax, detective”, que muestra la opinión de CGT frente al Real Decreto de Humanidades.<sup>264</sup> En este número se critica de nuevo el sistema educativo basado en la evaluación al considerar que hay “hay un modo humanista de enseñar y una manera humanista de estudiar/aprender; todo ello muy difícil de poner en práctica cuando el objetivo es aprobar” (68:12).

En número 69+1 (nótese la licencia humorística-erótica) sirve de nuevo para una reactualización del MRP en vista de la efeméride de sus 25 años de actividad:

---

<sup>264</sup> En 1998 se da la ya citada colaboración de Aula Libre en la revista de CGT *Librepensamiento* en su número 28.

En 1975, un grupo de personas empezó a publicar AULA LIBRE. El próximo año se cumplirá un cuarto de siglo (25 años) de aquella efeméride. Desde entonces, con abandonos, resistencias y nuevas incorporaciones, hemos mantenido viva la llama de la idea inicial: crear un espacio de reflexión e intercambio de experiencias; un foro de encuentro, de libre pensamiento en torno a la enseñanza, a la educación, a la escuela, al profesorado, a las familias...y a la imaginación, la investigación, la participación (69+1:2).

Este número homenajea a Josep Alcobé, fallecido en mayo de 1999, importante mentor de Gertrudix, del que se destaca su labor en el MCEP y en la introducción de las técnicas Freinet en España. Calvo realiza un lúcido análisis de “La escuela rural en Aragón” y Gertrudix plantea los problemas que presenta “La enseñanza programada” (69+1:22).<sup>265</sup> Formación de padres y madres, humor, las Jornadas sobre Bibliotecas Infantiles desarrolladas por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y el teatro tienen cabida entre las preocupaciones del MRP Aula Libre “a las puertas de un nuevo milenio”. En julio del año 2000 aparecerá el número 71, monográfico sobre reeducación emocional, con los presupuestos del MRP al respecto plasmados por Calvo en “Dejando la ignorancia emocional” (71:3). La salud mental y los estados de ánimo son el hilo conductor de esta edición centrada en aportar “Formas de incorporar los estados emocionales” a las relaciones educativas.

Calvo, partiendo de un texto de Mario Benedetti, refleja la visión del profesorado respecto a sus alumnos desde el punto de vista del afecto y la empatía; y Teresa Arnal, desarrolla un interesante artículo titulado “Acción Social: relaciones de dominio-sumisión en la educación” (71:20), con una lectura histórica de las interacciones jerárquicas que se dan en la escuela con alusiones a la Jornada de la EVA de abril del 2000 y fundamentándose en la teoría de la acción comunicativa de Habermas y la “falta conciencia” de Lukacs aplicada al profesorado. Es relevante también la entrevista abierta a J. A. Marco que se inscribe en una dilatada y activa participación de este antropólogo-etnógrafo dentro de Aula Libre. Interesantes son también los acontecimientos que las reseñas de prensa trasladan al lector, como por ejemplo las negociaciones entre la escuela de Summerhill y el gobierno laborista de Toni Blair, en marzo de 2000, y el conflicto armado en Chechenia.<sup>266</sup> Del número 71,

---

<sup>265</sup> Algunos de estos artículos serán incluidos posteriormente tanto en las colaboraciones externas del grupo, como en el caso de *Librepensamiento*, como en las obras colectivas, como el libro “Aportaciones desde la práctica educativa”, que conmemoró los 15 años del MRP y el futuro “Aula Libres” que se publicará en 2005 con el apoyo del Gobierno de Aragón.

<sup>266</sup> El carácter antimilitarista del grupo se refleja en las interpretaciones que arrojan no sólo del ejército y la cultura de la guerra, sino sobre eventos bélicos como la Guerra del Golfo, de Bosnia, de



que marca junto con el anterior la última subetapas de la revista, destacan las valoraciones de Mercé Arbonés y Mercé Lloret sobre el “Teatro en la escuela”, el artículo tomado de la revista *Archipiélago Cuadernos de Crítica de la Cultura* (6) de Paz Ríos, titulado “La educación a debate” sobre la LOGSE y los procesos de sumisión y transmisión del saber, con opiniones de Gimeno Sacristán, Mainer, García Calvo y Fernández Enguita. La entrevista que se realiza a Emilio Gómez, otro histórico del MRP, suscita importantes ideas y críticas para la mejora del magisterio y su formación en el sistema educativo español (71:40).

Con un patrón para la portada y el sumario definitivo, la revista entra en un fase más especializada que aúna calidad diseño con calidad y cantidad de contenidos, entre los que destacan las reflexiones teórico-prácticas, con la presentación de experiencias y recursos más que unas teorizaciones sociopolíticas con mayor presencia en etapas anteriores. Sin embargo, visto el panorama de desmovilización educativa que abría el nuevo milenio, Aula Libre y su revista seguían manteniendo y desarrollando ideales utópicos, no nostálgicos, sino realistas y amoldados progresivamente a las distintas variables contextuales. Entre las aportaciones pedagógicas, Gertrudix, en el número 72, plantea sus contrastados análisis sobre los deberes escolares y la ortografía, mientras Reyes Lalueza se pregunta si “¿Se puede instruir sin educar? Es interesante la reseña al proyecto de la Escuela Popular de Personas Adultas La Prosperidad, de Madrid, que desde 1973 sigue funcionando tras una dilatada “cronología de lucha”. Coronas, muy entregado a los juegos didácticos para el aprendizaje del lenguaje, inicia una afición por los abecedarios educativos. En este número también se presentan valoraciones en torno a Congreso “Construir la Escuela” desarrollado en la Complutense de Madrid en enero de 2001, con la presencia de MRP, el MCEP y distintos sindicatos de enseñanza.

La coordinación de la revista por parte de Coronas le da su formato definitivo con toda la información en el sumario, ya con dirección en Internet y con un estilo característico de titulares, encabezados y disposición textual y gráfica de los artículos. En estos números se hacen definitivas secciones y aparecen nuevas como “Desde la esquina”, con temas como la correspondencia escolar de Gertrudix, colaboraciones como la de García Moriyón, experiencias como la del CP Belaskoene

---

Kosovo, de Afganistán y de Irak, además de las luchas armadas que se dan en determinados puntos de Latinoamérica.

de Irún en la mediación de conflictos y reflexiones sobre las “Aportaciones libertarias a las comunidades de aprendizaje”, con Ramón Flecha y Carme García. En número 74 se centrará en el humor, elemento habitual, recurrente e interiorizado en la práctica de Aula Libre en su deseo de romper con la pedagogía tradicional e introducir la sonrisa en las escuelas como pieza fundamental del desarrollo de personas sanas. El trabajo del Seminario de Aula Libre sobre Salud Mental y Emocional hace patente los resultados de las distintas líneas de investigación y grupos de trabajo desarrollados con los años dentro del esfuerzo colectivo del MRP.

Desde el número 75 se hace una presentación de temas variados en la portada, similar al que hubo en épocas precedentes. Se amplían las temáticas desde la denuncia a los *mass media* y a los nocivos efectos educativos de la “Operación Triunfo” y el “Gran Hermano”. En lo estrictamente didáctico, sobre ortografía y lenguaje, destaca con el binomio formado por Lloret y Coronas. Se traen a colación herramientas, recursos y experiencias (como el taller de sueños en Villanueva de Sijena o las VI Jornadas de Experiencias de Innovación de Huesca) pasando por entrevistas como la realizada a Jesús Piquin como historia oral y testimonio de un exalumno del oscense Mariano Acín en Asturias en los años 30.

La política educativa del momento se dejaba sentir en el terreno de los profesionales de la educación y Aula Libre no podría permanecer ajena a sus inquietudes, por los que desarrollan su crítica a la Ley de Calidad rechazándola en esos términos en “¿Ley de Calidad? Así no gracias” (76:15), dentro de la postura tomada por la Conferencia Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica ante el proyecto de la LOCE. En el número 75 Estela Flores incide en este debate sobre la polémica ley del ministerio de Pilar del Castillo en “Calidad de la enseñanza ¿por dónde empezar?” (76:29). En 2003 la actualidad social viene dada por las guerra iniciadas por EEUU a raíz de los atentados del 11S.

En el número 78 el MRP defiende su actitud profesional y ética frente a la guerra, con Ángel Ramírez. De este número destaca el artículo dedicado a la “Biblioteca infantil” (78:17), que en el número siguiente se aborda como tema central, en conjunción con la escuela rural, partiendo de las conclusiones traídas por el Seminario de Literatura Infantil y Juvenil de Guadalajara (además de las Jornadas Aragonesas de Bibliotecas Escolares y Promoción de la Lectura de mayo de 2003 en Ballobar), donde se muestra una determinada política educativa respecto a las

bibliotecas y un manifiesto a favor de las mismas (79:4). Los artículos “La educación rural: el horizonte de una nueva cultura” de Calvo y “El método natural en la escuela primaria” de Gertrudix resaltan entre otros textos e imágenes que acompañan unos números en los que, a través de emails y de las suscripciones, se denota una divulgación importante de la revista estatal e incluso intencionalmente (79:49). Del número 80 destaca la contraposición del folklore local frente a la cultura americana impuesta, como la introducción de Halloween. Destacan también la colaboración de Esperanza Bausela acerca de psicopedagogía y comprensión lectora y el trabajo continuado sobre educación emocional de Calvo y López, más la lectura sobre riqueza intelectual, emocional y vivencial que realiza David Herrera (80:34). Los “Tiempos difíciles” que perfila Gertrudix nos dan una muestra de la visión que en ese momento tiene el grupo en torno a la situación educativa del momento.

El número 81, muestra un cambio en la periodicidad de la publicación desde finales de 2004, lo que podría ser un indicativo de dificultades a la hora de mantener una actividad más constante del MRP para con la revista. Sin embargo, estos números plantean un nivel de exigencia de fondo y forma importante, siendo los ejemplares más profesionalizados pero que mantenían, no obstante, las señas de identidad que desde tiempo atrás han caracterizado al MRP Aula Libre. De este número destaca la “Apología de la chuleta, los novillos y cosas así” (81:4) de Fernando Vallés, y la interpretación de Calvo sobre la introducción de las nuevas tecnologías en educación:

Se trata de integrar las nuevas tecnologías en la dinámica educativa cotidiana. Dotando al alumnado de la autonomía personal y colectiva, en lugar de incluir una asignatura nueva, que vuelva a reproducir la estructura habitual de profe en la tarima y alumnos que siguen instrucciones, aunque sean a través de la pantalla (81:27)

Se menciona al libro de Enrique Satúe *Los niños del frente*, con la reseña de Paz Ríos; además se muestra el mantenimiento de contactos (como con la “Prospe” de Madrid) y el volumen de publicaciones de colectivos que recibe Aula Libre al ir creando con los años redes de afinidad. Con el número 82 llega el trigésimo aniversario de Aula Libre granado de publicaciones y materiales (*Aulas Libre*, carteles conmemorativos...) y reconocimientos, como la cruz José de Calasanz al mérito educativo recibida por el grupo por su labor.<sup>267</sup> Es importante la mirada retrospectiva del MRP con un repaso a las personas, épocas, actividades y trabajo que

---

<sup>267</sup> Se nos habla también de las Jornadas Internas de Aula Libre de noviembre de 2005 a través de distintas celebraciones y notas de prensa.

han pasado y que se han desarrollado durante los 30 años desde su creación.<sup>268</sup> El paso del tiempo, de personas y experiencias queda plasmado en este número conmemorativo en el que también participa Juan Borroy con “Maestros”<sup>269</sup> y se aborda una interesante metáfora libertaria del Quijote bajo las señas del libertarismo ibérico planteadas por Félix Carrasquer que sugiere definirlo como un libertarismo *sui generis*. Ya en marzo de 2006, la actualidad educativa lleva a cargar la tintas esta vez contra la LOE socialista, con opiniones vertidas por Reyes Lalueza, el Colectivo Baltasar Gracián y Antonio Aramayona. A partir del programa “Pizarra digital”<sup>270</sup> (83:38) se critica la “moda pedagógica” de las TIC y se plantea de visión de CGT enseñanza así como un manifiesto a favor de las TIC en la educación aragonesa.

Con el número 84 se produce un cambio de secciones que configura el orden de la revista en su última época: Entorno y aprendizaje; Experiencias en Educación Infantil, Primaria y ESO; Salud mental y emocional; Nuevas tecnologías; Hablan los alumnos; Padres y madres; Literatura infantil; Reseña de libros; Rincón poético e Humor e ingenio. Destaca el editorial titulado “La sonrisa en peligro de extinción” y textos como los de Aramayona, Javier Vicente y Francisco Carrasquer sobre la concepción histórica de la educación y distintas experiencias históricas. Calvo y Gertrudix, como otros miembros de Aula Libre habituales en jornadas de formación de futuros maestros, aportan desde unas jornadas en la Universidad de Málaga un profundo análisis sobre “La pedagogía del éxito” (84:12). Destaca también el mantenimiento, quizá más reminiscente, del componente ácrata del grupo renovador y que puede observarse en el texto de Pedro Sauras “Que aparezca libertario”.<sup>271</sup>

Así pues, ánimo, colaborad, que se noten las ganas de aportar, discutir, provocar..., y que aparezca lo libertario (84:28).

Del número 85, de mayo de 2007, destaca la reflexión de José Murillo (85:6) sobre la existencia de la escuela rural en el contexto globalizado del momento, así como la colaboración de Ivana Turégano, alumna de prácticas en la escuela Paideia (85:24). El número 86 se centra en los inmigrantes y los procesos de hibridación

---

<sup>268</sup> Una fotografía publicada en el nº 36 se compara con otra que se publica en el nº 82.

<sup>269</sup> En el siguiente número, Víctor Juan “El compromiso militante con la educación y la libertad” (83:22) de Félix Carrasquer destacando su vida y obra en la experiencia de la escuela Eliseo Reclús, el episodio de la guerra civil y el posterior exilio.

<sup>270</sup> O “pizarras del futuro” según Calvo.

<sup>271</sup> Esta máxima de Aula Libre mantiene el deseo de visibilizar sus señas de identidad, a pesar de que con el paso del tiempo haya cundido más el realismo que el componente ideológico a pesar de que éste nunca ha desaparecido de sus postulados.

multicultural de los últimos años, con experiencias en torno a su escolarización y acompañamiento. César Castante se plantea “Cómo podemos desde la educación contribuir a la igualdad y la justicia” (86:27), en la sección “Educación libertaria”, y José Luis Murillo analiza la “Sociedad digital y la educación” (86:41), en “Nuevas tecnologías”, atendiendo a los mitos de las TIC y a la mercantilización de los materiales del aula. Otras secciones nos llevan a programas como los del CP José Antonio Labordeta de Zaragoza y el IES Pirámide de Huesca, así como a los encuentros de la Escuela de Verano de Huesca en Aínsa, el Encuentro de Aula Libre de septiembre de 2007 y el XXIII Encuentro de la Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica.

En el penúltimo número, el 87, de enero de 2009, se perfila un cambio constitutivo dentro del MRP que pasa a convertirse en “Asociación Cultural Aula Libre Movimiento de Renovación Pedagógica” desde octubre de 2008, con lo que se perfila una nueva situación en la que se producirá el fin de la publicación: el último número, el 88, ya en 2012, como un epílogo formal para la revista. En este número se plantea una crítica a la Ley de Educación de Aragón y a la asignatura “Educación para la ciudadanía”, entrando en debates abiertos entre la comunidad educativa y la sociedad en general. Agustín Malón escribe sobre “La educación y las retóricas ‘niño-victima’” (87:9); Pepe López plantea la alternativa desescolarizadora del *homeschooling* (87:14) y Pedro Ballarín la de la pedagogía sistémica de Bert Hellinger como propuesta de mejora. (87:31). Gertrudix profundiza en la vida de Alcobé y su relación con la pedagogía Freinet y se destaca la labor de otros colectivos como la Fundación Anselmo Lorenzo, la Fundación Salvador Seguí, la Fundación Ramón Acín y el grupo de Pedagogía Libertaria de la CGT.

El último número, cuya publicación se da tras un periodo prolongado de inactividad, se centra en cuestiones de plena actualidad, al lanzarse al público en el verano de 2012 como último testimonio escrito del esfuerzo colectivo del MRP durante cerca de 40 años. El editorial se centra en los recortes actuales en materia de educación y sanidad planteando las ganas de resistir que mantiene Aula Libre, cuya labor colectiva no se detiene, como muestran los resultados sobre “Autonomía de los centros” obtenidos por el grupo de trabajo reunido en septiembre de 2011. Lucía Fernández desarrolla un análisis actual de experiencias y modelos alternativos (88:11) que amplían el debate con ejemplos, como las conclusiones del encuentro de

Castejón de Sos, la labor de la Asociación para la Libre Educación, los centros en el extranjero, como Clonara y Epistemic, o proyectos de educación libre como la escuela Tximeleta en Navarra. Defiende argumentadamente la educación artística, emocional y la participación, así como la reivindicación de la escuela rural como “Un modelo a imitar” (88:24). En este último número de la publicación se reafirman nuevamente, y en la revista por última vez, los principios pedagógicos y el aliento esperanzador del MRP, al entender que:

Necesitamos creer en la posibilidad de cambiar el entorno, volvemos a ver como miembros activos de la sociedad. Vamos a transitar nuevos caminos, para llegar a donde no hemos llegado, retomar con fuerza la innovación. Dejar el conformismo y, con los recursos que tenemos, ponernos a hacer lo que podamos, cualquier avance, por pequeño que sea, aumentará la confianza y la esperanza. Con flexibilidad, tenacidad, sentido común y sin perder la alegría buscar aliados y contagiar el compromiso con la educación, la sociedad y la vida. Espoleados por la indignación, porque nos sobras esperanzas. No nos recortarán las ganas, seguimos como el puñado de pájaros contra la gran costumbre. ¡Más *Aula Libre* que nunca! (88:3).

#### **4.2. Significación de la revista *Aula Libre* como medio de expresión del MRP**

Después haber plasmado sobre *Aula Libre* el método práctico de Jäger, adaptado al objeto de investigación y complementado con otras aportaciones metodológicas y cognitivas, se puede establecer una interpretación general de la revista. Tras valorar el vaciado documental y analítico de la revista, es posible constatar globalmente la naturaleza de la revista y también su relevancia y significado que adquiere dentro de la renovación pedagógica aragonesa.

La revista, como medio de expresión del colectivo *Aula Libre*, constituyó un ingente esfuerzo por dar salida a unas inquietudes larvadas en una sociedad marcada por el autoritarismo franquista. La revista evidencia, en buena medida, las ansias de libertad que fraguaron en el seno de la sociedad española desde el Tardofranquismo hasta bien avanzada la transición democrática. Para este grupo de profesores, la revista representó el canal de salida natural de sus motivaciones educativas y sociales. La época en que se desarrolló la revista condicionó su origen como en su consolidación posterior y los artículos de la revista traslucen acontecimientos de toda índole de gran actualidad en su momento. Además, con el paso de los años, la propia revista verá modificada su imagen y composición, alimentándose tanto de la consolidación de *Aula Libre* como de las nuevas técnicas y medios para su edición y publicación. Así, desde la posición ideológica y pedagógico-educativa del grupo

renovador, la revista cubrió el vacío documental existente en torno a la renovación pedagógica aragonesa. El número de ejemplares de la revista a lo largo de sus más 30 años pone de manifiesto la fuerza de la renovación pedagógica aragonesa, pues, a pesar de ciertos altibajos, mantuvo en el horizonte nacional las alternativas educativas generadas en Aragón. Representa el testimonio de las opiniones del grupo renovador con respecto a múltiples temas que han salpicado el contexto de las últimas décadas, con ello se perfila un relato subjetivo de la historia reciente del país.

La presencia de Aula Libre dentro de la constelación de la Renovación Pedagógica española la confirma como uno de los grupos de profesionales críticos de la educación más activo, dinámico y duradero, algo que se constata con el paso del tiempo a través del aumento de contactos, colaboraciones y reconocimiento público. Las señas de identidad de Aula Libre han mantenido continuidad, aunque se perfila un deslizamiento más pedagógico y menos utópico en sus últimas etapas, no por desafección hacia esas ideas, sino por el condicionamiento contextual y la homogeneización cultural.

No obstante, pocos grupos renovadores mantienen una fidelidad como la de Aula Libre a unos postulados programáticos generales y aún menos durante un periodo de tiempo tan largo. Si bien su ideario pasó de un terreno más libertario y socio-político a otro más pedagógico-didáctico, es innegable la continuidad referencial e identitaria con la pedagogía libertaria y antiautoritaria y con una visión de la educación como un bien popular que debe conducir a la autoorganización. La presencia de Aula Libre y de sus integrantes y colaboradores como portadores de su ideario en el panorama educativo aragonés y español de los últimos decenios, expresan un conglomerado de profesionales que toman al MRP como grupo de pertenencia o referencia dándole el empuje necesario para su mantenimiento a lo largo del tiempo.

En la revista, a través de sus secciones y artículos, se pone de manifiesto una evolución lógica en cuanto al fondo y a la forma del medio de expresión. Además se perfila una gradual consolidación tanto de la utilidad y valor de la revista, como de la actividad y progresos del grupo renovador, en un constante esfuerzo por exteriorizar textualmente su visión sobre un buen número de temas y cuestiones. La heterogeneidad temática y el amplio abanico de secciones es una muestra del afán de Aula Libre por profundizar en su actividad y hacerla extensible a la sociedad. El

discurso del grupo renovador se diversifica a través de la revista mediante un nutrido catálogo de estrategias analíticas y descriptivas que se implementan, desde una perspectiva crítica, sobre la enseñanza, el sistema educativo, la sociedad, la cultura, la política y la infancia. La revista cuenta con una originalidad y una implicación creativa que se orienta hacia la crítica emancipadora contra los *frames* de la sociedad actual y sus contradicciones. Los miembros de *Aula Libre* mimetizaron a través de la revista tanto sus valores como su propia identidad grupal, convirtiendo este medio de expresión en un fiel reflejo de su carácter y su compromiso con la pedagogía progresista. La revista también fue un altavoz discursivo para el alumnado, lo que evidencia la cercanía para con sus maestros y su libre motivación por generar sus propios textos y materiales, llenos de frescura y originalidad.

En definitiva, la revista *Aula Libre* constituye un extenso volumen documental que forma parte de la historia de la renovación pedagógica aragonesa, pero cuyo análisis permite conocer de primera mano unos años convulsos a través de las ideas y vivencias de un grupo de educadores identificados con la renovación pedagógica aragonesa y con un compromiso socio-ideológico emancipador y libertario. La revista ayuda a comprender la profesión del maestro y el abanico de circunstancias en las que desarrollaron su actividad profesional, facilitando la reflexión y la formación sobre unas bases avaladas por una holgada tradición y las principales aportaciones intelectuales de la historia de la educación progresista y liberadora.





## **CAPÍTULO VI: PERCEPCIONES Y MIRADAS EN TORNO AL MOVIMIENTO DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA “AULA LIBRE” Y A LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA ARAGONESA Y ESPAÑOLA**

En este capítulo se va a establecer a partir de informaciones de primera mano, otra aportación al bagaje multirreferencial que pretende abarcar la presente investigación. Partiendo de testimonios recogidos de cuatro de los principales protagonistas de Aula Libre, se analizan varios de los aspectos relacionados directamente con su actividad profesional, su concepción de la educación y cómo desarrollaron colectivamente la labor renovadora del grupo Aula Libre. Se ha tratado de conjugar esta visión interna del grupo con las percepciones externas que generaron tanto su pedagogía como su compromiso e identificación de grupo específico dentro Renovación Pedagógica aragonesa.

### **1. Consideraciones previas**

Se trasladan aquí las informaciones más relevantes obtenidas tras un procesamiento de material en dos etapas. Una primera, centrada en el tratamiento en bruto de la información para la selección de datos y el refinamiento complementario de los resultados obtenidos en los Capítulos I, II, III, IV y V. Se ha tratado de esclarecer y complementar determinados los ítems que hacen de guía y esquemas mentales para la catalogación de los distintos planos significativos para el estudio del MRP Aula Libre. En ese sentido, entra de nuevo en juego el marco socio-cognitivo e histórico que permite vislumbrar realidades procesales vividas por Aula Libre, la Renovación Pedagógica y la educación española en los últimos 35 años desde, el Tardofranquismo. Entendiendo que se trata de historias de vida de diferentes individuos con distintas auto y heteropercepciones, que proceden de sus propias experiencias vitales y fundamentos sociales e ideológicos. Se ha discriminado toda aquella información que no resultaba oportuna para este estudio, por desbordar los márgenes del objeto de investigación.

Se dibuja en este capítulo un panorama discursivo que aporta un componente vivencial y colectivo diversificado, interno y externo, que se adentra en aspectos

como la identidad, la interpretación histórica y las valoraciones pedagógico-educativas. La significación histórica-experiencial de determinados datos puede ser contrastada como lecturas y miradas estudiadas hermeneúticamente sobre el discurso conversacional. La regla de pertinencia hará de corte discriminador de las informaciones, para que, en una segunda parte, las más relevantes sean situadas bajo una perspectiva que conecte el constructo comunicativo de la entrevista como discurso que guarda significado con el contexto y la acción social, entendida como manifestaciones discursivas o físicas desarrolladas a lo largo del tiempo, es decir, historias de vida.

Aquellos conceptos o ítems que guardan mayor valor sustantivo conforman un sistema de categorización que hace referencia a los distintos modelos de acción comunicativo-semánticos y de interacción socio-simbólica que suscita el objeto de investigación, en este caso el tema central del MRP Aula Libre. El objeto de investigación depende de unos macrotemas topicalizados como son la educación, el sistema educativo y la escuela, pero que, a su vez, mantiene una relación dialéctica con otros temas y subtemas a los que sirve como referencia semántica superior. Estas categorías, en las que se contrastan las informaciones obtenidas de relatos de vida a integrantes de Aula Libre (AL: E01, 02, 03, 13, 14, 15, 16, 17 y 18), a profesionales relacionados con la reflexión y la investigación de la Renovación Pedagógica (RP: E04, 06, 08, 09, 10, 11 y 12), así como a representantes políticos y personal de la Inspección (AD: E05 y 07), son las siguientes, tras deducirlas a través del tamiz de la relevancia, la frecuencia, la pertinencia y la significación:

- *Contexto original y evolución de la Renovación Pedagógica.*
- *Precedentes e impulsos para la renovación pedagógica.*
- *Enseñanza y sistema de educación público.*
- *Prácticas pedagógicas alternativas.*
- *Profesión docente en el sistema público y el medio rural.*

Estas cinco categorías topicalizadas, que en buena medida coinciden con los objetivos y palabras clave de esta investigación, engloban bajo su significado subcategorías que han sido extraídas del segundo procesado de las informaciones, pudiendo acudir a la transcripción escrita de dicho tratamiento de selección y

exclusión en Anexos, tanto en las tablas en las que han sido registradas individualmente cada entrevista como en el CD adjunto que, entre otros materiales, contiene los audios íntegros en formato Mp3.<sup>272</sup> Con todo ello, se plantea en lo sucesivo el desarrollo de esa visión en torno al MRP Aula Libre y a la Renovación Pedagógica resultante del segundo tratamiento; esta vez con un mayor componente interpretativo-analítico de contraste, para poner de manifiesto y enfatizar aquellas aportaciones relevantes, significativas y coherentes con relación al resto del estudio.

Este capítulo se divide en un primer apartado introductorio que permite contemplar una breve biografía del entrevistado. Tras esta parte inicial se pasa al análisis e interpretación temática de las entrevistas cualitativas axiomatizadas en torno a los ítems ya enunciados y en relación con los resultados interpretativos de los restantes capítulos. Éstos se verán arropados discursivamente con los extractos concretos de las transcripciones, siguiendo el modelo de citas y referencias utilizado para la catalogación de las entrevistas. A través del análisis de dichos fragmentos, se valoran subsiguientemente los aspectos más característicos y definatorios de la actividad pedagógica de Aula Libre. En definitiva, este análisis interpretativo comparado pretende proporcionar un escenario discursivo y semántico que remita a manifestaciones e interacciones socio-cognitivas en el marco contextual del Aragón y la España de los tres últimos decenios hasta la actualidad.

## **2. Selección de informantes**

### **2.1. La percepción interna**

A partir de las entrevistas realizadas a una selección de integrantes de Aula Libre, en distintos momentos, espacios y niveles interaccionales, se trata de constatar las principales características del MRP. Del discurso de los cuatro seleccionados (Gertrudix, Coronas, Calvo y López) se extraen interpretaciones de una historia de vida compartida que aglutina tanto sus experiencias personales como aquellas que generaron el contacto, la amistad y el trabajo en grupo. Cabe decir, como los propios entrevistados mencionaron, que Aula Libre no han sido solo ellos,

---

<sup>272</sup> Para aprovechar al máximo las nuevas tecnologías, no se han transcrito íntegramente las entrevistas sino que se han mantenido en su formato de audio original para resaltar su objetividad y no caer en la medida de lo posible en los mínimos reduccionismos o racionalizaciones posibles. Los audios íntegros de las entrevistas se encuentran en formato Mp3 en Anexos CD “Audio entrevistas cualitativas”.

sino que es toda una constelación de personas que, desde distintos lugares y ámbitos nutren al colectivo de su sustrato más humano y vivencial, haciendo del MRP un núcleo dinámico de profesores comprometidos y relacionados entre sí. No obstante, para poder profundizar en determinados aspectos y teniendo en cuenta la relevancia de los entrevistados<sup>273</sup> y distintos criterios de disponibilidad y tiempo, se recurre a ellos con mayor detenimiento, tratando de ahondar en un proceso de descubrimiento sobre las distintas facetas del colectivo renovador. Desde unas primeras entrevistas a Gertrudix, Coronas y Calvo, como un contacto inicial de aproximación, se desarrollaron, tiempo después y, a medida que la propia investigación avanzaba y se realizaban las restantes entrevistas, dos entrevistas grupales: una a mitad de la investigación y otra, al final de la misma, para poder establecer un foro pedagógico informal. Además, se entrevistó individualmente a los tres miembros antes citados más a Pepe López, con el que se realizó otro encuentro, pero por problemas técnicos en el registro del audio fue imposible incorporar al procesado global de entrevistas.<sup>274</sup>

Con estas entrevistas finales y tratando de maximizar todo el bagaje que la propia investigación había ido generando, se ha tratado en lo sucesivo de amalgamar un cuadro de experiencias vitales colectivas plasmadas a través del discurso oralizado y que guardan una determinada significación que será tamizada a través de los ítems y categorías explicitados con anterioridad. Cabe decir que el contacto gradual con Aula Libre fue muy gratificante, no sólo por el carácter acogedor y el ejemplo de los entrevistados, sino también por su total predisposición a proporcionar variados materiales y ayudas que han incrementado el potencial del procesado del material, tanto para éste como para los restantes capítulos.

En suma, la selección de estos cuatro maestros ha sido intencionada con el objetivo de extraer la máxima información posible, para contemplar una autopercepción colectiva que, sumada al análisis contextual-histórico, referencial práctico-pedagógico y crítico discursivo, permite establecer consonancias y disonancias sobre distintos planos, que luego serán comparadas con una percepción

---

<sup>273</sup> Los entrevistados, Sebastian Gertrudix, Miguel Calvo, Mariano Coronas y Pepe López, se implicaron directamente en el desarrollo de Aula Libre a partir del curso 1983-1984, retomando la labor iniciada en Zaragoza por el grupo originario.

<sup>274</sup> Sin embargo, ese encuentro con López fue muy interesante, pues además de aportar informaciones de gran relevancia para la investigación, prestó para la misma los carteles conmemorativos de los 30 años de Aula Libre y el número 28 de la revista *Librepensamiento*.

externa diversificada, para detectar la existencia de discursos convergentes o divergentes.

### 2.1.1. Sebastián Gertrudix

Gertrudix es uno de los pilares de Aula Libre desde mediados de los 80, aunque, cómo se ha visto ya, tuvo contacto previo con la revista del grupo renovador. Nacido en La Solana, en Ciudad Real, ha venido ejerciendo como maestro fundamentalmente en Cataluña, con gran contacto y cercanía con Aragón. Su testimonio es clave, pues representa el relato del principal exponente de la metodología natural y de las técnicas Freinet en Aula Libre. Su vocación por la escuela activa y cooperativa le fue transmitida por Josep Alcobé, referente en el desarrollo de estas metodologías y su introducción en España antes de la guerra civil. Desde sus inicios, en Torrente de Cinca hasta sus últimos años de docencia en el CEIP Carrassumada,<sup>275</sup> Gertrudix es un referente clave dentro del colectivo y su experiencia y sabiduría le confieren una valoración pedagógica muy relevante. Además de las obras que se han mencionado puede seguirse su *blog* <http://sebastiangertrudix.wordpress.com/> y conocer su labor, ya retirado de la docencia, en el MCEP (<http://www.mcep.es/>) y el Movimiento de Innovación Educativa de Lleida.

### 2.1.2. Miguel Calvo

Representa otra pieza angular del MRP en su más dilatada etapa, siempre muy ligado a la zona del Bajo Cinca desde Albalate. Fue uno de los primeros en incorporarse al MRP por su militancia inicial, junto a López, en el Sindicato de Enseñanza de CNT en Zaragoza. Su trabajo sobre la participación de la comunidad escolar, la educación emocional, el aprendizaje lecto-escritor y matemático y el teatro, entre otros, fundamentan una pedagogía que aplica en el CRA Albeos de Albalate (<http://www.albeos.org/>), lo que permite situarlo en el punto de vista de la

---

<sup>275</sup> Durante la investigación se hizo una visita al aula de Gertrudix cuyos pormenores pueden verse en Anexos. La dirección web del centro de Torres de Segre es <http://www.xtec.cat/ceipcarrassumada/>.

escuela rural aragonesa más paradigmática, dados sus condicionantes naturales y sociales específicos.<sup>276</sup>

La percepción de Calvo en torno a los modelos organizativos de la escuela rural aragonesa ha sido clave para la interpretación de la misma en el Capítulo III. Su trabajo junto a López en el CPR de Ballobar fue más que relevante y su dinámica actividad en el medio rural aporta un gran bagaje a la interpretación real del MRP Aula Libre. Cedió una serie de materiales que fueron integrados en el bagaje referencial del grupo y en el catálogo de materiales y recursos.

### *2.1.3. Pepe López*

Actualmente es maestro del CP José Antonio Labordeta de Zaragoza (<http://cpjalzar.educa.aragon.es/>) y es otra de las figuras fundamentales de Aula Libre en las últimas décadas. A pesar de haber ejercido también en el medio rural, su actividad docente se centra ahora en el medio urbano aportando otra lectura de la evolución del sistema educativo contemporáneo. Su especialización y actividad principal se centran en cuestiones referentes a la participación de los padres con experiencias como la Escuela de Padres y Madres, el trabajo del aprendizaje emocional en el aula, la integración y la escuela inclusiva y un dilatado esfuerzo por hacer del aprendizaje lecto-escritor un proceso atractivo y apasionante para el alumno. El trabajo de la creatividad desde un punto de vista inclusivo y superador de desigualdades aportan al MRP otro importante bagaje. Su interpretación sobre las tendencias de la excelencia en los grandes centros urbanos permite entrever matices con el medio rural y visualizar una orientación neoliberal del sistema educativo actual.

### *2.1.4. Mariano Coronas*

Nacido en Labuerda (Huesca), es otra pieza clave en el entramado de Aula Libre, ya que ha sido de los más activos en relación con la revista y con las distintas publicaciones del colectivo renovador. Su trabajo en el centro escolar de Canovellas (Barcelona) será el detonante de su apuesta por la renovación pedagógica. Su

---

<sup>276</sup> Las aportaciones a la web <http://escuelarural.net/aragon> de otro integrante del grupo, José Luis Murillo, permite acercarse al carácter de la pedagogía del grupo en el medio rural.

impronta también es remarcable en relación a su labor dentro de distintos grupos de trabajo, como el de la Biblioteca Escolar del CP Miguel Servet de Fraga que cumplió 25 años en 2012 (<http://servetbiblio.blogspot.com.es/>) y la revista de la Asociación Cultural *El Gurrión* (<http://www.elgurrión.com/>). Se pesó dentro del grupo fue clave durante buena parte de la andadura del MRP, así como la animación sociocultural que junto al resto de sus compañeros promovió en la zona del Bajo Cinca. En su blog (<http://macoca.org/>), que alude a la acronimia de su nombre, ya comentada en el Capítulo V, pueden seguirse noticias, actividades y un repertorio de artículos y materiales. Otros materiales ya mencionados en esta investigación aluden también a su trabajo con el huerto escolar y al trabajo en el aprendizaje lecto-escritor.

La mirada interior de Aula Libre no puede entenderse sólo a través de estas cuatro personas, pero puede resultar lo suficientemente ilustrativa y extrapolable al conglomerado de individuos, experiencias e ideas que han circundado al MRP desde sus inicios. Otros integrantes a destacar, en distintas etapas y por distintos motivos, sin demérito alguno del resto, son Emilio Gómez, Joselo Jiménez, Pedro Sauras, Juan Salanova, José Antonio de Marco, Félix García Moriyón, Merche Caballud, Teresa Arnal, José Luis Murillo, Mercé Lloret, Maribel Vidaller y tantos otros que han formado parte, de uno u otro modo, de la aventura de “un puñado de pájaros contra la gran costumbre”, cuyas experiencias pueden seguirse en el libro *Aportaciones desde la práctica educativa* de 1990, conmemorativo de los 15 años del grupo y en la segunda parte de la obra colectiva *Aulas Libre* de 2005, además de en la propia revista, las restantes publicaciones (Cuadernos y Creativa) y los materiales alojados en la web del MRP <http://www.aulalibremrp.org/>.

## **2.2. La mirada desde el exterior**

Gracias a la percepción exterior que ha generado el MRP Aula Libre y la Renovación Pedagógica en general, se plantearon entrevistas a determinadas personas implicadas de alguna manera en los temas fundamentales que rodean a la cuestión de investigación. Traer a colación a individuos externos al MRP permite contemplar con mayor amplitud el tema y plantear una comparación contrastada sobre las semejanzas y diferencias que los discursos externos mantienen con



respecto de los internos. De este modo se podrá aprehender un mayor conocimiento y situar con más claridad las coordenadas por las que ha transitado la Renovación Pedagógica en las últimas décadas. La selección de informantes para este segundo bloque de entrevistas vino condicionada por su disponibilidad y significación; sin embargo, se ha de reconocer que constituyen un cuadro simplificado y reduccionista debido a la gran amplitud de la temática y a los límites formales y funcionales de esta investigación.

Se destaca la diversidad de los informantes tratando de ajustarla a los fines de la investigación y sus núcleos conceptuales. Así, por un lado, se obtienen testimonios desde el profesorado formador de formadores en Facultades de Educación e ICE's, desde la experiencia de profesorado vinculado al medio rural y a la formación del profesorado de escuelas rurales e integrantes de otros Movimiento de Renovación Pedagógica españoles. Igualmente, se ha tenido presente la visión más “oficialista” de la Renovación Pedagógica, contando con representantes del mundo de la política educativa y de la Inspección, con lecturas interesantes para contemplar el análisis histórico-procesal de la Renovación aragonesa en el último tercio de siglo. Se podría haber acudido a miembros de grupos renovadores de Madrid o de Cataluña, pero por cuestiones de disponibilidad tuvo que ser desechado. Sin embargo, a pesar de que se ha querido enfocar la investigación en el MRP aragonés, han sido explícitamente incorporados trabajo procedentes de distintos integrantes de Movimientos de Renovación Pedagógica españoles.

En la Tabla 12 se presenta una relación entre los códigos de cada entrevista y el entrevistado al que hace referencia; se acompaña de una breve biografía:

<b>ENTREVISTAS A PROFESIONALES RELACIONADOS CON LA REFLEXIÓN Y LA INVESTIGACIÓN DE LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA</b>	
<b>E04 / RP01</b>	Profesor de ICE y con una actividad profesional centrada en la formación de docentes, la evaluación formativa y la innovación educativa.
<b>E06 / RP02</b>	Sociólogo y profesor de ICE con interesantes reflexiones sobre los procesos sociales vivido por la Renovación Pedagógica
<b>E08 / RP03</b>	Profesor de Universidad y destacado por su labor en la recuperación de la memoria pedagógica de la II República y el Tardofranquismo.
<b>E09 / RP04</b>	Miembro de Movimientos de Renovación Pedagógica con interesantes artículos y reflexiones sobre la vigencia de los MRP y sus bases teóricas.
<b>E10 / RP05</b>	Maestro rural y antiguo director de un CRIET gran conocedor de la innovación en el medio rural aragonés y de la política educativa en Aragón.
<b>E11 / RP06</b>	Profesora de Universidad cuya actividad se centra en la formación de formadores en el medio rural y en los distintos contextos de escuela rural.
<b>E12 / RP07</b>	Integrante de Movimientos de Renovación Pedagógica cuya carrera se ha caracterizado por la puesta en marcha de proyectos de participación.

<b>ENTREVISTAS A PERSONAL DEL ÁMBITO POLÍTICO Y LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA</b>	
<b>E05 / AD01</b>	Maestra y ex Directora General de Administraciones Educativas y ex Consejera de Educación, Cultura y Deporte.
<b>E07 / AD02</b>	Inspector de educación y antiguo miembro de los grupos renovadores aragoneses.

**Tabla 12. Codificación de informantes externos al MRP Aula Libre**

### **3. Procesamiento y análisis de la interpretación de las entrevistas cualitativas**

#### **3.1. De la construcción de un movimiento crítico a la resistencia frente a los procesos de integración y desactivación**

Pasando ya un plano estrictamente analítico e interpretativo, uno de los ítems principales tratados en las entrevistas lo constituye el contexto en el que tuvieron que moverse los miembros de Aula Libre para promover su visión teórica y práctica

de la educación. Por un lado, todos los entrevistados destacaron la enorme influencia que tuvo el contexto del Tardofranquismo y la Transición en su gradual toma de conciencia con respecto a la educación, la sociedad y la política. La visión de los entrevistados en relación con estos años evidencia cómo gradualmente la dictadura se flexibilizó en cierto modo la férrea censura y el control de años anteriores, aunque bien es cierto, que el peso de la coerción y el control social siguió vigente aún años después de la muerte de Franco. Todo ello, unido a las ansias de libertad que compartía buena parte de la sociedad española, principalmente la oposición antifranquista, permitió que se materializara una serie de experiencias que apuntaban a una democratización política, social y cultural. En cuanto a las motivaciones generadas durante estos años se puede decir que existía una demanda de participación y de organización colectiva, un deseo de organizarse y participar de manera comunitaria bajo unos esquemas de corte democrático, y, además, un deseo de aprender para implementar en las escuelas unas pautas de actuación contrarias a hegemónicas en el sistema.

Esos años en el terreno educativo y socio-político vienen entrelazados como características indisolubles a un contexto específico que condiciona las prácticas y los discursos. En una lectura global de la evolución de la realidad de la educación, Gertrudix interpreta que:

Estos años, finales de los 70 y sobre todo en los años 80, hubo un movimiento a nivel de todo el Estado, de todo el país, que supuso una “revolución”, entrecomillas porque fue reforma no fue revolución [...]Lo que pasa es que una cosa es lo que se pretende y otra la realidad, la incidencia real de este tipo de metodología no es tan importante, aunque ideológicamente todo el mundo está de acuerdo, en lo que supone, el problema es que a la hora de llevarlo a la práctica, claro pues requiere una dedicación casi absoluta (E01/AL01/5).

La época del desarrollismo viene marcada por la tecnocracia, pero también por otros síntomas que anuncian el final de una era y el comienzo de otra con muchas incertidumbres. El terreno educativo no es ajeno a los cambios de apertura que vive el país:

En los años 60, el régimen empieza a abrirse un poco, empieza a crecer el turismo, entonces, claro, se necesitaba también dinero de fuera. Hay mucha gente que emigra al exterior, y el régimen se va abriendo por pura necesidad [...]Hay gente que empieza a retomar aquello, unos que son maestros que han quedado aquí pero que hasta ese momento no han podido hacer otra pedagogía que la oficial, y otros, pues gente joven como en mi caso, aunque yo empecé a ejercer en los últimos años de Franco. Gente joven con inquietudes políticas, sociales, pedagógicas, supongo que

igual que yo me plantee el oficio del maestro [...] otros muchos maestros se lo plantean (E01/AL01/9).

La mirada interna de Aula Libre muestra nostalgia por esos años de efervescencia en la que como jóvenes maestros entraban en una escuela donde estaba todo por hacer. Máxime en momentos de indefinición histórica como los años más cruciales de la Transición, desde 1975 hasta 1978-79. Calvo plantea su valoración al respecto y en relación al nacimiento paralelo del MRP:

Cuando se gestiona todo el tema de Aula Libre son los últimos años de la vida de Franco, del dictador, entonces hay una movida cultural importante, entre mucha gente, pero en mi caso entre los estudiantes de Magisterio, la preocupación por salir de aquella especie de túnel en la que estábamos metidos, entonces cauces, de participación en los que la gente pudiera tener protagonismo. Y por supuesto cómo organizarnos para que las escuelas, las aulas, fueran un lugar donde eso se pudiera experimentar, pudiera crecer la gente en otro tipo de parámetros, pues más abiertos, manteniendo en cuenta a los individuos y al grupo (E02 / AL02 / 1).

Coronas, por su parte, destaca la importancia del contexto que incorpora ese momento preciso de indefinición socio-política inicial:

Creo que en los años 80, a finales de los 70 [...] Lo que había era indefinición. Comenzamos la Transición porque hubo un tiempo histórico ahí donde no había nada establecido definitivamente y había muchos resquicios para que se permitieran muchas cosas, porque ni políticamente ni de ninguna manera se sabía muy bien a donde se quería ir seguramente. Había que lidiar con los fantasmas viejos que seguían acosando y con las posibilidades que abría el futuro en todos los aspectos (E13 / AL04 / 5).

Un principio común que compartieron y siguen compartiendo los integrantes de Aula Libre, en el sentido en que valora López, es la falta inicial de objetivos:

Jugó un papel también que en principio uno salía de una situación de opresión, donde uno tenía claro lo que no quería, no estaba tan claro lo que quería [...] Poco a poco fuimos definiendo qué es lo que queríamos hacer; pero todo eso llevaba un esfuerzo muy grande por lo tanto empezó a ver una renuncia de gente que no tenía esa energía o esa capacidad o esa dedicación, pues no estaba dispuesta ponerla ahí (E13 / AL04 / 6).

Además, el repunte de la movilización entre los docentes venía incentivado por un rebrote generalizado de los movimientos sociales con la entrada en escena de sindicatos y partidos hasta entonces en la clandestinidad y otros que se unían a la corriente de cambio. En ese sentido Gertrudix, en la segunda entrevista individual mantenida, indica cómo tras ese momento inicial de vorágine se acaba diluyendo el compromiso y la participación desde mediados de los 80, además señala la pujanza

que por entonces ejercían los Movimientos de Renovación Pedagógica como agentes de cambio social:

Hubo más efervescencia [70's y 80's] los movimientos vecinales, los Movimientos de Renovación Pedagógica surgieron entonces también, había mucha presión y había mucha más participación ciudadana en el sentido de que había muchas entidades, organizaciones que eran ajenas al poder político pero que tenían su influencia porque de alguna manera estaban conectada con él [...] Había mucha presión social para conseguir la democracia, pero aquello fue puntual y se consiguió la democracia, pero la que se consiguió entonces y lo que tenemos ahora no tiene nada que ver [...] porque no ha habido una continuación y porque ha habido unos políticos que lo único que han hecho es ir restringiendo cada vez más la participación. Se han convertido en una casta (E14 / AL05 / 28).

La última entrevista grupal permite extraer valoraciones históricas que definen la mirada interna al respecto de un tiempo en que los Movimientos de Renovación Pedagógica languidecen por varios motivos: desde la domesticación por parte de la administración y su formación cursillista, el alejamiento de los MRP de la sociedad y la falta de relevo generacional, pasando por la desactivación general de la educación como posible motor de cambio social. La interpretación global que arroja Gertrudix sobre esa época de ebullición social es la siguiente:

Se empieza a celebrar alguna escuela de verano en Cataluña y luego surge un movimiento generalizado en toda España, en la que surgen MRP's a raíz creo yo que el detonante fue la convocatoria por parte del ministerio para elegir unos representantes provinciales en cada provincia de los maestros, porque el Magisterio no se sentía representado con el sindicato vertical, el SEM [...] Es un movimiento que tiene dos vertientes, una vertiente sindical-política de oposición al sistema que existía entonces a nivel sindical y educativo, y la otra vertiente es la pedagógica de renovación, se quería un cambio de escuela. Plantear unos principios de escuela pública que estuvieran más acordes con un sistema democrático que no con lo que existía entonces. Aquello tuvo una efervescencia muy grande y se consolidó un movimiento a nivel estatal de MRP y prácticamente a nivel provincial. Durante muchos años eso supuso un incentivo y un estímulo para todo lo que era la Renovación Pedagógica (E18 / AL09 / 1).

Por otro lado, desde una perspectiva externa al MRP, concretamente desde profesorado que también inició su andadura docente en aquella época, E04 / RP01 fija el surgimiento de la Renovación Pedagógica al comentar lo que sigue:

Los MRP proceden, yo tengo la impresión, de que la cosa empezó de alguna manera siguiendo un poco una cierta tradición republicana, se pusieron en marcha de nuevo, sobre todo a partir del movimiento de la Rosa Sensat. Entonces fue cuando de alguna manera se extendieron y cuando en casi todas las regiones y casi todos los sitios pues se crearon las escuelas de verano. Que son un poco el primer punto de partida. ¿Qué supuso aquello? [reflexivo]. Bueno pues supuso un cierto, un fenómeno paralelo a lo que se había producido en España en otros términos durante mucho tiempo (E04 / RP01 / 1).

También desde el terreno de la política se plantea el empuje y la retroalimentación que ejercían entre sí sociedad y escuela renovadora, entendiéndose que tras casi cuarenta años de dictadura era necesario un cambio, pudiéndose apuntar que mientras existió el franquismo como enemigo común hubo un frente unitario, aunque diverso, que impulsó la Renovación Pedagógica. En ese sentido E05 /AD01 desde el ámbito político, resume eso años al decir que:

Los cambios en educación se vivieron muy intensamente, ni más ni menos que en el resto de la sociedad [...] Yo, como muchos compañeros, pues desde la universidad trabajamos mucho porque llegara la democracia a este país. En el terreno educativo lo que pensábamos es que la educación tenía que plantearse de otra manera, que se tenía que hacer una apuesta por lo público, por la escuela pública, que tenía que ser transmisora la escuela y los centros educativos en general, de los valores democráticos (E05/AD01 / 1).

Reconoce además el proceso de cooptación y desactivación desarrollado sobre los MRP, al señalar lo siguiente:

Algunas de las personas que trabajaron activamente en esos Movimientos de Renovación Pedagógica tuvieron responsabilidades como asesores en la unidad de programas, en la dirección Provincial de Huesca (E05/AD01 / 7).

En cuanto a la desactivación sociopolítica y su influencia sobre los Movimientos de Renovación Pedagógica, comenta lo siguiente:

Hay una desactivación pero como lo hay de los movimientos sociales, como lo hay de los sindicatos [...] De una labor reivindicativa al final el sistema democrático los absorbe de alguna manera y dejan de tener ese papel tan importante de reivindicación [...] Hasta el punto incluso que algunos pensamos que su papel se desdibuja bastante [...] A los Movimientos de Renovación Pedagógica les ha pasado como a todos, como a todo (remarca) porque hemos olvidado ese espíritu reivindicativo de mejora y de defender nuestros derechos (E05/AD01 / 13).

Por su parte, E06 / RP02, desde el terreno de la formación, señala la posible desactivación de la Renovación desde la llegada del PSOE al poder:

Yo creo que la llegada del PSOE al poder [...] no se si supuso un intento de controlar a los Movimientos de Renovación Pedagógica, yo creo que sí, en mi opinión. Hubo un intento, bueno un hecho, la desaparición de los ICE's, se dejaron de subvencionar los ICE's y quedaron los Centros de Profesores para que todo el perfeccionamiento del profesorado fuera a través Centros de Profesores. En este contexto yo creo querían los MRP's como monaguillos que llevarían adelante la consigna [...] Pero hubo una especie de congreso, de reunión o no se qué en Barcelona [...] y salieron muy respondones. Tan respondones que creo que se dijo: hasta aquí habéis llegado. [...] Yo creo por ahí 82-83 [...] aquello fue final por ese lado (E06 / RP02 / 4).

En la interpretación de E06 / RP02 sobrevuela la crítica en torno a la incorporación de integrantes de MRP a la Inspección en un proceso de asimilación que resumió de la siguiente manera:

Poco después el PSOE [...] declaró a extinguir el cuerpo de inspectores, la Inspección Educativa, porque eso era poco menos que un resto del franquismo. [...] Renglón seguido dicen que los inspectores serán profesores normales en activo que pasarán a ejercer trabajo de inspección, de coordinación...por un plazo de tres años máximo seis [...] para volver después a su destino inicial. Entonces sacaron plazas de inspectores, quien tenía méritos para estar ahí, por ejemplo uno de los primeros fue Jesús Jiménez [...] se había movido mucho [...] Miguel Miranda también del grupo de Clarión, etc., y ellos sin mediar para nada en el tema un año, año y medio después, el gobierno dijo que los inspectores pasan a ser permanentes. Había quitado lo que define a un estado democrático que es que a una plaza se entra por oposición, concurso libre y por méritos, a decir los nombro yo [...] Independientemente de que pongas al mejor (E06 / RP02 / 12).

Por su parte E04 / RP01 alude también a la desactivación de los Movimientos de Renovación Pedagógica con la llegada del PSOE y al mantenimiento de “reductos” renovadores en grupos como Aula Libre, por su especial carácter “protestón” y “a la contra” frente a los “premios” administrativos:

Pues que se desactivó en buena medida los Movimientos Renovación Pedagógica, yo creo que las escuelas de verano prácticamente desaparecen en ese momento. ¿Qué ocurre? Y podían quedar algunos movimientos como puede ser Aula Libre, que no estaban con el sistema, digamos que estaban más a la izquierda, no eran integrables fácilmente, tenían una idea, bueno más o menos una filosofía más siguiendo tradiciones libertarias y ese tipo de cosas. Y eso es lo que sospecho que se mantiene después, pero la Renovación Pedagógica entendida como contra sistema creo que se terminó con el nacimiento de los CPR's (E04 / RP01 / 5).

En suma, desde un discurso progresista de raíces socialdemócratas, marxistas e incluso libertarias se reconoce la importancia de los cambios, pero su valoración dista de la interpretación de los Movimientos de Renovación Pedagógica que les achacaban no haber hecho lo suficiente por consolidar esos cambios en educación. La opinión de E05 /AD01, con la que dentro de lo que cabe mantienen buenas relaciones, da su valoración global al respecto de esa época:

Al fin y al cabo, lo que ocurre con la educación es que no está al margen de lo que ocurre en la sociedad. Es, por una parte, motor de la sociedad, pero, por otra parte, de alguna manera es esclavo de lo que ocurre. Quizá ese momento de la transición, en el que todos soñábamos con el cambio [...] nos hizo trabajar y logramos por fin esa democracia y quizá luego pudo haber una sensación de adormecimiento por lo conseguido y por otra parte también puede suceder, en una sociedad bastante hedonista [...], que se nos olvida, donde estábamos y donde estamos ahora (E05/AD01 / 11).

Desde la Inspección, E07 /AD02 se interpreta ese momento de la siguiente manera:

Gana el PSOE y había gente que habíamos estado independientes y que fuimos a recalar por el Partido Socialista de Tierno Galván, por el PCE [...] El cambio posible no es la revolución soviética, sino un cambio más posibilista y ese fue el cambio que hicimos algunos. Unos antes, otros después [Jesús Membrado...] Fundamos el STEA [crítica en revista Aula Libre] [...] Después yo me fui del STEA creo que tenemos que buscar algo más posibilista me fui a la UGT y recalamos ahí [...]. Cuando gana el PSOE, mucha gente cree que tienen que recuperar la tradición de la renovación de los "morrejes" [apelativo de la época para los MRP's] y asimilarla, pero la asimilación descafeína muchas cosas (E07 / AD02/ 19).

Sin embargo y en contraste con la visión más "partidista" de la izquierda, miembros de la Renovación Pedagógica, en clara sintonía con la interpretación de Aula Libre, como E09 / RP04, desarrolla la siguiente interpretación histórica:

Fue una época donde estaba vivo el deseo, donde estaba viva la posibilidad y la oportunidad de hacer una escuela en una sociedad y para una sociedad democrática, libre, libertaria, según las miradas de cada cual, pero lo cierto es que aquello estaba vivo. Había efervescencia, había movimiento en todos los sentidos, en lo social y desde luego también en el sentido pedagógico [...] ¿Dónde habían quedado los discursos del cambio? La Renovación Pedagógica que inspiró la Escuela para la Democracia en los últimos años de la lucha contra la dictadura. ¿Dónde estaba Freinet, donde estaba Freire, Ferrer y Guardia, etc.? Yo decía que se había construido una especie de Alzheimer social alrededor del cual se había legitimado la muerte de esas pedagogías renovadoras para sustituirlas por la palabra "Reforma" (E09 / RP04 / 1).

La sustitución de las pedagogías renovadoras por el constructo "Reforma" permite adentrarse en valoraciones en torno a la tecnocracia de la época y a su continuación con las prácticas técnicas y de "expertos" de la actualidad, ahora centradas en el discurso ultraliberal de la "eficacia" y "la rentabilidad". Algo que, como se puede comprobar, suscita críticas tanto de los miembros de la Renovación Pedagógica como de los procedentes del mundo rural, ambos del sector público, y arrinconados por este tipo de lenguajes y prácticas asociadas al discurso neoliberal y a la máxima del capital humano. El origen de la tecnocracia como tal lo sitúa E08 / RP03:

En la época del Tardofranquismo ocurre que el discurso más ideológico del régimen [...] trata de censurar el trabajo que los maestros hacían. También es cierto que a mediados de los 50 cambia el discurso del régimen posiblemente no, seguro, no hay que pensar que se democratiza y que se moderniza. No hay modernización porque no hay libertad. Y va apareciendo un discurso más técnico, el discurso solo ideológico es sustituido por un discurso técnico que habla de eficacia, de rentabilidad (E08 / RP03 / 3).



Destaca el peso de la diplomacia internacional y el deseo de normalizar la situación de España en el nuevo escenario mundial:

En ese primer momento, primeros años 60 ya hay una innovación digamos oficial, se establecen revistas pero impulsadas por el ministerio, se crean los primeros centros de experimentación [...] Se ve que la escuela ya no puede obedecer en aquel patronato antiguo basado en la ideología y el sometimiento. Y se empieza a mirar durante los años 60 lo que está ocurriendo en los organismos internacionales [UNESCO]. En realidad es todo ese movimiento que va a desencadenar en el Libro Blanco de 1969 y que es el origen de la reforma de la EGB [...] la LGE (E08 / RP03 / 4).

De nuevo E09 / RP04, en relación con esto último, alude a cuestiones epistemológicas de renovación conservadora por parte de la tecnocracia y al desgajamiento de la consciencia pedagógica emancipadora y humanista:

La tecnocracia [...] pudo ser un avance respecto a las ideologías más conservadoras del régimen, del Movimiento, la derecha falangista, pero en absoluto puede considerarse un avance [...] en aquel momento ya había en las escuelas un discurso de Renovación Pedagógica. El discurso del cambio estaba situado en el centro del discurso de la tecnocracia y en modelos de objetivos, operativos de EEUU, etc. Eran otras taxonomías y otros planteamientos sobre la escuela (E09 / RP06 / 3).

En ese sentido y desde el terreno de la escuela rural, se relaciona esta “mixtificación”, según señala E10 / RP05, en relación con la LGE como detonante de un punto de inflexión que marcará unas pautas para el futuro de la legislación educativa:

Si nos situamos en 1970 que es cuando se aprueba la LGE, denominada de Villar Palasí, esta ley, que por otra parte fue impuesta de algún modo por las organizaciones internacionales como la OCDE a España [...] Se planteó una ley que era muy moderna, con unos principios potentes de apoyo a la educación, pero imposible de cumplir, entre otras cosas porque hacía falta mucho dinero. En este contexto también esta ley pensaba solo en lo urbano para la escuela rural supone un hachazo más. Un descrédito definitivo para su desmantelamiento (E10 / RP05 / 1).

Esas pautas serán las de la modernización parcial, de razón técnica, pero no así de contenido progresista, pues, aunque en los primeros años 80, como indican las alusiones al ministro Maravall, se diera un impulso a la escuela rural y pública desde el Decreto de Educación Compensatoria de 1983, los sucesivos ministerios fomentaron una disolución del componente más crítico al plantear tanto una enseñanza como una formación desgajadas de su contenido más “humanizante”. Además, la maleabilidad de la política educativa viene a plasmarse en la visión general de E10 / RP05 sobre esos años:

Muerto Franco en el 75 comienza la denominada Transición, se inicia desde el 75-76 hasta el 82, que el partido socialista demuestra que puede haber un partido socialista gobernando España, con lo cual el franquismo parece que [...] ya se ha demostrado que somos un país democrático [...] En esos años hubo un ministro por cada año, de educación, entre el 75 y el 82, era la política de UCD, es significativo (E10 / RP05 / 6).

En suma se puede establecer una secuencia histórica que, a grandes rasgos, parte de la LGE como materialización legislativa de la tecnocracia franquista que genera, como señala E11 / RP06, una nueva situación, en este caso, para la escuela rural:

La ley del 70 fue un antes y un después, porque la Ley del 70 al crear la EGB y crear la educación obligatoria hasta los 14 años lo que hizo fue que el ciclo superior, de los 12 a los 14 años, en muchos pueblos no se podía dar. Los maestros no tenían formación. Requerían especialidades y ello llevó a que se cerraran muchas escuelas y se crearan las concentraciones escolares, donde en algunos casos fueron solo los del ciclo superior de EGB, pero en otros casos hizo que fueran desde el principio [...] Yo creo que por eso la Ley del 70 fue buena por alargar la educación obligatoria pero para el mundo rural en aquella época no fue excesivamente positiva (E11 / RP06 / 1).

En ese contexto se genera un éxodo del potencial humano de los pueblos a las cabeceras de las comarcas. Sin embargo, cómo se ha señalado anteriormente, la compensación educativa y, como se verá más tarde, los nuevos modelos organizativos de la escuela rural paliarán, al menos hasta mediados de los 90, el deficiente punto de partida de la escuela rural postfranquista. Tras la LGE otro punto de inflexión unido al triunfo del PSOE son los decretos que inician la andadura de los CPR y la organización de un servicio de formación institucionalizado que bloquea la acción de las Escuelas de Verano, hasta entonces principales referentes de la formación autónoma de los maestros. Desde los MRP, en este caso por parte de E12 / RP07, se señala que a mediados de los 80 se da un segundo punto de inflexión; un tercer momento viene marcado por su decaimiento durante los años 90. E12 / RP07 defiende la siguiente interpretación histórico-evolutiva:

Cuando los CEFIRE's [CPR's mismo proceso] empiezan a aparecer pasan dos cosas [...] algunas personas de los MRP's pasan a dirigir CEFIRE's y se implican en la formación institucional. Igual que algunos de las personas de los Movimientos de Renovación Pedagógica se implicaron en la LOGSE, aunque luego los MRP's fuimos críticos con la LOGSE, fundamentalmente por todo el lenguaje que utilizaba que despersonalizaba también a los docentes [...] Y porque no iba acompañada de una ley de financiación del sistema ni desarrollaba todas las estrategias de participación (E12 / RP07 / 19).

Históricamente E12 / RP07 resume el proceso de desactivación de la Renovación Pedagógica de este modo, señalando el fin de las subvenciones como la puntilla para el Movimiento de Renovación Pedagógica:

En ese momento fue un momento de inflexión, algunos Movimientos de Renovación Pedagógica se debilitaron precisamente por su relación con el poder (E12 / RP07 / 20).

El golpe de gracia para la Renovación Pedagógica lo supuso:

El tercer momento es cuando se nos quitan todas las subvenciones, cuando llega el PP al poder y todas las subvenciones a MRP's desaparecen, ese es el tercer condicionante (E12 / RP07 / 23).

En suma, la lectura de esta transcripción permite poner en relación esa domesticación con el repunte de las ideas neoconservadoras y con los propios referentes del conflicto social histórico acaecido en España durante el siglo XX. Defiende que de igual modo que el franquismo acabó físicamente con la resistencia antifascista durante la Guerra Civil, las prácticas neoliberales, acentuadas gradualmente como se ha venido analizando, han determinado el desmantelamiento de todo discurso crítico en la escuela y el imperio de la normativización y la profesionalización acrítica, antinomia respecto del compromiso pedagógico y social de los MRP, como se verá en los siguientes apartados.

En definitiva, E12 / RP07 defiende esta aseveración para confirmar en buena medida los resultados histórico-genealógicos obtenidos en los Capítulos I y II:

El franquismo a la mitad de los españoles se los quitó de en medio [...] la historia de España es la historia de cargarse toda la intelectualidad de este país por una vía o por otra (muerte, prisión y exilio) [...] El neoliberalismo creo que ha ganado la batalla ideológica a la sociedad, y te lo digo con mucho pesar (E12 / RP07 / 26).

Atisba la nada halagüeña posibilidad del resurgimiento del fascismo en épocas de crisis:

De todas formas que las épocas de crisis pueden dar lugar a otras cosas, no lo se, ya veremos, yo creo que no, que las épocas de crisis hacen aflorar todos los fascismos, porque la gente tiene miedo y el miedo es muy mal consejero (E12 / RP07 / 28).

### **3.2. El conglomerado referencial y genealógico de los Movimientos de Renovación: impulsos y detonantes**

En este punto la mirada interna arroja un compromiso inicial de los miembros de Aula Libre como maestros en el que van abrazando, por ensayo y error, aquellas prácticas metodológicas y actitudes docentes que les alejan de aquello que ellos habían vivido. Parten del rechazo a unas formas pedagógicas obsoletas y que se anclaban en una tradición de pedagogía punitiva y autoritaria que respondía al discurso promovido desde la dictadura. Fueron en buena medida autodidactas, adquiriendo unos valores y compromisos que les impulsaron para entrar en contacto con un pasado educativo innovador, obviado por el modelo tradicional de la tecnocracia española. La experiencia personal de Gertrudix confirma cuales fueron parte de los detonantes que promovieron una reconceptualización de su propia praxis docente:

Me di cuenta que el oficio de maestro no podía ser ese [modelo tradicional] y empecé a cuestionarme mi metodología de trabajo y entonces tomé contacto con maestros que conocía en Lérida, vivía en Lérida, y mis contactos eran más de la parte de Lérida que de Aragón. Y aquel año empecé a contactar con gente para que me diesen alguna orientación. Conocí a un maestro que se llamaba Josep Alcobé, que era un maestro retirado, pero que fue quien me puso en contacto con la pedagogía Freinet y que me dijo pues que sí que había otras maneras de trabajar en la escuela, pero que precisamente el libro de texto era un problema [...] Aquel año ya empecé a cambiar y el curso siguiente fue cuando empecé a trabajar con técnicas Freinet (E01/AL01 /1).

Señala también Gertrudix, como otros miembros de la Renovación Pedagógica, el simbolismo que adquirieron las Escuelas de Verano, principalmente la pionera de la Asociación Rosa Sensat:

Con las Escuelas de Verano, con Rosa Sensat, a nivel de España se creó también una asociación que se llamó ACIES que eran maestros que empezaban a recuperar prácticas pedagógicas como el texto libre, la correspondencia, el calculo vivo...retomando las prácticas Freinet pero de una forma clandestina entonces la incidencia era muy pequeña (E01/AL01 /4).

Las Escuelas de Verano se mostraban como un escaparate de metodologías activas que permitían la difusión, el contacto y la formación entre los docentes renovadores:

Yo creo que hubo unos años en donde la gente se animó mucho, ya digo en las Escuelas de Verano había mucha gente que participaba, y mucha gente que se ha planteado en sus trabajos hacer cambios, y se han hecho, en muchas escuelas (E01/AL01 / 14).

Calvo suscribe estas ideas y añade todo lo relacionado con el *boom* editorial de nuevos libros y revistas pedagógicas diciendo lo siguiente:

Las primeras EVA's, por ejemplo, las Escuelas d'Estiu a las que acudíamos a Barcelona, eran como un escaparate de nuevas experiencias (E02 / AL02/ 5).

Las primeras revistas eran completamente ilegales, bajo mano, y eran como un soplo de libertad, en aquel ambiente, llegaba Roberto, que era quien me las pasaba, completamente bajo mano [...]. Entonces era un soplo nuevo con el que te entusiasmabas, creías, y veías posibilidades, y decías esto sí. Yo no quiero ser como eran mis maestros, no tengo muy claro cómo lo quiero, pero estoy dispuesto a aprender. Era un poco crear un marco en el que los maestros pudiéramos aprender junto con los alumnos. Esa ha sido un poco la constante, de Seguir aprendiendo todos los días, y gracias a los alumnos, a los compañeros, a las familias, pues es en lo que estamos todavía (E02 / AL02/ 2).

Miembros externos a los Movimientos de Renovación Pedagógica, pero cercanos a los mismos en sus inicios, también confirman la importancia de esas primeras Escuelas de Verano y la relevancia en Aragón de la EVA. E04 / RP01 indica el carácter ideológico de la EVA y otras escuelas de verano de la siguiente manera:

Bueno pues en Aragón todo sabemos que se creó la EVA, la Escuela de Verano. Tenían todas un toque de antisistema, sobretodo porque hasta que la democracia no estaba muy instalada todavía gobernaba la derecha y entonces tenían un cierto aire de izquierdas, con ciertos orígenes anarquistas, de ideas y protestotas (E04 / RP01 / 2).

Este entrevistado, desde la perspectiva propia del profesorado del ICE, también indica esa filiación especial que al inicio hizo que el ICE apadrinara los primeros Movimientos de Renovación Pedagógica, a pesar de ser considerado muchas veces como parte del “sistema” por parte de los grupos renovadores:

[...] pues por ejemplo aquí en Zaragoza la EVA estuvo muy ayudada [la EVA] por el ICE incluso pedía ayuda, el grupo de los Martes se reunía aquí aunque Víctor Juan diga que se reunían en el Pignatelli, no es verdad, se reunían allí en el aula 6. Eso no quiere decir que no fueran “protestotes” y que discutían [...] pero se reunían aquí. [...] El grupo Clarión si que estaba integrado en el ICE, orgánico podríamos decir (E04 / RP01 / 3).

Es interesante ver, además, cómo desde el ICE se señalan las diferencias de las formación con respecto a los CRP y las Escuela de Verano. De nuevo E04 / RP01 defiende:

Nosotros desde el ICE teníamos que responder a un tipo de actividad más formal. Entonces lo que eran los cursos era bastante equivalente a lo que se hacía en las Escuela de Verano. Pero ellos hacían más actividades, de otro tipo, debates, era un poco más de encuentro, algunas actividades de otro tipo. Entonces para nosotros en ese sentido en el ICE se hacían programas de formación más específicos. Pero los programas de formación que hacían las Escuelas de Verano eran muy parecidos, respondían, incluso los profesores eran muy parecidos [...] Pero enseguida las

Escuelas de Verano intentaron buscar la acreditación con sus cursos y para eso de alguna manera buscaban nuestra ayuda (E04 / RP01 / 10).

Resalta también que esas primeras EVA eran espacios de intercambio y encuentro de maestros comprometidos:

La EVA alguno de los años que estuvimos igual había 350 o 400 profesores asistiendo a cursos que a veces se organizaban en la misma Universidad y se financiaban desde el ICE [...] Agustín Ubieto promovió la creación de algunos grupos de profesores; de hecho había en aquel tiempo un grupo de profesores que estuvo muy activo y entre ellos estaba Jesús Jiménez, que era el grupo Clarión [...] y otro grupo había que era de Tremedal [...] de profesores de Secundaria. [...] Montó unas jornadas (Agustín Ubieto) de renovación didáctica con los profesores de Secundaria y se juntaban todo los años a principios de septiembre (E06 / RP02 / 6).

Igualmente, E07 /AD02 plantea en su entrevista su visión de aquellas primeras ediciones de la EVA y grupos renovadores que surgían al calor de la movilización en la sociedad y en la escuela:

Cuando los primeros MRP's en Aragón los empezamos un grupo de gente en torno al Colectivo del Martes donde estábamos maestros [él era maestro entonces] [...] pero también había profesores de secundaria y profesores de Universidad, que entonces eran interinos e incluso hubo algún inspector, cosa rarísima [Sanromán y Barriocanal de la Inspección y Tomás Pollán de la Universidad] [...] Había alguno de la privada [...]. [Francisco Marcellán también, posteriormente director de la ANECA y secretario de Estado de Investigación] (E07 / AD02 / 2).

Comenta, a su vez, que:

Hay nació la primera EVA que nació en el Colectivo del Martes y que el primer cartel está en la Enciclopedia Aragonesa con un dibujo de Romeu (E07 / AD02 / 4).

Cabe destacar que E07 /AD02 habla del centro experimental de la reforma del ciclo superior de la EGB y de las visitas del ministro Maravall. Además hace una lectura más global de las fuerzas sociales que nutrieron la primera Renovación Pedagógica tras el franquismo:

Aparecen los ICE's [...] como el de Zaragoza, que no solo prestaba atención a los profesores de la Universidad, sino a profesores de niveles no universitarios. Además paralelamente a eso van apareciendo todos los movimientos, los sindicatos tanto UGT como CCOO como CNT como tantos otros, se empezaron un poco a consolidar y a ganar afiliación, aparecen todos los partidos políticos y había muchos enseñantes que estábamos en un sitio o en otro (E07 / AD02 / 13).

Con respecto al primer contexto, la EVA y al *revival* pedagógico renovador, E08 / RP03 afirma:

Por una parte hay una renovación digamos oficial, técnica, auspiciada por la tecnocracia, el servicio de inspección (Hermandad de San José de Calasanz de los

inspectores) [...] Es una época donde no existen los ICE que se crean a partir de los años 70 y [...] ya hay mucha inquietud en el profesorado. Lo primero a destacar, de la base [...] son las Escuelas de Verano que florecen en Cataluña [Rosa Sensat] donde los maestros aragoneses van allí en peregrinación. [...] Ellos empiezan a trabajar cosas, nombrar a personas, a utilizar metodologías que ya en los años 30 maestros aragoneses ya conocía [Freinet, la imprenta, el texto libre...la gente se volvió loca con Montessori, Piaget]. Todas estas personas ya están presentes en la revista de Pedagogía [en Colaboración] (E08 / RP03 / 5).

Desde otros espacios de Renovación Pedagógica, E09 / RP04 habla de un proceso paralelo a otras partes del país:

El primer grupo de Renovación Pedagógica que se crea aquí en la país Valenciano en plena dictadura pues se crea a la sombra de "Lo Rat Penat" que era una sociedad socio-cultural de recuperación y cultivo de las letras y la cultura valenciana. Que ahora ha devenido un movimiento muy controlado por la extrema derecha pero en aquel momento fue un espacio de renovación, de cambio, de progreso, de cultura. Y ahí había maestros que habían descubierto Freinet, habían descubierto nuevas propuestas y luego supongo que la correspondencia con la clandestinidad. Cada cual encontraría sus propias formas de ir descubriendo que no partíamos de cero sino que había una tradición que había que recuperar [menciona los primeros libros que leyó "La escuela moderna" de Ferrer y Guardia y "La pedagogía del oprimido" de Freire gracias a la autoimpresión con multicopista vietnamita] (E09 / RP04 / 9).

Alude al proceso por el cual se extiende el modelo de la renovación pedagógica nacido de las primeras Escuelas de Verano por todo el país:

Surgimos prácticamente todos en la misma época, fue el momento de eclosión de las escuelas de verano en las grandes ciudades de España y en cada uno de esos núcleos había un MRP (Sevilla, Zaragoza, Valencia, Madrid, Barcelona, Santiago). No se si en todos los casos de la misma manera [se refiere a la constitución primero de una escuela de verano y posteriormente de un MRP que surge de ésta] pero en el nuestro sí. Surgimos de una Escuela de Verano (E09 / RP04 / 11).

Las escuelas de verano, emblema en principio de los Movimientos de Renovación Pedagógica, caerán en declive con la nueva formación de la Administración como se ha visto. Sin embargo, su valor añadido radicaba en la unión entre el compromiso social y educativo, por lo que para E12 / RP07:

Eso de hecho [unión entre compromiso social y educativo] es lo que distingue a la formación que se ha hecho desde las Escuelas d'Estiu de toda la formación de CEFIRE's y de toda la formación cualquier otra formación que tu puedes encontrar por ahí. Cuando los MRP's nos planteamos hacer formación, montamos las Escuelas d'Estiu [...] eran un ámbito de formación totalmente distinto a cualquier otro [...] en ellas se combinaba la representación más cualificada del mundo de la Renovación tanto de España como del resto del mundo (Tonucci, Kemis, Jurjo Torres, Santos Guerra, Ángel Pérez) [...] Era un espacio increíble (E12 / RP07 / 14).

Las principales diferencias que se encuentra entre la formación institucional y la que se desarrollaba desde los grupos renovadores son su vinculación ideológica con un modelo popular de escuela pública:

En un primer momento las Escuelas d'Estiu fueron masivas pero con el tiempo ya se fueron minorizando y básicamente cuando empezaron a aparecer los CEFIRE [...] sin embargo las Escuelas tenían ese componente que no tienen los CEFIRE's. Un componente ideológico vinculado a la escuela popular, escuela para el pueblo entendido como un pueblo emancipado evidentemente, escuela para la igualdad, para la justicia social [...] Una escuela que reconozca todas las culturas silenciadas y negadas (E12 / RP07/ 15).

Por eso, la autoformación del docente es clave para la asunción de un compromiso pedagógico emancipador:

El tipo de formación que nosotros hacíamos siempre buscaba dos cosas, emancipar al docente [remarca] que pudiese pensar por sí mismo [remarca] y que fuera el que se planteara cómo quiero hacer las cosas yo en la escuela. Emancipar al docente [remarca nuevamente]. Los cursos que dan los CEFIREs no buscan emancipar al docente, buscan mejorar su práctica (E12 / RP07/ 16).

En cuanto a los referentes pedagógicos y a la llegada de sus obras a España con el impulso del *boom* editorial, destacan las coincidencias pedagógicas, pero también las diferencias dependiendo del perfil del entrevistado. Desde unos postulados más propios de la Escuela Nueva hasta planteamientos de tipo libertario, no autoritarios ni directivos pasando por Freinet y Freire, Aula Libre desarrolla una praxis docente de que se extrae determinados extractos de las entrevistas. Unos miembros de Aula Libre tienen perfiles más definidos y otros son más autodidactas y fundamentados en el sentido común como praxis pedagógica. Para Gertrudix, existe cierta herencia con el pasado republicano de la mano de maestros freinetistas:

En cierto lo que hemos hecho ha sido recoger el testigo que quedó totalmente eliminado y cortado en la época de Franco, y claro los primeros años de la dictadura eran de una dictadura fortísima. Sobretudo contra los maestros, precisamente por eso, porque la República además fue llamada la República de los Maestros porque favoreció mucho el desarrollo de la cultura, la dignificación de la profesión (E01/AL01/8).

Destaca lo que supuso la experiencia republicana en el ámbito de la educación y el esfuerzo colectivo por lograr cuotas de escolarización y cultura más elevadas:

Nos sentimos herederos de aquella pedagogía, que en aquellos momentos fueron una avanzadilla en toda Europa, en el aspecto pedagógico [...] Pero el sistema no deja de tener unos objetivos que van, al menos en el sistema español, más encaminados a provocar ya desde el primer momento una selección que no a conseguir una



formación básica para formar ciudadanos autónomos, capaces y competentes para la vida (E01/AL01/18).

Gertrudix alude lógicamente a su vocación freinetista, que surgió como respuesta a la propia necesidad de generar metodologías alternativas para romper con el círculo evaluativo y reproductor:

Cuando entramos en la escuela entramos en un mundo absolutamente fuera de toda lógica [...] Se crea, toda una serie de mundo que no tienen nada que ver con la realidad. La pedagogía Freinet, no quiere decir que sea la panacea, la pedagogía activa, todas las técnicas que partan de los intereses del niño son bienvenidas, no estoy discriminando a otras pedagogías. Sin embargo en la escuela las metodologías que se utilizan mayoritariamente, porque la metodología natural es muy minoritaria [...] que pueden ser muy bonitas pero que no tienen nada que ver con la realidad del niño. No conectan con la realidad del niño (E14 / AL05 / 4).

En ese sentido, este maestro critica el desdén hacia la metodología natural, como una de las más eficaces y susceptibles de ser puestas en práctica en el aula. Por ello, fija los intereses del niño, su curiosidad e intuiciones como los pilares sobre los que proporcionar bases y orientaciones para el desarrollo personal e intelectual:

Lo único que tiene sentido, que siempre es lo que ha tenido sentido, es aprender a resolver problemas, es apropiarte de unas técnicas de trabajo, de unos recursos para saber donde está la información y cómo codificar esa información y como utilizarla [...] Desde siempre ha habido pedagogos [Pestalozzi] que iban por esta línea. Y que trabajaba mucho a partir de la intuición de los niños y de poner al niño en el centro de la escuela y de proporcionarle recursos para el aprendizaje. Sin embargo, ha habido otra, la más académica, la más institucional que de alguna forma ha convertido a la escuela en una especie de criba social (E14 / AL05 / 8).

Calvo aportó a la investigación una reflexión en torno a sus principales referentes, muy diversos, en los que destaca principalmente, a Decroly, Kilpatrick, Freinet, Freire, Illich, Reimer y a toda la corriente desescolarizadora y a la pedagogía humanista. En su selección de libros referenciales aparecen también Freire, Holt, Neill, Ferrer y Guardia, Milani, Lodi, Tonucci y Goodman, entre otros. De los encuentros, se destacan los siguientes extractos en referencia a la toma de contacto con las estas pedagogías y prácticas metodológicas:

Yo tenía mucho contacto con Félix Carrasquer, que era de Albalate, que fue uno de los grandes maestros anarquistas, pues mi contacto personal con él, que no fue mucho pero si hubo bastante correspondencia y coincidimos tres o cuatro veces aquí en Albalate, pues era como recuperar un poco aquello, pero también te sentías animado, mira aquellos logros que se han venido abajo son posibles, y estar en contacto directamente con esta gente es un impacto muy fuerte, en contraposición con todo el horror que supuso esa época aquí (E02 / AL02 / 14).

Calvo destaca por un lado la imitación de modelos y referentes positivos, así como el alejamiento de los ejemplos negativos que tratan en suma de ser desterrados:

Conectas con Freinet, con la Escuela de Freinet y encuentras un referente práctico, el otro puede ser más ideológico, pero Freinet nos da una visión y unas herramientas maravillosas para tirar para adelante. Con las nuevas tecnologías Freinet se multiplica (E02 / AL02 / 15).

En suma, el rechazo a los modelos negativos marca de tal modo que:

Lo más fuerte [detonante para el cambio pedagógico] sería caer en la cuenta de lo que había sido mi maestro, don Millán, y no repetir lo que yo había vivido con este maestro. Mi referencia más fuerte sería no repetir todo lo que yo he vivido con don Millán (E15 / AL06 / 1).

Para este maestro la lectura sobre los referentes principales, variados y muy ricos en matices, tanto teóricos como prácticos, queda definida de este manera:

El querer poner en práctica parte de la teoría que habías leído de la de la desescolarización, Freire, Illich, Reimer...veías que con este grupo de gente y este colectivo veías que había una parte que se podía ir desarrollando [...] Luego a Escola d'Estiu de Barcelona [Rosa Sensat]. Revistas como *Cuadernos de Pedagogía* y cuando comienza Aula Libre, que yo me la encuentro en magisterio y te la pasan completamente ilegal [sin firmas ni fechas] [...] Todo eso te va abriendo, la formación de la primera EVA o en mi caso personal la amistad con Félix Carrasquer, que es de aquí del pueblo [de Albalate de Cinca]. El contacto con Félix Carrasquer me enriquece enormemente y desata la curiosidad por algunos temas (E15 / AL06 / 3).

Por su parte López señala el autoaprendizaje ligado al propio estilo de formación de los Movimientos de Renovación Pedagógica y, en consonancia con las prácticas desarrolladas en la EVA y otras Escuelas de Verano:

Fuimos articulando a base de leer y de experimentar y además entonces nos parecía que las cosas [podrían cambiar por influencia del contexto socio-político] [...] Leíamos desde la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia, Félix Carrasquer, el Libro Rojo del Cole, al Colectivo del Martes, un poco lo que iba cayendo en nuestras manos. Las escuelas de verano de Rosa Sensat en Barcelona, luego las nuestras. Se fue articulando una forma de actuar. Ibas viendo lo que funciona y lo que no (E16 / AL07 / 11).

Finalmente, Coronas parece representar al miembro más *sui generis* y autodidacta de Aula Libre en relación con los referentes pedagógicos, pues "no se considera hijo de nadie":

Aquí no había tradición, podemos decir que había algo, que Félix Carrasquer había nacido en Albalate, que Liberto Serrado del que nadie sabe nada y que murió hace nada, también maestro anarquista [...]. Sí que es cierto que en esta zona hubo "movidas" anarquistas durante la guerra civil, pero es que ninguno de nosotros somos de aquí [...]. Ni hubo un contexto escolar aquí que fomentara eso (E03 / AL03 / 4).

Su formación no orbita en torno a una corriente pedagógica concreta, sino que se guía de su intuición y de la transmisión de valores procedentes de buenos maestros que conocieron y que les calaron hondo:

No recuerdo ninguna lectura edificante en mi cabeza; no tuve acceso, no me suena que se nombrara a ningún pedagogo y menos de los alternativos, sí que se nombra a Freinet [...]. Yo no tenía formación que me predispusiera a ser un maestro distinto, lo que sí que me influyó fueron las personas. Como un maestro que tuve cuando iba a la escuela en Labuerda, que me gustaba mucho como trabajaba, y fue la primera vez que me planteé ser maestro [...] Yo tengo un recuerdo de él muy agradable (E03 / AL03 / 10).

De los encuentros con los integrantes de Aula Libre se extraen unos referentes variados que van desarrollando lo que Coronas denomina “forja de la personalidad profesional”, para cuyo aprendizaje, en su caso, fue clave su experiencia en Canovellas. De hecho Coronas subraya una pedagogía del sentido común:

Lo que pretendo en la escuela es intentar, al margen de todos los problemas diarios que surgen que son difícilmente previsibles a veces, pues sobre todo que los críos acrecienten la curiosidad, tengan un buen recuerdo de la escuela y que haya sembrado cosillas que algún día sobre ellas brotarán algunas cosas interesantes. Que no tengan un sabor amargo de la escuela. Que aquella experiencia no sea un freno en su desarrollo, en sus expectativas en su vida [...] Hay algunas cosas que no te encuentras a lo mejor en los libros de pedagogía pero las tienes que encontrar en tu concepción de la vida, tienes que tener un criterio ético, un itinerario pedagógico humanístico (E17 / AL08 / 4).

La llegada de nuevos libros, revistas y materiales constituye una parte fundamental de intercambio de experiencias e ideas. En ese sentido, se confirma el conglomerado pedagógico (visto en el Apartado 2 del Capítulo II) que nutre el ideario educativo de Aula Libre y engloba elementos de la escuela activa, la escuela popular, la escuela cooperativa, la escuela libertaria y la escuela no directiva, sin menosprecio de la corriente desescolarizadora.

De las restantes entrevistas se destacan las alusiones a referentes que la Renovación Pedagógica toma prestados, con diferentes inclinaciones y preferencias en función del perfil docente, pero con unos autores y pedagogos comunes. En ese sentido, E06 / RP02 confirma aportaciones multirreferenciales:

Freire, la pedagogía para los oprimidos [...] pero junto a esto decía otro lo de Summerhill no nos planteábamos mucho si lo de Summerhill metido en Valdefierro como podía funcionar, no teníamos criterios para someter aquellos influjos. Freinet era más pedagógico [...] Montessori (E06 / RP02 / 8).

Además, en relación a Aula Libre señala lo siguiente:

Íbamos cogiendo de un sitio y de otro y que cada uno se quedaba agarrado a su escuela, posiblemente Aula Libre más anárquica o más libertaria. Y otros más reglada [...]. Pero yo creo que al final todo termina en el saber hacer (E06 / RP02 / 10).

Por su parte, E07 /AD02 plantea también las deficiencias formativas de la época y la falta de referentes inicial:

Yo me quedé en Pestalozzi en el Magisterio, ahí se había acabado la pedagogía, no sabía absolutamente nada de Freinet, nada de eso se nos había dicho [...] (E07 / AD02 / 14).

La lectura que hacíamos mucho del movimiento cooperativo de Freinet o las ideas de Freire o incluso le damos un aire revolucionario a todas las ideas que en el fondo eran bastante burguesas como eran Montessori o Decroly [...] Para nosotros era un cambio bastante importante. Todo lo leíamos desde el prisma político. Alguno leíamos *Ajoblanco, Triunfo...* y veíamos una serie de revistas que enfocaban la educación desde ese prisma de forma permanente. La educación era un compromiso social (E07 / AD02 / 17).

E08 / RP03, desde su amplio conocimiento de la historia de la educación contemporánea en Aragón, traslada la siguiente lectura referencial de estos maestros renovadores al comienzo de la Transición:

Estos maestros del Tardofranquismo que protagonizaron la Renovación no son jóvenes formados en la democracia, no son jóvenes que hayan conocido ni a Freinet [...] son tiempos también muy convulsos, la gente mira a Makarenko, la gente descubre Freire, Montessori...en ediciones que se traen en las traseras de las librerías (E08 / RP03 / 17).

Finalmente, se contempla una formación y unos referentes similares en otros miembros de la Renovación Pedagógica estatal, como E09 / RP04:

Para los todos los MRP's [Freinet era un pilar básico] de hecho parte de los MRP's surgen del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP). Para todos los movimientos por una razón porque Freinet fue el primero que crea un movimiento de maestros (E09 / RP04 / 5).

E09 / RP04 fija en Freire y Freinet los principales referentes indicando además cómo existían diferencias entre las preferencias de distintos Movimientos de Renovación por unos u otros, ligado fundamentalmente a su adscripción por una ideología pequeño burguesa u otro con un componente proletario. Además, como ya en su idea plasmaron Gay, Quittlet y Pascual (1973), señala la influencia de una ideología más cercana a la Escuela Nueva y su raíz burguesa en Cataluña:

Yo creo que los dos principales nombres propios fueron en efecto Freire y las propuestas de educación popular y Freinet y esa idea de la escuela para el pueblo. No sólo porque a mí me parecía que estaba todo el discurso de la Escuela Nueva y luego es cierto que según los distintos Movimientos de Renovación Pedagógica las influencias son unas u otros. Por ejemplo en el caso de Aula Libre todo el discurso

más anarco-sindicalista, anarco-libertario... Ferrer y Guardia. Tiene una influencia especial. En el caso de Cataluña creo que hay una influencia mayor de la Escuela Nueva [...] (E09 / RP06 / 6).

Se puede decir pues, que, si bien en gran parte de los Movimientos de Renovación Pedagógica se vislumbra un componente socialdemócrata en lo ideológico y una recuperación de los postulados de la Escuela Nueva y Activa en lo pedagógico, en otros movimientos con un contenido más a la izquierda se muestra una preferencia por los referentes transformadores con especial relevancia de Ferrer y Guardia, Freinet y Freire, según como señala E09 / RP06:

En cada sitio las influencias ha habido, como los milanianos, pero yo creo que los dos nombres propios que nunca son solo nombres propios porque son movimiento detrás son Freinet y Freire. También Ferrer y Guardia. (E09 / RP06 / 6).

### **3.3. La perspectiva renovadora de la enseñanza pública y la defensa de un modelo divergente de sistema educativo**

Este amplio terreno suscita interesantes interpretaciones, tanto dentro como fuera de los Movimientos de Renovación Pedagógica, por cuanto constituye un campo donde chocan distintas visiones en torno a la escuela y el sistema educativo público. Las variaciones de significado que encontramos en algunos de los entrevistados suele ser distinta a la mantenida con la Renovación Pedagógica, que, como se verá, ha tenido que asumir un discurso más posibilista y realista desde sus postulados originales. Es decir, de unas opiniones se obtiene, por un lado, el no cumplimiento de las expectativas depositadas en la escuela tras la dictadura, que de unas estructuras anquilosadas y jerárquicas quería ser transformada en una escuela pública, popular, laica y participativa. Por otro lado, encontramos que determinados perfiles sitúan el “conflicto” educativo en un terreno mucho más inmediato y posibilista, que, si bien critica la actual ofensiva contra la escuela pública, se contentaría con su defensa y mantenimiento, pero no buscaría una evolución más profunda del modelo escolar vigente. Características fundamentales que son hoy ejes de la escolarización obligatoria y de la organización escolar son sometidos por parte de Aula Libre a una crítica argumentada que, como se verá a continuación, se formula sobre varios frentes distintos.

Una de las claves en este ámbito de manifestaciones discursivas es la primacía de los aprendizajes funcionales desde un punto de vista globalizado, contrario a la

enseñanza programada y a la compartimentación del saber. En ese sentido Calvo engloba la necesidad de modificar la escuela y el sistema de enseñanza hacia unos fines humanísticos y no de reproducción social:

La escuela ha servido para mantener toda la estructura anterior cuando nuestro sueño ha sido justo lo contrario que sirva de mecanismo de cambio [...] Abrir nuevas posibilidades, ayudar a abrir sentidos, que hay otra realidad que también esta ahí. No se trata de imponer nada a nadie sino todo lo contrario [...] Desde la colaboración, que tu no eres el protagonista sino que el protagonista somos todos, y que esto de la educación es una tarea compartida, y si no estamos en el mismo barco es difícil (E02 / AL02 / 6).

Esa perspectiva plantea la necesidad, por un lado, de modificar las prácticas en el sistema educativo hacia nuevos horizontes y, por otro, la asunción de un compromiso social por llevar adelante el reto educativo actual. Además, conjuga la crítica contra el modelo escolar tecnocrático defendiendo una convivencia democrática y no autoritaria:

La educación no se puede tecnocratizar [...] es algo más cotidiano. No es hacerlo tanto por objetivos sino por las experiencias que puedo ofrecer a los chavales para aprender, o para que aprendamos juntos (E02 / AL02 / 20).

Cuestiona además la desconexión de la escuela con la vida y la inexistencia de unas relaciones de igual a igual en los centros escolares, pero, sin embargo, deja clara su alianza con los educando:

La escuela es un paréntesis en la vida, un trámite que tienen que pasar, que no funciona [...] No podemos culpabilizar a los alumnos [...] es hacer ver que estamos en el mismo barco, que tenemos las mismas dificultades.... Los alumnos te pueden sorprender positivamente [...] si les damos cauces (E02 / AL02 / 22).

Gertrudix denuncia determinadas prácticas que han venido a pervertir los fines originales de la educación y constata paradojas de la educación en todo lo referente a su funcionalidad social y al actual modelo desarrollado para alcanzar tales fines. La clave de la educación para Gertrudix se encuentra en lo siguiente:

[...] ir dándoles oportunidades, ir trabajando e investigando, ir perfeccionando las técnicas de trabajo y las actividades para que los niños encuentren sentido a lo que hacen y se encuentren motivados. Pero no empezar desde el primer momento a hacer selección [...]. Si el énfasis se pusiera en que lo que tenemos que hacer es proporcionar a los niños una formación básica para que se pueda defender después en la vida, dedicaríamos nuestra energía a eso y no a prepararlos para que pasen exámenes (E01/AL01 / 12).

Además, como se ha venido tratando, se genera un efecto *Pigmalion* negativo que genera culpabilidad en el educando, cuando es el menos responsable de su fracaso:

Si no estudio, no tengo que tener la sensación de que soy tonto [...] El sistema les está diciendo es que sois tontos. Lo importante es que al final del sistema los niños y las niñas, tanto lo que siguen estudiando como los que no, no acaben con la sensación de fracaso que se tiene [...]. Eso no significa que los demás sean tontos porque además la escuela mide una inteligencia determinada. Porque hay mucha gente que han fracasado en la escuela y luego en la vida han sido unos fuera de serie (E01 /AL01 / 13).

El modelo escolar y social vigente promueve una serie de reparto de culpabilidades para eximirse de sus propios fracasos, siendo la principal el niño o niña sometido a las presiones del mundo adulto:

Es un fracaso de la escuela, no del individuo lo que pasa es que el que fracasa es el individuo lógicamente (E01 /AL01 /23).

En este punto se percibe también la preocupación de Aula Libre por la situación emocional y afectiva del alumno, al cual consideran la víctima inocente de un sistema selectivo y reproductor. Gertrudix, en otras de las entrevistas mantenidas, profundiza en este plano y considera que el sistema educativo:

[...] debería estar básicamente dedicado a posibilitar que todos los niños y niñas encontrasen su camino. Ese debería ser el objetivo fundamental y no el de poner pruebas y pruebas para ir haciendo una criba para que al final a la Universidad lleguen unos cuantos. Hay que abrir el camino [como han hecho en Finlandia], hay que dar posibilidades a los niños [...] No que la escuela sea selectiva sino que la escuela sea integradora e inclusiva (E01 / AL01/ 16).

Se desprenden de estas palabras unas valoraciones negativas del sistema selectivo a través de la evaluación y la categorización social de sujetos, frente a una preferencia por un sistema educativo compensador y realmente público. Además, Gertrudix achaca parte del fracaso al aumento de la escolarización obligatoria a través de la LGE y la LOGSE, confirmando que se hizo con una mala planificación y unos objetivos desvirtuados:

Lo que está claro es que el sistema público tiene que llegar a todos los niños y eso con la democracia en España se consiguió porque en la escuela franquista eso no pasaba [...] eso ha sido una hecatombe lo de alargar la escolaridad obligatoria hasta los 16 [...] porque se ha hecho mal. Alargar dos años la escolaridad obligatoria ¿porqué tiene que ser una hecatombe? [...] Porque se piensa con esa mentalidad [...] En vez de llevar a los niños y cogerlos a partir de los 12 al instituto se hubiera alargado la escolaridad obligatoria en la escuela, no habría habido ningún problema. Con más tiempo en Primaria (E14 / AL05 / 12).

Otros entrevistados sitúan en el paso de la Educación Secundaria Obligatoria un momento crítico en la escolarización, generándose un cambio brusco en los procesos de aprendizaje y socialización adquiridos a lo largo de la Primaria. La lectura global de este miembro de Aula Libre es que:

[...] el profesor de instituto estaba acostumbrado a tener a los mejores, recibía a los que habían aprobado la EGB [diferencia con el profesor de FP] Convertir la educación Primaria en una criba de la que salían unos listo para Secundaria y Bachillerato y otros que eran los fracasados para hacer FP es convertir a este país a nivel de formación profesional en una salvajada. Formó mejores profesionales el franquismo con las escuelas de maestría que la democracia con la división entre EGB...Eso contribuyó a crear dos tipos de ciudadanos [...] Porque el sistema es muy bestia (E14 / AL05 / 13).

Otros integrantes del MRP mencionan el formato panóptico de la escuela que ya en la revista era plasmado en relación con la cárcel, la iglesia y el ejército. De ahí surge la necesidad de establecer en los centros escolares un nuevo tipo de relaciones sociales no jerarquizadas y, en la medida de lo posible, menos influenciadas por mecanismos de poder exógenos:

Esto no se da por el hecho de venir sólo a la escuela sino se trabaja porque la escuela se parece todavía demasiado a lo que es una cárcel [...] se sigue pareciendo demasiado todo eso con normas rígidas, con filas, donde no participan los chavales. ¿Qué entornos tienen fuera de la escuela que funcionen de forma democrática? [...] Nos toca a la escuela hacer ese papel y es posible (E15 / AL06 / 10).

La perspectiva inclusiva dentro de Aula Libre viene evidenciada por López y su significado encarna uno de los principios básicos que ha de guiar la educación. Frente a los modelos urbanos de excelencia y de especialización en bilingüismo, la compensación y la inclusión educativa tienen que ser los principales baluartes de la educación pública. El planteamiento de López es el siguiente:

En todas las clases hay, aunque sean del mismo nivel, niveles diferentes por lo tanto yo lo que procuro es plantear actividades donde quepan todos. Aunque luego uno desarrolle más y otros desarrolles menos. Pero que todos puedas hacer un mínimo de todo eso [...] Porque sino hay chavales que no pueden llegar a esos mínimos y hay otros que esos mínimos los tienen ya así que en la medida de lo posible procurar que haya actividades donde vayas cumpliendo los objetivos previstos pero que quepan todos (E16 / AL07 / 1).

Y su visión con respecto a las funciones sociales de la escuela es la siguiente:

El papel que ha cumplido siempre es clasificar a la gente, yo lo veo con mucha claridad [...] Lo que hace uno es ratificar eso en base a las notas. Las notas cumplen el papel de seleccionar. Ese es el papel que tiene asignada la escuela [...] El papel de la escuela es domesticar a la gente, es decir si pasáis por aquí os apruebo [...] Es la policía blanda del sistema, los otros van con porra nosotros con notas, pero en última



instancia es el papel domesticación y clasificación del personal para que socialmente te ubiques en un sitio o en otro (E16 / AL07 / 19).

En las entrevistas grupales con miembros de Aula Libre se obtuvieron también interesantes ideas globales sobre la enseñanza y el sistema educativo:

Cuando se habla de escuela se sigue pensando una escuela donde ves el cogote del de delante [...] ahora la tarima es la pizarra digital pero es una nueva tarima. Apostando por métodos autoritarios [sobre todo en secundaria] pero la gente socialmente progresista al final hace caso al principio de autoridad [...] Te encuentras poca gente que vea una escuela alternativa distinta (E18 / AL09 / 3).

Por otro lado, Gertrudix arremete contra la introducción del concepto “excelencia” y las prácticas y materializaciones asociadas al mismo, que están siendo trasvasadas del terreno de la gestión económica a la educación:

La excelencia me parece una falacia tremenda [...] ¿Qué quiere decir que en un sistema comprensivo no existe la excelencia? Claro que existe la excelencia, lo que pasa es que en un sistema comprensivo lo que se intenta es el que el niño aprenda a su propio ritmo y no partir de unos niveles determinados que solo tienen algunos [...] Además estamos hablando de la escuela donde los niños van obligatoriamente [remarca] encima no lo mates a exámenes, y a notas y a niveles que están por encima de sus posibilidades de partida. Lo que tienes que hacer es darle todas las posibilidades para que esa persona desarrolle al máximo de sus potencialidades. La escuela esto no lo hace, la escuela selectiva o la de la excelencia todavía menos [...] Lo que hay que hacer es formar maestros que tengan otra visión de la educación (E18 / AL09 / 9).

Todos los integrantes de Aula Libre comparten esta crítica e indican la “trampa” de la excelencia para la clasificación social de las personas con un aceleramiento importante en los últimos años. De los interesantes diálogos grupales mantenidos, se desprende una lectura histórica, que, si bien reconoce los avances vividos en el sistema educativo español de los últimos decenios, sigue exigiendo y planteando alternativas, pues nunca sus expectativas a nivel socio-educativo fueron realmente satisfechas:

Que duda cabe que ha habido un avance con respecto de la escuela franquista pero en 30 años de democracia no se ha avanzado tanto como nosotros hubiésemos deseado, además como el problema de fondo es el mismo y no se ha solucionado [...] a la largo la historia se ha convertido en una escuela reproductora del sistema social y en los últimos es que esto no hay por donde cogerlo (E18 / AL09 / 17).

Gertrudix habla de un “suicidio social”, Calvo de un sistema educativo proteccionista, pero no integrado, y Coronas considera la situación de “desmantelamiento social”, añadiendo López las nefastas consecuencias que, a través de distintas presiones, van a ejercerse en las nuevas generaciones bajo el prisma de la

competitividad y la exigencia. Sin embargo, siguen manteniendo ciertas esperanzas en hacer que la escuela siga siendo, y más en lo sucesivo, el principal espacio de integración de la sociedad actual y en donde puedan convivir de manera racional los niños y niñas. En suma, consideran que es el último reducto de desarrollo, aprendizaje y convivencia democrática y solidaria. Cabe destacar que, si bien plantean un panorama poco halagüeño, siguen manteniendo cierta fe en un posible cambio en las estructuras educativas y una reorientación de su organización, objetivos y fines.

Otras opiniones obtenidas de las entrevistas en torno a este ítem proceden tanto de los otros Movimientos de Renovación Pedagógica como de aquellos otros perfiles planteados en la selección de informantes. Del énfasis en la crítica hacia la funcionalidad de la escuela actual y la organización de la escolaridad, sobre distintos planos, se desprende una mayor afinidad al discurso planteado por los integrantes de Aula Libre. Con ello se amplían los puntos de vista y se pueden comparar distintas visiones de lo que supone la enseñanza en la sociedad globalizada actual y la adecuación a la misma del sistema educativo estatalizado vigente.

E04 / RP01 desde el ICE plantea un cuestionamiento de la nueva formación del profesorado de Secundaria así como ciertas dudas en torno a la democratización y participación en los centros escolares, en concreto en aspectos como la elección de directores:

Cuando hablas de la participación de los padres en abstracto es bueno; en la práctica ya es otra cosa. Lo mismo con la democratización de los profesores. Por ejemplo la elección de director que en principio era una idea buena luego resulta no termina siendo [...]. De hecho ha habido voces pues que decían que la elección democrática de profesores a lo mejor ha sido un error. No voces solamente desde la derecha recalcitrante, sino que es un problema técnico (E04 / RP01 / 11).

E05 / AD01, desde el mundo de la política pero con una dilatada experiencia docente, tiene una visión más realista; trata, en cierto modo, de legitimar los cambios legislativos y la situación actual de la educación con una perspectiva situada en el presente y condicionada por las exigencias contextuales de cada momento:

Nosotros tenemos que dar respuesta a las transformaciones que tiene la sociedad y por lo tanto los alumnos son diferentes [...] A la sociedad universal que tenemos [...] No podemos soñar con lo que fue, es que eso es otra cosa, tenemos que adaptarnos a lo que tenemos [...] (E05/AD01 / 25).

Además, insiste en la necesidad de mirar al futuro, aunque sin perder la perspectiva histórico-pedagógica:

Tenemos mucho la tendencia [...] a identificar la educación con la que tuvimos nosotros [...] Ese es otro momento [...] Yo creo que en eso las personas tenemos que ser más reflexivas y recordar de nuestro pasado lo bueno y lo malo [...] Y nosotros estamos educando en el presente pero educamos para el futuro (E05/AD01 / 26).

E07 / AD02, en un plano ideológico cercano a la anterior entrevistada, plantea también ciertas cuestiones y puntos débiles del actual sistema de enseñanza, pues opina que “estamos educando a la generación del siglo XXI, gente que somos del siglo XX con algunos esquemas del siglo XIX” (E07 / AD02 / 20). Y, sin embargo, añade, a pesar de mostrar un compromiso de cambio más conceptual que material, que “el Magisterio es una de las profesiones que tiene mayor capacidad de autoorganización” (E07 / AD02 / 20).

Como para otros ítems, voces más afines con los postulados de Aula Libre proceden de diversos “olvidados” de otros Movimientos de Renovación Pedagógica o de la escuela rural pública. En ese sentido E12 / RP07 confirma la perversión de los fines de la educación; en consonancia con aquellos movimientos renovadores más progresistas y críticos en sus análisis, opina que:

Hay dos elementos que a mí preocupan mucho, uno es que no se educa para saber sino para aprobar y eso pervierte los fines mismo de la educación [...] La inmensa mayoría es un ranking y en la Universidad igual, la gente estudia para aprobar [...] en un esquema que es demencial cuando lo que debíamos transmitir es la pasión por aprender, por el saber [...] ¿Por qué eso? Porque tenemos una educación al servicio del mercado y al servicio de la reproducción social y nada de la transformación (E12 / RP07 / 11-12).

Es interesante, como atestigua el uso dado a las reflexiones de Llorente en esta investigación, su visión acerca del silenciamiento de alternativas en la enseñanza, un tema recurrente de los Movimientos de Renovación Pedagógica más ideológicamente comprometidos, y, en consecuencia, más invisibilizados en la sociedad neoliberal del “espectáculo”:

No ha habido proselitismo de izquierdas, solamente proselitismo del neoliberalismo y de la derecha, no ha habido formación ciudadana, formación crítica. En las escuelas no se ha hablado de Memoria Histórica, del franquismo. Ha habido un silenciamiento en el que los grupos minoritarios se les ha ahogado cada vez más (E12 / RP07 / 22).

Frente al imperio de la cultura mediatizada y los criterios economicistas en educación, las alternativas tienen difícil hacerse un hueco y contar con la suficiente presencia social para promover un cambio real en las estructuras educativas:

No existe lo que no se ve en los grandes medios de comunicación, pero no es verdad, si que existe, solo que no se visibiliza [...] Pero no hay voluntad en ese contagio. El sistema hace mucho invisibilizado las experiencias no solamente que nosotros no hallamos sabido trasladar nuestro discurso (E12 / RP07 / 24).

Plantea una visión más comunitaria y popular de la enseñanza y una desjerarquización del sistema educativo, defendiendo una visión de clase al aludir como referente a la instrucción que se promovía en los antiguos ateneos libertarios:

Sino se hacen explícitas las injusticias jamás las podrás superar. En esta sociedad ha habido eso, un parecer que no hay ningún problema [...] y ahora lo que ocurre es que la gente está desarmada intelectualmente (E12 / RP07 / 25).

En suma, como se verá más tarde en el punto 2.5 y como ya fue valorado en el Capítulo II, el modelo de escuela pública planteado por Aula Libre y otros Movimientos de Renovación Pedagógica radica en una profundización de sus dos vertientes principales, la pedagógica y la social, entendiendo que son inseparables desde una perspectiva comprometida con la Renovación Pedagógica junto a sus restantes señas de identidad. Se ve, además, que dependiendo del grado de compromiso en cada una de esas vertientes, existirá o no un deseo de profundizar en la otra, ya que se retroalimentan y la una es fiel reflejo de la otra.

### **3.4. De las prácticas alternativas contra el modelo tecnocrático a la adaptación disonante frente a modelos de enseñanza neoliberales**

Este eje temático constituye una de las piezas clave para entender la identidad grupal de Aula Libre, ya que es a través de su práctica pedagógica donde se manifiestan los valores y el compromiso educativo que lo definen como MRP. También su propuesta pedagógica supone un contrapunto a la tecnocracia educativa, a la que critican y achacan una serie de funciones alejadas de la visión emancipadora y liberadora de la educación. En consecuencia, su oposición a los planteamientos tecnocráticos y su propuesta crítica y alternativa conforman señas de identidad fundamentales en el proceso de construcción colectiva de Aula Libre. Durante las entrevistas se comprobó que la práctica de estos docentes dista mucho

del determinismo de la teoría sociológica de la reproducción social, por cuanto plantean una serie de nuevas vías e instrumentos para transformar la educación en un mecanismo que forme a los futuros ciudadanos, y no a futuros trabajadores del sistema productivo capitalista. Tratando de esquivar las limitaciones de la educación estatal, tratan de salirse de los patrones legitimadores de la cultura hegemónica.

Varios fragmentos de la entrevistas nos acercan directamente a la experiencia renovadora práctica de los miembros de Aula Libre, ya que en distintos extractos subyacen unas manifestaciones pedagógicas concretas que responden a un contexto específico; además, motivado por un discurso renovador teórico-práctico. Esa renovación partía del destierro de determinadas prácticas pedagógicas, como la evaluación numérica o el uso del libro de texto, ambos pilares de lo que ellos consideran la pedagogía memorística y autoritaria tradicional. El rol de maestro renovador que definen es igualmente importante, ya que sintetiza buena parte de los referentes y la visión sobre la educación que se ha visto en los subapartados precedentes.

En Aula Libre han considerado desde sus inicios un papel del maestro distinto al que su generación vivió en las aulas cuando fueron escolarizados. El rechazo a las prácticas vigentes viene ligado a una nueva concepción del docente y de su labor en la educación de futuros ciudadanos, siempre desde una perspectiva globalizada y funcional. Concibe del siguiente modo la labor del maestro para superar las limitaciones pedagógicas impuestas por el libro de texto:

El papel que el maestro juega con el libro de texto es muy secundario, no es la persona que crea con los niños, que investiga y que aprende también con ellos. Lo único que tiene que hacer es dar la lección que toca [...] Es cada vez más importante que la labor del maestro no sea dar la lección que viene en el libro de texto sino la de crear con tus propios alumnos toda una serie de técnicas y actividad que te permitan acceder al conocimiento (E01/AL01 / 7).

Y resume de este modo su rechazo al libro de texto, al que consideran la herramienta principal de reproducción cultural en los entornos escolares:

El libro de texto no sirve cuando partes de la realidad, cuando intentas aprovechar lo que está sucediendo hoy día en el mundo, no hay ningún libro de texto que lo recoja. Además, ahora con la información que hay en Internet los libros de texto son cada vez más anacrónicos. Claro el libro de texto tiene ya la programación hecha [...] para que el profesor desde el primer hasta el último día de curso no tenga que hacer un trabajo extra en la búsqueda de información, buscar nuevas metodologías, dar participación a los alumnos [...]. Cada día tiene menos sentido una pedagogía que parte exclusivamente del libro de texto. Además el niño no sale preparado para buscar información y formarse autónomamente (E01/AL01 / 6).

Postura similar comparten Calvo y López, los cuales además expresaron en distintos encuentros las quejas que suscitó en la Administración sus "aprobados generales", que rompían con la evaluación numérica y compartimentada. Calvo indica lo siguiente:

Te das cuenta que la editorial y el libro de texto te plantean cosas para unas chavales que no tienen cara, ni rostro, ni hora ni una familia [...] El objetivo del libro de texto al fin y al cabo es vender, los objetivos educativos son completamente distinto [...] Que sea una editorial que no conoce tu clase que no conoce a tus chavales quien acabe diciendo qué es lo que haces me parece un absurdo completo (E13 / AL04 / 8).

López amplía la cuestión al plantear el falso carácter uniformizador del libro de texto que no tiene presente la diversidad ni los distintos ritmos del alumnado y, frente al libro de texto, propone desarrollar procesos de investigación que faciliten el aprendizaje autónomo por descubrimiento:

El problema de sustituir los libros de texto es que supone que tú manejas muchos recursos para poder atender la situación personal y académica y cada uno de los [...] El libro de texto lo que hace es decir "café para todos" [...] Es cómodo para el profesor porque lo demás supone muchos recursos para poder hacer eso y luego las condiciones tampoco son las más idóneas (E13 / AL04 / 9).

La globalización y el paidocentrismo serán también constantes dentro de las prácticas renovadoras de Aula Libre partiendo de una praxis metodológica activa y eminentemente práctica que permite unos aprendizajes significativos y con incidencia real en la vida del alumnado. La cercanía con el entorno y la realidad cotidiana del alumnado permite, desde una visión globalizadora, motivar y estimular a los alumnos aportando sentido a sus aprendizajes. Además, al hacer partícipes a los alumnos de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje favorece que éstos se sitúen en el centro de su educación, caracterizada también por una reconceptualización de la relación alumno-maestro. Dicha orientación se plasma y deriva de los materiales y recursos utilizados y de las actividades llevadas a cabo por estos maestros en sus escuelas, con grandes dosis de sentido común y humor como medio de motivar y responder a los intereses de los niños y niñas. Englobando esta interpretación Gertrudix señala lo siguiente:

Cuando entramos en la escuela entramos en un mundo absolutamente fuera de toda lógica [...] Se crean toda una serie de mundos que no tienen nada que ver con la realidad. La pedagogía Freinet, no quiere decir que sea la panacea, la pedagogía activa, todas las técnicas que partan de los intereses del niño son bienvenidas, no estoy discriminando a otras pedagogías. Sin embargo en la escuela las metodologías que se utilizan mayoritariamente, [...] que pueden ser muy bonitas pero que no tienen

nada que ver con la realidad del niño. No conectan con la realidad del niño (E14 / AL05 / 4).

En su continuo intento de aportar alternativas reales a sus críticas, el mismo propone el siguiente fundamento práctico-pedagógico:

Las tres cuartas partes de la clase ha de ser trabajo vivo, en un currículum totalmente abierto y que parta de las necesidades de los alumnos y del maestro también [...] Si tú eso lo conviertes en un tema vivo, en el que los niños puedas aportar información, ideas y que tengan acogida (y salida a través de revistas, correspondencia...) en el contenido del trabajo que estamos realizando, eso es lo que necesitan los niños. Que tu cuentes con ellos, que confíes en ellos y que busques su éxito, el de todos ellos. Claro que no todos pueden éxito al mismo nivel eso está claro, pero hay que sacar lo positivo de cada uno (E14 / AL05 / 22).

Además, remarca las diferencias entre la metodología natural y el constructivismo para criticar la confusión existente alrededor de sus respectivos planteamientos sobre el aprendizaje lecto-escritor. Calvo, por su parte, subraya la faceta más emocional de este tipo de pedagogías que se esfuerzan por trabajar las emociones y la convivencia de manera adecuada:

Intentar quitar el miedo en la escuela, si la escuela funciona con el miedo a las notas, a los castigos, pues quitar esa parte. La motivación no puede estar basada en el miedo, es una motivación más interna. Por eso reconocer las emociones y saber que hacer con ellas. Creo que eso está bastante bien representado en buena parte del colectivo [Aula Libre] (E15 / AL06 / 6).

Sucintamente Coronas plantea con claridad sus postulados pedagógicos “yo creo que la pedagogía es muy sencilla, es simplemente tender cierto sentido común, ganas de trabajar y poco más no creas. Ese es mi bagaje” (E03 / AL03 / 11).

Por otro lado, se evidencia a través de la práctica de estos docentes que las alternativas educativas parten de situaciones límite en las que el maestro debe esforzarse en un continuo proceso de reflexión y aprendizaje junto a sus alumnos. Por su parte, personas que conforman la mirada externa sobre el grupo renovador, al que se le tiene estima y respeto como un referente del mapa pedagógico aragonés del último tercio de siglo, valoran las metodologías alternativa de los Movimientos de Renovación Pedagógica, alguna de las cuales fueron trasladadas, aunque descargadas de su contenido activo, a otros centros escolares. E05 / AD01 señala en relación al respecto hacia el niño que “los Movimientos de Renovación Pedagógica han pensado mucho en el niño y lo que tenemos que tener claro es que

lo fundamental de nuestro sistema y de lo que hagamos [...] es para el chico. Ese es el centro del sistema educativo” (E05/AD01 / 27).

E07 / AD02, desde la Inspección y como miembro, ya *outsider*, de la Renovación, valora estas cuestiones pedagógicas y la labor del MRP de esta manera:

El esquema ahora mismo es que muchos maestros siguen el libro de texto al pie de la letra y los ordenadores sirven como complemento. [...] He echado en falta [...] otros sectores más preparados que se hubieran apostado por ahí, por eso yo valoro muchísimo a la gente de Aula Libre que han sido capaces durante estos años de mantener un espíritu que me parece tremendamente positivo. Coronas, Pepe...es que son tíos que han trabajado sobre el terreno [...] Siguen currando y comprometidos [...] Son gente que siguen mojándose (E07 / AD02 / 23).

Así pues, a pesar de diferencias ideológicas sustanciales, desde la Administración se reconoce el esfuerzo de Aula Libre en la renovación de su práctica docente y su prolongado empeño por desarrollar una pedagogía más activa centrada en el niño y orientada a crear un espíritu crítico para los futuros ciudadanos. Desde un punto de vista histórico y situando a estos renovadores en la estela cronológica de las corrientes renovadoras de la educación, E08 / RP3 señala que “hubo maestros que supieron transmitir una imagen humanitaria, cálida, cercana [...] En la intimidad del aula continuaron un trabajo y saliendo al entorno, invitando a mirar y a pensar aunque los tiempos eran muy difíciles” (E08 / UI3 / 2).

De todo lo anterior se extrae que la adopción de este tipo de metodologías, estudiadas con más detenimiento en el Capítulo IV, no se entiende sin la asunción de un nuevo rol docente dentro del sistema educativo público, con especial influencia del contexto rural, como se verá en el siguiente apartado. Se infiere del uso de unas u otras ciertas prácticas pedagógicas una correlación con un determinado compromiso político; desde un pensamiento ideológico socialdemócrata hasta unas prácticas alternativas que vienen de la mano de docentes con un ideario de tipo libertario-anarquista o bien marxista en sus distintas adscripciones.



### **3.5. La profesión docente renovadora en el sistema educativo público y su desarrollo efectivo en contextos considerados secundarios**

En lo concerniente a este aspecto se destacan las experiencias y vivencias de los entrevistados de su propia actividad docente. Tras años de trabajo docente, las palabras de estos maestros, ya veteranos, muestra, por un lado, un bagaje fundamentado en años de experiencia pedagógica y de plasmación práctica de unos ideales y, por otro lado, una opinión contrastada de lo que debe ser la figura del docente en la actualidad. Las coordenadas en las que se sitúa la actividad profesional del grupo renovador se inscriben, como se ha visto en el Capítulo II, en las de los maestros de escuela pública en entornos fundamentalmente rurales, lo cual condiciona la adopción de un determinado perfil de maestro. Éste viene reflejado en las afirmaciones que los distintos integrantes de Aula Libre defienden en torno a la función docente y la versión que ellos implementaron en sus escuelas; dependiendo de si éstas eran rurales, de pueblos grandes y o bien de ciudades dadas sus distintas potencialidades y limitaciones.

La huella que la escuela pública del medio rural aporta a la autopercepción del colectivo es vital, ya que es el medio en el que pueden materializar parte de sus postulados pedagógicos y sortear sus limitaciones para hacer del docente y la escuela modelo de renovación educativa digno de ser exportado a otros contextos. Sobre este aspecto Calvo contempla la necesidad de establecer un rol docente que permita:

Estar con los compañeros, ver que no estás solo, juntarte con otros que tienen las mismas dificultades, pues yo lo he solucionado de esta manera, he funcionado de otra manera, estoy preocupado con esta historia, no se como salir, pues yo probé una vez de esta manera porque no pruebas. Técnicas materiales que te puedan servir, pues yo conozco a fulano...ese no estar solo. Esa sería un poco la constante Aula Libre, ver que no estás solo, que hay compañeros y colegas, es un recurso más (E02 / AL02 / 3).

Además destaca la importancia de “tener aliados”, algo que considera como “otra constante” en el MRP porque “esta es una profesión muy exigente y puedes verte atacado por todas partes. Darle la vuelta para buscar aliados, aliados, aliados” (E02 / AL02 / 4).

Otorga importancia al aprendizaje basado en la continua experimentación práctica fundamentada en el ensayo y error, así como al papel del maestro como orientador y generador de motivación por el aprendizaje y la participación:

Necesitas ir aprendiendo día a día, porque tú también metes la pata. Esa es otra de las constantes, porque del error también aprendemos. Bienvenido sea el error. Porque nos permite avanzar y nos permite ver hacia delante [...] No huyes de los problemas sino que hay que saber como afrontar esos problemas. Hay problemas que están en nuestras manos y otros no. Puede haber varios caminos de resolución de dichos problemas, esto no es un camino unidireccional (E02 / AL02 / 11).

Con ello el MRP trata de potenciar un cambio en la percepción que la sociedad tiene con respecto a la escuela y de fomentar unas actitudes comunitarias receptivas hacia cambio en la educación:

Y transmitir y contagiar con los chavales, a los compañeros y a las familias que esto no es una tortura sino justo lo contrario, que la educación sigue siendo una tarea apasionante en la que estamos metidos mucha gente y que esto puede abrir alguna puerta por lo menos (E02 / AL02 / 12).

Coronas señala la valoración desde su propia experiencia como docente y traslada sus vivencias al común de los maestros que han de enfrentarse a condiciones adversas en su labor profesional:

Los maestros tienden a cerrarse en su pequeña parcela y no entienden que la escuela es un ente global, tú puedes estar trabajando y ejerciendo tu trabajo [...]. Consensuar siempre es casi imposible, os puedo explicar algo de lo que estoy convencido, Os puedo demostrar que esto es un funcionamiento extendido. Entré ya con la vitola de maestro raro porque no hacía exámenes, les planteaba trabajos, hacíamos revistas imaginarias, viajes imaginarios (E03 / AL03 / 8).

Resumiendo lo anterior, en relación con la formación de maestros, Gertrudix exige que:

Por encima de todo hay que formar maestros, y por encima de todo hay que confiar y dignificar a los maestros. Porque el resultado del sistema educativo, la formación que saquen los alumnos y alumnas de las escuelas, dependen de lo que haga el maestro en la escuela, no depende del ministro Wert, que también. Pero quien trabaja directamente con los niños y quien está comprometido en su formación y quien tiene que modernizar su metodología y estar en continua formación son los maestros (E14 / AL05 / 11).

Y señala, además, que en la formación de docentes suelen estar ausentes este tipo de metodologías activas y percepciones alternativas de la docencia:

Yo tengo la sensación de que el sistema teóricamente tiene un discurso muy bueno, muy alternativo, muy en la línea de trabajar de forma diferente, pero tampoco favorece de ninguna manera que haya renovación y que haya técnicas alternativas al libro, etc. Primero porque en la formación de maestros eso no se toca mucho, los que pasan por la escuela de magisterio pocos conocen las técnicas alternativas [...]. El

primer paso que habría que dar es reformar la formación inicial de los maestros [...] que salieran con una formación mucho más cercana a lo que se van a encontrar luego en la escuela, mucho más real (E01 / AL01 / 15).

Se trata, en suma, de plantear una concienciación del docente sobre su propia praxis y función social. Gertrudix lo explicita al respecto de sus propias vivencias al decir que:

Eso lo he visto desde el momento en que tomé conciencia de cuál era mi función como maestro, llega un momento que me enfrento a unos niños y me dio cuenta que con los métodos tradicionales allí no hay nada que hacer. Lo único que hay que hacer es machacarlos y convertirme yo en una especie de policía más que en un maestro. Yo la concepción que tenía de maestro era diferente y por ello luche por conseguir que la versión que yo tenía que hacer un maestro [...] triunfase por encima de la otra (E14 / AL05 / 24).

Esta línea de trabajo docente realista pero con un componente transformador la comparten otros miembros, como Calvo, que indica lo siguiente en torno contagio del compromiso docente y los conflictos que puede generar:

Sí que a veces siento que he navegado demasiadas veces contracorriente y eso lleva un desgaste. Dices "igual no merece la pena" y planteas las cosas con más suavidad con más calma [...] Trabajo el cambio personal lo que puedo y voy contagiando lo que puedo pero el enfrentamiento veo que no ayuda incluso con los propios chavales [...] Cuando le echo una bronca es que ya he perdido (E15 / AL06 / 12).

Contempla, en definitiva, el siguiente modelo de docente que viene a englobar aspectos clave para la praxis docente de este grupo renovador:

Docente como acompañante, como aquel que es capaz de ir abriendo puertas, de abrir sentidos, de caer en cuenta. Como un acompañante al que se le reconoce la autoridad como igual, por experiencia. Se le reconoce autoridad pero no ese autoritarismo. El hecho de declararte autoridad te compara más como un guardia y lo que necesitas es justo todo lo contrario. Esa dimensión cercana, humana, de confianza con las familias y con los chavales. La incondicionalidad [...] con ellos, que no depende de su comportamiento [...] que tú estás siempre [...] no eres el enemigo y esa es la primera cuestión que hay que mostrarle tanto a las familias como a los chavales (E15 / AL06 / 15).

Esta percepción es similar a la que defienden López y Coronas al entender lo siguiente alrededor del papel del maestro:

Un docente debe ser un facilitador que parte de lo que tiene, de las características de los alumnos y va abriendo ventanas. Es marcar dirección y crear inquietudes, curiosidad, transmitir, posibilitar para dar unos recursos básicos para que uno pueda seguir teniendo esa curiosidad. [...] Hay una curiosidad en el niño y según como plantees las cosas matas esa [...] Yo distingo entre el tema del aprendizaje de las diferentes materias [...] y luego el tema educativo, lo que ponemos ahí de los referentes educativos y culturales. Todo niño es valioso, porque tiendes a querer más si se adaptan al modelo tuyo y si te crean más problemas les quieren menos. Pero

todos tienen la condición de ser valiosos [...] Cuidar esos aspectos que para un niño son más importantes que las matemáticas [...] Teóricamente están en una educación integral pero luego no se tiene en cuenta (E16 / AL07 / 18).

Se confirma, en suma, un perfil de maestro como orientador y dinamizador del aula. Una persona formada en múltiples planos con una especial sensibilidad para el trato con la infancia y que, con el buen humor y el respeto, permite abrir caminos para una maduración personal adecuada:

Tu papel en el aula tiene que ser el de siempre, dinamizador del aula. Tienes que llevar ideas ahí, los chavales no es que no tengas ideas, hay que ayudarles a que las expongan y facilitarse los caminos y las posibilidades [...] Y pueda servir para que la clase tenga un sesgo distinto [...] Que el libro de texto no debe ser nunca quien dirija la actividad pedagógica del aula [...] Ser una persona respetuosa con los críos, que seas el intermediario con el mundo de alguna manera con la literatura, con lo que está pasando, con el saber, con la curiosidad por aprender (E17 / AL08 / 9).

Retomando la cuestión de la formación actual de los futuros docentes, tanto de Primaria como de Secundaria, Coronas plantea, como también lo hace Gertrudix, la desvirtuación de la formación institucional:

Hubo un tiempo en el que cuando tú pensabas algo que podía ser interesante y lo compartías con la gente que estaba cerca de ti, con una reunión charlabas, bastaba con considerarlo interesante y que tres o cuatro te echaran una mano para llevarlo adelante, no tienes que esperar a nadie más. Ahora últimamente se había prostituido todo un poco, lo de los CEP's, el hecho de que habían sembrado una semilla bastante mala creo yo. Eso de convertirse al final en un centro expedido de títulos creo que fue un error brutal, que no veo a muchos responsables que se arrepienten (E17 / AL08 / 12).

Evidencian las suspicacias que les genera la formación institucionalizada y la necesidad de que sea el docente, a partir de su reflexión crítica, quien deba romper con el círculo vicioso de la formación "cursillista":

La gente no se ha formado, solamente las personas inquietas que iban convencidas de que aquello podía ser interesante, pero el resto de los asistentes no se formaban, recogían su título y en su clase seguían haciendo lo mismo que el día anterior. Yo no sé cómo se soluciona eso tampoco [...] Todo, todo, todo [remarca] lo que ha rodeado la formación ha estado rodeado en general de sospecha, de poca efectividad, de despilfarro, de falta de planificación [...] Sin la formación inicial no es precisamente maravillosa ni ilusionante y posteriormente te encuentras con esto, pues hay tenemos un problema gordo. Solo aquellas personas que tengan una percepción del trabajo escolar nítida e ilusionante serán las que salgan adelante, el resto seguirá reproduciendo (E17 / AL08 / 14).

Con respecto al trabajo en la escuela pública y la consideración sobre su situación actual, es interesante la interpretación de E04 /RP01, crítico con elementos de la propia formación de futuros formadores de la que participa, que plantea la

defensa de la escuela pública que han mantenido los Movimientos de Renovación Pedagógica:

El tema de la defensa de la escuela pública ha estado siempre en el candelero, pero es un asunto de política general más que de MRP [...] porque la escuela pública es de todos y en la escuela pública es donde se puede hacer más democracia [...] En ese sentido este tipo de movimientos obviamente, como casi todos los movimientos de tipo izquierda, siempre están en el ámbito público (...). Siempre han estado en el centro del debate y seguirán ahora, el tema de la escuela pública será un motivo principal de acuerdo. Será un elemento de nexo [...] Detrás de la defensa de la escuela pública está también la defensa de una educación más equitativa, más justa. Es un principio básico, hay mucha gente que defiende la equidad como algo básico, como un indicador de calidad de la educación (E04 / RP01 / 16).

E05 /AD01 sitúa también la escuela pública como uno de los elementos definitorios e identitarios de los Movimientos de Renovación Pedagógica que pueden ser retomados por actuales NMS (Nuevos Movimientos Sociales) en defensa de la educación pública, que sin embargo no cuentan con el carácter transformador de la Renovación Pedagógica más progresista:

No podemos permitir que recursos de la pública, de esa que cohesiona el territorio, vayan a la enseñanza concertada. En ese sentido, digamos que los herederos de esos Movimientos de Renovación Pedagógica, de esos colectivos que surgieron con la Transición, son los movimientos en defensa de la escuela pública (E05/AD01 / 17).

Finalmente, con respecto al modelo de escuela pública es ilustrativa la descripción que desde otros Movimientos de Renovación Pedagógica dibuja E09 /RP04:

Yo creo que el modelo de escuela pública por el que nosotros combatimos y seguimos combatiendo ahora mismo es una escuela que todavía está por hacer. Aquí en Valencia siempre, y yo creo que también en general en los MRP's, se cuestionó entre una escuela del Estado y otra cosa era una escuela pública [popular] [...] Una cosa es un servicio público de educación y otra cosa es una educación al servicio del pueblo. La escuela pública, incluso la escuela pública como servicio, hoy está cómo todos sabemos. Está en una situación terrible pero en absoluto hemos podido alcanzar el modelo de escuela por el que nosotros luchamos en los años de la transición. Pero en algunos aspectos creo que hemos retrocedido [...] Así que hacer pública la escuela pública es un eslogan que todavía hay que mantener porque no es ni mucho menos la escuela pública que nosotros pensamos en los espacios de las Escuelas de Verano y en los MRP's (E09 / RP04 / 14).

Por último, en lo que concierne a la importancia de trabajar en la escuela pública del medio rural, Calvo indicó lo siguiente:

Otra de las constantes nuestra ha sido tener la suerte de trabajar en la escuela rural, y viendo que este es el modelo a imitar y no al revés [...]. Si las experiencias renovadoras que más están durando son de la escuela rural será por algo [...]. Puede que el modelo a exportar sea el de la escuela rural, el de pequeñas unidades

humanizadas, de tamaños humanos, no de esos tamaños de factoría (E02 / AL02 / 17).

En este punto, si bien desde la política, E05 /AD01 plantea una defensa de la labor de la Administración educativa respecto de la escuela rural:

En mis 23 años de enseñanza he visto a unos grupos de profesores muy comprometidos y con muchas ganas de hacer cosas y también en mi etapa como Consejera me he sentido superorgullosa de los proyectos educativos que se han llevado a cabo en esta Comunidad Autónoma, en todas partes, pero fundamentalmente en el profesorado del mundo rural. Y en ese sentido creo que también han tenido mucho que ver los Centros de Profesores y de Recursos (E05/AD01/ 14).

Y una defensa de la labor política desarrollada con respecto a la escuela rural "creo que lo que hemos hecho ha sido por una parte mejorar mucho la escuela rural, con nuevos centros educativos, con programas, empezamos el programa 2.0 precisamente en el mundo rural, bilingües en el mundo rural" (E05/AD01/ 21). Otros, como E10/ RP05, contemplan, por un lado, la continuada labor de Aula Libre en el medio rural:

En esto [la implicación] fueron los líderes los MRP's, incluso lo rural estaba de moda, entrecorrientes, la pedagogía rural. Congresos tremendos de implicación y de compromisos. En las revistas profesionales, en todo, lo rural. Incluso en las investigaciones, se hacían tesis doctorales sobre lo rural, cosa que ahora los investigadores parecen no tienen mucho interés (E10 / RP05 / 4).

Y, por otro lado, habiendo trasladado buena parte de sus conocimientos sobre el CRIET y la escuela rural aragonesa, detecta un olvido administrativo y legislativo para con la escuela en el medio rural, máxime en momento de cuestionamiento de la viabilidad de lo público:

La escuela rural tradicionalmente no aparece en la legislación [...] no ha pensado en rural. Que no pensara en rural es un olvido muy grande, si no estás en la ley no existes [...] Las leyes educativas piensan en un centro homogéneo, con todos los maestros en su sitio, con grupos escolares de 20 o 22. La escuela rural precisamente se caracteriza por su diversidad: de paisajes, de alumnos, de sociedades, de maestros, de todo. [...] Tampoco se puede hablar de una única escuela rural (E10 / RP05 / 13).

Engloba, en suma, una síntesis de lo que supone trabajar de manera renovada en la educación el medio rural:

La escuela rural que estamos hablando al tener más implicación, compromiso y participación de todos, sí hay suerte que hay cierta permanencia del profesorado, porque claro si cambiamos todos los años no hay proyecto que aguante [habla de los pocos proyectos de rural subvencionados en las últimas décadas] [...] Sin embargo donde hay una implicación y donde ocurre el milagro de que las fuerzas se unen para hacer un proyecto, son proyectos insuperables, el de Aula Libre es uno. Pero por la permanencia de Miguel [Calvo] y compañía, y Gertrudix y Coronas. Ahí permanecen,

son amigos, se reúnen, tienen una idea clara y han tenido sus problemas, no les han entendido bien en muchas ocasiones. Pero con los CRIET's pasó algo igual [...] hasta 1999 con las transferencias la cosa cambia. Empieza a cambiar radicalmente con la legislación de los burócratas al poder (E10 / RP05 / 20).

Aporta además una lectura de futuro que integra a la escuela pública con especial hincapié en el horizonte de ésta en el entorno rural aragonés:

El acoso, o la voladura controlada del medio rural, va paralelo al propio futuro del servicio público educativo. Público como allí solo tenemos la escuela rural, si se acosa [...] evidentemente la parte más débil de lo público es la escuela rural en ese contexto [...] En el medio rural con cuatro pesetas, con cuatro euros, a poco que encuentres a un equipo de maestros hacer maravillas (E10 / ER01 / 31).

En conclusión a este subapartado, se puede traer a colación la visión que arrojó en el último encuentro individual Calvo, crítico con la pérdida de autonomía de la escuela rural con el modelo CRA, que viene a amalgamar la visión del grupo renovador frente a las potencialidades y limitaciones del medio rural:

Eso es lo bueno que tiene la escuela rural, que el tamaño te permite. Pero es que además sería el modelo a imitar y no al revés. No es que la escuela rural es de segunda, si es que lo que es de segunda son los colegios de tres vías, que eso si que es una locura, porque se lleva más energía en la organización del centro como estructura que la parte más pedagógica. Esto no puede ser como una fábrica, tiene que ser de dimensiones humanas [...] tiene que ser el modelo que queremos que tenga la sociedad sino al revés [...] en estas dimensiones [de la escuela rural] es viable en las otras no [...] Llego a la conclusión de que escuelas grandes no sirven, tenemos que hacer núcleos mucho más pequeños y además el estratificar por edades no tiene (E15 / AL06/ 13).

Este informante defiende la viabilidad del modelo escolar del medio rural pero muestra cierto desacuerdo con el modelo CRA y defiende la autonomía de cada centro educativo, pero también su interconexión y trabajo conjunto:

Cuando se quieren aplicar modelos de colegio cuadrículado a otro tipo de estructuras, ahí es donde falla. Seguro que hay algún CRA que siga funcionando bien, no estoy defendiendo tampoco la escuela única y aislada, estoy defendiendo que hace falta juntarse [escuela autónoma pero conectada]. Luego hay que optar por estructuras más abiertas (E15 / AL06/ 23).

López propone también la escuela rural como modelo que debe ser imitado por no estar sometida a la presión de los procesos escolares que se dan en estructuras más masificadas:

Implementar estas metodologías es siempre más fácil en medios más pequeños. No necesariamente rurales, en centros pequeños. Donde puedas conocer a los chavales, directamente puedas tener una relación con el entorno [...] que participes de la vida de allá porque es donde ellos se mueven. Todos los planteamientos que hemos llevado a

cabo han tenido más calado siempre en el medio rural (libertad del trabajo en el aula como una isla) [...] Planteamiento más globales si coinciden dos o tres [profesores] puedes abarca casi toda la escuela. Hay muchas más facilidades en centros pequeños que en centros grandes [...] La experiencia ha sido ésta, yo he hecho más cosas en el medio rural que en el medio urbano con el mismo planteamiento pero es mucho más complicado (E16 / AL07/ 20).

La lectura global de estos maestros en torno a la escuela pública en el medio rural puede seguirse a través de estos extractos. En el siguiente se habla del futuro preocupante que auguran para la escuela pública en general y la del medio rural en particular:

La escuela está en peligro como la conocemos en estos momentos, todos esos pasos que se han dado están en peligro. Están más cerca de esa escuela que yo viví, la escuela pública de carácter asistencial. Parece que está en esa dirección. No se qué seremos capaces de hacer y de paralizar. Porque ahora la gente tiene más información pero no se si se va a dejar. A mi me preocupa mucho. La escuela como está tampoco la quiero pero para que esté peor tampoco la quiero, casi "virgencita que me quede como estoy" (E15 / AL06/ 27).

Dibujan también ciertas semejanzas del contexto actual comparado con la situación que se vivía a finales del decenio de los 70:

Yo veo paralelismos [entre la situación de finales de los 70 y la actualidad [...]] Hay otra tendencia en lo de la segregación, unos iban hacia FP, otros hacia Bachillerato. También la religión que parecía que había perdido peso. De alguna forma se vuelve para atrás. Estamos algo peor que antes los primeros años de la democracia había ilusión, había fuerza y ahora no. Con lo cual si tenemos una situación que no es igual, que es distinta porque las mentalidades son algo diferentes, pero en determinados aspectos yo si que veo que coinciden (E16 / AL07/ 22).

El especial papel que adquiere el docente de pueblo y las posibilidades que se le abren en el entorno rural dependen de la suficiente implicación individual y de la búsqueda del esfuerzo comunitario:

Los que tenemos una raíz en un pueblo tiene en una dimensión intenta ser una gente dinamizadora, pero eso es un compromiso ético, personal, la gente considera que si eres maestro eres una persona especial en los pueblos. No hay una intencionalidad global de que sea diferente, depende de ti. Creo que tenemos margen de maniobra que no deberíamos desaprovechar, creo que hay una falta de implicación. Uno no tiene que partirse la cara con todo el mundo ni todos los días pero, joder, creo que los maestros tenemos algún poder, alguna posibilidad, y entonces desaprovecharlas es un empobrecimiento de tu labor de alguna manera (E17 / AL08/ 21).



#### **4. Inferencias sobre la identidad colectiva, profesional e ideológica de Aula Libre**

Tras contemplar las distintas visiones y perspectivas que han suscitado en los entrevistados las categorías conceptuales que vertebran este capítulo, se van a interpretar determinados ámbitos, que, además de tener significación para los cinco ítems contemplados, permite obtener ideas y reflexiones sobre su identidad a distintos niveles. Teniendo como base el desarrollo discursivo de las entrevistas, se concluye este capítulo con el objetivo de aportar valoraciones sobre las propias historias de vida registradas en relación con Aula Libre y la Renovación Pedagógica. En unión a los ítems restantes, se pretende visualizar un marco conceptual lo más afinado posible alrededor del objeto de investigación, para ver cómo se manifiestan los discursos en torno a la educación bajo la perspectiva del MRP. Este complemento experiencial es clave para situar al grupo renovador en unas coordenadas contextuales claras. De este modo, se podrán establecer valoraciones globales sobre el fundamento identitario e ideológico de Aula Libre durante sus años de actividad. Estas interpretaciones pivotarán sobre las cuestiones clave del contexto, el compromiso socio-pedagógico, la política y la educación, así como alrededor del trabajo colectivo y las relaciones establecidas dentro del propio grupo y, desde éste, hacia el exterior.

Varios son los momentos de las entrevistas en los que los integrantes de Aula Libre profundizan en sus inicios en la docencia y comentan sus primeros contactos con el grupo renovador. Esas declaraciones transmiten un sentido de pertenencia y referencia colectivo plasmado en el trabajo en equipo y en las relaciones personales de los implicados. Si bien no existe un perfil único para los docentes integrados en Aula Libre, sí que se puede decir que todos en sus inicios, tras ser formados en esquemas pedagógicos tradicionales, llegaron a escuelas rurales donde se vieron obligados a reflexionar sobre su propia praxis por las urgentes necesidades que imponía el medio. La adopción de prácticas activas y cooperativas es, a la larga, la respuesta a un proceso de reflexión individual y colectiva cargada de sentido común.

Por ejemplo, Gertrudix relata lo siguiente al hablar de sus primeros años de docencia en el medio rural:

Yo tomo contacto con Aula Libre porque hay un momento que voy a Torrente de Cinca como maestro definitivo, venía de Ribarroja de Ebro [...] Entonces en el curso 79-80 a mi me dan Torrente de Cinca. Entonces allí, empiezo a plantearme mi metodología. Soy un maestro como cualquier otro que sale de la Escuela de Magisterio, y bueno, te encuentras los libros de texto, te encuentras un tipo de alumnado determinado, se trabaja en unas condiciones determinadas...en Torrente de Cinca además cuando yo llegué no había prácticamente nada en la clase, o sea, en fin en aquellos años era muy precario el funcionamiento del sistema educativo en general (E01/AL01 / 1).

Valora también la importancia de encontrar referentes y afinidades que lo impulsaron a adoptar un cambio pedagógico en su trabajo docente:

[...] Me di cuenta que el oficio de maestro no podía ser ese [modelo tradicional] y empecé a cuestionarme mi metodología de trabajo y entonces tomé contacto con maestros que conocía en Lérida, vivía en Lérida, y mis contactos eran más de la parte de Lérida que de Aragón. Y aquel año empecé a contactar con gente para que me diesen alguna orientación. Conocí a un maestro que se llamaba Josep Alcobé, que era un maestro retirado, pero que fue quien me puso en contacto con la pedagogía Freinet y que me dijo pues que sí que había otras maneras de trabajar en la escuela, pero que precisamente el libro de texto era un problema [...] Aquel año ya empecé a cambiar y el curso siguiente fue cuando empecé a trabajar con técnicas Freinet (E01/AL01 /2).

Además, relata cómo gracias a su trabajo innovador en el medio rural entra en contacto con la revista *Aula Libre* a través de una entrevista que se le realiza para el especial centrado en la escuela rural:

[...] Cuando hacía tres años que yo estaba allí en Torrente de Cinca vino una chica, que era hermana de una alumna mía, haciendo una entrevista para una revista que se llamaba *Aula Libre*, que yo no conocía, una revista que se hacía en Aragón.... Estaba haciendo un extra sobre la Escuela Rural [...] y esta chica vivía en Zaragoza, era de la CNT, porque esta revista en principio era una revista que pertenecía al Sindicato de la Enseñanza de la CNT, y me hizo aquella entrevista [...] y al final salió en un extra de *Aula Libre* sobre Escuela Rural, y esto fue en el año 82.

Se retoman a principios de los años 80, como expone el entrevistado, los llamados "batecs" celebrados en la provincia de Lérida durante la II República, "en ese mismo año, bueno en el 81, hicimos un encuentro de educadores allí en Torrente de Cinca sobre Pedagogía Freinet" (E01/AL01 / 3).

De este modo Gertrudix entró e contacto con *Aula Libre* donde se acabaría convirtiendo en un referente de la metodología natural y las técnicas Freinet en el medio rural dentro del grupo renovador. Por esos años, López y Calvo estaban dentro del sindicato de Enseñanza de la CNT y conocían la revista de sus tiempos de estudiantes de magisterio. Coronas se uniría posteriormente tras volver de la enriquecedora experiencia de Canovellas. El mismo Coronas indica, también, su

primer contacto con la revista, que, como se ha visto, ha servido de vehículo catalizador de buena parte del trabajo de Aula Libre:

La primera colaboración que tuve con Aula Libre fue en el número 26 de la revista, explicando el proceso y el organigrama con el que trabajaban en Canovellas [...]. Me quede con el marrón de montar una revista [...] Montamos una revista, el año anterior habíamos sacado tres números aquel año, uno por trimestre, y ese año fue cuando vinieron con la propuesta de hacer la revista aquí en Fraga (E03 / AL03 / 1).

De esta afirmación se contempla el trasvase del principal núcleo de integrantes de Aula Libre desde la primera sede en Zaragoza hacia el Bajo Cinca, como se ha perfilado en el contexto y en el análisis de la revista a través de distintos procesos e indicadores. Ya desde 1984 el Bajo Cinca será el espacio que aglutine a mayor número de integrantes de Aula Libre y, además, zona en la que viven sus principales promotores. De hecho el propio Coronas comenta este proceso en la primera entrevista mantenida y achaca su encuentro al azar:

Yo creo que fue el azar, creo que es el azar el que organiza las cosas, soy un defensor terrible del azar. No hacemos nada en la vida que no nos venga dado [...]. Pero es que es así, si voy mirando mi vida la mayor parte de las cosas que he hecho han sido así porque me he encontrado en esa situación, sino se hubieran desarrollado de otra manera y sería una persona distinta. ¿Estamos predestinados a encontrarnos? [Mercé, esposa de Mariano, tiene una teoría muy buena, habla de la coincidencia entre los signos zodiacales de los cuatro integrantes de Aula Libre y dice que "vosotros habéis funcionado bien, porque Aula Libre éramos más, pero éramos cuatro, la parte potente eran los cuatro que hemos nombrado (Gertrudix, López, Calvo y Coronas)"] Hubo un tiempo antes del 82-83 que Aula Libre se hacía en Zaragoza, de esa época no sé nada. Pero a partir de ahí el hecho de que nos proyectáramos fuera, y que estuviéramos en algunas movidas lo llevábamos básicamente los cuatro, como cabezas visibles (E03 / AL03 / 3).

Así pues de manera inesperada entran en contacto unas personas cuya suma de saberes y esfuerzos permite retomar la revista y superar su estancamiento revitalizando el proyecto, dando lugar a nuevos aportes, encuentros y experiencias. La complementariedad y la diversidad de experiencias vividas y saberes pedagógicos acumulados también quedó reflejada por Calvo y Coronas:

Nos encontramos unas personas y forjamos una relación de amistad [...], y yo creo que es muy importante que no hayamos trabajado juntos (en un mismo centro) probablemente no hubiéramos hecho esto, hubiéramos tenido fricciones [...]. Pero probablemente nos hemos desenvuelto mejor sabiendo que Sebastián sabía que yo estaba aquí, yo sabía que él estaba allí, Miguel sabía que yo estaba aquí (E02 / AL03 / 10).

Todos destacan la importancia de las aportaciones y los bagajes individuales para la conformación y el mantenimiento del colectivo:

No nos juntamos cuatro tíos cualesquiera tampoco, Sebastián venía imbuido de las ideas de Freinet, buscaba hacer una escuela distinta, yo venía de Canovellas en la provincia de Barcelona con un bagaje de cuatro años de participar, encargado de ciertas cosas a lo largo de esos cuatro años, entonces tenías ya una visión del colegio global, allí aprendimos a valorar (E03 / AL03 / 7).

Estiman que fue más el azar, o bien el destino, el que los juntó permitiendo que se fraguara un proyecto colectivo con mucho potencial pedagógico:

Miguel (Calvo) y Pepe (López), se había conocido en Zaragoza, eran los únicos que se conocían, habían estado luchando bastante cuando estudiaban Magisterio. Se conocían pero no habían estudiado juntos porque Pepe estudió en Huesca y Miguel en Zaragoza. Entonces veníamos aquí nos juntábamos gente con ciertas inquietudes, pero fue el azar el que nos junto [...]. Lo de caer en Fraga fue pura casualidad, yo no reclame nada, y me cambiaron de destino. Así que yo creo que teníamos que juntarnos (E03 / AL03 / 9).

A pesar de trabajar en distintas escuelas, algo que pudo suponer una ventaja más que un inconveniente en vista de las apreciaciones de los entrevistados. El modo de juntarse inesperadamente individuos con grandes afinidades personales y sociales supuso un funcionamiento en la que el referente del compañero que trabaja en la escuela de un pueblo cercano es clave para la propia praxis colectiva del grupo. Calvo lo señala diciendo:

Permitirte estar con los compañeros, ver que no estás solo, juntarte con otros que tienen las mismas dificultades, pues yo lo he solucionado de esta manera, he funcionado de otra manera, estoy preocupado con esta historia, no se como salir, pues yo probé una vez de esta manera porque no pruebas. Técnicas materiales que te puedan servir, pues yo conozco a fulano...ese no estar solo. Esa sería un poco la constante Aula Libre, ver que no estás solo, que hay compañeros y colegas, es un recurso más (E02 / AL02 / 3).

Este maestro dibuja algunas de las claves para el buen funcionamiento del trabajo en grupo, en el que se mezcla amistad personal y sintonía profesional pedagógica e ideológica:

Cada uno en su sitio que haga lo que pueda, y cuando nos juntemos tomamos energía para seguir. Tuvimos muchas reuniones, estábamos muy bien juntos [...], incluso hubo una temporada en la que Sebastián y yo nos juntamos para hacer un fanzine [...]. En tiempos duros en los que no había ni fotocopidora, no había ni tienda con fotocopidora en Fraga, teníamos que ir a la librería, así, "por favor..." [...]. En todo caso ese contexto es el que creamos entre todos y que hizo que fuera bastante agradable el juntarnos y trabajar juntos (E02 / AL02 / 13).

En la primera entrevista grupal se quiso aprovechar para adentrarse con más detenimiento en esa forma de trabajar y de funcionar en colectivo de forma dinámica, atomizada y continuada en el tiempo. Se les planteó realizar en grupo un

balance de afinidades y nexos de unión que permitieron que fraguara de nuevo el MRP. En esta entrevista grupal se confirman más en detalle el modo de trabajar y la identidad referencial que el esfuerzo colectivo va canalizando:

Calvo: Yo creo que lo que nos unió más fue la cuestión personal, coincidir en planteamientos personales en los que se complementa uno con otro y te ves ahí representado. Reconoces una autoridad en el compañero. Más que esa motivación militante, sindical o política (E13 / AL04 / 15).

López defiende que el grupo siempre trató de no cerrarse a los sectores o grupos vinculados al mundo libertario al que en un principio se adscribieron, logrando con ello una mayor apertura y permeabilidad con respecto a personas que si bien militaban en otras corrientes políticas, podían igualmente aportar sus conocimientos y experiencias al conjunto del MRP:

López: De hecho nosotros no veníamos todos del mismo sitio: había gente que había estado en CCOO, Mariano no militaba y nosotros sí que veníamos, bueno yo venía de la CNT, Miguel también. Una de las cosas que cuando uno está en un grupo es un gran problema [...] tiendes a excluir al otro, ponerse en posesión de la verdad y entonces es difícil en un grupo darle cabida a otra persona que está en otro lado [...] Pienso que en ese sentido superamos esa situación [de posibles sectarismos ideológicos] porque sí que es verdad que había más gente vinculada al movimiento libertario había otras personas que no. Y los que hemos hecho así más de referente Aula Libre pues coincidía que dos sí, pero dos no. Pienso que eso está bien. Habla a favor de vosotros (E13 / AL04 / 15).

Por su parte Coronas insiste en fijar el encuentro entre los cuatro como fruto del azar y por la identificación colectiva con el trabajo de maestro y su visión renovadora:

Coronas: Yo creo que lo más importante son dos cosas. Primero que, las dos son fruto de la casualidad, la primera es que te encuentras con gente y que establezcas unas relaciones de amistad que puedan durar en el tiempo. Eso es casual en principio [...] Y la segunda cuestión, yo creo que los cuatro y alguno más nos gustaba la escuela, trabajar la escuela. [...] Los cuatro hemos disfrutado ahí seguimos creyéndonoslo y esa es la clave para que a partir de ahí estés ilusionado para trabajar cosas nuevas [...] En ese sentimiento me parece que coincidíamos los cuatro (E13 / AL04 / 15).

En ese sentido se denota un carácter no dogmático en la identidad profesional como maestros comprometidos. La inclusión y apertura ha sido una constante y quizá la forma de no incidir en las divisiones internas que la izquierda española vivió durante esos años. López señala este aspecto como un indicativo de la heterodoxa visión del grupo y su amplitud de miras para contemplar otras aportaciones, de hecho, en parte fue el detonante de la independencia del grupo con respecto al sindicato de la CNT:

Pero a la hora de articular el grupo nosotros si hubiéramos funcionado como habitualmente se funciona. Si era de CCOO, Sebastian fuera [...] Fue un buen ejercicio de superar todo eso, partiendo que a nivel ideológico si que nos unía aunque estuviéramos en sitios diferentes había un planteamiento coincidente en bastantes cosas [...] Al principio Aula Libre era la revista portavoz de la CNT y viendo precisamente que había gente valiosa que no quería meterse, que coincidía en planteamiento, pero que el hecho de estar en CNT le venía grande, no quería. Pues precisamente lo que hicimos fue desvincular la revista del sindicato. Siempre ha sido el sustento pero con la idea de dar cabida a más gente. Que a nivel de metodología sí que estaba muy cercano pero no de la procedencia (E13 / AL04 / 16).

A pesar de este alejamiento del sindicalismo de base que encarnaba la CNT siguieron manteniendo su filiación por el ideario libertario principalmente en lo que concierne a su propuesta socio-educativa. No obstante, como indicó Calvo en la primera entrevista grupal, la defensa del lema 'que aparezca libertario' "llevo mucha polémica. Tuvimos discusiones entre nosotros. Y sin embargo, pienso que hubo generosidad. Da igual lo que ponga y aquí seguimos currando" (E13 /AL04/ 17). Por lo que no eran tanto las formas sino el trabajo colectivo pedagógico de fondo el que primaba, tratando de limitarse las diferencias y disensiones ideológicas internas.

En las últimas entrevistas, tanto individuales como grupales, se perfila con más claridad esta identidad propia que se va creando alrededor del grupo con el paso de los años. Remitiendo a anteriores encuentros Calvo, remarca los impulsos recíprocos y la complementariedad del grupo reconociendo la actividad de Coronas, el uso de las técnicas Freinet por Gertrudix y el trabajo con las familias y el fomento de la participación de López. Reflexiona lo siguiente al respecto "el coincidir con Pepe, luego con Mariano, con Sebastián, eso nos abre un montón de posibilidades, porque es coincidir personalmente y profesionalmente. Además con la riqueza de este gente (E15 / AL06 / 4).

Calvo nuevamente perfila la importancia del contacto, el intercambio y el trabajo en grupo como herramientas para romper el aislamiento del maestro rural y una forma de trabajar que incita a la mejora colectiva. Por tanto, las señas de identidad de Aula Libre no pueden desligarse de estas pautas de socialización dentro del grupo:

Otra de las cosas fuertes nuestras ha sido el propio movimiento, el propio grupo de Aula Libre donde no se encontraba cerca al menos has encontrado esa comprensión en el grupo. El poder juntarnos de vez en cuando, poder contarte lo que te pasa, el sentirte que aportas a otros. No ser el loco de la colina que está siempre solo, sino que

tienes un grupo de referencia donde encuentras ideas, soluciones e incluso puedes aportar tú a otros (E15 / AL06 / 8).

Analizando las aportaciones de los entrevistados, se puede afirmar que sus relaciones se crearon a partir de encuentros casuales en los que el azar jugó un papel fundamental a la hora de poner en contacto a las personas adecuadas en el momento adecuado. Coronas confirma estas apreciaciones desde su propia experiencia:

Ves que hay personas que más o menos piensan como tú, uno te pasa un libro, otro te pasa unos apuntes, oye montamos una revista, venga recogemos artículos...Entras en una dinámica que te va llevando y que te hace más leve el viaje, porque lo cotidiano era duro (E17 / AL08 / 6).

En buena medida, estas prácticas cooperativas se basaron por tanto en las relaciones personales establecidas, cuyo buen humor, complicidad y afecto trataron con éxito de llevar a las respectivas aulas donde los integrantes de Aula Libre desarrollaban su actividad docente. La motivación y el entusiasmo grupal constituyen, también, elementos clave y definitorios del proceso de construcción identitaria de Aula Libre.

En cuanto a la interpretación de la evolución identitaria del grupo en sus distintas etapas, varios de ellos aluden al desencanto y la insuficiente motivación, además de ciertas discrepancias sobre la gestión de la revista, como detonante de la bajada de intensidad del MRP. Sin embargo, las diferencias que pudieron tener al respecto de la revista no fueron malintencionadas y no socavaron la honda amistad que unía a los principales integrantes. Para ilustrar este proceso, en unión con una interpretación del bagaje histórico-colectivo, Calvo valora lo siguiente:

Ha habido tres fases en Aula Libre, esa primera parte en Zaragoza, una dentro del sindicato de CNT, otra que sale de allí con el funcionamiento sobretodo de la revista, participación en la EVA en los MRP's que van viniéndose un poco abajo y que retomamos desde Huesca y tiene un crecimiento durante una época y ahora que hay una especie de ruptura y una tercera fase en la que no sabemos que va a pasar. Una época en la que la revista [...] jugó un papel fundamental porque nos ha permitido juntarnos, nos ha unido a escribir, a reflexionar, a tener un vehículo. Eso nos ha mantenido despiertos, abiertos, obligados un poco. Esto nos ha hecho un poco visibles y nos ha hecho participar en distintos foros [...] Llega un momento en el que fundamentalmente Mariano decide que no está en condiciones físicas de la revista y la sustitución no se hace bien [...] Hay una especie de ruptura, a nivel personal las relaciones siguen muy bien [habla de los "cariños" que se tienen entre ellos a pesar de los problemas que hayan podido tener]. Coincide en épocas bajas donde no ha habido gran renovación desde abajo, ahora empieza haber otra vez. No hay subvenciones, todo cuesta más (E15 / AL06 / 24).

Hay que destacar también que en esa época de escasos medios y recursos Aula Libre promovió, a través de un ingente esfuerzo individual y grupal, su visión de la educación y de la pedagogía a través de unos mecanismos e instrumentos de participación, comunicación y colaboración que, a la larga, se incorporarían como otras señas de identidad más al proceso de construcción grupal y de compromiso socio-pedagógico del MRP. Esta vocación comunitaria se traslada también a las familias de los pueblos donde ejercen la docencia y su búsqueda de una alianza con padres, madres y alumnos supone un valor añadido a la propia fisionomía del grupo. Su manera de entender la interacción escuela-pueblo y maestro-alumno-familia se percibe en estas afirmaciones:

Preparar actividades donde las que las familias puedan entrar en la escuela, y cuando hablo de familias me refiero a todo el entorno. Esto es tarea compartida con las familias y con el resto de la sociedad, porque sino se llega a una situación en la que la escuela es un paréntesis, hay que hacer que la sociedad entre en la escuela pero a la vez que la escuela vaya y entre en la sociedad, en una interacción constate (E02 / AL02 / 7).

Como se vio en el Capítulo III, la conexión entre escuela, familia y entorno es el reflejo de distintas convicciones en los planos educativos y sociales que plasman un compromiso integral con la promoción cultural y la participación popular en la escuela. En ese sentido fue muy importante la experiencia de Calvo y López en el Centro de Recursos de Ballobar, como explica este último en E13 / AL04 / 2, y las distintas actividades que han venido desarrollando como proyectos de fomento de lectura con familias, tutorías colectivas y desde grupos de trabajo, como por ejemplo el de la Biblioteca Escolar del CP Miguel Servet de Fraga, animado por Coronas, Lloret y otros maestros.

Cabe decir que algunas de estas ideas planteadas por la renovación pedagógica y desde la innovación educativa en el medio rural han sido trasladadas y extendidas a otros espacios, pero como se ha visto, descargadas del contenido comunitario y participativo. Calvo indica esta cuestión al opinar de este modo:

Lo que se da demasiado a menudo es que hay un enfrentamiento entre escuela y entorno, porque genera problemas. La visión es cómo la escuela soluciona problemas en vez de generar problemas. Es capaz de aportar cosas al pueblo porque tiene recursos, tiene gente joven, tiene tiempo. Entonces la escuela sí puede hacer cosas, no solo como motivo de aprendizaje sino como servicio al pueblo (E15 / AL06 / 7).

Sobre la cuestión de la participación de familias, López cree que es un plano que también permite identificar el estilo propio de Aula Libre:



También común veo el tema de participación de los padres y las madres. Vivirlos como aliados, no vivirlos como enemigos porque hay una tendencia a que los padres cuanto más lejos mejor. Nosotros hemos tenido claro el que estaba bien que estuvieran allí, que era un beneficio incluso para nosotros. En el sentido de que si determinados planteamientos educativos se trabajan en la escuela y en casa va a ser un beneficio para el chaval [...] si tenemos el mismo planteamiento [responsabilidad y límites] (E16 / AL07 / 6).

Comentó además, los principales ámbitos de actuación del MRP:

Hemos trabajado también el tema de formación de padres, tutorías colectivas, escuela de padres y madres. Un poco dando los referentes básicos en estos tiempos donde hay cierta desorientación de cómo educar, se ha pasado de un modelo tradicional que se ha cuestionado pero no se ha sustituido por otro (ib.).

La escuela de padres y las tutorías colectiva llevadas a cabo por Aula Libre coinciden en buena medida con la puesta en práctica de una “pedagogía familiar” de apoyo a la “capacidad orientadora” de la familia y “un intento de optimización de una estructura parental que ya funciona desde el punto de vista educativo” (Soler, 1989: 65). Además, en relación al plan experimental llevado a cabo en Ballobar, con el visto bueno del propio ministro Maravall, señala:

Cuando hicimos lo del plan experimental de la reforma de la EGB en aquellos tiempos los padres participaban en la evaluación del proyecto en Ballobar [...] Los hemos considerado aliados y que era beneficioso para todos el trabajar juntos. Esto es un proyecto común, hay que ponerse de acuerdo en cómo educar [información y orientación de padres y madres] [...] Ha habido tiempos gloriosos de participación de padres y otros menos gloriosos, ahora quizá sean menos gloriosos (E16 / AL07 / 6).

Por su parte Coronas, destaca la experiencia transformadora que vivió en Canovellas con una dirección compartida y gran presencia y actividad de su asociación de padres y madres. Pero al igual que en otras facetas, detecta la bajada de la participación de las comunidades escolares desde los años 90 hasta la actualidad; por ejemplo, las antes citadas tutorías colectivas que se realizaban por ciclo serían impensables a día de hoy. Calvo, defendiendo tanto el modelo pedagógico como cultural de la escuela en el medio rural, sostiene que estos pequeños núcleos son reductos de una educación más humana y alejada de concepciones fabriles, “si lo grande se puede hacer pequeño, y es más fácil que participen las familias, que conozcan a los chavales y los chavales te conozcan. En ese entorno es más fácil hacer lo que se necesita hacer, copiémoslo” (E15 / AL06 / 14).

La interpretación global que arroja Calvo sobre su experiencia como docente en el medio rural ayuda a resumir las cuestiones referidas anteriormente y

sintetiza el común de las experiencias vividas por el grupo renovador y que ha ido forjando su característica impronta socio-educativa:

[...] el mundo rural ofrece un montón de posibilidades, es que estás conectado con el mundo. Estás en el pueblo pero eso no quiere decir que estés aislado del resto del mundo, tienes que estar con las nuevas tecnologías, tienes que estar en contacto con el mundo [...] Tener un escaparate [plantea experiencias y espacios de intercambio como *escuelarural.net* y José Luís Murillo] [...] Toda mi trayectoria ha sido trabajando en este medio, yo estoy enamorado y creo que es el modelo a imitar. El contacto con el entorno, con las familias, las dimensiones, las posibilidades ahora tecnológicas que te permiten estar en contacto con lo más novedoso, con otra parte del mundo (E15 / AL06 / 18).

Es interesante la positiva valoración que este entrevistado realiza sobre la cultura popular y el saber depositado en las personas mayores de los pueblos como un medio de revalorizarlas y dignificarlas desde la escuela:

Un funcionamiento más familiar, más humano, más personalizado que es el que hay que ir trasladando. Además te permite esa colaboración entre mayores y pequeños [...] Poder contar con los abuelos [es otra de las grandes riquezas] darle la vuelta a ese papel social al que se restringe a los abuelos de ciudadanos de segunda [...] Le das un protagonismo al abuelo, el abuelo se siente valorado y luego esa sabiduría que tiene la puede transmitir a todos los demás (E15 / AL06 / 19).

En suma, profesionalmente el trabajo cooperativo dentro del grupo y su proyección multidireccional hacia el exterior son claves interpretativas de la identidad de Aula Libre, indisociables de su compromiso con la escuela pública y con la renovación en el medio rural. Representa otra de las piezas angulares del MRP y la adaptación de unos compromisos sociales, políticos e ideológicos a unas determinadas condiciones contextuales, las de la escuela rural aragonesa, generalmente poco favorecida por los planteamientos tecnocráticos, por su condición de poco "rentable". Las interpretaciones de este compromiso con el medio rural y las distintas percepciones profesionales y socio-políticas vertidas en las entrevistas permiten contemplar discrepancias y valoraciones diversas. Principalmente en torno a la vigencia de la renovación pedagógica y a la adecuación de la formación de formadores, Gertrudix señala:

Yo tengo la sensación de que el sistema teóricamente tiene un discurso muy bueno, muy alternativo, muy en la línea de trabajar de forma diferente, pero tampoco favorece de ninguna manera que haya renovación y que haya técnicas alternativas al libro, etc. Primero porque en la formación de maestros eso no se toca mucho, los que pasan por la escuela de magisterio pocos conocen las técnicas alternativas [...]. El primer paso que habría que dar es reformar la formación inicial de los maestros [...] que salieran con una formación mucho más cercana a lo que se van a encontrar luego en la escuela, mucho más real. Más por competencias y no de conocimientos (E01/AL01 / 15).

Por su parte E06 /RP02 también indica la desvirtuación de dicha formación:

Estas cosas de la EVA [...] hay una de las cosas que introdujo el PSOE y era que los cursos contarían para la promoción, que puede ser muy bueno, pero que a partir de ese momento el perfeccionamiento se ve de otra manera. Tengo que hacer cursos para conseguir puntos o ya he conseguido los puntos, ya no necesito hacer puntos [...] Al final se corrompe (E06 / RP02 / 14).

Entrando de nuevo en el terreno de la pérdida de referentes y la formación, E08/ RP03 destaca tanto una desmemoria pedagógica española favorecida desde sectores tecnocráticos y neoconservadores como una devaluación de la formación, ya que considera que “ahora es absolutamente distinta de la que estamos hablando cuando era voluntaria, cuando era una necesidad sentida, ahora hay gente que le dicen cada seis años tiene que presentar 100 horas de formación... (E08 / UI3 / 19).

Otras voces discrepantes se denotan también en torno a los Centros de Profesores, la formación institucional y la desactivación de los Movimientos de Renovación Pedagógica, ya que desde el ICE, E04/ RP01 afirma que:

De hecho los contenidos y los tipos de cursos que se han podido dar tanto en el ICE como en los CPR pues eran prácticamente los mismos que los que había en las Escuelas de Verano, no eran especialmente diferentes, otra cosa es que si que había cosas más de formación básica que a lo mejor se daban en estos centros que no se daban en las Escuelas de Verano (E04 / U01 / 6).

Mientras E05/ AD01, como parte importante de la administración educativa de Aragón, defiende el papel de los CPR frente a la opinión de E08/ RP03 que interpreta que la administración “decapita” a los Movimientos de Renovación Pedagógica con la creación de los CPR, confirmando la idea de Coronas que valora la desactivación de esta manera:

Los CRP han ayudado relativamente, no estoy muy contento en algunas cosas y mira que he movido y he estado en muchos sitios [critica la formación actual]. Toda esa formación que se ha hecho, que no se ha pedido nunca ni se ha exigido que la persona que se ha formado en una cosa teórica y la lleva a la práctica...a mi me parece que eso ha distorsionado a la gente, entonces si no estás bien armado éticamente y conceptualmente (E17 / AL08 / 13).

Confirma junto a López el proceso de cierta decadencia en el que entran los Movimientos de Renovación Pedagógica hasta la actualidad:

Ha habido cambios de todo tipo en ese sentido [...] Hubo un intento de la administración de coger a la gente que puede de alguna manera distorsionar nuestro mensaje para fagocitarlo [...] Han ido languideciendo [los MRP's] hasta llegar a un

punto en que su presencia ahora mismo es irrelevante [López remarca: testimonial] (E18 / AL09 / 5).

Con respecto a la escuela rural también se detectan distintas percepciones, ya que E05/ AD01 cuenta con una valoración positiva dentro del propio MRP, aunque no así los mandos intermedios como jefes de servicio y directores generales (como se indica en E10/ RP05/ 27). Si bien las mejoras fueron notables, se incurrió en la invisibilización legislativa y, a la larga, socio-política del medio rural. Si bien E05/ AD01 defiende una visión positiva de la política educativa respecto al medio rural, otros, como E10/ RP05, critican que:

La escuela rural tradicionalmente no aparece en la legislación [...] no ha pensado en rural. Que no pensara en rural es un olvido muy grande, si no estás en la ley no existes [...] Las leyes educativas piensan en un centro homogéneo, con todos los maestros en su sitio, con grupos escolares de 20 o 22. La escuela rural precisamente se caracteriza por su diversidad: de paisajes, de alumnos, de sociedades, de maestros, de todo. [...] Tampoco se puede hablar de una única escuela rural (E10 / RP05 / 13).

Y, en relación con la labor concreta del ejecutivo aragonés de los últimos años con respecto de la escuela rural, afirma que:

Sin embargo, con la escuela rural el Gobierno de Aragón en su política de educación nunca ha sabido qué hacer. Es cierto que se han dedicado más medios económicos que nunca a la educación y a la escuela rural en particular, es un lujo de dotación, de medios, de maestros [...] Pero queda mucho por hacer. No se ha ido al fondo de la cuestión, al mapa pedagógico que diría Antonio Bernat. No solo hay que ver el mapa escolar [...] hay que ver el mapa pedagógico y hacer una estrategia a partir de muchas experiencias que hay (E10 / RP05 / 26).

Además fija en las diferencias entre la escuela rural y urbana la clave del conflicto dialéctico entre un modelo de control panóptico y otro de tipo humano y participativo:

Habitualmente las legislaciones educativas han pensado en un modelo de escuela fábrica, grande, carcelaria, militar, es el concepto de disciplina militar [...] disciplinario, eso Foucault y Giroux. Entonces esa es la diferencia, la participación y el compromiso digamos que en la escuela rural es mayor, porque la escuela está integrada en el medio [...] en el medio rural o te implica o la escuela está al albur de maestros que duran poco, que no quieren saber nada del medio rural y que entienden, no todos por supuesto, su trabajo en el medio rural como una condena temporal [...] La escuela rural carece de voz y de voto en las mesas de decisión política. Si tú no tienes presencia de poder político otros deciden por ti (E10 / RR05 / 15-16).

E11/ RP06, al respecto de estas cuestiones sobre la pervivencia de la escuela rural por el acoso administrativo, reflexiona lo siguiente:

El problema es la apuesta por la escuela pública, si la apuesta es por la educación pública la escuela rural se tiene que mantener [...] Pero en este momento quien va a salir perdiendo, siempre [remarca], es la escuela rural [...] En momentos de crisis

económicas siempre quien va a salir perdiendo son las minorías y si encima está apoyado con una política neoliberal, conservadora, del mercado, de lo privado pues aún más. Doblemente en peligro porque hay dos criterios, uno el tema económico, y dos, el tema de pública-privada, el tema de mercado, de rentabilidad, de calidad. Si invertimos menos en la escuela rural los resultados de la escuela rural serán peores (E11 / ER02 / 26).

En ese sentido, miembros de Aula Libre, como Calvo, critican el modelo CRA por trata de imponer esquemas escolares urbanos en pequeños pueblos:

El CRA lo que ha hecho es eliminar el colegio del pueblo, ha hecho un gran colegio, aulas mal montadas por ahí, han perdido la autonomía [...] Aquí el problema no es muy grave porque el pueblo del al lado está a 5 kilómetros. Había colegios suficientemente grandes para que no hubiera hecho falta CRA tampoco. ¿Hace falta organizarse y agruparse? Parece evidente, somos más y mejor [...] Estarían bien agrupamientos pero sin perder la autonomía de la escuela del pueblo [diferencia entre pueblos y centros]. [...] Necesitamos adaptar a cada circunstancia un modelo adecuado no vale "café para todos". [...] Se han hecho CRA por motivos políticos (E15 / AL06 / 21).

Además, sentencia que ese modelo se ha impulsado bajo criterios de eficacia, sin contar con las estructuras organizativas que informalmente trabajaban con antelación a su conversión y división en Colegios Rurales Agrupados:

A la Administración lo que le interesa es ahorrarse personal, recursos, un equipo directivo en lugar de tres, más fácil de dominar que tres. Profesores que se comparten, menos recursos, o sea, se ahorran dinero [...] No estamos a favor, yo personalmente no estoy de acuerdo con el modelo CRA [...] Se cargaron una estructura que funcionaba, funcionó en la mayoría de los casos, por lo menos en Aragón funcionó (E15 / AL06 / 22).

Finalmente, otras disonancias discursivas se pueden detectar en relación con la actitud del MRP respecto a la administración y la legislación educativa, así como a tenor de sus propias interpretaciones como docentes y el futuro que vaticinan para la educación pública en el momento actual. Esta vertiente permite ampliar la consideración identitaria de Aula Libre con respecto a distintas variables. Una de ellas es el gran abismo que separa la teoría y la práctica educativa y cómo influye en la formación de los futuros docentes. Gertrudix lo plasma de la siguiente manera:

Yo tengo la sensación de que el sistema teóricamente tiene un discurso muy bueno, muy alternativo, muy en la línea de trabajar de forma diferente, pero tampoco favorece de ninguna manera que haya renovación y que haya técnicas alternativas al libro, etc. Primero porque en la formación de maestros eso no se toca mucho, los que pasan por la escuela de magisterio pocos conocen las técnicas alternativas (E01/AL01 / 15).

Además el propio Gertrudix plantea que el espíritu crítico no tiene apenas presencia ni en la formación de formadores, ni en el propio sistema educativo, pues

considera que existe una flagrante ausencia de la crítica en las estructuras escolares y el desarrollo de los aprendizajes:

No hay ninguna ley que no te diga que no haya que cultivar el espíritu crítico de los niños pero luego, a la hora de la verdad, cuando se lleva a la práctica, qué niño es capaz de criticar qué. Hay que desarrollar propuestas para promover el espíritu crítico. [...] Es muy bonito que eso se quede escrito pero ¿cómo se lleva a la práctica? El maestro es el que tiene que crear esas condiciones y no el libro de texto (E01/AL01 / 19).

Por otro lado, pueden detectarse diferencias importantes con respecto a las opiniones que mantienen miembros del ámbito político y administrativo con respecto a Aula Libre en relación con la política y la legislación educativas. En ese sentido, E05/ AD01 plantea una crítica a los conciertos educativos a pesar de que fue su propio partido quien los promovió a mediados de los años 80:

Cuando se aprueba la LODE porque existen esos centros religiosos, no hay posibilidades en un corto periodo de tiempo, de construir centros públicos para escolarizar a toda la población [...] Los colegios religiosos recibían una subvención [...] aleatoriamente y con la LODE lo que se plantea: los centros privados que se comprometan para impartir la educación como servicio público se concertarán (E05/AD01 / 16).

Indica que esta situación es crítica en el medio rural, ya que es la escuela pública quien asume el servicio educativo, aunque alude a casos urbanos como el de un centro educativo del barrio zaragozano de Torrero:

Con este medio rural que tenemos en Aragón, con esta dispersión, me asustaría mucho que esos fondos que el gobierno de Aragón dice que tienen que llegar a la concertada va en detrimento de la enseñanza pública (E05/AD01 / 18).

Finalmente, valora los objetivos de la política educativa en los siguientes términos:

Desde la Administración, desde la política educativa lo que hemos tratado es de facilitar las cosas, de escuchar y de facilitar, y de plantear recursos y de invertir, y de convencer al gobierno [...] de que la inversión en educación es importante [...] Todo lo que invirtamos en centros escolares realmente lo estamos invirtiendo en futuro y en mejorar en este país, pero de verdad, esto no son frases hechas [...] (E05/AD01 / 28).

Ese discurso institucional y de retórica política viene corroborado por otros como E07/ AD02 que, desde la inspección, defiende la labor llevada a cabo considerando que se ha realizado un gran cambio a pesar de que la universalización de determinados aspectos minen el carácter crítico en educación

Cuando una cosa se generaliza pues lógicamente pierde [...] un poco el carácter subversivo. Me parece bastante normal que lo perdiese [...] La generalización lleva a eso, si además el contexto político es distinto [...] y encima tienes más medios para hacer las cosas a un cierto decaimiento sí que puede llevar. Yo creo que eso no es

negativo en absoluto. Lo importante es que se generalice aunque se descafeíne un poco (E07 / AD02 / 22).

Por tanto, desde la Administración se defiende una visión pragmática, conformista y utilitarista, pero que limita la percepción de la escuela al modelo vigente, a diferencia de Aula Libre y otros Movimientos de Renovación Pedagógica y colectivos educativos alternativos. Como contrapunto a la perspectiva institucional, E09/ RP04 sitúa claramente a la política educativa en la órbita de procesos neoliberales, ahondando en una crítica que parece obviada por las sutilezas del discurso político-administrativo:

Las leyes de educación responden a las dinámicas sociales, políticas, económicas en las que se instala el país [...] en las últimas décadas es claramente neoliberal desde los años 80. Lo que hay es un proceso de transformación del Estado, de las políticas públicas en clave fundamentalmente de desmantelamiento de cualquier forma de poder popular de servicio social y de estado de bienestar. Las leyes responden más a esa lógica neoliberal, incluso la famosa LOGSE y toda la movida aquella del constructivismo, que en el fondo no era más que un discurso vacío que dejó intactos algunos pilares fundamentales en los que se sustenta un aparato de poder en la escuela (libros de texto, formación de formadores, el CAP...) [...] (E09 / RP04 / 15).

Indica, además, que los Movimientos de Renovación Pedagógica fueron críticos con una legislación educativa que desde los años 80 socavó las bases de un sistema educativo público real y prioritario:

Todas la leyes fueron cuestionadas por los MRP's [seminario de más de un año a partir de la LOGSE y publicaciones con análisis muy críticos] Recuerdo que entonces nosotros ya la veíamos como una ley que abría las puertas a la privatización de la enseñanza [...]. Aquello que originalmente tenía que ser subsidiario hoy es al contrario, es casi lo público subsidiario de la privada (E09 / RP04 / 15).

En una línea crítica bastante similar a la anterior, pero desde el ámbito de la escuela rural, E10/ RP05 también denuncia la uniformización acrítica que desarrolla la administración sobre los proyectos innovadores del medio rural a los que acaba desvirtuando:

El problema es que cuando se extiende los políticos dicen: ¡OH! [Aldea Digital por ejemplo desde los CRIET's] [...] En el 96 ganó las elecciones el PP, el PP cuestionó los CRIET's de hecho iba a cerrar Calamocha. Los convirtió en sucedáneos de institutos de secundaria que entonces se estaban poniendo en marcha en el medio rural (E10 / RP05 / 21).

Además la manera en que se llevaron a cabo las transferencias de las competencias educativas a la Comunidad Autónoma de Aragón supuso más bien un varapalo que un apoyo a la escuela pública y rural:

Con la llegada de las transferencias a Aragón en 1999 [...] creía que Aragón [...] podía haberse convertido en la referencia de la escuela rural y de la pedagogía rural para España y para media Europa. Era un momento apasionante. Llegan las transferencias y se hicieron muy mal, sin dotación económica, el propio José Manuel Correas fue el encargado de negociar con Madrid las transferencias. Se dieron muy mal y como él vio que se estaban haciendo mal las cosas dimitió ante el gobierno de Lanzuela en agosto [...] El Departamento de Educación que se crea estaban tan preocupados por los dineros que en lo primero que piensan es en recortar. Los CRIET's peligrosaron (E10 / RP05 / 25).

La materialización de la desvinculación de la Administración respecto de la realidad educativa es detectada por E10/ RP05 con claridad sobre la mutación del modelo CRIET por un modelo de tipo urbano planteado de un modo bien distinto a lo que se proponía en el Proyecto de Desarrollo Curricular, Institucional y Profesional del CRIET de Alcorisa, desarrollado desde 1997, gracias al esfuerzo combinado de Correas y Bernat:

Desde el Servicio de Planificación del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, en un momento de crisis tremenda, se impuso el modelo de Zaragoza en Teruel, que es como está ahora, se ha perdido la creación de materiales, de congresos, de todo, ha quedado en socialización (E10 / RP05 / 28).

En 2004 se impone el modelo y se dice al profesorado: y el que no quiera que se vaya. No se dio participación a los maestros, ni a los padres, ni a los niños, ni a nadie. El "politburócrata" impuso el modelo (E10 / RP05 / 29).

El proceso de pujanza de los criterios neoliberales en educación se plasma en la imposición de modelos urbanos y uniformados a realidades bien distintas, como el caso del CRIET de Alcorisa, sometido a un acoso sistemático desde 2003:

Porque dentro del Departamento a pesar de que las dos consejeras [Almunia y Broto] ambas del medio rural, que creían en el medio rural, por debajo en su staff han tenido algunos personajes [jefes de servicio y algún director general] que no han tenido ninguna sensibilidad con la escuela rural [remarca mucho] De hecho el acoso que sufrieron los CRIET's desde 2003 es para llorar. Acoso, absoluto [remarca]. Los querían vaciar y los vaciaron, descapitalizarlos de pedagogía y los descapitalizaron (E10 / RP05 / 27).

También desde el ámbito rural, E11/ RP06 plantea ciertos problemas en torno al modelo CRA, que, como se ha visto, no goza de la aprobación de algunos miembros de Aula Libre. Perfila varios errores en la implantación de dicho modelo y señala el daño que ha ocasionado la administración en relación a los CRIET, así como el olvido institucional del proyecto de ley de Educación de Aragón:

En aquel momento y durante todo los años, finales de los 80 y principios de los 90, y toda la década de los 90, el modelo de Aragón era CCAA y provincia, luego surgieron las comarcas y claro los CRA's no se ajustan a las comarcas y eso está trayendo en este momento problemas de desajustes (E11 / RP06 / 12).



Añade, además, la siguiente matización:

El modelo es bueno pero los esquemas de la administración siguen siendo los de centros completos [...] Falta más que el reflejo legislativo el que realmente se crea en la autonomía de los centros pero eso valdría para un CRA o para un centro completo de ciudad. Porque la autonomía no acaban de creérsela (E11 / RP06 / 13).

También desde el grupo renovador se lanzan críticas hacia la supuesta neutralidad de la Administración y se afirma que su labor viene condicionada por los criterios económicos y políticos. Critican la manera en que la Administración, o bien copia y extiende desde su perspectiva proyectos innovadores que funcionan, o bien, por otro lado, "premia" el trabajo de los docentes renovadores, ofreciendo puestos de gestión educativa como para el caso de la inspección e incluso para Calvo y López con el Centro de Recursos de Ballobar. La interpretación de estos últimos es la siguiente:

López: Pensábamos, o al menos yo pensaba, que desde la Administración se podrían hacer más cosas, pero luego comprobamos que no se podían hacer muchas cosas, porque eras una pieza de un engranaje y el que lleva el tema de presupuestos [...] hasta que no se hace todo el recorrido de todo el tema presupuestario no se puede hacer nada. Había bastantes obstáculos a la hora de llevar a la práctica determinadas cosas (E13 / AL04 / 2).

Calvo: Como siempre andamos con esa precaución con la administración [...] Nosotros lo miramos con un cierto resquemor todo lo que nos llega desde la Administración (E13 / AL04 / 4).

Coronas sobrevuela la crítica alrededor de la relación con la Administración al comentar lo siguiente:

Hubo un tiempo en el que seguramente desde la propia Administración llegaron a creer que era posible un cambio y de hecho fue posible mientras estuvimos en Ballobar [...] Suprimir las áreas, suprimir las notas, suprimir lo más característico de la escuela, lo que suponía más control, fue posible cambiarlo. Se dio cabida a las familias, parte de las clases eran llevadas por gentes del pueblo. Sin libros de texto, todo esto que fue viable desde la reforma en un principio se promocionaba todo esto y poco a poco seguramente por presiones de tipo económico donde las editoriales juegan un papel fundamental se fue dando marcha atrás, marcha atrás [remarca] hasta entrar en lo más tecnológico, el tema de evaluaciones (E13 / AL04 / 5).

Los miembros de Aula Libre dan a entender que pedagógicamente se podían plantear ciertas alternativas en el terreno privado del aula, pero cualquier modificación en la organización o la gestión de los centros, por ejemplo, despertaban pronto los recelos de la Administración:

En el terreno metodológico parecía que tenías una cierta credibilidad incluso reconocida por la Inspección pero cuando entras en determinados temas como eran las calificaciones pues la cosa cambia (E13 / AL04 / 7).

Otras son las opiniones del grupo renovador al respecto de la Administración y la política educativa, de gran interés para adentrarse en sus autopercepciones profesionales frente al acoso burocrático. Gertrudix, mostrando su desencanto al respecto, defiende que "hubo maestros, yo también, que nos planteábamos que la sociedad se podría transformar través de la escuela. Eso es mentira. Eso es mentira porque te acaban ahogando" (E14 / AL05 / 26). El entrevistado reclama la necesidad de un pacto por la educación de las principales fuerzas políticas del país al contemplar que:

Lo que políticamente se pide en algunos sitios, y no políticamente, de que haya un gran pacto por la educación eso es lo fundamental [...] No vas a estar formando maestros y maestras con ningún tipo de perfil, porque no sabes cuales serán las decisiones políticas. Si eso no se estabiliza, si no hay un cambio, un pacto (E18 / AL09 / 11).

Por su parte, Coronas vislumbra los espacios de flexibilidad y de concreción definitiva de la legislación educativa en cada centro para superar sus paradojas gracias a la labor docente y de equipos directivos sensatos y responsables. La opinión de Calvo, que confirma la de sus colegas, es la siguiente:

Al margen de las leyes la educación funciona por inercia, y lo que hacemos es repetir lo que has vivido; si no hay experiencias nuevas, lo que va a hacer el profesorado es lo que ha vivido [...]; si no ha vivido otra forma de hacer las cosas, las seguirá repitiendo [...] Necesitamos que el profesorado tenga otras experiencias, que las familias tengan otras experiencias dentro y fuera de la escuela pero, además, que esas experiencias puedan ser integradas en la escuela [...] pero eso no lo traslada a la escuela, es como si hubiéramos hecho un mundo paralelo E18 / AL09 / 14).

En suma, como para la mayoría de los ítems, el discurso de Aula Libre es bastante coincidente con el de otros miembros de la Renovación Pedagógica con los que mantiene sintonía programática tanto socio-política como pedagógica. Por otro lado, también se denota cercanía a la visión del profesorado innovador del medio rural y que, en buena medida, enfatiza con las experiencias de Aula Libre considerándolos compañeros de trabajo en el esfuerzo común por dignificar la escuela rural. Sin embargo, como se ha venido analizando, se distinguen matices discursivos importantes en relación con miembros de la Administración y la inspección, así como profesores de Facultades de Educación e ICE, principalmente porque éstos suelen defender la labor que han desarrollado, toda vez que han

ocupado puestos de gobierno, gestión y organización de la educación aragonesa. Además, la crítica que se lanza desde este perfil de entrevistados es mucho más velada y tibia que la que establecen los Movimientos de Renovación Pedagógica y el profesorado rural innovador. Si bien se denota un consenso generalizado en torno a la defensa de la educación pública, los Movimientos de Renovación Pedagógica y el profesorado rural defienden un modelo público más profundo, democrático y participativo, entendiendo que el modelo hoy en día vigente no cumple sus expectativas iniciales por haberse embarrado en las inercias jerárquicas y la desorientación político-legislativa, que han acabado por desdibujar su cometido original.

Finalmente, es interesante señalar algunas de las ideas de Aula Libre con respecto a la vigencia actual de los Movimientos de Renovación Pedagógica tal y como se han conocido hasta el momento y el oscuro horizonte que se cierne sobre el modelo de sistema educativo público que, como ha quedado reflejado, no era el mismo que estos maestros renovadores tenían en mente. Todo ello permite inferir cuestiones que nos acercan también al desencanto o malestar docente de unos maestros que, aún a punto de jubilarse, siguen manteniendo un fuerte compromiso y una crítica inquebrantable frente a las paradojas del sistema educativo actual. Calvo planteó su visión de la escuela renovada de la siguiente manera:

Entender la escuela como algo amplio, no como cuatro paredes viendo el cogote de los demás, sino que se parezca más a un taller, que se parezca más a una vivienda, a las situaciones habituales, no que se parezca a la escuela de siempre (E02 / AL02 / 19).

Esta perspectiva se enfrenta a la interpretación tecnocrática de la educación que el mismo Calvo sitúa en estas coordenadas específicas:

Es el intento permanente de intentar igualar, uniformar, pensando que así las cosas se simplifican. Luego te das cuenta de que no, que has segregado a unos cuantos pero dentro de esos vuelves a segregar [...]. Nos cuesta entender que las cosas no tienen porque ser todos al mismo tiempo y en las mismas cosas. Se sigue reconociendo la escuela, después de tantos años [...], por lo mismo, por las filas, por los cursos, por libros de texto, por profesores que mandan, por alumnos que callan y obedecen. Y sino pues porque se revelan. [...] Racionalizar no, segregar, seleccionar. Sigue siendo un papel aunque teóricamente no lo sea, sigue siendo seleccionar a los más adecuados a pasar por el aro (E13 / AL04 / 11).

Gertrudix, por su parte, ahonda en la situación de escuela pública actual, atenazada desde criterios de excelencia, que no hacen sino encubrir una perversa selección:

En cualquier caso si tu quieres un sistema mejor en calidad, a no ser que quieras crear un sistema elitista que es lo que están intentado hacer ellos [crítica el clasismo y la estratificación social que genera la escuela] [...] Si tu quieres una escuela de calidad en la que la mayoría de los individuos tengan una salida profesional y una formación humana [...] no puedes funcionar así. Tienes que crear escuelas, reforzar el sistema público, totalmente [crítica la red mixta y la renuncia del estado a sus funciones educativas]. La escuela pública se está quedando como marginal (E14 / AL05 / 10).

Calvo y Coronas amplían esta visión de futuro, que combina tanto desencanto como cierta esperanza ante posibles elementos, como la LOMCE, que pueden servir como detonantes para un *revival* pedagógico renovador:

Es como si hubieran dado un golpe de estado a nivel salvaje y entonces fuera el capital el único interés y que se dominara desde allí todo. Pero irán soltando la mano poco a poco para que no se les vuelva en contra y las cosas irán a su cauce o la gente se autoorganizará. [...] Momento de crisis, momento en el que puede surgir una nueva ilusión [...] pero que se puede cambiar a peor. Puede surgir un iluminado (E15 / AL06 / 28).

Se preguntan también dónde han quedado los principios ilustrados de la educación al decir lo siguiente:

Me parece una cosa demencial donde estamos llegando. ¿Dónde está toda la parte humanística, de emociones, de trato, de consideración? ¿Dónde está? Subdividimos al niño en un montón de mínimos [mordaz] [...] Solo se cargan las tintas en ese tema, lo demás importante un pepino, ¿pero que vas a conseguir a recudir todo a este montón de ítems, de número si luego resulta que no haces nada memorable con los críos? [solo importa el seguimiento del libro de texto, cumplimiento del currículum, calificación...] (E17 / AL08 / 15).

En relación al relevo generacional y a un repunte de movimientos de docentes renovadores organizados de manera autónoma, exponen que:

Paralelamente a ese declive de los MRP's [plantea el porqué de su mantenimiento y cuestiona las subvenciones] ha habido otra personas que sin militar en los MRP's [...] se han introducido en las escuelas con afán de cambiar algunas cosas. Ha habido asuntos recientes que a lo mejor no respondían a planteamientos de MRP's pero quien también dignificaban la escuela y buscaban alternativas al discurso oficial que siempre ha sido un poco de control (E18 / AL09 / 6).

Finalmente en relación a la LOMCE defienden tanto una crítica contra la misma pero también contra la situación previa que, según ellos, no era ninguna panacea educativa:

Ayer decía Gimeno Sacristán en una entrevista "Tampoco se soluciona todo con la derogación de la LOMCE, porque no hay ningún paraíso a donde volver" dije, mira una frase bonita. Por tanto no será suficiente derogar la LOMCE en el futuro (E18 / AL09 / 16).

E09/ RP04, desde otros Movimientos de Renovación Pedagógica, opina en una órbita muy similar a la perspectiva expuesta por Aula Libre en torno al futuro de la educación y la vigencia actual de la Renovación Pedagógica:

El futuro de la educación pasa por lo mismo que pasaba hace treinta o cuarenta años, porque nos creamos el sentido verdadero de lo que significa ser sujeto y pongamos a la gente en condiciones de poderse hacer sus propias preguntas y de querer construir sus propios espacios de libertad. Yo creo que ahí la educación tiene un papel fundamental y ese tendría que ser el sentido radical y profundo de la educación. Un sentido de emancipación y de creación de sujetos con capacidad crítica, con capacidad de construir la propia libertad y de conquistar la propia libertad [...] Lo que sí sé que siempre va a haber gente que va a hacer lo posible para que eso sea así. [...] Ese compromiso va a estar, Lo hubo antes de que nosotros empezáramos y lo va a seguir habiendo aunque nosotros nos jubilemos. Yo creo que sí (E09 / RP04 / 18).

En cuanto a la actual situación entiende que:

La actual situación debería provocar que surgieran no uno sino mil MRP's en cada una de las esquinas de cada una de las escuelas. Lo que nos hemos de preguntar es qué fuerza tiene el sistema para inmovilizar y desmovilizar de la forma en que lo hace. Por que motivos para la creación de espacios, de organizaciones autónomas, de profesores que se reúnen y que trabajan desde la base para la transformación de la escuela, motivos hay más que sobrados (E09 / RP04 / 19).

De igual modo, E10/ RP05 vaticina al respecto del desmantelamiento de la escuela pública en general y de la rural en particular que "es posible, estoy haciendo una profecía, es posible que en lo público acabe quedando solo al cargo de la escuela rural y de la escuela marginal de tercera fila, de los más desfavorecidos" (E10 / RP05 / 17).

Como conclusión a este capítulo se traen a colación algunas ideas transmitidas por los integrantes de Aula Libre en relación, por un lado, a su valoración de la experiencia renovadora del grupo y, por otro, a la vigencia y actualidad de los MRP's y el futuro de la educación en Aragón y en España. Coronas plantea esta interesante e ilustrativa síntesis de la vida y obra de Aula Libre:

Nosotros nos percatamos enseguida que éramos de los pocos MRP's con un sistema de comunicación regular, con la revista y otras líneas de trabajo, como *Cuadernos y Creativa* (...). Nosotros no hicimos nunca Escuelas de Verano, sí Jornadas Aula Libre, pero más a nivel interno, entre nosotros, para atar cabos...Y la proyección exterior era a través de la revista. Bueno y la presencia individual de varios de nosotros en diferentes foros, no éramos invitados por ser miembros de Aula Libre, sino que Sebastian era invitado por lo que sabía de Freinet, Pepe ha salido con el tema de Escuelas de Padres, yo con la Poesía y la Biblioteca Escolar, Miguel cuando estuvo en Villanueva con todo el tema de los Talleres de Sueños (E03 / AL03 / 2).

Gertrudix profundiza en lo concerniente a la vigencia de la Renovación Pedagógica y el voluntarismo, que cae en el saco roto del discurso administrativo, político y burocrático:

Durante estos años, los Movimientos de Renovación Pedagógica, sí han hecho una labor pero no ha ido extendiéndose como una gota de aceite, al contrario, precisamente estamos en una época en la que cada vez hay menos militantes y socios en los Movimientos de Renovación Pedagógica. Si no hay un apoyo por parte de la administración difícilmente. Mientras no sea una opción de país como paso en Finlandia o Corea [matiza diferencias entre ambos]. Es una apuesta por la formación de las fuerzas vivas de la sociedad (E14 / AL05 / 27).

Además, en relación con el momento actual y el cuestionamiento de los posibles paralelismos entre los años 70 y 80 y la actualidad, añade lo siguiente:

En estos momentos sí que puede haber un elementos que reactive los MRP's que es la ley del ministro Wert. Los MRP's surgieron [...] con una actitud en positivo, queríamos un sistema democrático, mejorar la escuela [...]; ahora es diferente, ahora luchamos contra una ley que está machacando, que está volviendo a lo anterior. Pero puede ser un punto de inflexión para crear conciencia nuevamente en el Magisterio y que los políticos se planteen volver al camino que llevábamos hasta ahora (E14 / AL05 / 29).

Igualmente López comparte estas ideas al interpretar que:

Se ha hecho un recorrido donde ahora no sé si estamos como al principio, tanto no porque han cambiado las cosas, pero yo leía cosas de las que decíamos al principio y digo todo esto lo podíamos empezar a plantear ahora mismo también. Pero vas asumiendo determinadas cosas [...] Estamos volviendo me da la sensación, hay determinados principios que teníamos que ahora se han perdido y podrían volver a trabajar otra vez. Se ha perdido mucho en los últimos años y ahora ya con estas leyes pues menos. Porque antes había mucho entusiasmo y mucha fuerza y ahora no [...] Esta reforma es bastante ideológica pero hay poca fuerza para combatirla (E16 / AL07 / 12).

Valoraciones procedentes de la percepción interna del grupo sirven para cerrar este Capítulo VI y trasladar las principales inferencias discursivas obtenidas a la triangulación y discusión de resultados que se desarrolla en los Capítulo VII y VIII. Algunas de estas interpretaciones y valoraciones globales sobre la experiencia colectiva de Aula Libre son las siguientes:

Calvo: Lo que me ha aportado personalmente, pues un aprendizaje bestial, yo lo que he aprendido de los compañeros no lo he aprendido en ningún sitio. Además de Aula Libre yo he tenido la suerte de poder visitar muchos centros, de estar con muchos compañeros [...] Pero trabajando codo con codo ha sido un regalo. De los cuatro que estamos citando pero te he ido citando otros que se han incorporado más tarde [Fernando Vallés, Geles Domínguez, Teresa, Ángel Ramírez] (E15 / AL06 / 25).

Coronas, aun a pesar de cierto desencanto, defiende la necesidad de no crear grandes conflictos, al menos en lo que a la comunidad educativa se refiere:

Tengo la sensación de haber ido perdiendo gas en el tiempo, ha habido momentos en los que has creído realmente que nuestro trabajo podía influir decisivamente o de manera notable a lo mejor en cambiar alguna actitud, en los chavales y a las familias incluso. Yo no he tenido grandes problemas con las familias [...] Porque yo no he planteado rupturas tremendas porque no tiene sentido. Si estás solo en un pueblo, tienes la posibilidad al menos de enfrentarte, o ganarte, las opiniones o la voluntad de la gente (E17 / AL08 / 8).

## **CAPÍTULO VII: ALCANCE Y SIGNIFICADO DEL MOVIMIENTO DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA “AULA LIBRE” EN LA EDUCACIÓN ARAGONESA CONTEMPORÁNEA**

### **1. Triangulación de resultados**

En este capítulo se establece una validación de los datos e informaciones obtenidas a lo largo del proceso de investigación, para comprobar en qué medida contribuyen de manera significativa al conocimiento del objeto de estudio. Para ello se utilizará la técnica de validación por triangulación como una estrategia que permita verificar y corroborar los resultados de la investigación al ponerlos en relación con la naturaleza de los datos obtenidos, la dimensión teórica implementada en la investigación y la metodología empleada para la obtención de dichas informaciones. El objetivo de establecer esta triangulación coincide con el expuesto por Mucchieli al decir que “ninguna técnica de recogida de datos es capaz de capturar la riqueza de estos fenómenos. Por esta razón, la estrategia de la triangulación es apropiada para conducirnos a una comprensión y una interpretación lo más ricas posible del fenómeno estudiado” (2001: 347).

La triangulación permite al investigador construir una serie de significados al recorrer diversas vías de verificación y corroboración de los resultados obtenidos. Por ende, es necesario plasmar la triangulación dado que:

Nuestras realidad sociales, culturales y educativas resultarán, y son, sin duda complejas y, en consecuencia, difíciles de estudiar, aprehender y comprender; necesitarán, y se necesita, múltiples métodos y diversas metodologías que, en su conjunto y aportando cada una su especificidad, brinden una respuesta distinta [...] (Sabirón, 2006: 321).

Para Ruiz Olabuénaga la triangulación incrementa la complementariedad entre las distintas técnicas y estrategias utilizadas para la obtención de datos, lo cual dota de riqueza a la investigación y permite contemplarla bajo criterios de confirmabilidad y validez en relación a datos de diversa índole obtenidos a partir de distintas técnicas. En definitiva, la triangulación aporta a la investigación validez interna (enriquecimiento) y externa (confiabilidad) (Ruiz Olabuénaga, 2003: 76-77). Con

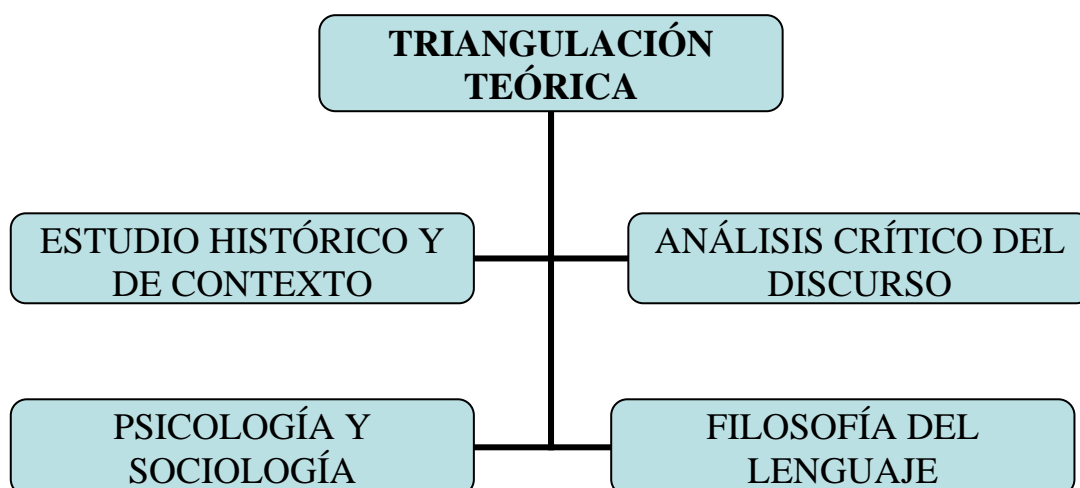


todo ello se contrastan datos con el objetivo de obtener resultados científicos coherentes y pertinentes a la naturaleza y objeto de la investigación desarrollada.

Para establecer la triangulación concerniente a la presente investigación, ésta se fundamentará en la tipología establecida por Denzin (1978), entendida como la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno. Para otros investigadores, como Cowman (1998), la triangulación se entiende como una combinación complementaria de varios métodos para el estudio de un mismo objeto o evento con el objetivo de abordar mejor el fenómeno que se estudia. Así pues, partiendo de la triangulación de Denzin aplicada al objeto y naturaleza de este estudio, se establece la siguiente triangulación:

a) *Teórica:*

Entre los marcos teóricos implementados en la presente investigación, destacan distintas teorías de comprensión etnográfica centradas en el proceso de creación identitaria dentro del colectivo renovador Aula Libre y su evolución como grupo social inmerso en el movimiento pedagógico renovador a nivel nacional. Otra aportación teórica superpuesta a la anterior es el uso de la interpretación histórica como marco analítico referencial y que corre en paralelo con las reflexiones surgidas de los restantes planos teórico-cognitivos. El uso del análisis crítico del discurso orientado al vaciado documental del medio de expresión del grupo renovador permite contemplar el objeto de investigación desde un plano más discursivo y orientado hacia el exterior. Con dichos referentes teóricos el bagaje cognitivo obtenido puede ser contrastado desde un ángulo interpretativo mayor y más rico.



b) *Metodológica:*

- Entrevistas cualitativas y análisis comparado de discurso divergentes:

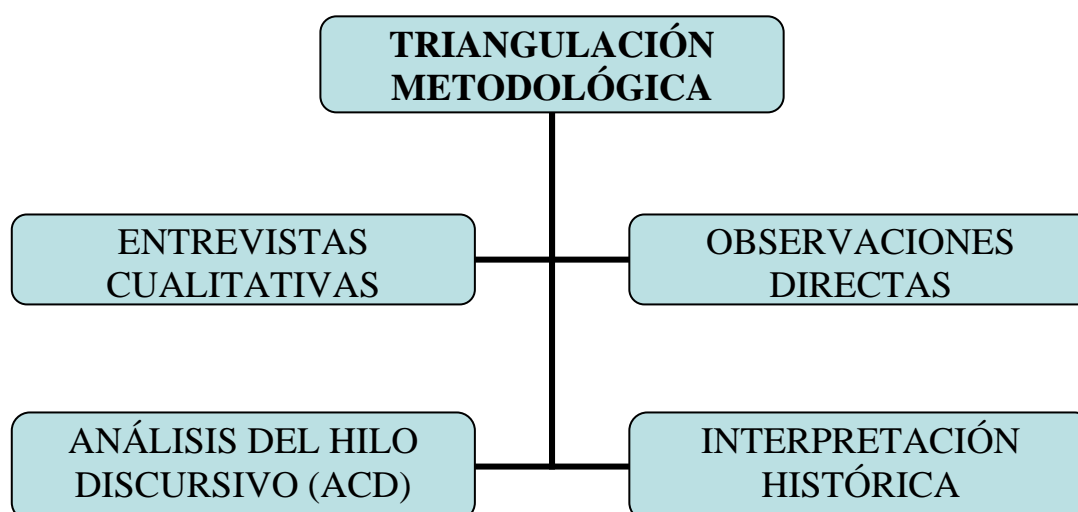
Gracias a las entrevistas se obtienen unos datos cualitativos, propios de los relatos de vida, que han aproximado a la investigación al plano discursivo y mental que genera la renovación pedagógica y las cuestiones que dieron lugar a su crítica original y al subsiguiente movimiento renovador español.

- Análisis de contenido a través del ACD:

El ACD aborda desde un plano sociocognitivo el discurso y las manifestaciones discursivas, del MRP Aula Libre, como un medio de acceder a un conocimiento que aporta datos sobre sus planteamientos educativos y su experiencia docente entre otra serie de inferencias de la revista *Aula Libre*, y otras publicaciones del MRP.

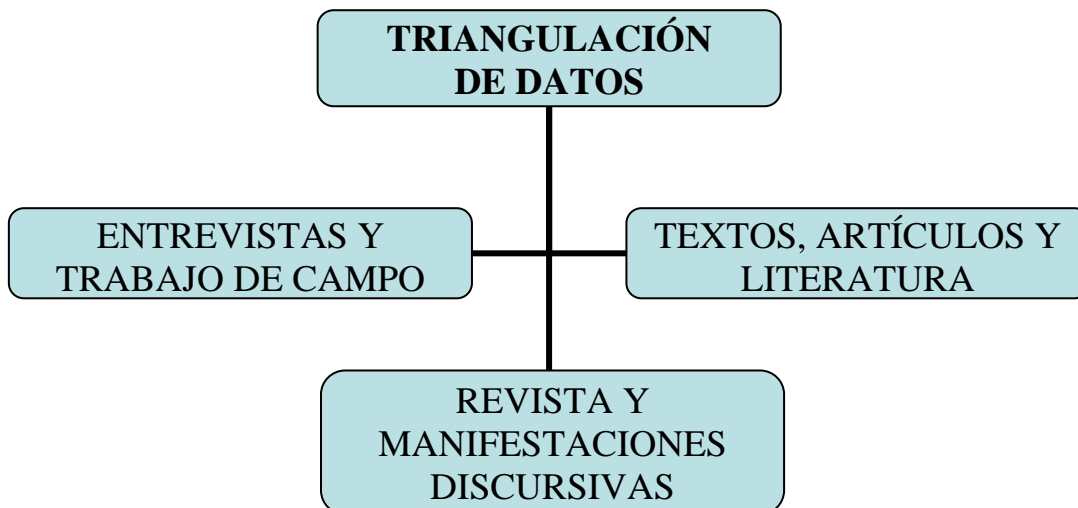
- Metodología de análisis e interpretación histórica

La perspectiva histórica está presente en esta investigación, por entender que sin una reflexión contextual es imposible aproximarse conceptual y sociológicamente al fenómeno de la renovación pedagógica como manifestación de unas inquietudes educativa determinadas en un momento específico.



c) *Datos:*

La obtención de datos ha sido abordada desde distintas fuentes y soportes documentales. En este punto se pueden destacar en primer lugar las fuentes bibliográficas centradas en la renovación pedagógica y en los distintos temas que abordan el objeto de estudio. El vaciado de contenido de dichos materiales ha generado un conocimiento que puede contrastarse con los obtenidos a través del desarrollo de entrevistas cualitativas personas internas y externas al MRP, lo que aporta un variado conocimiento de primera mano sobre el objeto de estudio. Finalmente, otro tipo de datos han sido proporcionados a través del análisis de la revista *Aula Libre*, cuyo bagaje y significación son claves para entender la renovación pedagógica aragonesa.



Siguiendo los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad, se trata de hacer de esta triangulación un cuadro comparativo exhausto y pertinente que permita aproximarse a la realidad de *Aula Libre* desde distintas fuentes de información y a través de distintos medios para la obtención de datos. De esta triangulación de datos se desprende un proceso de generación de conocimientos al que se le han aplicado diversos enfoques teóricos y se han contrastado a través de diversas metodologías. El proceso inductivo de aprehensión de datos e informaciones se somete a un contraste y a una indagación mediante los cuales el conocimiento se sintetiza en varios ítems temático-referenciales. En los

siguientes cuadros se expone de modo sintético el proceso de contraste y de confrontación de datos, situando en paralelo los ítems principales que han guiado esta investigación con respecto a las fuentes de información utilizadas. Este esquema representa el último estadio de la investigación y del proceso de reformulación y contraste permanente de este estudio:

		ACD REVISTA AULA LIBRE	PERCEPCIONES INTERNAS	MIRADAS PROFESORADO	MIRADAS ADMINISTRACIÓN	INTERPRETACIONES
<b>CONTEXTO Y EVOLUCIÓN</b>	<b>Político</b>	La evolución de la revista corre paralela al contexto en el que se desarrollo y se vio condicionada por la propia consolidación de Aula Libre como MRP. La revista se hace eco de las principales problemáticas sociales, políticas, educativas y laborales de la España democrática. Se contempla un retrato particular del Postfranquismo y la Transición tanto nivel social y político como educativo.	A finales de los 70 y sobre todo en los años 80 se desarrollo un movimiento en defensa de una mejora transformadora de la escuela que no llegó a cumplirse. En un principio propugnaban un modelo contrario al tradicional pero finalmente primó el modelo educativo estatal impregnado de elementos neoliberales. Los miembros de Aula Libre detectan una regresión en los modelos escolares y una gran influencia de los vaivenes partidistas.	Desde el Tardofranquismo se dio una gran movilización en defensa del modelo de escuela pública y de la educación en el medio rural. La pretendida modernización educativa consigue mejorar pero a costa de incurrir en prácticas que acaban poniendo en tela de juicio a la propia escuela estatal. Se asiste a la continuidad de la gestión tecnocrática y neoliberal de la educación y la escasa participación y respuesta de la ciudadanía.	Esta visión define el modelo posibilista y reformista que en buena medida prevaleció frente a los planteamientos más profundos de los MRP. Desde el pragmatismo se evidencian tanto una reafirmación de la labor realizada como un reconocimiento de la persistencia de determinadas cuestiones. Su horizonte educativo es más limitado que el defendido por Aula Libre y la Renovación Pedagógica.	Se infiere desde Aula Libre y el profesorado relacionado con la reflexión y la investigación de la Renovación Pedagógica el incumplimiento de expectativas políticas visto desde una perspectiva histórica. Se contempla el descontento en estos dos perfiles mientras que, desde la Administración se tiene una visión realista y utilitarista. La lectura del contexto de Aula Libre aporta un discurso divergente y crítico frente a la versión más oficial.
	<b>Profesional</b>	La revista evidencia los principales cambios acaecidos en la educación española y realiza una constante crítica de las consecuencias que han ido generando La revista pone su énfasis en la función del docente tras un dilatado periodo de burocratización y profesionalización. A través de la revista se aportan recursos y conocimientos que favorezcan el cambio profesional renovador	La visión interna manifiesta un detonante de cambio profesional que nace de la falta de formación adecuada y el modelo vigente de maestro. La escuela tradicional y sus contradicciones generan el surgimiento de una “disidencia interna” que promueve un modelo profesional distinto al del “funcionario técnico”. Defiende un rol activo del maestro y su compromiso social.	La experiencia docente de muchos de estos maestros coincide en el tiempo y en las formas con Aula Libre y plasma una sintonía discursiva y práctica. Existen múltiples similitudes profesionales de partida y gran sintonía en las valoraciones contextuales de una época fundamental para entender la situación actual de la educación en España.	Desde la óptica político-administrativa se defiende el realismo profesional y la burocratización del profesorado escudándose en las necesidades presentes. El cambio en educación acometido se reconoce como el único que podía ser posible y, aunque se reconoce la labor de los grupos renovadores, se defiende el modelo de funcionario estatal profesionalizado.	Los docentes y su trabajo han vivido numerosos cambios, desde los planteamientos iniciales hasta la situación actual donde se percibe una evolución de la Renovación Pedagógica hacia procesos de profesionalización docente. La imagen técnica del profesorado propició el cambio epistemológico y profesional de los miembros de Aula Libre con una evolución hacia términos de realismo no resignado.

	<p><b>Pedagógico</b></p>	<p>Se perfilan a partir de la revista las propias etapas evolutivas del grupo renovador, ya que su relación viene íntimamente ligada con la actividad colectiva del grupo. En el número 29 de la revista el editorial informa del relevo producido entre los miembros de Aula Libre del Bajo</p>	<p>El MRP se resiste a la función reproductora que se le depara y recurre a las metodologías alternativas como válvula de escape profesional. La necesidad y el compromiso se funden en la pedagogía de Aula Libre en una combinación carismática y particular.</p>	<p>Desde esta perspectiva se evidencia también la obsolescencia de los métodos tradicionales y la necesidad de llevar a la educación hacia unos derroteros más humanizantes y críticos y menos reproductores. Se critican los modelos pedagógicos evaluativos.</p>	<p>Se suele defender desde esta óptica los cambios introducidos en las últimas décadas valorándose positivamente la labor de la reforma educativa socialdemócrata. Se critican los métodos tradicionales más en el discurso que en la práctica.</p>	<p>Pedagógicamente el MRP ha sufrido un cambio paralelo al devenir del propio sistema educativo público, en el que han tratado de mantener la concienciación que les hizo replantearse su cometido como docentes. Las prácticas no autoritarias y naturales pudieron ser puestas en práctica hasta cierto punto y siempre con gran esfuerzo</p>
--	--------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<b>ACD REVISTA AULA LIBRE</b>	<b>PERCEPCIONES INTERNAS</b>	<b>MIRADAS PROFESORADO</b>	<b>MIRADAS ADMINISTRACIÓN</b>	<b>INTERPRETACIONES</b>	
<b>REFERENTES PEDAGÓGICOS</b>	<p>La revista dedica artículos a pedagogía libertaria (nº25), a la historia de la escuela (nº27), antiautoritarismo (nº14, 32), ciencia y especialistas (nº7, 25, 13)</p> <p>La revista manifiesta la postura pedagógica del MRP ligado a referentes como Carrasquer, Freinet, Omella, Piaget, Ferrer</p>	<p>En unos miembros del MRP se detectan preferencias por unas corrientes pedagógicas concretas (Freinet) en otros se constata una autoformación basada en la práctica y el sentido común. Se nutren teóricamente de un gran abanico de corrientes pero con cierta distancia de los planteamientos no directivos y desescolarizadores por un lado, y por otro, la gama burguesa de la Escuela Nueva.</p>	<p>Para este grupo los referentes son bastante similares por haber recibido una formación análoga. La innovación en los centros desde referentes pedagógicos alternativos en una constante que ha tratado de desarrollarse pero que se ha plegado a la inercia del modelo pedagógico actual con diversos grados de resistencia.</p>	<p>Desde esta perspectiva se destacan referentes comunes a Aula Libre pero más nominalmente que en un sentido práctico. Se reconoce una cultura pedagógica cercana que difiere a la hora de ponerla en práctica y plasmarla en la realidad del aula. Se valora positivamente el cambio pedagógico traído por la Reforma.</p>	<p>Los referentes suelen coincidir y, entre ellos, se distinguen aquellos de raíz burguesa de otros con un componente de clase y emancipador de mayor calado. El modo heterogéneo y no dogmático en que los miembros de Aula Libre toman contacto y ponen en prácticas estas alternativas es el resultado de una indefinición inicial superada a través del grupo y del trabajo alternativo en el aula.</p>	
<b>EDUCACIÓN PÚBLICA Y RURAL</b>	<b>Enseñanza y sistema educativo</b>	<p>La revista sintetiza el ideal de escuela pública y popular del MRP a través de un contenido que presta atención a la situación profesional del docente y a la organización estructural y organizativa del sistema educativo.</p>	<p>Se propugna de esta visión un modelo escolar público más democrático, participativo e integrador. Se detecta las contradicciones inherentes a la escolarización obligatoria y al sistema educativo estatal.</p>	<p>La coincidencia en la defensa de la escuela pública también se manifiesta en este grupo que desde sus múltiples experiencias manifiestan los problemas que se achacan al sistema educativo.</p>	<p>La Administración defiende el sistema escolar público estatal y aunque reconoce problemas en el mismo aboga por la defensa del mismo pero no por una remodelación transformadora.</p>	<p>El trabajo en el sistema educativo público condiciona la labor de Aula Libre y plantea alternativas a su organización formal, estructural y curricular. Frente a la visión conformista de la Administración, se defiende un modelo humano e integrador.</p>
	<b>Rol docente</b>	<p>Los materiales del MRP muestran un perfil característico de docente que se define como un guía para el aprendizaje que debe ser autónomo y desenvolver con soltura en múltiples habilidades sociales.</p>	<p>Docente como acompañante, como aquel que es capaz de ir abriendo puertas, de abrir Sentidos (E15 / AL06 / 15)</p> <p>Debe ser un facilitador que parte de lo que tiene, de las características de los alumnos y va abriendo ventanas (E16 / AL07 / 18)</p>	<p>Se defiende un papel activo del maestro como agente vital para el cambio social. Muestran una relación alumno-maestro similar a la del MRP y con una convicción de que su labor incide en las futuras generaciones.</p>	<p>Si bien definen al maestro como un agente importante se obvia que es el encargado último de trasladar una imposición normativa en educación. Descargan la significación social del papel social del profesorado.</p>	<p>El cambio metodológico nace de la asunción de un nuevo perfil del docente que hace de acompañante del educando promoviendo en éste la autoformación y el espíritu crítico además de la responsabilidad y la convivencia.</p>

		ACD REVISTA AULA LIBRE	PERCEPCIONES INTERNAS	MIRADAS PROFESORADO	MIRADAS ADMINISTRACIÓN	INTERPRETACIONES
EDUCACIÓN PÚBLICA Y ESCUELA RURAL	Escuela rural y modelos	Aula Libre defiende la necesidad de concretar una nueva cultura rural centrada en un desarrollo sensato del proceso de comarcalización y en la asunción de un nuevo rol social de la escuela rural “que va más allá del sistema reglado” (Calvo, 2003: 26) Las experiencias alternativas en otros tienen un importante eco en <i>Aula Libre</i>	El trabajo en la escuela rural ha sido una constante en la actividad del grupo renovador lo que les lleva a la conclusión de los modelos humanos del medio rural permiten unas posibilidades educativas que deberían ser exportables desde su punto de vista.	Se reconoce desde esta perspectiva la labor de reflexión de Aula Libre y sus aportaciones a la educación. Su experiencia en el medio rural es paralela a otras experiencias innovadoras que también se resienten de la gestión neoliberal y estatal de la educación.	Se defiende el modelo de mejora y eficacia y se fija en las nuevas tecnologías y los idiomas un modelo escolar de calidad. Para este grupo el modelo actual es el resultado de las posibilidades del contexto y la adecuación reformista al mismo.	El modelo de escuela rural que ha tratado de fomentar Aula Libre en el medio rural es antagónico al modelo de “excelencia” del mundo urbano y permite un aprovechamiento pedagógico amplio y diversificado además de unas relaciones escolares y comunitarias más profundas y racionales
	Formación	La revista Aula Libre manifiesta continuamente un rechazo a la formación institucional y defiende el carácter y el reto que ha de suponer la formación permanente del docente. Además presenta un catálogo pedagógico que puede fomentar la autoformación del lector	Aula Libre define una formación autodidacta y entusiasta del docente no condicionada por prácticas credencialista sino por el deseo de seguir formándose a lo largo de la vida para un aprendizaje continuado. Rechazan de plano las el cursillismo.	Se destacan las deficiencias del sistema formativo actual incluso desde entornos encargados de la propia formación. Se reconoce también la desvirtuación de la formación y el escaso compromiso que despierta.	La visión política muestra los problemas de la formación pero fomenta los actuales modelos formativos y no proponer ninguna alternativa a la formación “credencialista”	La formación de Aula Libre y la Renovación Pedagógica se basa más en la autoformación desde la Escuela de Verano y la implantación de ICE's y CPR's mina sus bases al promover prácticas credencialistas. La formación es para ellos permanente y no vinculada a la obtención de títulos o puntos
MATERIALIZACIONES Y ALCANCE SOCIAL		La revista Aula Libre y otros materiales como Cuadernos y Creativa abren un canal de comunicación del MRP con el exterior lo que le aporta mayor proyección y le convierte en otro referente renovador fuera de Aragón. Con la implementación del ACD sobre Aula Libre se trata de conectar con esa mediación entre lenguaje y sociedad	Aula Libre fue uno de los pocos MRP con un medio de comunicación y difusión propio. Internamente se organizaron de manera informal pero continuada y de cara el exterior mantuvieron contacto con otros grupos y experiencias renovadoras así como con entidades formadoras y otras publicaciones.	Se destaca desde este grupo la importancia de la Renovación Pedagógica y de las propuestas que han ido generando pero se detecta también el debilitamiento de estos grupos. Se reconocen también procesos de domesticación profesional.	Se entiende como lógico la escasa incidencia de los planteamientos renovadores por no tener cabida en el escenario actual de la educación. Se les ve como un experiencia del pasado	La época de mayor auge de la Renovación se sitúa a finales de los años 70 y principios de los 80 ligada socialmente a la historia de España. La pervivencia de Aula Libre aporta una valor añadido al MRP como un de las pocas excepciones mantenidas a lo largo del tiempo



		ACD REVISTA AULA LIBRE	PERCEPCIONES INTERNAS	MIRADAS PROFESORADO	MIRADAS ADMINISTRACIÓN	INTERPRETACIONES
<b>ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS</b>	<b>Prácticas pedagógicas</b>	El texto libre, la imprenta en la escuela, las clases-paseo, la correspondencia escolar y la autoproducción de materiales son constantes del ideario pedagógico de Aula Libre y queda evidenciado en la revista del grupo renovador. La revista actúa como un escaparate de dichas prácticas así como de las experiencias llevadas a cabo por profesores del MRP y de otros grupos renovadores. La difusión de este conocimiento pedagógico es clave.	El MRP se basa en el paidocentrismo y la globalidad frente al conocimiento compartimentado. El método natural ofrece actividades que crean motivación por estar situadas en su realidad. Las vivencias del alumnado tienen su plasmación en las publicaciones escolares adquiriendo una vertiente social importante. Su rol como maestro es la propiciar aprendizajes y aportar recursos para un desarrollo saludable.	Se conocen a través de este grupo otras experiencias pedagógicas alternativas y la implementación de pedagogías activas. Como para Aula Libre, en muchos casos es difícil separar el compromiso político del pedagógico. Éste se evidencia en una praxis docente que trata de redefinir las funciones del maestro y de la enseñanza. Propugnan un alejamiento del autoritarismo y propuestas innovadoras en el aula.	Desde esta visión aunque se compartan una cultura pedagógica parecida, la Administración defiende los avances pedagógicos llevados a cabo y aunque detectan también la necesidad del cambio pedagógico, siguen planteando esquemas y perfiles docentes superficiales y sin contacto suficiente con las referencias de la renovación pedagógica.	Aula Libre transforma la visión tradicional de la educación y desarrolla una filosofía docente alejada de la transmisión evaluativa de conocimientos y de los materiales y criterios usados en la enseñanza. La propia práctica pedagógica alternativa aporta materiales que permiten desligarse del libro de texto y las notas. Se trata de dotar de significación y sentido al desarrollo humano y al hecho educativa con una propuesta integral que combina teoría y práctica colectiva y con continuidad
	<b>Escuela y entorno</b>	"Fuera de las cuatro paredes de la clase, encontramos la vida tal cual es en realidad, sin compartimentos estancos, sin asignaturas, sin niveles. Nuestro entorno aparecía ante nosotros como una globalidad" (Gobierno de Aragón, 2005: 76). Los miembros de Aula Libre plantearon proyectos basados en la participación como el proyecto comunitario "Dinamizar la escuela, dinamizar el pueblo" (López en MRP Aula Libre, 1990: 173-207)	El entorno es una pieza fundamental en el engranaje pedagógico de Aula Libre y se han servido del mismo como un recurso didáctico de primer orden. El entorno natural y cultural ofrece grandes posibilidades educativas en el entorno rural y plantear actividades que conectan la escuela con la sociedad. La animación cultural que ofrece la escuela integrada en su entorno es un pilar en la relación comunitaria de Aula Libre.	Este grupo de informantes recalca la misma orientación social de la escuela, máxime en el medio rural y contextos marginados, pues la escuela permite revalorizar la cultura local desde abajo. La participación de la comunidad se debe canalizar en la escuela y promover una coordinación cultural que implique a todos.	Desde la Administración se ofrece un discurso preocupado por la relación entre escuela y realidad social pero generalmente han primado los modelos urbanos de "excelencia" cuyas interacciones sociales son artificiales y no encuentran su sitio en el medio rural. Se plantea la necesidad de democratizar los centros pero ésta se condiciona por las reglas del juego político-legislativo.	La vertiente social, comunitaria y natural de Aula Libre es clave para entender su adecuación a un ámbito concreto donde aplicar sus innovaciones. La interacción entre la escuela y las comunidades donde se integran aportan una dimensión colectiva que genera cultura y retroalimentación gracias a la participación interiorizada por la comunidad educativa. La realidad social y natural se unen al compendio de facetas carismáticas de Aula Libre

		ACD REVISTA AULA LIBRE	PERCEPCIONES INTERNAS	MIRADAS PROFESORADO	MIRADAS ADMINISTRACIÓN	INTERPRETACIONES
<b>ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS</b>	<b>Paidocentrismo, integración y diversidad</b>	<p>La revista plantea el paidocentrismo como un pilar clave de sus contenidos y de sus secciones contemplando el interés del alumno como el centro de la educación.</p> <p>En varios números es tema central es la atención a la diversidad y la compensación educativa planteado una visión de la integración clara y con propuestas tras la detección de dificultades. Las alusiones a la infancia en libertad y desde el respeto adulto pueblan todas las publicaciones</p>	<p>El MPR busca fomentar la curiosidad del niño y su afán de aprender como un hábito saludable y no como una imposición. El papel del alumno en su propia educación es activo y trata de ofrecer a todos las mismas oportunidades ajustándose a sus distintos ritmos y potencialidades. Lo importante es que todos los niños puedan ir aprendiendo por sí mismos con la guía del maestro haciendo de la integración una pieza vital en su ideario.</p>	<p>Desde este grupo la defensa de la escuela pública se convierte en la lucha por la escuela integradora y compensadora de igualdades. La escuela debe convertirse en un lugar de convivencia democrática y de respeto entre todos. El sistema educativo más que evaluar debería preocuparse en paliar los desajustes provocados por el sistema económico y laboral.</p>	<p>Se defiende la labor llevada a cabo en torno a la atención a la diversidad y la mirada en tono inclusivo de la escuela. Desde esta visión la igualdad de oportunidades es clave pero se queda en un lenguaje vaciado de plasmación real. La integración se contempla con sensibilidad pero limitada a las posibilidades y recursos.</p>	<p>El alumnado que pasa por las aulas de estos maestros entra en un proceso no traumático de desarrollo de posibilidades en el que se le tiene en cuenta y en el que encuentra sentido a su trabajo. La atención a la diversidad y la visión integradora amolda la praxis docente al interés, las necesidades y los ritmos del alumno. Se plantea una propuesta que profundiza en las bases de la educación inclusiva y del respeto a las minorías</p>
	<b>Compromiso pedagógico</b>	<p>La revista en sí representa un compromiso por difundir una línea pedagógica alternativa cuyo contenido integra una praxis docente en continua reflexión. A través de sus números la revista aporta, junto con los otros materiales, las líneas maestras del compromiso pedagógico del grupo que han sido resumidas en determinados aniversarios y a través de materiales como obras propias y participaciones exteriores.</p>	<p>El compromiso por una educación emancipadora es crucial en Aula Libre y clara su alianza con la infancia. Tratan de desarrollar en el educando un espíritu crítico que mejore la sociedad del futuro. Confían, a pesar de las dificultades, en la escuela como instrumento de cambio social e intentan hacer de esta etapa un momento de desarrollo humano para los niños.</p>	<p>Desde esta mirada se comparte la visión comprometida del MRP con distintos grados. Los más comprometidos suscriben la necesidad de mayor organización y participación democrática. La escuela es para muchos un espacio de aprendizaje social en el que poder desarrollar habilidades para una convivencia democrática y solidaria.</p>	<p>Desde este grupo se abraza el compromiso de raigambre burguesa de la educación universal pero desde un punto de vista reformista. Defienden la visión de la educación aparentemente consensuada durante la Transición. Aunque alguno tienes buenas intenciones afines a la renovación pedagógica, se asume que muchas de éstas no podrán ser llevadas a cabo.</p>	<p>Aula Libre defiende un compromiso pedagógico dilatado en el tiempo y basado en la defensa de un modelo alternativo de escuela pública nunca alcanzado, y tratan de cimentar las bases de un futuro emancipador para la sociedad en su conjunto. Su componente transformador lo distingue de otros movimientos de raíz burguesa al que oponen un compromiso pedagógico crítico y de clase</p>

		ACD REVISTA AULA LIBRE	PERCEPCIONES INTERNAS	MIRADAS PROFESORADO	MIRADAS ADMINISTRACIÓN	INTERPRETACIONES
SEÑAS DE IDENTIDAD	Compromiso social y político	"La corresponsabilidad en educación, el conocimiento de las causas profundas de la situación actual del sistema educativo y situar a los educandos en el centro de su propio aprendizaje [...]" (Félix García Moriyón en Aulas Libres, 2005: 41-46) "La escuela es una institución al servicio de los alumnos" que "no pueden ser culpabilizados del mal funcionamiento de un sistema educativo que no los tiene en cuenta para nada, excepto para obedecer" (2005: 56)	Los miembros del MRP muestran un compromiso social muy importante y que se integra en su acervo pedagógico como un elemento fundamental. Frente a los modelos educativos neoliberales y tecnocráticos tratan de plantear relaciones de respeto e igualdad que son en suma las que desearían para el sistema educativa y la sociedad en general, en la que detectan contradicciones y frente a la que plantean alternativas.	Desde este grupo se reconoce el carácter profundamente progresista del compromiso de Aula Libre y su identificación con la corriente educativa libertaria y cooperativa. Como el MPR se tiene clara la función que realiza la escuela dentro de la sociedad y comparten el deseo de subvertir las relaciones jerárquicas y altamente dependientes de agentes externos a los centros escolares.	Desde el pensamiento socialdemócrata de los miembros de la Administración entrevistados se muestra un discurso que si bien se dice de izquierdas, dista mucho del mantenido por Aula Libre. La idea de cambio en la escuela y la sociedad no es tan nítida y profunda como desde el pensamiento docente más renovador.	El MRP no pierde sus señas de identidad y el misticismo del lema "que aparezca libertario" a pesar de una adecuación más realista pero que sigue conservando una dosis de esperanza utópica. Con su grano de arena pretenden haber inoculado un deseo por mejorar la sociedad y un compromiso por la emancipación y la libertad. Su idiosincrasia, de difícil asimilación sistémica, plantea otro componente adicional a su carácter particular
	Funcionamiento colectivo	"¿De aquellas lluvias vinieron estos lodos?" (29:3) evidencia su identificación como un grupo diferenciado de partidos y sindicatos mayoritarios, confirmando la separación dialéctica e identitaria del "nosotros" y del "ellos" A lo largo de los años se denota una dilatada actividad y participación de Aula Libre en un buen número de propuestas educativas, muchas veces reflejadas en la revista, como las relaciones y contacto que mantienen.	El apoyo y contacto dentro de los miembros del grupo ha sido una condición vital para su permanencia en el tiempo. El trabajo en grupo rompe con el aislamiento y permite la organización y la propuesta colectiva. El trabajo diseminado en pequeños centros rurales permite una organización informal fuera del entorno escolar. Este funcionamiento se nutre de las relaciones de amistad y afinidad establecidas.	Se valora positivamente el tipo de organización autónoma de los MRP y su implicación en la mejora de la educación.  "Sin embargo donde hay una implicación y donde ocurre el milagro de que las fuerzas se unen para hacer un proyecto, son proyectos insuperables, el de Aula Libre es uno [...] Hay permanecen, son amigos, se reúnen, tienen una idea clara y han tenido sus problemas" (E10 / ER01 / 20)	He echado en falta [...] otros sectores más preparados que se hubieran apostado por ahí, por eso yo valoro muchísimo a la gente de Aula Libre que han sido capaces durante estos años de mantener un espíritu que me parece tremendamente positivo. Coronas, Pepe...es que son tíos que han trabajado sobre el terreno [...] Siguen currando y comprometidos [...] Son gente que siguen mojóndose (E07 / AD02 / 23)	La autoorganización docente permite crear un movimiento como el de Aula Libre. Las relaciones de amistad y el buen entendimiento entre los miembros de Aula Libre ha superado baches que han servido para reforzar sus lazos y renovar sus compromisos colectivos. El desarrollo de unos procesos de pertenencia interna de grupo y de referencia social constituyen claves interpretativas de lo que ha supuesto su experiencia

## **2. Resultados de la investigación**

1) Se constata la trascendencia que tuvo el Tardofranquismo y la Transición en la génesis de los Movimientos de Renovación Pedagógica. La época en la que se desarrolla la renovación pedagógica en España estuvo condicionada por una importante movilización social caracterizada por su reacción al franquismo.

2) Para comprender la renovación pedagógica es necesario atender al peso que para la misma tiene el eje temporal en el que se movió, al situarse dentro de una sociedad que despertaba con la democracia y en la que materializaron todo tipo de inquietudes y motivaciones que habían permanecido larvadas. La convulsión política y social condicionará contextualmente el devenir de Aula Libre en el Aragón contemporáneo, viéndose lógicamente marcado por una determinada evolución.

3) Los precedentes del grupo renovador Aula Libre se insertan en unas tradiciones, desde el plano pedagógico o político, que ponen de manifiesto las contradicciones del sistema social y que entienden la educación como un instrumento de cambio social. El bagaje de Aula Libre hace suya esta amalgama de corrientes para darles un carácter propio a sus marcos de actuación.

4) Aula Libre mantiene una filiación genealógica y referencial respecto a los principales referentes de la pedagogía progresista con especial influencia de Freinet, la pedagogía libertaria y el influjo del racionalismo y el laicismo. Estos referentes apuntalan sus prácticas educativas y su teoría pedagógica que viene a complementarse con unos referentes clásicos de sustrato, propios de la Escuela Nueva y otras disciplinas, así como las aportaciones de discurso procedentes de la no directividad, la desescolarización y el pensamiento crítico contemporáneo.

5) Si bien es cierto que políticamente se puede considerar su ideario como libertario, se constata la adaptación pragmática que el grupo renovador tuvo que realizar y que plantea ciertas disonancias entre su discurso y sus prácticas, acentuadas con los años, pero que nunca abandona la crítica y los modelos alternativos que les ha caracterizado. Existe cierta dicotomía en Aula Libre entre discurso y práctica. Aunque su adaptación al contexto socio-profesional disminuyó la

intensidad de sus propuestas teóricas, esto implicó una pérdida de compromiso social y pedagógico.

6) La identidad del MRP Aula Libre se ajusta a la fisonomía de los movimientos sociales de maestros comprometidos, basados en una reflexión colectiva permanente y una experimentación práctica y contrastada. Aula Libre plasmó un discurso y unas prácticas coherentes con sus valores y con sus motivaciones. Las señas características de Aula Libre son más que diversas tanto en su fondo como en su forma, máxime atendiendo a su extensión temporal.

7) Los Movimientos de Renovación Pedagógica han variado a lo largo del tiempo sus relaciones con respecto al poder, identificado principalmente con la Administración. Frente a la inicial confrontación crítica de los grupos renovadores con la Administración, se desarrolla un proceso de fagocitación social que trata de desactivarlos desde los planteamientos educativos tecnocráticos. Contra esta tendencia, Aula Libre ha representado un ejemplo de resistencia socio-profesional y cultural frente al neoliberalismo y los mecanismos de control de los que hace uso.

8) Aula Libre constituye un “movimiento social” en Aragón, ya que responde a los criterios definidos por la Sociología Política (Smelser y Giddens). Aula Libre es una de las manifestaciones más relevantes de ese movimiento educativo en el contexto aragonés. Sus modelos organizativos, de trabajo, de difusión e intercambio les dotan de una idiosincrasia que les acerca a la concepción de los Nuevos Movimientos Sociales como manifestación de un cambio socio-paradigmático en las formas de acción social de Occidente de la modernidad tardía.

9) Aula Libre se adscribe al movimiento internacional que apuesta por la pedagogía progresista, libertaria y freinetista principalmente, tal como se manifiesta en distinto grado en los países del Mediterráneo occidental, fundamentalmente Francia (Movimiento Freinet, Pedagogía Institucional, Autogestión Pedagógica), Italia (Milani, Movimiento de Cooperación, pedagogía libertaria) y España. Los lazos existentes entre estos grupos permite situarlos en un modelo sociológico y

epistemológico similar, cuyos principios y materializaciones pueden situarse en paralelo a los de Aula Libre.

**10)** La concepción de la escuela pública que defiende Aula Libre trata de transformar tanto a la escuela tradicional, como al modelo de escolarización de masas propio de los sistemas nacionales de educación de Occidente. En el caso de España, conviven los elementos conservadores y neoliberales que desarrollan, desde posiciones tecnocráticas, un ataque contra las bases del sistema estatal de enseñanza y contra los modelos organizativos de la escuela rural. El modelo de Aula Libre y otros grupos renovadores, amplía el horizonte emancipador de la escuela dibujando un perfil popular y liberador.

**11)** Las prácticas de Aula Libre recogen una herencia multirreferencial que se aplica de manera autónoma y sustentada en la reflexión y la praxis colectiva. Sus principios pedagógicos y sus recursos didácticos se basan en una filosofía de trabajo específica que, a la larga, crea alrededor del grupo renovador una identidad pedagógica. La unión de bagajes en Aula Libre se manifiesta en propuestas y alternativas concretas, algunas reducidas al trabajo en el aula y otras de mayor trascendencia comunitaria.

**12)** La pedagogía de Aula Libre se basa en una concepción paidocéntrica y globalizada de la educación, que pone en primer lugar los intereses del alumno y la vinculación de los aprendizajes a su realidad. Las técnicas Freinet y otros recursos son la respuesta práctica de Aula Libre a unas necesidades y carencias pedagógicas a las que llegan a través del trabajo en grupo, la reflexión permanente y la búsqueda y producción de nuevos materiales. La atención a la diversidad, la educación emocional y la creatividad ocupan un lugar importante en Aula Libre, así como la interdisciplinabilidad y una actitud docente basada en el respeto, el buen humor y el sentido común.

**13)** Para comprender el MRP Aula Libre es imprescindible abordar su revista *Aula Libre*, que constituye una fuente documental de primer orden, representa un indicador fundamental para el estudio de su evolución y del sentir general del grupo

renovador sobre un elevado número de cuestiones que caracterizaron el contexto del colectivo. La revista es un instrumento bidireccional de expresión, comunicación y colaboración, ya que ponía a Aula Libre en relación con distintos individuos y grupos. Aula Libre constituye uno de los pocos MRP que cuenta con su propio medio de comunicación, por lo que representa un valor añadido a su autonomía e independencia crítica.

**14)** A través del discurso mantenido en las páginas de *Aula Libre*, plasmadas bajo un patrón variable en función de una evolución propia, se profundiza en los *frames* mentales que en última estancia evidencian la cosmovisión del grupo. La revista se nutre también de un amplio abanico de elementos de toda índole (argumentativos, visuales, figurativos...), que dejan constancia de la identidad de Aula Libre.

**15)** La manera en que el MRP Aula Libre se fue configurando se refuerza en los contactos, surgidos muchas veces de forma casual, y en las relaciones establecidas con otros grupos e individuos. La concreción de su identidad como grupo viene marcada por la manera en que se relacionó con su entorno social y cultural, próximo y lejano.

**16)** Sus relaciones personales, intra y extra grupales, son variadas y extensas en el tiempo, por lo que la actividad de Aula Libre se caracteriza como intensa, a pesar de los años transcurridos desde su creación. La forma en que se contactó con el exterior no deja de ser un reflejo de las personalidades integrantes del grupo que, desde la cercanía, la profesionalidad y el buen humor, construyeron un grupo social característico comprometido concienzudamente con la tradición emancipadora de la educación.

### 3. Interpretación y discusión de resultados

#### 1. *Desarrollo y evolución en un contexto determinado*

A través de este eje o axioma temático se puede comprobar la determinante influencia que ha tenido el contexto socio-político en el origen y la evolución del MRP Aula Libre. En primer lugar, fue la propia LGE y con sus disposiciones en materia educativa la que generó la inclusión en el cuerpo de maestros estatal de un buen número de docentes noveles. Sin embargo, la concepción educativa de estos jóvenes maestros distaba mucho de la promovida desde las instancias tecnocráticas del régimen. Además, ante la inexistencia de una formación alternativa a la pedagogía tradicional, se fueron creando nuevos canales formativos y de intercambio intelectual y pedagógico como las Escuelas de Verano, originarias puntas de lanza de la Renovación Pedagógica.

El contexto del Tardofranquismo con su leve apertura permitió también que llegaran al país referentes pedagógicos progresistas y su influjo se introdujera en la mentalidad de los docentes. Sin embargo dicha, apertura respondía a unos intereses de acercarse a los estándares occidentales y a una estrategia socio-cultural específica promovida desde estratos tecnócratas. El *boom* editorial de aquellos años participó también del proceso de recuperación de los referentes de la pedagogía progresista y su difusión fue clave para que años más tarde los grupos renovadores, como Aula Libre, pudieran disponer de una base referencial suficiente para desarrollar su actividad pedagógica. La vida de Aula Libre y de otros tantos Movimientos de Renovación Pedagógica discurre paralela a las vicisitudes propias de la Transición democrática, en la que tomaron partido desde sus posiciones comprometidas con al antifranquismo. Aula Libre se conformó, por tanto, en una convulsa época que, en vez de limitar su actividad y desarrollo, propició su nacimiento dadas los condicionamientos antes enunciados y que unidos a otros factores hicieron que se perfilara la idea de conformar grupos autónomos de profesores comprometidos con la educación emancipadora y contrarios a la tecnocracia vigente.

Toda vez que el sistema democrático se iba consolidando, los postulados críticos y liberadores de Aula Libre fueron teóricamente recogidos por la socialdemocracia española de la mano de actores políticos, como el ministro



Maravall y sus coetáneos. Éstos agentes, introducidos en las ya consolidadas bases de la partitocracia española, cooptaron parte de los fundamentos pedagógicos y educativos de la Renovación Pedagógica convirtiéndolos en propios, al introducirlos, en su discurso político. Sin embargo, dicho proceso de mimetización se circunscribió a la teoría pues en la práctica el alcance no fue el que se hubiera deseado.

A través de esa dicotomía entre teoría y práctica se produce una desactivación de los planteamientos pedagógicos renovadores, que también se beneficiaron de la promoción de muchos más significativos representantes en el institucional. Así pues, la cooptación de ideas no tuvo su deseada plasmación práctica, pero muchos de los grupos renovadores creyeron verse representados en ese complejo proceso que, a la larga y, durante los últimos años 80, supuso, al menos aparentemente, cierta pérdida de sentido de su actividad al ver plasmadas en las reformas educativas socialdemócratas parte de su ideario pedagógico. Sin embargo, hay que destacar que no todos los grupos renovadores cayeron en esa sutil cooptación y mantuvieron sus postulados alternativos sin plegarse a las disposiciones antes descritas. Aula Libre constató ese proceso y supo reaccionar en la teoría y en la práctica para mantenerse en el panorama de la Renovación Pedagógica prácticamente hasta la actualidad.

En definitiva, se puede decir que la propia historia de Aula Libre discurre intrínsecamente relacionada con el devenir socio-político de la democracia en España. El MRP, que también se vio influido por episodios de disonancias y fricciones internas (el caso de la desvinculación de la CNT puede ser un claro ejemplo), supo mantener su ideario y actividad en el contexto cambiante y frágil de los primeros años de recuperación democrática en España. A través también de una autorrenovación (traslado y relevo hacia el Bajo Cinca) el grupo supo mantener su actividad alternativa dentro de la escuela pública desarrollando en la medida de sus posibilidades significativas aportaciones en pro del cambio social a través de la educación emancipadora.

## **2. *Actitud contra la tecnocracia educativa***

La postura alternativa de Aula Libre con respecto a los planteamientos tecnocráticos de la Administración será otra de las constantes identitarias del grupo renovador. Su oposición a incurrir en las prácticas pedagógicas vigentes les aporta el

carácter de enseñantes “a contracorriente” que mantendrán durante su dilatada experiencia docente. Desde el inicio de su actividad profesional, los miembros de Aula Libre se percataron de la ineficacia de la pedagogía tradicional trataron de promover un ideario acorde con su compromiso ideológico con respecto a la sociedad. Los integrantes de Aula Libre consideraron la tecnocracia educativa como una modernización conservadora, que no buscaba tanto alcanzar un nivel cultural y educativo óptimo, sino una adaptación acrítica de los nuevos ciudadanos para su futura inclusión en el sistema productivo capitalista. Desde Aula Libre, como desde otros grupos renovadores españoles, se promovió una crítica radical contra las prácticas y el trasfondo que representaba la tecnocracia. Se puso de manifiesto las falaces consecuencias de la tecnocracia y su falso compromiso por la racionalización educativa, que, como se ha venido apuntando, quedó desligada del componente liberador y se centró en una reformulación pragmática del sistema educativo.

Desde Aula Libre se denunció permanentemente el carácter adoctrinador de la tecnocracia al considerar que su discurso y prácticas refuerzan la reproducción social y de legitimación del estado de cosas durante el Tardofranquismo y la Transición, que, aunque de forma remozada, heredó los planteamientos educativos previos, aun variando el tono discursivo y teórico de los mismos. Además, es la propia crítica contra la racionalización tecnocrática la que confiere a Aula Libre y a los restantes grupos renovadores su propia identificación como grupo de maestros comprometidos con una alternativa emancipadora. Al constatar la vigencia del lenguaje tecnocrático en educación, los miembros de Aula Libre se replantean su propia metodología y la naturaleza de la profesión docente, buscando unas bases alternativas alejadas de la pedagogía vigente.

Así pues, a través de ese proceso, los grupos renovadores incurren en un cambio de sus propios esquemas mentales al comprobar que el espejismo racionalizador no coincide con sus postulados socio-ideológicos, máxime cuando se percatan de que sus objetivos no hacen sino ahondar en una educación contraria a su ideal pedagógico. El cambio en los *frames* mentales viene de su postura contraria a la tecnocracia y es en buena medida el detonante que promovió el cambio epistemológico, teórico y metodológico, que desarrolló la Renovación Pedagógica en su proceso de desarrollo y consolidación.

### **3. Pautas de identidad y pertenencia**

Son varios los elementos que permiten constatar la identidad grupal de Aula Libre. En primer lugar hay que destacar sus inicios en la profesión docente poco después de pasar por la Escuela de Magisterio; eso, unido a la actitud contra las prácticas tecnocrática, permitió que esos jóvenes maestros pudieran entrar en contacto a través de nuevos espacios de participación democrática e intelectual como las Escuelas de Verano. La asistencia a esas jornadas estivales de formación les hizo adquirir colectivamente cierto carácter identitario, al coincidir allí jóvenes comprometidos ideológicamente y con fuertes inquietudes respecto a la función social de la educación. Además, esos encuentros cubrían el vacío formativo que lastraba la formación inicial de los docentes, aportando a los asistentes un bagaje pedagógico alternativo que se convierte en su común denominador profesional y colectivo. En los primeros años, la ausencia en España de grupos y movimientos sociales de base incrementó la idea de pertenencia a estos primeros colectivos que había vivido larvados durante los últimos años la dictadura.

Por otro lado, como se ha indicado, la toma de contacto con la pedagogía alternativa y progresista se asociaba con la lucha sindical en la que participaron muchos de los integrantes del grupo, bien por su directa implicación o bien por su afinidad con unos partidos y sindicatos opositores al régimen. Una vez que se abrió el camino de la Transición y se legalizaron dichos colectivos político-sociales, el trabajo y la presencia en los mismos de estos jóvenes maestros permitió identificar y conocer a sus colegas tanto ideológicos como de profesión. De este modo se cubre una importante parcela identitaria al coincidir, en la idiosincrasia colectiva de estos grupos de maestros, una afinidad tanto profesional como ideológica que, con el paso del tiempo, permitirá identificarlos como un grupo diferenciado de profesionales de la educación. Además, como se ha comprobado, el grupo, como cualquier otro integrante de un movimiento social de mayor amplitud geográfica, trató de maximizar en un lógico proceso de identidad la pertenencia grupal de sus miembros y su separación con respecto a otros grupos de profesores y maestros.

En la clave dicotómica del “nosotros” y el “ellos” se fundamenta la diferenciación identitaria como MRP, que será la piedra de toque para establecer unas relaciones sociales internas y externas condicionadas por la gradual consolidación del colectivo y, consecuentemente, con la de sus criterios de pertenencia y sus

factores y variables identitarias. Juega aquí un papel muy importante el hecho de que los integrantes de Aula Libre compartieran unos mismos esquemas mentales e ideológicos, así como unas prácticas y postulados pedagógicos afines; lo que unido al deseo de organizarse colectivamente como profesionales en el contexto de libertad democrática, fomentó su identidad grupal. Ésta, sin embargo, sufrió alguna variación que se manifestó en los periodos de reformulación del MRP, pero en última instancia seguía manteniendo la identidad matriz que había ido generándose desde sus inicios en torno a sus miembros. Sí que cambiaría, por ejemplo, de carácter profesional, ya que desde mediados de los años 80 el grupo se movió principalmente en el marco de la escuela rural, condicionándose de este modo los criterios de pertenencia al grupo y ahondando en una identidad de grupo como colectivo renovador circunscrito primordialmente al ámbito rural y geográficamente diseminado en pequeñas unidades escolares.

#### **4. *Visión renovadora de la educación***

Este núcleo temático es uno de los más definitorios para concretar la construcción identitaria del grupo. La concepción educativa y pedagógica de Aula Libre constituye un factor determinante en su definición como grupo dentro del sector más amplio de la renovación pedagógica española. A través de su aportación teórica y práctica en el terreno educativo, Aula Libre encuentra una de sus señas de identidad más relevantes. Al fin y al cabo, es esa visión renovadora la que da significación a su labor profesional y sentido a la construcción de su identidad.

El colectivo Aula Libre saca a relucir los intereses soterrados que institucionalmente convierten la escuela en un medio de adoctrinamiento y control social. Es por ello, que, en consonancia con los Movimientos de Renovación Pedagógica españoles, perfilan una reconceptualización de la institución escolar sobre la base de la participación democrática y la defensa de lo público. El grupo también extiende sus críticas contra aspectos de tipo organizativo y estructural del sistema, argumentando que la burocratización institucional ha mermado la categorización socio-profesional del maestro, y ha tergiversado su naturaleza como guía intelectual y experiencial de sus alumnos.

En el plano didáctico, la concepción de Aula Libre dedica un espacio fundamental a la figura del educando y propone unas nuevas relaciones para con sus maestros. El protagonismo del niño se manifiesta en la importancia que se le da como agente activo y promotor de su propio aprendizaje, al contar con unos recursos y unas cuotas de libertad conducente a hacerle ser autónomo, responsable y crítico. En otras palabras, se podría decir que Aula Libre defiende la alianza del maestro y el alumnado como pilares básicos de la educación y sometidos ambos a presiones y alienaciones externas. Toda esta argumentación sobre la educación y la escuela viene complementada y fundamentada con una dilatada variedad de recursos, estrategias y técnicas metodológicas que conforman un *corpus* didáctico acorde y coherente con sus planteamientos teóricos. A todo ello, el grupo renovador aporta, tras muchos años en la enseñanza, el elemento liberador y emancipador propio de las corrientes de las que nutre su ideario. Las aportaciones del antiautoritarismo y de las pedagogías activa y natural encuentran su materialización en el aula y la transmisión de unos determinados valores acordes con la democracia y la solidaridad se transmite sin ningún dogmatismo y previa asimilación significativa del educando.

El sentido de la solidaridad de Aula Libre coincide con la creencia de que “la educación en la solidaridad, entendida en su plenitud, no consiste en realizar acciones solidarias, por excelsas y generosas que sean, sino en conformar toda acción social, todo acto de relación comunitaria, en referencia a la donación personal” (Altarejos, Rodríguez, Fontrodona, 2003:191). El proceso de retroalimentación en Aula Libre se complementa con la continua reflexión y el contacto y colaboración con otros colectivos. Se consolida como un subgrupo dentro del movimiento social general de los MRP y basa su identidad en una mentalidad compartida. En definitiva, con su esfuerzo de innovación, investigación, reflexión y práctica, Aula Libre pretende transformar la fisionomía de la escuela, el docente y el alumno mediante un replanteamiento de las bases del sistema educativo para que, en última instancia, esto se plasme en una transformación global de la sociedad.

##### **5. *Constatación de precedentes y herencias***

Entre las bases constitutivas del ideario socio-político de Aula Libre, se halla un buen número de elementos que entroncan con una raíz libertaria. Sin unos

referentes claramente definidos, es innegable la filiación libertaria del grupo, desde una perspectiva *sui generis* y heterogénea. En buena medida, Aula Libre conecta su pensamiento con las aportaciones del anarquismo español en materia educativa y, en un plano más amplio, se reconocen deudores de buena parte de su bagaje ideológico.

También encuentran en su actividad una cierta rememoración de las prácticas que defendieron los maestros de la tradición laica y popular, así como de las materializaciones educativas desarrolladas durante la II República. Ese podría considerarse como el referente político más relevante, aunque no hay que olvidar aportaciones más variadas y de diversa tipología y filiación política que se unen complementariamente a la ideología del grupo. Por otro lado, en el terreno pedagógico, Aula Libre tiene a Freinet como principal fuente de inspiración en su actividad profesional. Freinet aporta a la pedagogía del grupo una vertiente práctica que posibilita una nueva concepción educativa y pone en manos de los integrantes de Aula Libre un amplio abanico de recursos y técnicas.

Aula Libre se nutre en sus planteamientos didácticos de las aportaciones de otros pedagogos de la tradición liberadora, desde Dewey hasta Freire pasando por lo más granado del panorama pedagógico contemporáneo. Sin hacer explícitos dichos referentes, se constatan los puentes de unión con diversas tradiciones que se sitúan en paralelo en sus postulados transformadores. Con todo ese bagaje Aula Libre desarrolló, en un contexto temporal y espacial específico, una combinación ideológica multirreferencial que cubrió sus planos político-ideológico y pedagógico-educativo. Gracias a ello, el grupo renovador adquirió unas señas de identidad grupal y de pertenencia a una corriente más amplia y alejada en el tiempo de maestros comprometidos por la transformación social a través de la educación.

## **6. Socialización y relaciones intra y extra grupales**

La vertiente social y comunitaria adquiere una gran relevancia en la actividad desarrollada por Aula Libre. El grupo renovador estableció, de manera a veces azarosa, unas relaciones sociales que sirvieron para tejer redes de colaboración y trabajo cooperativo. A través de su participación y asistencia a numerosos congresos, encuentros y jornadas educativas, el MRP pudo, por un lado, conectar socialmente con otros individuos también significados con la renovación pedagógica y, en

consecuencia, pudo nutrirse de dichas relaciones a través de las experiencias y vivencias con la que entraron en contacto.

Por otro lado, el grupo, dada la vocación abierta y extensiva de cara al exterior, promovió una serie de actuaciones que conectaran colectivamente a profesionales comprometidos como ellos, así como a los alumnos y sus familias. No solo se centraron pues en una conexión colegiada o corporativa con la sociedad, sino que su idea era, en consonancia con sus planteamientos ideológicos, hacer extensiva la escuela a la sociedad y viceversa. Con ello pretendía establecer un proceso de retroalimentación entre escuela y entorno, que hiciera partícipes de su desarrollo al conjunto de la comunidad educativa mediante la implicación colectiva y el trabajo cooperativo y complementario entre educación y sociedad. A todo ello se unen las propias relaciones internas del grupo, basadas, en buena medida, en encuentros casuales pero de gran importancia vista desde una perspectiva a largo plazo. Las relaciones de amistad establecidas entre los miembros de Aula Libre fueron el origen de una amplia actividad cooperativa a lo largo de los años y, en suma, constituyeron el eje principal sobre los que pivotó la construcción identitaria del grupo.

### ***7. Significación social y trascendencia***

La labor del MRP constituye uno de los ejemplos más claros de Renovación Pedagógica desarrollados en Aragón en las últimas décadas y uno de los que mejor ha sabido adaptarse a los condicionantes naturales e históricos de dicho contexto. Su duración en el tiempo, a pesar de sus diversas etapas y momentos de transición, dibuja una línea continua de trabajo y reflexión educativa aplicada tanto en la práctica como en la teoría. Su implementación en la escuela rural pública de los últimos decenios es un claro ejemplo de sus posibilidades tanto pedagógico-educativas como humanas y cívicas. Su vigencia, difícil de establecer, es innegable por cuanto han llegado a representar un exponente de la innovación y la metodología alternativa con unos medios propios y de manera autónoma, poniendo en práctica unas relaciones educativas basadas en un paradigma distinto al del sistema educativo vigente. Si bien a pequeña escala, aunque con eco también fuera de Aragón, Aula Libre es un referente concreto que no se adscribe al cien por cien a los esquemas de la Renovación Pedagógica más institucional, sino que plantea horizontes no

contemplados desde discursos más posibilistas. Su modelo de escuela pública, de relaciones educativas entre maestro, alumno y comunidad así como su metodología y compromiso los definen y permiten trazar líneas de interacción discursiva y de sintonía con los esquemas mentales de la Renovación Pedagógica más implicada frente a sectores más conformistas y de postulados más superficiales. Su significación social es evidente dentro del ámbito educativo y el encuentro de disonancia y coincidencias entre discursos de distintos actores de este ámbito, permiten establecer un contraste de miradas que apuntala más el valor propio de Aula Libre.

No obstante, y teniendo en cuenta experiencias previas a la creación del MRP, Aula Libre constituye una referencia irremplazable dentro de lo que representó el movimiento de la renovación pedagógica a nivel nacional. Además, Aula Libre, por su adscripción a Aragón, fue el fiel reflejo de la historia de la educación de esta región, cuyo bagaje pedagógico se supo recoger y actualizar con acierto. La vocación, el esmero y el esfuerzo invertidos en cada una de las actividades y experiencias que diariamente ha vivido Aula Libre son el conjunto de las vivencias de un nutrido grupo de renovadores cuya trascendencia no debe caer en el olvido. El ejemplo de estos enseñantes constituye un referente para la contemporaneidad aragonesa y española, y analizar su vida puede servir de acicate para retomar su relevo en la defensa y promoción de una enseñanza liberadora y socialmente comprometida.

Como conclusión a esta investigación, se asumen que el MRP Aula Libre representa un ejemplo específico dentro del campo de la Renovación Pedagógica por encontrarse en unas dimensiones contextuales y pedagógicas muy particulares. La vida del MRP es indisociable de la historia general de España y Aragón en los últimos años y su persistencia crítica, acompaña a los vaivenes y desajustes educativos de los últimos decenios. Estas coyunturas sirven además para inscribir a Aula Libre en una rama de las ramas más comprometidas dentro del conjunto de los movimientos renovadores y adquiere una fisonomía de movimiento social desde el punto de vista sociológico. Las rupturas epistemológicas vividas por estos docentes les hacen adquirir una visión del mundo educativo que conecta con un heterodoxo y complejo conglomerado referencial. Los detonantes del cambio analizados, son de



muy diversa gama, pero en suma hacen que aflore en estos maestros una necesidad de promover cambios en el aula, el centro y la sociedad. Este deseo se manifiesta tanto en la asunción de un compromiso con la pedagogía progresista emancipadora como en propuestas pedagógicas basadas en la metodología natural, la cooperación y la solidaridad. Esta propuesta, evidenciada y avalada por la revista, las publicaciones y la acción profesional colectiva del MRP, creará un *corpus* común de defensa de la escuela pública, tanto frente a su versión estatal de masas como al formato neoliberal. Frente a las prácticas tecnocráticas y reproductoras favorecen un tipo de aprendizaje respetuoso y descargado de las influencias nocivas de la evaluación y el castigo. La revista del MRP representa una de las peculiaridades más importante dentro de Aula Libre y constituye uno de escaparates para el análisis y la interpretación de la compleja interactividad social de su vida y obra. En suma, Aula Libre representa un ejemplo claro de un replanteamiento del modelo escolar y docente tradicional y su significación dentro de la escuela pública del medio rural aragonés, puede aportar interesantes reflexiones al debate sobre la asunción de modelos educativos más humanizados y acordes con una estructuración social menos jerarquizada y “disciplinada”. Su reflejo debería constatarse en la formación de formadores como una constatación integral y continuada en el tiempo, de la posibilidad de desarrollar una actividad educativa que retome la senda ilustrada del hecho educativo.

En definitiva, con esta investigación se adquiere un conocimiento diversificado y actualizado de la realidad de la renovación pedagógica aragonesa desde el estudio de caso concreto del MRP Aula Libre, para evidenciar que se trata de uno de los ejemplos más claros en los últimos decenios. Con ello se pretende ensalzar la labor de los maestros integrantes en este grupo renovador y poner de manifiesto la necesidad de incluir su experiencia tanto en los planes formativos como en la propia experiencia docente. Además, los planteamientos educativos de Aula Libre pueden representar un acicate para profundizar en el debate y la reflexión sobre el presente y el futuro de la educación en Aragón y en España.

#### **4. Sugerencias de investigación**

A lo largo de la investigación se han ido comprobando mediante una permanente reflexión, posibles planos sobre los que podrían proponerse futuras investigaciones. También, al detectarse la amplitud temática del objeto de investigación y el necesario ajuste que se ha hecho en relación a la naturaleza esta Tesis Doctoral, se pueden perfilar núcleos temáticos no tratados o que desbordaban los límites de la presente investigación. Las aportaciones de este trabajo podrían complementarse y servir, a la vez, para las siguientes nuevas líneas de investigación:

##### **I) Los materiales didácticos de las editoriales frente a los autoproducidos por el MRP Aula Libre. Valoración sobre el impacto en los aprendizajes y su significatividad.**

Su objeto sería un estudio analítico sobre las industrias culturales del sector educativo y sobre como utilizan una serie de instrumentos, como los libros de texto, para una enseñanza “programada” en la que la relación educativa queda mediatizada. El peso de los agentes externos en educación, como las editoriales, podría ser analizado desde una perspectiva comparada con modelos de enseñanza basado en la autoproducción de materiales y en unos procesos de enseñanza y aprendizaje no mediatizados por intereses consumistas. Sería interesante desarrollar una comparativa entre los materiales didácticos y pedagógicos desarrollados desde las distintas editoriales frente a los autoproducidos por el MRP y los alumnos que pasaron por sus aulas.

##### **II) Las experiencias educativas alternativas en el ámbito rural como marco de formación de profesorado. Diseño de una propuesta de formación de maestros.**

Su objeto analizar las experiencias educativas en el medio rural y en diferentes espacios y tiempos, para contemplar la escuela rural como una escuela de formación de maestros con unas características y prácticas específicas e identitarias. Esta vinculación podría iniciarse a través del *Practicum* del grado de maestro. Los futuros docentes podrían vivenciar el clima y la pedagogía de las escuelas libres y

alternativas que defienden modelos de socialización distintos. Sería prioritario establecer un mapa pedagógico de innovación a través de cual se pudieran conocer las experiencias actuales en este terreno y ampliar el debate para proponer nuevos horizontes y retos a la educación y la sociedad actuales. Se podría interpretar y constatar los puentes de unión que existen entre distintos proyectos pedagógicos y educativos alternativos con respecto a Aula Libre y otros grupos renovadores. Además, se podría valorar a continuación la vigencia y la diversificación de los modelos escolares alternativos en las últimas décadas.

### **III) Diversidad y educación inclusiva en las escuelas rurales vinculadas al MRP Aula Libre.**

Su objetivo sería el estudio de los modelos que desarrollan distintas corrientes pedagógicas en todo lo concerniente a la atención a la diversidad y a la educación inclusiva. Sería interesante conocer distintos planteamientos y pautas de actuación al respecto para comprobar cuales son aquellas que tratan de desarrollar una compensación real sobre el terreno y aquellas más superficiales y abstractas. El ejemplo de la perspectiva inclusiva de Aula Libre puede servir como modelo para articular unas pautas de actuación que podrían ser constatadas a través de entrevistas y observaciones directas no participantes en aulas de maestros integrantes del MRP.

Se podrían investigar los procesos sociológicos que se viven, principalmente en el medio rural, a partir de la llegada de inmigrantes y las modificaciones contextuales de los últimos años. Para ello, testimonios e historias orales directas podrían aportar conocimiento fidedigno sobre la evolución tanto de la escuela rural como de los modelos de integración y compensación educativa.

### **IV) Las miradas de los niños que han vivenciado la pedagogía alternativa del MRP Aula Libre.**

Su propósito investigador sería el análisis de los testimonios de los niños que han vivido experiencias alternativas en su educación para comprobar, con perspectiva, la validez de dichos planteamientos y el testimonio de la huella que esa escolarización atípica dejó en los educandos. Esto serviría para desmitificar y mitigar los prejuicios que existen frente a este tipo de metodologías y supondría un acicate

para la reflexión y la búsqueda de un aprendizaje óptimo a lo largo de la vida. Conocer las experiencias reales y las percepciones internas de estos alumnos podría verificar la validez de las propuestas del grupo renovador. Además, se podría relacionar este estudio con otros realizados sobre alumnos de otros proyectos pedagógicos alternativos como Summerhill (Neustatter, 2011).<sup>277</sup>

#### **V) Disciplina y autoridad en el aula en el MRP Aula Libre. La relación alumno-maestro y el clima escolar en las aulas del MRP Aula Libre.**

Investigación sobre la disciplina y la autoridad en el aula desde una perspectiva renovadora que ayudara a contemplar un modelo de relaciones maestro-alumno más ajustado a situaciones de igual a igual que fomenten un tipo de socialización y de crecimiento personal divergente. Sería clave ver que efecto tiene esta modificación del rol del docente en las actitudes y pautas de los educandos para conocer hasta que punto éstas vienen condicionadas por las anteriores. Con todo ello se podría esclarecer un perfil de docente y de sus relaciones con los educandos que permitieran mejorar la convivencia democrática en el aula y el desarrollo óptimo de futuros ciudadanos críticos y solidarios.

#### **VI) El impacto de la Escuela de Verano de Aragón en la práctica educativa autonómica. La inclusión de la formación renovadora en los planes oficiales.**

Comparativa entre la formación que se promovió desde la Renovación Pedagógica y desde la Administración contemplando sus semejanzas y diferencias y esclareciendo la función que se desempeñaba desde cada ámbito. Además, sería interesante valorar los principios y objetivos que sustentan cada una de estas prácticas formadoras haciendo del contraste y la evidencia fuente para dibujar un sistema de formación de docentes más profundo y crítico. La presencia de pedagogías alternativas en los contenidos curriculares sería un indicativo del “olvido” institucional hacia este tipo de corrientes. Constatar las diferencia entre la formación proporcionada por la Administración y la desarrollada desde la autoformación de los MRP podría permitir valorar modificaciones de los mismos

---

<sup>277</sup> Recuperado en diciembre de 2013 de la versión digital de *The Guardian* de: [http://www.theguardian.com/education/2011/aug/19/summerhill-school-at-90?CMP=tw\\_t\\_gu](http://www.theguardian.com/education/2011/aug/19/summerhill-school-at-90?CMP=tw_t_gu)

tanto en su contenido como en su forma con el objetivo de mitigar las contradicciones generadas por la estandarización de la formación institucional.

## **VII) Presencia y protagonismo femenino en los movimientos educativos renovadores de Aragón y en el MRP Aula Libre.**

Investigación de la renovación pedagógica desde una perspectiva de género para contemplar el peso y la influencia de la presencia femenina en los movimientos sociales educativos de tipo renovador. Sería interesante constatar la huella y el carácter que imprime la labor de las maestras en todo lo concerniente a la innovación educativa, sin olvidar la propia formación en la igualdad entre hombre y mujeres. El rechazo al sexismo y al patriarcado tienen un peso importante en Aula Libre y es innegable el influjo y presencia de mujeres muy implicadas en la mejora didáctica y educativa. Sería importante valorar a estas maestras como agente de cambio que además de adscribirse a la crítica social propia de Aula Libre, plantean unos horizontes de identificación feminista y de lucha contra el patriarcado.





## BIBLIOGRAFÍA<sup>278</sup>

- ABELA, J. A. (2001): *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Centro de estudios andaluces [Recuperado de: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>].
- ABÓS, P. y LÓPEZ, A. (2000): Formación inicial del profesorado y Escuela Rural: perspectivas de futuro. *Anuario de Pedagogía (Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza)*, 2, 121-135.
- ABÓS, P. (2005): *El futuro maestro aprende en la escuela rural: una experiencia de innovación*. Ponencia presentada en el VIII Symposium Internacional sobre el Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. El practicum en el nuevo contexto del EEES (Poio, Pontevedra, España).
- ABÓS, P. (2007): La escuela rural y sus condiciones ¿tiene implicaciones en la formación del profesorado? *Aula Abierta*, 35 (1,2), 83-90.
- ADORNO, T. W. y HORKHEIMER, M. (1994): *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Editorial Trotta (primera edición en alemán 1947).
- ADORNO, T. W. (1998): *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Ediciones Morata.
- AGNÉS, Y. y CROISSANDEAU, J. M. (1979): *Lire le Journal pour comprendre et expliquer les mécanismes de la presse écrite*. Saint-Julien-du-Salt (France) : F.P. Lobies.
- ALTAREJOS, F.; RODRÍGUEZ, A. y FONTRDONA, J. (2003): *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*. Pamplona: Eunsa.
- ALÚTIZA, J. C. (2002): *Las fuentes normativas de la moralidad pública moderna. Contribuciones de Durkheim Habermas y Rawls*. Navarra: Universidad Pública de Navarra.
- ÁLVAREZ, José (1994): Movimientos sociales en España: del modelo tradicional a la modernidad postfranquista. En LARAÑA, E. y GUSFIELD, J., *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*. Madrid: CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas).
- ÁLVAREZ, M. A. y JURADO, M. (1998): Maestros rurales y ovejas eléctricas. *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 86-89.
- ALTHUSSER, L. (1974): *La filosofía como arma de la revolución*. México: Siglo XXI.

---

<sup>278</sup> En los casos en los que se ha utilizado una versión digital de una obra, se ha tratado de respetar la paginación de la obra original siempre que ha sido posible.



- AMIGUINHO, A. (2011): La escuela en el medio rural: educación y desarrollo local. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15 (2), 5-37.
- ANAYA, G. (1989): *Los MRP ante una reflexión colectiva*. II Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica, Gandia.
- ANDER-EGG, E. (1991): *El taller, una alternativa para la renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- AYUDA, I., PINILLA, V. y SÁEZ, L. A. (2010): *Cambio demográfico, despoblación y nuevas políticas: el caso de Aragón en España*. Zaragoza: Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Zaragoza y Centro de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo en Áreas Rurales.
- BAERT, P. y CARREIRA, F. (2011): *La teoría social contemporánea*. Madrid: Alianza Editorial.
- BAKUNIN, M. (1871): La Comuna de París y la Noción de Estado. En *Obras de Bakunin, La Revolución social en Francia*, 2. Madrid: Ediciones Júcar [Versión digital recuperada en marzo de 2013 de: <http://es.theanarchistlibrary.org/library/mijail-bakunin-la-comuna-de-paris-y-la-nocion-de-estado.pdf>].
- BALLESTER, L. (2006): El análisis semántico y pragmático de las entrevistas de investigación. *Revista de metodología de ciencias sociales*, 11, 107-129.
- BENAVIDES, J. (2008): Una aproximación interdisciplinar del análisis crítico del discurso (ACD) al estudio de la historia. *Rhec*, 11, 9-31.
- BENEDITO, V. (1979): *Una alternativa pedagógica: el movimiento italiano de cooperación educativa*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació (Universitat de Barcelona).
- BARBA, L. (2002): *Pedagogía y relación educativa*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- BERIAIN, J. (1990): La reconstrucción del proceso de racionalización occidental según J. Habermas: mundo de la vida, crisis y racionalidad sistémica. *Revista de Estudios Políticos*, 67, 153-188.
- BERLANGA, S. (2003): *Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Zaragoza: Mira Editores.
- BERLANGA, S. (2007): *La educación del consumidor para el ámbito escolar: discurso político y práctica educativa en la Comunidad Autónoma de Aragón*. Tesis Doctoral. Universidad de Zaragoza, Facultad de Educación.

- BERLANGA, S. (2009): *La educación rural: entre la realidad y el deseo*. Ponencia presentada en las Jornadas sobre Educación en el Medio Rural: encrucijadas y respuestas (Teruel, España).
- BERNAL, J. L. (2006): *Comprender nuestros centros educativos. Perspectiva micropolítica*. Zaragoza: Mira Editores.
- BERNAT, A. (1982): Bases para un curriculum de formación de profesores de EGB. *Revista de Educación*, 269, 17-41.
- BERNAT, A. (1992): *La reforma educativa como lenguaje vacío*. En Martín, C. (coord.): *Lenguajes naturales y lenguajes formales*, Actas del VII Congreso de Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales, Gerona.
- BERNAT, A. (2000): Ideología y formación de profesorado en España. *Anuario de Pedagogía*, 2, 67-120.
- BERNAT, A. et al. (2004): Tecnocracia y educación en Aragón en los decenios de los 60 y 70. En VVAA (2004): *Educación y Modernización en Aragón en el siglo XX*, 113-141.
- BERNAT, A. (2007): Estrategias de revisionismo histórico y pedagogía del odio. *Anuario de Pedagogía*, 9, 47-102.
- BERNAT, A. (2009): *Escuela rural e ideologías*. Ponencia presentada en las Jornadas sobre Educación en el Medio Rural: encrucijadas y respuestas (Teruel, España).
- BEY, Hakim (1991): *La zona temporalmente autónoma, anarquismo ontológico, terrorismo poético*. Brooklyn: Autonomedia.
- BLANCO, R. (1982): *La pedagogía de Paulo Freire: ideología de la educación liberadora*. Madrid: Zero- ZYX
- BOIX, R. (1995): *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Graó.
- BOIX, R. (2011): ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15 (2), 13-23.
- BOOKCHIN, M. (1999): *La ecología de la libertad: el surgimiento y la disolución de la jerarquía*. Móstoles: Nossa y Jara Editores, Colectivo Los Arenalejos.
- BOUMARD, P. (1996): *Célestin Freinet*. Paris: Presses Universitaires de France.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C.: *La reproducción*, Barcelona. Laia, 1977.

- BRUNER, J. (2006): *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- BUSTOS, A. (2006): *Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación.
- BUSTOS, A. (2011): Investigación y escuela rural ¿irreconciliables?. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15 (2), 155-170.
- CABELLO, M. J. (2003): Imaginar e instituir la educación globalizada. En MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (coord.): *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó, 35-56.
- CAIVANO, F. y CARBONELL, J. (1979): La renovación pedagógica ayer y hoy. *Cuadernos de Pedagogía*, 59.
- CALVO, M. (1990): La escuela unitaria sin complejos. En MRP Aula Libre: *Aula Libre: aportaciones desde la práctica educativa*. Fraga: Movimiento de Renovación Pedagógica Aula Libre, 69-102.
- CALVO, M. (coord.) (1997): *Solidaripaz*. Fraga: Movimiento de Renovación Pedagógica Aula Libre y EVA.
- CALVO, M. (1999): *Escuchar, hablar, leer y escribir con sentido (lenguaje y comunicación en la escuela)*. Fraga (Huesca): Movimiento de Renovación Pedagógica Aula Libre.
- CALVO, J. y CALVO, M. (2000): *Juego, palabras y versos*. Fraga (Huesca): Movimiento de Renovación Pedagógica Aula Libre.
- CALVO, M. (2001): *Un papel protagonista (el teatro como recurso educativo)*. Fraga (Huesca): Movimiento de Renovación Pedagógica Aula Libre.
- CALVO, M. (2003). La educación rural: el horizonte de una nueva cultura. *Aula Libre, por una práctica libertaria en la educación*, 79, 26-39.
- CALVO, M. (2005a): Aulas que intercambian “Nuevos cuadernos, otros tinteros”. En MRP Aula Libre: *Aula Libres*. Zaragoza: Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 147-152.
- CALVO, M. (2005b): Aulas que hablan en voz alta “Onda Tiza”. En MRP Aula Libre: *Aula Libres*. Zaragoza: Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 162-166.
- CALVO, M. (2005c): Aulas que participan “Un aula heterogenial”. En MRP Aula Libre: *Aula Libres*. Zaragoza: Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 228-237.

- CALVO, M. (2008): *Agua, aire, tierra y vida. Compromiso con el entorno*. Fraga, (Huesca): Movimiento de Renovación Pedagógica Aula Libre.
- CARBONELL, J (1994): El C.R.I.E.T. de Alcorisa. Cuadernos de Pedagogía, CD-“25 años”, 225.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CARREÑO, M. (ed.) (2008a): *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- CAREÑO, M. (2008b): Pensamiento y nuevas realizaciones innovadoras en la primera mitad del siglo XX. En CARREÑO, M. (ed.): *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Editorial Síntesis, 77-98.
- CAREÑO, M. (2008c): Críticas a la institución escolar en la segunda mitad del siglo XX. En CARREÑO, M. (ed.): *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Editorial Síntesis, 159-186.
- CASADO, J y VILLALBA, C. (2012): La práctica de la pedagogía Freinet ayer y hoy. De la imprenta a la Web 2.0. [Recuperado en marzo de 2013 de: <https://colectivoeducadores.files.wordpress.com/2012/02/freinet-ayer-y-hoy-definitivo.pdf>].
- CASAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (1999): *Las Cosas del Decir*. Barcelona: Ariel.
- CASANOVA, J. (1985): *Anarquismo y revolución en la sociedad aragonesa, 1936-1938*, Madrid: Siglo XXI.
- CASTELLS, M. (1996-97-98): *La era de la información. Economía, sociedad y poder. Tomo I, La sociedad red. T.II, El poder de la identidad. T.III, El fin del milenio*. Madrid: Editorial Alianza.
- CASTILLO, S. (2004): Contribución de la evaluación a la identidad y la calidad de la educación. La responsabilidad del profesor. *Enseñanza*, 22, 439-466.
- CASTRO, M<sup>a</sup> Á. (1996): *Un promotor de la renovación pedagógica española: Manuel Bartolomé Cossío*. Buenos Aires: I Jornadas de Pensamiento español (Fundación Ortega y Gasset).
- CHINU, A. y LÓPEZ, A. (2007): La construcción de la identidad colectiva en Alberto Melucci. *Polis*, 3 (1), 125-159.
- CHOMSKY, Noam (1989): *Sobre el poder y la ideología*. Madrid: Visor (pp. 6)
- CHOMSKY, Noam (2012): *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.

- CISS Praxis (Ed.). (2000): *Pedagogías del siglo XX. Cuadernos de pedagogía: especial 25 años*. Barcelona.
- CLANCHE, P. (1978): *El texto libre, la escritura de los niños*. Madrid: Fundamentos.
- COLECTIVO DE PEDAGOGÍA DEL MARTES (1977): *¿Queréis la escuela?*. Bilbao: Zero, Madrid: ZYX.
- COLECTIVO PAIDEIA (2012): A Rachas. Boletín de la Escuela Libre Paideia. *Monográfico Escuelas Alternativas*.
- COLMENAR, C. (2008): La crítica del autoritarismo escolar. En CARREÑO, M. (ed.): *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Editorial Síntesis, 101-127.
- COLORADO, C. (2010): Una mirada al Análisis Crítico del Discurso. Entrevista con Ruth Wodak. *Discurso & Sociedad*, 4 (3), 579-596.
- Conclusiones del II Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica (1989). Ed. Mesa Estatal de los MRP.
- Conclusiones del III Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica (1996). Ed. Confederación de MRP.
- CONFEDERACIÓN GENERAL DEL TRABAJO (1998): *Libre pensamiento*. 28. Madrid.
- CORONAS, M. (1990): La revista escolar. En MRP Aula Libre: *Aula Libre: aportaciones desde la práctica educativa*. Fraga: Movimiento de Renovación Pedagógica Aula Libre, 209-231.
- CORONAS, M. (1997): *Mirando alrededor*. Fraga (Huesca): Movimiento de Renovación Pedagógica Aula Libre.
- CORONAS, M. (1998): *Así nos divertíamos, así jugábamos...(recopilación de juegos y actividades lúdicas infantiles recogidas en Labuerda)*. Labuerda (Huesca): Asociación Cultural "El Gurrión".
- CORONAS, M. (1999): *¿Nos vamos al huerto? (Cuaderno de educación medioambiental para el alumnado)*. Fraga (Huesca): Movimiento de Renovación Pedagógica Aula Libre
- CORONAS, M. (2000): *La biblioteca escolar: un espacio para leer, escribir y aprender*. Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.
- CORONAS, M. (2001): La escuela rural y el futuro [Inédito].

- CORONAS, M. (2002a): *ABCDario de los efectos fantásticos que puede producir la biblioteca escolar*. Fraga (Huesca): Movimiento de Renovación Pedagógica Aula Libre.
- CORONAS, M. y GERTRUDIX, S. (2002b): *Una escuela por orden alfabético*. Fraga (Huesca): Movimiento de Renovación Pedagógica Aula Libre.
- CORONAS, M. (2004): *Carta a maestras y maestros que empiezan. Un abecedario de sugerencias*. Fraga (Huesca): Movimiento de Renovación Pedagógica Aula Libre.
- CORONAS, M. (2005a): Aulas con libros. En MRP Aula Libre: *Aula Libres*. Zaragoza: Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 99-121.
- CORONAS, M. (2005b): Aulas literarias “Verbalizamos alfabéticamente”. En MRP Aula Libre: *Aula Libres*. Zaragoza: Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 126-127.
- CORONAS, M. (2005c): Aulas que investigan “El huerto escolar o cómo volver nuestros ojos a la tierra. En MRP Aula Libre: *Aula Libres*. Zaragoza: Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 187-189.
- CORONAS, M. (2005d): Aulas que participan “La participación del alumnado en la vida del centro escolar. En MRP Aula Libre: *Aula Libres*. Zaragoza: Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 238-240.
- COSTA, A. (2007): El profesorado y la renovación pedagógica en España (1965-1996), *Cuadernos de História da Educaçao*, 6.
- COWMAN, S. (1998): Triangulation: a means of reconciliation in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*.
- CUEVAS, F. J. (2003): *Anarquismo y educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*. Madrid: Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo
- CUEVAS, F. J. (2010): La línea rojinegra educativa del anarquismo español. *HAOL* 21, 101-109.
- DELAMONT, S. (1984): *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel.
- DE LA TORRE, C. (2007). El malestar docente un fenómeno de relevancia internacional. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 17, 301-325.

- DE MARCO, J. A. (1994): *Consciencia de individuación. La mente que no mide emocionalmente*. Fraga (Huesca): Movimiento de Renovación Pedagógica Aula Libre.
- DENZIN, N. (1978): *The Research Act*. New York: McGraw-Hill.
- DE VICENTE, F. J. (2002): El profesorado en la Ley de Calidad. *Revista de Educación*, 329, 67-76.
- DEZCALLAR, R (1984): Contracultura y tradición cultural. *Revista de Estudios Políticos*, 37, 209-237.
- DÍEZ, E. J.; TERRÓN, E. y VALLE, R. E. (2002): Las mujeres y el poder en las organizaciones educativas. *Revista Complutense de Educación*, 13 (2), 485-513.
- DOMINGO, V. (2012): La escuela rural, modelo de escuela inclusiva. *Quaderns Digitals. Monográfico Estrategias Didácticas Inclusivas*, 71.
- DOMMANGET, Maurice (1972): *Los grandes socialistas y la educación. De Platón a Lenin*. Madrid: Editorial Fragua.
- ESCOBAR, M. (1985): *Paulo Freire y la educación liberadora*. México D.F.: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- EDO, A. (abril, 2011): *La formación permanente del profesorado en las zonas rurales (Comunidad Valenciana, Comarcas de Alto Mijares y Alto Palancia)*. Comunicación presentada en el I Congreso Estatal: La educación en el medio rural, Gijón, España.
- ESTEVE, J. M<sup>a</sup> (1993). El choque de los principiantes con la realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 58-63.
- ESTEVE, J. M<sup>a</sup>. (1994): *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- ESTEVE, J. M<sup>a</sup>. (1999): El sistema educativo ante la encrucijada del cambio social: una mirada hacia el futuro. *Revista Contextos*.
- ESTEVE, J. M<sup>a</sup> (2005): Las profesiones docentes. En RUÍZ, J. (ed.): *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid: Departamento de Teoría e Historia de la educación de la Universidad Complutense.
- FAIRCLOUGH, N. (1989): *Language and Power*. Londres: Longman.
- FAIRCLOUGH, N. (1995): *Critical Discourse Analysis*. Londres y Nueva York: Longman.
- FAIRCLOUGH, N. (2000): *New Labour, New Language?* Londres: Routledge.

- FAIRCLOUGH, N. (2003): *Analysing discourse. Textual anales for social research*. Londres: Routledge.
- FAIRCLOUGH, N. (2006): *Language and Globalization*. Londres: Routledge.
- FAIRCLOUGH, N. (2006): El lenguaje en el nuevo capitalismo [Recuperado de: <http://www.aporrea.org/tecno/a22994.html>].
- FAURE, S. (1914): *La Ruche, une œuvre de Solidarité, un essai d'éducation, dix années d'existence*. Rambouillet.
- FAURE, S. (1934) : *L'Encyclopedie Anarchiste*. Limoges (Francia) : E. Rivet [Versión digitalizada en castellano de las ediciones de Tierra y Libertad (México D.F., 1972 y 1984) recuperada en marzo de 2014 de: <http://www.christiebooks.com/ChristieBooksWP/wp-content/uploads/2009/12/Enciclopedia-Anarquista.pdf>].
- FERNÁNDEZ, C. J. (2004): Nuevas perspectivas en el análisis del discurso: aportaciones desde una posición crítica. *RES*, 4, 283-292.
- FERNÁNDEZ, I. Y ROGERO, J. (2001): *Escuela pública. Democracia y poder*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- FEU, J. (2004): La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital eRural. Educación, cultura y desarrollo rural*, 2 (3), 1-13.
- FOUCAULT, M. (1978): *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber (vol. I)*. Madrid: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1978): Incorporación del hospital en la tecnología moderna. *Educ Med Salud*, 12 (1), 20-35.
- FOUCAULT, M. (1984): *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Barcelona: Editorial Planeta-De Agostini (primera edición en francés en 1966).
- FOUCAULT, M. (2002): *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina (primera edición en francés en 1975) [Versión digital recuperada en junio de 2012 de: <http://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>].
- FOUCAULT, M. (2009): *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI de España Editores (primera edición en francés en 1969).
- FREINET, C. (1936): *L'Éducateur Proletarien*, 1, Octubre.
- FREINET, C. (1969): *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México D.F.: Siglo XXI Editores.



- FREINET, C. (1971): *La educación por el trabajo*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- FREINET, É. (1975): *Nacimiento de una pedagogía popular. Historia de una escuela moderna*. Barcelona: Editorial Laia.
- FREIRE, P. (1975): *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (2006): *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI de España Editores (primera edición en portugués en 1966).
- FROMM, E. (2004): *Anatomía de la destructividad humana*. México D.F y Buenos Aires: Siglo XXI Editores (primera edición en inglés en 1973).
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. y ESPERENZ ALCAIDE, L. (2002): *Mecanismos lingüísticos de la persuasión*. Madrid: Arco/Libros.
- GALLARDO, M. (2011): La escuela de contexto rural ¿de la diferencia a la desigualdad? *Revista Iberoamericana de Educación*, 55 (5), 1-10.
- GALLO, S. (1998): Pedagogía del riesgo. *Libre pensamiento*, 28, 6-10 (primera edición en brasileño en 1995)
- GARCÍA, J. (2008): *Expresión plástica: propuestas*. Fraga (Huesca): Movimiento de Renovación Pedagógica Aula Libre.
- GARCÍA, E. y VIGO, B. (2009): *Educación en el medio rural y atención a la diversidad a lo largo de la vida*. Ponencia presentada en las Jornadas sobre Educación en el Medio Rural: encrucijadas y respuesta (Teruel, España).
- GARCÍA, M. y LLORENS, S. (2003): ¿Influyen los obstáculos laborales en el malestar docente?. VIII Jornadas de Foment de la Investigació en Ciénces Humanes i Socials, Universidad Jaume I (Castellón, 2003) [Recuperado de: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi8/psi/17.pdf>].
- GARCÍA MORIYÓN, Félix (Ed.) (1986): *Escritos anarquistas sobre educación. Bakunin, Kropotkin, Mella, Robin, Faure y Pelloutier*. Madrid: Zero.
- GARCÍA MORIYÓN, F. (ed.) (1989): *Educación libertaria*. Porto Alegre: Artes Médicas
- GARCÍA MORIYÓN, F. (2005): Aulas con pedagogía libertaria “Lo que nos depara el futuro más inmediato. En MRP Aula Libre: *Aula Libres*. Zaragoza: Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 41-46.
- GAY, J., QUITLLET, R. y PASCUAL, A. (1973): *Societat catalana i reforma escolar. La continuïtat d'una institucio*. Barcelona: Laia.

- GENTILI, P. (1997): El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. *Revista Archipiélago. Cuadernos de Crítica de la Cultura*, 29, 56-65.
- GERTRUDIX, S. (1990): El aprendizaje de la lectura. En MRP Aula Libre: *Aula Libre: aportaciones desde la práctica educativa*. Fraga: Movimiento de Renovación Pedagógica Aula Libre, 103-128.
- GERTRUDIX, S. (1992): *Vamos a leer y escribir*. Fraga (Huesca): Movimiento de Renovación Pedagógica Aula Libre.
- GERTRUDIX, S. (1998): *El boglo de Tónkar*. Fraga: Movimiento de Renovación Pedagógica Aula Libre.
- GERTRUDIX, S. (2005a): Aulas abiertas “La enseñanza programada”. En MRP Aula Libre: *Aula Libres*. Zaragoza: Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 49-54.
- GERTRUDIX, S. (2005b): Aulas abiertas “El método natural en la escuela primaria”. En MRP Aula Libre: *Aula Libres*. Zaragoza: Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 55-60.
- GERTRUDIX, S. (2005c): Aulas rurales “Trabajar en un pueblo”. En MRP Aula Libre: *Aula Libres*. Zaragoza: Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 74-82.
- GERTRUDIX, S. (2005d): Aulas que aprenden a leer y escribir. En MRP Aula Libre: *Aula Libres*. Zaragoza: Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 83-96.
- GERTRUDIX, S. (2005e): Aulas que intercambian “La correspondencia escolar”. En MRP Aula Libre: *Aula Libres*. Zaragoza: Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 137-140.
- GERTRUDIX, S. (2005f): Aulas que investigan “Investigación del medio”. En MRP Aula Libre: *Aula Libres*. Zaragoza: Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 177-186.
- GERTRUDIX, S. (2005g): Aulas matemáticas “Las matemáticas y el cálculo vivo”. En MRP Aula Libre: *Aula Libres*. Zaragoza: Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 207-215.
- GERTRUDIX, S. (2008): *Josep Alcobé y la Pedagogía Freinet*. Santander: MCEP.
- GIDDENS, A. y TURNER, J. (1991a): *La teoría social, hoy*. México D.F.: Conaculta.
- GIDDENS, A. (1991b): *Sociología* (1ª edición). Madrid: Alianza Editorial.

- GIDDENS, A. (2010): *Sociología* (6ª edición). Madrid: Alianza Editorial.
- GIROUX, H. A. (1989): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Ed. Paidós-MEC.
- GIROUX, H. A. (2003): *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Madrid y Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- GOBIERNO DE NAVARRA (ed.) (2000): *Cómo organizar una biblioteca escolar : aspectos técnicos y pedagógicos*. Pamplona: Departamento de Educación y Cultura.
- GÓMEZ, E.; GARCÍA, J., CORONAS, M. y LÓPEZ, P. (2005): Aulas con historia, “Aula Libre: por una práctica libertaria en la educación”. En MRP Aula Libre: *Aula Libres*. Zaragoza: Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 19-37.
- GÓMEZ, C. (2007): Lo rural en los planes educativos el Gobierno de Aragón. *Revista de Desarrollo Rural y Cooperativismo Agrario*, 10, 83-104.
- GONNET, J. (1984): *El periódico en la escuela. Creación y utilización*. Madrid: Narcea.
- GONZÁLEZ, J. (2010): Los aspectos positivos y negativos de la educación en la escuela rural. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*, 30, 1-13.
- GONZÁLEZ, Mª Teresa y ESCUDERO, J. M. (1987): *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1988): *La pedagogía de Célestin Freinet: contexto, bases teóricas, influencia*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1989): La renovación pedagógica en la vida y en la obra de Célestin Freinet. Su actualidad en nuestro contexto. *Cuestiones pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 6-7, 143-152.
- GOODMAN, P. (1964): *Compulsory Miseducation*. Nueva York, Horizon Press.
- GOODMAN, P. (1976): *La des-educación obligatoria*. Barcelona, Fontanella, 1976.
- GROVES T. (2009): *El movimiento de Enseñantes durante el Tardofranquismo y la Transición a la Democracia, 1970-1983*. Departamento de Historia Contemporánea: UNED.
- GUBRIUM, J. F. y HOLSTEIN, J. A. (2002): *Handbook of Interview research: context & method*. Thousand Oaks: Sage.

- HOBBSAWN, Eric (1971): *La era de la revolución, 1789-1848*. Editorial Crítica: Barcelona (primera edición en inglés 1962)
- HABERMAS, J. (1975): *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa. Tomo II*. Madrid: Taurus.
- HERNÁNDEZ, J. M. (2011): La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983). *Educació i Història: Revista d'Història de la Educació*, 18, 81-105.
- HOLT, J. (1982): *El fracaso de la escuela*. Madrid: Alianza.
- ICEM (1996): La charte de l'École moderne. *Le Nouvel Educateur*, 81.
- ILLICH, I. (1974): *La convivencialidad*. Barcelona: Barral Editores.
- ILLICH, I. (1975): Conversando con Iván Illich. *Cuadernos de pedagogía*, 7, 16-23.
- ILLICH, I. (1977): *Un mundo sin escuelas*. México D.F.: Editorial Nueva Imagen S.A.
- ILLICH, I. (1978) *Némesis médica*. México D.F.: Editorial Joaquín Mortiz.
- ILLICH, I. (1985): *La sociedad desescolarizada*. México D.F.: Editorial Joaquín Moritz (primera edición en alemán y en inglés de 1971) [Versión digital recuperada en septiembre de 2013 de: [http://www.mundolibertario.org/archivos/documentos/IvnIllich\\_lasociedadde\\_sescolarizada.pdf](http://www.mundolibertario.org/archivos/documentos/IvnIllich_lasociedadde_sescolarizada.pdf)].
- IMBERNÓN, F. (2001): Célestin Freinet y la cooperación educativa. En TRILLA, J. (coord.): *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó, 249-269.
- IMBERNÓN, F. (2003): Célestin Freinet, casi cien años después, *Aula de innovación educativa*, 125, 33-35.
- JÄGER, S. (2003): Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En WODAK, R. Y MEYER, M. (et al.) (2003): *Métodos de análisis crítico del discurso*, 61-100.
- JÄGER, S. (2008): Entre culturas: caminos fronterizos en el análisis del discurso. *Discurso & Sociedad*, 2 (3), 503-532.

- JARAMILLO, J. (2012): Representaciones sociales, prácticas sociales y órdenes de discurso. Una aproximación conceptual a partir del Análisis Crítico del Discurso. *Entramado*, 16, 124-136.
- JÍMENEZ, F. (1996): *Freinet en España: la revista Colaboración*. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.
- JIMÉNEZ, F. (2007): *Batec: Historia de vida de un grupo de maestros*. Lleida: Universitat de Lleida.
- JIMÉNEZ, J. (2004): Del rojo al amarillo. El cambio educativo y la renovación pedagógica en Aragón en el último cuarto del siglo XX. En VVAA (2004): *Educación y Modernización en Aragón en el siglo XX*, 143-171.
- JIMÉNEZ, M. (2011): ¿Existe la escuela rural hoy en día? *Pedagogía magna*, 11, 440-448.
- JUAN BORROY, V. (2004): *La tarea de Penélope. Cien años de escuela pública en Aragón*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- JUAN BORROY, V. (2007): Félix Carrasquer. El compromiso militante con la educación y la libertad. *Anuario de Pedagogía*, 9, 177-200.
- JULIÁ, S. (2007): España en democracia. En FONTANA, J. y VILLARES, R. (dirs.), *Historia de España, vol. 10*. Barcelona y Madrid: Crítica y Marcial Pons.
- KEMMIS, S. (1988): *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KEY, E (1909): *The Century of the Child*. Nueva York.
- LAFOZ, H. y VICENTE, J. (coords.) (2008): *De súbditos a ciudadanos: Escuela y sociedad en el siglo XX*. Ensayos, Fundación Sindicalismo y Cultura de CCOO, Zaragoza.
- LARAÑA, E. y GUSFIELD, J. (1994): *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*. Madrid: CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas).
- LEGRAND, L. (1975): L'influence de Freinet dans la pédagogie française. *Les Amis de Sevres*, 2.
- LEGRAND, L. (1980): Perfil de educadores. Freinet hoy. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 10 (3).
- LEGRAND, L. (1993): Célestin Freinet (1896-1966). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 103 (1-2).

- LEIBOVICH, N. et al. (2001): Malestar percibido en el contexto laboral docente. Un instrumento para su evolución. *RIDEP*, 11, 171-187.
- LLORENTE, M<sup>a</sup> Á. (2003): Los Movimientos de Renovación Pedagógica y la lucha contra la mundialización neoliberal. *Tabanque*, núm. 17, *Monografía: Los movimientos de renovación pedagógica y la transformación socioeducativa*, 1-16 [Versión digital recuperada en noviembre de 2012 de: <http://jei.pangea.org/edu/tab/llorente.htm>].
- LLORENTE, M<sup>a</sup> A. (2005): *El futuro de la renovación pedagógica en la escuela y de los MRP's desde la perspectiva de una educación comprometida*. Federació de MRP's del País Valencià.
- LONDOÑO, O. I. (2006): El análisis crítico del discurso (ACD) una actitud de resistencia. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 6 (1), 129-135.
- LÓPEZ, P. (1990): Dinamizar la escuela: dinamizar el pueblo. En MRP Aula Libre: *Aula Libre: aportaciones desde la práctica educativa*. Fraga: Movimiento de Renovación Pedagógica Aula Libre, 167-207.
- LÓPEZ, P. y CALVO, M. (1996): *Florecen los pupitres: recursos para una educación mental y emocional*. Fraga (Huesca): Movimiento de Renovación Pedagógica Aula Libre.
- LÓPEZ, P. (2005a): Aulas que intercambian “El periódico de clase como elemento motivador. En MRP Aula Libre: *Aula Libres*. Zaragoza: Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 141-146.
- LÓPEZ, P. (2005b): Aulas con padres y madres “La formación de los padres y de las madres. En MRP Aula Libre: *Aula Libres*. Zaragoza: Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 259-273.
- LÓPEZ, P. (2006): *Cuentos ortográficos (con un poco de humor)*. Fraga (Huesca): Movimiento de Renovación Pedagógica Aula Libre.
- LÓPEZ, P. (2010): *Lenguaje creativo en el aula (salpicado de humor y de emoción)*. Fraga (Huesca): Movimiento de Renovación Pedagógica Aula Libre.
- LYOTARD, Jean-François (1987): *La condición posmoderna: Informe sobre el saber*. Madrid: Ediciones Cátedra (primera edición en francés en 1979).
- MAINER, J. (2008): *La Renovación Pedagógica en España: crónica de una pertinaz desmemoria (1945-1990)*. En LAFOZ, H. y VICENTE, J. (coords.): *De súbditos a ciudadanos: Escuela y sociedad en el siglo XX*. Zaragoza: Fundación Sindicalismo y Cultura de CCOO.

- MALLADA, L. M. (2012): La dirección de un Centro Rural Agrupado. *Revista del Fórum Europeo de Administración de la Educación: Organización y gestión educativa*, 6 (20), 8-12.
- MARTÍN LUENGO, J. (2006): *Paideia. 25 años de educación libertaria. Manual teórico-práctico*. Madrid: Ediciones Kañeras.
- MARTÍNEZ, C. (2009): *La educación rural en Aragón*. Ponencia presentada en las Jornadas sobre Educación en el Medio Rural: encrucijadas y respuestas (Teruel, España).
- MARTÍNEZ, M. C. (2010): *Cohorte en análisis del Discurso*. Cali: Facultad de Humanidades Universidad del Valle.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998a): La democracia es un conjunto vacío. *Cuadernos de Pedagogía*, 275, 46-54.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998b): Los colectivos críticos de profesores y profesoras en el Estado Español. En *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Ed. Miño y Dávila, 1-32.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2002): ¿Qué significan hoy los Movimiento de Renovación Pedagógica?, *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 85-89.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. y ADELL SEGURA, J. (2003): Viejas pedagogías, nuevas tecnologías. Materiales curriculares escritos y recursos en la era de la información. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 99-105.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, A. (2006a): El malestar docente: una lectura desde el deseo de democratizar la enseñanza. En Jornadas Confederales de Salud Mental, STEs Intersindical (Valencia, 2006).
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2006b): El llibre de text en la societat de la informació. *Perspectiva escolar*, 302, 2-12.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2011): Las relaciones entre el sindicalismo y la renovación pedagógica. *REP – Revista Espaço Pedagógico*, 18 (1), 182-200.
- MARTÍNEZ, A. y ROITH, CH. (2013): La manipulación mediante la traducción: la difusión de un estudio sobre las escuelas experimentales de Hamburgo (1919 – 1933) en los años 1970. Universidad de Almería [Disponible en <http://www.ual.es/~chroith/pdf/Schmid.pdf>] (Consultado: junio 2013)
- MARTÍNEZ, J. (2014): *Ortografía y ortotipografía del español actual (3ª ed.)*. Gijón (España): Trea.
- MARTÍNEZ, N. (sin fecha): *Reformas escolares, instituciones y grupos de renovación pedagógica*. [Consultado en enero de 2012 de:

<http://www.um.es/docencia/nicolas/menu/publicaciones/propias/docs/gruposrev/GRUPOSPU2.pdf>]

- MATA, M. (1990): Historia de los MRPs. Un siglo de renovación. *Escuela Española*, 25.
- MEIRIEU, Ph. (1998): *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- MELUCCI, A. (1980): The new social movements. A theoretical approach. *Social Science Information*, 19, 199-216.
- MELUCCI, A. (1989) *Nómadas del presente: movimientos sociales y necesidades individuales en la sociedad contemporánea*. Philadelphia: Temple University Press.
- MENDEL, G. y VOGT, Ch. (1973): *Le manifeste éducatif*. París: P. B. Payot.
- MEYER, M. (2003): Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. En WODAK, R. Y MEYER, M. (et al.) (2003): *Métodos de análisis crítico del discurso*, 35-59.
- MOLINA, M<sup>a</sup> D. (2010): *La práctica viva y la experiencia colectiva de la renovación pedagógica. Historia de vida del MRP del País Valencià-Gonçal*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universitat de València.
- MOSCOSO, p. (2011): Un acercamiento a los movimientos de renovación pedagógica, a partir de las rupturas epistemológicas de los nuevos movimientos sociales. *Estudios Pedagógicos*, 1, 255-267.
- MORALES, N. (2006): *Padres y profesores: ¿una relación ambivalente en la escuela rural?* Comunicación presentada en la XI Conferencia de Sociología de la Educación (Santander, España).
- MRP Aula Libre (1990): *Aula Libre: aportaciones desde la práctica educativa*. Fraga: Movimiento de Renovación Pedagógica Aula Libre.
- MRP Aula Libre (2005): *Aula Libres*. Zaragoza: Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte.
- MUCCHIELI, A. (2001): *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Síntesis.
- MURILLO, J. L. (2007): ¿Existe la escuela rural?. *Aula Libre, por una práctica libertaria en la educación*, 85, 6-8.
- MURILLO, J. L. (2008): 25 años de escuela rural en Aragón [Recuperado en noviembre de 2012 de: <http://aulalibremrp.org/25-anos-de-escuela-rural-en-aragon>].



- MURILLO, J. Y VERGARA, A. (2004): Una propuesta de análisis textual a partir de los postulados del análisis crítico del discurso. *Filología y Lingüística*, 30 (1), 205-218.
- NAHOUM, CH. (1990). *El proceso de la entrevista*. México D.F.: Editorial Kapelusz.
- NAHUEL, F. (2010): *Theodor Adorno y Walter Benjamin: construcción y negación de la filosofía de la historia*. Ponencia presentada en el III Seminario Internacional Políticas de la Memoria “Recordando a Walter Benjamin: Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria” (Buenos Aires, Argentina).
- NEILL, A. S. (1968): *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1994.
- OFFE, C. (1988): *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*. Madrid: Sistema.
- ONFRAY, M. (2011): *Política del rebelde. Tratado de resistencia e insumisión*. Barcelona: Anagrama (primera edición en francés en 1997).
- OVEJERO, A. (2005): Anarquismo español y educación. *Athenea Digital*, 8, 145-158 [Recuperado en enero de 2012 de: <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/24/224>].
- PALACIOS, J. (1979): *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia [Versión digital recuperada en noviembre de 2012 de: [www.villaeducacion.mx](http://www.villaeducacion.mx)].
- PENALVA, J. (2007): Análisis crítico de los aspectos teóricos del currículum flexible y abierto. Consecuencias educativas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11, 3, 1-13.
- PÉREZ SIMÓN, E. (2013): El movimiento Freinet en España. *Cuadernos de Pedagogía*, 433.
- PERICACHO, F. J. (2014): Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX hasta nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25 (1), 47-67.
- PEYRONIE, H. (2001): *Célestin Freinet: pedagogía y emancipación*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- PIAGET, J. (1978): *La equilibración de las estructuras cognitivas: problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- PIATON, G. (1976): Freinet y la Escuela Nueva. *Revista de Educación*, 104, 43-50.

- POLO, P. (2012, septiembre): La escuela rural aragonesa ha perdido 14 colegios en los últimos cuatro años, *Heraldo de Aragón* [Versión digital recuperada en enero de 2013 de: [http://www.heraldo.es/noticias/aragon/2012/09/21/la\\_escuela\\_rural\\_aragonesa\\_perdido\\_colegios\\_los\\_ultimos\\_cuatro\\_anos\\_204641\\_300.html](http://www.heraldo.es/noticias/aragon/2012/09/21/la_escuela_rural_aragonesa_perdido_colegios_los_ultimos_cuatro_anos_204641_300.html)].
- POPKEWITZ, T. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- POPKEWITZ, Th., TABACHNIK, R. y WEHLAGE, G. (2007): *El mito de la reforma educativa: Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. Málaga: Ediciones Pomares.
- PORTA, L. y SILVA, M. (2003): *La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa* [Recuperado de: <http://www.investigacioncualitativa.es/Paginas/Articulos/investigacioncualitativa/PortaSilva.pdf>].
- POSTMAN, N. (1993): *Technopoly. The surrender of culture to technology*. Nueva York: Vintage Books.
- PREGO, V. (1996): *Así se hizo la Transición*. Barcelona: Plaza & Janes.
- PUIG, J. M. (2001): Alexander S. Neill y las pedagogías antiautoritarias. En TRILLA, J. (coord.): *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó, 151-176.
- QUINTERO, M., NORELA, M. y GIRALDO, L. (2005): Alexander Sutherland Neill: un acercamiento a su vida y obra. Vicisitudes en la construcción de una experiencia educativa democrática: Summerhill. *Cuadernos Pedagógicos*, 26, 121-138.
- RAMOS, S y PERICACHO, F. J. (2013): Sobre la renovación pedagógica y su enseñanza universitaria. Una propuesta metodológica. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME)*, 10, 143-168. [Recuperado en mayo de 2014 de: <http://revista.muesca.es/index.php/experiencias10>].
- READHEAD, Z. (2011): Summerhill 90 years old. *European Democratic Education Community Newsletter*, 1-15.
- REBOUL, O. (2001): *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF.
- REIMER, E. (1974): *La escuela ha muerto*. Barcelona: Barral Editores.
- RIONDET, X. (2010): *La question de l'autorité chez les novateurs de la revue « Les Cahiers Pédagogiques » de 1957 à 1989*. Tesis doctoral. Université de Nancy2, École Doctorale Langages, Temps, Sociétés (UFR Connaissance de l'Homme).

- RIGAL, L. y PAGANO, A. (1995): *Reinventar la escuela: una perspectiva desde la educación popular*. Buenos Aires: CIPES.
- RIVALS, C., BOUDIGUE, M. y THOME, J. (1976) Une mystification idéologique "l'école Freinet", *Annales, Sociétés I*, publiées par l'Université de Toulouse-le-Mirail, 12 (4), 37-62.
- ROCHE, P. (1993): Los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (C.R.I.E.T.), una respuesta de futuro a la nueva escuela rural. Instituto de Ciencias de la Educación, *Colección Informes* (Universidad de Zaragoza), 38.
- RODRÍGUEZ, L. I. (2004): El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa. *Revista Digital Universitaria*, 5 (1) [Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art2/art2.htm>].
- RODRÍGUEZ, F. (2004): Las reformas educativas y el mito de las nuevas tecnologías. *Boletín de reflexión del Colectivo Baltasar Gracián*, 5-6, julio de 2004. [Recuperado de: [http://www.colectivobgracian.com/CBG/revista/numero\\_seis/las\\_reformas\\_educativas\\_y\\_el\\_mit.htm](http://www.colectivobgracian.com/CBG/revista/numero_seis/las_reformas_educativas_y_el_mit.htm)].
- RODRÍGUEZ, J. L. (2001): *La jerga de la reforma educativa*. Barcelona: Ariel Practicum.
- ROGERO, J. (2003): El marco ideológico de la LOCE y los MRPs. *Tabanque: Revista pedagógica*, 17, 33-51.
- ROGERO, J. (2010): Movimientos de Renovación Pedagógica y profesionalización docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (1).
- ROJAS, L. Y SUÁREZ, M<sup>a</sup>. T. (2008): El lenguaje como instrumento de poder. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 14, 49-66.
- ROMÁN, J. M. y CANO, R. (2008): La formación de maestros en España (1938-2008): necesidades sociales, competencias y planes de estudio. *Educación XXI*, 11, 73-101.
- ROMERO, J. y GÓMEZ, A. L. (eds.) (2007): *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"*. Santander: Consejería de Educación de Cantabria.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1992): *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and Pupils' Intellectual development*. Nueva York: Irvington Publishers.
- ROSZAK, T. (1970): *El nacimiento de una contracultura. Reflexiones sobre la sociedad tecnocrática y su oposición juvenil*. Barcelona: Kairos.

- ROSZAK, T. (1985): *Persona-planeta: hacia un nuevo paradigma ecológico*. Barcelona: Kairos.
- ROZADA, J. M<sup>a</sup> (2002): Las reformas y lo que está pasando (de cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 6, 13-58 [Ponencia íntegra recuperada en enero de 2013 de: [http://www.fedicaria.org/pdf/ponencia\\_reformas.pdf](http://www.fedicaria.org/pdf/ponencia_reformas.pdf)].
- RUBIDO, S. (et. al.) (1996): Medios de comunicación y manipulación. Propuestas para una comunicación democrática. *Universidad Nacional de Educación a Distancia, Programa de Enseñanza Abierta 86184*.
- RUDÉ, G. (1991): *Europa desde las Guerras Napoleónicas a la revolución de 1848*. Madrid: Cátedra.
- RUÍZ, J.; BERNAT, A.; DOMÍNGUEZ, M<sup>a</sup> R. (eds.) (1994): *La educación en España a examen (1898-1998)*. Zaragoza: Ministerio de Educación y Cultura, Institución Fernando el Católico y Diputación de Zaragoza.
- RUIZ-OLABUENAGA, J. I. (2003): *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SABIRÓN, F (2006): *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira Editores
- SÁENZ DEL CASTILLO, A. (1999): El (o)caso de los movimientos de renovación pedagógica (MRPs). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 [Recuperado de: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>].
- SAFFANGE, J. F. (1994): Alexander Sutherland Neill (1883-1973). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 104 (1-2), 220-230.
- SANTAMARIA, R. (2012): Inspección de educación y escuela rural. Contra el mito del bajo rendimiento de la escuela rural. Visión histórica (1972-2012). *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 17.
- SANCHO, C. (2005): Aulas que hablan en voz alta “Radios escolares”. En MRP Aula Libre: *Aula Libres*. Zaragoza: Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 155-162.
- SANTOS, M. A. (1984): *Imagen y educación*. Madrid: Anaya.
- SANZ, M. A. (2009): *Educación y territorio. Encrucijadas socioculturales*. Ponencia presentada en las Jornadas sobre Educación en el Medio Rural: encrucijadas y respuesta (Teruel, España).

- SAURAS, P. (1990): ¿Qué os voy a contar? En MRP Aula Libre: *Aula Libre: aportaciones desde la práctica educativa*. Fraga: Movimiento de Renovación Pedagógica Aula Libre, 17-40.
- SAURAS, P. (2005): Aulas rurales “Escuela rural y Aula Libre”. En MRP Aula Libre: *Aula Libres*. Zaragoza: Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 69-73.
- SEPÚLVEDA, M<sup>a</sup>. P. y GALLARDO, M. (2011): La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15 (2), 141-153.
- SCHMID, J. R. (1976): *El maestro compañero y la pedagogía libertaria*. Barcelona: Fontanella (primera edición en alemán en 1936).
- SNYDERS, G. (1972): *Pedagogía progresista*. Madrid : Marova.
- SOLÁ, P. (2001): Francisco Ferrer Guardia: la Escuela Moderna, entre las propuestas de la educación anarquista. En TRILLA, J. (coord.): *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó, 41-68.
- SOLER, J. R. (1989): *La orientación educativa, niveles de prestación y exigencia social*. Barcelona: Humanitas.
- SOLER, J. R. (2000): Hacia una comunidad crítica en contextos democráticos: una cuestión controvertida en la gestión escolar. *Anuario de Pedagogía (Universidad de Zaragoza)*, 2, 163-196.
- SOLER, R. (2010): *Estratificación interna de las lenguas: “lenguajes sectoriales”*. Aplicación al ámbito del lenguaje de las Ciencias de la Educación en español. Tesis Doctoral. Universidad de Zaragoza, Facultad de Educación.
- SOLER, S. (comp.) (2012): *Lenguaje y Educación: Perspectivas metrológicas y teóricas para su estudio*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- SORIANO, M. Á. Y SÁEZ, A. (2004): *Evolución del medio rural aragonés durante los noventa*. Comunicación presentada en la XXX Reunión de Estudios Regionales. La política regional en la encrucijada, celebrada en noviembre de 2004, Barcelona, España.
- STECHE, A. (2010): El análisis crítico del discurso como herramienta de investigación psicosocial del mundo del trabajo. *Discusiones desde América Latina. Universitas Psychologica*, 9 (1), 93-107.
- TABARES, J. (2002): Recensiones de los libros “RODRÍGUEZ, E. (2001): *Neoliberalismo, educación y género*. Madrid: La Piqueta”. *Revista de Educación*, 328, 495-542.

- TAYLOR, J. y BODGAN, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- TOMASSI, T. (1978): *Breviario del pensamiento educativo libertario*. Madrid: Campo Abierto Ediciones.
- TORO, Josep (2002): *Mitos y errores en la educación: sobreprotección, inhibición, castigos... (Freinet, Summerhill...)*. Baracaldo: Cruces.
- TORRES, R. M. (2000): Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas. En Convenio Andrés Bello/Cooperativa del Magisterio de Colombia: *Los docentes protagonistas del cambio educativo*. Bogotá: CAB [Recuperado en mayo de 2014 en: [http://www.oei.es/reformaseducativas/reformadores\\_docentes\\_cambio\\_educativo\\_dos\\_logicas\\_torres.pdf](http://www.oei.es/reformaseducativas/reformadores_docentes_cambio_educativo_dos_logicas_torres.pdf)].
- TORT, A. (2001): Ivan Illich: la desescolarización o la educación sin escuela. En TRILLA, J. (coord.): *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó, 271-295.
- TOURAINÉ, A. (1978): *Le voix et le regard*. Paris : Éditions Du Seuil [Versión digital recuperada en marzo de 2014 en: [http://classiques.uqac.ca/contemporains/touraine\\_alain/voix\\_et\\_regard/la\\_voix\\_et\\_le\\_regard.pdf](http://classiques.uqac.ca/contemporains/touraine_alain/voix_et_regard/la_voix_et_le_regard.pdf)].
- TOURAINÉ, A. (1984): *Le retour de l'acteur. Essai de sociologie*. Paris : Fayard [Versión digital recuperada en marzo de 2014 de: [http://classiques.uqac.ca/contemporains/touraine\\_alain/retour\\_de\\_acteur/retour\\_de\\_acteur.pdf](http://classiques.uqac.ca/contemporains/touraine_alain/retour_de_acteur/retour_de_acteur.pdf)].
- TRASATTI, Filippo (2005): *Actualidad de la pedagogía libertaria*. Madrid: Editorial Popular.
- TRILLA, J. (coord.) (2001): *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- VVAA. (1972): *Informe Freinet*. Barcelona: Laia.
- VALLE, R. E. (2010). La competencia comunicativa intercultural: una aproximación a su constructor desde la revisión de las investigaciones. En CANTÓN, I.; VALLE, R. E.; Baelo, R. y Cañón, R. (coords.): *Calidad, comunicación e interculturalidad*. Barcelona: Da Vinci Continental.
- VAN DIJK, T. A. (1994): Discurso, poder y cognición social. *Cátedra UNESCO*.
- VAN DIJK, T. A. (1996): Opiniones e ideologías en la prensa. *Voces y culturas*, 10, 9-50.
- VAN DIJK, T. A. (1999): El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23-36.

- VAN DIJK, T. A. (comp.) (2001): *El Discurso como Estructura y Proceso*. Barcelona: Gedisa.
- VAN DIJK, T. A. (2002a): El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Athenea Digital*, 1, 18-24.
- VAN DIJK, T. A. (2002b): Conocimiento, elaboración del discurso y educación. *Escribanía*, 8, 5-22.
- VAN DIJK, T. A. (2002c): Discurso y racismo. *Persona y Sociedad*, 16 (3), 191-205.
- VAN DIJK, T. A. (2003a): *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.
- VAN DIJK, T. (2003b): Las estructuras ideológicas del discurso. En Van Dijk, T., *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.
- VAN DYCK, T. (2003c): Estudios de análisis crítico del discurso: un acercamiento sociocognitivo. En WODAK, R. Y MEYER, M. (et al.) (2003): *Métodos de análisis crítico del discurso*, 62-86.
- VAN DIJK, T. A. (2004): Discurso y dominación. *Grandes Conferencias en la Facultad de Ciencias Humanas*, 4, 5-28.
- VAN DIJK, T. A. (2005): Política, ideología y discurso. *Quorum Académico*, 2 (2), 15-47.
- VAN DIJK, T. A. (2006a): De la Gramática del Texto al Análisis Crítico del Discurso. Una breve autobiografía [Recuperado de: <http://www.discourses.org>].
- VAN DIJK, T. A. (2006b): El análisis crítico del discurso (ACD), una actitud de resistencia. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 6, 1, 129-135.
- VAN DIJK, T. A. (2008): Semántica del discurso e ideología. *Discurso & Sociedad*, 2 (1), 201-261.
- VAN DIJK, T. A. (2009): *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.
- VAN DIJK, T. A. (2010): *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II: Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- VAN DIJK, T. A. (2011): *Discurso y sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- VAN DIJK, T. A. (2012): *Discurso y contexto*. Barcelona: Gedisa.
- VÁSQUEZ, A. y OURY, F. (1978): *Hacia una pedagogía del siglo XX*. México D.F.: Siglo XXI Editores.

- VICEN, M<sup>a</sup> J. (2007): Experiencias Freinet en escuelas oscenses (1973-1983). En *Anuario de Pedagogía*, 9, 345-378.
- VIGO, B. (2009): La atención a la diversidad en los núcleos dispersos de la Comunidad Autónoma de Aragón, *Documentos de Trabajo (Centro de Estudios sobre la Despoblación y Desarrollo de Áreas Rurales)*, 1.
- VILLALOBOS, I. (2003): La noción de intertextualidad en Kristeva y Barthes. *Revista de Filosofía Univ. Costa Rica*, 151 (103), 137-145.
- VVAA (2004): *Educación y Modernización en Aragón en el siglo XX*. Zaragoza: Consejo Escolar de Aragón y Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.
- WBERNES, M. y PEÑA, J. J. (2013): Manipulación, pedagogía y cultura política en la prensa colombiana. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 38, 171-182. [Recuperado de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/412/835>].
- WESTON, A. (1994): *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.
- WILDE, O. (1891): *The soul of man under socialism*. Londres [versión digital revisada de VIESEL (2012)].
- WODAK, R. (1998): *Gender and Discourse*. Lancaster: SAGE.
- WODAK, R. y RESILG, M. (2000): *Discourse and Discrimination*. Londres: Routledge Chapman & Hall.
- WODAK, R. y MEYER, M. (et al.) (2003a): *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- WODAK, R. (2003b): De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En WODAK, R. Y MEYER, M. (et al.) (2003): *Métodos de análisis crítico del discurso*, 17-34.
- WODAK, R. (2003c): El enfoque histórico del discurso. En WODAK, R. y MEYER, M. (et al.) (2003): *Métodos de análisis crítico del discurso*, 101-142.
- WRBOUSCHEZ, M. (2009): Discourse analysis and social critique. *Psychology & Society*, 2(1), 36-44.





## ANEXOS DOCUMENTALES

### Anexo I. Clasificación temática y subtemática de la revista *Aula Libre*<sup>279</sup>

#### **-Evolución Aula Libre:**

- Relación de Aula Libre con el sindicato CNT (1).
- Posición de CNT frente a los sindicatos mayoritarios, UGT y CCOO (1).
- Proyecto de organización del sindicato de enseñanza de la CNT (2).
- Disensiones frente a CNT (10).
- Editorial (25).
- Cooperativa de Enseñanza Aula Libre (26) (27).
- ¿De aquellas lluvias...? (29).
- Editorial: ¿Qué es la cooperativa de enseñanza Aula Libre? (35).
- Editorial (39).
- Encuentro Labuerda (42).
- ¿Qué es Aula Libre? (50)
- Entrevista abierta a José Antonio Marco (71)
- Entrevista a Emilio Gómez (71).
- Escuela por orden alfabético (73).
- A modo de presentación: 30 años de Aula Libre. (82).
- Miscelánea: jornadas internas Aula Libre (83).
- Que aparezca libertario (84).
- Asociación Cultural “Aula Libre Movimiento de Renovación Pedagógica” (87).
- ¡No nos recortarán las ganas! (88).

#### **-Escuela de Verano de Aragón:**

- EVA 1977 (2).
- EVA (7)
- EVA 80 (9)
- EVA (13).
- EVA 81: renovar ideas (20).
- Refrescar las Escuelas de Verano (28).
- Escuela de Verano de Lleida (30).
- Debate sobre las Escuelas de Verano (35).
- EVA Zaragoza (39).

<sup>279</sup> En paréntesis se adjunta el número concreto en el que aparece cada texto en la revista. Posteriormente su procesado se traslada a la Tabla 8 (vid. Capítulo V, Apartado 2.3).

**-Universidad:**

- Huelga de PNN's de la Universidad (1).
- Universidad y privilegios ("Apuntes universitarios") (2).
- Colegio de Licenciados (2).
- CNT y Universidad (5)
- Universidad 80 (9).
- Huelga de "carcadráticos" (14).
- Asamblea de Estudiantes Libertarios (17).
- Universidad: agonía y fascismo (18).
- Universidad-barbecho (21).

**-Cuestiones laborales:**

- El mito del trabajo (2).
- Estatuto de los trabajadores (8)
- Conflictos laborales (13).
- Contra el paro en la enseñanza (17).
- Tres frentes convergentes de lucha: escuela, barrio y empresa (18).
- ¿Unidad sindical? (20).
- Sección de Sanidad de CNT (20).
- De olvido y errores (21).
- Proyecto del MEC sobre retribuciones complementarias (desde CNT Motril) (21).
- Despidos de compañeras del sector de limpieza (22).
- Sindical ("Libertad de enseñanza por la gracia de Dios") (23).

**-Sociedad:**

- Familia, educación y estado (1).
- Clase obrera y educación (1).
- Ecología y lucha de clases (11).
- Antimilitarismo y objeción (13) (21).
- Aborto (16).
- Centrales nucleares (16).
- Seguridad ciudadana y UVE (17).
- Nacionalismo (Fernando Sabater) (19).
- Surrealismo retributivo (20).
- Educar para el desarme (24).

- Delincuencia, fracaso y represión (25).
- Lección de Paz (28).
- Escuela, democracia y religión (29).
- Educación para el cambio psicológico y social (32).
- Reformatorios (40).
- Lenguaje, medios audiovisuales y publicidad (41).
- La familia como ámbito de educación (46).
- El poder de la imagen en educación (especial medios de comunicación) (47).
- El porqué de la participación del alumnado (55).
- La educación ambiental (56-57).
- La transmisión oral (58).
- La participación de padres y madres en la escuela (60).
- Derribar los muros del aula (63).
- Protagonismo y participación (67).
- La formación de los padres y las madres (69+1).
- Educar aquí, ahora (73).
- El Gran Hermano ha llegado a la educación (77).
- ¡A tapar la calle! (77).
- Tiempos difíciles (80).
- ¿Quién nos enseñará a vivir en paz? (85).
- Sociedad digital y educación (86).
- Participación de los alumnos (88).

#### **-Educación y experiencias alternativas:**

- Alternativas a la escuela (2).
- Experiencias alternativas en varios centros españoles (9).
- Escuela-taller García Lorca (11).
- Libro Rojo del cole (11).
- Escuela Popular (12).
- Centros de tiempo libre (13).
- Por un aprendizaje antiautoritario (14).
- Escuelas racionalistas (18).
- Entrevista a Sebastián Gertrudix (19).
- Movimiento de Renovación Pedagógica (22).
- 25 años de Aula Libre (25).
- Pedagogía libertaria (25).

- Por una pedagogía del no sufrimiento (24).
- Ferrer y Guardia (26).
- Félix Carrasquer (30).
- Educación autogestionada (30).
- Gestión de la autoridad, distinción entre poder y autoridad (32).
- Manifiesto antipedagógico (34).
- Educación Integral en Francia (35).
- Autogestión en el aula (35).
- Jornadas de Aula Libre (39).
- Programas experimentales (40).
- Aulas-taller (40).
- Proyectos Mercurio y Atenea (41).
- Proyecto educativo (43).
- Aula-estudio (experiencia de Educación para la Diversidad) (46).
- Educación compensatoria (experiencia de Radio Idioma de Cáceres) (47).
- Experiencias docentes sobre educación del cuerpo de los alumnos (48-49).
- Alternativas al trabajo del cuerpo (48-49).
- Programa “Leer juntos” (63).
- Pedagogía libertaria (63).
- Ciento un aniversario del nacimiento de Célestin Freinet (64).
- Simeón Omeya, un impulsor de la Escuela Moderna (64).
- La técnica de la imprenta en la escuela (64).
- La sombra de la pedagogía de la esperanza (65).
- “Onda Tiza” programa de radio escolar (65).
- Homenaje a Josep Alcobé (69+1) (sic.).
- Teatro en la escuela (71).
- La correspondencia escolar (72).
- Aportaciones libertarias a las comunidades de aprendizaje (73).
- Taller de sueños (75).
- Prensa y ortografía (75).
- Taller de marionetas (76).
- Biblioteca infantil (78).
- El método natural en la escuela primaria (79).
- Apología de la chuleta, los novillos y cosas así (81).
- Tutoría entre iguales en la enseñanza de las lenguas (82)

- Félix Carrasquer (1905-1993). El compromiso militante con la educación y la libertad (83).
- Entorno y aprendizaje (84).
- La pedagogía del éxito (84).
- ¿Ha muerto la escuela? Una alternativa: la enseñanza en casa (87).
- Josep Alcobé y la Pedagogía Freinet (87).
- Debate sobre modelos alternativos de enseñanza (88).

#### **Sistema educativo:**

- Medios de comunicación y educación (1).
- Escuela privada (4).
- Alienación en la escuela (4).
- Libertad de enseñanza (4).
- Subvenciones (4).
- Contra la escuela (7).
- Escuelas de Formación del Profesorado (8).
- Estatuto de Centros (8).
- Desescolarización (8).
- Formación Profesional (9).
- Contra la enseñanza burguesa (10).
- Selectividad (10).
- La Educación contra la Escuela (12).
- Análisis y crónicas de cursos académicos (12).
- Escuela rural de Soria (14).
- Educación permanente de adultos (14).
- El ¿qué hacer? de los enseñantes (16).
- Educación especial (17).
- Prácticas de Magisterio (18).
- ¿Quién evalúa a los evaluadores? (20) (36).
- Educación General Básica (21).
- Acuerdo Nacional de Empleo (21).
- La escuela rural (22).
- Apuntes sobre la L.A.U. (23).
- Libertad de expresión en la enseñanza (23).
- Contra los expedientes ideológicos (25).
- Historia de la Escuela (27).

- Sobre exámenes y notas (28).
- Contra el libro de texto (28).
- Organización de las aulas (28).
- Enseñanzas medias (31).
- Escuela Normal de Adultos (31).
- Gestión de la autoridad (32).
- Estatuto del Profesorado (33).
- Escuelas de Padres (35) (44).
- Centros de Profesores (35).
- Evaluación de adultos (36).
- Estrategias para la participación en la escuela (37-38).
- Educación de adultos (39).
- Centros de Profesores (40).
- Centros de Recursos (40).
- El oficio del maestro (40).
- Inspección y reforma educativa (40).
- Por una educación no sexista (42).
- Especial padres y madres (44).
- Padres y escuela (44).
- Consejos escolares y padres (44).
- Fracaso escolar (46).
- Reforma, traslados y descontento (52).
- La educación infantil (52).
- La autoridad del adulto frente a la autonomía del niño/a (53).
- Profesorado en formación (54).
- Profesorado, cambio y reforma educativa (55).
- Límites y pactos (59).
- El libro de texto ¿molesto? (61).
- El área artística en la Educación Primaria (62).
- Periódicos y revistas escolares (63).
- Maestro de escuela (66).
- Pactos y normas en el aula (67).
- Escuela rural en Aragón (69+1).
- La enseñanza programa (69+1).
- Acción social: relaciones de dominio-sumisión en la educación (71).
- La educación a debate (71).

- Los deberes escolares (72).
- ¿Se puede instruir sin educar? (72).
- A vueltas con los libros de texto (74).
- ¿Ley de Calidad? Así no, gracias (76).
- Calidad de la enseñanza ¿por dónde empezar? (77).
- Los límites y la sobreprotección (78).
- ¿Dónde están las bibliotecas escolares españolas? (79).
- La educación rural: hacia el horizonte de una nueva cultura (79).
- Nuevos cuadernos, otros tinteros (81).
- Maestros (82).
- A vueltas con la LOE (83).
- El sistema educativo (83)
- La Escuela en Aragón (84).
- ¿Existe la escuela rural? (85).
- La pedagogía sistémica (87).
- Autonomía de los centros. Grupo de trabajo encuentro Aula Libre (88).
- La escuela rural. Un modelo a imitar (88)

**-Infancia e educación integradora:**

- Democracia en clase (1).
- Infancia y marginación (2).
- ¿Queréis la escuela? (Libro del Colectivo del Martes) (4).
- Guardería y autogestión (7).
- Educastración (8).
- Contra la represión en la escuela (9).
- Contra el suspenso y los castigos (10).
- Minorías y marginación (13).
- Vivencias en las aulas, mi escuela (14).
- En defensa de los niños (15).
- Ser gitano en Zaragoza (15).
- Contra las notas (18).
- Dickens sobrevive (20).
- Creatividad infantil (21).
- Opresión sobre los niños (23).
- Educación para el desarme (24).
- Pedagogía del no sufrimiento (24).



- Delincuencia: fracaso y represión (25).
- Visión de los alumnos sobre sus profesores (25).
- Huelga de alumnos en la escuela (29).
- Lenguaje en la escuela (30).
- Secuelas escolares (30).
- Excursiones y salidas escolares (30).
- El huerto en la escuela (31).
- Copiar en exámenes (33).
- Contra el adoctrinamiento escolar (34).
- En-torno al niño (36).
- En-torno a la escuela (36).
- Opiniones y experiencias de los alumnos (37-38).
- Instantes de instituto (sección con experiencias del alumnado) (41).
- Discriminación en la escuela (42).
- Sexismo en el lenguaje (42).
- Escuelas Mixtas (42).
- Análisis del sexismo en el Libro Blanco (42).
- Aspectos educativos de la población marginada (especial marginación y diversidad) (46).
- Niños de la calle (46).
- Apartheid en las escuelas (46).
- Escolarización niños gitanos y nómadas (46).
- Revolución en el cole (47).
- Debate sobre el mito de la igualdad (53).
- La educación intercultural (53).
- Orientación no sexista (55).
- Aprendiendo con los niños y niñas (76).
- Igualdad y diversidad (85).
- Inmigrantes: sociedad y cultura (86).
- La educación y las retóricas niño-víctima (87).
- Transición a la ESO (88).

**-Política:**

- Elecciones y política partidista (4).
- Antimilitarismo, no violencia, objeción y enseñanza (13).
- Ni Marx ni menos (17).

- Especial elecciones (26).
- Sobre guerra y paz (51).
- Ayuntamientos y educación (51)
- Manifiesto contra la celebración del V Centenario (55).
- La esperanza de paz en El Salvador (58).
- Otra vez se vuelve a hablar de victoria (78).
- LOE: el peor de los pactos posibles (83).
- Ley de Educación de Aragón (87).

**-Ciencia e investigación:**

- Historia social de la ciencia (7).
- Heterodoxia y desarrollo científico (19).
- Antropología (25).
- Psicología (32).
- Matemáticas (33).

**-Salud y educación emocional:**

- Salud y técnicas de relajación (sección "Distensión) (9).
- Actitudes y emociones (10).
- Enfermedad y niños (19).
- Consejos y métodos sobre salud (26).
- Educación emocional (32).
- Ética y Salud (35).
- Escuela y Salud (44).
- Salud y profesorado (45).
- El buen humor en el aula (45).
- Afectividad y escuela (46).
- Educar el cuerpo (especial salud) (48-49).
- Tratamiento pedagógico de lo corporal (49-49).
- Sexualidad (48-49).
- Programa de salud para las escuelas (48-49).
- La educación positiva (59).
- La escuela sin miedo (59).
- Por el cambio de actitud (59).
- Enfermedad mental y profesorado (65).

- Dejando la ignorancia emocional (71).
- ¿Qué entendemos por humor? (74).
- Escuela de sonrisas (74).
- Recursos psicológicos para el profesorado (84).

**-Acontecimientos:**

- Caso Scala y muerte de Gladys del Estal (9).
- Caso Matute (10).
- Apoyo a los procesados del 1 de Julio (10).
- Amnistía y Solidaridad (12).
- Timo Kühnel (13)
- Fallece Jean Piaget (13).
- Juicio Scala (13) (16).
- Solidaridad con EGIN (19).
- Muerte de Agustín Rueda (24).
- Suicidios infantiles (24).
- Expedientes ideológicos Etxarri-Aranaz (25).
- Conflicto en Mesones de Isuela (27).
- Orientación educativa (51).
- Fallecimiento de Félix Carrasquer (59).
- Diez años animando a la lectura (Biblioteca CP Miguel Servet, Fraga) (68).

**-Relaciones externas:**

- Guardería “El Chalet” (10).
- CP Eliseo Godoy y Juan de Lanuza (10).
- Escuela taller García Lorca (11).
- Colectivo La Oca, CNT Montaña, Asamblea de Estudiantes Libertarios (12).
- Contacto con Latinoamérica (experiencias en Bolivia) (16).
- Colaboración Ignacio Fernández de Castro (16).
- Asociación de Padres “Colectivo 21 de enero” (17).
- Cartas abiertas de padres (18).
- Texto APEVEX (22).
- Alternativa en la organización del centro “dirección compartida” colegio Jacinto Verdaguer (25).
- Jornadas de Escuelas Gitanas (26).
- Experiencias educativas internacionales (27).

- Alternativa pedagógica para la Escuela Pública Vasca (28).
- Jornadas sobre Aprendizaje Libertario (31).
- Encuentro sobre Educación Libertaria (31).
- Por una educación integral en Francia (CERISE) (35).
- En torno a la escuela (36).
- IV Jornada de Aprendizaje Libertario (39).
- Escuela de Verano de Huesca (39)
- Encuentro de Aula Libre en Labuerda en 1988 (42).
- Testimonios de madres trabajadoras (44).
- Consultorio (44).
- Jornadas sobre investigación en la escuela en Sevilla (45).
- Entrevistas (45).
- La revista (recopilación Luengo, Marco y M<sup>a</sup> Jesús Sáenz) (50).
- Viajes Pedagógicos: L'École du Lac (Grenoble) (52).
- Salida a Labuerda (53).
- Nicaragua: educar para transformar (54).
- Colectivo de educación libertaria IXOLA (61).
- Plataforma "Por una educación de calidad en el medio rural" (64).
- Somos internacionales: Toulouse (65).
- Aula Libre con Freinet en México (Congreso Pedagogía Freinet UNAM) (66).
- Educación Asamblearia en Colombia (ICRAF) (68).
- Jornadas Bibliotecas Infantiles de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (69+1).
- La Prospe resiste: aprendiendo a aprender, aprendiendo a luchar (72).
- Congreso "Construir la escuela" (72).
- Grupo Arcoiris: "Nos importa el mundo" (74).
- I Jornadas Aragonesas de Bibliotecas Escolares y Promoción de la Lectura (79).
- CGT Enseñanza (83).
- El CP La Navata se presenta (85).
- Escuela Libre Paideia (85).
- Escuela de Verano de Huesca (86).
- XXIII Encuentro de la Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica (86).
- Encuentro Castejón de Sos (88).

**-Estrategias y recursos pedagógico-didácticos:**

- Técnicas Freinet (“La imprenta en la escuela”) (12).
- Técnicas para crear imprentas escolares (13).
- Fabricación de títeres y juguetes (14).
- Deporte en la escuela (20).
- Fabricación de cabezudos (20).
- Teatro escolar (21)
- Fabricación de contrabajos (21).
- Música y escuela (24).
- Herramientas de trabajo (29).
- Animación a la lectura (31).
- Mensajes y conducta (32).
- Radio escolar (33).
- Biblioteca escolar (34).
- Huertos escolares (39).
- Educación Física (41).
- Libros para educadores (41).
- Ruptura de estereotipos a través del juego (42).
- Educación para la sexualidad (44).
- Talleres audiovisuales (47).
- Aprovechamiento didáctico de la prensa en las aulas (47).
- Fotografía, cómics y video en el aula (47).
- Cuerpo, educación y educación física (48-49).
- Yoga (48-49).
- Puzzles, atlas y nacionalismos (54).
- Diez estrategias de dinamización de la biblioteca escolar (54).
- Autoevaluación participativa (54).
- Nuestro proyecto de educación ambiental (56-57)
- Cuentos (58).
- Rally matemático sin fronteras (60).
- Apuntes sobre matemáticas en Educación Infantil y Educación Primaria (60).
- La revista escolar (60).
- El libro de los cuentos populares (61).
- Algunas ideas para trabajar la plástica y la pretecnología en la escuela (62).
- Consejos a los maestros jóvenes (64).
- Modelo de acción tutorial (65).

- Organización del aula para la participación (67).
- El periódico diario (68).
- Matediabluras (72).
- Con una chispa de humor (81).
- Examen “divergentematemático” (86).
- Construir cosas con títeres (87).

**-Cultura:**

- Poesía, Chile y Neruda (13).
- Matemáticas y poesía (15).
- Dickens (20).
- Juegos para el lector (22).
- Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones (Foucault) (22).
- El cine de músculo y el culto al cuerpo (48-49).
- Poemario (81).
- El Quijote (82).



## Anexo II. Artículos de la Etapa III de *Aula Libre*

### 1.1. “Cooperativa de Enseñanza Aula Libre” (nº26: 34, 1982) (Colectivo Aula Libre)

- Experiencias pedagógicas aragonesas previas
  - Colectivo del Martes (¿Queréis la escuela?)
  - Grupo Clarión (estudio del medio)
  - Jesús Jiménez (escuelas rurales)
  - José Luis Jiménez (ciclo inicial C.P. La Paz)
- Razones de la escasez de grupos y personas renovadoras
  - Falta de apoyo
  - Dispersión y movilidad del profesorado
  - Falta de creatividad e inquietud y excesivo apoltronamiento
  - Falta de capacidad de los sindicatos de enseñanza
- Consecuencia: nacimiento de la “Cooperativa de Enseñanza Aula Libre”
  - Colaboración con EVA
  - Comunidades educativas de todos los niveles y distintos contextos
  - Transformación centros educativos desde una perspectiva “crítica, progresista, antiautoritaria, creativa y libertaria”
- Objetivos:
  - Articulación de servicios y funciones para dinamizar la enseñanza y el aprendizaje
  - Unificación de esfuerzos para lograr una educación liberadora en pueblos y ciudades
- Líneas de trabajo y actividades:
  - Debate en torno a los mecanismos habituales del sistema educativo actual con el planteamiento de alternativas
  - Potenciación de grupos de trabajo
  - Oferta de materiales, charlas y cursillos
  - Envío de informaciones
  - Publicación de la revista
  - Denunciar sistemáticamente la represión y la manipulación

### 1.2. “Cooperativa de Enseñanza Aula Libre” (nº 27:4, 1983) (Colectivo Aula Libre)

- Presentación como proyecto aglutinador de personas, ideas y experiencias
- Características básicas
  - Crítica
  - Creatividad
  - Actitud antiautoritaria



- Globalidad
- Implementación de características en el contexto del momento hacia una práctica libertaria en los procesos de enseñanza y aprendizaje
- Funcionamiento interno
  - Financiación y aportaciones
  - Realización de charlas, debates y cursillos desde distintos grupos de trabajo
  - Asamblearismo
- Proyección social y educativa
  - Labor de denuncia
  - Relación colaborativa con colectivos, organismos e instituciones
- Revista *Aula Libre* como fruto de trabajo teórico-práctico
- Postulados programáticos
  - Rechazo de la figura del docente como funcionario carcelario
  - Deseo de construir una escuela de la “vida”
  - Concepción antitética a la de la escuela tradicional
  - Acción-reacción en el conflicto entre educación tradicional y progresista

**2.1. “Sobre exámenes y notas. Texto para valorar, discutir y sacar conclusiones” (28:6, 1983)** (Miguel Calvo y Pepe López)

- Aceptación generalizada del sistema de exámenes y notas
- Evaluación como parte de una criba social
  - Tiovivo de la enseñanza
  - Argumentos moralista y tecnocráticos
  - Funciones del examen
  - Seleccionar y estratificar
  - Perpetuar las diferencias sociales
  - Reprimir
  - Fomentar la competitividad y el individualismo
  - Provocar desarreglos fisiológicos
  - Limitar la curiosidad
  - Funcionar arbitrariamente
- Alternativas a notas y exámenes
  - Evaluación del profesor por parte de los alumnos
  - Autoevaluación del maestro
  - Trabajo del niño sobre un plan semanal
  - Boletín informativo trimestral

- Reuniones de la comunidad educativa
- Recursos
  - Ejemplos de informes valorativos
  - Ejemplos de fichas evaluativas
  - Evaluación del profesor
- Valoración de la experiencia
  - Resultados positivos

### **2.2. “El libro de texto: un despilfarro inútil” (28:41, 1983)**

- Compartimentación individualizada y competitiva de los materiales y el saber escolar
  - Necesidad de compartir y romper con la visión materialista e individualista
- Rechazo pedagógico del libro de texto por:
  - Estructura
  - Contenido
  - Sistematismo
  - Totalización
- Posibles alternativas
  - Documentos y otras fuentes de información escritas disponibles
  - Colaboración y contacto con especialistas
  - Biblioteca de clase
- Bibliografía
  - Tonucci
  - Lodi
  - Imbernon
- Libro de texto gasto inútil sustituido por:
  - Materiales autoproductos en clase
  - Materiales obtenidos de la correspondencia y el intercambio escolar
  - Materiales de revistas especializadas (Aula Libre, Colaboración, Cuadernos de Pedagogía...)
  - Materiales cooperativos
  - Libros especializados

### **3. “¿De aquellas lluvias vinieron estos lodos?” (29:3, 1984)**

- Domesticación capitalista de la Renovación Pedagógica

- Poder y cooptación de grupos renovadores y sectores políticos:
  - Cambio de orientación del programa educativo del PSOE y FETE-UGT
  - Asimilación de profesores renovadores por parte del sistema
  - No representación de antiguos compañeros de luchas
- Mecanismos del “cambiao”
  - Real Decreto de Traslados
  - Decreto-ley sobre horarios. Retribuciones, plantillas...
  - Reacción “psocialista” frente a la huelga y oposición
  - Política de evitación de conflictos y oposición a los claustros desde las Direcciones Provinciales
- Lectura sobre el nuevo escenario político y educativo
  - Antiguos aliados nuevos enemigos por influjo del poder
  - Desmovilización del profesorado progresista

#### **4. “Qué es la Cooperativa de Enseñanza Aula Libre?” (editorial, 35:3, 1986)**

- Proyecto aglutinador de personas, ideas y experiencias dentro y fuera de la escuela
- Enseñanza-aprendizaje basado en:
  - Crítica
  - reactividad
  - Actitud antiautoritaria
  - Globalidad
- Puesta en práctica en el contexto social, político y educativo del momento
- Práctica creativa, antiautoritaria y libertaria no excluyente y sin dogmatismos
- Financiación y mantenimiento gracias a las aportaciones de distintos sectores sociales comprometidos con otro tipo de educación
- Trabajo interno centrado en:
  - Formación teórica
  - Grupos de trabajo
  - Asamblearismo, participación y colaboraciones
- Proyección social:
  - Labor de denuncia
  - Relación y trabajo conjunto con otros colectivos
  - Publicación de revista
  - Actividades internas y externas

5. “¿Qué hacer en la escuela? (37-38:7, 1987) (Miguel Calvo)

- Socialización potencial en la escuela supeditada al futuro
  - Escuela=acelerador de niños
  - Escuela como portadora de un saber concreto y exclusivo
  - Escuela tradicional y actual enseña actitudes y valores nocivos
- Necesidad de autoorganización y participación real y complementaria entre profesores y alumnos a través de:
  - Actividades lúdicas
  - Actividades para la resolución de conflictos
  - Actividades comunitarias
- Juego como parte fundamental en los procesos de aprendizaje:
  - Materiales para promover el juego y un desarrollo sano y equilibrado
  - Disponibilidad y accesibilidad para el alumnado
  - Selección y propuesta de recursos
- Buen humor ligado al rigor para lograr:
  - Vida solidaria
  - Expresión libre de sentimiento
  - Espacios de socialización diversificada
  - Investigación de alternativas
- Desarrollo lógico de tareas (+ ejemplo):
  - Detección de problemas
  - Análisis
  - Clarificación y elección de alternativas
  - Propuesta y sensibilización
- Servicio comunitario y repercusión en el tejido social en el que se integra
  - Actividades que involucren de forma integral a toda la comunidad educativa:
    - Charlas y conferencias
    - Exposiciones
    - Proyecciones
    - Representaciones
    - Fiestas y animación
    - Decoración, limpieza y restauración
    - Rescate de tradiciones
    - Periódico, radio y televisión
    - Campañas de conciliación, reivindicativas e informativas

- Investigaciones y publicaciones sobre la zona
- Escuela como foco de cultural en el medio rural y de servicio comunitario
- Experiencia de Sebastián Gertrudix en Torrente del Cinca
- Visión no utópica sino real y pragmática contra la monotonía y el hastío

**6. “Proyecto educativo” (43:9, 1988) (Miguel Calvo)**

- Malestar educativo y reivindicaciones sindicales
- Desencanto del docente sobre su propio rol y función social
- Propuesta de “Proyecto educativo” para la superación del malestar y el desencanto profesional:
  - Necesidad de un proyecto educativo que cubra la necesidades actuales
  - Presentación de un proceso idóneo de desarrollo
  - Asunción de dificultades unida a invitación al cambio
- Diagnóstico de dificultades respecto a:
  - Sociedad
  - Trabajo docente
  - Recursos y formación
  - Alumnado
  - Padres y madres
- Definiciones y acotaciones:
  - Educación
  - Cultura
  - Papel del profesorado
  - Cualidades del educador a desarrollar
  - Necesidades del alumnado
  - Cualidades del alumnado a desarrollar
- Plan de centro basado en:
  - Conocimiento del entorno
  - Mínimos comunes
  - Objetivos educativos:
    - Objetivos académicos
    - Curriculum oculto
  - Gestión y organización:
    - Equipo directivo y responsabilidad (alumnado, profesorado, áreas y ciclos, proyecto educativo, material, transporte, relaciones institucionales, economía y burocracia)

- Organización:
  - Del material y las instalaciones
  - De los alumnos
  - Del tiempo
  - De la metodología
- Trabajo en el aula
  - Gestión de la autoridad
  - Estimulación del alumnado
  - Técnicas a desarrollar en clase
  - Tutoría

### 7. “¿Qué es Aula Libre? (50:4, 1990)

- Conmemoración 15 años de MRP y 50 números de la revista
- Relectura/reactualización del MRP fundamentado en:
  - Apoyo, información, intercambio de experiencias y colaboración
  - Reflexión, estudio, investigación, difusión y puesta en práctica
  - Modelo educativo basado en:
    - Planteamiento educativo flexible y para todos
    - Autoestima, autonomía y solidaridad consciente
    - Rechazo al autoritarismo, la imposición y la sobreprotección
    - Papel del educador como guía-orientador
    - Relaciones basadas en el respeto afectuoso y el buen humor
    - Crítica y denuncia de carencias, abusos y manipulaciones
    - Globalidad y conocimiento y cultivo de emociones
    - Coeducación y autogestión
  - Principales líneas de actuación:
    - Proyecto educativo: “Organización y gestión del aula”
    - Investigación: “Dificultades que vive el profesorado en la gestión de la autoridad y diseño de recursos que orienten para la solución”
    - Los modelos de comunicación y educación: “La prensa en el aula”
    - Técnicas y recursos de aprendizaje lecto-escritor
- Nuestra historia como repaso del trayecto andado a través de las tres etapas del MRP:
  - Nuestros primeros pasos
  - Aula Libre: del número 7 al 28...y volaron cuatro años

- De 1984...hasta nuestros días
- Selección de artículos de las tres etapas:
  - 1)
    - “Como me gustaría que fuera la clase”
    - “La democracia en clase”
    - “Libertad o alienación: la responsabilidad del proceso educativo”
  - 2)
    - “¿Quién evalúa a los evaluadores?”
    - “A ver que pasa con el cuerpo”
    - “Sobre exámenes y notas”
  - 3)
    - “Educación anarquista” (Josefa Martín Luengo)
    - “Recursos humanizantes para padres y educadores” (José Antonio Marco)
    - “El humor en la educación como estrategia para la socialización en la infancia” (M<sup>a</sup> Jesús Sáenz)
- Reseña de experiencias
  - “A veces me pregunto ¿qué hago yo aquí?” (Joselo)
  - “Una experiencia singular” (Sebastian Gertrudix)
  - “Instante de instituto” Emilio Gómez
  - “Paideia, una escuela libre”
  - “Cuando la biblioteca se disfraza de quiosco” (Pilar Azanza, Mariano Coronas, Mercé Lloret y M<sup>a</sup> Ángeles Serreta)
  - “Ideas para elaborar instrumentos propios de evaluación de centros educativos” (M<sup>a</sup> Eugenia Anta, Abel López y Luciano Núñez)

**8.1. “Derribar los muros del aula” (63:3, 1996) (Sebastián Gertrudix, Mariano Coronas y Miguel Calvo)**

- Conversación entre Gertrudix, Coronas y Calvo realismo y sus posibilidades en educación
- Apertura del centro escolar a hacía una dimensión educativa basada en:
  - “Desparcelamiento” de la enseñanza y liberación de tiempos y espacios
  - Aprendizajes funcionales
  - Comunidad educativa participativa y pedagógicamente activa
- Obstáculos para el cambio metodológico del profesorado:
  - Peso de la “normativización” escolar frente a la necesidad de comunicar y compartir experiencias

- Rol actual del profesor como un mecanismo de “autoprotección” impuesto
- Posibles soluciones y propuestas:
  - Actividades globalizadas e integradas en la comunidad
  - Distinto modelo de evaluación
  - Cambio actitudinal en el profesorado
  - Búsqueda del intercambio y el contacto
- Aula Libre como canalizador del trabajo de un grupo de referencia
- Ilusión, motivación y autoestima frente al “dominio-sumisión”
- Realismo crítico, propuestas y compromiso: utopía realista

### 8.2. “*Pedagogía libertaria*” (63:50, 1996) (Félix García Moriyón)

- Repaso histórico a la teoría y prácticas libertarias en educación y análisis integral:
  - Una relectura de los clásicos:
    - Kant y Rousseau
    - Ferrer y Guardia y Ricardo Mella
    - Illich y Reimer
    - Neill y Goodman
    - Contribuciones marxistas (Freire, Gramsci, Habermas, Carr, Kemmis...)
  - El núcleo de una pedagogía libertaria fundamentada en
    - El alumnado
    - El pensamiento crítico y creativo
    - En la autoridad (al servicio del crecimiento libre y autónomo) y no en el poder
    - En la autogestión
    - En el presente
  - Una crítica del sistema educativo actual motivada por:
    - Sociedad desigual
    - Límites de la reforma educativa
    - Reducción de la actividad pedagógica al sistema educativo obligatorio y formal

### 9. “*El método natural en la escuela primaria*” (79:41, 2003) (Sebastián Gertrudix)

- Desconexión entre la institución escolar y la vida real. Diagnóstico y propuesta integral:



- Aprendizaje basado en la experiencia
- Realidad globalizada no compartimentada
- Abrir la escuela y hacerla extensible a la comunidad
- Experiencia en Torrente de Cinca sobre metodología natural:
  - Programa de Conocimiento de Medio social y Cultural
- Enfoque paidocentrístico y autocorrector como piezas fundamentales
- Organización funcional y auto y heteroevaluación
- Buen humor y actitudes positivas y de cercanía
- Rol del profesor activo y formación permanente
- Exigencia y compromisos socio-profesionales integrales

**10. “Tiempos difíciles” (80:36, 2004) (Sebastián Gertrudix)**

- Alteración del panorama escolar desde la Reforma
  - Educación Secundaria Obligatoria
  - Alumnos desmotivados y culpabilizados ante profesorado sin recursos
  - Fracaso escolar a pesar de la Reforma y futuro retroceso con la Ley de Calidad
- Los aprendizajes en la vida
  - Escuela promotora de segregación y selección no de aprendizajes
  - Necesidad de una metodología motivadora y no punitiva ni directiva
  - Desestructuración social y análisis acríptico con respecto a la educación:
    - Familias
    - Gobierno y autoridades educativas
  - Responsabilidad y justicia intergeneracional
- Exámenes y selección
  - Con la LGE selección económica unida en la actualidad a la evaluación
  - Lógica evaluativa imperante identificada con la tarea docente
  - Evaluación selectiva como norma y examen como obsesión práctica
  - Fracaso escolar no es consecuencia de las reformas partidistas sino de la generalización de la escolaridad obligatoria y la intención selectiva del sistema
- La reforma de la enseñanza
  - Homologación respecto a Europa insuficiente
  - Problemas ligados a la reforma unidos a los anteriores
  - La reforma educativa como arma política arrojada
- Propuestas para próximas reformas educativas

- Financiación
  - Escolaridad obligatoria en escuelas no en institutos
  - Equiparación académica
  - Voluntad de mejora y seriedad pedagógico-educativa
- La escuela debe dar la palabra al niño y la sociedad al maestro

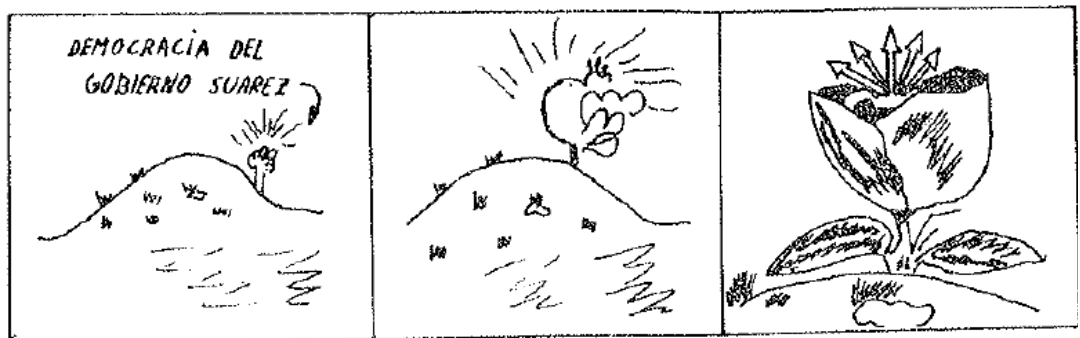


Anexos III. Selección iconográfica de la revista *Aula Libre*

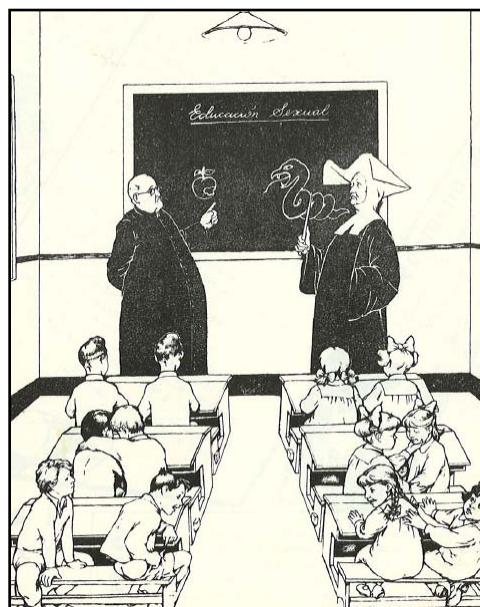
2: portada



2:16



4: portada



5:9



5:11



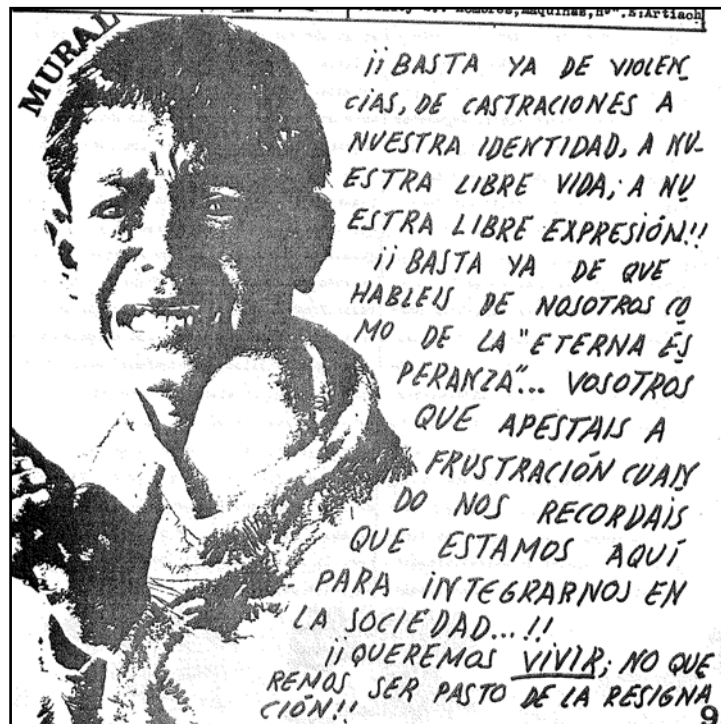
7: portada



7:5



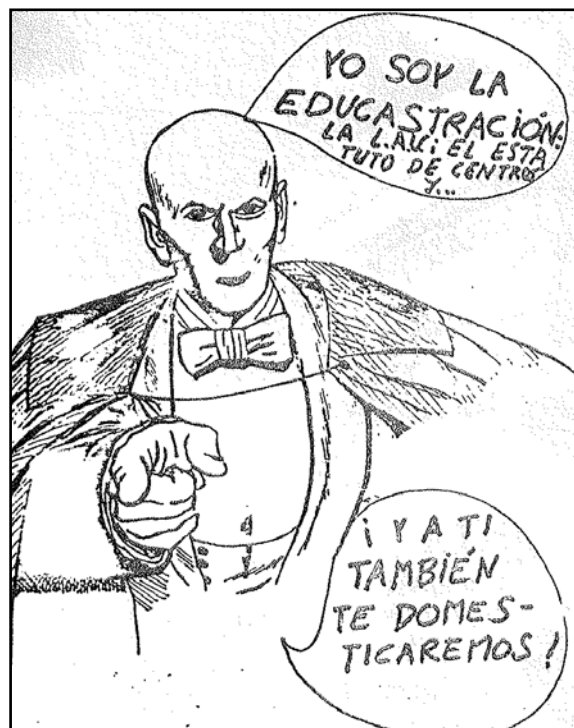
7:9



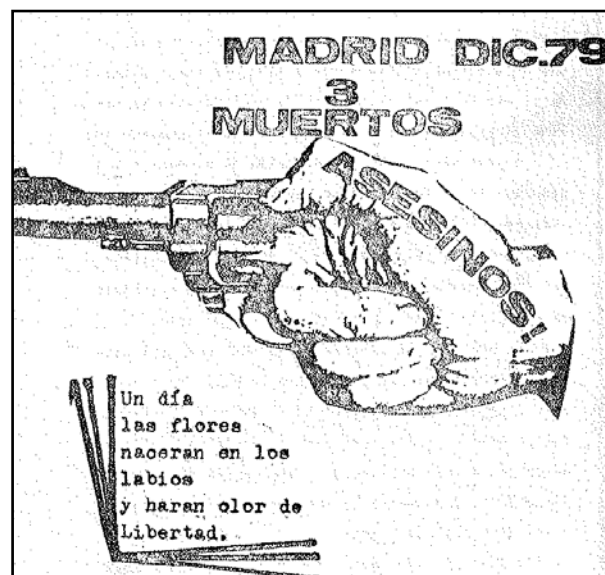
7: contraportada

**!VIVA LA SOCIEDAD  
SIN ESCUELAS!**

8:2



8:3



9:12


**NO MAS REPRESION**

\* Libertad Procesados Caso Scala.

[REPRESION = POLICIA, TORTURA, CARCEL, ESCUELA, MANICOMIO, FALTA DE LIBERTAD DE EXPRESION, PUNICIA.]

\* No al juicio del compañero ecologista detenido en la Manifestación de protesta por la Muerte de Gladis.

**SUPRESION JUICIOS MATUTE**

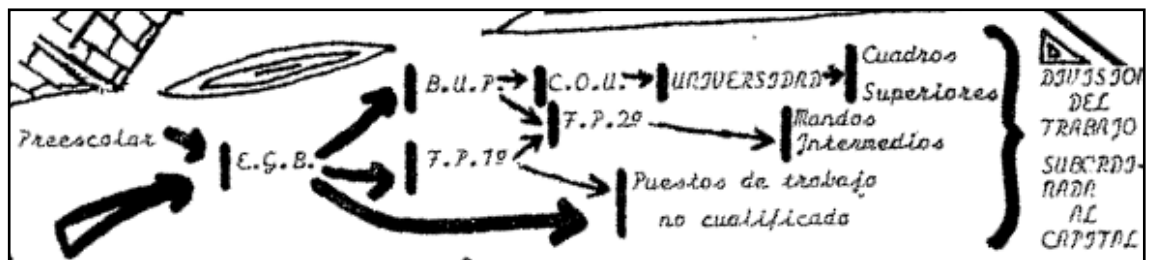


11:3



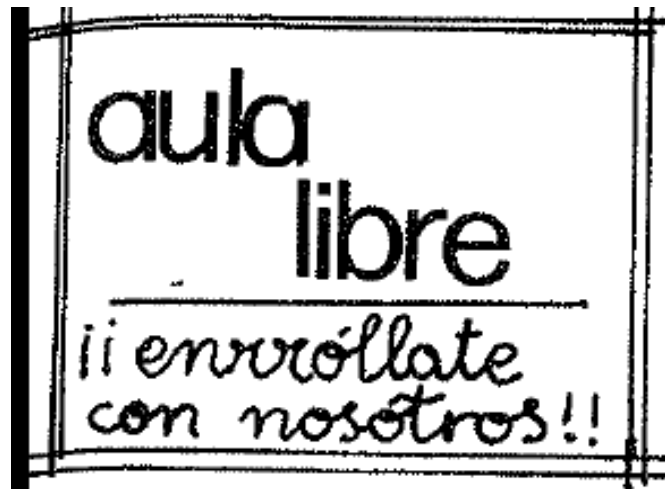
11:7

LA ENSEÑANZA BURGUESA TRANSFORMA LOS CONOCIMIENTOS EN MERCANCIAS

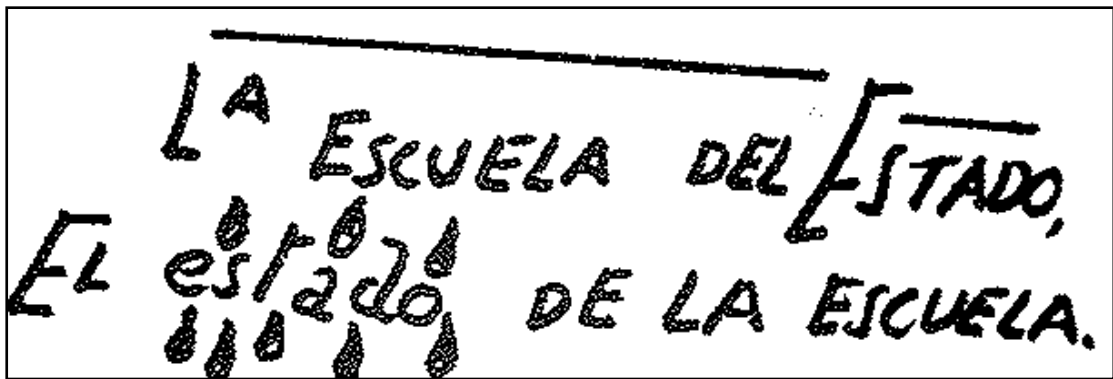




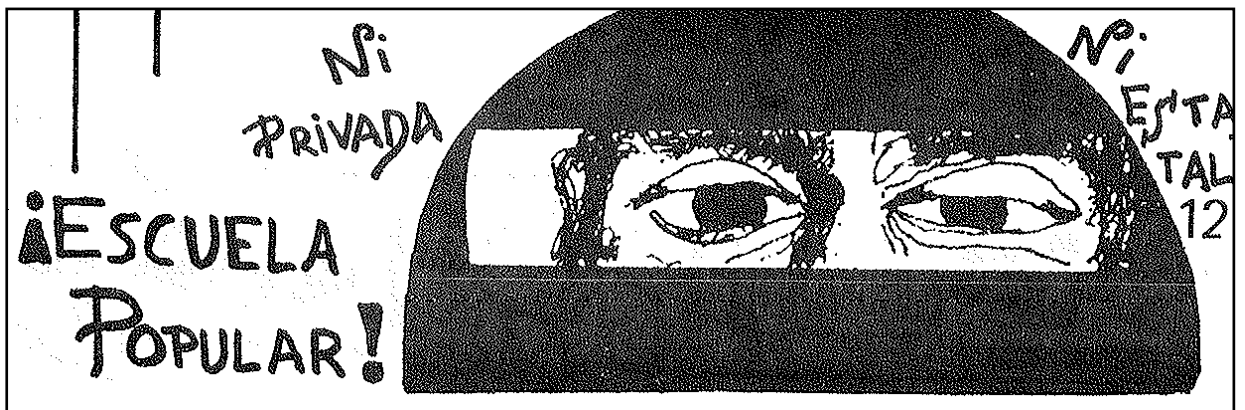
11:35



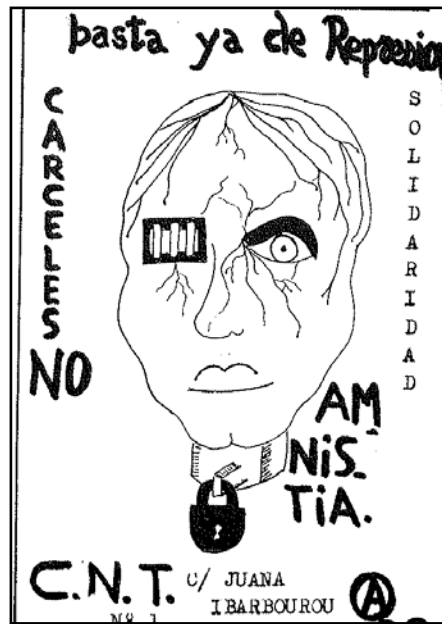
12:10



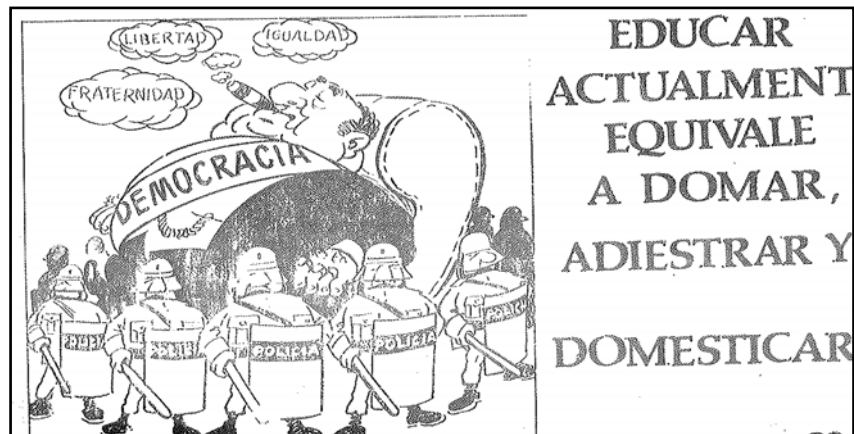
12:12



12:26



13:28



18:6



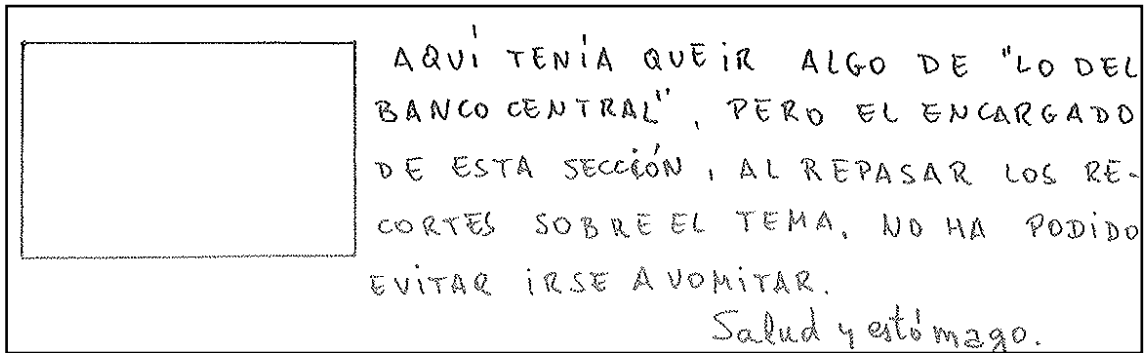




19:48



20:13



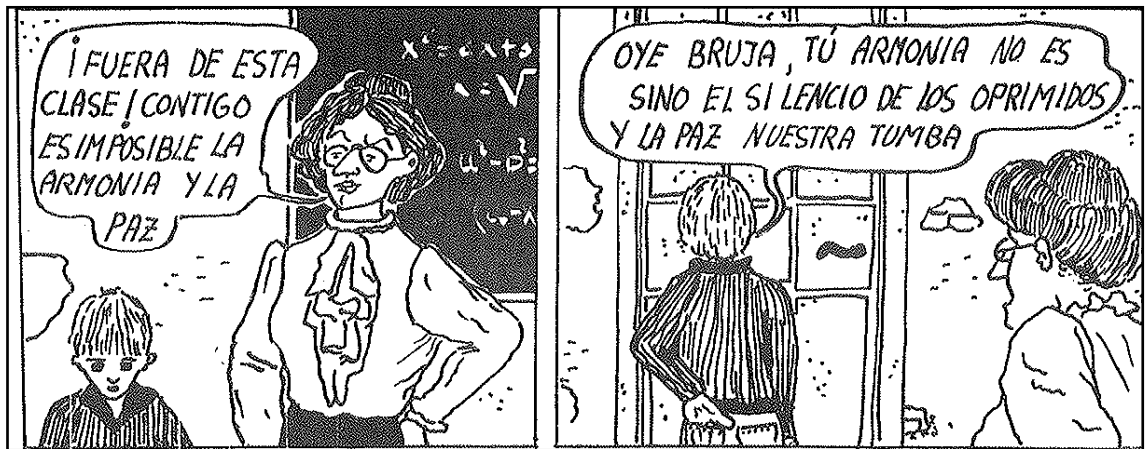
20:28



20:31



20:37



21:38

**Aula Libre**

de venta en :

- 1ª CENTRAL (Corona de Aragón)
- 1ª CERTEZA (Mª MOLINER)
- 1ª CONTRATIEMPO (Maestro Marquina)
- 1ª GENERAL (Av. Independencia)
- 1ª UDE (S. Miguel)
- KIOSCO P<sup>za</sup> SAN FRANCISCO
- 1ª BADÍA (FRAGA)

22:47



24: portada



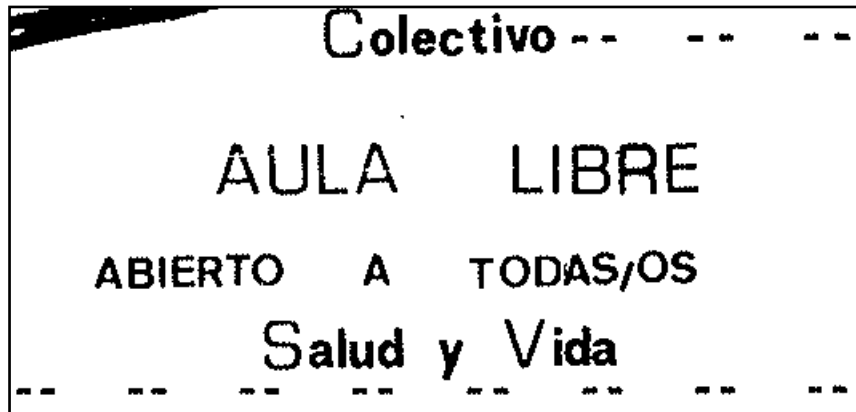
24:31



25:12



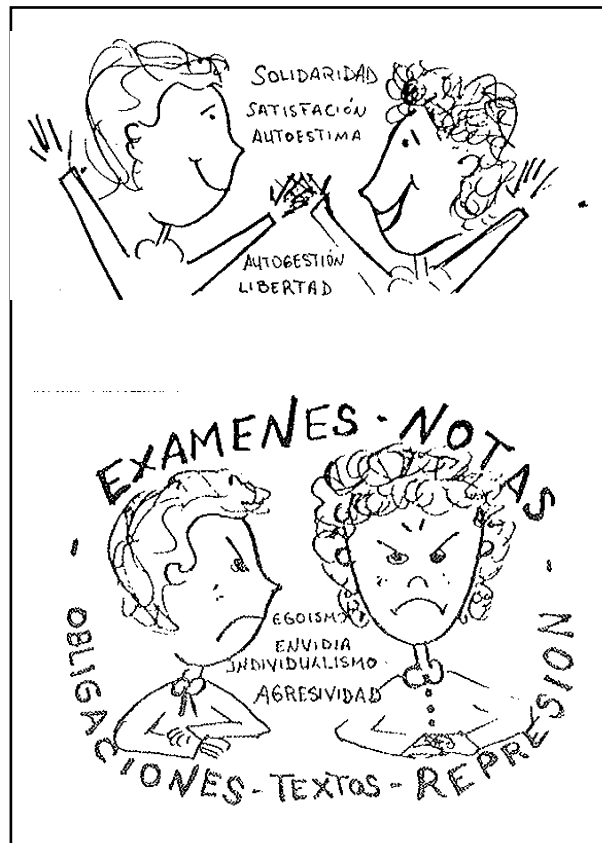
26:18



26: contraportada



28:17





29:18

¿LO DEJAMOS COMO ESTA?  
¿LO DECÓRAMOS DEMOCRATICAMENTE?  
ESCUELA, DEMOCRACIA...  
Y RELIGION.

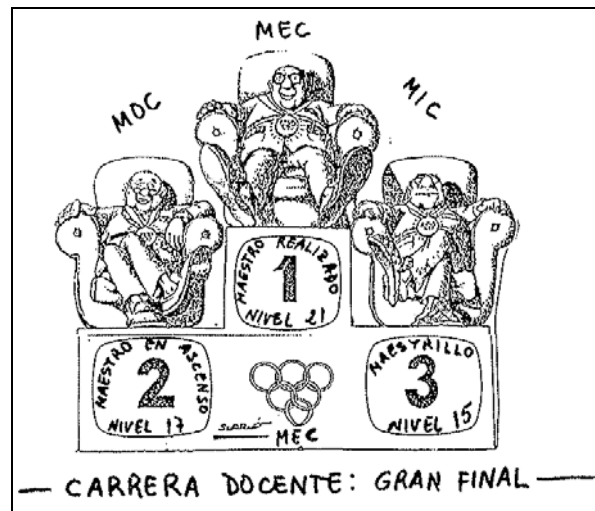
31:22



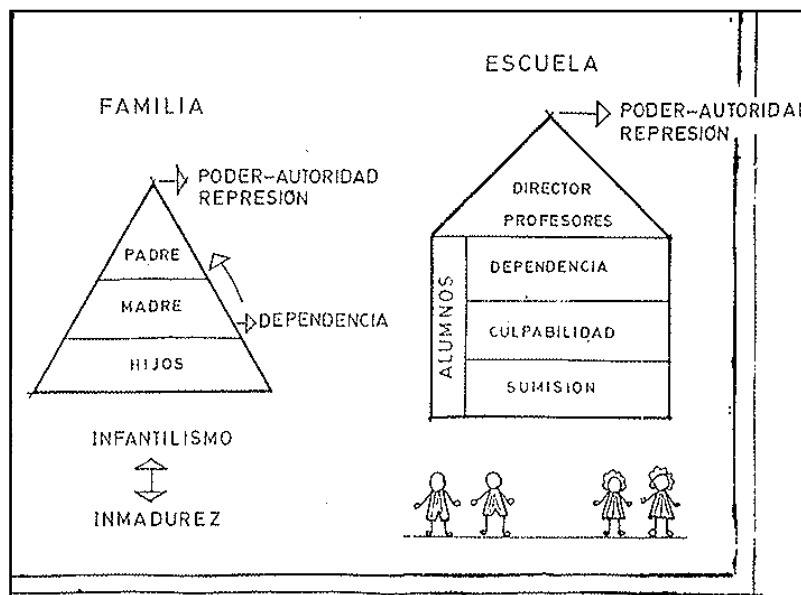
34:3



34:20



36: 11



36:27

Me acuerdo cuando me decías que querías conocer estas tierras mías, hoy estás aquí, en mi casa, en este rincón de Aragón, ayudándome, y estarás para siempre aquí, vivo.

Te siento latir con fuerza.  
 Gracias por tu vida.  
 Gracias por tu amistad  
 Gracias por tu trabajo  
 Hasta la próxima. Un abrazo.

Miguel Calvo

37-38: 7

"Es urgente luchar fuera y dentro de la escuela por liberar al hombre, devolviéndole la dignidad de ser libre y capaz de pensar, consciente de los valores más profundos de la vida".

Alumnos de Barbiana

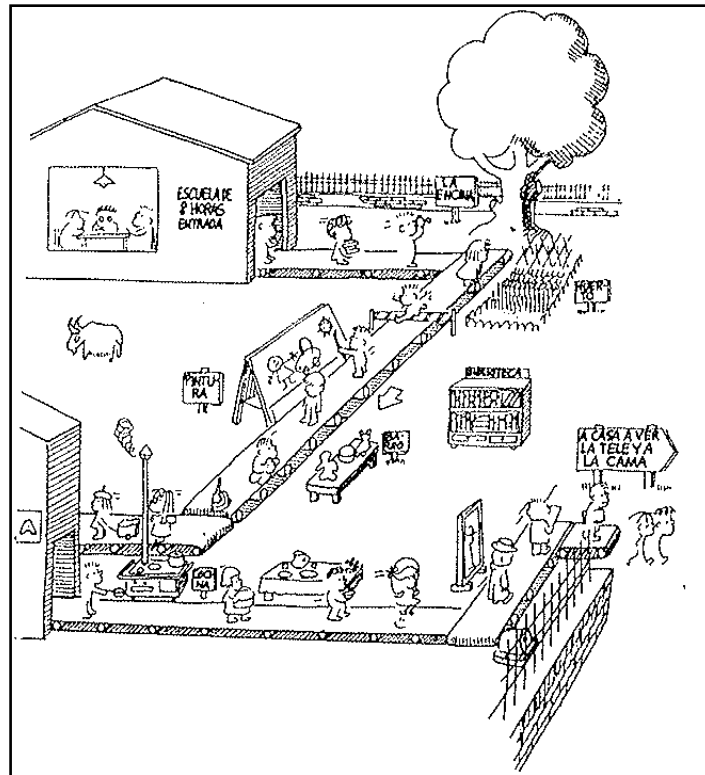
37-38: 10



40:10

\* EL CEP es dios. Ya todo cristo lo escribe con mayúsculas. Su antropofagia es manifiesta. Los movimientos de renovación lo percibieron al principio, como un quiste venido de los cielos. Hubo humildes doctores terrenales que lo diagnosticaron de maligno. Algunos escuelaveraneros no les creyeron, y se adentraron investidos de paladar-entre sus fauces. Hoy los movimientos de renovación son un quiste del CEP.

40:20



47:2

## EL PODER DE LA IMAGEN Y LA IMAGEN DEL PODER EN LA EDUCACION

51:37

# ALUMNOS

# Decálogo Ecologista

51:43

*icompañero!*

COMO HOJA DE OLMO EN OTOÑO

MIGUEL SE NOS HA IDO, MIGUEL VERDAGUER COMPAÑERO DE IDEAS Y DE SUEÑOS, COLABORADOR DE AULA LIBRE, HA PASADO A FORMAR PARTE DEL BOSQUE QUE AMABA. LO ENCONTRAREMOS EN LAS CÁLIDAS CENIZAS DE NUESTROS RECUERDOS, EN LAS PÁGINAS PREÑADAS CON SUS EXPERIENCIAS Y YA ABRAZADAS POR NUESTRA MIRADA.

PARTE DE ÉL QUEDÓ EN LA SIERRA SEGOVIANA EL 28 DE OCTUBRE DEL 90 , PERO OTRA PARTE DE ÉL SIGUE LATIENDO CON NOSOTRAS, CON TODAS LAS QUE LO CONOCIERON, YA PARA SIEMPRE.

52:2

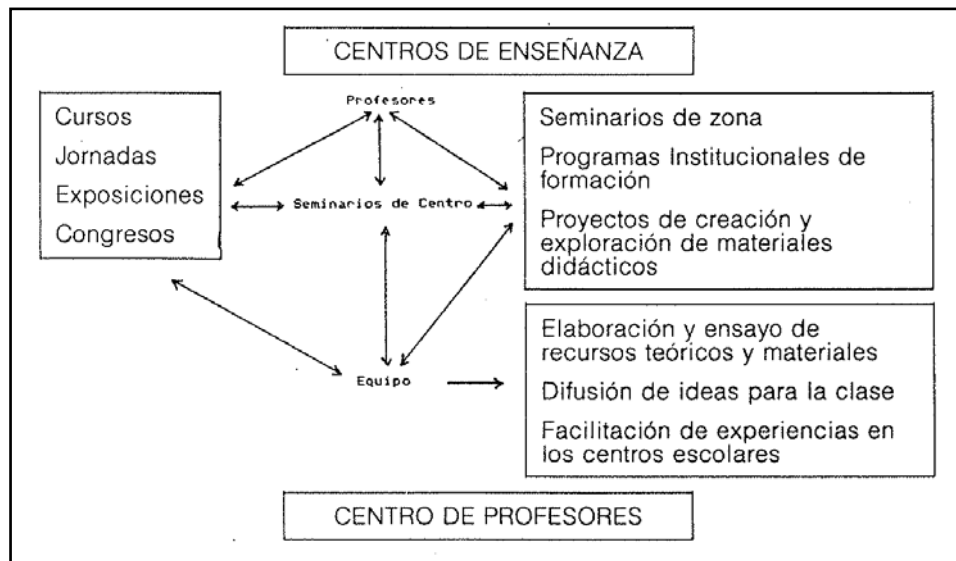
**A**nticopyright  
Cualquier parte de esta publicación, incluido el diseño de la cubierta, puede y debe ser reproducida, almacenada o transmitida de cualquier forma o por cualquier medio, ya sea eléctrico, químico, mecánico, óptico, sólido, líquido o gaseoso, de grabación, fotocopia, microfilmación, pirograbado, repujado, miga de pan, serigrafado o manuscrito, sin permiso previo ni posterior del editor.

52:24





54:18



58:22



59:41

*¡Gracias maestro!  
¡Gracias compañero!  
¡Gracias amigo!  
Por tu vida.*

**FELIX CARRASQUER LAUNED  
ALBALATE 4 DE NOVIEMBRE DE 1905  
THIL (FRANCIA) 7 DE OCTUBRE 1993**

**COMPAÑERO DE AULA LIBRE. MAESTRO DE LIBERTAD**

61:

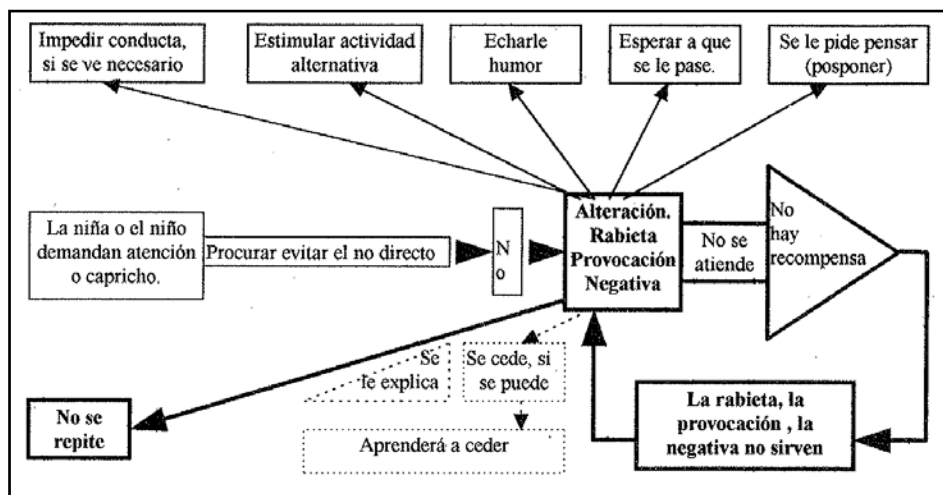
<b>SUMARIO</b>	
<p>* <b>El libro de texto. ¿Molesto?</b> Pág. 3.</p> <p>* <b>Romanticismo sin libro de texto.</b> Pág. 8.</p> <p>* <b>La escuela al aire.</b> Pág. 12.</p> <p>* <b>"Descúbreme".</b> Pág. 15.</p> <p>* <b>El libro de los cuentos populares.</b> Pág. 17.</p> <p>* <b>Los más pequeños también manejan el periódico.</b> Pág. 29.</p> <p>* <b>La prensa y las ciencias naturales.</b> Pág. 35.</p> <p>* <b>Más incentivos para la escritura.</b> Pág. 40.</p>	<p>.. Presentación. Sumario. Pág. 2</p> <p>.. El libro de texto. ¿Molesto? <b>Miguel Calvo</b> Págs. 3, 4, 5 y 6.</p> <p>.. Maletas Didácticas. <b>Joselo Jiménez</b>. Págs. 6 y 7.</p> <p>.. Romanticismo sin libro de texto. Romanticismo con todo lo demás. <b>Merche Caballud</b>. Págs. 8, 9, 10 y 11.</p> <p>.. Habla el alumnado... por la radio. La escuela al aire. <b>Miguel Calvo</b>. Págs. 12, 13 y 14.</p> <p>.. "Descúbreme" o las sorpresas de un libro interactivo. <b>Mercè Lloret</b>. Págs. 15 y 16.</p> <p>.. El libro de los cuentos populares. <b>Mariano Coronas</b>. Páginas 17, 18, 19, 20 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 y 28.</p> <p>.. Los más pequeños también manejan el periódico. (La prensa en Ed. Infantil y Primaria). <b>Guillermo Bueno Salvador</b>. Págs. 29, 30, 31, 32, 33 y 34.</p> <p>.. La prensa y las ciencias naturales. <b>Mariano Coronas</b>. Págs. 35, 36, 37, 38 y 39.</p> <p>.. Más incentivos para la escritura. <b>Elena L. Luchetti</b>. Pág. 40.</p> <p>.. La participación de madres y padres en el centro. <b>Alegría Sanz</b>. Pág. 41.</p> <p>.. El Buzón: " Carta al corazón". <b>Merche Llop</b>. Pág. 42.</p> <p>.. Quiosco: intercambio de publicaciones. Pág. 43.</p> <p>.. Abriendo caminos. Pág. 44</p>

64:19

**ARTÍCULOS SOBRE TÉCNICAS DE ILUSTRACIÓN DE SIMEÓN OMELLA EN LA REVISTA COLABORACIÓN**

La revista Colaboración, que se publicó desde el mes de marzo de 1935, a los meses de junio-julio de 1936 (15 números en total), acogió en sus páginas la colaboración del maestro de Plasencia del Monte (Huesca). Su especialidad eran las técnicas de ilustración y a ellas dedicó hasta un total de cuatro artículos, que por su interés histórico y documental reproducimos en su totalidad.

65:33





67:11

PUBLICACIONES DEL M.R.P. "Aula Libre":	
<u>Colección CREATIVA:</u>	<u>Colección CUADERNOS:</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>.. 1.- <i>¿Qué animales!</i> - Mariano Coronas</li> <li>.. 2.- <i>Mininín. Cuentacuentos</i> - Miguel Calvo</li> <li>.. 3.- <i>Mirando alrededor</i> - Mariano Coronas</li> <li>.. 4.- <i>El boglo de Tónkar</i> - Sebastián Gertrúdx</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>..1.- <i>Vamos a leer y escribir</i> - Sebastián Gertrúdx</li> <li>.. 2.- <i>Seis experiencias de educación Freinet en Cataluña, antes de 1939</i> - Fernando Jiménez</li> <li>.. 3.- <i>El huerto en la escuela</i> - Mariano Coronas</li> <li>.. 4.- <i>Florecen los pupitres (I): La autoestima. Las emociones</i> - Pepe López y Miguel Calvo</li> <li>.. 5.- <i>Florecen los pupitres (II): La motivación. La participación</i> - Pepe López y Miguel Calvo</li> <li>.. 6.- <i>Escuchar, hablar, leer y escribir con sentido</i> - Miguel Calvo</li> </ul>

72:2

### AULA LIBRE en internet

A partir de ahora podrás consultar los sumarios de las revistas y muy pronto, tener acceso a los artículos que contienen. Puedes también obtener información del resto de las publicaciones del colectivo. La página está elaborada por nuestro colega *Gabriel López Navarro* y nos encontraréis en:

**<http://www.cgt.es/fedens/aulalibre.html>**

72:10

# LA PROSPE RESISTE

APRENDIENDO  
A APRENDER,  
APRENDIENDO  
A LUCHAR

27 años de  
educación popular

77:39

**LAS NOTICIAS**  
 EL PERIODICO DE 3º B C.P. "José Antonio Labordeta" ZARAGOZA  
 Nº 10 26 DE ABRIL DE 2.002

**ENTREVISTAMOS A JOSE ANTONIO LABORDETA**

El día 25 de abril se inauguró nuestro colegio con el nombre de José Antonio Labordeta. Aprovechando que vino él, le hicimos una entrevista para nuestro periódico. Queremos darle las gracias por su amabilidad y contestar a las preguntas.

- ¿Por qué le pusieron su nombre a este colegio?  
 Porque lo proclamaron los padres.  
 - ¿Está contento de que este colegio lleve su nombre?  
 Sí, mucho.  
 - ¿Qué piensa hacer para cuidar el colegio?  
 Ayudarnos en todo lo que pueda.  
 - ¿Cómo lo pasó haciendo el programa "Un país en la mochila"?  
 Muy bien.  
 - ¿Qué le parece que le imiten "Los Morancos"?  
 Son amigos y me parece bien.  
 - ¿Quiere añadir alguna cosa más?  
 Espero venir a cantar un día.

(Entrevista realizada por Alex Boña)



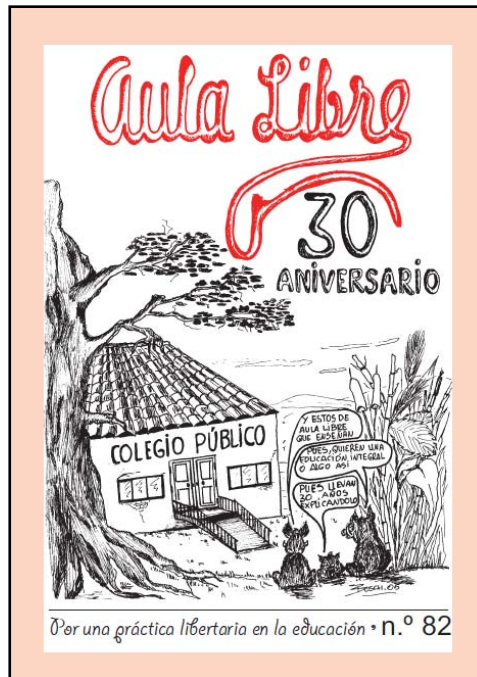
79:49



<b>A Coruña</b>	<b>Fuenlabrada</b>	<b>Pistoia (Italia)</b>
<b>Ainsa</b>	<b>Galdakao</b>	<b>Pomar de Cinca</b>
<b>Albalate de Cinca</b>	<b>Gautégiz</b>	<b>Pontevedra</b>
<b>Alcañiz</b>	<b>Godella</b>	<b>Potes</b>
<b>Alcázar de San Juan</b>	<b>Granada</b>	<b>Pozuelo de Alarcón</b>
<b>Alcolea de Cinca</b>	<b>Granollers</b>	<b>Puente Almuhey</b>
<b>Alguaire</b>	<b>Graus</b>	<b>Reus</b>
<b>Almería</b>	<b>Guadalajara</b>	<b>Sabiñánigo</b>
<b>Amposta</b>	<b>Huelva</b>	<b>Salamanca</b>
<b>Andorra</b>	<b>Huesca</b>	<b>Sama de Langreo</b>
<b>Antequera</b>	<b>Jaca</b>	<b>Santa Cruz de Tenerife</b>
<b>Arenas de San Pedro</b>	<b>Labuerda</b>	<b>Santa Coloma de Gramanet</b>
<b>Arroyo de la Miel</b>	<b>Lanaja</b>	<b>Santa Isabel</b>
<b>Arguñano</b>	<b>La Navata</b>	<b>Santander</b>
<b>Ballobar</b>	<b>Las Palmas</b>	<b>Santos de Maimona, Los</b>
<b>Barbastro</b>	<b>Las Rozas</b>	<b>Santurtzi</b>
<b>Barcelona</b>	<b>Lausanne</b>	<b>Sariñena</b>
<b>Bilbao</b>	<b>Lérida</b>	<b>Sevilla</b>
<b>Binéfar</b>	<b>Lima</b>	<b>Soria</b>
<b>Bogotá</b>	<b>Logroño</b>	<b>Tamarite de Litera</b>
<b>Bolea</b>	<b>Lugo</b>	<b>Tardienta</b>
<b>Boltaña</b>	<b>Madrid</b>	<b>Tarragona</b>
<b>Buenos Aires</b>	<b>Málaga</b>	<b>Tárrega</b>
<b>Canovelles</b>	<b>Manacor</b>	<b>Teruel</b>
<b>Caracas</b>	<b>Mérida</b>	<b>Tolva</b>
<b>Cardedeu</b>	<b>México D.F.</b>	<b>Valderrobres</b>
<b>Caspe</b>	<b>Monzón</b>	<b>Valencia</b>
<b>Castejón de Sos</b>	<b>Muel</b>	<b>Vigo</b>
<b>Castro Urdiales</b>	<b>Mutxamell</b>	<b>Vilafranca del Penedés</b>
<b>Cetina</b>	<b>Névez (Francia)</b>	<b>Villar del Arzobispo</b>
<b>Ciutadella</b>	<b>Odara</b>	<b>Villaverde Alto</b>
<b>Córdoba</b>	<b>Oporto</b>	<b>Zaragoza</b>
<b>Cornellá</b>	<b>Ontiñena</b>	<b>Zuera</b>
<b>Cuarte de Huerva</b>	<b>Oviedo</b>	
<b>Foios</b>	<b>Palma de Mallorca</b>	
<b>Fraga</b>	<b>Pamplona</b>	

(Firmado: 1200, en números romanos)

82: portada



82:2



82:28


**NOVEDAD EDITORIAL**

El Departamento de Educación, Cultura y Deporte de la D.G.A. ha editado el número 9 de la colección "Pedro Aranda Borobia", con el título de:

**AULAS LIBRES**

**Aulas Libres**  
Movimiento de Renovación Pedagógica Aula Libre

Edita: Gobierno de Aragón.  
Departamento de Educación, Cultura y Deportes  
Zaragoza, 2006 - 377 pp.  
I.S.B.N.: 84-7763-172-2



El Movimiento de Renovación Pedagógica AULA LIBRE cumple 30 años de existencia y la publicación de este libro forma parte de las acciones de conmemoración de dicha efeméride.

En la primera parte del libro (hasta la página 300) se recogen artículos y colaboraciones aparecidas, en su inmensa mayoría, en distintos números de la revista Aula Libre y que reflejan una parte del trabajo y las aportaciones del colectivo.

La segunda parte (pp. 301-377), habla de "Mi vida junto a Aula Libre". Cuarenta y una colaboraciones expresando los sentimientos y la visión de la relación mantenida con otras personas del colectivo, con las publicaciones del mismo o su trayectoria personal en la escuela o un análisis de los cambios que se han sucedido en los últimos años, etc. En esta parte, escriben las personas siguientes, cuyos nombres por orden alfabético son:


**Teresa Amal - José Antonio Adell - Rosa Mª Baz - Adolfo Barrena - Martí Broto - Merche Caballud - Miguel Calvo - Montes Carreras - Mariano Coronas - Geles Domínguez - Goyo Echeverría - Pilar Gabal - Javier García - Sebastián Gertrudix - Emilio Gómez - Angel Gonzalvo - Joselo - Fernando Jiménez - Jacinto Lasheras - Isabel Lobera - Gabi López - Pepe López - Meroe Lloret - Paco Marceñán - José Antonio de Marco - Pedro J. Molina - Paco Molpeceres - Irene Peris, Alejandro León, Vicente Cuchillas, Laura Turckos, Amando Granados y Roser Vila - Rosa Piquín - José Luis Polanco - Angel Ramírez - Teresa Rey - Sacra Rodríguez - Silvia Rubio - Juan Salanova - Alegría Sanz - Enrique Sastue - Pedro Sauros - Luis Turión - Fernando Valés - Maribel Vidalier**

El libro termina con un cuadernillo de 16 páginas, con fotografías en color, tituladas "Imágenes para el recuerdo", en las que se pone cara a algunos momentos y a algunos y algunas protagonistas.

Para socios/as y suscriptores/as, el libro se vende a 15 euros. Para el resto del personal, el precio es de 17 euros + 3 euros de gastos de envío, si hay que enviarlo por correo postal.

Los pedidos pueden hacerse a: M.R.P. Aula Libre - Apartado de correos, 88 - 22520 Fraga (Huesca) o, por correo electrónico a: mcoronas@boj.pntic.mec.es, calvosoto@terra.es o sgertrudix@ple.xtec.es. En todos los casos es conveniente adjuntar un cheque o el justificante de un giro postal o una transferencia bancaria con el importe estipulado.

85:46

	<p><b>AULA LIBRE</b>, movimiento de renovación pedagógica, se dirige a ti para invitarte a :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• suscribirte anualmente a nuestras publicaciones: tres revistas "Aula Libre" más una cuarta publicación bajo el nombre de "Cuadernos" (publicación monográfica sobre un tema) o "Creativa" (publicación para el desarrollo de la originalidad y la sensibilidad).</li><li>• colaborar en las publicaciones, enviando artículos sobre : experiencias y propuestas innovadoras en el aula, en el centro, artículos de opinión sobre aspectos básicos del aprendizaje, aportaciones de alumn@s, madres y padres, reseñas de libros , propuestas de temas para publicación de "Cuadernos" y "Creativa"</li></ul>
<p style="text-align: center;"><i>Nuestros contactos:</i> Apartado de Correos 11057 – 50080 Zaragoza - aulalibremrp@gmail.com Pepe López : jlopezsanc@educa.aragon.es - Javier Garcia : sedetania35@terra.es</p>	

86:44

***El sordo rumor de nuestra experiencia onírica,  
resuena en los titulares de periódico.  
Theodor W. Adorno.***

87: contraportada

<p style="text-align: center;"><b>ASOCIACIÓN CULTURAL <i>Aula Libre</i></b> <b>Movimiento de renovación pedagógica</b></p> <p style="text-align: center;">Registro General de Asociaciones de la C.A. de Aragón: 01-Z-2415-2008 Apartado de Correos 11057 - 50008 ZARAGOZA</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



## Anexos IV. Transcripción de entrevistas cualitativas

CÓDIGO ENTREVISTA: **E01/AL01**  
 DÍA DE LA ENTREVISTA: 14/3/2011  
 DURACIÓN: 39:17  
**ENTREVISTADO: Sebastián Gertrudix**  
**LUGAR: CEIP Carrassumada (Torres de Segre, Llérida)**

1 19''	<b>Contacto AL e inicios en la docencia</b>	Yo tomo contacto con Aula Libre porque hay un momento que voy a Torrente de Cinca como maestro definitivo, venía de Ribarroja de Ebro, que fue el primer lugar donde estuve definitivo. Entonces en el curso 79-80 a mi me dan Torrente de Cinca. Entonces allí, empiezo a plantearme mi metodología. Soy un maestro como cualquier otro que sale de la Escuela de Magisterio, y bueno, te encuentras los libros de texto, te encuentras un tipo de alumnado determinado, se trabaja en unas condiciones determinadas...en Torrente de Cinca además cuando yo llegué no había prácticamente nada en la clase, o sea, en fin en aquellos años era muy precario el funcionamiento del sistema educativo en general.
2 1'53''	<b>Contacto AL e inicios en la docencia</b>	[...] Me di cuenta que el oficio de maestro no podía ser ese [modelo tradicional] y empecé a cuestionarme mi metodología de trabajo y entonces tomé contacto con maestros que conocía en Lérida, vivía en Lérida, y mis contactos eran más de la parte de Lérida que de Aragón. Y aquel año empecé a contactar con gente para que me diesen alguna orientación. Conocí a un maestro que se llamaba Josep Alcobé, que era un maestro retirado, pero que fue quien me puso en contacto con la pedagogía Freinet y que me dijo pues que si que había otras maneras de trabajar en la escuela, pero que precisamente el libro de texto era un problema [...] Aquel año ya empecé a cambiar y el curso siguiente fue cuando empecé a trabajar con técnicas Freinet.
3 3'13''	<b>Contacto AL e inicios en la docencia</b>	[...] Cuando hacía tres años que yo estaba allí en Torrente de Cinca vino una chica, que era hermana de una alumna mía, haciendo una entrevista para una revista que se llamaba Aula Libre, que yo no conocía, una revista que se hacía en Aragón.... Estaba haciendo un extra sobre la Escuela Rural, entonces estuvimos hablando, porque yo empezaba a trabajar con el texto libre, hacíamos salidas por el entorno, empezamos a hacer trabajos a partir de la realidad, calculo libre, investigación del medio...Entonces a ella le debió llegar a sus oídos por parte de su hermana pequeña, y esta chica vivía en Zaragoza, era de la CNT, porque esta revista en principio era una revista que pertenecía al Sindicato de la Enseñanza de la CNT, y me hizo aquella entrevista [...] y al final salió en un extra de Aula Libre sobre Escuela Rural, y esto fue en el año 82. En ese mismo año, bueno en el 81, hicimos un encuentro de educadores allí en Torrente de Cinca sobre Pedagogía Freinet, que eran encuentros que se hacían en tiempos de la República en la provincia de Lérida, se llamaban "batecs" [latido en catalán] y se reunían los maestros básicamente de escuelas rurales pues para ver, discutían a nivel metodológico, discutían también de las deficiencias de la escuela en aquellos momentos [...]. En ese encuentro hubo ya gente de la zona que me conocía y tuve la oportunidad también de conocer a mucha gente.
4 5'36''	<b>Renovación Pedagógica</b>	Con las Escuelas de Verano, con Rosa Sensat, a nivel de España se creó también una asociación que se llamó ACIES que eran maestros que empezaban a recuperar prácticas pedagógicas como el texto libre, la correspondencia, el calculo vivo...retomando las prácticas Freinet pero de una forma clandestina entonces la incidencia era muy pequeña.
5 7'15''	<b>Contexto</b>	Estos años, finales de los 70 y sobre todo en los años 80, hubo un movimiento a nivel de todo el estado, de todo el país, que supuso una revolución, entrecomillas porque fue reforma no fue revolución, pero que [...] pues las Escuelas de Verano por ejemplo tenían muchísima gente que asistía. El país volvió nuevamente a vibrar en todos los aspectos, y culturalmente pues se

6 8'53''	<b>Pedagogía</b>	empezó otra vez a tener cierta importancia, y la escuela pues también los sucesivos gobiernos, sobretodo con los socialistas, pues intentaron con la LOGSE conseguir un cambio importante metodológico en la escuela. Lo que pasa es que una cosa es lo que se pretende y otra la realidad, la incidencia real de este tipo de metodología no es tan importante, aunque ideológicamente todo el mundo está de acuerdo, en lo que supone, el problema es que a la hora de llevarlo a la práctica, claro pues requiere una dedicación casi absoluta.
		El libro de texto no sirve cuando partes de la realidad, cuando intentas aprovechar lo que está sucediendo hoy día en el mundo, no hay ningún libro de texto que lo recoja. Además, ahora con la información que hay en Internet los libros de texto son cada vez más anacrónicos. Claro el libro de texto tiene ya la programación hecha, el ritmo marcado, las preguntas y las respuestas, para que el profesor desde el primer hasta el último día de curso no tenga que hacer un trabajo extra en la búsqueda de información, buscar nuevas metodologías, dar participación a los alumnos [...]. Cada día tiene menos sentido una pedagogía que parte exclusivamente del libro de texto. Además el niño no sale preparado para buscar información y formarse autónomamente. La formación nunca ha acabado en la escuela, hoy menos que nunca, es a lo largo de la vida, es formación continua. Lo que tenemos que hacer es darle recursos para ser autónomo [...] y a aprender. Los recursos para aprender están en todos lados menos en los libros de texto.
7 11'20''	<b>Rol del maestro vs. libro de texto</b>	El papel que el maestro juega con el libro de texto es muy secundario, no es la persona que crea con los niños, que investiga y que aprende también con ellos. Lo único que tiene que hacer es dar la lección que toca [...] Es cada vez más importante que la labor del maestro no sea dar la lección que viene en el libro de texto sino la de crear con tus propios alumnos toda una serie de técnicas y actividad que te permitan acceder al conocimiento.
8 13'27''	<b>Referentes</b>	En cierto lo que hemos hecho ha sido recoger el testigo que quedó totalmente eliminado y cortado en la época de Franco, y claro los primeros años de la dictadura eran de una dictadura fortísima. Sobretudo contra los maestros, precisamente por eso, porque la República además fue llamada la República de los Maestros porque favoreció mucho el desarrollo de la cultura, la dignificación de la profesión [...].
9 14'13''	<b>Contexto</b>	En los años 60, el régimen empieza a abrirse un poco, empieza a crecer el turismo, entonces claro se necesitaba también dinero de fuera, hay mucha gente que emigra al exterior, y el régimen se va abriendo por pura necesidad [...] Hay gente que empieza a retomar aquello, unos que son maestros que han quedado aquí pero que hasta ese momento no han podido hacer otra pedagogía que la oficial, y otros, pues gente joven como en mi caso, aunque yo empecé a ejercer en los últimos años de Franco. Gente joven con inquietudes políticas, sociales, pedagógicas, supongo que igual que yo me planteo el oficio del maestro [...] otros muchos maestros se lo plantean.
10 17'10''	<b>Paidocentrismo</b>	Partes de la realidad del niño y encuentra mucho más sentido a eso, parte de sus propios textos, que además pueden verse reflejados en revistas. Todo eso les estimula mucho más que cosas que no tienen ningún sentido para ellos [...]. Lo fundamental es que ellos puedan ver reflejado su propio lenguaje en los textos, puedan corregir sus propios textos, porque ahí es donde se encuentra sentido a la gramática [...] sin ser una imposición.
11 19'18''	<b>Enseñanza y aprendizaje</b>	Las asignaturas no son un fin en si mismas sino un medio que nosotros utilizados para aprender. La gramática es necesaria hasta cierto punto, porque aprendemos a hablar y no tenemos ni idea de gramática, es como aprender a conducir sin tener ni idea de mecánica [...]. Con la lengua pasa un poco esto, no hace falta ser un gran gramático para saber leer y escribir. Es necesario para saber como se estructuran las frases y como se llama cada una de sus partes [...] Pero para leer y escribir no se puede empezar por la gramática porque no tiene sentido.
12 20'55''	<b>Sistema educativo y selección social</b>	El tema de repetición de curso que parece fundamental [...] ¿por qué? Lo que hay que hacer es ir dándoles oportunidades, ir trabajando e investigando, ir perfeccionando las técnicas de trabajo y las actividades para que los niños encuentren sentido a lo que hacen y se encuentren motivados. Pero no empezar desde el primer momento a hacer selección. Incluso se plantea la repetición infantil, pero bueno que barbaridad. Si el énfasis se pusiera en que lo que tenemos que hacer es proporcionar a los niños una formación básica para que se pueda defender

13 24'	<b>Sistema educativo y selección social</b>	<p>después en la vida, dedicaríamos nuestras energías a eso y no a prepararlos para que pasen exámenes.</p> <p>Sino estudio, no tengo que tener la sensación de que soy tonto [...] El sistema les está diciendo es que sois tontos. Lo importante es que al final del sistema los niños y las niñas, tanto lo que siguen estudiando como los que no, no acaben con la sensación de fracaso que se tiene [...]. Eso no significa que los demás sean tontos porque además la escuela mide una inteligencia determinada. Porque hay mucha gente que han fracasado en la escuela y luego en la vida han sido unos fuera de serie.</p>
14 25'17''	<b>Renovación Pedagógica</b>	<p>Yo creo que hubo unos años en donde la gente se animó mucho, ya digo en las Escuelas de Verano había mucha gente que participaba, y mucha gente que se ha planteado en sus trabajos hacer cambios, y se han hecho, en muchas escuelas.</p>
15 26'33''	<b>Teoría y práctica vs. métodos alternativos</b>	<p>Yo tengo la sensación de que el sistema teóricamente tiene un discurso muy bueno, muy alternativo, muy en la línea de trabajar de forma diferente, pero tampoco favorece de ninguna manera que haya renovación y que haya técnicas alternativas al libro, etc. Primero porque en la formación de maestros eso no se toca mucho, los que pasan por la escuela de magisterio pocos conocen las técnicas alternativas [...]. El primer paso que habría que dar es reformar la formación inicial de los maestros [...] que salieran con una formación mucho más cercana a lo que se van a encontrar luego en la escuela, mucho más real. Más por competencias y no de conocimientos.</p>
16 29'17''	<b>Rol docente</b>	<p>Si yo analizo mi profesión, si tuviese que contar todas las horas que he tenido que echar para trabajar de esta forma, pues son muchísimas horas que nadie me ha pagado. Si esto tuviera una valoración económica yo cobro un sueldo muy pequeño, lógicamente lo he hecho así porque me he sentido más a gusto y me he sentido maestro trabajando de esta forma [...]. Si todos trabajásemos conjuntamente esa gran cantidad de horas que yo he tenido que dedicar se habría quedado en un tercio o un quinto. Pero la administración no facilita esa colaboración, con la provisión de plazas, la manera en que se evalúa el trabajo de los maestros. No lo favorece, hay que ir un poco contracorriente.</p>
17 31'02''	<b>Libro de texto</b>	<p>Algunos alumnos, aunque sea una tontería, que nunca en la vida crearán excepto lo que están haciendo aquí en la escuela, por ejemplo textos libres [...]. Posiblemente nunca volverán a escribir algo así, solo por eso ya vale la pena, por que un niño te escrita tres, cuatro o cinco textos que vayan a formar parte del Libro de Textos de la clase, o te vaya haciendo su propio libro de texto [...]. Dentro de unos años cuando abran esos libros les resultará emocionante porque hay esta parte de su manera de ser. [...] Lo importante es que consigas la implicación del niño.</p>
18 35'04''	<b>Referentes</b>	<p>Nos sentimos herederos de aquella pedagogía, que en aquellos momentos fueron una avanzadilla en toda Europa, en el aspecto pedagógico [...] Pero el sistema no deja de tener unos objetivos que van, al menos en el sistema español, más encaminados a provocar ya desde el primer momento una selección que no a conseguir una formación básica para formar ciudadanos autónomos, capaces y competentes para la vida.</p>
19 38'09''	<b>Espíritu crítico</b>	<p>No hay ninguna ley que no te diga que no haya que cultivar el espíritu crítico de los niños pero luego a la hora de la verdad cuando se lleva a la práctica que niño es capaz de criticar qué. Hay que desarrollar propuestas para promover el espíritu crítico. [...] Es muy bonito que eso se quede escrito pero como se lleva a la práctica. El maestro es el que tiene que crear esas condiciones y no el libro de texto.</p>



CÓDIGO ENTREVISTA: E02 / AL02

DÍA DE LA ENTREVISTA: 4/4/2011

DURACIÓN: 53:33

ENTREVISTADO: Miguel Calvo

LUGAR: CRA Albeos (Albalate de Cinca, Huesca)

1 40''	<b>Contexto</b>	Cuando se gestiona todo el tema de Aula Libre son los últimos años de la vida de Franco, del dictador, entonces hay una movida cultural importante, entre mucha gente, pero en mi caso entre los estudiantes de Magisterio, la preocupación por salir de aquella especie de túnel en la que estábamos metidos, entonces cauces de participación en los que la gente pudiera tener protagonismo. Y por supuesto como organizarnos para que las escuelas, las aulas, fueran un lugar donde eso se pudiera experimentar, pudiera crecer la gente en otro tipo de parámetros, pues más abiertos, manteniendo en cuenta a los individuos y al grupo.
2 1'30''	<b>Renovación Pedagógica</b>	Las primeras revistas eran completamente ilegales, bajo mano, y eran como un soplo de libertad, en aquel ambiente, llegaba Roberto, que era quien me las pasaba, completamente bajo mano [...]. Entonces era un soplo nuevo con el que te entusiasmabas, creías, y veías posibilidades, y decías esto sí. Yo no quiero ser como eran mis maestros, no tengo muy claro como lo quiero, pero estoy dispuesto a aprender. Era un poco crear un marco en el que los maestros pudiéramos aprender junto con los alumnos. Esa ha sido un poco la constante, de Seguir aprendiendo todos los días, y gracias a los alumnos, a los compañeros, a las familias, pues es en lo que estamos todavía
3 2'37''	<b>Rol docente y trabajo en equipo</b>	Permitirte estar con los compañeros, ver que no estás solo, juntarte con otros que tienen las mismas dificultades, pues yo lo he solucionado de esta manera, he funcionado de otra manera, estoy preocupado con esta historia, no se como salir, pues yo probé una vez de esta manera porque no pruebas. Técnicas materiales que te puedan servir, pues yo conozco a fulano...ese no estar solo. Esa sería un poco la constante Aula Libre, ver que no estás solo, que hay compañeros y colegas, es un recurso más
4 3'10''	<b>Rol docente</b>	Tener aliados, es otra constante, encontrar aliados en lugar de enemigos, porque esta es una profesión muy exigente y puedes verte atacado por todas partes. Darle la vuelta para buscar aliados, aliados, aliados
5 3'45''	<b>Renovación Pedagógica</b>	Las primeras EVA's, por ejemplo, las Escuelas d'Estiu a las que acudíamos a Barcelona, eran como un escaparate de nuevas experiencias
6 4'40''	<b>Crítica escuela tradicional</b>	La escuela ha servido para mantener toda la estructura anterior cuando nuestro sueño ha sido justo lo contrario que sirva de mecanismo de cambio [...] Abrir nuevas posibilidades, ayudar a abrir sentidos, que hay otra realidad que también está ahí. No se trata de imponer nada a nadie sino todo lo contrario [...] Desde la colaboración, que tu no eres el protagonista sino que el protagonista somos todos, y que esto de la educación es una tarea compartida, y si no estamos en el mismo barco es difícil
7 6'52''	<b>Participación comunidades</b>	Preparar actividades donde las que las familias puedan entrar en la escuela, y cuando hablo de familias me refiero a todo el entorno. Esto es tarea compartida con las familias y con el resto de la sociedad, porque sino se llega a una situación en la que la escuela es un paréntesis, hay que hacer que la sociedad entre en la escuela pero a la vez que la escuela vaya y entre en la sociedad, en una interacción constate
8 7'58''	<b>Ensayo, error y resolución de conflicto</b>	Plantear también que la escuela tiene límites, y que no hay varitas mágicas que solucionen todos los problemas, los maestros también estamos limitados y nos tenemos que asumir así [...], vas aprendiendo que no hay varitas mágicas. El entusiasmo, me sigue pareciendo una tarea emocionante, sigo disfrutando cada día en el aula, que tengo días malos, claro, pero sigo disfrutando como el primer día
9 9'05''	<b>Formación permanente</b>	Yo sigo eligiendo los cursos en los que se me exige más sabía que había problemas en este curso, quizá desde la presunción de que tú puedes aportar algo. Porque me va a aportar y me supone un reto, voy a tener que preparar, descubrir y aprender. Y se lo digo así a los

<b>10</b> 9'50''	<b>Identidad AL</b>	chavales [...] Nos encontramos unas personas y forjamos una relación de amistad [...], y yo creo que es muy importante que no hayamos trabajado juntos (en un mismo centro) probablemente no hubiéramos hecho esto, hubiéramos tenido fricciones [...]. Pero probablemente nos hemos desenvuelto mejor sabiendo que Sebastián sabía que yo estaba aquí, yo sabía que él estaba allí, Miguel sabía que yo estaba aquí [...].
<b>11</b> 10'20''	<b>Ensayo, error y resolución de conflicto</b>	Necesitas ir aprendiendo día a día, porque tú también metes la pata. Esa es otra de las constantes, porque del error también aprendemos. Bienvenido sea el error. Porque nos permite avanzar y nos permite ver hacia delante [...] No huyes de los problemas sino que hay que saber como afrontar esos problemas. Hay problemas que están en nuestras manos y otros no. Puede haber varios caminos de resolución de dichos problemas, esto no es un camino unidireccional
<b>12</b> 11'45''	<b>Motivación</b>	Y transmitir y contagiar con los chavales, a los compañeros y a las familias que esto no es una tortura sino justo lo contrario, que la educación sigue siendo una tarea apasionante en la que estamos metidos mucha gente y que esto puede abrir alguna puerta por lo menos
<b>13</b> 12'19''	<b>Trabajo colectivo AL</b>	Cada uno en su sitio que haga lo que pueda, y cuando nos juntemos tomamos energía para seguir. Tuvimos muchas reuniones, estábamos muy bien juntos [...] incluso hubo una temporada en la que Sebastián y yo nos juntamos para hacer un Fanzine [...]. En tiempos duros en los que no había ni fotocopiadora, no había ni tienda con fotocopiadora en Fraga, teníamos que ir a la librería así por favor [...]. En todo caso ese contexto es el que creamos entre todos y que hizo que fuera bastante agradable el juntarnos y trabajar juntos
<b>14</b> 12'45''	<b>Referentes</b>	Yo tenía mucho contacto con Félix Carrasquer, que era de Albalate, que fue uno de los grandes maestros anarquistas, pues mi contacto personal con él, que no fue mucho pero si hubo bastante correspondencia y coincidimos tres o cuatro veces aquí en Albalate, pues era como recuperar un poco aquello, pero también te sentías animado, mira aquellos logros que se han venido abajo son posibles, y estar en contacto directamente con esta gente es un impacto muy fuerte, en contraposición con todo el horror que supuso esa época aquí [...].
<b>15</b> 14'04''	<b>Referentes</b>	Conectas con Freinet, con la Escuela de Freinet y encuentras un referente práctico, el otro puede ser más ideológico, pero Freinet nos da una visión y unas herramientas maravillosas para tirar para adelante. Con las nuevas tecnologías Freinet se multiplica
<b>16</b> 14'48''	<b>Referentes</b>	Te duele que en lugar de recuperar todos estos caminos [pedagogía alternativa] se vuelva a la tarima, pizarras digitales convertidas en tarimas [...]. Parece como que para algunas cosas Freinet está trasnochado y la tarima no estaría trasnochado. Como el caso de los uniformes, que además utilizan con argumentos de igualdad, así los igualamos a todos [...]. Entonces a veces te enrabietas cuando ves que ahora hay más recursos que nunca y la escuela retrocede
<b>17</b> 39'11''	<b>Escuela rural y renovación</b>	Otra de las constantes nuestra ha sido tener la suerte de trabajar en la escuela rural, y viendo que este es el modelo a imitar y no al revés [...]. Si las experiencias renovadoras que más están durando son de la escuela rural será por algo [...]. Puede que el modelo a exportar sea el de la escuela rural, el de pequeñas unidades humanizadas, de tamaños humanos, no de esos tamaños de factoría
<b>18</b> 41'20''	<b>Autorregulación alumnos</b>	Los alumnos son responsables, tienen responsabilidades, hay responsables de que haya orden en el pasillo, en los baños [...]. Te da la posibilidad de vivir en un espacio más relajada, contar con ellos, escuchar sus conversaciones, te evitas problemas por los pasillos y la relación es mucho más distinta [...]
<b>19</b> 44'35''	<b>Visión escuela renovada</b>	Entender la escuela como algo amplio, no como cuatro paredes viendo el cogote de los demás, sino que se parezca más a un taller, que se parezca más a una vivienda, a las situaciones habituales, no que se parezca a la escuela de siempre

<p><b>20</b> 45'16''</p>	<p><b>Fines de la educación</b></p>	<p>La educación no se puede tecnocratizar [...] es algo más cotidiano (...) no es hacerlo tanto por objetivos sino por que experiencias puedo ofrecer a los chavales para aprender, o para que aprendamos juntos</p>
<p><b>21</b> 46'14''</p>	<p><b>Convivencia democrática</b></p>	<p>Si quiero que convivan democráticamente tendré que propones propuestas democráticas. ¿Cuándo participan los chavales? ¿qué decisiones toman? Se ve que se está haciendo lo contrario de lo que procede, en Infantil tiene asambleas y responsabilidades, y a medida que van creciendo tienen menos (...). Si quiere un modelo vigente responsable tendrán que tener responsabilidades (...) ¿Cómo le damos la vuelta a ese modelo para superar esos problemas?</p>
<p><b>22</b> 48'22''</p>	<p><b>Visión escuela renovada</b></p>	<p>La escuela es un paréntesis en la vida, un trámite que tienen que pasar, que no funciona [...] No podemos culpabilizar a los alumnos [...] es hacer ver que estamos en el mismo barco, que tenemos las mismas dificultades.... Los alumnos te pueden sorprender positivamente (...) si les damos cauces</p>
<p><b>23</b> 49'30''</p>	<p><b>Rol docente</b></p>	<p>Plantear la profesión de maestro como una oportunidad también de aprender (...). Tenemos miedo a perder el control de la clase y ese miedo nos incapacita para hacer otras muchas cosas (...). Nos damos los dos oportunidades, yo meto la pata, reconocerlo y decírselo (...). Y pedir ayuda, sin tener miedo (...) a los compañeros y a los alumnos. Y darles muchas veces las gracias, porque hay tantos motivos de dar las gracias</p>

CÓDIGO ENTREVISTA: **E03 AL03**  
 DÍA DE LA ENTREVISTA: 4/4/2011  
 DURACIÓN: 22:41  
**ENTREVISTADO: Mariano Coronas**  
**LUGAR: Domicilio particular (Fraga, Huesca)**

1 5''	<b>Colaboración Aula Libre</b>	La primera colaboración que tuve con Aula Libre fue en el número 26 de la revista, explicando el proceso y el organigrama con el que trabajaban en Canovellas [...]. Me quede con el marrón de montar una revista [...] Montamos una revista, el año anterior habíamos sacado tres números aquel año, uno por trimestre, y ese año fue cuando vinieron con la propuesta de hacer la revista aquí en Fraga [...].
2 4'25''	<b>Proyección exterior</b>	Cada año había un encuentro estatal, había cierto poder entrecomillas en algunos ámbitos. Por lo menos podías salir en la prensa, llega a unas conclusiones globales y sacar comunicados colectivos. Nosotros nos percatamos enseguida que éramos de los pocos MRPs con un sistema de comunicación regular, con la revista y otras líneas de trabajo, como <i>Cuadernos y Creativa</i> (...). Nosotros no hicimos nunca Escuelas de Verano, si Jornadas Aula Libre pero más a nivel interno, entre nosotros para atar cabos...Y la proyección exterior era a través de la revista. Bueno y la presencia individual de varios de nosotros en diferentes foros, no éramos invitados por ser miembros de Aula Libre, sino que Sebastian era invitado por lo que sabía de Freinet, Pepe ha salido con el tema de Escuelas de Padre, yo con la Poesía y la Biblioteca Escolar, Miguel cuando estuvo en Villanueva con todo el tema de los Talleres de Sueños.
3 7'10''	<b>Contacto AL</b>	Yo creo que fue el azar, creo que es el azar el que organiza las cosas, soy un defensor terrible del azar. No hacemos nada en la vida que no nos venga dado [...]. Pero es que es así, si voy mirando mi vida la mayor parte de las cosas que he hecho han sido así porque me he encontrado en esa situación, sino se hubieran desarrollado de otra manera y sería una persona distinta. ¿Estamos predestinados a encontrarnos? Mercé (mujer de Mariano) tiene una teoría muy buena, muy original, que dice que vosotros habéis funcionado bien, porque Aula Libre éramos más, pero éramos cuatro, la parte potente eran los cuatro que hemos nombrado (Gertrudix, López, Calvo y Coronas). Hubo un tiempo antes del 82-83 que Aula Libre se hacía en Zaragoza, de esa época no se nada. Pero a partir de ahí el hecho de que nos proyectáramos fuera, y que estuviéramos en algunas movidas lo llevábamos básicamente los cuatro, como cabezas visibles. Al final, los temas de responsabilidad las llevábamos nosotros. Mercé analizó las fechas de nacimiento de los cuatro y resulta que pertenecemos a los cuatro grupos del zodiaco [...].
4 9'12''	<b>Referentes</b>	Aquí no había tradición, podemos decir que había algo, que Félix Carrasquer había nacido en Albalate, que Liberto Serrado del que nadie sabe nada y que murió hace nada, también maestro anarquista [...]. Si que es cierto que en esta zona hubo "movidas" anarquistas durante la guerra civil, pero es que ninguno de nosotros somos de aquí [...]. Ni hubo un contexto escolar aquí que fomentara eso.
5 9'49''	<b>Trabajo colectivo AL</b>	Nos encontramos unas personas y forjamos una relación de amistad (...), y yo creo que es muy importante que no hayamos trabajado juntos (en un mismo centro) probablemente no hubiéramos hecho esto, hubiéramos tenido fricciones [...]. Pero probablemente nos hemos desenvuelto mejor sabiendo que Sebastián sabía que yo estaba aquí, yo sabía que él estaba allí, Miguel sabía que yo estaba aquí.
6 12'19''	<b>Trabajo colectivo AL</b>	Cada uno en su sitio que haga lo que pueda, y cuando nos juntemos tomamos energía para seguir. Tuvimos muchas reuniones, estábamos muy bien juntos [...] incluso hubo una temporada en la que Sebastián y yo nos juntamos para hacer un Fanzine [...]. En tiempos duros en los que no había ni fotocopiadora, no había ni tienda con fotocopiadora en Fraga, teníamos que ir a la librería así por favor [...] En todo caso ese contexto es el que creamos entre todos y que hizo que fuera bastante agradable el juntarnos y trabajar juntos.
7 13'43''	<b>Contacto AL</b>	No nos juntamos cuatro tíos cualesquiera tampoco, Sebastián venía imbuido de la ideas de Freinet, buscaba hacer una escuela distinta, yo venía de Canovellas en la provincia de

8	<b>Rol docente</b>	Barcelona con un bagaje de cuatro años de participar, encargado de ciertas cosas a lo largo de esos cuatro años, entonces tenías ya una visión del colegio global, allí aprendimos a valorar globalmente la escuela.
14'20''		Los maestros tienden a cerrarse en su pequeña parcela y no entienden que la escuela es un ente global, tu puedes estar trabajando y ejerciendo tu trabajo [...]. Consensuar siempre es casi imposible, os puedo explicar algo de lo que estoy convencido, Os puedo demostrar que esto es un funcionamiento extendido. Entre ya con la vitola de maestro raro porque no hacía exámenes, les planteaba trabajos, hacíamos revistas imaginarias, viajes imaginarios.
9	<b>Contacto AL</b>	Miguel (Calvo) y Pepe (López), se había conocido en Zaragoza, eran los únicos que se conocían, habían estado luchando bastante cuando estudiaban Magisterio. Se conocían pero no habían estudiado juntos porque Pepe estudió en Huesca y Miguel en Zaragoza. Entonces veníamos aquí nos juntábamos gente con ciertas inquietudes pero fue el azar el que nos junto. Mira fíjate si es azar que yo pedí en el concurso de traslado para venirme [...] y me dieron San Lorenzo yendo hacia Huesca. Y en el mes de agosto [...], el 17 de agosto me acuerdo perfectamente, me llamó un amigo de Zamora y me dice: -Me he enterado de que te han cambiado de colegio. ¿Cómo que me han cambiado de colegio? [...] -Que te han mandado a Fraga [...]. Lo de caer en Fraga fue pura casualidad, yo no reclame nada, y me cambiaron de destino. Así que yo creo que teníamos que juntarnos.
10	<b>Referentes</b>	No recuerdo ninguna lectura edificante en mi cabeza, no tuve acceso, no me suena que se nombrara a ningún pedagogo y menos de los alternativos, si que se nombra a Freinet [...]. Yo no tenía formación que me predispusiera a ser un maestro distinto, lo que si que me influyó fueron las personas. Como un maestro que tuve cuando iba a la escuela en Labuerda, que me gustaba mucho como trabajaba, y fue la primera vez que me planteé ser maestro [...] Yo tengo un recuerdo de él muy agradable.
11	<b>Pedagogía</b>	Yo creo que la pedagogía es muy sencilla, es simplemente tender cierto sentido común, ganas de trabajar y poco más no creas. Ese es mi bagaje.
19'58''		En Boltaña nos movilizamos con el tema de la lectura, hacíamos excursiones, era un tiempo en que los maestros podíamos ir voluntariamente los sábados a trabajar por la mañana. Montábamos excursiones, partidos de futbol, teníamos un museo de clase.
12	<b>Propuesta renovadora</b>	
21'25''		

1 10''	<b>Contexto</b>	Los MRP proceden, yo tengo la impresión, de que la cosa empezó de alguna manera siguiendo un poco una cierta tradición republicana, se pusieron en marcha de nuevo, sobre todo a partir del movimiento de la Rosa Sensat. Entonces fue cuando de alguna manera se extendieron y cuando en casi todas las regiones y casi todos los sitios pues se crearon las escuelas de verano. Que son un poco el primer punto de partida. ¿Qué supuso aquello? [reflexivo]. Bueno pues supuso un cierto, un fenómeno paralelo a lo que se había producido en España en otros términos durante mucho tiempo.
2 2'	<b>Renovación Pedagógica</b>	[...] Yo sinceramente creo que la Renovación Pedagógica no incidió excesivamente en secundario o niveles superiores, fue fundamentalmente para profesorado de EGB, eso no quiere decir que no participara todo el mundo. Quizá participaron más a nivel de ponentes pero a mi me da esa sensación. Y claro, bueno pues esto se extendió y se hicieron distintas escuelas en toda España siempre un poco al rebujo de lo que ocurrió con Rosa Sensat. ¿Qué pasó en Aragón? Bueno pues en Aragón todo sabemos que se creo la EVA, la Escuela de Verano. Tenían todas un toque de antisistema, sobretodo porque hasta que la democracia no estaba muy instalada todavía gobernaba la derecha y entonces tenían un cierto aire de izquierdas, con ciertos orígenes anarquistas, de ideas y protestotas [remarca].
3 3'17''	<b>Relación ICE's</b>	Realmente eran unos movimientos que iban de alguna manera a la contra de lo que era lo que eran los sistemas. Entonces que pasó, de entrada esos movimientos, pues por ejemplo, yo creo sinceramente que el ICE para ellos era algo del sistema y por supuesto en principio no era su amigo natural, los ICES no eran su amigo natural [interesante reflexión ICE's frente a MRPS] pero en la práctica, ¿qué sucedió?, pues sucedió que por lo menos aquí y en otros sitios se desarrollaron apoyándose en los ICE. De hecho (...) pero no se podía decir, porque el ICE era el sistema, pero de todas maneras pues por ejemplo aquí en Zaragoza la EVA estuvo muy ayudada por el ICE incluso pedía ayuda, el grupo de los Martes se reunía aquí aunque Víctor Juan diga que se reunían en el Pignatelli [risas], no es verdad, se reunían allí en el aula 6. Eso no quiere decir que no fueran protestotes y que discutían (...) pero se reunían aquí. Bueno pues el grupo Clarión tuvo mucha importancia, el grupo Clarión si que estaba integrado en el ICE, orgánico podríamos decir, que publicó cosas en el ICE, con unos planteamientos de Ciencias Sociales y con unos planteamientos curriculares de tipo concéntrico, empezando en el pueblo, la región...y ahí tuvieron bastantes cosas.
4 5'42''	<b>Llega PSOE al poder</b>	<i>Remarca la buena sintonía y colaboración entre los ICE's y los MRP's al menos en Zaragoza y en los primeros momentos.</i> Lo que ocurre es que todo cambio cuando llegó el PSOE al poder, llegó el PSOE al poder todo ello era lógico cuando el ICE era el responsable del perfeccionamiento del profesorado de todos los niveles. Pero al llegar el PSOE al poder, tardó un tiempo, en un momento se crearon los Centros de Profesores y los ICES se desligaron de la formación del profesorado de las enseñanzas medias. El ICE se quedó para la formación del profesorado de la Universidad. Claro los Centros de Profesores en principio también se crearon en contra de los ICES, habían llegado al poder las personas que bueno...pero ¿qué ocurrió? Que mucha gente que estaba en los MRP son los que entraron en el poder, ósea al final, no digo todos, sino que de alguna manera los MRP los absorbió el sistema
5 7'9''	<b>Desactivación MRP's</b>	Pues que se desactivó en buena medida los MRP, yo creo que las escuelas de verano prácticamente desaparecen en ese momento. ¿Qué ocurre? Y podían quedar algunos movimientos como puede ser Aula Libre, que no estaban con el sistema, digamos que estaban más a la izquierda, no eran integrables fácilmente, tenían una idea, bueno más o menos una filosofía más siguiendo tradiciones libertarias y ese tipo de cosas. Y eso es lo que sospecho que se mantiene después, pero la Renovación Pedagógica entendida como contra sistema creo que se terminó con el nacimiento de los CPR's.

6 8'22''	<b>Formación ICE's y CRP's</b>	De hecho los contenidos y los tipos de cursos que se han podido dar tanto en el ICE como en los CPR pues eran prácticamente los mismos que los que había en las Escuelas de Verano, no eran especialmente diferentes, otra cosa es que si que había cosas más de formación básica que a lo mejor se daban en estos centros que no se daban en las Escuelas de Verano.
7 9'26''	<b>Relación ICE's y CPR's</b>	Nosotros con los CPR bueno, pues hemos tenido un trato escaso, pero si que hemos podido tener relaciones con los responsables y de hecho pues luego vinieron los convenios con el propio Ministerio, el Ministerio se dio cuenta que había algunas cosas que los CPR no podía cubrir, entonces hizo convenios, las CCAA hicieron convenios con los ICE's donde había una formación complementaria con el profesorado de otros niveles sobretodo con la preparación más disciplinar
8 11'05''	<b>Innovación educativa</b>	Casi todos los equipos rectorales desde hace como 15 años o quizás un poco menos en casi todas las universidades han puesto en marcha proyectos de innovación educativa, fomentan el que se hagan este tipo de cosas, por la sencilla razón de que la innovación es parte fundamental de la renovación pedagógica.
9 12'23''	<b>Vigencia MRP's</b>	[...] Pero lo más importante de todo es que el sistema los ha absorbido pero estamos hablando de algo más institucional que lo que pudo ser estos movimiento en el principio, para mí la clave es el momento en que llega el PSOE al poder que lo absorbe (...). Porque las Escuelas de Verano eran plurales, siempre eran de izquierdas, pero muy diverso, muy plural, aunque los movimientos de tipo anarquista hayan podido ser absorbidos pero había mucho más, eran más movimiento de izquierda progresista con una visión más dinámica de la educación y más anticlásica, eran movimientos un poco a la contra, y es el debate en España de la democratización y es una situación paralela a la democratización, cuando llega la izquierda, cuando llega la democratización entonces uno ya no pide esas cosas, se supone que lo tiene.
10 14'34''	<b>Formación ICE's vs. EVA</b>	Date cuenta que nosotros desde el ICE teníamos que responder a un tipo de actividad más formal. Entonces lo que eran los cursos era bastante equivalente a lo que se hacía en las Escuela de Verano. Pero ellos hacían más actividades, de otro tipo, debates, era un poco más de encuentro, algunas actividades de otro tipo. Entonces para nosotros en ese sentido en el ICE se hacían programas de formación más específicos. Pero los programas de formación que hacían las Escuelas de Verano eran muy parecidos, respondían, incluso los profesores eran muy parecidos [...] Pero enseguida las Escuelas de Verano intentaron buscar la acreditación con sus cursos y para eso de alguna manera buscaban nuestra ayuda. <i>Clarifica el uso de la palabra antisistema en ese momento y en la actualidad precisando sus diferencias</i> <i>Habla sobre el proyecto fallido de los Consejos Sociales por sus presiones sobre el claustro</i>
11 19'34''	<b>Democratización y participación</b>	Cuando hablas de la participación de los padres en abstracto es bueno, en la práctica ya es otra cosa. Lo mismo con la democratización de los profesores. Por ejemplo la elección de director que en principio era una idea buena luego resulta no termina siendo [...].De hecho ha habido voces pues que decían que la elección democrática de profesores a lo mejor ha sido un error. No voces solamente desde la derecha recalcitrante, sino que es un problema técnico. Como pasa en la Universidad, gente que dice que en la Universidad elegimos demasiado y eso dificulta la toma de decisiones.
12 21'24''	<b>Formación y cuerpo único</b>	El cuerpo único, se ha unificado por niveles más o menos, pero yo creo que aquí era una petición desde la EGB, date cuenta que sí, esas cosas se pedían pero se pedían desde abajo. No creo que fuera una petición masiva y desde luego no desde otros niveles, desde secundaria no se pedía eso [habla de reivindicaciones por sectores de la enseñanza] [...] Eso se ha mantenido hasta ahora y yo creo que aquella reivindicación desapareció hace tiempo, ahora creo que en estos momentos nadie se lo plantea.
13 23'32''	<b>Formación profesorado de EP y Secundaria</b>	Aquí la Escuela de Magisterio tenía su competencia con la formación del profesorado desde primaria. El CAP ha sido la base de los ICEs durante mucho años, la formación del profesorado de secundario, como un certificado después de la formación académica. Se ha mantenido hasta hace bien poco. Ha sido una reivindicación histórica [remarca que más profesional que ideológica], yo creo que de las Escuelas Normales y de las Facultades de Educación.

14 24'39''	<b>Critica CAP vs. Master</b>	<p>Creo que el CAP, el diploma de formación podía haber ido a otro sitio perfectamente, creo que ha sido muchas veces criticado sin saber como era. El CAP era muy diferente según el sitio donde que se daba [remarca que el CAP en absoluto es peor que el actual Master. El Master hará bueno al CAP] Creo que nunca hubiera debido ser un Master, aunque se hubiera ido a la Facultad de Educación, de hecho nuestra opinión era que debía ser una formación a posteriori pero no Master, porque está condicionando los masteres sobretodo de los ámbitos de Humanidades de una manera brutal.</p>
15 30'55''	<b>Desencanto docente</b>	<p><i>Destaca la resistencia contra el Plan Bolonia en relación al Master</i></p> <p><i>Critica la inexperiencia de los profesores que imparten en nuevo Master de Profesorado de Secundaria</i></p> <p><i>Plantea los problemas y soluciones que se dieron para las prácticas escolares</i></p> <p>Creo que en el ámbito docente nos ha pasado como otros ámbitos de la vida, lógicamente algunos de estos movimientos estaba en unas posiciones ideológicas mucho más a la izquierda que los gobiernos de izquierdas que hemos tenido. Por lo que se produce una situación efectivamente de cierto desencanto, pero sin embargo el sistema absorbe a otros y otros no están desencantados. Entonces ahora la lucha es entre los no desencantados que han llegado al poder y los desencantados. Pero que van a tener siempre un tipo de reivindicación maximalista, esta gente no va a llegar nunca al poder.</p> <p><i>Plantea las alianzas realistas que por las que han tenido que optar los MRP's frente los ataques de la derecha</i></p>
16 32'52''	<b>Escuela Pública y MRP's</b>	<p>Creo que no queda otra opción que la unión de estos movimientos más a la izquierda [...]. El tema de la defensa de la escuela pública ha estado siempre en el candilero, pero es un asunto de política general más que de MRP [...] porque la escuela pública es de todos y en la escuela pública es donde se puede hacer más democracia [...] En ese sentido este tipo de movimientos obviamente como casi todos los movimientos de tipo izquierda siempre están en el ámbito público (...). Siempre han estado en el centro del debate y seguirán ahora, el tema de la escuela pública será un motivo principal de acuerdo. Será un elemento de nexo. El tema de la escuela pública en ese sentido une a la gente. Porque claro hay mucho defensor de la escuela pública que no necesariamente tiene posiciones de izquierda radical sino todo lo contrario. De hecho incluso en la derecha hay mucha gente que defiende la escuela pública, algunos de los sindicatos de toda la vida como el CSIF para mí es un defensor de la escuela pública [...] Hay gente que entiende la importancia de la escuela pública por encima de su ideología [...] Detrás de la defensa de la escuela pública está también la defensa de una educación más equitativa, más justa. Es un principio básico, hay mucha gente que defiende la equidad como algo básico, como un indicador de calidad de la educación.</p>
17 38'13''	<b>Cambios en la educación</b>	<p>Yo tengo una valoración muy positiva de lo que han sido los cambios en la educación en España, el problema es hasta que momento se puede mantener un sistema unificado si después empieza a diversificarse de una u otra manera. Creo que socialmente la idea de extender el máximo posible el sistema unificado es una idea defendible, es un concepto socialmente progresista pero tiene algún problema de ingenuidad, desde el punto de vista del desarrollo del proceso educativo como tal [...] Creo que el avance de la extensión de la educación en España ha sido estupendo, [...] realmente un cambio espléndido.</p>
18 42'08''	<b>Críticas y obstáculos</b>	<p><i>Reflexiona sobre la LOGSE y los cambios producidos por la universalización de la educación y la integración de inmigrantes bajo el prisma de la diversidad</i></p> <p>Pero claro yo estoy absolutamente en contra de estos cambios que de la noche a la mañana cambian un curso más o un curso menos por razones de tipo político, desde el punto de vista de la ideología las ideas defendidas por movimientos de izquierdas han sido buenas pero han tenido algunas dificultades desde el punto de vista pedagógico, desde el punto de vista práctico. La idea sería mantener los avances de tipo sociológico todo lo que se pueda pero intentar poner alguna medida para esas dificultades. Porque si es cierto que mucho profesorado de secundaria tiene dificultades en sus aulas y que lo manifiesta abiertamente.</p>



<p><b>19</b> 44'05''</p>	<p><b>Interpretación cambios educativos</b></p>	<p><i>Esgrime una reflexión global sobre las estructuras de la enseñanza y los problemas con los que se ha topado la extensión de la educación en España</i></p> <p>El tema del acceso a la educación superior quizá en España ha habido excesiva presión [...] no hemos cuidado excesivamente una formación por secundaria de tipo profesional, que no tiene porque ser necesariamente de tipo universitaria. Pero yo no lo achacaría tanto a los políticos que son los que toman las decisiones como a una cierta cultura en España, se ha planteado que hay que ser universitario por encima de todo [...]. En ese sentido en España algo tiene que cambiar la mentalidad. Haber potenciado la formación profesional de segundo grado, creo que no lo hemos potenciado lo suficiente. Quizá no hemos mucho énfasis en eso. Si no vas a la universidad es un fracaso [...].</p>
------------------------------	---------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CÓDIGO ENTREVISTA: E05/AD01  
DÍA DE LA ENTREVISTA: 26/3/2012  
DURACIÓN: 66:29

1 24''	<b>Contexto</b>	Los cambios en educación se vivieron muy intensamente, ni mas ni menos que en el resto de la sociedad [...] Yo como muchos compañeros pues desde la universidad trabajamos mucho porque llegara la democracia a este país. En el terreno educativo lo que pensábamos es que la educación tenía que plantearse de otra manera, que se tenía que hacer una apuesta por lo público, por la escuela pública, que tenía que ser transmisora la escuela y los centros educativos en general, de los valores democráticos [...]
		<i>Alusión al libro de José María Maravall y su labor, destacándolo entre los otros ministros socialistas, a los que igualmente ensalza</i>
2 2'	<b>Contexto</b>	Recuerdo mucho esas ganas que teníamos todos de que cambiaran las cosas [...] Aprobé las oposiciones en 1980 y recuerdo muy bien todo el movimiento de Aula Libre, de Aula Libre y todos los Movimientos de Renovación Pedagógica. Recuerdo muy bien embarazada de mi segundo hijo en el año 84 participar en la Escuela de Verano en Panticosa. Fundamentalmente el grupo gestor de Aula Libre, al que les tengo mucho aprecio, pues lo que pretendieron es sobretodo plantear la educación al servicio de la sociedad que en la educación fuera un motor de cambio [...] Yo creo que fueron los grandes innovadores de la metodología educativa. Lo que me gusta de Aula Libre era que por una parte eran unos grandes innovadores en la metodología pero detrás de ello subyacía una ideología, una ideología de cambio.
		<i>Comenta que por circunstancia personales no formó parte de Aula Libre, pero les muestra respeto</i>
3 3'48''	<b>Identidad AL</b>	Yo he sido durante 23 años maestra, desde el año 80 hasta el año 2003 que es cuando vine como Directora General del Gobierno de Aragón han sido un referente. Como es un referente que fundamentalmente estaban ubicados en la zona del Bajo Cinca, para muchos maestros eran como el ideal de la educación, el Bajo Cinca, Ballobar [...] Que significaron mucho para la educación, pero la educación no en Aragón pero yo creo también que para el resto de España, realmente el hecho de que un ministro vaya, significa que se estaba gestando algo y que se estaba gestando algo muy importante como referente en toda España.
		<i>Recuerda el Centro de Recursos de Ballobar y la visita del ministro de educación Maravall</i>
4 4'48''	<b>Identidad AL</b>	Yo he pensado que tiene que ver con nuestra propia historia, ese papel que desempeñó también la zona del Bajo Cinca durante la Guerra Civil. Yo creo que un poco que de ese rescoldo participa este movimiento.
5 5'39''	<b>Identidad AL</b>	Sobretodo yo de Aula Libre y de los MRP's lo que valoro es sobretodo [...] que es capaz de recibir las aportaciones de todo eso (en referencia a las influencias de distintos referentes históricos) Y hay que decir que muchos de los proyectos que después hemos llevado a cabo desde las instituciones, desde el propio gobierno de Aragón, tienen que ver con su semilla. Todo el tema de la bibliotecas escolares, en lo que también hemos sido referente en España (leer juntos). Pero también la propia atención a la diversidad, en la que tanto hemos tenido que invertir y que tanto hemos tenido que invertir, pues supone la igualdad de oportunidades, también parten en gran medida de lo que se había planteado en los MRP's [...]
		<i>Referencia a los maestros de la República, Escuela de Mauricio de Boltaña, valoración cultura y propuesta republicana, llegada de maestros con gran conciencia social, María Sánchez Arbós, Omella..., truncado con la dictadura, asesinato de maestros e historia de maestra que cuenta Enrique Satué</i>
6 11'42''	<b>Formación</b>	Yo creo que los chicos y las chicas que están estudiando magisterio y quieren ser profesores deberían conocer eso y tener clara la aportación que significa la educación para cambiar la historia, como cuando una persona como Joaquín Costa lo tenía muy claro "escuela y despensa" [...].  <i>Alusión al analfabetismo endémico que vivió España comparado con otros países del norte de Europa, achaca a la dictadura</i>

7 11'31"	<b>Contexto</b>	Algunas de las personas que trabajaron activamente en esos MRP's tuvieron responsabilidades como asesores en la unidad de programas, en la dirección Provincial de Huesca.
8 12'08"	<b>Contexto</b>	La Ley de Educación del 70 la generalización de la educación hasta los 14 años fue algo fundamental [...] Supuso un gran cambio, en que la gente tuviera una enseñanza obligatoria hasta los 14 años. Un gran cambio en todo, en que la gente sabíamos que recibía unos conocimientos, una formación y un curriculum hasta los 14 años pero también para el profesorado que sabía tenía que lograr que toda la población hasta los 14 años adquiriera un nivel. Luego fue muy importante que la LOGSE ya planteara esa educación hasta los 16. Eso son los grandes cambios que también significan un cambio metodológico [...] La LOGSE significó un cambio total en este país. Por eso yo creo que si lográramos la educación de toda la sociedad obligatoria hasta los 18 años hubiéramos dado también un gran paso. <i>Alusión a la educación desde una perspectiva inclusiva</i>
9 15'48"	<b>Identidad MRP's</b>	A mi de los MRP's me ha gustado eso [el compromiso político] que es fundamental [...] Creo sinceramente que nos falta mucho trabajar en ese compromiso. Que ese compromiso del maestro con la sociedad no ha cambiado, tiene que ser el mismo en unas circunstancias distintas. Quizá en la sociedad que estamos en este momento [...] nos hemos olvidado de ese compromiso. [...] estos MRP's teniendo claro eso, han planteado en muchas ocasiones una metodología [...] con una finalidad (plantea los fines de las actividades y proyectos desarrollados por el MRP: texto libre, bibliotecas escolares, leer juntos...).
10 18'17"	<b>Identidad MRP's</b>	Cuando en los MRP se plantea [...] intentar implicar a los alumnos, implicar a las familias, cambiar la metodología pero sobretodo con una finalidad clara de que nadie se quede atrás por sus capacidades, por su familia, por la falta de recursos. Eso sigue vigente, a lo mejor nos lo tendremos que replantear de alguna manera.
11 19'31"	<b>Contexto y situación actual</b>	Al fin y al cabo lo que ocurre con la educación es que no está al margen de lo que ocurre en la sociedad. Es por una parte motor de la sociedad pero por otra parte de alguna manera es esclavo de lo que ocurre. Quizá ese momento de la transición, en el que todos soñábamos con el cambio [...] nos hizo trabajar y logramos por fin esa democracia y quizá luego pudo haber una sensación de adormecimiento por lo conseguido y por otra parte también puede suceder, en una sociedad bastante hedonista [...], que se nos olvida, donde estábamos y donde estamos ahora. <i>Mención a la última reforma laboral y a la privatización de los servicios públicos</i>
12 21'53"	<b>Contexto y situación actual</b>	[En los centros educativos] Se tiene miedo a la pérdida de lo público, pero quizá hemos estado conformados durante mucho tiempo y los propios MRP's tampoco tienen el prestigio que tenían entonces porque nosotros partíamos de un momento muy ilusionante, ahora estamos en otro momento [...] Esa vigencia que tuvieron en los años 70 y 80 hasta los 90, yo creo que los MRP's a lo largo de estos años pues han tenido la misma situación que tiene toda la sociedad, un poco de pérdida de ideales, el dejarnos arrastrar por lo que sucede, pensar que no hay que luchar para nada.
13 23'18"	<b>Desactivación</b>	Hay una desactivación pero como lo hay de los movimientos sociales, como lo hay de los sindicatos [...] De una labor reivindicativa al final el sistema democrático los absorbe de alguna manera y dejan de tener ese papel tan importante de reivindicación [...] Hasta el punto incluso que algunos pensamos que su papel se desdibuja bastante [...] A los MRP's les ha pasado como a todos, como a todo (remarca) porque hemos olvidado ese espíritu reivindicativo de mejora y de defender nuestros derechos. <i>Lectura de la situación actual, no cae en anacronismos con la Renovación Pedagógica, apunta al momento presente con la Marea Verde...con distinto signo a los MRP's, más reformistas</i>
14 25'59"	<b>Educación en Aragón</b>	En mis 23 años de enseñanza he visto a unos grupos de profesores muy comprometidos y con muchas ganas de hacer cosas y también en mi etapa como Consejera me he sentido superorgullosa de los proyectos educativos que se han llevado a cabo en esta Comunidad Autónoma, en todas partes, pero fundamentalmente en el profesorado del mundo rural. Y en ese sentido creo que también han tenido mucho que ver los Centros de Profesores y de Recursos. <i>Defiende el papel de los CPR's en el medio rural como lugar de encuentro e innovación</i> <i>Colaboración con la Escuela de Verano de Huesca</i>

15 28'8"	<b>Compromiso social</b>	Lo fundamental es el compromiso, el estar atentos, el plantear reivindicaciones a la propia Administración, pero sobretodo con una finalidad, no solo una finalidad reivindicativa desde el punto de vista laboral [...] sobretodo una reivindicación social, de para qué sirve la escuela, qué tenemos que lograr de ella, para que sirven los centros educativos y sobretodo que signifique un compromiso con el cambio social [...]. De esos compromisos es de donde parte la metodología que queremos utilizar [...] Todos esos colectivos tiene que ser reivindicativos frente a la Administración y en estos momentos fundamentalmente defensores del servicio público educativo. <i>Lectura socialdemócrata avanzada de defensa del sistema de bienestar</i>
16 30'9"	<b>Legislación</b>	Cuando se aprueba la LODE porque existen esos centros religiosos, no hay posibilidades en un corto periodo de tiempo, de construir centros públicos para escolarizar a toda la población [...] Los colegios religiosos recibían una subvención [...] aleatoriamente y con la LODE lo que se plantea: los centros privados que se comprometían para impartir la educación como servicio público se concertarán [...] (destaca el papel de Felipe González para que el salario de los profesores de centros concertados lo sufragara el propio MEC) [...] Pero esto sucede en las grandes ciudades porque a un pueblo pequeño no va un centro concertado ni una institución religiosa a crear un centro allí. Cuando en Aragón se habla tanto de la pública y de la concertada hay que decir una cosa: la educación que llega a todo el territorio es la educación pública y en Aragón tenemos más de 600 pueblos que tienen escuelas y la concertada llega a 28 [...]
17 32'25"	<b>Escuela pública</b>	No podemos permitir que recursos de la pública, de esa que cohesiona el territorio vayan a la enseñanza concertada. En ese sentido, digamos que los herederos de esos MRP's, de esos colectivos que surgieron con la Transición, son los movimientos en defensa de la escuela pública. Crítica al gobierno del PP en Aragón y miedo al ataque a la pública frente a la defensa de la concertada, distinción entre enseñanza y servicios complementarios
18 34'	<b>Concertada</b>	Con este medio rural que tenemos en Aragón, con esta dispersión, me asustaría mucho que esos fondos que el gobierno de Aragón dice que tienen que llegar a la concertada va en detrimento de la enseñanza pública [...] Recuerdo cuando era Consejera debatía con el presidente de la asociación de padres de la enseñanza concertada [...] Por necesidades de escolarización, para que todo el mundo tenga derecho a la educación, para que se universalice y sea gratuita, hay centros a los que les dices eras un centro privado te necesito te concierto a cambio tendrás que seguir esto, tendrás que escolarizar de acuerdo con el decreto que te plantee, tendrás que seguir las normas, la inspección acudirá a tu centro educativo, no podrás cobrar cuotas
19 35'48"	<b>Concertada</b>	En los últimos 12 años en Aragón no se ha construido ningún nuevo centro concertado y se han cerrado muchos [...] Porque dejaron de ser rentables en su día.
20 36'41"	<b>Concertada</b>	Cuando un centro educativo decide cerrar, yo recuerdo muy bien cuando en Torrero decidió cerrar el colegio Lestonnac que dependía de la Compañía de María [...] ¿Quién tuvo que asumir a los alumnos de Torrero? La escuela pública. Es la que ha tenido que dar respuestas que tienen. <i>Comparación entre los centros construidos en los barrios de expansión de Zaragoza con respecto a la construcción de centros educativos concertados, ejemplos de Montecanal a pesar de las críticas de la actual Consejería...</i>
21 38'35"	<b>Escuela rural</b>	Creo que lo que hemos hecho ha sido por una parte mejorar mucho la escuela rural, con nuevos centros educativos, con programas, empezamos el programa 2.0 precisamente en el mundo rural, bilingües en el mundo rural [...] <i>Relato del trabajo en la administración con Eva Almunia, destaca su autonomía y libertad</i>
22 41'43"	<b>Política educativa</b>	Un proyecto que se trataba fundamentalmente de mejorar nuestro sistema educativo, que nuestro sistema educativo fuera un sistema de calidad, con una especial incidencia en conseguir la equidad de todo el alumnado [...] en modernizar el sistema educativo, en ese sentido fue muy importante la utilización de las nuevas tecnologías, la atención a la diversidad, el tema de incidir por una parte en los centros bilingües pero también en que todos los centros educativos [...] y también se ofertara el segundo idioma, la modernización de la formación profesional, dar mucha importancia a las enseñanzas artísticas [...] Un proyecto educativo que nosotros teníamos muy claro [...] No solo se trataba de construir centros nuevos sino modernizar los centros para que en su propia estructura pudieran responder a las nuevas necesidades que teníamos y con una especial incidencia en el mundo rural (Importancia de la organización del transporte escolar, los comedores, primer

23 43'52"	<b>Política educativa</b>	<p>ciclo de infantil...en el mundo rural con la participación y colaboración de ayuntamientos).</p> <p>Lo que más destacaría fue [...] la puesta en práctica de un sueño [...] con una consejera que nos dio total autonomía, con un presidente que creía en la educación [...] y un gran equipo [...] yo creo que avanzamos mucho en esta Comunidad Autónoma.</p> <p><i>Exportación de proyectos aragoneses al resto de España y su financiación bajo los ministerios de Educación de la legislatura de Zapatero como Gabilondo</i></p> <p><i>Lectura realista, humilde pero orgullosa de la labor en el mundo político</i></p> <p><i>Recuerda las jornadas de Castejón de Sos con Pedro Sauras y su relación con Aula Libre como por ejemplo el libro conmemorativo del 2005</i></p>
24 50'48"	<b>Sistema educativo</b>	<p>Creo que del mundo educativo la sociedad tiene bastante desconocimiento [ejemplo de encuesta sobre educación cuando fuera Consejera]</p>
25 53'13"	<b>Sistema educativo</b>	<p>Nosotros tenemos que dar respuesta a las transformaciones que tiene la sociedad y por lo tanto los alumnos son diferentes [...] A la sociedad universal que tenemos [...] No podemos soñar con lo que fue, es que eso es otra cosa, tenemos que adaptarnos a lo que tenemos [...]</p> <p><i>Destaca la importancia de la llegada de inmigrantes, que requiere más esfuerzo pero reporta muchas posibilidades de subsistencia sobretudo en el medio rural</i></p>
26 54'48"	<b>Sistema educativo</b>	<p>Tenemos mucho la tendencia [...] a identificar la educación con la que tuvimos nosotros [...] Ese es otro momento [...] Yo creo que en eso las personas tenemos que ser más reflexivas y recordar de nuestro pasado lo bueno y lo malo [...] Y nosotros estamos educando en el presente pero educamos para el futuro.</p> <p><i>Importancia del respeto por la realidad de los alumnos para un futuro y desarrollo óptimo</i></p>
27 56'59"	<b>Pedagogía MRP's</b>	<p>En eso (en el respeto al niño) los MRP's han pensado mucho, en el niño, y lo que tenemos que tener claro es que lo fundamental de nuestro sistema y de lo que hagamos [...] es para el chico. Ese es el centro del sistema educativo.</p>
28 58'8"	<b>Política educativa</b>	<p>La política [...] por una parte son acciones [...] el mensaje también [...] teniendo claro que el que cohesionan en esta Comunidad Autónoma el sistema educativo es la escuela pública (contraposición al mensaje a favor de la enseñanza concertada) [...] Desde lo político desde la Administración se pueden hacer muchas cosas [...] Si que se dice mucho.</p> <p><i>Premios de la Consejera a las cofradías de Semana Santa y el mensaje y significado que transmiten las acciones políticas</i></p> <p><i>Su experiencia como maestra antes de entrar en la administración educativa es importante</i></p>
29 61'9"	<b>Administración educativa</b>	<p>Desde la Administración, desde la política educativa lo que hemos tratado es de facilitar las cosas, de escuchar y de facilitar, y de plantear recursos y de invertir, y de convencer al gobierno [...] de que la inversión en educación es importante [...] Todo lo que invirtamos en centros escolares realmente lo estamos invirtiendo en futuro y en mejorar en este país, pero de verdad, esto no son frases hechas [...]</p> <p><i>Defiende la escuela rural para fomentar el arraigo en el medio rural y evitar el éxodo</i></p>
30 63'30"	<b>Experiencia</b>	<p>Mi experiencia tanto como Directora General como de Consejera, no digo que todo lo hayamos hecho bien [...] pero sobretudo ha sido de compromiso [...] que tengamos claro que nuestro sistema tiene que ser de calidad y moderno porque estamos enseñando a las generaciones del futuro.</p>
31 65'14"	<b>Percepción educativa</b>	<p>El compromiso fundamental [...] ha sido creer en la educación y creer en la equidad. Yo creo que la diferencia fundamental entre la izquierda y la derecha a nivel educativo es esa. Y de esa surgen todas las demás [...] Creer en el servicio público es creer en toda la población.</p>

CÓDIGO ENTREVISTA: E06 / RP02  
DÍA DE LA ENTREVISTA: 13/4/2012  
DURACIÓN: 62:30

1 37''	<b>Contexto</b>	Estuvimos haciendo una investigación en España con los colegios piloto con la LGE, que iban un año por delante que el resto de España [...] [alusión a una tesina publicada por el Sindicato Nacional de la Enseñanza y al premio San José de Calasanz y su ingreso en el INCIE]. <i>Alude a las "batallitas" del profesor jubilado con humor</i>
2 1'44''	<b>Renovación Pedagógica</b>	En el 79 sin saber como ni porque formaba parte del grupo que organizaba la EVA y el MRP [...]. Creo que me metió el PSOE de aquellos tiempos y me encontré con doce personas muy simpáticos, muy agradables y sobretodo muy de izquierdas. La ORT,[...] bueno marxistas-leninista, el Partido Comunista...[...] Con los cuales organizábamos la EVA que la financiaba casi todo el ICE [alusión a Agustín Ubieto al que remarca] y organizábamos también "contra el juguete bélico y sexista" [...] [alusión al boom editorial] En Huesca era donde más activos [...] y una consecuencia fue que en el 82-83 empezamos en un periódico que salió aquí en Zaragoza que se llamaba "El Día" [...] y allí estábamos Jesús Jiménez, estaba Fernando Corvalán, estaba José Luis Melendo [...] y después se añadió más tarde José Luis Bernal. [absorción periódico por Heraldo y distinción entre personas más "ideologizadas" y otras más "didácticas"].
3 4'18''	<b>Renovación Pedagógica</b>	En Huesca era donde más activos [...] y una consecuencia fue que en el 82-83 empezamos en un periódico que salió aquí en Zaragoza que se llamaba "El Día" [...] y allí estábamos Jesús Jiménez, estaba Fernando Corvalán, estaba José Luis Melendo [...] y después se añadió más tarde José Luis Bernal. [absorción periódico por Heraldo y distinción entre personas más "ideologizadas" y otras más "didácticas"] <i>Distinción entre sociología y magisterio</i>
4 6'49''	<b>Llegada del PSOE al poder</b>	Yo creo que la llegada del PSOE al poder [...] no se si supuso un intento de controlar a los MRP's, yo creo que sí, en mi opinión. Hubo un intento, bueno un hecho, la desaparición de los ICE's, se dejaron de subvencionar los ICE's y quedaron los Centros de Profesores para que todo el perfeccionamiento del profesorado fuera a través Centros de Profesores. En este contexto yo creo querían los MRP's como monaguillos que llevarían adelante la consigna [...] Pero hubo una especie de congreso, de reunión o no se qué en Barcelona [...] y salieron muy respondones. Tan respondones que creo que se dijo: hasta aquí habéis llegado. [...] Yo creo por ahí 82-83 [...] aquello fue final por ese lado. <i>Alude a su biografía en Madrid y el INCIE, designación directores de los Centros de Profesores</i>
5 10'42''	<b>CEP's y formación</b>	Los CEP's, posiblemente la idea era buena pero una cosa que hemos descubierto es que un profesor [...] quiere sabiduría y no quiere convivencia. O vamos la convivencia no te da la sabiduría [...]. <i>Alusión al libro "Cartas a una maestra" de la escuela Barbiana y Milani, la libertad, la influencia sobre los educandos y la transmisión de valores democráticos</i>
6 16'	<b>EVA y MRP's</b>	Yo creo que la EVA alguno de los años que estuvimos igual había 350 o 400 profesores asistiendo a cursos que a veces se organizaban en la misma Universidad y se financiaban desde el ICE [...] Agustín Ubieto promovió la creación de algunos grupos de profesores de hecho había en aquel tiempo un grupo de profesores que estuvo muy activo y entre ellos estaba Jesús Jiménez, que era el grupo Clarión [...] y otro grupo había que era de Tremedal [...] de profesores de Secundaria. [...] Montó unas jornadas [Agustín Ubieto] de renovación didáctica con los profesores de Secundaria y se juntaban todo los años a principios de septiembre. <i>Investigación sobre concentraciones escolares en la que participó</i>
7 19'10''	<b>CEP's e ICE's</b>	Fuera curioso que empezaran a funcionar [...] los CEP's con directores muy personales [cierta ironía] y que al cabo de tres o cuatro años [...] la Diputación General empezó a firmar conciertos con el ICE para que se encargase de la formación de profesores de Secundaria. [...] Significa que el CEP va abajo. No se ahora como funcionan.
8 22'33''	<b>Referentes</b>	Casi diría que ideológicamente se daba un poco cogiendo de aquí y de allá, por ejemplo uno era Freire, la pedagogía para los oprimidos [...] [visita a España de Freire invitado por el alcalde de

9 24'40"	<b>Pedagogía</b>	Marinaleda] pero junto a esto decía otro lo de Summerhill [lo plantea bucólicamente pero con ironía] no nos planteábamos mucho si lo de Summerhill metido en Valdeferro como podía funcionar, no teníamos criterios para someter aquellos influjos. Freinet era más pedagógico [...] Montessori [...].
10 27'42"	<b>Influencias ideológicas</b>	<i>Alusión a proyectos como el Colegio Machado, reseñado en la propia revista del MRP</i> Unos de los que hicieron mucho, aunque yo no soy de esa parroquia, eran quienes querían intentar llevar a la clase métodos pedagógicos [...] que hicieran que los niños a la vez que aprendieran se divirtieran.
11 29'54"	<b>Domesticación</b>	<i>Mención de charla de Sancho Abarca en la EVA y el inicio en "El Día" de una sección dedicada a la educación</i> Íbamos cogiendo de un sitio y de otro y que cada uno se quedaba agarrado a su escuela, posiblemente Aula Libre más anárquica o más libertaria. Y otros más reglada [...]. Pero yo creo que al final todo termina en el saber hacer.
12 33'	<b>Caso inspección</b>	Cuando llega el PSOE al poder una de las primeras cosas que hizo es que muchísimos se pasaron al PSOE, de todos aquellos del Partido de los Trabajadores, de la ORT [...] [alusión a la izquierda de origen cristiano] Previamente [...] se presentó Coca-Cola a decirnos "yo estoy dispuesta a pagar una especie de concurso literario" [...] Y yo personalmente voté diciendo estupendo [...] La conclusión fue ni hablar: "la Coca-Cola no entrará aquí porque eso es el capitalismo burgués". Pues oye no habrá concurso de redacción en Zaragoza que le vamos a hacer.
13 36'05"	<b>Credenciales y nepotismo</b>	Poco después el PSOE [...] declaró a extinguir el cuerpo de inspectores, la Inspección Educativa, porque eso era poco menos que un resto del franquismo. [...] Por aquella idea posiblemente de la libertad absoluta. [...]. Renglón seguido dicen que los inspectores serán profesores normales en activo que pasarán a ejercer trabajo de inspección, de coordinación...por un plazo de tres años máximo seis [...] para volver después a su destino inicial. Entonces sacaron plazas de inspectores, quien tenía méritos para estar ahí, por ejemplo uno de los primeros fue Jesús Jiménez [...] se había movido mucho [...] Miguel Miranda también del grupo de Clarión, etc., y ellos sin mediar para nada en el tema un año, año y medio después, el gobierno dijo que los inspectores pasan a ser permanentes. Había quitado lo que define a un estado democrático que es que a una plaza se entra por oposición, concurso libre y por méritos, a decir los nombro yo [...] Independientemente de que pongas al mejor.
14 37'30"	<b>Cambios en la formación</b>	Eso significa que se van para atrás otros muchos porque cuando ves afinidades ideológicas con esto pues quien no participa de esa afinidad ideológica se excluye un poco. Ya te empiezas a dar cuenta de que esto ya es otra cosa. <i>Mención al caso de un antiguo miembro de la renovación que pasó a la DGA y acudió al trabajo en la primera huelga general</i>
15 40'37"	<b>Fines educación</b>	Estas cosas de la EVA [...] hay una de las cosas que introdujo el PSOE y era que los cursos contarían para la promoción, que puede ser muy bueno pero que a partir de ese momento el perfeccionamiento se ve de otra manera. Tengo que hacer cursos para conseguir puntos o, ya he conseguido los puntos ya no necesito hacer puntos [...] Al final se corrompe. <i>Influencia de los cambios en la promoción sobre la formación, cambio de visión credencialista</i> <i>Alude también a su tiempo como PNN ("el más viejo de la Universidad"), con conflicto plasmados también en la revista</i>
16 43'	<b>Cuerpo único</b>	En la educación hay etapas muy distintas [...] Unos primeros años donde la enseñanza es obligatoria [...] porque la sociedad dice para ser miembro de esta sociedad es necesario que una persona sepa todo esto [...] y esto lo dejo en mano de estos profesionales. Podremos pensar como queramos pero la misión de esos profesionales es que todos estos lleguen a ser ciudadanos. Y esa tarea es muy compleja pero el ideal está claro [...]. <i>Diferencia reflexiva entre la educación para ser ciudadano y ser ciudadano-trabajador</i> Lo del cuerpo único yo no termino de verlo [...], no es lo mismo la enseñanza obligatoria de la que no lo es. Y lo que es enseñanza obligatoria creo que teníamos que actuar de manera muy distinta [alude a los índices de fracaso en España y el informe PISA].

		<p><i>Interpretación sobre el cambio del CAP al Master, su visión es a la inversa, primero unas oposiciones y luego un master frente a la formación masiva de profesores.</i></p> <p><i>Acusa una falta de profesores para didáctica y el contacto con los jóvenes, detecta alejamiento social</i></p>
17 53'	<b>Formación de formadores</b>	<p>[Sobre el master de secundaria] Pues ahora para ser buen profesor vas a venir seis horas a clase cada día más luego te lo estudiarás [...] [reconoce su timidez ante el alumnado, que por otro lado es adulto y además de formarse trabaja]. Alguien puede decir que renuncia al trabajo o que no haga el master, es una forma de comportarse [plantea los efectos desmotivadores de la formación]</p>
18 56'24"	<b>Formación de formadores</b>	<p>Soy de la opinión que lo que tendríamos que hacer es entusiasmar a gente [...] pero esto de seis horas de clase con estos exámenes...</p>
19 57'44"	<b>CAP y Master de Secundaria</b>	<p>Se ha hecho muy complejo [master], tantas especialidades, con tantas unidades didácticas, tantas programaciones específicas [...] [transición "rocambolésca" del CAP al Master] [...] Eso ha sido el master, mucho de didáctica que posiblemente sea muy buena pero yo siempre he pensado que se nos puedan escapar los alumnos por las rendijas.</p>
		<p><i>Libro de Sanromán sobre la tipología de profesores y la diferencia de posibilidades intergeneracionales entre profesionales y las diferencias contextuales</i></p> <p><i>Descontento y limitación de promoción entre docentes de distintas generaciones unidos a la pérdida social de valores</i></p>
20 1'10"	<b>Descontento</b>	<p>Posiblemente el joven de ahora ya lo tienen asumido [pérdida de valores] la resignación eso sí que es malo [risas].</p>



CÓDIGO ENTREVISTA: E07 / AD02  
DÍA DE LA ENTREVISTA: 18 / 4 /2012  
DURACIÓN: 75:58

1 48'	<b>Contexto LGE</b>	En los años 70 la situación política fueron años bastante complicados y sin embargo la LGE abría unas puertas que nos parecían que eran realmente interesantes. A mi parece que la LGE del 70, la Ley Villar Palasí, era una ley [...] bastante más avanzada de lo que era la propia sociedad [...] La educación todavía estaba anclada en esquemas pues muy fuera de juego [...] [alude a la mezcla intergeneracional en los principios de la Renovación].
2 2'	<b>Renovación Pedagógica</b>	Cuando los primeros MRP's en Aragón los empezamos un grupo de gente en torno al Colectivo del Martes donde estábamos maestros [él era maestro entonces] [...] pero también había profesores de secundaria y profesores de Universidad, que entonces eran interinos e incluso hubo algún inspector, cosa rarísima [Sanromán y Barriocanal de la Inspección y Tomás Pollán de la Universidad] [...] Había alguno de la privada [...]. [Francisco Marcellán también, posteriormente director de la ANECA y secretario de Estado de Investigación].
3 3' 36"	<b>Contexto LGE</b>	Teníamos una situación muy anclada, muy tradicional y lo que queríamos un poco coger la ola de cambio que se estaba produciendo en todas las esferas de la vida. Desde los que en educación éramos muy avanzados en muchísimas cosas, había una mezcla de compromiso político juntado con una visión de no a esa escuela tan tradicional [...] y además un compromiso por la autonomía. [...]
4 4'18"	<b>Renovación Pedagógica</b>	Hay nació la primera EVA que nació en el Colectivo del Martes y que el primer cartel está en la Enciclopedia Aragonesa con un dibujo de Romeu [en la revista aparecen sus dibujos también]. Para poner ese cartel me lo pidió Eloy Fernández Clemente que era el coordinador de la Enciclopedia.
5 5' 08"	<b>Contexto</b>	La estructura administrativa estaba tremendamente cerrada y [...] no acababa de ver que la gente hiciéramos cosas distintas [alusión al "seguimiento" por parte de la Administración de la época y al grupo que se fue formando en las Cinco Villas] [...] Hubo otro grupo de gente por la zona de Ballobar [...] algunos éramos independientes, sin duda alguna de izquierdas pero independiente, otro grupo de gente que estaba muy próxima a la CNT de entonces y otro grupo que estaba más por el MC, la ORT [...] y se fueron sumando gente de UGT [...]. Sobre todo éramos gente joven y algunos mayores, de 70 años de entonces, que habían vivido la represión franquista y que ahora veían que era una forma de poder reivindicarse como maestros incluso como personas.
6 6' 40"	<b>Renovación Pedagógica</b>	Cada uno dentro de nuestras posibilidades en nuestras escuelas pues empezamos a cambiar [alusión a su escuela en Sierra de Luna y sus primeras vivencias de trabajo colectivo] [...] En el fondo era una Renovación Pedagógica pero con un fuerte compromiso social. Yo creo que sin el cambio político la Renovación Pedagógica hubiera costado más [diferencia el compromiso actual con el de entonces]
7 8'08"	<b>Renovación Pedagógica</b>	En los pueblos donde estábamos plantearnos cosas tan novedosas como llevar libro de texto [alusión a la confección de materiales con imprenta vietnamita] La situación de la educación era complicada [...].
8 10' 05"	<b>Compromiso y resistencias</b>	Los inspectores al principio nos llamaban la atención y después fue más permisivo, tan permisivo que cuando yo me fui de Sierra de Luna me dieron un punto o dos puntos, por evidente estado de florecimiento de mi escuela [...]. Ese compromiso social, hablo ya de los años 80, hubo resistencias serias [cuenta varias anécdotas y polémicas como la de unas esculturas de la Virgen del Pilar y un Cristo o la de una mesa de ping-pong, la revista "Los Pollos o la colaboración con Fabricio Caivano en Cuadernos de Pedagogía].
9 17' 05"	<b>Organización escolar</b>	<i>Difusión del trabajo de la escuela de Sierra de Luna en entrevistas en la SER patrocinada por editorial ANAYA el 23F</i> Lo que quiero que veas es el contraste entre una organización administrativa con escasísimos recursos muy jerarquizada y una sociedad que estaba por la labor de cambiar el sistema escolar y la educación y que pedía democracia a gritos y un grupo de profesores o de enseñantes

		[como la nominación del momento por influjo del término francés] que jugábamos con unas ideas intentando hacer ese cambio desde dentro de la escuela.
		<i>Alusión a su libro "La escuela unitaria" sobre su trabajo en Sierra de Luna antes de ir a Zaragoza</i>
<b>10</b> 18' 44"	<b>Renovación Pedagógica</b>	A la gente que conocía pues los cité en el ICE un día, vinieron como diez o doce, y les dije: somos un grupo de gente que nos podemos ir al sitio más cerca de nuestra casa o nos podemos buscar un colegio que está en la otra parte de la ciudad, el Zalfonada, e irnos todos juntos y entonces montamos algo distintos. Nos fuimos un grupo de gente joven con ganas, entre ellos José Luis Bernal [en el 82 Jiménez como director Bernal como secretario] [...] Con el cambio de gobierno que ya fue el ministro Maravall, que vino por aquí, hubo un cambio importante y un cambio total de concepción. La escuela rural no era la concentración sino volver a abrir escuelas. Era un paso distinto. Hay ya se cambió [Zalfonada el primer colegio de Zaragoza como centro experimental de la reforma del ciclo superior].
<b>11</b> 20' 36"	<b>Cambios legislativos</b>	El cambio sustancial se dio entre los años de la LGE del 70 a la LODE del año 85. Fueron unos años, sobretodo el 78-79, con Arias Navarro pues bastante duros, porque los ministros de la democracia cristiana [Otero].
		<i>Recuerdo con Menéndez de ministro huelgas y asambleas</i>
<b>12</b> 22' 14"	<b>Cambios legislativos</b>	La LGE es una ley franquista [...] [bastantes similitudes con la LOGSE]. Pero si que por lo menos hablaba de cosas nuevas, se pasaba de unos tipos de texto que se llamaban Nomenclátor a libros de texto individualizados. Ya no era obligatorio el seguimiento de las fiestas nacionales [...] Cuando se murió Franco a mi me obligaron, a mi y a todos, a poner en la pared el testamento de José Antonio y de Franco. Pero ya no era igual. La LGE es un avance tecnocrático pero que es un avance importante [...] nosotros queríamos estirar lo que podíamos y lo que nos dejaban.
		<i>Alusión al periódico "El Día" y en "Andalán" y una fotografía frente a la policía con Mercedes Gallizo futura Directora General de Instituciones Penitenciarias.</i>
<b>13</b> 25'15"	<b>Renovación Pedagógica</b>	Otra cosa es que el poder de la dictadura era todavía muy fuerte pero supone un avance muy importante porque se habla un nuevo lenguaje tecnocrático [remarca] y eso supone que la LGE [...] ya se empieza a dignificar un poco más el magisterio. [...] Aparecen los ICE's [...] como el de Zaragoza que no solo prestaba atención a los profesores de la Universidad sino a profesores de niveles no universitarios. Además paralelamente a eso van apareciendo todos los movimientos, los sindicatos tanto UGT como CCOO como CNT como tantos otros, se empezaron un poco a consolidar y a ganar afiliación, aparecen todos los partidos políticos y había muchos enseñantes que estábamos en un sitio o en otro. Con una visión de que todos contra la dictadura con lo cual ese todos unidos y aprovechando lo que podríamos de la ley, eso permitía la internivelalidad, se hablaba del cuerpo único de enseñantes que casi ha desaparecido pero que entonces si que reivindicábamos [incluso los profesores universitarios].
<b>14</b> 27'10"	<b>Referentes</b>	Eso permitió buscar nuevos pedagogos. Yo me quedé en Pestalozzi en el Magisterio, hay se había acabado la pedagogía, no sabía absolutamente nada de Freinet, nada de eso se nos había dicho [...] Que trajo algunas cosas muy discutibles pues por supuesto [concentraciones, desarrollismo...].
		<i>Asambleas de escuela rural publicadas en el ICE</i>
<b>15</b> 28'48"	<b>Clarión</b>	Salió el grupo Clarión, prácticamente todos en el medio rural y que la LGE nos permitía hacer cosas distintas [estatuto de centros docentes]. Hacíamos una enseñanza de las Ciencias Sociales en ciclos concéntricos
		<i>Pedro Romero, Enrique Miranda y él desde el grupo Clarión acaban en la inspección</i>
<b>16</b> 30'6"	<b>Tremedal</b>	También había otro grupo que se llamaba Tremedal que era de secundaria para las Ciencias Sociales pero ese era más académico, no se vivía con la misma intensidad que en la escuela Primaria.
		<i>Impacto del crecimiento de la Formación Profesional frente al bachillerato "elitista" y la creación de nuevos centros de FP. El cambio en la Universidad tardaría más en llegar</i>
<b>17</b> 33' 02"	<b>Referentes</b>	La lectura que hacíamos mucho del movimiento cooperativo de Freinet o las ideas de Freire o incluso le damos un aire revolucionario a todas las ideas que en el fondo eran bastante

18 39'25"	<b>Cambios y resistencias</b>	<p>burguesas como eran Montessori o Decroly [...] Para nosotros era un cambio bastante importante. Todo lo leíamos desde el prisma político. Alguno leíamos Ajoblanco, Triunfo...y veíamos una serie de revistas que enfocaban la educación desde ese prisma de forma permanente. La educación era un compromiso social.</p> <p><i>Interacción entre los maestros más renovadores y los que seguían con una mentalidad tradicional con el ejemplo de sus prácticas y la revista "La Jaula", cierta permisividad frente a los maestros joven pero no por parte de las autoridades</i></p>
19 44'04"	<b>Domesticación</b>	<p>Unos se resistían al cambio otro se dejaban llevar por el cambio porque lo veían casi inevitable y otros impulsamos tremendamente el cambio [...] Con nosotros los jóvenes había siempre gente mayor que también se ponían delante.</p> <p><i>Recuerdo de entrevista a un anarquista que estuvo en la cárcel de Torrero, a Santiago Hernández Ruiz, a Félix Carrasquer en Barcelona y un maestro que participó como secretario de las Jornadas Pedagógicas de Zaragoza en 1932 [del que le sorprendió que tenía todavía miedo a hablar]</i></p>
20 48'50"	<b>Situación actual educación</b>	<p>En cuanto lo del "Rojo y Amarillo" [alusión al artículo en "Educación y modernización en Aragón en el siglo XX"] Gana el PSOE y había gente que habíamos estado independientes y que fuimos a recalar por el Partido Socialista de Tierno Galván, por el PCE [...] El cambio posible no es la revolución soviética sino un cambio más posibilista y ese fue el cambio que hicimos algunos. Unos antes otros después [Jesús Membrado...] Fundamos el STEA [crítica en revista Aula Libre] [...] Después yo me fui del STEA creo que tenemos que buscar algo más posibilista me fui a la UGT y recalamos ahí [...]. Cuando gana el PSOE, mucha gente cree que tienen que recuperar la tradición de la renovación de los "morrepes" [apelativo de la época para los MRP's] y asimilarla, pero la asimilación descafeína muchas cosas.</p> <p><i>Comenta la próxima reunión de la federación de educación del PSOE con Rubalcaba</i></p> <p><i>Plantea una crítica a aquellos que les achacaban su "reformismo" planteando la ausencia de éstos cuando ellos comenzaron</i></p> <p><i>Alusión del primer decreto de Marchesi sobre integración</i></p>
21 50'54"	<b>Participación</b>	<p>[Frase en revista Escuela Española] Estamos educando a la generación del siglo XXI, gente que somos del siglo XX con algunos esquemas del siglo XIX. ¿La escuela moderna de cuando es? [ironiza y ríe]</p> <p><i>Cambios en la participación, los medios y los recursos con respecto al decenio de los 80</i></p>
22 52' 19"	<b>Contacto Aula Libre</b>	<p>En un centro escolar yo creo que tiene que ser mucho más directa [la participación] más fluida. [...] Creo que la escuela tiene que cambiar.</p>
23 56'09"	<b>Pedagogía y compromiso</b>	<p>Yo estuve con Aula Libre en las jornadas que organizaron de la EVA en Panticosa [...] En el año 83-84. [...] Cuando una cosa se generaliza pues lógicamente pierde [...] un poco el carácter subversivo. Me parece bastante normal que lo perdiese [...] La generalización lleva a eso, si además el contexto político es distinto [...] y encima tienes más medios para hacer las cosas a un cierto decaimiento si que puede llevar. Yo creo que eso no es negativo en absoluto. Lo importante es que se generalice aunque se descafeíne un poco [lectura socialdemócrata de la Renovación]</p> <p><i>Escaso impulso renovador desde las Facultades de Educación y la Inspección</i></p>
		<p>El esquema ahora mismo es que muchos maestros siguen el libro de texto al pie de la letra y los ordenadores sirven como complemento. [...] He echado en falta [...] otros sectores más preparados que se hubieran apostado por ahí, por eso yo valoro muchísimo a la gente de Aula Libre que han sido capaces durante estos años de mantener un espíritu que me parece tremendamente positivo. Coronas, Pepe...es que son tíos que han trabajado sobre el terreno [...] Siguen currando y comprometidos [...] Son gente que siguen mojándose.</p> <p><i>Defiende que el sigue luchando contra los recortes a diferencia de los "pedagogos"</i></p> <p><i>Cuenta sus visitas a centros escolares rurales y la situación del profesorado y el alumnado con la que se suele encontrar, unos con compromiso otros no, distintas actitudes en maestros</i></p>

24 68' 06"	<b>Pedagogía y compromiso</b>	<i>de misma edad. Destaca la gran disparidad.</i> Antes había un compromiso político pero ahora que ese compromiso político tendría que estar tan claro [...] falta un compromiso personal. O uno que se dedica a la enseñanza o se lo cree o sino que se dedique a otra cosa.
25 71'57"	<b>Magisterio</b>	Yo creo que el Magisterio es una de las profesiones que tiene mayor capacidad de autoorganización.

CÓDIGO ENTREVISTA: **E08 / RP03**  
 DÍA DE LA ENTREVISTA: 14 / 4 /2012  
 DURACIÓN: 38:53

1 51'	<b>Historia</b>	A veces cuando hablamos históricamente, los maestros durante el franquismo eran meros transmisores de las consignas oficiales, eran personas cuyo principal trabajo era justificar la dictadura. Tuvimos unos maestros en el primer tercio del siglo, maestros culto, que salieron al extranjero, que escribieron libros, que publicaron artículos en la prensa, que sostuvieron revistas como Revista de Pedagogía [destaca que ha sido la mejor del siglo XX][...] Todo eso se rompe con la guerra civil y solemos decir que luego los maestros son meros encargados de disciplinar, de someter de adoctrinar para justificar la dictadura. Hay muchas pruebas que así lo demuestran [comenta algunos materiales que lo atestiguan y que están en el Museo Pedagógico de Aragón] [...] Había un control sobre lo que el maestro hacía y que ejercía tanto la iglesia por una parte como el servicio de Inspección.
2 2' 08"	<b>Pedagogía</b>	Los maestros, las maestras, entonces ahora y siempre, a mi me gusta hablar de lo que ocurre en la intimidad del aula [...] Hubo maestros que supieron transmitir una imagen humanitaria, cálida, cercana [...] En la intimidad del aula continuaron un trabajo y saliendo al entorno, invitando a mirar y a pensar aunque los tiempos eran muy difíciles.
3 2'58"	<b>Contexto tecnocracia</b>	En la época del Tardofranquismo ocurre que el discurso más ideológico del régimen [...] [habla del adoctrinamiento a través de los textos escolares franquistas] trata de censurar el trabajo que los maestros hacían. También es cierto que a mediados de los 50 cambia el discurso del régimen posiblemente no, seguro, no hay que pensar que se democratiza y que se moderniza. No hay modernización porque no hay libertad. Y va apareciendo un discurso más técnico, el discurso solo ideológico es sustituido por un discurso técnico que habla de eficacia, de rentabilidad [...].
4 4'35"	<b>Contexto</b>	En ese primer momento, primeros años 60 ya hay una innovación digamos oficial, se establecen revistas pero impulsadas por el ministerio, se crean los primeros centros de experimentación [...] Se ve que la escuela ya no puede obedecer en aquel patronato antiguo basado en la ideología y el sometimiento. Y se empieza a mirar durante los años 60 lo que está ocurriendo en los organismos internacionales [UNESCO]. En realidad es todo ese movimiento que va a desencadenar en el Libro Blanco de 1969 y que es el origen de la reforma de la EGB [...] la LGE.
		<i>Cierta apertura e impermeabilidad del país</i>
		<i>Habla de que el Libro Blanco plantea que tenemos un SE injusto y obsoleto. Hay un crisis de legitimidad</i>
5 7' 34"	<b>Renovación Pedagógica</b>	Por una parte hay una renovación digamos oficial, técnica, auspiciada por la tecnocracia, el servicio de inspección [Hermandad de San José de Calasanz de los inspectores]. [...] Es una época donde no existen los ICE's que se crean a partir de los años 70 y [...] ya hay mucha inquietud en el profesorado. Lo primero a destacar, de la base [...] son las Escuelas de Verano que florecen en Cataluña [Rosa Sensat] donde los maestros aragoneses van allí en peregrinación. [...] Ellos empiezan a trabajar cosas, nombrar a personas, a utilizar metodologías que ya en los años 30 maestros aragoneses ya conocía [Freinet, la imprenta, el texto libre...la gente se volvió loca con Montessori, Piaget]. Todas estas personas ya están presentes en la revista de Pedagogía [en Colaboración]
6 9' 15"	<b>Referentes y EVA</b>	Allí en Huesca cuando supimos que en el año 35 se celebra en el Salón de Actos donde se examinan los estudiantes el II Congreso de la Imprenta en la Escuela para nosotros es revolucionario [ nombra a Montserrat Martínez por su recuperación de Freinet y los vestigios de los niños de Plasencia del Monte, la revista "Chicos" ] Lo que ocurre en esas Escuelas de Verano [...] donde se reúnen maestros con inquietudes [ nombra a Membrado de la FETE-UGT ]. Es un movimiento capitaneado por nadie, por nadie y por todos.
		<i>Menciona la reunión de profesores de distintos niveles en el Inter en el 70-71 "sin dietas, sin certificados, sin nada"</i>

7 12' 19"	<b>Legislación educativa</b>	<p><i>Habla de manifestaciones prácticas de la Renovación</i></p> <p>Se muere el dictador, y en educación tenemos una ley que para muchos les parece que es moderna, a nosotros no nos gusta utilizar ese término [...] Esa LGE de 1970 sustituye a la ley de Moyano de 1857. Vivimos en un país donde una ley que se aprobó en 1857 [...] esta vigente ciento veintitantos años como si no hubiera cambiado nada.</p>
8 14 19"	<b>Sistema educativo años 70</b>	<p>Se piensa en un SE centralizado donde todo viene dado o determinado desde Madrid donde el resto son correas de transmisión, los directores son profesionales, que lo que hacen es velar por el cumplimiento de lo que viene de fuera. No hay comunidad escolar, no hay nada de participación [...] En el año 75 se muere el dictador en el año 78 ya tenemos una constitución nueva que dice que España es un país laico, se reconoce el Estado de las Autonomías [...] entonces tenemos una escuela que no está diseñada para esos objetivos. Esto fue lo que propició esa apertura que se veía en la sociedad y en las escuelas no. Propició que hubiera una serie de maestros muy activos y beligerantes [...] Que recuperan [...] la posibilidad de participar en la sociedad. Se comprometen políticamente, en sindicatos, trabajan en los barrios, en los pueblos donde ellos trabajar y además maestros y maestras que quieren cambiar desde dentro la escuela. Generando una teoría desde su propio trabajo.</p>
9 17'05"	<b>Condiciones educativas</b>	<p><i>Reuniones automotivadas sin permisos que acaban "emponzoñando" y generando la obsesión por la acreditación</i></p> <p>En ese tiempo a finales de los 70, es un movimiento todo voluntario, casero [...] una escuela donde todo es muy artesanal [...]. Hay mucha creatividad, muy artesanal y un mercado que todavía no ha florecido, donde encontrar libros [alude al uso de la enciclopedia "El parvulito"]</p>
10 18' 39"	<b>"Hazlo tú mismo"</b>	<p><i>Llegada de materiales sobretodo materiales manipulativos franceses</i></p> <p>Es una renovación que se hace desde dentro y con los propios medios, no hay dinero. Las escuelas todavía no tienen recursos y aunque los tuvieran no hay en el mercado cosas para poder comprar. Todo se hace a mano [...] Muy poco profesional, muy doméstico, muy artesanal pero había una renovación de mucha convicción, muy voluntaria y muy "hágaselo usted mismo" ["do it yourself"]</p>
11 19'37"	<b>Herencia y acomodación histórica</b>	<p>Una escuela que quería abrirse al entorno que quería participar, unos maestros que querían recuperar una posición que tuvieron, un prestigio que el Magisterio conquistó. [...] En cada momento la sociedad ha demandado un tipo de maestro [...] Esos maestros que en España existe, como el caso de Aragón [Carrasquer, Pedro Arnal Cavero, Guillermo Fatás]</p>
12 22' 01"	<b>Historia y formación de formadores</b>	<p><i>Diferencia al maestro del XIX con el de principios del siglo XX hasta al Guerra Civil</i></p> <p>Son planes mucho más pobres que el Plan Profesional de la República [...] como decía un maestro de Zaragoza en el año 38, José Talayero: "Frente a esa pedagogía extranjerizante, atea y de manos frías nosotros proponemos la pedagogía del dolor".</p>
13 23' 07"	<b>Historia y formación de formadores</b>	<p><i>Arnal Cavero y sus visitas a escuelas de Francia y Bélgica, la Junta para la Ampliación de Estudios, Residencia de Estudiantes, ILE...dura hasta la Guerra Civil</i></p> <p>Para mí es destacable esos maestros que protagonizan esa renovación en el Tardofranquismo son personas que no han tenido una formación muy profunda [nos habla del control oficial inicial por parte de la Iglesia y para el caso de las mujeres de la Sección Femenina].</p>
14 24'53"	<b>Desmemoria pedagógica</b>	<p>Pero estos mismos maestros que no han recibido una gran formación que no han conocido lo que pasaba en los años 30 porque algo que hizo el régimen fue borrar todos los recuerdos. Vivimos rodeados de piedras picadas. [...] [Diccionario de Pedagogía Labor de los años 30 como una reliquia].</p>
15 25'38"	<b>Tecnocracia</b>	<p>La siguiente Enciclopedia de Pedagogía el destino quiso que también la editara Labor, también en Barcelona y la dirigió Víctor García Hoz uno de los miembros fundadores del Opus Dei, uno de los padres de la reforma del 70, acuñó el término "educación personalizada". Paradójicamente también el primer doctor española en Pedagogía, de una facultad de Pedagogía creada por la República.</p> <p><i>Diferencia entre las ediciones Labor del 36 y la del 66, muy ilustrativo para ser en manos de quien había caído la pedagogía</i></p>

16 27' 04"	<b>Objetivo</b>	Queríamos cambiar [se dice de los maestros] no sabíamos qué, no tenían referentes porque todo se había olvidado.
17 29' 22"	<b>Referentes</b>	<p><i>Alusión a materiales de Santiago Hernández Ruiz en el Museo modificados por la censura del régimen a modo de "damnatio memoriae".</i></p> <p>Estos maestros del Tardofranquismo que protagonizaron la Renovación no son jóvenes formados en la democracia, no son jóvenes que hayan conocido ni a Freinet [...] son tiempos también muy convulsos, la gente mira a Makarenko, la gente descubre Freire, Montessori...en ediciones que se traen en las traseras de las librerías [porno y libros en Perpignan]</p>
18 30' 04"	<b>Pedagogía y compromiso</b>	<p>Son unas personas, yo las admiro mucho, gente que ahora tienen 60 años [...] tienen un ética del trabajo, un sentido del deber increíble, porque a lo mejor, esto lo pienso yo, a lo mejor somos gente que procedemos de trabajadores [...] Muchos de nosotros de procedencia rural. Hemos visto como nuestros padres hicieron mucho con nada. [...] Como se valoraban las cosas. Son maestros que trabajan casi de sol a sol como sus padres en el campo, no tienen esa función funcional que luego se ha extendido [...] Es otra manera de entender la profesión.</p> <p><i>Distinta concepción de ritmos en la escuela por una distinta actitud profesional</i></p>
19 33' 23"	<b>Devaluación formación</b>	<p>La formación y la renovación pedagógica ahora es absolutamente distinta de la que estamos hablando cuando era voluntaria, cuando era una necesidad sentida, ahora hay gente que le dicen cada seis años tiene que presentar 100 horas de formación...</p> <p><i>Lo mismo que en educación se ha dado en las asociaciones de vecinos, sindicatos, partidos políticos, en la Universidad...acomodamiento, delegación y desmovilización</i></p> <p><i>Caso de la evaluación del profesorado en la actualidad, parece un requisito del profesor en vez de un derecho del alumnado</i></p>
20 35' 32"	<b>Apatía social</b>	<p>Ha habido una desmovilización que se ve en la sociedad pero que también se ve en el profesorado. Se ve en el concepto mismo que se tiene de renovación pedagógica. [...] Como la propia administración con la creación de los CPR's lo que hace es decapitar los MRP's [...] coger a los cabecillas y ofrecerles puestos en la administración [caso Jesús Jiménez, Enrique Miranda...]</p> <p><i>Burocratización de la formación, normativización de todo</i></p>
21 37' 25"	<b>Actualidad Renovación</b>	<p>Hubo una renovación de base que han mantenido los MRP's pero mira como están [situación actual: caso de la desaparición incluso jurídica de la EVA]. Aula Libre este intento que tienen hay pero mirar cuantos son, poquitos, en Aragón tenemos Aula Libre y la Escuela de Verano del Altoaragón. Muy localizado en Fraga [Paco Bailo que dirige el CAREI, Merche Caballud, Coronas].</p>

CÓDIGO ENTREVISTA: **E09 / RP04**  
 DÍA DE LA ENTREVISTA: 23 / 4 /2012  
 DURACIÓN: 37:36

1 45'	<b>Contexto</b>	Fue una época donde estaba vivo el deseo, donde estaba viva la posibilidad y la oportunidad de hacer una escuela en una sociedad y para una sociedad democrática, libre, libertaria, según las miradas de cada cual, pero lo cierto es que aquello estaba vivo. Había efervescencia, había movimiento en todos los sentidos, en lo social y desde luego también en el sentido pedagógico [publicación de artículo "Los Olvidados, memoria de una pedagogía divergente"] [...] ¿Donde habían quedado los discurso del cambio? La Renovación Pedagógica que inspiró la Escuela para la Democracia en los últimos años de la lucha contra la dictadura. ¿Donde estaba Freinet, donde estaba Freire, Ferrer i Guardia, etc.? Yo decía que se había construido una especie de Alzheimer social alrededor del cual se había legitimado la muerte de esas pedagogías renovadoras para sustituirlas por la palabra "Reforma".
2 2' 15"	<b>Contexto</b>	Yo creo que fue una época de alta efervescencia social y pedagógica, donde se construyeron muchos de los sueños del cambio y de la posibilidad de que la escuela pudiera ser de otra manera. Y hay coincidimos muchos maestros y maestras que entonces tendíamos veintipocos años y que estábamos dispuestos a dejarnos la piel por esa idea y por esas prácticas alternativas.
3 3' 03"	<b>Tecnocracia y Renovación</b>	La tecnocracia [...] pudo ser un avance respecto a las ideologías más conservadoras del régimen, del Movimiento, la derecha falangista, pero en absoluto puede considerarse un avance [...] en aquel momento ya había en las escuelas un discurso de Renovación Pedagógica. El discurso del cambio estaba situado en el centro del discurso de la tecnocracia y en modelos de objetivos, operativos de EEUU, etc. Eran otras taxonomías y otros planteamientos sobre la escuela.
4 4' 11"	<b>Identidad MRP's</b>	Yo creo que una característica básica de los MRP's fue que siempre tuvieron muy clara la relación entre el cambio político y el cambio pedagógico [remarca con una cita de Freinet en "L'Educateur Proletarien" que relaciona la revolución española con la revolución en el aula]. Yo que los MRP's siempre tuvieron muy claro el vínculo entre movimiento social y movimiento pedagógica. Entre la crítica social y la crítica pedagógica. Por tanto nuestra crítica a la escuela era también una crítica al estado, al sistema político, al capitalismo [...] Gran parte del discurso de la Renovación Pedagógica era un discurso anticapitalista [lo plantea con precaución para no generalizar]. Así me gustaría pensarlo a mí.
5 5' 57"	<b>Referentes</b>	Para los todos los MRP's [Freinet era un pilar básico] de hecho parte de los MRP's surgen del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP). Para todos los movimientos por una razón porque Freinet fue el primero que crea un movimiento de maestros [...] no es solo un discurso de un autor, de un profesor implicado, preocupado...sino que el crea una Cooperativa y una red desde la que impulsar sus propuestas de cambio pedagógico. Por tanto, es necesario que los MRP's bebieran de ese ejemplo.
6 6' 58"	<b>Referentes</b>	Yo creo que los dos principales nombres propios fueron en efecto Freire y las propuestas de educación popular y Freinet y esa idea de la escuela para el pueblo. No solo porque a mí me parecía que estaba todo el discurso de la Escuela Nueva y luego es cierto que según los MRP's las influencias son unas u otros. Por ejemplo en el caso de Aula Libre todo el discurso más anarco-sindicalista, anarco-libertario... Ferrer y Guardia. Tiene una influencia especial. En el caso de Cataluña creo que hay una influencia mayor de la Escuela Nueva [Montessori, Ferrière] Nosotros en País Valenciano hemos tenido también mucho vínculo libertario, anarquista aunque con una presencia importante de Freinet [similitud con Aula Libre]. En cada sitio las influencias ha habido, como los milanianos, pero yo creo que los dos nombre propios que nunca son solo nombres propios porque son movimiento detrás son Freinet y Freire. También Ferrer y Guardia.
7 8' 26"	<b>Referentes</b>	A mi me parece también que indagar o hurgar en la memoria del propio Estado, del propio país, el caso de la tradición no solo republicana sino de la tradición revolucionaria del 36 al 39, la CENU [...] También fueron influencia muy importante, descubrir que en este país hubo una experiencia de transformación pedagógica muy potente. En esos años de revolución, o esos



8 9' 40"	<b>Contacto y descubrimientos</b>	meses, pero fueron muy fuertes. Las propuestas de la República, la ILE son fuentes diversas de las que fuimos bebiendo y que nos ayudaron a ir pensando otra manera de entender la práctica escolar.
9 11'06"	<b>Renovación Pedagógica valenciana</b>	Fueron siendo descubrimientos en la clandestinidad [esos referentes] y por tanto en gran medida descubrimientos sorpresa y en otros militantes. Redes que tú sabías clandestinas [alude a cuanto conoció a Félix Carrasquer]. A través de contactos, en este caso yo con el movimiento anarquista. Poco a poco vas descubriendo que había maestros del nacionalismo de izquierda valenciano que utilizaban imprenta y de pronto que hay maestros Freinet, sociedades las pocas sociedades en las que se podían agrupar determinados intelectuales o personas con un cierto compromiso cultural [caso en Valencia de "Lo Rat Penat"].
10 13'45"	<b>Renovación Pedagógica</b>	El primer grupo de Renovación Pedagógica que se crea aquí en la país Valenciano en plena dictadura pues se crea a la sombra de "Lo Rat Penat" que era una sociedad socio-cultural de recuperación y cultivo de las letras y la cultura valenciana. Que ahora ha devenido un movimiento muy controlado por la extrema derecha pero en aquel momento fue un espacio de renovación, de cambio, de progreso, de cultura. Y ahí había maestros que habían descubierto Freinet, habían descubierto nuevas propuestas y luego supongo que la correspondencia con la clandestinidad. Cada cual encontraría sus propias formas de ir descubriendo que no partíamos de cero sino que había una tradición que había que recuperar [menciona los primeros libros que leyó "La escuela moderna" de Ferrer y Guardia y "La pedagogía del oprimido" de Freire gracias a la autoimpresión con multicopista vietnamita]. <i>Librería en Valencia con libros clandestinos del movimiento libertario procedentes de ediciones Francia y Argentina</i>
11 16' 22"	<b>Renovación Pedagógica</b>	Aquí también [la renovación surgió ligada a las escuela de verano] el primer movimiento después de Lo Rat Penat fue el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular que era un movimiento claramente Freinet. Maestros y maestras de diferentes escuelas, sobretudo la escuela valencia del movimiento de cooperativas que trataron de impulsar otra pedagogía en la lengua propia [...] Convocan las escuelas de verano [el formó parte de la asamblea de una escuela de verano] de la que nace la propuesta de constituirse como un grupo estable, organizado de un modo permanente para realizar seminarios, investigaciones y trabajos también durante el invierno y no quedarnos en el encuentro puntual del verano. Nosotros nacemos de una escuela de verano [no sabe si de la segunda o de la tercera] En el 76-77. <i>Libro que recoge la memoria de los MRP's valencia y la tesis de Eduardo Molina que él dirigió</i>
12 18'	<b>Contacto entre MRP's</b>	Surgimos prácticamente todos en la misma época, fue el momento de eclosión de las escuelas de verano en las grandes ciudades de España y en cada uno de esos núcleos había un MRP [Sevilla, Zaragoza, Valencia, Madrid, Barcelona, Santiago]. No se si en todos los casos de la misma manera [se refiere a la constitución primero de una escuela de verano y posteriormente de un MRP que surge de ésta] pero en el nuestro sí. Surgimos de una Escuela de Verano. <i>Indica que ellos, los maestros valencianos, como los aragoneses, también acudieron a L'Escola d'Estiu Rosa Sensat, ejemplo para convocar ese modelo en otras ciudades (Acción Educativa en Madrid, en Valencia...)</i>
		[Contacto con otros MRP's] No fue una relación fácil en un principio, porque nosotros, si no todos, estaban vinculados a una cierta idea de la identidad nacional y de la independencia respecto del Estado. Por tanto cualquier cosa que significara Estado no nos emocionaba particularmente. Digamos que uno iba a Cataluña, a Euskadi, a Madrid...pero no hubo gran interés [...] por crear una red estatal [por su significación] Yo llegué a ser presidente de la Conferencia Estatal de MRP's y se que eso costó mucho porque había gente [más reticente]. Yo creo que luego nos dimos cuenta de que la Confederación tenía sentido y podría ser útil porque facilitaba los encuentros anuales, de esos surgían posiciones comunes, colectivas y alternativas importantes. Eran en algunos casos [...] muy potente por número de asistentes, gente de todo el estado, de las islas, de Canarias...y por tanto si que fuimos tomando conciencia de que valía la pena esa red estatal, pero no fue fácil al principio. Luego como en muchas familias uno tiene más simpatías hacía uno que hacia otros. En nuestro caso creo que siempre hubo una cierta simpatía, o empatía, hacia Aula Libre y menos quizá hacia otro tipo

13 21' 22"	<b>Identidad MRP's</b>	de movimientos [en una clave puramente ideológica, en el terreno de la subjetividad] Yo como Jaume siempre me encontré muy cercano al movimiento libertario y por tanto a las propuestas y los postulados y experiencias de Aula Libre [estuvo en alguna actividad de Aula Libre pero no a sus encuentros de verano]. Pero puede que otros colegas de mi propio movimiento lo estuvieran menos.
14 23' 25"	<b>Modelo escuela pública MRP's</b>	<p>Creo que una de las características de los MRP's es que al no depender de grandes estructuras, de grandes aparatos de poder, aparatos formales [...] dependían mucho de quien estuvieran en cada momento, que las cosas tomaran una u otra dirección. Y eso facilitaba que fueran más auténticos, lo que tenían que ser. [...] Básicamente eran más redes interpersonales que potentes movimientos [...] dependientes de un aparato, de una organización estable. [...] Era lo que queríamos encontrar [menciona a Alberto Melucci] nosotros éramos movimientos sociales con un estilo muy particular, de entender la dinamización social, el trabajo de agitación, la militancia social al margen de partidos políticos, de sindicatos...</p> <p><i>Certifica la idea que ya planteó Freinet sobre la indisolubilidad del compromiso pedagógico y el ideológico</i></p> <p>Yo creo que el modelo de escuela pública por el que nosotros combatimos y seguimos combatiendo ahora mismo es una escuela que todavía está por hacer. Aquí en Valencia siempre, y yo creo que también en general en los MRP's, se cuestionó entre una escuela del estado y otra cosa era una escuela pública [popular]. Y nosotros estábamos por una escuela pública, popular y valenciana decíamos. [...] Una cosa es un servicio público de educación y otra cosa es una educación al servicio del pueblo. La escuela pública, incluso la escuela pública como servicio hoy está cómo todos sabemos [reciente publicación de decretos]. Está en una situación terrible pero en absoluto hemos podido alcanzar el modelo de escuela por el que nosotros luchamos en los años de la transición. Pero en algunos aspectos creo que hemos retrocedido. Entre otras cosas el profesorado hoy está más envejecido, gran parte del profesorado actual tiene mi edad, es decir empezaron en los 70, están a punto de jubilarse [...] y la renovación generacional es muy difícil y no veo síntomas en clave de renovación generacional que me den indicadores de que esto puede ser de otra manera mejor. La tendencia es al empobrecimiento más que al enriquecimiento, del cambio y la transformación de la escuela. Así que hacer pública la escuela pública es un eslogan que todavía hay que mantener porque no es ni mucho menos la escuela pública que nosotros pensamos en los espacios de las Escuelas de Verano y en los MRP's.</p>
15 26' 28"	<b>Legislación educativa</b>	<p>Las leyes de educación responden a las dinámicas sociales, políticas, económicas en las que se instala el país [...] en las últimas décadas en claramente neoliberal desde los años 80. Lo que hay es un proceso de transformación del Estado, de las políticas públicas en clave fundamentalmente de desmantelamiento de cualquier forma de poder popular de servicio social y de estado de bienestar. Las leyes responder más a esa lógica neoliberal, incluso la famosa LOGSE y toda la movida aquella del constructivismo, que en el fondo no era más que un discurso vacío que dejó intactos algunos pilares fundamentales en los que se sustenta un aparato de poder en la escuela [libros de texto, formación de formadores, el CAP...]. Transformaciones sustanciales, básicas, fundamentales, que requería el país para avanzar en educación pues no lo resolvieron las leyes [...] es verdad que en algunos aspectos hubo un cierto progreso, aumentaron el nivel de edad para empezar a trabajar, esta muy bien aunque eso también se correspondía con una lógica en el mercado de trabajo [...] Todas las leyes fueron cuestionadas por los MRP's [seminario de más de un año a partir de la LOGSE y publicaciones con análisis muy críticos] Recuerdo que entonces nosotros ya la veíamos como una ley que abría las puertas a la privatización de la enseñanza [...]. Aquello que originalmente tenía que ser subsidiario hoy es al contrario, es casi lo público subsidiario de la privada.</p>
16 30'	<b>Compromiso</b>	Yo he visto jubilarse a maestros y maestras de la Renovación Pedagógica con la misma ilusión y el mismo esfuerzo que tenían hace veinte o treinta años. Yo creo que un militante de la Renovación Pedagógica es un tío o una tía que hasta que se lo lleven con los pies por delante va a estar luchando por sus ideas. No lo veo ni quemado, ni fracasado [...] es verdad que una cierta amargura en el análisis hay cuando uno ve que las cosas no son como a nosotros nos gustaría y como nosotros soñamos y como nosotros trabajamos en el contexto de las Escuela

		<p>de Verano. Puede que en el conjunto del movimiento de enseñantes se produzca un cierto desencanto propio también de la edad, de la toma de distancia [...] pero no creo que haya mucho desencanto entre los militantes [remarca mucho, se refiere a la militancia real] de la Renovación Pedagógica. Yo creo que es una militancia muy activa y que se caracteriza no tanto por la pertenencia a una organización, un partido, un sindicato...sino porque es una militancia que está viva en la práctica cotidiana de cada uno en el aula [...] No estoy ni quemado ni decepcionado, mi práctica sigue siendo una práctica de transformación, de cambio y de revolución dentro de lo que puedo y me dejan. Así será hasta que me dejen.</p>
<p><b>17</b> 33' 25"</p>	<p><b>Lectura domesticación</b></p>	<p><i>Comenta que en la clase que va a dar luego plantea cuestiones y técnicas que sigue utilizando con ilusión diariamente</i></p> <p>Hubo un intento o mejor dicho se produjeron experiencias de ese tipo [cuestión de la domesticación de grupos], prácticas políticas de esas características que tenían que ver en efecto con un intento, y de hecho alguno de los conocidos militantes de la Renovación Pedagógica pasaron a formar parte no solo del PSOE sino del aparato de la administración, la inspección. Pero en ese proceso se desvincularon de los MRP's, depende de los movimientos, pero nunca hubo una clara vinculación entre MRP's y gobierno o partido, en este caso el PSOE. Es verdad que había por ejemplo el caso de Rosa Sensat, siempre fue más cercano al PSOE que la PSC, que por ejemplo el caso de Valencia, o el caso de Aragón pero yo creo que nunca hubo un vínculo directo, institucional de cooptación del aparato del partido hacia los MRP's. En todo caso individualidades que se salen del movimiento y se buscan la vida en ese otro espacio [caso de un Director General antiguo militante de los MRP's valencianos]</p>
<p><b>18</b> 35' 22"</p>	<p><b>Futuro educación</b></p>	<p>El futuro de la educación pasa por lo mismo que pasaba hace treinta o cuarenta años, por que nos creamos el sentido verdadero de lo que significa ser sujeto y pongamos a la gente en condiciones de poderse hacer sus propias preguntas y de querer construir sus propios espacios de libertad. Yo creo que ahí la educación tiene un papel fundamental y ese tendría que ser el sentido radical y profundo de la educación. Un sentido de emancipación y de creación de sujetos con capacidad crítica, con capacidad de construir la propia libertad y de conquistar la propia libertad [...] Lo que si se que siempre va a haber gente que va a hacer lo posible para que eso sea así. [...] Ese compromiso va a estar, Lo hubo antes de que nosotros empezáramos y lo va a seguir habiendo aunque nosotros nos jubilemos. Yo creo que si.</p>
<p><b>19</b> 36' 44"</p>	<p><b>Posible revival MRP's</b></p>	<p>La actual situación debería provocar que surgieran no uno sino mil MRP's en cada una de las esquinas de cada una de las escuelas. Lo que nos hemos de preguntar es que fuerza tiene el sistema para inmovilizar y desmovilizar de la forma en que lo hace. Por que motivos para la creación de espacios, de organizaciones autónomas, de profesores que se reúnen y que trabajan desde la base para la transformación de la escuela, motivos hay más que sobrados.</p>

**CÓDIGO ENTREVISTA: E10 / RP05**  
**DÍA DE LA ENTREVISTA: 26 / 4 /2012**  
**DURACIÓN: 62:02**

1 40"	<b>LGE y escuela rural</b>	Si nos situamos en 1970 que es cuando se aprueba la LGE, denominada de Villar Palasí, esta ley, que por otra parte fue impuesta de algún modo por las organizaciones internacionales como la OCDE a España [...] Se planteó una ley que era muy moderna, con unos principios potentes de apoyo a la educación, pero imposible de cumplir, entre otras cosas porque hacía falta mucho dinero. En este contexto también esta ley pensaba solo en lo urbano para la escuela rural supone un hachazo más. Un descrédito definitivo para su desmantelamiento [...] Ya tenemos una ley moderna pero en un contexto social y político de cambio. Evidentemente Franco tenía sus días contados, la sociedad española camina hacia una transición política [...].
2 2' 10"	<b>Desarrollismo y concentraciones</b>	Con lo cual son años en los que la escuela rural tiende a la concentración, a la supresión de escuelas, en diez años se suprimieron en Aragón 500 unidades, pero fue en toda España. Se trataba, con una visión de planificación política y económica, que la gente se fuera a determinados puntos y ciudades denominadas por otra parte polos de desarrollo muy concretos, como Barcelona, País Vasco, Valladolid, Zaragoza en este caso. Y el medio rural se fue vaciando, muchas escuelas se cerraron porque las personas se fueran pero en otros casos las vació la administración educativa [habla de casos en Aragón donde con más de 100 alumnos se cerró la escuela].
3 3' 33"	<b>Contexto escuela rural</b>	La muerte de Franco supuso la defensa, el compromiso de los padres, de las familias, y madres, y los maestros en defensa del medio rural, pero se produjo un movimiento de compromiso nunca jamás antes visto [...] hasta el 85-86 con la LODE, que es manifestación todavía del medio rural y la implantación de programas [Educación compensatoria] Se podría este periodo resumir diciendo: el mismo deseo de cambio político y defensa de las autonomías y las libertades [...] se vio con la escuela particularmente con la escuela rural, porque había un lema de lucha: "Un pueblo, una escuela".
4 4' 48"	<b>MRP's y escuela rural</b>	En esto [la implicación] fueron los líderes los MRP's, incluso lo rural estaba de moda, entrecorrientes, la pedagogía rural. Congresos tremendos de implicación y de compromisos. En las revistas profesionales, en todo, lo rural. Incluso en las investigaciones, se hacían tesis doctorales sobre lo rural, cosa que ahora los investigadores parecen no tienen mucho interés [ironiza y agradece mi trabajo]
6 5' 53"	<b>Contexto político</b>	Muerto Franco en el 75 comienza la denominada Transición, se inicia desde el 75-76 hasta el 82, que el partido socialista demuestra que puede haber un partido socialista gobernando España, con lo cual el franquismo parece que [...] ya se ha demostrado que somos un país democrático [...] En esos años hubo un ministro por cada año, de educación, entre el 75 y el 82, era la política de UCD, es significativo [ironiza].
7 7' 54"	<b>Ministerio de Maravall</b>	<i>Habla de la legislación de la UCD y el cambio con la llegada de Maravall</i> Impulsa [Maravall] varias acciones en cuanto a la escuela rural, por una parte el programa de educación compensatoria en mayo del 83, nunca en España se habían dedicado recursos extraordinarios para situaciones extraordinarias [comparación con las misiones pedagógicas por su orientación hacia los desfavorecidos]
8 10' 38"	<b>Proyectos de compensatoria</b>	<i>Ejemplos de compensatoria en Cantabria, Galicia y Ávila con el proyecto "Valle de Amblés" y la creación de los CRAS</i> De todos aquellos 500 proyectos que hubo de medio rural y de medio urbano los que han sobrevivido al tiempo han sido precisamente los CRA's y los CRIET's. Que se ponen en marcha en octubre [...] de 1983 porque la identidad de Teruel era distinta. [...] En aquel momento Teruel con 14000 metros cuadrados, el doble del País Vasco, tenía 236 población con escuela [...] No había ninguna conexión entre maestros, entre padres, entre niños [...] Entonces se pensó en como socializar a esos niños. <i>Habla de las escuelas-hogar como la de Albarracín y el seminario de Alcorisa para mostrar el cambio en la orientación de la política en escuela rural</i>

9 14' 09"	<b>Contexto actual</b>	Hoy hubiera sido impensable, hoy estos programas se hubieran creado desde arriba, se hubieran impuesto a los centros y punto. No, no, no [remarca] en aquel momento se contó con los padres, con los maestros, con los alcaldes, con las diputaciones provinciales, toda la sociedad entera tuvo voz y voto y decisión.
10 15' 38"	<b>CRIET's</b>	<i>Comenta la introducción de la nueva organización de la escuela en el medio rural</i> El CRIET estaba al servicio de lo que los maestros nos demandaran. Lo cual era importantísimo [...] [habla de las asignaturas de música, francés e inglés que ya impartían en los 80 mucho antes que en el sistema educativo nacional] [...] Cosas que ahora nos parecen que es lo último y entonces era innovación.
11 17' 02"	<b>CRIET's</b>	Los CRIET nacen en el 83, realmente se legalizan, vivimos ilegales hasta el 96. Pues bendita ilegalidad [ironiza] Porque al no tener una norma que constriñera, al no tener una normativa pensada más desde lo burocrático, nos permitió ser participativos [...] Pero hasta el 96 se pudieron hacer maravillas porque disfrutábamos de una libertad de acción que nos permitía eso. A partir del 96 [...] cuando el PSOE había perdido las elecciones e iba a venir el PP, se legalizó a última hora y casi de rebote. Con una normativa muy pobre. En el año 96 la experiencia de los CRIET's de Teruel se había extendido a más de once provincias del territorio español pero con muchas diversidades. Ninguno era tan potente como los de Teruel ni tenían esa raíz y ese desarrollo curricular también pedagógico.
12 19'	<b>Alcorisa</b>	Lo que se habla siempre, se nos llena la boca cuando decimos participación y compromiso, entonces se daba. Y aquí se vio. E insisto mientras no tuvimos la cerrazón de la norma pudimos viajar por los senderos más hermosos de la creatividad [poético y orgulloso] El CRIET de Alcorisa siempre tenía un punto más, de implicación en proyecto muy potentes. Incluso materiales didácticos que fueron por toda España [...] nacieron aquí. Como la "Canción de la paz". [...] Pero también proyectos de todo tipo [Salvador me aporta un nutrido número de materiales e informaciones al respecto de estos proyectos].
13 20' 23"	<b>Escuela rural vs. urbana</b>	La escuela rural tradicionalmente no aparece en la legislación [...] no ha pensado en rural. Que no pensara en rural es un olvido muy grande, si no estás en la ley no existes [...] Las leyes educativas piensan en un centro homogéneo, con todos los maestros en su sitio, con grupos escolares de 20 o 22. La escuela rural precisamente se caracteriza por su diversidad: de paisajes, de alumnos, de sociedades, de maestros, de todo. [...] Tampoco se puede hablar de una única escuela rural.
14 22' 18"	<b>Escuela rural vs. urbana</b>	[Las diferencias entre la escuela rural y la urbana] es la participación y la implicación en el entorno. Podíamos definir escuela rural como [...] "aquella que es única en la población". La sociedad está más implicada en su escuela.
15 23' 20"	<b>Escuela rural vs. urbana</b>	Habitualmente las legislaciones educativas han pensado en un modelo de escuela fábrica, grande, carcelaria, militar, es el concepto de disciplina militar [...] disciplinario, eso Foucault y Giroux. Entonces esa es la diferencia, la participación y el compromiso digamos que en la escuela rural es mayor, porque la escuela está integrada en el medio [...] en el medio rural o te implica o la escuela está al albur de maestros que duran poco, que no quieren saber nada del medio rural y que entienden, no todos por supuesto, su trabajo en el medio rural como una condena temporal [...] Con lo cual para que me voy para una escuela en la que no quiero estar. Clave [remarca mucho]. Por cierto ahora que ya se cargan los CPR's, donde tradicionalmente cursos de escuela rural no se hacen, o nada relacionado con la pedagogía rural porque los maestros no quieren, quieren un curso de inglés para cuando se vayan a Zaragoza. [...] Por lo tanto la educación rural pende de un hilo.
		<i>Prácticas en rural, desapego de familias y maestros fomentadas por la administración por el olvido de lo rural</i>
		<i>Necesidad de continuidad pero faltan medidas por parte del legislador del medio urbano. Distintas visiones sobre lo rural</i>
16 27'02"	<b>Situación escuela rural aragonesa</b>	La escuela rural carece de voz y de voto en las mesas de decisión política. Si tu no tienes presencia de poder político otros deciden por ti [critica duramente al olvido de lo rural por parte de la administración] Porque son pocos votos, poca presencia [...] En Teruel toda la población de Teruel antes cabía en las Delicias, ahora cabe en San José. Eso para un político

17 28' 58"	<b>Consecuencias importación modelos urbanos</b>	es determinante, no le interesa y es muy caro. Por eso veremos que pasa ahora [vaticina un oscuro horizonte]. Con el pretexto que diría Antonio Bernat [empatiza] de la crisis podemos a los años 70. Y yo creo que vamos a volver.
18 30' 33"	<b>Medio rural e inmigración</b>	Es posible, estoy haciendo un profecía, es posible que en lo público acabe quedando solo al cargo de la escuela rural y de la escuela marginal de tercera fila, de los más desfavorecidos. Y que lo demás sea financiado de otra manera. En el medio rural la educación no es un negocio, por lo cual solo está lo público. <i>Diferencia entre la doble red, más privada que concertada.</i>
19 31' 28"	<b>Cierre centros escolares rurales</b>	Hay muchísimas escuelas que solo tienen inmigrantes, que los 6 o 7 son rumanos y marroquíes, no hay ninguno nacido en el pueblo de padres originarios solo españoles. La inmigración que para el medio urbano se ve como un problema de competitividad, de violencia y no se que cosas más raras y hasta les quitan la sanidad [critica y denuncia] resulta que en el medio rural es una bendición. Es una auténtica bendición tener una familia de inmigrantes [...] El problema es el empleo, pero llenan la escuela. <i>Políticas de ayuntamientos para mantener con familias de inmigrante las escuelas rural</i>
20 32' 59"	<b>Escuela rural e innovación</b>	Solo con que diga ahora mismo el ministro Wert: mira 10 alumnos [para que un centro rural permanezca abierto con respecto a los 4-5 del momento]. 40 escuelas de Teruel caen ahora mismo [...] Casi 40 pueblos, porque si cierra la escuela [...] acaban yéndose. ¿Qué es caro? Claro, pero también es un laboratorio de innovación que supera a lo urbano en muchas ocasiones.
21 34' 49"	<b>Escuela rural y política</b>	La escuela rural que estamos hablando al tener más implicación, compromiso y participación de todos, sí hay suerte que hay cierta permanencia del profesorado, porque claro si cambiamos todos los años no hay proyecto que aguante [habla de los poco proyectos de rural subvencionados en las última décadas] [...] Sin embargo donde hay una implicación y donde ocurre el milagro de que las fuerzas se unen para hacer un proyecto, son proyectos insuperables, el de Aula Libre es uno. Pero por la permanencia de Miguel [Calvo] y compañía, y Gertrudix y Coronas. Hay permanecen, son amigos, se reúnen, tienen una idea clara y han tenido sus problemas, no les han entendido bien en muchas ocasiones. Pero con los CRIET's pasó algo igual [...] hasta 1999 con las transferencias la cosa cambia. Empieza a cambiar radicalmente con la legislación de los burócratas al poder. Proyectos como el de Ariño [...]
22 36' 46"	<b>Escuela rural y política</b>	El problema es que cuando se extiende los políticos dicen: ¡OH! [Aldea Digital por ejemplo desde los CRIET's] [...] En el 96 ganó las elecciones el PP, el PP cuestionó los CRIET's de hecho iba a cerrar Calamocha. Los convirtió en sucedáneos de institutos de secundaria que entonces se estaban poniendo en marcha en el medio rural [...] [intervención a través del alcalde de Alcorisa, del PP, para que no cerraran el CRIET de Calamocha]. <i>Contacto con Antonio Bernat para pedirle consejo e ideas para los CRIET</i>
23 39' 52"	<b>Escuela rural y política</b>	Es entonces cuando empieza la mayor revolución pedagógica que se produjo en el CRIET de Alcorisa, siempre por delante de los demás, los demás hacían cosas, trabajaban muy bien pero les faltaba ese punto de pelea por la innovación. Aquí estamos un grupo de gente permanente que queríamos cambiar. Se plantea en 1997 el Proyecto de Desarrollo Curricular Institucional y Profesional del CRIET de Alcorisa que contemplaba [lo aporta para la investigación] varias acciones, por un lado implantación tecnológica [remarca que entonces era 1997 con los medios disponibles "la informática iba a pedal"]. Nos puso en contacto [Bernat] con el primer Director General de Educación [...] José Manuel Correas Lobato, un figura. La unión de esas dos mentes y nuestros deseos de hacer provocó un momento de entusiasmo tremendo [...] [habla de las dotaciones de 2 millones de pesetas primero para Alcorisa y la compra de material informático] A partir de ahí también para los CRA's y a continuación entraría toda la provincia. [...] Nuestro coordinador educativo de Teruel lo nombran asesor de la ministra Aguirre en el Ministerio de Educación y ya aparece el proyecto Aldea Digital... ¿lo piñllas? [ironiza]. <i>Traslado de ideas de Teruel a Madrid "ahí empezó la 'pirula'"</i>
		Hasta que punto determinado lo político [...] eso determina todo. Los cambios políticos, los vaivenes, cambian las legislaciones [...] Con lo cual todo se diluye en el tiempo. No se busca el

24 40' 22"	<b>Proyecto de Desarrollo CRIET Alcorisa</b>	fin pedagógico sino el fin político. Dentro de ese proyecto [de Desarrollo...] había otra pata era la formación del profesorado de Magisterio de Zaragoza que asistirían al CRIET a partir de primero [...] para que los alumnos vieran la puerta más innovadora de la escuela rural. No solo era ver el CRIET [...] Convivían con maestros de la escuela rural, con los niños de la escuela rural [...] Con lo cual era un proyecto muy potente que se desarrolló durante años y llegó a 400 el número de alumnos que luego se han ido a trabajar a la escuela rural incluso a otros CRIET's. [...] Bueno pues todo aquello se abortó en 2004.
25 41' 54"	<b>Transferencia competencias educativas</b>	La llegada de las transferencias a Aragón en 1999 [...] creía que Aragón [...] podía haberse convertido en la referencia de la escuela rural y de la pedagogía rural para España y para media Europa. Era un momento apasionante. Llegan las transferencias y se hicieron muy mal, sin dotación económica, el propio José Manuel Correas [remarca el binomio Bernat-Correas por su relevancia] fue el encargado de negociar con Madrid las transferencias. Se dieron muy mal y como él vio que se estaban haciendo mal las cosas dimitió ante el gobierno de Lanzuela en agosto [...] El Departamento de Educación que se crea estaban tan preocupados por los dineros que en lo primero que piensan es en recortar. Los CRIET's peligraron [primera consejera De la Pita y sus gritos al director provincial de Teruel de que cerraba los CRIET].
		<i>Pretendían mandar población conflictiva de Zaragoza a los CRIET</i>
26 45' 35"	<b>Gobierno de Aragón y escuela rural</b>	<i>Cambio con Eva Almunia, visitó el CRIET de Alcorisa, con José Manuel Alonso, Herminio Lafoz de Nueva Izquierda coaligados con el PSOE, Juan José Vázquez.</i> Sin embargo, con la escuela rural el Gobierno de Aragón en su política de educación nunca ha sabido que hacer. Es cierto que se han dedicado más medios económicos que nunca a la educación y a la escuela rural en particular, es un lujo de dotación, de medios, de maestros [...] Pero queda mucho por hacer. No se ha ido al fondo de la cuestión, al mapa pedagógico que diría Antonio Bernat. No solo hay que ver el mapa escolar [...] hay que ver el mapa pedagógico y hacer una estrategia a partir de muchas experiencias que hay.
		<i>Planificación horrorosa con respecto a la escuela rural, dependiente del voluntarismo de las personas</i>
		<i>Oportunidad perdidas en el I Congreso de Educación Rural de Aragón en Alcorisa con 400 alumnos (tercera pata del proyecto integral de Desarrollo antes citado)</i>
27 48'	<b>Labor consejeras y mandos intermedios</b>	Porque dentro del Departamento a pesar de que las dos consejeras [Almunia y Broto] ambas del medio rural, que creían en el medio rural, por debajo en su staff han tenido algunos personajes [jefes de servicio y algún director general] que no han tenido ninguna sensibilidad con la escuela rural [remarca mucho] De hecho el acoso que sufrieron los CRIET's desde 2003 es para llorar. Acoso, absoluto [remarca]. Los querían vaciar y los vaciaron, descapitalizarlos de pedagogía y los descapitalizaron [...] [habla del CRIET de Zaragoza en La Venta del Olivar] [...] Llega un momento en el 2003 empiezan a imponer el modelo de Zaragoza, que era totalmente distinto a los de Teruel [enfatisa] [...] la socialización muy bien pero nada más.
		<i>Los CRIET's estaban orientados al desarrollo rural, el de Zaragoza era para que los niños del medio rural para conocer el urbano. Diferencia de principios y orientación</i>
28 51'	<b>Imposición modelo CRIE de Zaragoza</b>	Desde el Servicio de Planificación del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, en un momento de crisis tremenda, se impuso el modelo de Zaragoza en Teruel, que es cómo está ahora, se ha perdido la creación de materiales, de congresos, de todo, ha quedado en socialización [habla de su participación en el nº4 del "Anuario de Pedagogía" sobre los CRIET's y su irónica interpretación de lo no es un CRIET]. [...] Estaban [los CRIET] metidos hasta el tuétano, por eso yo quería que fuésemos CENTROS. Como un centro más, pero no. Esto lo convirtieron en PROGRAMA [apunta a su punto de vista crítico al respecto "cría cuervos"].
29 52'37"	<b>Imposición modelo CRIE de Zaragoza</b>	En 2004 se impone el modelo y se dice al profesorado: y el que no quiera que se vaya. No se dio participación a los maestros, ni a los padres, ni a los niños, ni a nadie. El "politburócrata" impuso el modelo. Y el 66% del profesorado de todos los CRIET's nos fuimos a la vez [...] Eso no hay quien lo soporte. Y no paso nada porque los que se quedaron aceptaron el modelo

30 58' 25"	<b>Futuro escuela rural</b>	[reducido a la socialización] [...] pero ahora están tan débiles que solo hay que soplar para quitarlos, hasta que se le ocurre al político, que ya se le habrá ocurrido.
		<i>Paradojas de lo que impusieron con situaciones tremendamente ilógicas con respecto al personal y su trabajo</i>
31 61'58"	<b>Ataque escuela pública/rural</b>	<p><i>Ahonda en la crítica sobre el funcionamiento del modelo "CRIE" de Zaragoza y sus grandes diferencias con el verdadero CRIET</i></p> <p>Yo viendo lo que está sucediendo, de que esto no es una crisis, esto es un cambio de modelo, de sociedad, en ese cambio de modelo de sociedad absolutamente tecnocrático y que prima lo económico sobre lo político, social y cultural, le auguro malos tiempos a la escuela rural, ojala me equivoque [cúmulo de adversidades para la minoría que representa la escuela rural] [...] Se va a volver a la época de los 70 y dentro de muchos años pues quizá haya otra revolución, otro momento ilusionante como ocurrió en la década de los 80 [...] El medio rural es caro, si hablamos desde un punto de vista económico claro que es caro. Otra cosa es que [...] no hay que tratar a todo el mundo igual, hay que tratar desigualmente al que hay desigual [base de la inclusión y la compensación].</p> <p>El acoso o la voladura controlada [alude a Bernat nuevamente] del medio rural, va paralelo al propio futuro del servicio público educativo. Público [remarca], como allí solo tenemos público en la escuela rural, si se acosa [...] evidentemente la parte más débil de lo público es la escuela rural en ese contexto [...] En el medio rural con cuatro pesetas, con cuatro euros, a poco que encuentres a un equipo de maestros hacer maravillas.</p>



1 23''	<b>LGE y escuela rural</b>	La ley del 70 fue un antes y un después porque la Ley del 70 al crear la EGB y crear la educación obligatoria hasta los 14 años lo que hizo fue que el ciclo superior, de los 12 a los 14 años, en muchos pueblos no se podía dar. Los maestros no tenían formación. Requerían especialidades y ello llevó a que se cerraran muchas escuelas y se crearan las concentraciones escolares, donde en algunos casos fueron solo los del ciclo superior de EGB pero en otros casos hizo que fueran desde el principio [...] Yo creo que por eso la Ley del 70 fue buena por alargar la educación obligatoria pero para el mundo rural en aquella época no fue excesivamente positiva.
2 1' 34''	<b>Cierre de escuelas y éxodo</b>	El éxodo rural se dio sobretodo en los años 60 y 70 pero hay datos que en los datos de los 70 se cerraron muchísimas escuelas [...] Era un arma de doble filo, muchas veces al cerrar la escuela los padres se iban [...] y al revés, el éxodo también hizo que se cerraran muchas escuelas. Creo que son caras de una misma moneda. <i>Las concentraciones promueven el éxodo a la capital pero también a las cabeceras de comarca</i>
3 2' 46''	<b>Condicionantes medio rural 70's</b>	La condiciones de los pueblos de aquellos momentos tampoco eran excesivamente buenas, las comunicaciones no eran buenas [...] el transporte escolar en aquellos momentos era peligroso. Fue una época en la que se crearon en muchos sitios las escuelas-hogar, para niños que no tenían cerca concentraciones cercanas.
4 3' 26''	<b>Concentración escolar</b>	Hubo mucha resistencia [frente a las concentraciones escolares] por parte de los padres y luego también de los maestros. La segunda década de los 70 hay mucho MRP y esos movimientos defendían también el mantenimiento de las escuelas en los pueblos.
5 5' 16''	<b>Formación profesorado rural</b>	Los que cogieron la ley del 70 ellos tenían un plan [de formación] que era el plan de 1967, lo mejor que tuvo era que tenía un año de formación en prácticas. Bastante extenso. Y que se podía hacer también en el ámbito rural. La formación no era dedicada exclusivamente pero también es verdad que la escuela urbana de entonces era más parecida a la escuela rural que ahora.
6 6' 04''	<b>Formación profesorado rural</b>	En España tradicionalmente hay mucho maestro de origen rural, y en Aragón sobretodo, porque era una titulación corta, escuelas normales había en todas las capitales de provincia, no se tenían que desplazar [...] Era una carrera muy femenina para las mujeres del ámbito rural. Y eso hacía que la formación no era específica para la escuela rural pero el conocimiento sobre el medio rural de las personas era mayor.
7 7' 42''	<b>Formación profesorado rural</b>	<i>Habla de las figuras instituciones de los pueblos: médico, cura y maestro</i> La LGE tengo entendido que también fue buena desde el punto de vista económico para los maestros. Fue una ley que consolidó la figura del maestro y lo puso en una situación económica diferente a la que había tenido antes [...] Fue un poco el antes y el después por el tema de la EGB y de las concentraciones.
8 8' 20''	<b>LGE y escuela rural</b>	También es verdad que al hacerse obligatoria y gratuita hasta los 14 años eso daba más formación a los niños del ámbito rural [...] Lo que ocurre es que en aquellos momentos la disponibilidad para poder luego seguir los estudios era menos [...] Entonces ya no era a irse a las cabeceras comarcales. <i>Habla de los seminarios organizados por la iglesia</i>
9 10' 10''	<b>Escuela rural y compensatoria</b>	Yo creo que los años 80 fue fundamentalmente [el punto de inflexión] el año 82 cuando ganó el PSOE, que en aquel momento el cambio político lo que supuso fue un mayor apoyo a la escuela pública, a la escuela rural. El decreto de compensatoria del 83, que en concreto en Teruel fue a partir del cual se crearon los CRIET's. Se creo una mayor masa en defensa de la escuela rural. [...] Los 80 cambiaron y luego en el 86 cuando se crean los CRA's [...] Durante toda esa época hubo mucho más apoyo al mantenimiento de las escuelas, lo que pasa es que

10 13' 19"	<b>Escuela rural y compensatoria</b>	<p>muchas ya se habían cerrado y esas ya no tenían solución en muchos casos [...] Fue un movimiento apoyado por los MRP's, las Escuelas de Verano...todos esos movimientos apoyaron, como en Cataluña con la creación de las ZERN [habla de los cursos específicos de la EVA sobre escuela rural].</p> <p><i>Comenta como gracias a los movimientos catalanes se crea el Secretariado de Escuela Rural</i></p>
11 14' 22"	<b>Introducción modelo CRA's</b>	<p>Las Escuelas Normales que se integraron en la Universidad a partir del 72 también hicieron trabajo de formación. En esa época más unidas con los MRP's, con técnicas nuevas, metodología...y eso ayudó también a la defensa de la escuela rural [...] Con los CRA y los CRIET surge un nuevo escenario para todo. Las concentraciones ya no tienen sentido, se mantienen los niños en los pueblos, en algunos casos hay una vuelta de la gente a los pueblos pero ya había muchas cosas que se habían perdido que ya no se recuperaron.</p> <p>Los CRA's tuvieron su cara positiva y su cara negativa, porque cuando empezaron a surgir muchos padres pensaban que el hecho de que el colegio de su pueblo sino una parte del CRA, también había reticencias. Perder la identidad de colegio pues a muchos no les gustaba. Luego las luchas por donde se ponía la cabecera [...] Los primeros CRA's que surgieron en Aragón surgieron de abajo a arriba. Fueron los propios pueblos los que se unieron porque muchas veces ya llevaban trabajando en común. Posteriormente ha sido la administración la que ha dicho este pueblo con este con este y con este [...] Los primeros CRA's tiene una tradición de trabajar juntos incluso antes de la constitución de los CRA's.</p> <p><i>Habla de la importancia de la colaboración y de la participación unitaria de las comunidades educativas y los pueblos</i></p>
12 16' 28"	<b>Errores de implantación modelo CRA's</b>	<p>A mi parece que el modelo CRA es bueno siempre y cuando sea un modelo que surja de abajo a arriba [habla de casos en que la administración separó pueblos que ya trabajaban conjuntamente con anterioridad]. En aquel momento y durante todo los años, finales de los 80 y principios de los 90, y toda la década de los 90, el modelo de Aragón era CCAA y provincia, luego surgieron las comarcas y claro los CRA's no se ajustan a las comarcas y eso está trayendo en este momento problemas de desajustes [menciona un caso en que un CRA pertenece a comarcas diferentes] [...] Los criterios comarcales son distintos que los criterios educativas.</p>
13 19'19"	<b>CRA's y legislación</b>	<p>A mi el modelo CRA me parece bueno, lo único que le pasa al modelo CRA es que no tiene una normativa específica y la autonomía de la que hablan tanto los centros pues en los CRA es distinta [...] El modelo es bueno pero los esquemas de las administración siguen siendo los de centros completos [...] Falta más que el reflejo legislativo el que realmente se crea en la autonomía de los centros pero eso valdría para un CRA o para un centro completo de ciudad. Porque la autonomía no acaban de creérsela.</p>
14 20' 54"	<b>Valoración modelo CRA</b>	<p>[El modelo CRA] es bueno siempre y cuando haya un sentimiento de CRA, siempre y cuando los maestros lo creen. Un proyecto comunitario, una idea, hay tiene mucho trabajo que hacer la escuela.</p>
15 21' 30"	<b>CRA's y Aula Libre</b>	<p>Sin embargo hay maestros que forman parte de Aula Libre que nos les gusta el modelo CRA [es cierto y se ve en las entrevistas y artículos como el de Calvo "Nuevo horizonte de la cultura rural"]. Yo creo que es tan defendible una cosa como otra. Por ejemplo el modelo catalán es un modelo CRA pero las escuelas siguen siendo autónomas.</p>
16 24' 08"	<b>CRIET's</b>	<p>Los CRIET en Teruel ha sido muy importantes pero los problemas que ha tenido la escuela rural o la escuela en general también han llegado al modelo CRIET. La Administración ha hecho un poco de daño al modelo CRIET cuando al principios del 2000 [...] cambió la organización [como comenta Berlanga] [...] Yo creo que esas cosas son solucionables si los maestros creen en el modelo CRIET [...] Hay muchos maestros que dicen que el trabajo en el CRIET es una pérdida de tiempo.</p> <p><i>Comenta como muchos maestros están en la escuela rural como "castigados" sin implicación y como un trabajo temporal, "de paso".</i></p> <p><i>Cambios que han cambiado la fisionomía de los pueblos para favorecer su arraigo, distintas problemáticas</i></p>

17 27' 32"	<b>Escuela rural e innovación</b>	A nivel de innovación yo creo que el problema de la escuela rural es que se hacen muchas cosas interesantes pero no se hacen visibles. Al ser pocos se hace menos visible que cuando lo hacen muchos [diferencias de visibilidad de proyectos de innovación entre centros rurales y urbanos] [...] Uno de los problemas de que la innovación tenga un mayor peso en la escuela rural es la estabilidad del profesorado.
18 30' 58"	<b>Escuela rural y política</b>	En Aragón [...] debería haber aprovechado mucho más la Comunidad Autónoma las cosas positivas que tiene [como los CRIET, habla del acoso administrativo ya mencionado por Berlanga desde el traspaso de competencias].
19 32' 10"	<b>Olvido institucional</b>	A nivel de Aragón y a nivel de escuela rural el proyecto de ley de Educación de Aragón es un proyecto de ley que está en un cajón. Es la única ley educativa autonómica que tiene un capítulo específico dedicado a la escuela rural [...].
20 33' 03"	<b>Características escuela rural</b>	Hay dos características básicas, una el medio [...] el medio rural tiene ahora mismo las características son más parecidas a las urbanas que las de hace 50 años pero siguen teniendo unas condiciones sociales diferentes, unas relaciones sociales diferentes, un sistema económico diferente desde el punto de vista laboral etc... y luego una de las características de la escuela rural es el hecho de que los niños no están agrupado por grados sino que están juntos, la multigradación es otra de las características, los centros incompletos [...] El problema es la definición que hacemos de escuela rural, del concepto de ruralidad [...] Un pueblo de 3000 habitantes es un pueblo pero es un centro completo [...] igual a un centro de Zaragoza.
21 35' 08"	<b>Trabajo en aulas multigrado</b>	El trabajo didáctico es un trabajo multinivel, el maestro tiene que trabajar con niños de distintos niveles, distintos grados, en cambio en un centro completo el maestro tiene todos los niños de 1º, de 2º, de 3º que son del mismo nivel pero si del mismo grado [...] También es verdad que hay sitios donde en centros grandes los niños están agrupados por ciclos no por cursos.
22 36' 08"	<b>Ventajas escuela rural</b>	Las relaciones son distintas, la relación con las familias es distinta, la posibilidad de la participación es mayor, la utilización de los recursos del medio, todo eso es completamente diferente [indica el acercamiento que se produce gracias a las nuevas tecnologías].
23 37' 39"	<b>Ventajas escuela rural</b>	El trabajo por grupos de edades distintas tiene, si se plantea bien, muchas ventajas. No quiere decir que solo se pueda trabajar así con esos grupos [...] pero te da unas posibilidades didácticas que no te las da niños todos de 4º. Se pueden ayudar unos a otros, el trabajo cooperativo tiene otras características, la autonomía se desarrolla de otra manera [...] Te da posibilidades de plantear metodologías más activas. Y más participativas. Que no quiere decir que se estén utilizando pero las posibilidades las da.
24 39' 16"	<b>Mantenimiento escuela rural</b>	El coste [de la escuela rural] si lo aplicamos desde el punto de vista de criterios exclusivamente económicos el maestro cobra lo mismo teniendo 8 alumnos que teniendo 25. Con lo cual es más caro pero claro está el planteamiento del derecho a la educación. Mientras el derecho se aplique desde esa situación es un servicio público, el único que hay [habla de la libertad de elección de centros en el medio rural con respecto a la pública, la privada y su disponibilidad][...] En el ámbito rural no hay otra alternativa.
23 41'	<b>Rentabilidad y eficiencia</b>	Hay muchos criterios [de la escuela privada] que los estamos llevando muchas veces a la escuela pública. Se están incluyendo dentro del tema de la escuela pública criterios que han sido tradicionalmente criterios de mercado. Pero claro la escuela pública es la que ha tenido la posibilidad de llegar a la realidad de todos los sitios y a dar una real igualdad de posibilidades de todas las personas.
24 43'47"	<b>Políticas de educativas y de desarrollo</b>	<i>Defiende los aportes del modelo CRA por sus posibilidades de apertura y aprovechamiento</i> Es un problema de plantear la educación de una manera o de otra [...] Ventajas tiene y la escuela de los elementos fundamentales como foco desarrollo. Pero claro las políticas educativas no pueden ir separadas de otro tipo de políticas [plantea ideas integrales para promover el arraigo y el mantenimiento de la escuela rural].
25 45'	<b>Situación actual</b>	El modelo CRA me parece un modelo positivo ahora, ¿cuantos niños deben quedarse para [mantener abierta una escuela? [...] Pero esas cosas se debían plantear si realmente hubiera una verdadera autonomía de los centros no tendría que ser "café para todos" pero realmente

26 47' 12"	<b>Escuela pública y rural</b>	muchas veces la autonomía no es verdadera entonces los centros no pueden hacer determinadas decisiones [habla de la capacidad de amoldamiento de los CRA's y sus niveles reales de autonomía para su gestión y organización].
		El problema es la apuesta por la escuela pública, si la apuesta es por la educación pública la escuela rural se tiene que mantener. Que pueda subirse el número de niños mínimo para mantener una escuela, pues a lo mejor sí. No se si han cuantificado los políticos que si cierran la escuela a los niños los tienen que mandar al pueblo de al lado, les tienen que pagar el viaje y la comida. Desde el punto de vista económico también hay que valorar lo que ocurre [ironiza] al padre o la madre no le pueden obligar a dejar el pueblo [...] Pero en este momento quien va a salir perdiendo, siempre [remarca], es la escuela rural [habla de los recortes en el primer ciclo de infantil de 0 a 3 años y los problemas y factores que condicionan al arraigo] [...] Cuando se mantiene los pueblos es cuando se quedan la mujeres [...] si pueden compatibilizar una vida laboral con una vida familiar. En momentos de crisis económicas siempre quien va a salir perdiendo son las minorías y si encima está apoyado con una política neoliberal, conservadora, del mercado, de lo privado pues aún más. Doblemente en peligro porque hay dos criterios, uno el tema económico, y dos, el tema de pública-privada, el tema de mercado, de rentabilidad, de calidad. Si invertimos menos en la escuela rural los resultados de la escuela rural serán peores.
27 50' 44"	<b>Futuro escuela rural</b>	<i>Falta de políticas de apoyo al profesorado en el medio rural</i> En este momento el futuro está en que no hay una política clara de apoyo [...] hay que mantener pero luego hay que fomentar para que se sigan manteniendo [...] Tampoco hay trabajo en el medio rural, si no hay trabajo tampoco se asienta la población. La pescadilla que se muerde la cola. Políticas de compensación de determinadas cosas.

1 1'17"	<b>Contexto</b>	<p><i>Estudio en la Escuela de Magisterio de Zaragoza, una generación más tardía a la de Jaume Martínez Bonafé. Cataluña era referente por entonces</i></p> <p>Entonces termine Magisterio en la Normal de Zaragoza, preparé oposiciones y me fui a Barcelona [cuenta los primeros destinos, Santa Coloma, Badalona] En Sardagnola del Vallé es donde entré en contacto con grupos de profesores en defensa de la escuela pública básicamente, no con los MRP's [...] En Barcelona había una efervescencia increíble [asambleas en las cocheras de Sants][...] Era el momento de oponerse a todas las primeras leyes que se estaban haciendo, a la LODE [...] la considerábamos una ley no lo suficientemente democrática ni participativa, no establecía la participación familiar, alumnado y profesorado como nosotros queríamos [...] Había una lucha también muy potente contra el sistema de oposiciones [...].</p>
2 4' 39"	<b>Renovación Pedagógica</b>	<p><i>Campañas de matriculación y movilizaciones para crear unidades y evitar la masificación, paralelismo con la actualidad</i></p> <p>Después estaba en los colectivos de defensa pública [...] lo que hacíamos era intentar hacer jornadas, movilizaciones, de defensa y reafirmación de la escuela pública y además también estaba lo que entonces se llamaban Centros de Recursos, que fueron la base de lo que después serían los CEFIRE [...] la gente más concienciada en la Renovación Pedagógica se reunía [en los Centros de Recursos] y en contacto con la UNED preparaba la formación docente para toda la población.</p>
3 8' 10"	<b>Comienzos en la docencia</b>	<p><i>Cuenta experiencias propias: dirección colegiada y rotativa, cuerpo único de docentes y no estratificación, reparto de salarios del equipo directivo, reparto de obligaciones</i></p> <p>Empezábamos a trabajar de una forma globalizada, entonces existían unos materiales de la editorial GRAÓ [...] todas las áreas giraban en torno a esa unidad didáctica [...] [trabajo de las materias desde una perspectiva práctica a través de talleres, de manera globalizada y amplificada] [...] La globalización era una manera totalmente diferente de dar el currículum.</p>
4 12' 06"	<b>Comienzos en la docencia</b>	<p>Cuando vine aquí a Valencia es cuando entre en contacto con los MRP's, y dentro de los MRP's, ya sabes que estamos federados, yo estaba en el MRP Comarcas Centrales. Tenemos varios más [alude a Bonafé].Fui presidente de la Federación durante 6 años e iba a la Conferencia Estatal de MRP's [aporta un buen número de materiales].</p>
5 13' 42"	<b>Conciencia y principios</b>	<p>Yo procedo de una familia muy humilde y tengo conciencia de clase que te lleva a ser una persona rebelde y siempre he pensado que la educación tenía que servir para transformar a la persona, para hacerla libre y crítica, y también para transformar la sociedad. Siempre busqué este tipo de cuestiones [...].</p>
6 14' 06"	<b>Referentes</b>	<p>Empecé a leer todo lo que era la Escuela Nueva, la Escuela Moderna, la Escuela Activa [...] Ferrer i Guardia, Freire, Freinet [...] cuando tú quiere empezar a trabajar quieres trabajarlo de esta manera. Yo padecí el franquismo durante toda mi educación, religiosa, fuertemente condicionada, limitadora, represiva, no participativa. Entonces yo quería con mis alumnos hacer un tipo de educación diferente. Sobretudo me preocupaba la participación.</p> <p><i>Contacto directo con las familias y asambleas con los alumnos en su experiencia docente, tratando de cambiar la realidad allí donde estaba</i></p>
7 17' 25"	<b>Diferencias contextuales</b>	<p><i>Mayor experimentación en Cataluña y sus posibilidades</i></p> <p>El contexto sociopolítico era muy diferente al de ahora. Muchísimo [remarca el cambio a nivel de implicación]. Las familias eran receptivas, querían participar [...] no había problemas en hacer un montón de cosas. Ahora te encontrarías con más problemas en algunos centros que en aquel momento, y con más reticencias por parte de algunos profesores. Más apatía, más desinterés, más desmotivación. Y un retroceso en todo lo que es el significado de una escuela crítica, activa, participativa, etc.</p> <p><i>Experiencia en el Cervantes de Buñol, centro de referencia por su labor compensatoria</i></p>

8 18' 26"	<b>Experiencia Buñol</b>	Se caracterizaba por cuatro ámbitos básicos. El primero es el tema de la participación [...] dirección rotativa [...] constituimos un órgano intermedio que es la cámara de delegados de padres y madres para dar sentido al Consejo Escolar como órgano intermedio [...] y para el alumnado protagonismo y participación. El otro ámbito fue el Plan de Acción Tutorial [experiencia bastante conocida a nivel estatal] el PEC establecía cuatro reuniones anuales del tutor con las familias de cada grupo-clase y al menos tres entrevistas personas con todos los alumnos. Y todo estructurado. Mecanismos conjuntos de actuación para atender a los chavales [...] Tardamos tres años en un proceso de debate permanente de toda la comunidad educativa con los proyectos de formación en centros que es otro de los pilares.
9 20' 55"	<b>Pedagogía</b>	<p><i>Diferencias del Cervantes y valores añadidos por la innovación y la investigación-acción y la formación práctica</i></p> <p>La reivindicación de los proyectos de formación en centro es una reivindicación histórica de los MRP's y es que no es por menos. En horario lectivo, en coordinación con nuestros compañeros y en base a nuestra práctica, porque eso es lo que realmente te va a permitir construir un pensamiento propio y hacer una educación no al servicio de la editorial y de los mercados sino al servicio del chaval [remarca por su trascendencia pedagógica].</p>
10 21' 48"	<b>Pedagogía</b>	Una de las cuestiones fundamentales que están pasando en la actualidad es que los docentes están discapacitados [remarca esa crítica] para pensar, entonces lo que se enseña en las escuelas es algo que se ha secuestrado a los docente. Quien determina lo que hay que enseñar es la escuela a nivel legal viene de arriba y como mucho tu desarrollar el tercer nivel de concreción curricular [...] pero la inmensa mayoría sigue un libre de texto con unos programas que son como una losa, porque nadie los acaba nunca [...] que no tienen ninguna relación con la realidad [...] lo que no estas haciendo es lo que tendrías que hacer que son un montón de ámbitos de educación, enseñar a la persona primero a conocerse a sí mismo [educación afectiva, emocional, segundo enseñarle a relacionarse con los demás [habilidades sociales], en tercer lugar conocer el entorno, una escuela abierta al medio [salidas al entorno con vinculación al entorno, no extraescolares] Y la evaluación porque nosotros no queríamos hacer una evaluación castradora para seleccionar a los mejores y que esos son los que lleguen a la Universidad. Que es otro de los grandes problemas de la educación actual.
11 23' 42"	<b>Perversión fines educativos</b>	Hay dos elementos que a mi preocupan mucho, uno es que no se educa para saber sino para aprobar y eso pervierte los fines mismo de la educación [...] [visión del alumnado como enemigo sino la visión de los MRP's sobre su alianza] [...] La inmensa mayoría es un ranking y en la Universidad igual, la gente estudia para aprobar [...] en un esquema que es demencial cuando lo que debíamos transmitir es la pasión por aprender, por el saber.
12 25' 31"	<b>Compromiso social y pedagógico</b>	<p><i>Paradojas y contradicciones del sistema educativo más visibles aun en Secundaria</i></p> <p>¿Por qué eso? Porque tenemos una educación al servicio del mercado y al servicio de la reproducción social y nada de la transformación [...] Eso implica otro factor fundamental [vuelve a mencionar a Bonafé] dentro de los MRP's que es el compromiso social del docente. Es imposible hacer Renovación Pedagógica sino te crees que tienes un compromiso con la sociedad y con la política, entendida como la capacidad de transformar la realidad.</p>
13 32' 53"	<b>Compromiso social y pedagógico</b>	<p><i>Nunca ha sido liberada durante sus años de docente, critica a los sindicatos pero no al sindicalismo por eso está en Intersindical como sindicato alternativo de base, también en IU</i></p> <p><i>Plantea la necesidad de renovación y la "reivindicación como constante" frente a la administración</i></p> <p><i>Importancia de la compensación en el contexto de Buñol</i></p>
14	<b>Formación</b>	Eso de hecho [unión entre compromiso social y educativo] es lo que distingue a la formación

37' 14"	<b>Escuelas de Verano</b>	que se ha hecho desde las Escuelas d'Estiu de toda la formación de CEFIRE's y de toda la formación cualquier otra formación que tu puedes encontrar por ahí. Cuando los MRP's nos planteamos hacer formación, montamos las Escuelas d'Estiu [...] eran un ámbito de formación totalmente distinto a cualquier otro [...] en ellas se combinaba la representación más cualificada del mundo de la Renovación tanto de España como del resto del mundo [Tonucci, Kemis, Jurjo Torres, Santos Guerra, Ángel Pérez] [...] Era un espacio increíble.
		<i>Organización y carácter de las Escuelas de Verano, grupos de trabajo, comunicaciones, aula debate, talleres y componente lúdico en el Saler</i>
15 39' 45"	<b>Formación institucional vs. formación MRP</b>	En un primer momento las Escuelas d'Estiu fueron masivas pero con el tiempo ya se fueron minorizando y básicamente cuando empezaron a aparecen los CEFIRE [CPR's en el caso valenciano] [...] Empezaron a desaparecer no, a tener mucha menos asistencia [...] sin embargo las Escuelas tenían ese componente que no tienen los CEFIRE's. Un componente ideológico vinculado a la escuela popular, escuela para el pueblo entendido como un pueblo emancipado evidentemente, escuela para la igualdad, para la justicia social [lectura de objetivos] [...] Una escuela que reconozca todas las culturas silenciadas y negadas [ausencia de minorías en los libros de texto] Y por eso la mayoría de los niños que fracasan, dicen que fracasan pero los niños no fracasan nunca, quien fracasa es el sistema.
		<i>Crítica el academicismo heredado del franquismo</i>
		<i>El currículum deberían ser los problemas reales para despertar a la gran masa acrítica</i>
16 42' 52"	<b>Formación institucional vs. formación MRP</b>	El tipo de formación que nosotros hacíamos siempre buscaba dos cosas, emancipar al docente [remarca] que pudiese pensar por sí mismo [remarca] y que fuera el que se planteara cómo quiero hacer las cosas yo en la escuela. Emancipar al docente [remarca nuevamente]. Los cursos que dan los CEFIREs no buscan emancipar al docente, buscan mejorar su práctica.
		<i>Contacto, debate e intercambio de experiencias para la formación crítica permanente</i>
17 43' 56"	<b>Teoría y práctica</b>	El tercer punto es la relación teoría práctica, siempre. El que cualquier construcción teórica que hagas sea desde la práctica, que la práctica se alimente de la teoría y la teoría se alimente de la práctica [critica al control de los "expertos"] ¿Qué hacemos con los expertos que jamás pisaron una escuela?.
		<i>Alusión del texto de los alumnos de Barbiana (importancia de ese movimiento milaniano)</i>
18 45' 24"	<b>Contacto confederal MRP's</b>	Todos los MRP's siempre han estado relacionados, han conocido las revistas unos de otros y se han organizados confederalmente [encuentros anuales y congresos]. Hay se sientan las bases prácticamente que la línea de confluencia de todos los MRP's, aunque también tienen sus peculiaridades, hay unos que van más lejos en la práctica, hay otros que son más [...] vinculados a la prácticas otros más teóricos dependiendo del contexto en el que se mueven.
19 47' 04"	<b>CPR's, LOGSE y cooptación</b>	Cuando los CEFIRE's [CPR's mismo proceso] empiezan a aparecer pasan dos cosas [...] algunas personas de los MRP's pasan a dirigir CEFIRE's y se implican en la formación institucional. Igual que algunos de las personas de los MRP's se implicaron en la LOGSE, aunque luego los MRP's fuimos críticos con la LOGSE, fundamentalmente por todo el lenguaje que utilizaba que despersonalizaba también a los docentes [...] Y porque no iba acompañada de una ley de financiación del sistema ni desarrollaba todas las estrategias de participación.
		<i>Ejemplo de la Escuela de Verano de Canarias a través de Tamanante, en su día clara domesticación</i>
20 48' 51"	<b>Desactivación de MRP's</b>	En ese momento fue un momento de inflexión, algunos MRP's se debilitaron precisamente por su relación con el poder.
		<i>Uso interesado del discurso de los MRP's y la imposibilidad de cambiar la realidad de los centros a través de las leyes</i>
21 50' 44"	<b>Apropiación acrítica</b>	En muchas ocasiones se han cogido aspectos determinados pero todo el aspecto de crítica global y de emancipación y de otro tipo de educación [parcelación y especialización del currículum] [...] El momento de los CEFIRE's es un momento de cooptación y yo creo que luego ha habido otro proceso que ha hecho que los MRP's estén en una situación de debilidad y es que no ha habido incorporación de gente joven. No ha habido relevo generacional.

22 52' 23"	<b>Papel del conflicto y la crítica sociales</b>	Hay muchísima gente instalada en el discurso de la no rebelión y en los centros hay un elemento [...] se ha jugado mucho al consenso sin explicar el conflicto [remarca y enfatiza] [...] Para crecer tiene que explicarse el conflicto, si en un centro hay diferentes opiniones [...] generar un ambiente de convivencia es fundamental, claro que sí, pero desde le conflicto, no me refiero a la violencia, sino que tú opinión y la mía tienen que estar presentes [...] No ha habido proselitismo de izquierdas, solamente proselitismo del neoliberalismo y de la derecha, no ha habido formación ciudadana, formación crítica. En las escuelas no se ha hablado de Memoria Histórica, del franquismo. Ha habido un silenciamiento en el que los grupos minoritarios se les ha ahogado cada vez más.
23 53' 33"	<b>Etapas evolutivas MRP's</b>	El tercer momento es cuando se nos quitan todas las subvenciones, cuando llega el PP al poder y todas las subvenciones a MRP's desaparecen, ese es el tercer condicionante [1º llegada al poder del PSOE 2º instalación CEFIRE's/CPR's y 3º llegada al poder del PP y retirada de subvenciones] .La innovación o viene de la Renovación Pedagógica o copiada de ella (proyectos de trabajo, los talleres de arte en los centros, la participación de las familias, las asambleas de clase, la imprenta...).
24 57' 40"	<b>Invisibilización alternativas</b>	<i>Perversión de las extraescolares que se han convertido un negocio, diferencia a las "salidas" integrales y globalizadas</i> No existe lo que no se ve en los grandes medios de comunicación, pero no es verdad, si que existe, solo que no se visibiliza [...] Pero no hay voluntad en ese contagio. El sistema hace mucho invisibilizado las experiencias no solamente que nosotros no hallamos sabido trasladadas nuestro discurso.
25 60' 02"	<b>Sociedad neoliberal</b>	<i>Explicación de la creación de sentimiento de impotencia desde el ideal neoliberal</i> Sino se hacen explicitas las injusticias jamás las podrás superar. En esta sociedad ha habido eso, un parecer que no hay ningún problema [...] y ahora lo que ocurre es que la gente está desarmada intelectualmente [desinformación medios de comunicación al contrario que la cultura que salía de los antiguos ateneos libertarios, enfatiza].
26 61' 02"	<b>Historia y actualidad</b>	El franquismo a la mitad de los españoles se los quitó de en medio [...] la historia de España es la historia de cargarse toda la intelectualidad de este país por una vía o por otra [muerte, prisión y exilio] [...]El neoliberalismo creo que ha ganado la batalla ideológica a la sociedad, y te lo digo con mucho pesar. <i>Crítica al actual sistema democrático y en especial el bipartidismo</i>
27 65' 10"	<b>Dialogo crítico con el estado</b>	<i>Expulsión de los MRP's del Consejo Escolar valenciano</i> Jaume [Bonafé] lo que dice es que hemos perdido la capacidad de dialogar políticamente, de ser interlocutores. Hace tiempo ya que lo perdimos. Nosotros con el estado ya no tenemos interlocución válida, pero eso pasa por la incompetencia de los que nos representan [alusión a los consejeros de Educación de la Comunidad Valenciana].
28 66' 04"	<b>Historia y actualidad</b>	De todas formas que las épocas de crisis pueden dar lugar a otras cosas, no lo se, ya veremos, yo creo que no, que las épocas de crisis hacen aflorar todos los fascismos, porque la gente tiene miedo y el miedo es muy mal consejero.
29 72' 18"	<b>Contacto con otros MRP's</b>	Yo también muy vinculada en mi inicio a todo lo que era la pedagogía libertaria, me leí todo lo que había al respecto, y muchas de las cosas que te he dicho hacen referencia a eso [elementos de inspiración libertaria en el aula y la educación]. Normalmente el contacto que tenemos unos MRP's con otros es básicamente a través de la Confederación y a través de que te puedan llamar o que puedas ir a actos que ellos organizan. Aula Libre fue un movimiento muy potente en determinados momentos, yo a nivel de aquí de País Valenciano con Consejo Educativo de Castilla y León. He tenido más relación que con la gente de Aula Libre, pero puede ser una casualidad [sin embargo muestra mucha sintonía]. Con la gente de Cataluña, de Andalucía [grupo Ires], federación de APA's [...] Pero salvo con Sebastian [Gertrudix] por los encuentros, mucha relación no hemos tenido, más allá de leer la revista que hacían en su época y poca más relación.
30 74' 38"	<b>Éxodo maestros aragoneses</b>	Hay un elemento fundamental en Aragón y es que yo no se cual es la cantidad de maestros aragoneses que no estamos en Aragón. Aragón es una tierra de emigrantes, y me da mucha



<p><b>31</b> 77' 48''</p>	<p><b>Futuro MRP's</b></p>	<p>pena. El contexto en el que siempre muchísima gente salimos allí porque no teníamos trabajo [centralismo y periferia] [...] Yo creo que un elemento condicionante es que mucha gente se marchó de Aragón de la gente que podía haber formado parte de Aula Libre, nos tuvimos que marchar fuera. Hay un elemento de pérdida de personas importante [...] Por la atomización además.</p> <p>El futuro de los MRP's tal y como se ha conocido hasta ahora está en peligro, yo no se si permanecerá muchos más años o no, yo lo que creo es que las personas que las están manteniendo a nivel del estado español [...] pero están debilitados. Mientras las personas que estamos en ellos vivamos permanecerá un mínimo de estructura de Renovación Pedagógica. Luego hay todo un bagaje de Renovación que ya está instalado en las aulas de muchísimos centros y eso ya forma parte de la idiosincrasia colectiva. Que a veces somos también muy negativos con nuestra propia valoración [autocrítica constante] [...] Aunque los sistemas educativos sean como sean yo si que confío en que hay personas que quieren todavía cambiar el mundo que quieren transformar y que consideran que la educación es un elemento clave en esa transformación. En esa línea surgirán otras estructuras, otras formas y otros movimientos sociales y otros momentos [...] La gente tendemos a pensar que del cero al diez no hay camino, y todo es cero o todo es diez.</p> <p><i>Degradación de la escuela pública para tener excusas para su privatización (desde el congreso de Washington). Ataque actual contra la educación y la sanidad.</i></p>
-------------------------------	----------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CÓDIGO ENTREVISTA: **E13 / AL04**  
 DÍA DE LA ENTREVISTA: 24 / 11 / 2012  
 DURACIÓN: 45:44  
**ENTREVISTADO: Miembros Aula Libre**  
**LUGAR: Domicilio Miguel Calvo (Albate de Cinca, Huesca)**

1 1' 10"	<b>Aula Libre y Administración</b>	MCO: Hubo elementos "díscolos" [ironiza] que se colocaron en la Administración un tiempo [...] Estuvieron en Centro de Profesores. También fuimos colaboracionistas en ese sentido.
2 3' 05"	<b>Centro de Recursos de Ballobar</b>	PLO: La forma que tiene la Administración de premiar cuando parece que funciona bien en un sitio te coloca en otra. Vino al principio en el Centro de Recursos [Calvo señala que prepararon una candidatura conjunta con Gertrudix, López, Arribas][...]  MCA: Propusimos a la dirección provincial si había caminos para acceder al colegio y plantear un trabajo conjunto en todo el colegio. La directora provincial dijo que no había camino legal para que pudiéramos acceder distinto de concursar y si nos tocaba bien. Pero a cambio nos propuso lo del Centro de Recursos de Ballobar que fue el primero de la provincia.
3 5' 46"	<b>Percepción domesticación</b>	PLO: Entonces allí se hizo un diseño, estaba Pedro Sauras, Miguel y yo el primer año y fue un diseño bastante completo. Abarcaba toda la comarca de Monegros y Bajo Cinca. Y trabajamos en muchos frentes: en adultos, en educación especial, con padres... [...] Entonces había bastante carencias, mirábamos de trabajar un poco en casi todo. Vino el que entonces fue ministro, José María Maravall [...] vino de verdad pienso, a ver como funcionaba [...] Acabo diciéndole al director general de política educativa: "Esto es un CEP". [ríe] ¿Que hacemos nosotros aquí si esto es un CEP? [ironiza] Como hubo un reconocimiento vino lo que comentaba Mariano [Coronas] de que tuvimos invitaciones en la Administración. Miguel [Calvo] se fue a la coordinación de la reforma del ciclo superior de la EGB, luego también de Infantil. Pedro Sauras se fue a Madrid y yo estuve de coordinador en el programa de compensación educativa [...] Pensábamos, o al menos yo pensaba, que desde la administración se podrían hacer más cosas pero luego comprobamos que no se podían hacer muchas cosas, porque eras una pieza de un engranaje y el que lleva el tema de presupuestos [...] hasta que no se hace todo el recorrido de todo el tema presupuestario no se puede hacer nada. Había bastantes obstáculos a la hora de llevar a la práctica determinadas cosas.
4 7' 35"	<b>Aula Libre y Administración</b>	PLO: En determinadas cosas primaba la cuestión política, sobretodo con Fernando Elboj que fue cuando ya salimos de la administración [Calvo apunta socarronamente: "cuando nos echaron"] [...] Era un planteamiento político pienso que presionado por gentes del PSOE y de la UGT que decían estos de la CGT, de Aula Libre o tal que están aquí en la administración cuando a nosotros nos corresponde más por derecho.  <i>Diferencian el trabajo en los CEP's con respecto a la de la administración por su incidencia directa en un contexto más específico</i>  <i>Afirman el buen trato que solieron recibir del director provincial</i>
5 10' 36"	<b>Contexto</b>	MCA: Como siempre andamos con esa precaución con al administración.  MCO: Luego cada uno establecía relación personal con esta gente. Yo tampoco me sentí especialmente requerido para nada.  MCA: Nosotros lo miramos con un cierto resquemor todo lo nos llega desde la administración.  MCO: Creo que en los años 80, a finales de los 70 [...] Lo que había era indefinición, comenzamos la Transición porque hubo un tiempo histórico ahí donde no había nada establecido definitivamente y había muchos resquicios para que se permitieran muchas cosas porque ni políticamente ni de ninguna manera se sabía muy bien a donde se quería ir seguramente. Había que lidiar con los fantasmas viejos que seguían acosando y con las posibilidades que abría el futuro en todos los aspectos. En educación pasaba un poco lo mismo, no había opciones demasiado claras sobretodo en ese tiempo de las Transición primera

6 13' 12"	<b>Contexto y posibilidades</b>	<p>desde el 76 y el 80 y pico. Los gestores educativos imagino que lo que hicieron fue pues echar mano relevantes que estaban metidos en MRP's, en sindicatos o en sitios [...] y miraban que confianza podía depositar en ellos.</p> <p>MCA: Pero hubo un tiempo en el que seguramente desde la propia Administración llegaron a creer que era posible un cambio y de hecho fue posible mientras estuvimos en Ballobar [...] suprimir las áreas, suprimir las notas, suprimir lo más característico de la escuela, lo que suponía más control, fue posible cambiarlo. Se dio cabía a las familias, parte de las clases eran llevadas por gentes del pueblo. Sin libros de texto, todo esto que fue viable desde la reforma en un principio se promocionaba todo esto y poco a poco seguramente por presiones de tipo económico donde las editoriales juegan un papel fundamental se fue dando marcha atrás, marcha atrás [remarca] hasta entrar en lo más tecnológico, el tema de evaluaciones.</p>
7 14' 44"	<b>Contexto y posibilidades</b>	<p>PLO: Jugó un papel también que en principio uno salía de una situación de opresión, donde uno tenía claro lo que no quería, no estaba tan claro lo que quería y que suponía un esfuerzo importante porque en el fondo tenía que cambiar la metodología y tal. Nosotros quieramos que no teníamos una formación antigua. Poco a poco fuimos definiendo qué es lo que queríamos hacer pero todo eso llevaba un esfuerzo muy grande por lo tanto empezó a ver una renuncia de gente que no tenía esa energía o esa capacidad o esa dedicación, pues no estaba dispuesta a ponerla ahí. Se esperaba como que fuera algo mágico [...]. Poco a poco se cogen las inercias de antes. [...] Quedamos determinadas personas, determinada gente pero cada vez pues más diluido todo eso.</p>
8 15' 56"	<b>Libro de texto</b>	<p>MCA: En el terreno metodológico parecía que tenías una cierta credibilidad incluso reconocida por la Inspección pero cuando entras en determinados temas como eran las calificaciones pues la cosa cambia. Cuando tanto Pepe como yo resulta que todos nuestros chavales acabaron aprobados [...] A partir de ahí surgieron parte de nuestros problemas [ríe] ¿Qué es eso de aprobar a todos? Iban a abrir expedientes, la cosa se quedó en que no dimos un curso que íbamos a dar [...] Fuimos proscritos [ríen] Ya un poco más vigilados.</p>
9 18' 21"	<b>Libro de texto</b>	<p>MCA Te das cuenta que la editorial y el libro de texto te plantean cosas para unas chavales que no tienen cara, ni rostro, ni hora ni una familia [...] El responsable de los chavales que tienes eres tu, conoces a los chavales y sabes como están [...] La editorial no puede saber todo eso. El objetivo del libro de texto al fin y al cabo es vender, los objetivos educativos son completamente distinto [...] Que sea una editorial que no conoce tu clase que no conoce a tus chavales quien acabe diciendo qué es lo que haces me parece un absurdo completo.</p> <p><i>El libro de texto no atiende a la diversidad y al ritmo y circunstancias concretas del alumnado</i></p> <p>PLO: El problema de sustituir los libros de texto es que supone que tu manejas muchos recursos para poder atender la situación personal y académica y cada uno de los chavales [...] Necesitas estar más tiempo con ellos [...] Me resulta bastante difícil dar continuidad a cualquier cosa. [...] El libro de texto lo que hace es decir "café para todos" el que no va bien si está en cuanto pero lleva un nivel más bajo se le da el libro de tercero, o de segundo. Es cómodo para el profesor porque lo demás supone muchos recursos para poder hacer eso y luego las condiciones tampoco son las más idóneas.</p>
10 22' 03"	<b>Retrotramiento de la escuela</b>	<p><i>Critican el papel de las editoriales y sus "premios"</i></p> <p><i>Problemas para la asunción de la responsabilidad compartida y el trabajo conjunto</i></p> <p>MCA: Seguimos con planteamientos de muchos, muchos años. Clasificar a los chavales por edades es el único sitio donde se hace, en la escuela [...] Se sigue funcionando por cursos, teóricamente la unidad es el ciclo pero no es cierto. Es más dentro del curso dependa de lo que tengas lo que se hace es desdoblar.</p>
11 23' 10"	<b>Crítica al sistema educativo</b>	<p><i>Intencionalidad segregadora de los criterios de selección</i></p> <p>MCA: Es el intento permanente de intentar igualar, uniformar, pensando que así las cosas se simplifican. Luego te das cuenta de que no, que has segregado a unos cuantos pero dentro de esos vuelves a segregar [...]. Nos cuesta entender que las cosas no tienen porque ser todos al mismo tiempo y en las mismas cosas. Se sigue reconociendo la escuela, después de tanto años [...], por lo mismo, por las filas, por los cursos, por libros de texto, por profesores que mandan,</p>

		<p>por alumnos que callan y obedecen. Y sino pues porque se revelan. [...] Racionalizar no, segregar, seleccionar. Sigue siendo un papel aunque teóricamente no lo sea, sigue siendo seleccionar a los más adecuados a pasar por el aro.</p> <p>PLO: La escuela lo que mide es la adaptación a los planteamientos que tu haces. Ya no si sabes más o sabes menos. Yo hago todos estos controles y quien los pasas es bueno.</p> <p>MCA: Pero se siguen dando situaciones seguramente más graves que antaño porque el mensaje que recibe la mayoría de los chavales [...] es de que no vales, de que no sirves. Sobre todo cuando van creciendo, cuando llegan a Secundaria [de nuevo las enseñanzas medias son claves en el proceso de "adaptación productiva"] Se carga la autoestima bestialmente [...] Estamos hablando como poco de jornadas de 8 horas [sumando academias, deberes...] sin contar con el proceso de actividades extraescolares al que se les somete, sin contar desplazamientos [...] pero el régimen al que se somete a los críos en este momento es muy duro.</p>
<p><b>12</b> 26' 03"</p>	<p><b>Responsabilidad compartida</b></p>	<p>MCO: Lo que pasa es que dices ahora busca alternativas a eso, ¿a quién educas? porque la escuela tiene una responsabilidad, en abstracto. Hay gente de todo. Hay gente que esto lo percibes, gente que no ha estado en ningún MRP's. Que tiene su propia sensibilidad.</p> <p>MCA: Y gente que si lo has estado y siendo un dictador en su clase y un borde con los compañeros.</p> <p>MCO: En la escuela el profesor que hay ahí, se haya formado en el plan que se haya formado [...] hay mucha gente que dulcifica todo eso. Que no selecciona o no intenta hacerlo de manera tan descarada, que no descalifica, que no parcela. Pero es que luego esta la familia [...] ¿cual es tu papel? Convencerlos de que la jornada es excesiva ostia si eso ya lo ven [ha cambiado] Por que hay un afán de que invirtiendo en el hijo invierto algo que no invirtieron en mí [teoría del capital humano intergeneracional y dirigista].</p> <p>PLO: Mi experiencia es que son difíciles de convencer [los padres] ante situaciones de estas [...] No he visto ningún cambio [en los padres]. Un sector de padres porque luego hay de todo, hay quien ha estudiado que tienen sus conocimientos y tienen un criterio bastante claro que en algunos casos no modifican aunque respeten el tuyo y en algunos casos incluso te lo cuestionan.</p>
<p><b>13</b> 29' 06"</p>	<p><b>Familias y escuela</b></p>	<p>MCA: Muchos padres tienen más formación que el propio profesor [corroboran] eso ya les permite cuestionarte [...] aquí todo el mundo es experto en educación [...] Igual que muchos intelectuales, su única experiencia en educación es la que han vivido como alumnos y eso les da permiso para cuestionar tu trabajo.</p> <p><i>Obsesión actual por el inglés con clases particulares, academias...diferentes a actividades que conlleven movimiento</i></p> <p><i>Todo ello unido a la catequesis para plasmar la dictadura de los tiempos y los espacios</i></p> <p><i>Expectativas desmedidas de los padres, al hilo del fútbol por ejemplo</i></p>
<p><b>14</b> 33' 05"</p>	<p><b>Valores neoliberales</b></p>	<p>PLO: Es el modelo que nos hemos dado, se han perdido muchos de los valores, de los referentes ideológicos, filosóficos [...] y se han sustituido por cosas materiales. Entonces la mentalidad que hay es que lo quieren todo, material y lo quieren ya.</p> <p><i>Anécdotas y experiencias que muestran la amistad del grupo</i></p>
<p><b>15</b> 35' 14"</p>	<p><b>Coincidencia personal</b></p>	<p>MCA: Yo creo que lo que nos unió más fue la cuestión personal, coincidir en planteamientos personales en los que se complementa uno con otro y te ves ahí representado. Reconoces un autoridad en el compañero [lectura identitaria clave y reiterada] Más que esa motivación militante, sindical o política.</p> <p>PLO: De hecho nosotros veníamos todos del mismo sitio, había gente que había estado en</p>

		<p>CCOO, Mariano no militaba [era solo de Labuerda y del Gurrión] y nosotros si que veníamos, bueno yo venía de la CNT, Miguel también. Una de las cosas que cuando uno esta en un grupo es un gran problema [...] tiendes a excluir al otro, ponerse en posesión de la verdad y entonces es difícil en un grupo darle cabida a otra persona que está en otro lado [...] Pienso que en ese sentido superamos esa situación [de posibles sectarismos ideológicos] porque si que es verdad que había más gente vinculada al movimiento libertario había otras personas que no. Y los que hemos hecho así más de referente Aula Libre pues coincidía que dos sí pero dos no. Pienso que eso está bien. Habla a favor de vosotros.</p> <p>MCO: Yo creo que lo más importante son dos cosas. Primero que, las dos son fruto de la casualidad, la primera es que te encuentras con gente y que establezcas unas relaciones de amistad que puedan durar en el tiempo. Eso es casual en principio [...] Y la segunda cuestión, yo creo que los cuatro y alguno más, nos gustaba la escuela, trabajar la escuela. [...] Los cuatro hemos disfrutado ahí seguimos creyéndonoslo y esa es la clave para que a partir de ahí estés ilusionado para trabajar cosas nuevas [...] Si estás desempeñando un papel que crees que es apasionante y que en muchos momento lo es, pues no te importa dedicar más tiempo, probar cosas nuevas. Y a pesar de que eran tiempo con escasos medios materiales [...] pero todo eso era estimulante [...] En ese sentimiento [y más cosas] me parece que coincidíamos los cuatro.</p>
<p>16 39'18"</p>	<p><b>Identidad y afinidades</b></p>	<p>PLO: Que hablamos de los cuatro pero siempre ha habido mucha más gente y de forma activa, lo que pasa es que nosotros nos hemos mantenido a lo largo desde que empezamos aquí [lo recuerdan para no personalizar en solo ellos cuatro]</p> <p>MLL [Mercé Lloret, importante como testigo de la vida del MRP]: Yo estaba pensando que yo si que creo que hace falta que haya un nexo de unión en las ideas políticas que tiene más o menos cada uno para llevar a cabo proyectos de este tipo. En aquellos tiempos, ahora ya no se si pienso lo mismo, pero todos pensábamos que la escuela podía cambiar la sociedad [...] Porque pensabas que si educabas a un crío en la responsabilidad, en la cooperación y la colaboración pues que eso a larga se vería reflejado cuando se hicieran adultos. Era como ver el cambio de la sociedad empezándolo desde abajo [elemento de puericultura con vista a la futura vida adulta] y eso yo creo que eso era un germen que lo teníamos todos en aquella época [comenta la experiencia de Gertrudix de llevar un grupo desde los 4 años hasta los 12 años].</p> <p>MCA: Eso si que estaba ahí, eso si es común. Sin embargo luego hemos aprendido a ser más tolerantes con el compañero. Has ido viendo que gente que era muy militante pues luego en clase dejaba mucho que desear y al revés [...] Creías en la escuela, creías que por lo menos podía jugar un papel importante, pero luego la militancia política no.</p>
<p>17 43' 01"</p>	<p><b>“Que aparezca libertario”</b></p>	<p>PLO: Pero a la hora de articular el grupo nosotros si hubiéramos funcionado como habitualmente se funciona. Si era de CCOO, Sebastian fuera [...] Fue un buen ejercicio de superar todo eso, partiendo que a nivel ideológico si que nos unía aunque estuviéramos en sitios diferentes había un planteamiento coincidente en bastantes cosas [...] Al principio Aula Libre era la revista portavoz de la CNT y viendo precisamente que había gente valiosa que no quería meterse, que coincidía en planteamiento, pero que el hecho de estar en CNT le venía grande, no quería. Pues precisamente lo que hicimos fue desvincular la revista del sindicato. Siempre ha sido el sustento pero con la idea de dar cabida a más gente. Que a nivel de metodología si que estaba muy cercano pero no de la procedencia [ideológica].</p>
<p>18 44' 26"</p>	<p><b>Divisiones de la izquierda</b></p>	<p><i>Han tratado de mitigar los problemas de divisiones internas dentro de la izquierda</i></p> <p>MCA: En estos comienzos que hemos dicho, por ejemplo la cuestión de poner en la revista "libertario" llevo mucha polémica. Tuvimos discusiones entre nosotros. Y sin embargo, pienso que hubo generosidad. Da igual lo que ponga y aquí seguimos currando.</p> <p>PLO: Aquí se dio la circunstancia que estaba todo muy personalizado. Aquí en estado zona estaba la CNT y estaba la USTE, como sindicatos, y estaba Aula Libre, luego la EVA y luego claro éramos un puñado de personas y había una lucha de poder a ver quien se llevaba el gato</p>

		al agua. Pero la mentalidad era un poco eso [...] ya por el hecho de estar ahí ya eres enemigo mío, ya no te ajunto [...] En el Bajo Cinca se daba todo, estábamos todos durante varios años estuvimos aquí todos, luego ya nos dispersamos un poco.
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CÓDIGO ENTREVISTA: **E14 / AL05**  
 DÍA DE LA ENTREVISTA: 23 / 5 / 2013  
 DURACIÓN: 117:02  
 ENTREVISTADO: **Sebastian Gertrudix**  
 LUGAR: **Local del Moviment d'Innovació Educativa (Lleida)**

1 18'	<b>Metodología natural y constructivismo</b>	<p>Ha habido gente que practicaba la metodología natural que ha querido ver una continuación o una profundización de la metodología natural en lo que propone el constructivismo. Yo no lo veo así [alusión a un congreso del ICE de la Universidad de Barcelona] Estamos en lo de siempre [...] pero la metodología natural no va por aquí. Va por el partir del sentido de las palabras [en el aprendizaje lectoescritor]. Que es el lenguaje, transmitir frases con sentido, ideas, mensajes. [...] Para eso no hay que aprender previamente los sonidos sino que se hace al mismo tiempo partiendo desde el primer momento del sentido porque sino acostumbramos a los niños a leer, a oralizar, a hacer una apropiación o una lectura mecánica y no fijarse tanto en el significado de las palabras. Ahora estamos igual que hace treinta años cuando yo empecé y lo he comprobado en el congreso de Barcelona.</p> <p><i>Señala los fundamentos del aprendizaje natural y los aportes que da frente a otros planteamientos como el constructivismo</i></p>
2 3' 54"	<b>Aprendizaje lecto-escritor</b>	<p>Tenemos que aprendernos el significado de las palabras. Porque sino no hay nada que hacer [...] Por mucho que tu seas capaz de acceder fonéticamente a una palabra [...] eso no es saber leer. Para saber leer una palabra hay que saber el significado que tiene [...] No es tan complicado pero lo complicamos excesivamente.</p> <p><i>Aprendizaje natural de la lectura frente al analfabetismo funcional</i></p>
3 8' 14"	<b>Aprendizaje lecto-escritor</b>	<p>Lo que hay que hacer es que esas palabras que el niño emite en su círculo más próximo, que son totalmente funcionales, y el niño las aprende porque tiene significación para sus relaciones, convertirlas en signos gráfico.</p> <p><i>Ejemplo de aquellos idiomas muy ideográficos como el chino y japonés</i></p>
4 12' 07"	<b>Pedagogía</b>	<p>Cuando entramos en la escuela entramos en un mundo absolutamente fuera de toda lógica [...] Se crean toda una serie de mundo que no tienen nada que ver con la realidad. La pedagogía Freinet, no quiere decir que sea la panacea, la pedagogía activa, todas las técnicas que partan de los intereses del niño son bienvenidas, no estoy discriminando a otras pedagogías.</p>
5 13' 20"		<p>Sin embargo en la escuela las metodologías que se utilizan mayoritariamente, porque la metodología natural es muy minoritaria [...] que pueden ser muy bonitas pero que no tienen nada que ver con la realidad del niño. No conectan con la realidad del niño.</p> <p><i>Símil del lenguaje en casa de un albañil o en casa de un médico, por ser contextos y entornos distintos con usos de lenguaje más específicos</i></p>
6 15' 23"	<b>Funcionalidad aprendizajes</b>	<p>Si tú pones al niño en condiciones naturales y le invitas a que aprenda algo a lo que él encuentra sentido y funcionalidad no es tan complicado.</p> <p><i>La toma de conciencia progresiva del niño le hace plantearse la falta de sentido de ese tipo de aprendizajes</i></p>
7 18' 28"	<b>Fracaso escolar</b>	<p>La escuela valora una serie de cosas y los que no destacan por ahí se les considera fracasados o que no son suficientemente inteligentes [plantea como algunos "malos" estudiantes han llegado a ser grandes investigadores y artistas: Ramón y Cajal, Einstein...]</p> <p><i>Critica la cerrazón del currículo y sus formas obsoletas</i></p>
8 21' 57"	<b>Referentes</b>	<p>Lo único que tiene sentido, que siempre es lo que ha tenido sentido, es aprender a resolver problemas, es apropiarte de unas técnicas de trabajo, de unos recursos para saber donde está la información y cómo codificar esa información y como utilizarla [...] Desde siempre ha habido pedagogos [Pestalozzi] que iban por esta línea. Y que trabajaba mucho a partir de la intuición de los niños y de poner al niño en el centro de la escuela y de proporcionarle recursos para el aprendizaje. Sin embargo ha habido otra, la más académica, la más institucional que de alguna forma ha convertido a la escuela en una especie de criba social.</p> <p><i>Habla de la generalización de la escuela y las reticencias frente a la compensación de desigualdades en relación al momento actual con la futura LOMCE (cultura de evaluación segregadora)</i></p>

9 25' 03"	<b>Futuro y nuevas tecnologías</b>	<i>Caso de Finlandia con un sistema educativo público óptimo e inspirado en la metodología Freinet</i>
10 27'	<b>Ataque a la escuela pública</b>	La revolución que vendrá ahora a nivel tecnológico será bestial y el que no esté preparado para adaptarse y para acceder a los puestos de trabajo que surgirán nuevos pues se morirán de hambre o saldrá a la calle a matar gente. Es una absoluta barbaridad.
11 30'	<b>Formación y rol de maestros</b>	En cualquier caso si tu quieres un sistema mejor en calidad, a no ser que quieras crear un sistema elitista que es lo que están intentado hacer ellos [critica el clasismo y la estratificación social que genera la escuela] [...] Si tu quieres una escuela de calidad en la que la mayoría de los individuos tengan una salida profesional y un formación humana [...] no puedes funcionar así. Tienes que crear escuelas, reforzar el sistema público, totalmente [crítica la red mixta y la renuncia del estado a sus funciones educativas]. La escuela pública se está quedando como marginal.
12 35' 34"	<b>Escolarización obligatoria LGE-LOGSE</b>	<p><i>Denuncia el ataque masivo a la profesión docente al igual que en el caso de la sanidad</i></p> <p>Lo que está claro es que el sistema público tiene que llegar a todos los niños y eso con la democracia en España se consiguió porque en la escuela franquista eso no pasaba [LGE escolarización hasta los 14 y con la LOGSE hasta los 16] Y eso ha sido una hecatombe lo de alargar la escolaridad obligatoria hasta los 16 [...] porque se ha hecho mal. Alargar dos años la escolaridad obligatoria ¿porqué tiene que ser una hecatombe? [...] Porque se piensa con esa mentalidad, con que el mejor profesor es el que tiene más conocimientos, eso es una barbaridad, en todos los niveles. La persona que más sabe sobre un tema no es precisamente la que mejor transmite ese conocimiento [...] En vez de llevar a los niños y cogerlos a partir de los 12 al instituto se hubiera alargado la escolaridad obligatoria en la escuela, no habría habido ningún problema. Con más tiempo en Primaria [...] [ por su integración en ese entorno y el conocimiento disponible sobre los alumnos por su continuidad temporal]</p> <p><i>Defiende un paso menos traumático de Primaria a Secundaria para no desarraigar a los niños</i></p>
13 40' 10"	<b>Profesorado de Primera y de Secundaria</b>	El profesor de instituto no tiene la formación pedagógica que tenemos nosotros, no que no esté formado pedagógicamente, sino que mentalmente el está acostumbrado a otro comportamiento. Nosotros tenemos claro que tenemos a todos los alumnos, a los buenos y a los malos, y tú tienes que procurar [...] que haya una armonía y un trabajo que se adapte al ritmo de los niños. Pero el profesor de instituto estaba acostumbrado a tener a los mejores, recibía a los que habían aprobado la EGB [diferencia con el profesor de FP] Convertir la educación Primaria en una criba de la que salían unos listo para Secundaria y Bachillerato y otros que eran los fracasados para hacer FP es convertir a este país a nivel de formación profesional en una salvajada. Formó mejores profesionales el franquismo con las escuelas de maestría que la democracia con la división entre EGB...Eso contribuyó a crear dos tipos de ciudadanos [...] Porque el sistema es muy bestia. <p><i>Éxito social frente a exclusión dependiendo de factores psicosociales, económicos y culturales</i></p>
14 46' 04"	<b>Proceso de autoaprendizaje</b>	Sino respetamos el ritmo de los alumnos y les damos un tiempo prudencial para que vayan adquiriendo los aprendizajes perderemos a mucha más gente que podría ser recuperable [...] Hay que enfocar los aprendizajes no desde el nivel y cantidad de conocimientos sino dese la apropiación de recursos para el autoaprendizaje, la autoformación. Para eso hay que cambiar también las metodologías [y las mentalidades del profesorado].
15 47' 55"	<b>Función sistema educativo</b>	<p><i>Baremo educativo lógico-matemático y técnico que no se ajusta a la realidad</i></p> <p>La escuela tiene que diversificar su oferta de actividades para que el niño pueda encontrarse, para que cada vez más niños puedan desarrollar sus cualidades y sus capacidades. Esto es</p>



16 48' 25"	<b>Función sistema educativo</b>	fundamental [remarca]. El sistema educativo debería estar básicamente dedicado a posibilitar que todos los niños y niñas encontrasen su camino. Ese debería ser el objetivo fundamental y no el de poner pruebas y pruebas para ir haciendo una criba para que al final a la Universidad lleguen unos cuantos. Hay que abrir el camino [como han hecho en Finlandia], hay que dar posibilidades a los niños [...] No que la escuela sea selectiva sino que la escuela sea integradora e inclusiva.
17 53'	<b>Evaluación</b>	<i>Importancia de las capacidades y su fomento desde un punto de vista integral</i>  <i>Necesidad a abrir el currículum y el niño pueda ir eligiendo para que se pueda atender a sus intereses</i> La evaluación ha de ser continua pero no [...] como ha entendido mucha gente, hay que hacer una observación de cómo reaccionan, de cómo trabajan, de las actitudes que tienen los niños y del trabajo que realizan. Que es lo que hacen no lo que saben. <i>Ejemplo de Gabriel García Márquez en contra de la ortografía en sus memorias</i>  <i>La facilidad de la evaluación no garantiza su veracidad y su ajuste a los aprendizajes realizados</i>
18 61' 17"	<b>Evaluación</b>	Lo que es más fácilmente evaluable normalmente es lo secundario, en cualquier obra humana. La evaluación tiene que atender a la globalidad del acto creativo o a la globalidad del trabajo realizado, lo que pasa es que eso es mucho más difícil y requiere mucho más tiempo [...] Cualquier escrito evaluado de esta forma, globalmente atendiendo a muchas variables, no puede ser un cero nunca [...] Mientras que si tú calificas un escrito por la faltas de ortografía si que puedes poner un cero pero eso es una auténtica barbaridad. <i>Memorismo "bulímico" frente a aprendizajes funcionales, naturales y significativos</i>
19 65' 04"	<b>Proceso de autoaprendizaje</b>	Eso [ejemplo de un proceso de búsqueda y procesamiento de información sobre la silla] se puede convertir en una investigación del niño que después lo explica a los compañeros como si fuera una conferencia. Lo más importante de ese proceso no es incluso lo que vaya a explicar a los compañeros sino el proceso que ha seguido y los recursos que ha tenido que utilizar y las técnicas de trabajo.
20 67' 08"	<b>Funcionalidad aprendizajes</b>	Ese aprendizaje es mucho más permanente siempre que un aprendizaje que es puntual en el que tu tienes que recordar unas fechas o un relato determinado y que además no te sirve para nada en absoluto, almacenar unos conocimientos que ya tienes almacenados en enciclopedias y en los discos duros de los ordenadores [...] Procedimentalmente aprendes mucho más.
21 69' 06"	<b>Experiencia evaluación</b>	Yo lo que calificaba básicamente a mis alumnos ha sido siempre la cantidad y la calidad del trabajo que han realizado, no el nivel de conocimientos, porque el nivel de conocimientos depende siempre de que a ese niño o a esa niña ese tema le haya interesado [...] pero eso no influye en su preparación como futuro ciudadano [ejemplo de un programa de actividades con la astronomía como tema transversal y que hizo eclosionar aficiones entre los alumnos]. <i>Proceso integral de metodología natural y evaluación global</i>
22 78' 33"	<b>Aprendizajes activos y reales</b>	Las tres cuartas partes de la clase ha de ser trabajo vivo, en un currículum totalmente abierto y que parta de las necesidades de los alumnos y del maestro también [...] Si tu eso lo conviertes en un tema vivo, en el que los niños puedas aportar información, ideas y que tengan acogida [y salida a través de revistas, correspondencia...] en el contenido del trabajo que estamos realizamos, eso es lo que necesitan los niños. Que tu cuentes con ellos, que confíes en ellos y que busques su éxito, el de todos ellos. Claro que no todos pueden éxito al mismo nivel eso está claro, pero hay que sacar lo positivo de cada uno. <i>Rol docente de guía y orientador</i>
23 81' 54"	<b>Fracaso del sistema escolar</b>	Que ese aprendizaje, que ese camino por el que nos dicen que tenemos que transitar para aprender tenga sentido. Sino tiene sentido lógicamente llegará un momento que renunciaremos o que lo rechazaremos o que nos inhibiremos [...]. La escuela ha sabido extraer las cualidades que esta persona [ejemplo de un supuesto "tonto" que luego ha sido notable en algún aspecto] tenía. Es un fracaso de la escuela, no del individuo lo que pasa es que el que fracasa es el individuo lógicamente.

24 83' 26"	<b>Concientización Docente</b>	Eso lo he visto desde el momento en que tomé conciencia de cual era mi función como maestro, llega un momento que me enfrento a unos niños y me dio cuenta que con los métodos tradicionales allí no hay nada que hacer. Lo único que hay que hacer es machacarlos y convertirme yo en una especie de policía más de un maestro. Yo la concepción que tenía de maestro era diferente y por ello luche por conseguir que la versión que yo tenía que hacer un maestro [...] triunfase por encima de la otra.
25 84' 23"	<b>Renovación pedagógica</b>	Quien tenía que hacer ese cambio no eran ellos [los alumnos], que no tenía recursos para hacerlo, era yo. La escuela [...] el planteamiento y el cambio debe venir por parte de los profesores y de la Administración [...] estos cambios de sistema, puede haber un momento como el que hubo en la Transición, un gobierno que fue receptivo y unos maestros que política y socialmente estábamos comprometidos y empezamos a cambiar las cosas. Pero luego no hubo continuidad porque la Administración educativa no quiso ir más allá. Tienen que se un planteamiento a nivel de sociedad.
26 88' 2"	<b>Interpretación educacionismo</b>	Hubo maestros, yo también, que nos planteábamos que la sociedad se podría transformar a través de la escuela. Eso es mentira. Eso es mentira [remarca] porque te acaban ahogando. <i>Señala el cambio que por ejemplo trajo la República en relación con la educación para tratar de dar respuesta a las necesidades formativas y productivas de la sociedad</i>
27 83' 11"	<b>Labor y vigencia MRP's</b>	Durante estos años, los MRP's, si han hecho una labor pero no ha ido extendiéndose como una gota de aceite, al contrario, precisamente estamos en una época en la que cada vez hay menos militantes y socios en los MRP's. Si no hay un apoyo por parte de la administración difícilmente [remite a la anterior entrevista]. Mientras no sea una opción de país como paso en Finlandia o Corea [matiza diferencias entre ambos]. Es una apuesta por la formación de las fuerzas vivas de la sociedad. <i>Habla del 15M, Stop Desahucios... pero difícil dar un cambio estructural desde estructuras, plantea la democracia como algo estrictamente formal</i>
28 86' 33"	<b>Diferencias contextuales 70' y actualidad</b>	Hubo más efervescencia [70's y 80's] los movimientos vecinales, los MRP's surgieron entonces también, había mucha presión y había mucha más participación ciudadana en el sentido de que había muchas entidades, organizaciones que eran ajenas al poder político pero que tenían su influencia porque de alguna manera estaban conectada con él [...] Había mucha presión social para conseguir la democracia, pero aquello fue puntual y se consiguió la democracia, pero la que se consiguió entonces y lo que tenemos ahora no tiene nada que ver [...] porque no ha habido una continuación y porque ha habido unos políticos que lo único que han hecho es ir restringiendo cada vez más la participación. Se han convertido en una casta. <i>Crítica la falta de voluntad política del bipartidismo y sus aparatos políticos</i> <i>Riesgo de la marginalidad y de estallido social</i>
29 107' 4"	<b>LOMCE como reactivación MRP's</b>	En estos momentos si que puede haber un elementos que reactive los MRP's que es la ley del ministro Wert. Los MRP's surgieron [...] con una actitud en positivo, queríamos un sistema democrático, mejorar la escuela [...] ahora es diferente, ahora luchamos contra una ley que está machacando, que está volviendo a lo anterior. Pero puede ser un punto de inflexión para crear conciencia nuevamente en el Magisterio y que los políticos se planteen volver al camino que llevábamos hasta ahora. <i>Situación de degradación de la democracia, no es la exigencia de derechos sino su defensa a diferencia de la Transición.</i>

CÓDIGO ENTREVISTA: E15 / AL06

DÍA DE LA ENTREVISTA: 23 / 5 / 2013

DURACIÓN: 95:38

ENTREVISTADO: Miguel Calvo

LUGAR: CRA Albeos (Albalate de Cinca, Huesca)

1 50"	<b>Cambio pedagógico</b>	Lo más fuerte [detonante para el cambio pedagógico] sería caer en la cuenta de lo que había sido mi maestro, don Millán, y no repetir lo que yo había vivido con este maestro. Mi referencia más fuerte sería no repetir todo lo que yo he vivido con don Millán.
2 1' 59"	<b>Militancia y docencia</b>	<i>Escolarizado en el primer instituto mixto en Zaragoza, con ejemplos positivos frente al negativo de don Millán</i>
3 3' 40"	<b>Referentes</b>	Para mi otro referente fue la militancia en los partidos pacifista, partidos no, pero si movimientos de objeción de conciencia, de no violencia que es con los que me mezclé en aquella época. O la propia autogestión que practicamos en la escuela de Magisterio, en la época que hubo de huelgas importante y no dábamos clase con el profesorado pero si nos autoorganizamos para seguir con las clases [...] Vivimos un periodo bastante amplio de autogestión donde nos fuimos enriqueciendo [...] Otra historia importante podía ser la pasión por todas las pedagogías activas que en un principio eran teóricas pero luego tienes ocasión de comprobarlas [ejemplo de prácticas en el colegio del barrio Oliver, donde trabajaba gente del Colectivo del Martes].
4 5' 03"	<b>Contacto Aula Libre</b>	El querer poner en práctica parte de la teoría que habías leído de la de la desescolarización, Freire, Illich, Reimer...veías que con este grupo de gente y este colectivo veías que había una parte que se podía ir desarrollando [...] Luego a Escola d'Estiu de Barcelona [Rosa Sensat]. Revistas como Cuadernos de Pedagogía y cuando comienza Aula Libre, que yo me la encuentro en magisterio y te la pasan completamente ilegal [sin firmas ni fechas] [...] Todo eso te va abriendo, la formación de la primera EVA o en mi caso personal la amistad con Félix Carrasquer, que es de aquí del pueblo [de Albalate de Cinca]. El contacto con Félix Carrasquer me enriquece enormemente y desata la curiosidad por algunos temas.
5 8' 33"	<b>Inicios docencia</b>	Luego claro, el coincidir con Pepe, luego con Mariano con Sebastián, eso nos abre un montón de posibilidades, porque es coincidir personalmente y profesionalmente. Además con la riqueza de este gente [conocimiento ambivalente y complementario entre los cuatro: actividad de Mariano, recobrar técnicas Freinet con Gertrudix, Pepe con la participación de familias y entorno] [remite a la anterior entrevista y su aprobado general y posterior salida del programa en el que estaban]. <i>El suspenso era intolerable con informes de seguimiento más global y en conexión con las familias</i>
		Al llegar a Ballobar fue como poder desempeñar todos estos sueños que llevábamos y que llevábamos iniciados y fue poder hacerlo realidad. Al entrar la reforma al colegio coincidir con el profesorado en gran parte [Carlos Llanos] y fuimos capaces de llevar entre todo el colectivo un funcionamiento de la escuela en la que no había notas numéricas, no había áreas [...], donde podíamos llevar a cabo la globalización, donde había talleres, donde participaban las familias dentro de la escuela [caso del taller del mecánico ciego]. La escuela servía para dar servicio también a los adultos con otro tipo de talleres [proyecto de estudio del río Alcanadre] [...] Conseguimos pues las grandes estructuras autoritarias de la escuela pues romperlas, amparados por el paraguas de experimentación de la reforma. Todo esto fue de forma legal y parte de todo aquello [...] continua.
		<i>Apoyo del ayuntamiento, las familias no solo individual y colectivo del grupo como caldo de cultivo propicio</i>
		<i>Merche Caballud, Maribel Vidaller, Marisa Lasierra, Lina...aportan el componente femenino y la sensibilidad feminista al Centro de Recursos y al grupo Aula Libre</i>
		<i>José Antonio de Marco aporta la visión más humanista y de incorporación de las emociones a la escuela</i>

6 14' 44"	<b>Pedagogía</b>	Intentar quitar el miedo en la escuela, si la escuela funciona con el miedo a las notas, a los castigos, pues quitar esa parte. La motivación no puede estar basada en el medio, es una motivación más interna. Por eso reconocer las emociones y saber que hacer con ellas. Creo que eso está bastante bien representado en buena parte del colectivo [Aula Libre].
7 17' 32"	<b>Escuela y entorno</b>	<i>Aportaciones de la escuela a la riqueza cultural y comunitaria del pueblo y su efecto positivo para la autoestima de la comunidad</i> Lo que se da demasiado a menudo es que hay un enfrentamiento entre escuela y entorno, porque genera problemas. La visión es cómo la escuela soluciona problemas en vez de generar problemas. Es capaz de aportar cosas al pueblo porque tiene recursos, tiene gente joven, tiene tiempo. Entonces la escuela si puede hacer cosas no solo como motivo de aprendizaje sino como servicio al pueblo.
8 18' 18"	<b>Identidad Aula Libre</b>	Otra de las cosas fuertes nuestras ha sido el propio movimiento, el propio grupo de Aula Libre donde no se encontraba cerca al menos has encontrado esa comprensión en el grupo. El poder juntarnos de vez en cuando, poder contarte lo que te pasa, el sentirte que aportas a otros. No ser el loco de la colina que está siempre solo sino que tienes un grupo de referencia [lectura identitaria clave] donde encuentras ideas, soluciones e incluso puedes aportar tú a otros.
9 19' 39"	<b>Paidocentrismo</b>	Ayudar al alumnado a ponerlo en situación que le permita desarrollarse de esas potencialidades que tenga, nos toca abrir caminos, invitar a un viaje hacia el conocimiento. Cómo ayudamos a descubrir el mundo y que se sientan partícipes y responsables con él [...] Para eso hace falta crear un clima de seguridad [...], de confianza [...] a los chavales y a las familias [gran falta de autoestima, motivación y responsabilidad actual en el alumnado y las familias].
10 22' 52"	<b>Forma-escuela tradicional</b>	Esto no se da por el hecho de venir sólo a la escuela sino se trabaja porque la escuela se parece todavía demasiado a lo que es una cárcel [...] se sigue pareciendo demasiado todo eso con normas rígidas, con filas, donde no participan los chavales. ¿Qué entornos tienen fuera de la escuela que funcionen de forma democrática? [...]. Nos toca a la escuela hacer ese papel y es posible. <i>Incorporación de las familias al proceso, darles cabida</i> <i>Escuela como espacio de socialización esencial para desarrollar otro modelo</i> <i>Alusión a la pedagogía sistémica</i> <i>Uso de responsabilidad de los alumnos y familias con asunción de compromisos (encargados de filas, salidas y entradas, limpieza, decoración, teatro...), dibujar una misma dirección para todos</i>
11 32' 04"	<b>Actividades globalizadas</b>	Jugar un poco a quitar los compartimentos estancos [...] Hacer actividades en las que las puertas están muchas veces abiertas [...] Cuesta, si que cuesta, tienes que hacerlo poco a poco. No siempre puedes [importancia del apoyo y trabajo entre compañeros a pesar de tener estilos distintos, mejor evitar enfrentamientos por el escollo que puede suponer para posteriores propuestas].
12 34' 15"	<b>Compromiso y conflicto</b>	Si que a veces siento que he navegado demasiadas veces contracorriente y eso lleva un desgaste. Dices igual no merece la pena y planteas las cosas con más suavidad con más calma [...] Trabajo el cambio personal lo que puedo y voy contagiando lo que puedo pero el enfrentamiento veo que no ayuda incluso con los propios chavales [...] Cuando le echo una bronca es que ya he perdido.
13 36' 16"	<b>Escuela rural</b>	Eso es lo bueno que tiene la escuela rural, que el tamaño te permite. Pero es que además sería el modelo a imitar y no al revés. No es que la escuela rural es de segunda, si es que lo que es de segunda son los colegios de tres vías que eso si que es una locura, porque se lleva más energía en la organización del centro como estructura que la parte más pedagógica. Esto no puede ser como una fábrica, tiene que ser de dimensiones humanas [...] tiene que ser el modelo que queremos que tenga la sociedad sino al revés [...] en estas dimensiones [de la escuela rural] es viable en las otras no [...] Llego a la conclusión de que escuelas grandes no sirven, tenemos que hacer núcleos mucho más pequeños y además el estratificar por edades no tiene

14 39'	<b>Modelo pedagogía rural</b>	sentido, es la única actividad en la que los ponemos por edades [coincidencia con otros integrantes como Gertrudix]. Si lo grande se puede hacer pequeño, y es más fácil que participen las familias, que conozcan a los chavales y los chavales te conozcan. En ese entorno es más fácil hacer lo que se necesita hacer, copiémoslo.
15 39' 24''	<b>Rol docente</b>	Docente como acompañante, como aquel que es capaz de ir abriendo puertas, de abrir sentidos, de caer en cuenta. Como un acompañante al que se le reconoce la autoridad como igual, por experiencia. Se le reconoce autoridad pero no ese autoritarismo. El hecho de declararte autoridad te compara más como un guardia y lo que necesitas en justo todo lo contrario. Esa dimensión cercana, humana, de confianza con las familias y con los chavales. La incondicionalidad [...] con ellos, que no depende de su comportamiento [...] que tú estás siempre [...] no eres el enemigo y esa es la primera cuestión que hay que mostrarle tanto a las familias como a los chavales.
16 42' 53''	<b>Respeto y alianza con el alumnado</b>	<i>Más importante el modo en que haces las cosas que las cosas en sí mismas [ejemplo de un alumno extranjero]</i> La escuela puede ofrecer un modelo de cuando tenemos un problema lo solucionamos de esta forma [reconoce con humildad que él también falla a veces]. Tienen que captar que estás allí incondicionalmente a su lado, y eso no se ve sólo por las cosas que haces sino cómo haces, cómo te diriges a ellos, cómo resuelves. Y así si te ganas su respeto.
17 44' 40''	<b>Ruptura rol tradicional</b>	A veces imitamos demasiado a lo que nos ha tocado vivir. Salir de ese rol, renunciar al control de la clase no lo puede hacer cualquiera [...] El que te vean enérgico también está bien, esa mezcla de firmeza y ternura a la vez [...] porque te toca a ti establecer límites aunque sea contando con ellos.
18 47' 20''	<b>Experiencia en medio rural</b>	Yo me he desenvuelto siempre en el medio rural, es donde me he sentido a gusto. Yo procedo de Zaragoza y yo he elegido el pueblo [...] Pero el mundo rural ofrece un montón de posibilidades, es que estás conectado con el mundo. Estás en el pueblo pero eso no quiere decir que estés aislado del resto del mundo, tienes que estar con las nuevas tecnologías, tienes que estar en contacto con el mundo [...] Tener un escaparate [plantear experiencias y espacios de intercambio como <a href="http://escuelarural.net">escuelarural.net</a> y José Luís Murillo]. [...] Toda mi trayectoria ha sido trabajando en este medio, yo estoy enamorado y creo que es el modelo a imitar. El contacto con el entorno, con las familias, las dimensiones, las posibilidades ahora tecnológicas que te permiten estar en contacto con lo más novedoso, con otra parte del mundo [cambio en el aislamiento de la escuela rural].
19 49' 46''	<b>Experiencia en medio rural</b>	Un funcionamiento más familiar, más humano, más personalizado que es el que hay que ir trasladando. Además te permite esa colaboración entre mayores y pequeños [...] Poder contar con los abuelos [es otra de las grandes riquezas] darle la vuelta a ese papel social al que se restringe a los abuelos de ciudadanos de segunda, me cuidas el crío pero no te tengo en cuenta. Aquí se le puede dar la vuelta porque los abuelos pueden tener un papel activo en el pueblo [equipo de abuelos de asesores para el huerto escolar] [...] Le das un protagonismo al abuelo, el abuelo se siente valorado y luego esa sabiduría que tiene la puede transmitir a todos los demás [enseña el <i>planning</i> de visitas de abuelos con respecto al huerto].
20 53' 58''	<b>Escuela rural vs. urbana</b>	<i>Aprovechamiento del conocimiento y la valoración intergeneracional</i> Que el colegio se capaz de dar un regalo al pueblo y un regalo que además lleva el nombre de pueblo luego por ahí. Pues los críos, la escuela se siente orgullosa del servicio que hace [...] Estas pequeñas cosas, en la ciudad es más complicado. Nos vemos defendiendo cosas que son indefendibles pero que las circunstancias no obligan a defenderlo [caso de las tres vías y la escolarización].
21 57' 36''	<b>Modelo CRA</b>	<i>Defensa de la escuela pública y acercarla al modelo que ellos pretender, ciertas incongruencias</i> El CRA lo que ha hecho es eliminar el colegio del pueblo, ha hecho un gran colegio, aulas mal montadas por ahí, han perdido la autonomía. Aquí el equipo directivo esta en Belver pero los problemas están aquí [...] Aquí el problema no es muy grave porque el pueblo del al lado está a 5 kilómetros. Había colegios suficientemente grandes para que no hubiera hecho falta CRA

22 61' 15"	<b>Administración y escuela rural</b>	<p>tampoco. ¿Hace falta organizarse y agruparse? Parece evidente, somos más y mejor, pero si perdemos la autonomía... [...] Estarían bien agrupamientos pero sin perder la autonomía de la escuela del pueblo [diferencia entre pueblos y centros]. [...] Necesitamos adaptar a cada circunstancia un modelo adecuado no vale "café para todos". [...] Se han hecho CRA por motivos políticos.</p> <p><i>Caso de la escuela Ontiñena trabajando conjuntamente con la de otros pueblos con antelación pero que divide la Inspección al ser de otras comarcas</i></p>
23 67' 18"	<b>Defensa escuela rural autónoma</b>	<p>A la Administración lo que le interesa es ahorrarse personal, recursos, un equipo directivo en lugar de tres, más fácil de dominar que tres. Profesores que se comparten, menos recursos, o sea, se ahorran dinero [...] No estamos a favor, yo personalmente no estoy de acuerdo con el modelo CRA [...] Se cargaron una estructura que funcionaba, funcionó en la mayoría de los casos, por lo menos en Aragón funcionó [CRP's y directores generales como Ángela Abós o Mariano Huera preocupados por la escuela en el medio rural].</p>
24 71' 23"	<b>Evolución Aula Libre</b>	<p>Cuando se quieren aplicar modelos de colegio cuadrículado a otro tipo de estructuras, ahí es donde falla. Seguro que hay algún CRA que siga funcionando bien, no estoy defendiendo tampoco la escuela única y aislada, estoy defendiendo que hace falta juntarse [escuela autónoma pero conectada]. Luego hay que optar por estructuras más abiertas.</p> <p><i>Caso actual de supresión de plazas en la ESO en el medio rural</i></p>
25 74' 57"	<b>Valoración experiencia</b>	<p>Ha habido tres fases en Aula Libre, esa primera parte en Zaragoza, una dentro del sindicato de CNT otra que sale de allí con el funcionamiento sobretodo de la revista, participación en la EVA en los MRP's que van viniéndose un poco abajo y que retomamos desde Huesca y tiene un crecimiento durante una época y ahora que hay una especie de ruptura [con el final de la publicación] y una tercera fase en la que no sabemos que va a pasar. Una época en la que la revista [...] jugó un papel fundamental porque nos ha permitido juntarnos, nos ha unido a escribir, a reflexionar, a tener un vehículo. Eso nos ha mantenido despiertos, abiertos, obligados un poco. Esto nos ha hecho un poco visibles y nos ha hecho participar en distintos foros [encuentros, congresos, cursos...]. Llega un momento en el que fundamentalmente Mariano decide que no está en condiciones físicas de la revista y la sustitución no se hace bien [termina la coordinación de Coronas y no hay un relevo y condiciones] Mariano y Sebastián se sienten traicionados de alguna manera [...] Hay una especie de ruptura, a nivel personal las relaciones siguen muy bien [habla de los "cariñicos" que se tienen entre ellos a pesar de los problemas que hayan podido tener]. Coincide en épocas bajas donde no ha habido gran renovación desde abajo, ahora empieza haber otra vez. No hay subvenciones, todo cuesta más. Hay un periodo que no sabemos que va a pasar, cierta esperanza [como el grupo de matemáticas, el encuentro de Castejón de Sos].</p>
26 78' 20"	<b>Visión de futuro</b>	<p>Lo que me ha aportado personalmente, pues un aprendizaje bestial, yo lo que he aprendido de los compañeros no lo he aprendido en ningún sitio. Además de Aula Libre yo he tenido la suerte de poder visitar muchos centros, de estar con muchos compañeros [...] Pero trabajando codo con codo ha sido un regalo. De los cuatro que estamos citando pero te he ido citando otros que se han incorporado más tarde [Fernando Vallés, Geles Domínguez, Teresa, Ángel Ramírez].</p> <p><i>Momento de crisis para recorrer de nuevo el camino, con relevo de gentes con energía y necesidades</i></p> <p><i>Proyectos que conocen de escuelas alternativas, escuela en casa y desescolarización, 15M...</i></p>
27 82' 53"	<b>Modelo escuela pública en riesgo</b>	<p>Ves que las cosas van por ese camino iniciado, y que se retoman otra vez. Yo lo veo con una cierta esperanza lo que le tocará a otros parece porque a lo mejor ya hemos aportado lo que podíamos aportar. Pero yo lo sigo viendo válido, y que habrá gente que lo supere y que hará muchas mejores cosas, pero yo estoy orgulloso de lo que hemos venido consiguiendo, casi sin querer, seguramente hemos tenido suerte con la gente con la que hemos ido tropezando [...].</p> <p>La escuela está en peligro como la conocemos en estos momentos, todos esos pasos que se han dado están en peligro. Están más cerca de esa escuela que yo viví, la escuela pública de carácter asistencial. Parece que está en esa dirección. No se qué seremos capaces de hacer y de paralizar. Porque ahora la gente tiene más información pero no se si se va a dejar. A mi me</p>

<p><b>28</b> 91' 24"</p>	<p><b>Presente y futuro educación</b></p>	<p>preocupa mucho. La escuela como está tampoco la quiero pero para que esté peor tampoco la quiero, casi "virgencita que me quede como estoy" [ironiza con pesadumbre].</p>
		<p><i>Defiende el despertar de la gente joven frente al retroceso que se está dando, la generación del debate, la autoorganización de los trabajadores y denuncia la fuga de cerebros y el papel seleccionador de la escuela</i></p>
		<p>Es como si hubieran dado un golpe de estado a nivel salvaje y entonces fuera el capital el único interés y que se dominara desde allí todo. Pero irán soltando la mano poco a poco para que no se les vuelva en contra y las cosas irán a su cauce o la gente se autoorganizará. [...] Momento de crisis, momento en el que puede surgir una nueva ilusión [...] pero que se puede cambiar a peor. Puede surgir un iluminado.</p>

CÓDIGO ENTREVISTA: **E16 / AL07**  
 DÍA DE LA ENTREVISTA: 27 / 5 / 2013  
 DURACIÓN: 86:27  
**ENTREVISTADO: Pepe López**  
**LUGAR: Bar "Mi Barrio" (Zaragoza)**

1 11"	<b>Aprendizajes inclusivos</b>	En todas las clases hay, aunque sean del mismo nivel, niveles diferentes por lo tanto yo lo que procuro es plantear actividades donde quepan todos. Aunque luego uno desarrolle más y otros desarrolles menos. Pero que todos puedas hacer un mínimo de todo eso [...] Porque sino hay chavales que no pueden llegar a esos mínimos y hay otros que esos mínimos los tienen ya así que en la medida de lo posible procurar que haya actividades donde vayas cumpliendo los objetivos previstos pero que quepan todos [...] A la vez salpicado con un poco de humor [como en los talleres realizados en la Universidad].
2 2' 50"	<b>Práctica en el aula</b>	Todos los días en clase suelo empezar contándoles algo, o cantando [...] una cosa que llamamos contraseñas poéticas [...] Cada uno va expresándose como quiere, unos a ritmo de rap y otros de flamenco [importancia del contexto del CP José Antonio Labordeta con muchos alumnos gitanos] [...] Pero el objetivo es animar a leer, que cojan gusto por la poesía y desinhibirse [...] que aprendan a hablar a los demás y a expresarse para quitarse un poco la vergüenza.  <i>Estrategias pedagógicas concretas para incitar a la lectura y a promover la búsqueda de información</i>
3 6' 08"	<b>Funcionalidad aprendizajes</b>	Buscamos aplicaciones, que lo que escribimos tenga una finalidad, que hacemos las cosas por algo, o es para su libro o es para regalárselo a alguien, con el pretexto del cumpleaños de alguien [alude a los cursos que pude presenciar en la Universidad]
4 13' 29"	<b>Pedagogía</b>	Nosotros partimos [...] de saber de que no queríamos entonces fue un proceso de investigación, partiendo de determinadas cuestiones [lectura, creatividad...] Si que ha sido una coincidencia. El tema de matemáticas prácticas para la vida, lo que ahora se llaman las competencias [...] Cuestiones de la vida práctica [retos y desafíos matemáticos]. No me importa el resultado sino que hagan un proceso de pensamiento. Lo mismo que he dicho para lengua sería para matemáticas [...] Caer en cuenta de que lo que tú estás estudiando tiene un aplicación en la vida práctica.  <i>Inmediatez y sobreprotección del alumnado actual</i>
5 17' 17"	<b>Pedagogía y entorno</b>	Darle importancia al entorno, al conocimiento del entorno tanto en el físico como en lo social ver cómo está compuesto y cómo aprender a moverte que sería en última instancia. Eso implica salir de la escuela, observa [realidad frente al libro de texto]. Hacer un aprendizaje lo más vivo posible.
6 18'	<b>Participación familias</b>	También común veo el tema de participación de los padres y las madres. Vivirlos como aliados no vivirlos como enemigos porque hay una tendencia a que los padres cuanto más lejos mejor. Nosotros hemos tenido claro el que estaba bien que estuvieran allí, que era un beneficio incluso para nosotros. En el sentido de que si determinados planteamientos educativos se trabajan en la escuela y en casa va a ser un beneficio para el chaval [...] si tenemos el mismo planteamiento [a nivel de límites]. Hemos trabajado también el tema de formación de padres, tutorías colectivas, escuela de padres y madres. Un poco dando los referentes básicos en estos tiempos donde hay cierta desorientación de cómo educar, se ha pasado de un modelo tradicional que se ha cuestionado pero no se ha sustituido por otro.  <i>Dosis de consentimiento y autoritarismo en la sociedad actual</i>
7 21' 42"	<b>Especialización pedagógica</b>	El tema de la creatividad en el lenguaje, tema de formación de padres y educación emocional sería lo que yo he trabajado más decididamente [...] El tema de los padres empecé a trabajar por la necesidad que tenía de resolver las dificultades que me surgían educando a mis hijas. No es que tuviera una vocación especial.
8 23' 20"	<b>Experiencia en CPR Ballobar</b>	Estuve en el CPR de Huesca y una de la línea que había era trabajar con padres [...] Luego la participación, desde posibilitar que los padres vinieran y contaran cosas, en los primeros tiempos que participaran en la evaluación. Siempre se ha contado bastante con ellos. Cuando hicimos lo del plan experimental de la reforma de la EGB en aquellos tiempos los padres



9 25' 06"	<b>Trabajo colectivo Aula Libre</b>	participaban en la evaluación del proyecto en Ballobar [...] Los hemos considerado aliados y que era beneficioso para todos el trabajar juntos. Esto es un proyecto común, hay que ponerse de acuerdo en cómo educar [información y orientación de padres y madres] [...] Ha habido tiempos gloriosos de participación de padres y otros menos gloriosos, ahora quizá sean menos gloriosos.
10 26' 41"	<b>Evolución Aula Libre</b>	Nosotros estas cosas las hemos ido hablando aunque luego cada uno se especialice pero nosotros en nuestras reuniones cada uno iba contando las cosas que hacía y a veces hacíamos cosas comunes. En el Miguel Servet estaba Mariano, le llamaban tutorías colectivas, nosotros le llamábamos escuela de padres y madres [...] En las tutorías colectivas vas dando una serie de informaciones pues tres o cuatro veces al año por lo menos a todo el grupo que luego concretamos en las tutorías individuales.
11 27' 55"	<b>Referentes</b>	Ha habido una evolución a lo largo de todo este tiempo partiendo de lo que te he contado al principio. Yo en concreto con Miguel con el que más me relacioné los primeros años pero Sebastian estaba cerca y luego se incorporó Mariano que estaba en Barcelona. Partíamos de decir: sabemos lo que no queremos. Pero no tenemos claro qué queremos y empezamos a probar con cosas [Miguel desde Ontiñena y Pepe desde Torrente en torno a la evaluación] probar como evaluar, ver las dificultades que tienen las notas, los exámenes, cómo sirven para clasificar a la gente. Luego en la práctica las cosas son distintas porque estás obligado a dar unas notas pero siempre tienes ahí un margen para contemplar a los niños, para tenerlos en cuenta. Para subir la nota si ves que es beneficioso.
12 28' 58"	<b>Vigencia Renovación Pedagógica</b>	Fuimos articulando a base de leer y de experimentar y además entonces nos parecía que las cosas [podrían cambiar por influencia del contexto socio-político] [...] Leíamos desde la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia, Félix Carrasquer, el Libro Rojo del Cole, al Colectivo del Martes, un poco lo que iba cayendo en nuestras manos. Las escuelas de verano de Rosa Sensat en Barcelona, luego las nuestras. Se fue articulando una forma de actuar. Ibas viendo lo que funciona y lo que no.
13 32' 38"	<b>Política y educación</b>	Tuvimos la opción algunos de incluso poder extender determinadas cosas porque como estábamos en el Centro de Recursos, pues trabajabas en varios pueblos y lo que empezamos en este caso en Ballobar se fue intentado hacer en otros lados. Con unos sitios más éxitos y en otros menos [dependiendo de la disposición del profesorado] [...] Se ha hecho un recorrido donde ahora no se si estamos como al principio, tanto no porque han cambiado las cosas, pero yo leía cosas de las que decíamos al principio y digo todo esto lo podíamos empezar a plantear ahora mismo también. Pero vas asumiendo determinadas cosas. El plantear el no a las notas, el aprobar a todos, eso no es posible cuando se está hablando por otra parte de la excelencia, de la selección [...] Estamos volviendo me da la sensación, hay determinados principios que teníamos que ahora se han perdido y podrían volver a trabajar otra vez. Se ha perdido mucho en los últimos años y ahora ya con estas leyes pues menos. Porque antes había mucho entusiasmo y mucha fuerza y ahora no [...] No hay esa vidilla se han centrado las cosas en centros bilingües y en informática cómo si fuera la modernidad pero todo el planteamiento ideológico que hay detrás de eso ya no se habla [...] Esta reforma es bastante ideológica pero hay poca fuerza para combatirla.
14 37' 27"	<b>Malestar docente</b>	Lo que ocurre con esto es que ahora lo está planteando e PP pero si luego el PSOE gobernara no tocará muchas cosas [...] Se van haciendo concesiones y luego a nivel práctica no tienen muchas diferencias. <i>Señala la situación de retroceso, no hay tiempos para la reflexión y el contraste. Faltan ganas y tiempo por burocratización e impotencia</i> <i>Potenciación de la especialización y la privatización</i> Si uno tiene un poder y no lo ejerce lo deja y alguien lo coge [...] Se vive impotencia [...] se traduce en queja y en impotencia. Cuando hay queja se habla mucho y se hace poco [...] Hay una cuestión de "sálvese quien pueda" [...] La mentalidad de mucha gente [profesores] está en que si estos están en clase molestan porque no pueden seguir el ritmo por lo tanto a mi me resulta más cómodo [...] Plantear cosas diferentes es muy difícil [...] y supone más trabajo.

15 39' 55"	<b>Burocracia vs. pedagogía</b>	Para mí hay una diferencia entre lo que es importante y lo que son papeles [al hilo de la burocratización] [...] Es una formalidad [una programación] hay no me cabe porque las cosas que estoy haciendo no las asumen otros. Yo cumplo con la formalidad, no la peleo, y lo hago ocupándome lo menos posible. Y distingo eso de las cosas que si son importante [...] Hay una tendencia a hacer cada vez más papeles, tampoco es que se nos coma la burocracia pero como estás dando 25 horas de clase luego te queda un hora cada día, que tampoco es una hora real [...] tampoco puedes hacer muchas cosas [más reuniones de ciclo...] [...] No es que haya mucha burocracia pero luego tampoco te lleva tanto tiempo [...] la sensación que se vive es "no tengo tiempo".
16 44' 23"	<b>Desorientación educativa</b>	El problema fundamental es que no se sabe en qué rumbo va la educación, no tiene un sentido [...] No se analizan las consecuencias. Si ese es el criterio bueno [inglés] vamos a hacerlo en todo [...] No se tiene en cuenta si hay una educación integra [...] Se hace una división para una gran parte de la gente [...] Forma ya parte de la mentalidad el decir no nos caben todos lo niños [...] es un problema de base. Ni se habla, está aceptado [...] Vamos a hacer un planteamiento donde quepan todos [...] con expectativas altas, con cariño [a nivel de desdobles a partir del inglés...] [...] Es como darles por perdidos [...] pienso que cuando menos conlleva una reflexión a este nivel.
17 48' 45"	<b>Superficialidad compensación</b>	La única compensación que puede haber es si donde van están bien acogidos [...] si tienen la suerte de que las persona que les da ha elegido a esos chavales porque ha querido y los valores pues pueden tener beneficio pero ya dándole la vuelta a la cosa. Pero no se ha hecho la otra lectura "sabes inglés o no". Vamos a hacer dos grupos buenos y uno malo en base al inglés [...] Se busca el facilitar los que van bien y los otros, pues como no hay expectativas puedes hacer lo que quieras.
18 52' 45"	<b>Rol docente</b>	<p><i>Desajustes con los programas bilingües y la evaluación</i></p> <p>Un docente debe ser un facilitador que parte de lo que tiene, de las características de los alumnos y va abriendo ventanas. Es marcar dirección y crear inquietudes, curiosidad, transmitir, posibilitar para dar unos recursos básicos para que uno pueda seguir teniendo esa curiosidad. Porque yo creo que una de las cosas que hace la escuela es matar la curiosidad. Hay una curiosidad en el niño y según como plantees las cosas matas esas curiosidad [plantea como antiguos padres de alumnos le dicen que ya en el instituto no se trabaja para nada la creatividad, la curiosidad...] [...] Yo distingo entre el tema del aprendizaje de las diferentes materias [...] y luego el tema educativo, lo que ponemos hay de los referentes educativos y culturales. Todo niño es valioso, porque tiendes a querer más si se adaptan al modelo tuyo y si te crean más problemas les quieren menos. Pero todo tienen la condición de ser valiosos [...] Cuidar esos aspectos que para un niño son más importantes que las matemáticas [...] Teóricamente están en una educación integral pero luego no se tiene en cuenta.</p>
19 59' 42"	<b>Papel escuela</b>	<p><i>Cambios actitudinales desde el respeto y el afecto frente al analfabetismo emocional</i></p> <p><i>Las modas pedagógicas van pasando pero dejan poco poso</i></p> <p>El papel que ha cumplido siempre [la escuela] es clasificar a la gente, yo lo veo con mucha claridad [...] Lo que hace uno es ratificar eso [las expectativas al observar el entorno familiar...] en base a las notas. Las notas cumplen el papel de seleccionar. Ese es el papel que tiene asignada la escuela. Cuando uno elige esta profesión tiene que saber que las cosas están así, luego hay un margen de juego [cierta flexibilidad] [...] evitar en la medida de lo posible todo eso [la selección por las notas]. En la medida en que lo suavices [recuerda la experiencia de cuando aprobaron a todos Miguel y Pepe] [...] Las notas, darles el menor valor posible, suavizarlo [...] Se parte de que no es posible [...] El papel de la escuela es domesticar a la gente, es decir si pasáis por aquí os apruebo [...] Es la policía blanda del sistema, los otros van con porra nosotros con notas, pero en última instancia es el papel domesticación y clasificación del personal para que socialmente te ubiques en un sitio o en otro.</p> <p><i>Infantil, Primaria y Secundaria son mundos distintos e inconexos</i></p> <p><i>La responsabilidad del profesorado se diluye por su elevado número y paso fugaz por cada grupo más las dificultades del trabajo tutorial</i></p>

20 68' 50''	<b>Posibilidades medio rural</b>	Implementar estas metodologías es siempre más fácil en medios más pequeños. No necesariamente rurales, en centros pequeños. Donde puedas conocer a los chavales, directamente puedas tener una relación con el entorno [...] que participes de la vida de allá porque es donde ellos se mueven. Todos los planteamientos que hemos llevado a cabo han tenido más calado siempre en el medio rural [libertad del trabajo en el aula como una isla] [...] Planteamiento más globales si coinciden dos o tres [profesores] puedes abarca casi toda la escuela. Hay muchas más facilidades en centros pequeños que en centros grandes [...] La experiencia ha sido está, yo he hecho más cosas en el medio rural que en el medio urbano con el mismo planteamiento pero es mucho más complicado.
21 73' 41''	<b>Participación familias</b>	Los padres responde bien, y responder mejor si les orientas un poco [...] lo que están buscando es ¿qué hago?, entonces tu como experto en educación si eres capaz de darles un poco de orientación y vas siguiendo [...] Hay un compromiso [tutorías con los niños presentes].
22 79' 32''	<b>Valoración actualidad</b>	<p><i>Trabajar en la misma dirección, reforzamiento entre la escuela y el hogar, ayudas bidireccionales entre maestro y familias</i></p> <p>Yo veo paralelismos [entre la situación de finales de los 70 y la actualidad] porque antes existían los directores de cuerpo que se llamaban, al margen de los profesores, luego se elegían entre los profesores pero ahora hay una tendencia a dar más poder a los directores [...] Pero si que hay una tendencia en esa dirección. Hay otra tendencia en lo de la segregación, unos iban hacia FP, otros hacia Bachillerato. También la religión que parecía que había perdido peso [inclusión en la nota media] De alguna forma se vuelve para atrás. Estamos algo peor que antes [ríe irónicamente], los primeros años de la democracia había ilusión, había fuerza y ahora no. Con lo cual si tenemos una situación que no es igual, que es distinta porque las mentalidades son algo diferentes, pero en determinados aspectos yo si que veo que coinciden. El tema de solidaridad, antes había una huelga y había unas asambleas [...] ahora se dice ya somos todos mayores el que quiere hacer que haga. No hay debates, se va cada uno un poco a su aire. Eso también es una pérdida [...] Pero ahora no se habla de casi.</p> <p><i>Las TIC's no modifican la forma de trabajar, solo sustituyen al libro de texto</i></p> <p><i>Poco optimista con la situación actual</i></p>

CÓDIGO ENTREVISTA: **E17 / AL08**  
 DÍA DE LA ENTREVISTA: 30 / 5 / 2013  
 DURACIÓN: 104:17  
 ENTREVISTADO: **Mariano Coronas**  
 LUGAR: **Domicilio particular (Fraga, Huesca)**

1 46''	<b>Referentes y formación</b>	A veces cuando reflexionas sobre esto o hablas de este tema [en relación con los referentes pedagógicos] no acabo de ser hijo de nadie [habla de que sin embargo otros tenías referentes claros, como Freinet para Gertrudix] Yo recibo una formación en Huesca que no es una formación científica-pedagógica profunda, no tengo ningún recuerdo de ningún pedagogo en especial [...] Luego lo que haces es ir leyendo artículos de revistas algún libro, conversaciones y sobretodo una intuición y un sentido común [remite a la primera entrevista donde se trató este punto] [...] Las cosas responden a cierto orden natural, uno creo que si se aplica a ello, ¿qué podemos hacer en la escuela? Uno descubre las trazas más importantes de su labor cómo se desarrollan las cosas [...] Al margen de todas las exigencias burocráticas y administrativas que son las que distorsionan en ocasiones lo que sería un trabajo razonable, racional, emotivo y humanístico.
2 2' 12''	<b>Renovación Pedagógica</b>	Tenemos aquí una tarea que la podemos ir descubriendo nosotros conjuntamente y a partir de ahí si hay influencias externas, en mi caso descubrir una organización diferente en Canovellas [remarca su importancia] y luego ya juntarte aquí con Miguel, con Sebastián y con Pepe y empezar una aventura que suponía reuniones periódicas, de ahí es donde viene todo. O mejor dicho, que eso complementa todo lo que tú habías hecho de una manera intuitiva [comenta como fue su inicio en Boltaña y consolidación de su praxis original por falta de formación inicial].
3 4' 06''	<b>Formación y concienciación</b>	En cambio del plan del 67 era un plan interesante porque nos permitió hacer muchas más prácticas y estar en contacto con los chavales más tiempo, todo un curso entero. Me enseñó sobre todo que eso es lo que había que hacer. Porque tuvo algunos modelos que realmente fueron nefastos, yo digo no quiero ser este maestro [no imitación de modelos docentes negativos].
4 5'	<b>Pedagogía del sentido común</b>	Lo que pretendo en la escuela es intentar, al margen de todos los problemas diarios que surgen que son difícilmente previsibles a veces, pues sobre todo que los críos acrecienten la curiosidad, tengan un buen recuerdo de la escuela y que haya sembrado cosillas que algún día sobre ellas brotarán algunas cosas interesantes. Que no tengan un sabor amargo de la escuela. Que aquella experiencia no sea un freno en su desarrollo, en sus expectativas en su vida [...] La escuela es un mundo a parte a veces [...] Al menos que te recuerden a ti pues que te recuerden como una persona que les abriste caminos, que les hablaste con claridad, que fuiste honesto. Hay algunas cosas que no te encuentras a lo mejor en los libros de pedagogía pero las tienes que encontrar en tu concepción de la vida, tienes que tener un criterio ético, un itinerario pedagógico humanístico ya defino aunque algunos días fallaras por ninguno somos perfecto. Pero una línea que se vea clara, los chavales la perciben además. <i>Fomento de actividades e introducción en nuevos materiales y conocimientos</i> <i>La inquietud es más fuerte que la falta de medios</i>
5 10' 12''	<b>Autoformación</b>	Y eso no lo aprendí de ningún pedagogo, luego vas leyendo cosas de Freinet, lógicamente, y de otros pedagogos o de otra gente que ha investigado en el mundo de la educación, que ha trabajado en el mundo de la educación. Pues te reconoces en muchas cosas [...] Canovellas es un hito tremendo, nos encontramos cuatro años en una situación excepcional, sin dirección [...] con una dirección compartida y eso nos permitió avanzar en otros terrenos también [claustros semanales como ejemplo de "forja de personalidad profesional". De ahí salimos nuevos, diferentes. Llegas aquí, has retrocedido un montón de años [...] si de todo lo que he hecho estos años no voy a poder hacer nada. Entonces te embarcar en historias en contra de todos. "El maestro de los métodos nuevos", joder, ¡empezamos bien! [ironiza].
6 12' 25''	<b>Trabajo colectivo</b>	Al año siguiente te encuentras con esta gente y ya empezamos a hacer reuniones [...] ves que hay personas que más o menos piensan como tú, uno te pasa un libro, otro te pasa unos

7 13' 20"	<b>Objetivos</b>	apuntes, oye montamos una revista, venga recogemos artículos...Entras en una dinámica que te va llevando y que te hace más leve el viaje, porque lo cotidiano era duro. Porque aquí tenías tíos [se refiere a profesores] que habían estado toda la vida, que aún pegaban. Innovación cero [...] Lo mismo de toda la vida. [se retoma la lectura sobre no repetir malos ejemplos como con los otros integrantes del MRP] Lo que quiero hacer ya lo iremos definiendo. Porque tú no sabes lo que quieres hacer pero lo que no quieres hacer si. A partir de ahí dices yo no quiero hacer exámenes [...] no quiero volver a los chavales locos con los deberes, si pongo trabajos para casa será que tenga una continuación con lo que se ha hecho en clase [barbaridades pedagógicas, deberes, que ha sufrido como padre con sus hijos con maestros y profesores de instituto] Haríamos una lista de cosas que eso no lo voy a hacer yo. Plantear salidas al medio, montar un huerto, montar un museo escolar, revista, libros, todo autoedición de materiales para trabajar con ellos.
8 14' 45"	<b>Interpretación evolutiva</b>	Tengo la sensación de haber ido perdiendo gas en el tiempo, ha habido momentos en los que has creído realmente que nuestro trabajo podía influir decisivamente o de manera notable a lo mejor en cambiar alguna actitud, en los chavales y a las familias incluso. Yo no he tenido grandes problemas con las familias [...] Porque yo no he planteado rupturas tremendas porque no tiene sentido. Si estás solo en un pueblo, tienes la posibilidad al menos de enfrentarte, o ganarte, las opiniones o la voluntad de la gente pero en un colegio grande de 16 o 18 unidades hay eres una persona más [obstáculo de la desconexión entre grupos, ciclos y descoordinación entre compañeros].
9 17' 41"	<b>Rol docente</b>	<i>Importancia de coincidir con gente renovadora</i> Tu papel en el aula tiene que ser el de siempre, dinamizador del aula. Tienes que llevar ideas ahí, los chavales no es que no tengas ideas hay que ayudarles a que las expongan y facilitarse los caminos y las posibilidades [...] Y pueda servir para que la clase tenga un sesgo distinto [...] Una persona que tenga claras las cosas, al menos unas cuantas. Que el libro de texto no debe ser nunca quien dirija la actividad pedagógica del aula [aprovechamiento complementario], mantener una serie de actividades que tú crees que tienen futuro, en el sentido en que van a estar todo el año vigente [contraseñas poéticas, cuaderno de noticias con nombre propios, cuaderno de valoraciones personales] eso ya da un juego de la leche [planteamiento de actividades globalizadas e integrales] [...] Ser una persona respetuosa con los críos, que seas el intermediario con el mundo de alguna manera con la literatura, con lo que está pasando, con el saber, con la curiosidad por aprender.
10 25' 12"	<b>Valoración</b>	<i>Importancia del gusto propio para transmitir gusto a los alumnos. Sorpresas y cosas nuevas como recursos</i> <i>Su valoración la remite a la los chavales, a la gente</i> Puedo lo que dicen mis compañeros [como valoración propia], que me dicen que cuando cogen una clase que se nota que la he llevado yo [ha dejado impronta] [...] Yo creo que lo que puedo ofrecer, lo que me empeño en ofrecer es coherencia [remarca], normas, trabajo, ideas, quiero decir yo no paso de los críos. Disciplina la justa para poder vivir [...] yo creo que los chavales tienen un buen recuerdo de mí. <i>Utilización actual de las nuevas tecnologías para desarrollar actividades globalizadas y aprendizaje continuo y diversificado. Diferencia de medios (de multicopista a las tablets). "Do it yourself" actualizado</i>
11 32' 39"	<b>Enfoque globalizador</b>	Para que los chavales vean que la vida camina y que lo que pasa no es lo que pasa en el libro de texto [...] Hay que conectarlo a la vida, creo yo, necesariamente, como quieras [cualquier actividad bien orientada] [...] Que te sirva eso como ejemplo de evolución. <i>"Espabilar" para adaptarse a los nuevos medios</i>
12 34' 20"	<b>Crítica formación institucional</b>	Hubo un tiempo en el que cuando tú pensabas algo que podía ser interesante y lo compartías con la gente que estaba cerca de ti, con una reunión charlabas, bastaba con considerarlo interesante y que tres o cuatro te echaran una mano para llevarlo adelante, no tienes que esperar a nadie más. Ahora últimamente se había prostituido todo un poco, lo de los CEP's, el hecho de que habían sembrado una semilla bastante mala creo yo. Eso de convertirse al final en un centro expedido de títulos creo que fue un error brutal, que no veo a muchos

13 37' 20"	<b>Pedagogía y compromiso</b>	responsables que se arrepienten. Pues te tendrías que arrepentir marchó, porque habéis propiciado una generación de maestros y maestras que sino había un certificado no daban un paso [cambio de mentalidades, cursillismo].
		<i>Primacía actual del dinero para hacer proyectos frente a la falta de recursos pero con ilusión y ganas. Ejemplo de la convicción concreta con la biblioteca del CP Miguel Servet en Fraga junto a Mercé Lloret durante 25 años. Apoyo a nivel estatal y "estímulo superior"</i>
14 40'	<b>Crítica formación institucional</b>	Tiene que haber una convicción potente porque te vas a enfrentar con tipos que te van a fastidiar a base de bien. Los CRP's han ayudado relativamente, no estoy muy contento en algunas cosas y mira que he movido y he estado en muchos sitios [critica la formación actual]. Toda esa formación que se ha hecho, que no se ha pedido nunca ni se ha exigido que la persona que se ha formado en una cosa teórica y la lleva a la práctica...a mi me parece que se eso ha distorsionado a la gente, entonces si no estás bien armado éticamente y conceptualmente [critica el credencialismo y la formación de cursillos con la obsesión de los puntos]. <i>Formación teórica formal que no implica aplicación práctica ni seguimiento. Menosprecio al trabajo</i> La gente no se ha formado, solamente las personas inquietas que iban convencidas de que aquello podía ser interesante, pero el resto de los asistentes no se formaban, recogían su título y en su clase seguían haciendo lo mismo que el día anterior. Yo no se cómo se soluciona eso tampoco [...] Todo, todo, todo [remarca] lo que ha rodeado la formación ha estado rodeado en general de sospecha, de poca efectividad, de despilfarro, de falta de planificación [...] Sin la formación inicial no es precisamente maravillosa ni ilusionante y posteriormente te encuentras con esto, pues hay tenemos un problema gordo. Solo aquellas personas que tengan una percepción del trabajo escolar nítida e ilusionante serán las que salgan adelante, el resto seguirá reproduciendo. <i>La consideración con respecto a los alumnos, clave y negativa en mucho profesorado</i> <i>Dificultades de los interinos</i>
15 47' 20"	<b>Educación actual</b>	Me parece una cosa demencial donde estamos llegando. ¿Dónde está toda la parte humanística, de emociones, de trato, de consideración? ¿Dónde está? Subdividimos al niño en un montón de mínimos [mordaz] [...] Solo se cargan las tintas en ese tema, lo demás importante un pepino, ¿pero que vas a conseguir a reducir todo a este montón de ítems, de número si luego resulta que no haces nada memorable con los críos? [solo importa el seguimiento del libro de texto, cumplimiento del currículum, calificación...]. <i>Plantea su rechazo frontal a ese tipo de dinámicas escolares, lo veo como irracional más en el momento actual</i>
16 50' 45"	<b>Participación familias</b>	En Canovellas la primera sorpresa para mí fue que hubiera una asociación de padres bastante potente, que se comunicaba muy bien con nosotros [actividades de socialización conjunta, espíritu de comunidad escolar]. Eran unos tiempos especiales, eran el 77 o el 78 [...] y todo estaba por hacer de alguna manera [diferente en Boltaña] [...] Ahí ya aprender un poco a relacionarte con ellos [con los padres]. <i>Fomento de la participación y la comunicación con las familias, relación estrecha en distintos momentos y a través de distintas maneras</i>
17 57' 02"	<b>Participación familias</b>	Hemos formado un grupo grande [en relación al trabajo conjunto escuela-familia con la biblioteca escolar], hay unas relaciones que yo creo que consolidan el colegio, que lo convierten en algo más importante. Sino cada uno va por su lado. Te permite también salirse de los canales habituales.
18 59' 48"	<b>Participación familias</b>	No se puede dar la espalda a la comunidad educativa [comenta actividades donde se ve el resultado de mantener buenas relaciones con las familias] <i>Integración de gitanos e inmigrantes</i> <i>Premio Félix de Azara de Medio Ambiente, museo virtual de árboles, de juguetes tradicionales...</i>

19 69' 24"	<b>Interpretación participación</b>	<i>Entrega de notas directamente a todas las familias para comunicar interactivamente en conjunto, con el niño delante</i>
20 74' 42"	<b>Experiencia tutorías colectivas</b>	Si que es cierto que prefería a aquellos padres que a estos [diferencias entre la respuesta de los padres hace unos años y en la actualidad] probablemente porque entonces hacías una reunión y si había 30 chavales en la clase venía 35 personas [...] y ahora haces una reunión en una clase de 20 y te vienen a lo mejor 12.
20 74' 42"	<b>Experiencia tutorías colectivas</b>	<i>Casos concretos, esporádicos, de culpabilización del maestro por parte de algunos padres</i> Es cierto que en unos años, allá por los 90 se hicieron una serie de tutorías colectivas [con la ayuda de Miguel] y aquello tuvo una repercusión importante [dificultades de la integración de familias inmigrantes a pesar del fomento y la promoción de actividades distintas][...] Tutorías que se hacían por ciclo [...] te juntaban 170-180 padres, eso hoy es impensables.
21 96' 52"	<b>Escuela rural y renovación</b>	<i>Teatro, gastronomía, coleccionismo también como vehículos de participación</i> <i>Diferencia entre las escuelas rurales de Albalate y Torrente con respecto a Fraga, similar al de los colegios urbanos</i>
21 96' 52"	<b>Escuela rural y renovación</b>	Los que tenemos una raíz en un pueblo tiene en una dimensión intenta ser una gente dinamizadora pero eso es un compromiso ético, personal, la gente considera que si eres maestro eres una persona especial, en los pueblos. No hay una intencionalidad global de que sea diferente, depende de ti. Creo que tenemos margen de maniobra que no deberíamos desaprovechar, creo que hay una falta de implicación. Uno no tiene que partirse la cara con todo el mundo ni todos los días pero joder, creo que los maestros tenemos algún poder, alguna posibilidad, y entonces desaprovecharlas es un empobrecimiento de tu labor de alguna manera. Hay gente que no se enfrenta con nada, se limita a hacerlo fácil. Dicen: Yo para no tener problemas sigo el libro [...] sigo las normas del inspector, sigo las consignas de la dirección...

CÓDIGO ENTREVISTA: **E18 / AL09**  
 DÍA DE LA ENTREVISTA: 15 / 3 / 2014  
 DURACIÓN: 92:13  
**ENTREVISTADO: Miembros Aula Libre**  
**LUGAR: Domicilio Miguel Calvo (Albate de Cinca, Huesca)**

1 2'	<b>Contexto</b>	SGE: [le llaman afectuosamente "el jubilado"]: Los MRP's surgen en un contexto político muy determinado, es el postfranquismo, los últimos años del franquismo, y el postfranquismo ya a finales de los años 70 hay movimientos para recuperar un tipo de pedagogía que en España no se conocía desde que hubo la guerra civil, en la República si que se conoció. Hay varios intentos de recuperación [...] se empieza a celebrar alguna escuela de verano en Cataluña y luego surge un movimiento generalizado en toda España, en la que surgen MRP's a raíz creo yo que el detonante fue la convocatoria por parte del ministerio para elegir unos representantes provinciales en cada provincia de los maestros porque el Magisterio no se sentía representado con el sindicato vertical, el SEM [...] y entonces eso genera toda una serie de movimientos y de grupos que surgen en la mayoría de las provincias [...] Es un movimiento que tiene dos vertientes, una vertiente sindical-política de oposición al sistema que existía entonces a nivel sindical y educativo, y la otra vertiente es la pedagógica de renovación, se quería un cambio de escuela. Plantear unos principios de escuela pública que estuvieran más acordes con un sistema democrático que no con lo que existía entonces. Aquello tuvo una efervescencia muy grande y se consolidó un movimiento a nivel estatal de MRP y prácticamente a nivel provincial. Durante muchos años eso supuso un incentivo y un estímulo para todo lo que era la Renovación Pedagógica.
2 4' 29"	<b>Renovación Pedagógica</b>	También se intentó plantear una escuela, un sistema, en el que la democracia y las nuevas metodologías de escuela activa entrasen en la escuela y esto se consiguió en parte [...] Los gobiernos democráticos debían haber hecho algo más para favorecerlos a nivel real y a nivel formal si que se favoreció y se dejó que estos MRP's tuvieran presencia a nivel político, su representatividad. Incluso como movimiento de presión funcionaron sobre todo con la LOGSE [remite para saber más a López y Calvo] [...] Ahora visto con perspectiva fue una situación un poco fallida. Los gobiernos y sobretodo el PSOE no apostaron por un cambio real en las aulas. <i>Peso y arraigo del autoritarismo franquista e insuficiente apoyo de los gobiernos de la democracia</i>
3 6' 09"	<b>Política educativa Transición</b>	MCA: Quizá Maravall si que inició y se encontró con las fuerzas reales que no eran las políticas sino las económicas. Y todo el planteamiento [...] fue cortado por las editoriales en manos fundamentalmente de la iglesia católica. Eso hizo echar al propio ministro a raíz de las propias movidas de la izquierda, y nuestro Rubalcaba fue el que le hizo la cama por lo visto [ironiza] para echar a Maravall, y a partir de ese primer inicio cuando surgió la compensatoria, el apoyo a la escuela rural, la extensión por arriba y por abajo de la escolarización, la escuela integradora que propone Maravall, pues desde entonces hemos hecho hacia atrás de las propuestas iniciales [...] Parece que retomamos a la escuela franquista. Y algunos cambios que se habían constituidos se han vuelto hacia atrás [participación, evaluación, ciclos...] El intento inicial se viene abajo y los pocos avances conseguidos no se han asentado. Cuando se habla de escuela se sigue pensando una escuela donde ves el cogote del de delante [...] ahora la tarima es la pizarra digital pero es una nueva tarima. Apostando por métodos autoritarios [sobre todo en secundaria] pero la gente socialmente progresista al final hace caso al principio de autoridad [...] Te encuentras poca gente que vea una escuela alternativa distinta.
4 9' 22"	<b>Segregación actual</b>	PL0: Se explicita haciendo separación por el nivel de inglés [habla como en la primera entrevista, en verdad la segunda, de la segregación y corte mediante el nivel del inglés] [...] El apoyo a la excelencia [...] se va a hacer una jornada en mi centro a nivel de Aragón, de centros bilingües donde se habla de la excelencia de este modelo organizativo, vendrá la consejera [...] las cosas van en esta dirección [...] Luego depende del profesorado, de los equipos directivos pues se contemplaran otras cosas [...] la renovación pedagógica coincidía con un planteamiento ideológico de determinada generación y esa generación se va jubilando y la gente que viene ahora está en otro punto [...] Todo eso se va perdiendo [...] Formación profesional o bachillerato, la mentalidad de listos y tontos todo eso está solo que ahora se hace



<p><b>5</b> 13'</p>	<p><b>Condicionantes y desarrollo</b></p>	<p>en base al inglés o al idioma, y luego con la informática.</p> <p>MCO: A parte de los MRP's luego había mucha gente [...] con unas sensibilidades diferentes, una formación deficiente, veíamos que la escuela tenía que discurrir por caminos distintos de los que discurría y entonces apoyados o unidos a un movimiento ciudadano que no tenía ningún tipo de organización superior, sino que simplemente cada uno hacía lo que podía. Eran los tiempos de la transición donde el desconcierto generaba muchas expectativas y muchas posibilidades [...] Había una sensibilidad por parte de los ayuntamiento, de las asociaciones de padres, de movimientos vecinales [...] si que estaban con nosotros, con los maestros que planteaban cosas nuevas. Había un campo abierto de posibilidades de plantear nuevas estrategias, de organizar las escuelas de otra manera, de favorecer la participación, también de las familias [...] Todo eso ha ido caminando en declive, no solo los movimientos primeramente absorbidos por las administraciones, hoy sigue habiendo mucha gente que participó en los MRP's al principio o movimientos más tardíos referidos a asuntos concretos [...] y alguna de esas gente [...] ahora están en la administración, incluso en una administración renegaba de todo eso [...] Ha habido cambios de todo tipo en ese sentido [...] Hubo un intento de la administración de coger a la gente que puede de alguna manera distorsionar nuestro mensaje para fagocitarlo [...] Han ido languideciendo hasta llegar a un punto en que su presencia ahora mismo es irrelevante [PLO: "testimonial"].</p>
<p><b>6</b> 16' 18"</p>	<p><b>Posible revival</b></p>	<p>MCO: Paralelamente a ese declive de los MRP's [plantea el porqué de su mantenimiento, cuestiona las subvenciones] ha habido otra personas que sin militar en los MRP's [...] se han introducido en las escuelas con afán de cambiar algunas cosas. Ha habido asuntos recientes que a lo mejor no respondían a planteamientos de MRP's pero quien también dignificaban la escuela y buscaban alternativas al discurso oficial que siempre ha sido un poco de control [dirección compartida por ejemplo sin propiamente de MRP's].</p>
<p><b>7</b> 20' 08"</p>	<p><b>Visión inclusiva vs. selección</b></p>	<p><i>Destacan el cambio de la escuela compensadora e integradora en el medio rural y urbano con Maravall</i></p> <p>MCA: Las políticas que de ahí fueron boicoteadas por el propio profesorado [...] Hasta entonces no todo el mundo podía pasar por la escuela, eso parece que se ha olvidado. Los que salen por la tele son los que sí podían estudiar pero y toda la gente que se ha quedado a parte que nunca tuvo posibilidades de estudiar porque el sistema era selectivo, eso es lo que todavía no se ha digerido. Que esto de la educación puede ser para todos y cada uno [...] Entonces viene lo de la excelencia, los demás se camuflan.</p>
<p><b>8</b> 21'36"</p>	<p><b>Referentes</b></p>	<p>SGE: En la República hubo una ruptura y en la Transición no hubo ruptura, hubo un pacto entre las fuerzas políticas y entre otras muchísimas cosas en el aspecto educativo es que la República lo primero que fue cambiar el sistema de acceso al magisterio, creo un sistema con un plan profesional donde los maestros que salieron tenía muy claro lo que tenían que querían hacer cuando llegaban a la escuela y era una metodología muy ligada a con la escuela activa [...] Sin embargo esto no sucedió en la Transición, porque fue un pacto y no fue una ruptura. Eso lo hemos ido arrastrando en otros muchos aspectos.</p>
<p><b>9</b> 22' 48"</p>	<p><b>Discurso comprensivo vs. eficientista</b></p>	<p>La excelencia me parece una falacia tremenda [...] ¿Qué quiere decir que en un sistema comprensivo no existe la excelencia? Claro que existe la excelencia, lo que pasa es que en un sistema comprensivo lo que se intenta es el que el niño aprenda a su propio ritmo y no partir de unos niveles determinados que solo tienen algunos [...] Además estamos hablando de la escuela donde los niños van obligatoriamente [remarca] encima no lo mates a exámenes, y a notas y a niveles que están por encima de sus posibilidades de partida. Lo que tienes que hacer es darle todas las posibilidades para que esa persona desarrolle al máximo de sus potencialidades. La escuela esto no lo hace, la escuela selectiva o la de la excelencia todavía menos [...] Lo que hay que hacer es formar maestros que tengas otra visión de la educación.</p>
<p><b>10</b> 25' 16"</p>	<p><b>Discurso comprensivo vs. eficientista</b></p>	<p>MCA ¿Excelente en qué? El problema es que la escuela sólo valora una parte del conocimiento humano [PLO: En inglés] El que sabe inglés es más bueno...el que sabe de aquellas facetas más abstractas [...] acaba triunfando en la escuela si es obediente, sino crea problemas pero todo lo que sea más concreto, manipulación, naturaleza [diferencia tipos de excelencias que se evalúen].</p> <p>PLO: Utilizar la palabra excelencia quiere decir que hay una tercera parte que se queda fuera</p>


11 30' 50"	<b>Política y educación</b>	<p>[MCA: Claro] [caso del inglés en su centro explicado en la anterior entrevista con una situación que es un "insulto"] [...] La palabra excelencia [...] [MCA: Es una trampa para seleccionar al personal] [...] La selección siempre ha estado pero es que ahora es un corte radical, descarado.</p> <p><i>Selección por el inglés es una muestra de segregación social en algunos casos con respecto a los alumnos inmigrantes</i></p> <p><i>Hablan del catalán y de la religión</i></p> <p>Lo que políticamente se pide en algunos sitios, y no políticamente, de que haya un gran pacto por la educación eso es lo fundamental [...] No vas a estar formando maestros y maestras con ningún tipo de perfil porque no sabes cuales serán las decisiones políticas. Si eso no se estabiliza, si no hay un cambio, un pacto [habla mordazmente de alumnos de prácticas como un caso paradójico].</p>
12 34' 55"	<b>Evaluación</b>	<p><i>Maleabilidad discursiva y de criterios de la evaluación a partir de PISA</i></p> <p>MCA: Se utiliza como excusa [los informes PISA] pero no se hace nada. Entonces seguramente pues porque no importa la educación importa la selección.</p>
13 36' 22"	<b>Posibilidades sistema educativo</b>	<p>MCO: Hay una sensación de que se está jubilando gente que vivimos unas experiencias iniciales que marcaron nuestra vida [...] Probablemente haya un vacío interesante ahí [...] Quiero decir que creo que si que hay margen a pesar de las barbaridades legislativas o de las sugerencias que hacen desde la Inspección [...] creo que hay margen suficiente y que la aplicación de esas cuestiones corre a cargo de que el equipo directivo tenga cierto conocimiento.</p> <p>SGE: [coincidencia sobre el Pacto de Educación] [...] Los MRP's tuvieron mucha importancia ahora no tienen tanta, los maestros individualmente y algunos colegios aisladamente, hacen una labor inmejorable pero esto es el chocolate del loro. Mientras no haya un pacto entre las dos grandes fuerzas políticas como sucedió en Finlandia [...] lo que hace falta es eso. Porque sino vamos a estar continuamente nadando contracorriente y levantando y tirando castillos de naipes.</p>
14 42' 16"	<b>Posibilidades sistema educativo</b>	<p>MCA: Al margen de las leyes la educación funciona por inercia, y lo que hacemos es repetir lo que has vivido, sino hay experiencias nuevas lo que va a hacer el profesorado es lo que ha vivido [...] sino ha vivido otra forma de hacer las cosas las seguirá repitiendo [SGR: Por eso hablamos de cambiar la formación de maestros] [...] Necesitamos que el profesorado tenga otras experiencias, que las familias tengan otras experiencias dentro y fuera de la escuela pero además que esas experiencias puedan ser integradas en la escuela [...] pero eso no lo traslada a la escuela, es como si hubiéramos hecho un mundo paralelo. Con lo que nos lleva a un sufrimiento muy grande en secundaria [visión integradora] Pero no puede reducirse la escuela al papel asistencial necesitamos otro papel que como no espabilemos es el que van a dejar a la escuela pública.</p> <p><i>Futuro comprometido y condicionado de los futuros maestros. Incertidumbre profesional</i></p> <p><i>Necesidad de intercambio generacional</i></p>
15 47' 36"	<b>Formación</b>	<p>PLO: Uno cuando empieza a trabajar no tiene un criterio claro de qué es la escuela salvo la experiencia que vivió, pero depende de donde va se es distinto porque hay una cosa común y que los que están en tu centro y en el mío y en general todas las personas, tenemos la mentalidad más de que hay listos y hay tontos. Siempre ha habido ricos y pobres. Esta dualidad la tenemos metida todos. Van a tu centro y allí se abren otras ventanas [...] Luego ya uno se monta en base a lo que ve que es la escuela [...] Desgraciadamente cada vez hay más centros en la dirección A [se refiere a centros de excelencia como el CP José Antonio Labordeta] [...] Ese es el referente que quieren mostrar, pero si está apoyado por la administración y se van poniendo equipos directivos afines la cosa tiene más probabilidades de que aumente en esa dirección de que en esta otra.</p> <p><i>Coincidencias sociológicas entre el CP Labordeta de Zaragoza y el CP Miguel Servet de Fraga</i></p>

16 58' 57"	<b>LOMCE y escuela pública</b>	<p><i>El bilingüismo crea un sesgo que unido a la excelencia plantea problemas (plazas, academias, segregación, privatización, aislamiento...)</i></p> <p><i>Gertrudix retoma la deficiencia de la formación y el escaso contacto con otros referentes pedagógicos, además señala NMS de los últimos años (Congreso del MCEP en Escorial en el 2012)</i></p> <p><i>Falta de sistematización de la innovación y banalización de la educación</i></p>
		<p>MCO: Ayer decía Jimeno Sacristán en una entrevista "Tampoco se soluciona todo con la derogación de la LOMCE porque no hay ningún paraíso a donde volver" dije, mira una frase bonita. Por tanto no será suficiente derogar la LOMCE en el futuro.</p> <p>MCA: Esta es una profesión que o te ilusionas y te sientes a gusto con parte al menos de lo que hace o se hace dura, si ves enemigos por todos lados [alumnos, padres, profesores, administración] [...] Son demasiados enemigos, Claro que hay malestar [hablando del desencanto docente] [...] Ahora vas a encontrar menos apoyos.</p> <p>PLO: Yo creo que hay más malestar que antes.</p>
17 73' 20"	<b>Funciones sistema educativo</b>	<p><i>Detección de cambios importantes en las actitudes de los padres y madres</i></p> <p><i>Actividades de apadrinamiento positivas y nuevos canales de comunicación e intercambio en red</i></p> <p><i>Coinciden en la necesidad de hacerle sentir al niño útil y responsable</i></p>
18 84' 08"	<b>Futuro educación</b>	<p>SGE: Que duda cabe que ha habido un avance con respecto de la escuela franquista pero en 30 años de democracia no se ha avanzado tanto como nosotros hubiésemos deseado, además como el problema de fondo es el mismo y no se ha solucionado, el de que mande quien mande hará su propia ley de educación a la largo la escuela se ha convertido en una escuela reproductora del sistema social y en los últimos es que esto no hay por donde cogerlo [habla de un suicidio social como una lectura de la situación actual crítica y necesidad de regeneración a todos los niveles]</p> <p>MCA: Creo que asistencialmente si [...] se ha avanzado mucho. Están mejor en la escuela que en su casa en muchos casos [...] El sistema hace que se separen. Sistema proteccionista si, integrador no.</p> <p>MCO: Esto es un desmantelamiento social.</p> <p>SGE: Hay que rearmar moralmente a la sociedad</p>
19 86' 55"	<b>Futuro educación</b>	<p>PLO: Esto en la escuela tiene sus consecuencias [...] Pero todo esto se va a traducir un poco más en la escuela.</p> <p>SGE: Qué perspectiva puede tener el niño o el joven cuando ve todo esto.</p> <p>PLO: La presión que los propios padres van a ejercer sobre los jóvenes ante este panorama.</p> <p><i>Discurso sistémico de la competitividad y la exigencia</i></p> <p>MCA: La escuela sigue siendo importante [...] pero mientras la tengamos, es el único donde los chavales tienen oportunidad de convivir de forma racional con otros. Porque fuera de hay no lo hay, es la selva. Están protegidos y hay otro modelo distinto. Nos toca la responsabilidad mientras podamos hacerlo nosotros y contagiar a quien podamos.</p>
20 89' 15"	<b>Democracia</b>	<p><i>Plantean la importancia de resistir a los cambios formales y aprovechar el margen de maniobra</i></p> <p>SGE: La escuela es donde existe mayor integración social.</p> <p>MCA: Y de posibilidades de participación, que entren las familias. Es el reducto que tenemos ahora de funcionamiento democrático.</p> <p>SGE: Una educación mínimamente democrática en la que los niños aprendan a convivir en sociedad.</p>
		<p>MCA: ¿Es la que queremos? No, pero es el resquicio que nos queda.</p>





## Anexos V. Carteles trigésimo aniversario del MRP Aula Libre



**PLANTEAMIENTOS EDUCATIVOS DE AULA LIBRE**  
**"Por una práctica libertaria en la educación"**

**UNA ESCUELA POR ORDEN ALFABÉTICO**

Las personas que forman parte del Movimiento de Renovación Pedagógica Aula Libre trabajan para mejorar la educación. Para ello llevan a cabo continuas innovaciones que ayuden a conseguir una escuela con las siguientes características:

**Alegre** y animada para contagiar vitalidad.

**Bibliotecaria**, para acercar todos los soportes informativos e imaginativos al alumnado.

**Cooperativa** en sus objetivos, trabajos, relaciones...

**Diversa** y acogedora de todo tipo de diferencias.

**Ecológica** y recicladora, en lo emocional y en lo material.

**Fértil** y favorecedora de actitudes positivas y vitales.

**Gratificante** para todas las personas que han pasado, pasan y pasarán por ella.

**Humorística**; para practicar y desarrollar el ingenio y el sentido del humor.

**Imaginativa** en sus planteamientos, en los caminos propuestos e investigadora de nuevas alternativas.

**Juguetera** y lúdica, con el rigor necesario.

**Kilométrica** en cuanto a ilusiones, ganas, posibilidades y horizontes.

**Lectora** diaria de historias y cuentos, de sueños y aventuras.

**Musical**, con ritmo y muy cuidadosa y sensible con las emociones.

**Natural** y "navegable" para cualquier niño, para cualquier niña.

**Organizadora** de actividades diversas y de interés para mejorar el nivel cultural de la comunidad.

**Pública** y participativa para todos los estamentos que componen la comunidad educativa.

**Querida** por todas las personas que pasen por ella. Querida y recordada.

**Renovadora** y científica para poder responder a las nuevas exigencias de la vida y a los nuevos retos de la sociedad.

**Solidaria** con todo y con todos y todas.

*Trabajadora, como se trabaja en un taller, en el campo..., con sentido común.*


**Universal**, que se abra al mundo, a la actualidad, que todo tenga cabida.

**Verde**; con jardín, huerto, árboles y preocupación medioambiental.

*Www.es*; conectada a través de las nuevas tecnologías con el mundo.

**Yesca** para que prenda con facilidad la chispa de la intuición y de la inteligencia y yedra que anime a enredar y a abrazar los nuevos descubrimientos en el campo del aprendizaje.

**Zambullida** en el mar de la innovación y en el océano de la sensibilidad.



**30 años de Aula libre**  
1975 - 2005



# LAS MATEMÁTICAS

## LAS MATEMÁTICAS ...

NO SON EL REINO DE LO RÍGIDO,  
INAMOVIBLE, UNIDIRECCIONAL ...

ii) ¿Quién dijo que las cosas sólo pueden hacerse de una manera?

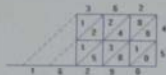
- |                                                   |                            |
|---------------------------------------------------|----------------------------|
| 1 - 2 + 3 + 4 - 5 + 6 - 7 - 8 + 9 = 1             | (Saili, Jorge R., Ignacio) |
| 1 + 2 - 3 + 4 - 5 - 6 + 7 - 8 + 9 = 1             | (Blanca)                   |
| 1 + [(1 + 2) - 3 + 4] - 5 + 6 + 7 + 8 + 9 = 1     | (Oihane, Marcos)           |
| 1 + [(2 - 3)(4 - 5)(6 - 7)(8 - 9)] = 1            | (Jorge L., Guillermo)      |
| 1 + 2 + 3 + 4 - 5 + 6 + 7 - 8 - 9 = 1             | (Jorge L.)                 |
| 1 + 2 - 3 + 4 - 5 + 6 + 7 - 8 - 9 = 1             | (Pablo)                    |
| 1 + [(2 - 3)(4 - 5) + (6 - 7) - (8 - 9)] = 1      | (Roberto)                  |
| 1 + 1 + 2 + (3 + 4) - [(5 + 6) - (7 + 8)] - 9 = 1 | (Javier)                   |
| 1 + 2 + 3 + 4 + 5 - 6 - 7 + 8 - 9 = 1             | (Diego, José Miguel)       |
| 1 - 2 + 3 - 4 + 5 + 6 - 7 + 8 - 9 = 1             | (Nacho)                    |
| 1 + 2 - 3 + 4 + 5 + 6 + 7 - 8 - 9 = 1             | (Sonia)                    |
| 1 - 2 - 3 + 4 + 5 - 7 + 8 - 9 = 1                 | (Juan)                     |
| [(1 + 2 + 3 + 4) - 5 + 6 - 7 + 8] - 9 = 1         | (Javier)                   |
| [(1 + 2 + 3 + 4) - 5 - 6 - 7 + 8] - 9 = 1         | (Javier)                   |
| (1 + 2 + 3 + 4) - 5 + 6 - 7 - 8 - 9 = 1           | (Javier)                   |

iii)

362
x 45
1810
1448
16290

x	300	60	2	Total
40	12000	2400	80	14480
5	1500	300	10	1810
Total	13500	2700	90	16290

362
x 45
10
30
15
1810
8
24
12
16290



## LAS MATEMÁTICAS ...

SE OCUPAN NO SÓLO DE LOS NÚMEROS  
SINO TAMBIÉN DE LA FORMA



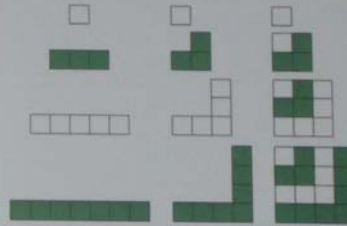
Y DE LAS RELACIONES  
ENTRE NÚMEROS Y FORMAS

$$1 = 1$$

$$1 + 3 = 4$$

$$1 + 3 + 5 = 9$$

$$1 + 3 + 5 + 7 = 16$$



Y DE GENERALIZAR LOS RESULTADOS  
OBTENIDOS EXPERIMENTALMENTE

$$1 + 3 + 5 + 7 + 9 + \dots + (2n-1) = n^2$$

## LAS MATEMÁTICAS ...

NO DEBEN CONFUNDIRSE CON EL CÁLCULO,  
DE LA MISMA FORMA QUE UN IDIOMA  
NO DEBE CONFUNDIRSE CON SU DICCIONARIO.

No es digno de hombre o mujer notable perder su tiempo  
en un trabajo de esclavos, el cálculo,  
que podría confiarse a cualquiera con ayuda de una máquina.

Leibniz (1646-1716)



AUNQUE LAS MATEMÁTICAS  
SE OCUPAN DE TODO ESTO ...

EL SISTEMA EDUCATIVO NO SUELE HACERLO.

¡¡ES UNA PENA!!

## LAS MATEMÁTICAS ...

TAMBIÉN SE OCUPAN DEL AZAR,  
DE ELABORAR TÉCNICAS  
EFICACES DE RECUNTOS,  
DE ORDENAR LA INFORMACIÓN NUMÉRICA,  
Y DE MUCHAS OTRAS COSAS.

PERO SOBRE TODO,

DUDAN PERMANENTEMENTE DE SÍ MISMAS,  
Y TIENEN CLARO QUE  
LO MÁS IMPORTANTE,  
MUCHO MÁS IMPORTANTE QUE LAS RESPUESTAS,  
ES EL CAMINO.

**libre** LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO

**La participación del alumnado ¿Forma parte del currículo o es currículo?**



- AUTOGESTIÓN**
- Conocimiento
  - Diálogo
  - Respeto
  - Responsabilidad
  - Metaaprendizaje

- EDUCAR es**
- GUIAR** hacia la
- AUTORREALIZACIÓN**

- No permite el conocimiento del otro
  - No permite el diálogo
  - No respalda el espacio
  - Impide la responsabilidad
  - Impide el error
- DIRECCIÓN**

**CENTRO**  
Participación indirecta

- La ley que la regula, es limitada y restrictiva.
- Pero...
- ¿Respetamos los responsables de la educación, el espacio educativo que les corresponde por derecho?

**AULA**  
Participación directa

- La ley posibilita la total participación del alumnado
- Pero...
- ¿Favorecemos que diseñen parcelas de gestión?
- ¿Potenciamos que asuman responsabilidades?
- ¿Enseñamos a que resuelvan y medien en conflictos?
- ¿Hacemos asambleas de clase?
- ¿Trabajamos con "lluvia de ideas"?
- ¿Reservamos un tiempo para el humor?
- ¿.....?





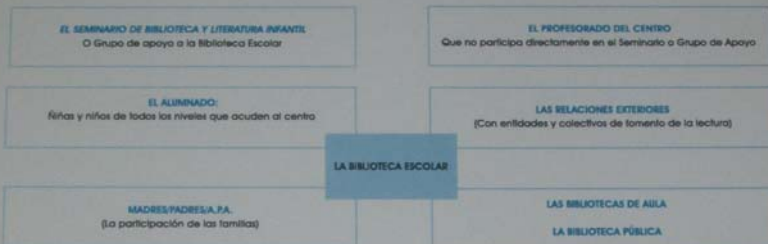
## LA BIBLIOTECA ESCOLAR

Un espacio sin fronteras  
y un lugar de encuentro

### DE QUÉ ESTAMOS HABLANDO...

La Biblioteca Escolar es un espacio sin fronteras para estimular la curiosidad, cultivar la imaginación y favorecer el aprendizaje; invita a la diversificación metodológica y al uso de variadas fuentes documentales; es compensadora de desigualdades ofreciendo recursos a quienes no los tienen; permite la democratización de medios y materiales de aprendizaje; es un espacio civilizador que propicia un ambiente respetuoso y de reflexión; es un lugar adecuado para practicar la cooperación; es potenciadora de los hábitos.

### LA BIBLIOTECA ESCOLAR ES UN ESPACIO DE ENCUENTRO...



"A veces los dragones se escapan de los libros..."



"Escuchamos las historias que nos cuentan las madres cuentacuentos"



"Buscamos información para realizar diferentes trabajos"



"Leemos y escribimos, rodeados de libros..."

### ACCIONES PROMOVIDAS DESDE LA BIBLIOTECA ESCOLAR

Desde una Biblioteca Escolar en condiciones se pueden abordar estas cuatro acciones:

- El acceso a las fuentes de información diversificadas y a la educación documental
- El fomento de la lectura
- La animación a la escritura
- La dinamización cultural del centro escolar

Una Biblioteca Escolar debe proyectarse en los planos pedagógico, cultural y social.

### ABCDARIO DE LOS EFECTOS FANTÁSTICOS QUE PUEDE PRODUCIR LA BIBLIOTECA ESCOLAR.

En una Biblioteca Escolar... Anidas Alondras – Bogan Bucaneros – Culebrean Cuentos – Duermen Duendes – Enseñan Encantamientos – Fabulan Festines Galopan Guepardos – Habitan Héroes – Iluminan Ideas – Juegan Juglares Lieveven Libros – Mastican Magia – Navegan Novedades – Ofrecen Olores Paladean Palabras – Reavivan Rescaldos – Susurran Secretos – Tejen Tolerancia – Untan Ungüentos – Venden Veranos y Zarpan Zurroneos Zalameiros.

### TODOS LOS CENTROS DEBERÍAN TENER BIBLIOTECA ESCOLAR

La Biblioteca Escolar carece en estos momentos de un marco legal que la defina y la potencie de una forma decidida. Sigue sumida en la incertidumbre. Germina allí donde una maestra o maestro, un grupito de ellos o de madres y padres deciden regalar algo de su tiempo y de su trabajo e imaginación para fundarla. Siendo un equipamiento con un gran potencial pedagógico, debería ser el corazón de la escuela; pero para ello, todas las escuelas deberían tener una...



## EL ENTORNO COMO INVESTIGACIÓN

El entorno del niño contribuye a su formación como persona y como ciudadano. Cuando el trabajo escolar convierte el entorno en objeto de investigación, las actividades cobran sentido para el niño y la niña.

Podemos realizar investigaciones sobre:

1. Nuestra historia más reciente (Etnología).
2. Las plantas medicinales.
3. La fauna.
4. Las canciones y leyendas de nuestros abuelos.
5. Los juegos populares.
6. Gastronomía

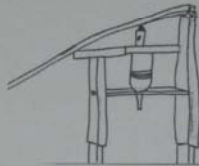
El entorno es un libro que nos proporciona información permanentemente.

### Nuestra historia más reciente

DEVANADORA



Casa Cacharrat



Buitijenseña  
Apertado por  
Casa Trullero



Perchibonos de cañes  
Apertado por: Gabriel Sabarido

### Las plantas medicinales



### La fauna



### Canción

En Osso están los lanudos  
en Belver los alcotantes  
Albalate mala gente  
que no creen en refranes.

Chalamera está en un alto  
Ballobar en una valle  
dichosos los de Almudetar  
que viven en una calle

Ontañena malos vinos  
porque lo causa el terraje  
Alcolea repollidos  
amigos de capellanes

En Zaldín tienen un burro  
que sube al campanario  
y se come el llantain  
y toca a misa y rosario.

En Veilla la put-put  
en Fraga está la comare  
en Torrente calzoncillos  
que de cáñamo los hacen.

### Recetas de cocina

Ajopán

Migas con jamón y uvas

Sopas de pan con ajos

Recao de Binéfar

Gazpacho catalán

Arroz a la aragonesa

Tortilla de boniatos

Bacalao al salmorejo

Cordero a la pastora

Sartenada de liebres con judías

Mermelada de higos

### Juegos populares

La baldufa

Los patacones

El palet

Saltar cuerda

A com va l'oli

Estirar la cuerda

Las bifiles

Las canicas

Jugar con huesos de albaricoque

30 años de Aula libre  
1975 - 2005



# ESCUELA RURAL SIN COMPLEJOS



**E**ntorno/s  
**S**ocializ@ción  
 en **C**uentos/jornadas...  
**p**ublicaciones  
 nu **e**vastecnologías  
 globa **l**ización  
**A**utogestión  
 expe **r**iencias Mesas de la Torre de la Ralloja-Ostión...  
 multic **u**ltura/tradiciones...  
 semina **r**ios grupos de trabajo...  
**a**samblea

**Aula Libre**

**e**s Cuelas de verano El Pueyo/L'Ainsa/Boltaña/Benasque/Zaragoza...  
 d **i**namizar el pueblo  
 Frei **n**et  
 forma **C**ión del profesorado  
 pr **O**yectos de zona  
 refor **m**a educativa/s  
**P**articipación  
 fami **L**ias  
 p **E**dagogía@ctiva  
**j**uego/creatividad  
 rinc **O**nestalleres...  
 inve **S**tigación/innovación...

Congreso MMREPP (Barcelona...)  
 Salamanca/Santurde/Pala...  
 Mesas de la Torre de la Ralloja/Ostión...  
 Laborda/Radiquero...



*Escuelas rurales, escuelas por antonomasia.  
 Pequeñas, pero sin muros, abiertas, humanas...  
 Espacios para conocer, compartir, aprender, enseñar, crear... Para vivir.*

**30** años de **Aula libre**  
 1975 - 2005



## EL MOVIMIENTO DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA "AULA LIBRE" "Por una práctica libertaria en la educación"

### Publicaciones Aula Libre

Revista Aula Libre



Aula Libre CREATIVA



Aula Libre CUADERNOS



LIBROS



### REFERENCIAS HISTÓRICAS:

AULA LIBRE NACIÓ en mayo de 1.975 en ZARAGOZA.  
Su padre fue "Prohibido prohibir" y su madre la C.N.T.



Revistas de la primera época de "Aula libre".

En 1.977 varios componentes de Aula Libre pusieron sus hombros junto a otros hombres para que naciera la Escuela de Verano de Aragón.

En 1.983 se traslada la sede de Aula Libre a HUESCA.

En 1.985 se legalizó como Asociación educativa y se independizó del Sindicato de Enseñanza de la C.N.T.

En 1.990, para conmemorar el decimoquinto aniversario, se publica el libro: "AULA LIBRE: APORTACIONES DESDE LA PRÁCTICA EDUCATIVA".

En 2.005, al cumplir los treinta años de existencia, sale a la luz el libro: "AULAS LIBRES".

A lo largo de su historia AULA LIBRE HA CONSTITUIDO DIFERENTES GRUPOS DE TRABAJO PARA LLEVAR A CABO INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS. Entre ellos destacan: Escuela rural, el aprendizaje de la lectura y de la escritura, medioambiente, bibliotecas escolares, la creatividad en el lenguaje, matemáticas para pensar, la formación de los padres y las madres, recursos psicológicos para el profesorado, la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa...

### PUBLICACIONES DEL M.R.P. "Aula Libre":

- REVISTA "Aula Libre".
- Aula Libre CREATIVA: acoge las manifestaciones artísticas del alumnado y del profesorado.
- Aula Libre CUADERNOS: Recoge investigaciones y experiencias de interés para el mundo educativo.
- LIBROS, monografías, abecedarios..., algunos de ellos en colaboración con otros colectivos.
- En total 115 PUBLICACIONES han ido llenando de vida los treinta años de este Movimiento de Renovación Pedagógica.

30 años de Aula libre  
1975 - 2005



## **Anexo VI. Observación en el C.E.I.P Carrassumada**

El lunes día 14 de marzo de 2011 se realizó una visita al CEIP Carrassumada de Torres de Segre en Lleida para conocer a Sebastián Gertrudix y tener la oportunidad de conocer el uso de técnicas Freinet en el aula. Durante toda una jornada lectiva el pude acompañar a Sebastián en su labor diaria como maestro en su clase de 6º de Primaria con unos catorce alumnos, la mayoría nacidos en la zona salvo un alumno rumano, muy bien integrado. Las atenciones y la predisposición de mi interlocutor hicieron que ese día resultara más que gratificante y constructivo, ya no tanto de cara al presente estudio, aunque también, sino principalmente por cuanto supuso para mi motivación vocacional. Gracias a Sebastián, con el que contacte gracias a mi tutor, pude tomar contacto con una experiencia educativa en el aula de las que tanto carece el sistema educativo español. Los lunes, Sebastian dedica el día a una serie de talleres y actividades de inconfundible herencia freinetista. Así que una vez acordado el día llegué a Torres de Segre hacia 9:00 de la mañana. La observación que se realizó era fundamentalmente de tipo directo no participante, aunque bien es cierto que la propia dinámica del grupo la transformó en participante de forma natural. Además, Sebastian me trasladó continuamente informaciones y datos sobre su actividad docente, los materiales que usaba y su relación con sus alumnos, que se confirmó muy cercana y recíprocamente respetuosa.

Antes de encontrar CEIP Carrassumada me hice una idea de la situación geográfica en la que me hallaba y los paisajes rurales que contemplaba me hicieron reflexionar sobre el entorno y sus características. Llegado al aula de Sebastian pude ver como al principio de la sesión se hace un seguimiento del tiempo y se recuerdan datos para la presentación de los libros. Estos libros son escritos por los propios alumnos, que los hacen de muy buena gana ya que les resulta muy placentero ver reflejado su esfuerzo y sus vivencias de todo un año. Esta característica se enraíza con la puesta en práctica del texto libre, para lo cual, Gertrudix tuvo que dar unas premisas básicas pero que al tratarse de un método natural, fue interiorizado tempranamente por los alumnos. Tras estos apuntes previos de seguimiento del tiempo y las tareas del grupo se paso a la lectura de unos texto libres escritos por los alumnos como tareas para el fin de semana, y que se incluirían en su libro individual y en el colectivo con todos los textos del curso. Otras tareas quedaban registradas y

el maestro observaba quien las había hecho, pues de lo contrario la harían en el recreo para suplirlo<sup>280</sup>, sin embargo son los alumnos los que se autocorrigen viendo sus propios errores al evaluar su propio trabajo.

Los textos habían de recoger, o bien un tema relacionado con los deportes, o bien la narración de lo que habían hecho el fin de semana. La lectura de estos textos era voluntaria, pero debido a mi presencia, Sebastián y los niños acordaron que los leerían todos, en castellano o en catalán, pues les dije que lo entendía bastante bien. Fue muy interesante ver como los alumnos expresaban sus pensamientos y sus motivaciones, tanto el tema del deporte como el del fin de semana daban pie a comentarios colectivos. Al tratarse de un *hobbie* o bien de lo vivido los días atrás, los alumnos lo contaban con mucha motivación y entre los compañeros se escuchaba con atención y se ayuda a contar una determinada cosa. Los alumnos disfrutaban contando a sus camaradas sus vivencias y escuchando con buen humor lo que decía el resto. Gertrudix apenas intervenía salvo como guía de la actividad y para retomarla afablemente cuando los alumnos se despistaban o se centraban demasiado en un conversación.

Tras esta tarea los alumnos fueron a clase de inglés y Sebastian aprovechó para enseñarme los materiales que solía utilizar. La mayoría de ellos eran propios de la metodología Freinet como textos ya realizados de forma original y creativa por los alumnos, ejemplos de correcciones, capetas con copias y tablas con anotaciones.... La clase se presentaba como si de un pequeño laboratorio-taller se tratara ya que había desde grandes cajas para distintas áreas temáticas (energía, nuestro cuerpo, pasatiempos, medio ambiente y cambio climático, población, países, Lleida, espacios naturales, paisajes vivos, cariñogramas...), además existía una pequeña hemeroteca para que los alumnos contactaran con la prensa así como tarros con especies vegetales del entorno que eran anotadas en unas carpetas dedicadas a la flora y fauna circundantes. Estas muestras las obtienen los alumnos en sus salidas de campo, las traen de su casa o son aportadas por algún pariente o conocido. Además los alumnos apuntan regularmente datos sobre la temperatura y las estaciones que les permite en suma conocer el medio en el que viven.

---

<sup>280</sup> Aquí se ve como se marcan en cierto modo unos límites y una toma de responsabilidad propia por parte de los alumnos, los cuales conocen, por haberlo consensuado con Sebastián, lo que sucede sino realizan su trabajo.

También se desarrollan individualmente problemas de cálculo vivo propio del método natural, para lo cual hay unos materiales que permiten al alumnos ir progresando autónomamente a través de la autocorrección. Gertrudix me explicó que se hacen correcciones regularmente y controles cada trimestre con un tiempo máximo de veinte minutos, de los cuales se anotan sus resultados. El maestro indica que de este modo ven el procedimiento y pueden detectar sus propios fallos. Para ello también se fijan unos mínimos pero no unos límites máximos en relación al nivel de los problemas. Tras volver de clase de inglés los alumnos pasaron a hacer una serie de acertijos y rompecabezas en los que se concentraron en cada sesión, algunos utilizaban ese tiempo para hacer también problemas de cálculo mental. Cuando superaban uno se lo enseñaban a su maestro y pasaban al siguiente que progresivamente se iba complicando.

Durante el recreo, se realizó la entrevista a Gertrudix que ha sido utilizada en la parte empírica de este trabajo. Poco antes del recreo, pude charlar tranquilamente con Sebastian de un buen número de aspectos mientras me explicaba como había planteado el resto de la mañana. Tenía preparados una serie de puzzles, juegos, tangrams y otros materiales distribuidos por las mesas del aula, así, cuando llegaron los alumnos y por parejas estos se situaron en cada “estación” de la que rotarían tras un rato. Otros alumnos se fueron a la sala de ordenadores para mirar una serie de fotos y con microscopios para analizar minerales, contrastar sus características e incluirlo en la base de datos del aula. Se denotaba una gran armonía y fluidez en el trabajo del aula, ya que no suponía gran esfuerzo al realizarlo colectivamente con motivación y curiosidad.

Además, la complicidad de Sebastian y la cercanía con los alumnos, hizo que al final yo ayude a modo de auxiliar a Gertrudix ya que estuve ayudando y aprendiendo con los alumnos en la sala de ordenadores y en el aula al ir viendo lo que hacían en cada “estación”. La relación alumno-maestro se me antojaba muy diferente a la que estaba acostumbrado a ver, y la dinámica grupal favorecía la colaboración, el esfuerzo por encontrar tal información o solución y la curiosidad compartida por ver una foto de paisajes majestuosos. La calidez de este entorno educativo también ayudó a que yo mismo trabajara y aprendiendo con los alumnos con los que no tarde en tener ciertos lazos empáticos y de afinidad a pesar de la brevedad de la visita. En buena medida fue la primera vez que me sentí docente y fue muy productivo a la hora de contrastar mi propia experiencia educativa con la que



tenían los alumnos de Sebastian. Además, la experiencia y las informaciones recogidas se incluyen en el bagaje general de este trabajo, y del mío propio en particular.



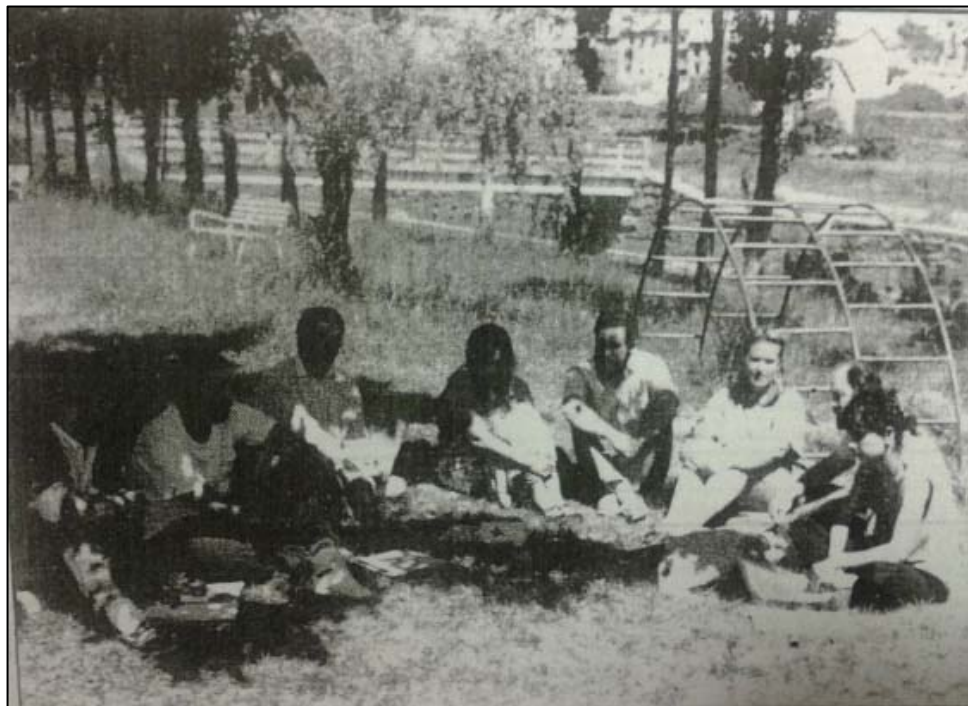


Anexos VII. Fotografías Aula Libre<sup>281</sup>

36.



43.



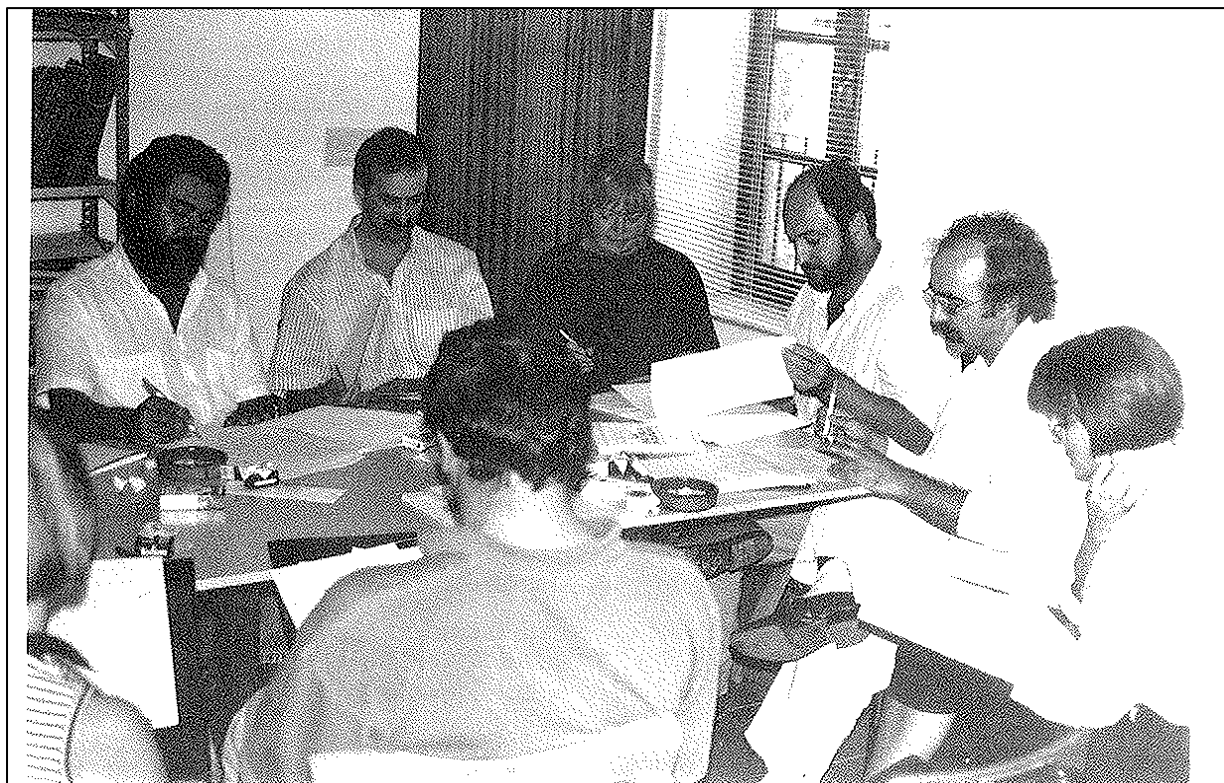
<sup>281</sup> Fotografías recuperadas de *Aula Libre* y realizadas durante los encuentros con los integrantes del MRP. Se indica el número de la revista concreto.

47.



El entrevistado y la entrevistadora.

54.



66.



*Sentado en el centro, Sebastián Gertrúdx, autor del artículo. Está flanqueado por Telesforo y Fernando Jiménez, a su derecha e izquierda respectivamente y rodeado de un nutrido grupo de licenciadas participantes en el seminario sobre Celestin Freinet celebrado en la Universidad Autónoma de México. Agosto de 1.997*

82.



"Esta foto se hizo en Albalate, en casa de Miguel, a mediados del pasado mes de junio. Quería conmemorar los veinte años de otra, realizada en Ballobar, que apareció publicada por primera vez en el número 36 de la revista (página 9), bajo el titular de "Lectura de la imagen" y que ha vuelto a aparecer en el libro "Aulas Libres" iniciando el álbum de recuerdos. Los retratados estamos en la misma o similar posición y la diferencia más grande, al margen de las huellas evidentes que ha dejado el paso de estos veinte años, es que en la primera aparecía Pedro Sauras y en esta está Ricardo Blasco. El resto somos los mismos: Sebastián, Pepe, Carlos, Mariano y Miguel".

83.



Jaume, Mariano, Miguel, Mariví y Teresa en la presentación del libro.  
Foto: M. Coronas.

86.



24 de noviembre de 2012.



15 de marzo de 2014.







**Anexo CD:**

**I. Audio entrevistas en Mp3**

**II. Iconografía completa de la revista *Aula Libre***

**III. Carteles 30 Aniversario MRP Aula Libre**





