

Aula libre

Número 6
Nueva Época
Verano 2023

EL FRACASO ESCOLAR EXISTE..., Y ES MASCULINO



POLÍTICAS EDUCATIVAS

**EL PROGRAMA ACCEDE:
¿COSMÉTICA O REALIDAD?** PÁG. 5
SERGIO CERNADAS LEIS

ENTREVISTAS

**ENTREVISTA A ALBA
FERNÁNDEZ SANTOS** PÁG. 9
YANIRA HERMIDA MARTÍN

**EN TORNO A LA EDUCACIÓN
PERMANENTE Y EL MOVIMIENTO
DE ESCUELAS POPULARES** PÁG. 13
ENTREVISTA A ALFONS FORMARIZ
AUTORÍA

PEDAGOGÍAS LIBERTARIAS

**EDUCACIÓN PÚBLICA
EMANCIPADORA
Y POPULAR FRENTE A LA
INNOVACIÓN NEOLIBERAL** PÁG. 21
JORGE FERNÁNDEZ

HIJXS DE URANO PÁG. 27
DAVID GRAINDORGE

**PAIDEIA: ESCUELA
DE LA ANARQUÍA** PÁG. 31
CLARA RODRÍGUEZ
Y COLECTIVO PAIDEIA

HISTORIA

**LA DEMOCRACIA EN
LA EDUCACIÓN** PÁG. 37
JOHN DEWEY

**DIÓGENES DE SINOPE,
UN 'MAESTRO' LIBERTARIO
EN LA ANTIGÜEDAD** PÁG. 46
SANTIAGO VARGAS OLIVA

EDITORIAL

EL FRACASO
ESCOLAR
EXISTE...,
Y ES
MASCULINO

3

POLÍTICAS EDUCATIVAS

5

EL PROGRAMA ACCEDE:
¿COSMÉTICA
O REALIDAD?
Sergio Cernadas Leis

ENTREVISTA A
ALBA FERNÁNDEZ SANTOS
Sección Joven
de la CGT

ENTREVISTAS

9

13

EN TORNO A
LA EDUCACIÓN PERMANENTE Y EL
MOVIMIENTO DE ESCUELAS
POPULARES
Entrevista a
Alfons Formariz
Autoría

PEDAGOGÍAS LIBERTARIAS

EDUCACIÓN PÚBLICA
EMANCIPADORA
Y POPULAR FRENTE
A LA INNOVACIÓN
NEOLIBERAL

Jorge Fernández

21

27

31

HIJXS DE
URANO

David
Graindorge

PAIDEIA:
ESCUELA
DE LA
ANARQUÍA

Clara
Rodríguez
y colectivo
Paideia

HISTORIA

37

46

LA DEMOCRACIA
EN LA
EDUCACIÓN
John Dewey

DÍOGENES DE
SINOPE,
UN 'MAESTRO'
LIBERTARIO
EN LA
ANTIGÜEDAD
Santiago
Vargas Oliva

55

RESEÑAS

55 "Enseñantes
racionalistas"
Cuando la
pedagogía
libertaria creó
un mundo
nuevo

58 Voces libres.
Historia oral del
movimiento
libertario
español

Equipo de Redacción:

Emili Cortavitarte Carral

Félix García Moriyón

Ana Gorriá Ferrín

Alfredo Marcos Cabellos

Miguel Ángel Martínez
Martínez

Clara M. Rodríguez Fernández

Noemí Simarro López

José Manuel Trives Pérez

Yanira Hermida Martín

Paco Marcellán Español

Federico Moreno

Eduardo García Rodríguez

Maquetación:

info@pardetres.net



Esta obra está sujeta a la Licencia Reconocimiento 3.0
España de Creative Commons.

Para ver una copia de esta licencia, visite
<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/>



EL FRACASO ESCOLAR EXISTE..., Y ES MASCULINO

No existen demasiadas dudas de que en este país las tasas de fracaso escolar son de las más elevadas de Europa con cerca del 16% de la población escolar que no termina la enseñanza básica obligatoria. Eso es a lo que se llama fracaso escolar: no terminar la ESO, dejando a un lado aquellas personas que, aun habiéndolo terminado no alcanza el nivel esperado. Y sabemos de sobra que el fracaso escolar predice situaciones negativas en el futuro: pobreza, paro, trabajos mal pagados... Los esfuerzos sucesivos no parece que estén teniendo el éxito esperado por las autoridades educativas de España y de la Unión Europea, si bien es cierto también que en los últimos años algo ha disminuido.

Puede que sean muchas las personas en España que den por supuesto que también en educación estamos a la cola de la UE, con ese pesimismo tocado de complejo de inferioridad que es algo frecuente en nuestro país. Conviene, sin embargo, tener en cuenta que el fracaso dentro de España es muy diferente entre unas comunidades y otras: las dos con mejores resultados tienen un fracaso tres veces menor que las dos peores. Es decir, que si en su comunidad las cifras son muy elevadas, no tienen por qué mirar a la famosa Finlandia: basta con fijarse, por ejemplo, en el País Vasco o en Navarra, y en otras que están bien.

En todo caso no se trata ahora de hablar del fracaso escolar en general sino de centrarnos en un dato que se conoce desde hace tiempo pero que sólo muy recientemente ha cobrado cierto protagonismo. El fracaso afecta de manera significativamente mayor a los chicos que a las chicas.

Una noticia reciente ha provocado un cierto escándalo: en la ruta Quetzal la participación era de 26 chicos y 174 chicas, en parte porque un criterio era la calificación escolar y la de las chicas es superior a la de los chicos. Por eso mismo había decidido incrementar la presencia de chicos disminuyendo la calificación que era necesaria para las chicas. No discuto el acierto de esa medida, ni tampoco si se puede considerar discriminación positiva o no. De hecho, en el periódico Diario.es, se discutía sobre el tema y se hacía duras críticas a la medida y en especial se consideraba que era inaceptable considerarlo discriminación positiva, pues esta solo tenía validez cuando se aplicaba a superar diferencias provocadas por discriminaciones estructuralmente arraigadas en la sociedad.

Es cierto que hay que analizar con cuidado el problema, pero tampoco debemos dejarnos llevar por juicios previos que quizá no se apliquen en



este caso. El hecho es claro y está bien acreditado en España y en toda Europa: en los niveles primarios, secundarios y terciarios de educación las chicas superan a los chicos en puntuación, cuando, en principio, nada hay en ambos sexos que explique esas diferencias. Se apuntan causas diversas algunas más peregrinas que otras: las diferencias de personalidad presentes en chicos y chicas, el hecho de que en secundaria elemental las chicas superan en maduración a los chicos, patrones de masculinización todavía muy arraigados que pueden perjudicar la capacidad del trabajo reflexivo que exige el estudio... Lo que tengo claro es que merece estudios serios y estar más atentos los profesionales para abordar mejor esos resultados de los chicos.

No olvidemos que ese "fracaso" perjudica sobre todo a las personas que fracasan. Su reputación y autoestima queda dañada y buscan salidas para reafirmarse. En el caso de España, en estos momentos, pasan a ser atraídos por los gimnasios, el deporte, algo más de violencia pandillera y son presa fácil de propagandas de la extrema derecha que les atrae con sus mensajes simplistas y con promesas de tener protagonismo. Incluso les convierten en atentos receptores de quienes critican con

dureza las luchas de las mujeres por la igualdad, a quienes es fácil echar la culpa de su posible fracaso. Y puede guardar cierta relación con un crecimiento apreciable de agresiones sexuales perpetradas por menores cuya educación sexual y su masculinización sigue patrones obsoletos, y está muy influida por el porno accesible en televisión.

Además crece el atractivo de los mensajes de la extrema derecha entre ese sector del alumnado masculino.

Y no olvidemos tampoco que esa diferencia en rendimiento académico va descendiendo según se avanza en los cursos académicos. Se mantiene sin duda hasta el final de los estudios universitarios. Es entonces cuando aflora otro tipo de discriminación y desigualdad, la que ocupa más titulares ahora y hasta cuenta con ministerio propio que los partidos de derechas quieren suprimir. Terminada la carrera,

las mujeres comprueban que, exceptuando las oposiciones a funcionarios públicos, en casi todos los trabajos, incluido el ascenso a los puestos como profesoras en la universidad, empieza a descender el porcentaje de mujeres que lo logran. Con crudeza, la realidad del techo de cristal les recuerda que la prometida meritocracia no es tal: en las últimas etapas de la carrera, vuelven a ganar los chicos.





EL PROGRAMA ACCEDE: ¿COSMÉTICA O REALIDAD?

ESCRIBE: SERGIO CERNADAS LEIS

Desde hace más de cuatro años, coordino el Programa ACCEDE de préstamo de libros en el IES Camilo José Cela de Pozuelo de Alarcón. Esta iniciativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid se presentó como una oportunidad para, por un lado, que cada centro contase con un banco de libros que pudieran ser reutilizados y, de esa manera, suscitar un ahorro para las familias. Por otro lado, el Programa ACCEDE

contaba entre sus objetivos el contribuir a paliar las brechas educativas existentes en esta región, incidiendo en la igualdad de acceso a los recursos materiales. En este caso, a los libros de texto.

En este artículo, aspiramos a evaluar la eficacia de este programa para atajar el problema antes aludido. Para ello, afrontaremos un análisis en términos de fortalezas y debilidades, y trataremos de ponderar también las amenazas y oportunidades que se vislumbran en relación con su aplicación

“Los problemas aquí no tienen tanto que ver con la disciplina como con las dificultades económicas y el bajo nivel cultural de las familias.

Nuestros estudiantes, en un porcentaje considerable, no acuden a academias de inglés por las tardes, sus padres y madres no están en casa para ayudarles con los deberes”

futura. Es importante destacar que las consideraciones aquí expuestas son las de un coordinador en un centro educativo, y en ningún caso pretenden servir como ejemplo paradigmático.

El que escribe, además, lo hace desde un contexto, Pozuelo de Alarcón, con unas particularidades muy marcadas. Pues, lejos de lo que pueda parecer, y a pesar de que Pozuelo es el municipio con la renta per cápita más alta de España, estos datos encierran muchos matices en forma de desigualdades. Las medias, como bien sabe el profesorado de matemáticas, son muy tramposas. En este caso, ocultan detalles de vital importancia para entender la idiosincrasia de esta localidad y, por extensión, de nuestro centro. Situado en la Avenida del Monte, el IES Camilo José Cela se nutre en su mayoría de un perfil de alumnado proveniente del área menos favorecida, en términos socioeconómicos, del municipio. Los problemas aquí no tienen tanto que ver con la disciplina como con las dificultades económicas y el bajo nivel cultural de las familias. Nuestros estudiantes, en un porcentaje considerable, no acuden a academias de inglés por las tardes, sus padres y madres no están en casa para ayudarles con los deberes y, en muchos casos, comparten habitación con sus hermanos y hermanas.

Estos son solo algunos ejemplos de indicadores que nos invitan a pensar que una iniciativa como el Programa ACCEDE se ajusta como un guante a las demandas de las familias de nuestro alumnado. Pues el hecho de disponer, sin coste, de un lote de libros de texto valorado en unos 200€ de media supone un alivio para muchas de estas familias. La relación entre su coste y

el tiempo de uso, su carácter perecedero, sitúa a los libros de texto como un producto de lujo. Objetivamente, ACCEDE abre la posibilidad de disponer de material curricular a alumnado que, en otras circunstancias, tendría muchas dificultades para acceder al mismo. En este sentido, esta es una de las fortalezas de la iniciativa.

Otra de las fortalezas de ACCEDE pasa por la máxima de la reutilización. Si los libros de texto son bienes fungibles, en el sentido de que no sirven a un estudiante de un año para otro, ese carácter puede revertirse con la creación de un banco de libros que permita la circulación y reutilización de ese material durante un plazo mínimo de cuatro años. Desde la óptica de la administración, y en términos de inversión pública, se posibilita que un estudiante de la Comunidad de Madrid curse sus cuatro años de educación secundaria obligatoria como beneficiario o beneficiaria de este programa al coste de un solo año de inversión.

Ambos factores hacen de ACCEDE una iniciativa muy popular a ojos del contribuyente medio. Le permite ahorrarse los libros de texto (no sólo el comprarlos, sino también el engorro de acumularlos, buscar una posible reventa, etc.) y apenas hay requisitos de acceso. Un trámite sencillo, de bajo coste, que arroja grandes beneficios. Y es que el único requisito para ser beneficiario o beneficiaria del programa ACCEDE es acreditar que has entregado en buen estado los libros del pasado curso. Y, en caso de que esto no sea posible, bien porque el estudiante provenga de otra Comunidad Autónoma que no cuente con un sistema similar, bien porque el estudiante no haya sido usuario de ACCEDE el pasado curso, entregar un lote (propio, no de préstamo) en buen estado para así recibir el del curso siguiente. Ahondaremos más adelante en esta cuestión.

Antes, y en relación con las fortalezas aludidas, se imponen varias preguntas: el hecho de que sea para todos y todas, ¿significa que ACCEDE es una iniciativa igualitaria? Al hilo de lo anterior, ¿todas las familias necesitan esta ayuda? ¿Por qué son tan pocos los requisitos de una iniciativa que se pretende quirúrgica a la hora de paliar las brechas educativas? ¿Resuelve ACCEDE los problemas de integración que sufre el alumnado que proviene de otro sistema educativo? Como vemos, entramos en terreno pantanoso. Dejamos atrás las fortalezas, que las tiene, para centrarnos en las debilidades, en las propuestas críticas de mejora que, bajo mi humilde punto de vista, harían de ACCEDE un programa más inclusivo y mejor.

Programa ACCEDE

de la Comunidad de Madrid

Nuevo programa de préstamo de libros gratuito



¿Qué colegios pueden participar?

Todos los **centros públicos** participan de forma automática.

Los **concertados** deben solicitar acceso, el programa es voluntario.



¿Qué familias se pueden acoger?

Hijos estudiantes en etapas **Primaria, Secundaria y Educación Especial, 2º ciclo Educación Infantil y FP Básica.**

Ayudas especiales: Víctimas violencia de género, familia en intervención social.



¿Quién compra los libros? El colegio con el dinero asignado por la Consejería de Educación.



¿Dónde los puede comprar?

2018/2019

El centro decide dónde comprar con un máximo por proveedor

≤15.000 € + IVA

*A partir de 2019/20 podrá contratar proveedores homologados por la Consejería
Acuerdo marco: ≥15.000€ + IVA



¿Qué material es financiable?

Libros de texto, licencias digitales y contenidos propios elaborados por el centro.



¿El colegio tiene ayudas para la gestión del préstamo?

2.000€

(<300 alumnos)

3.000€

(>300 alumnos)

Complemento salarial para el coordinador del programa entre 133€ y 215€ durante 10 meses al año

* En 2018/2019 no se asegura la entrega de los libros del curso siguiente para aquellas familias que entreguen voluntariamente sus libros al sistema de préstamo del centro.



¿Cómo funcionan los cursos no financiados?

Sistema préstamo + libros donados por las familias.



¿Cuántos años tiene que reutilizarse el contenido?

La financiación en cada curso (excepto en 1º y 2º de Primaria y en Educación Especial) se da por periodos de 4 años.

¿Con cuánto dinero cuenta?

El centro cuenta con:
150€ / Alumno primaria
270€ / Alumno ESO
110€ / Alumno FP Básica
40€ / Alumno Educación Especial
+ 10% para reposición libros dañados

Calendario de implantación

Nivel educativo

	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22	2022-23	2023-24
Educación Infantil 3-6 años	<4.260€*	<4.260€*	<4.260€*	<4.260€*	<4.260€*	<4.260€*
Educación Primaria	<4.260€*	1º, 2º, 3º	1º, 2º, 5º	1º, 2º, 6º	1º, 2º, 4º	1º, 2º, 3º
E.S.O.	<4.260€*	4º	1º	3º	2º	4º
Formación Profesional Básica	<4.260€*	-	1º	2º	-	-
Educación Especial	Todos	Todos	Todos	Todos	Todos	Todos

*Mínimo presupuesto familiar

La primera de las críticas tiene que ver con el concepto de igualdad que subyace a la iniciativa. Es un lugar común que la igualdad pasa por tratar a todos y todas por igual. Nada más lejos de la realidad. Pues, en la medida en que la igualdad de partida no existe, pues todos y todas provenimos de entornos diferentes, contamos con capacidades diferentes, etc., la igualdad pasa por, precisamente, tener muy en cuenta la diferencia y, en muchas ocasiones, tratar desigual para igualar. Las políticas o iniciativas públicas que no tienen en cuenta estas desigualdades, que presuponen la igualdad de oportunidades (al confundirla con la igualdad de acceso), son miopes e incapaces de atajar el verdadero problema. La imprecisión respecto a este tipo de conceptos, fundamentales por otro lado para articular cualquier forma de comunidad política, parece ser una constante en esta época que abraza todo tipo de relativismos. Sólo tenemos que pensar, a modo de ejemplo,

en el uso torticero del término libertad que están haciendo los partidos conservadores y reaccionarios en nuestro país. La pura negación del pensamiento.

En mi caso personal, me incorporo a la coordinación de ACCEDE en el segundo año de su puesta en marcha. En el primero de esos años, se tenía en cuenta el criterio de la renta de las familias a

“Sólo tenemos que pensar, a modo de ejemplo, en el uso torticero del término libertad que están haciendo los partidos conservadores y reaccionarios en nuestro país. La pura negación del pensamiento”

“Pues sabemos que la cuestión no es tanto si se invierte o no, y cuánto, sino más bien dónde se realiza el gasto público. Esa es la gran decisión política”

la hora de conceder las ayudas. Soy consciente de que quizá no debe ser el único, pero se trataba de una herramienta que permitía objetivar y ser más precisos a la hora de decidir quiénes necesitaban realmente este tipo de asistencia. Intuyo que las cuestiones relacionadas con la protección de datos, unidas a decisiones políticas en una dirección muy clara, han terminado con este tipo de filtros. Abogo, en este sentido, por recuperar algún tipo de criterio objetivo para valorar la incorporación, o no, de las familias al programa ACCEDE. Un mecanismo que haga de la desigualdad, por mal que suene, la condición de la igualdad.

Otra de las debilidades tiene que ver con las dificultades de acceso.

Pues lo que para la mayoría es un sencillo trámite, para otros se convierte en una barrera infranqueable. Pienso sobre todo en el alumnado que se incorpora a nuestro sistema edu-

cativo proveniente de otros países, fundamentalmente de América Latina. Se trata de un perfil de alumnado muy concreto: bajo nivel educativo, escasos recursos económicos, bajo capital cultural de las familias. En muchas ocasiones, y lo he vivido en primera persona, un centro como el nuestro recibe este perfil de estudiante en momentos en que el curso ya se encuentra iniciado. Cuando estas familias solicitan la incorporación al programa ACCEDE, la respuesta siempre es la misma: la concesión de la ayuda pasa por la entrega de un lote de libros del curso anterior en buen estado. Los coordinadores, y puedo decirlo porque lo he intentado una y otra vez, no contamos con los medios para ayudar a estas familias. Y parece claro que no se encuentran en disposición de afrontar el gasto que supone aportar ese lote de material curricular o, en su defecto, adquirir los libros del presente curso por los cauces habituales.

Por último, haremos una pequeña incursión en las amenazas y oportunidades que presenta

su aplicación futura. En cuanto a las primeras, tienen que ver fundamentalmente con la incapacidad política para superar el carácter popular de las medidas y centrarse en su eficacia y capacidad para equilibrar la balanza. Para paliar las brechas y desigualdades que, en el caso de la Comunidad de Madrid, no paran de crecer año tras año. Si estas lógicas (ideológicas) no cambian, ACCEDE seguirá siendo un conjunto de buenas intenciones que fracasa a la hora de resolver el problema de fondo.

En cuanto a las oportunidades, estas pasan por un cambio profundo en las bases ideológicas de esta iniciativa con el fin de situar en el centro el ánimo redistributivo que debe guiar toda política pública. Deberían introducirse más requisitos que permitan una mejor selección de las familias beneficiarias y que posibilite la incorporación de alumnado que, si bien no dispone de un lote de libros de texto para su entrega, se encuentre en una situación realmente desfavorable desde el punto de vista económico. De este modo, lograríamos dos cosas fundamen-

tales: por un lado, que nadie se quede atrás; por otro, una mejor gestión de los recursos públicos. Pues sabemos que la cuestión no es tanto si se invierte o no, y cuánto, sino más bien dónde se realiza

el gasto público. Esa es la gran decisión política. Y a la vista de las inversiones que se han venido haciendo en los últimos años en el Programa ACCEDE, podemos concluir que la falta de recursos no es una de las debilidades de esta iniciativa. Hay medios suficientes para realizar una mejor redistribución de los mismos.

Como conclusión, y a modo de respuesta a la pregunta que encabeza este escrito, el Programa ACCEDE se presenta como un conjunto de buenas intenciones, como una iniciativa popular que, en este sentido, cuenta con muchos apoyos en la comunidad educativa; pero que no consigue llegar a todo el alumnado, y en especial a los más desfavorecidos, debido (y aunque suene paradójico) a lo simple del procedimiento de adhesión, un colador de malla gruesa que condena a la ineficacia a una iniciativa que, repensada en los términos anteriormente descritos, podría ser fundamental en la reducción de las brechas educativas.



ENTREVISTA A ALBA FERNÁNDEZ SANTOS

Este texto es una versión revisada y ampliada de una entrevista que fue publicada por el periódico *Rojo y Negro* con el título "El individualismo nos ha empañado las gafas de lo colectivo y de la clase", en abril de 2023

ESCRIBE: SECCIÓN JOVEN DE LA CGT

Me gustaría presentarme con el mismo formato que utiliza Mercedes Sánchez Sáinz en su libro "*Pedagogías Queer*": me llamo Alba, mis pronombres son ella/elle, soy de Huelva, tengo acento andalú, soy blanca, paya, bisexual, tengo 26 años, y actualmente trabajo como docente de inglés en un colegio público de la sierra de Jaén. Me parece importante resaltar estos aspectos que configuran parte de mi identidad, ya que ponen en relieve los privilegios y las opresiones de las que parto. Soy también una contradicción constante, un debate entre el querer estar fuera, pero estar dentro del sistema, el trabajar para la escuela pública, regida por las lógicas del sistema educativo tradicional, pero "accesible" económicamente a todo el mundo, o trabajar para un proyecto particular de educación alternativa pero que para sostenerlo haga falta capital, ergo el alumnado esté segregado de base. Como dicen Gata Cattana, de su poema "El café y el opio": Arbergo murtitudé, ¿cuánto kiló quiere? (original no escrito en EPA).

Desde que comencé la carrera hasta mi entrada al mundo laboral ha cambiado por completo la imagen preconcebida que tenía sobre el

trabajo de maestra. A pesar de no tener mucha experiencia en la educación, ya que llevo sólo desde 2022 dando clases, me gustaría desmitificar las creencias idealizadas y romantizadas que se tiene sobre la docencia como motor de cambio social y como empleo al que se tiene que acceder de manera vocacional si se quiere ser unx buenx profesional. Con esto

quiero visibilizar una, probablemente pequeña pero existente, parcela de profes que estamos trabajando en alguna escuela no por amor al arte ni para cambiar la educación, sino como medio para poder acceder a recursos básicos en nuestra supervivencia.

Por un lado, la enseñanza es un trabajo enmarcado en un sistema educativo rígido y con unas finalidades muy concretas, como son la de mantener las jerarquías sociales y de clase, favorecer la productividad de las familias que trabajan, separar y ordenar al alumnado por sus capacidades... Por lo tanto, no es nada nuevo el hecho de que la escuela se asiente y reproduzca lógicas machistas, capitalistas, capacitistas, adultocentristas y racistas. No hay ningún espacio que sea neutro ideológicamente, y los colegios no iban a ser diferentes. Esto hace que sea



“...me gustaría desmitificar las creencias idealizadas y romantizadas que se tiene sobre la docencia como motor de cambio social y como empleo al que se tiene que acceder de manera vocacional si se quiere ser unx buenx profesional”

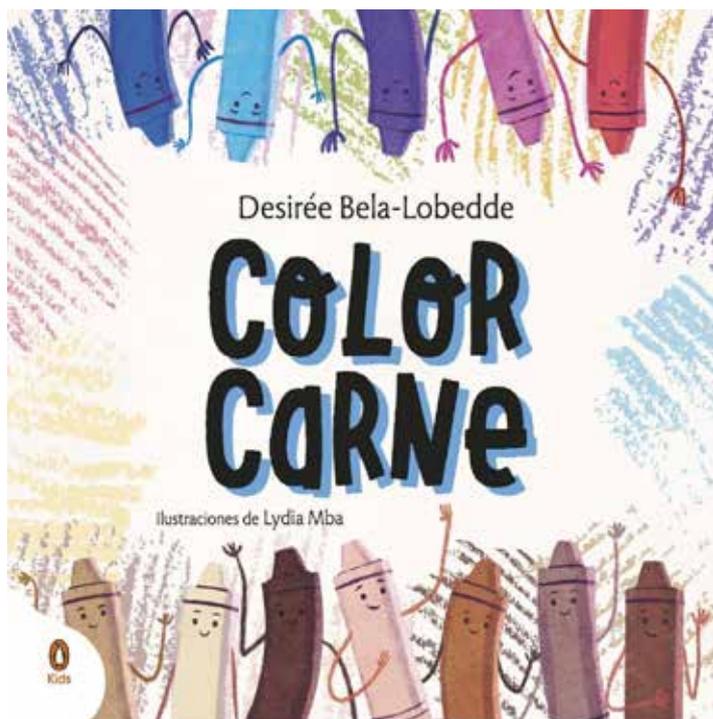
agotador estar continuamente bajo la presión de tener que innovar en mi práctica educativa dentro de un marco del que no estoy a favor. Para mi supone hacer un encaje de bolillos y una lucha diaria construir la clase como un lugar habitable y amable con todo el mundo porque yo misma percibo el colegio como un lugar hostil e individualista. Además, soy consciente de que no se puede cambiar estas bases y de que salirse del currículo conlleva perder tu puesto.

Por otro lado, si hablamos de la vocación en mi profesión, quiero resaltar la envidia sana que me produce la gente que me rodea y que ha sabido desde siempre que querían ser docentes. Al no conocer esa sensación en primera persona, supongo que no entiendo muy bien las razones y motivos de esa predisposición. Aun así, no creo que sea condición sine qua non para empatizar con les niñes y afectar positivamente en sus infancias. Las personas que no alabamos tanto nuestro trabajo también podemos implicarnos de una manera activa en él, sin volcar ni esa frustración ni esa rabia de la que se habla cuando no profesas un entusiasmo exacerbado hacía magisterio ni la escuela. Como decía una imagen que compartió una compañera “no tienes que herir para enseñar ni tampoco es necesario ser heridx para aprender”. He discutido en varias ocasiones sobre el tema, y he llegado a la conclusión de que es más fácil para les docentes que pertenecemos a espacios politizados que caigamos en emplear un gasto enorme de energía en buscar e implementar las pedagogías más respetuosas en nuestros centros, que sean muy críticas, para enseñar de manera distinta pero que sea aceptada por los equipos directivos... Al final, la autoexigencia de querer aportar nuestra



visión y experiencia fuera de la norma supone un deterioro emocional y físico por el que no vemos resultados inmediatos siempre porque los contextos donde los aplicamos son diferentes y complejos. Todo este debate para mi ha supuesto una enseñanza: al fin y al cabo, estoy desempeñando un trabajo como otro cualquiera, y puedo intentar hacer algo con mis conocimientos y mis herramientas, pero sin dejar caer todo el peso del cambio en mi conciencia y en mi persona. La autoexplotación laboral, en mi caso en el colegio, no implica autorrealización.

Con respecto a mi proceso de politización, debo decir que soy parte de la juventud que lo ha experimentado muy lento y lineal, influido mucho por entorno, concretamente mis amigas y las redes sociales. A lo largo de esta transformación, he ido tomando conciencia de cómo nos hemos adaptado a un sistema que es incompatible con la vida. La paradoja es que hemos asumido que, por defecto, el estrés, la ansiedad y el cansancio constante son parte de nuestro día a día. Como dijo Nis (@nnistopia) “no me falta serotonina, me sobra capitalismo”. Además, los problemas de salud mental que nos genera vivir en el ritmo frenético que nos marca el sistema y la precariedad laboral han acabado por aislarnos. El individualismo nos ha empañado las



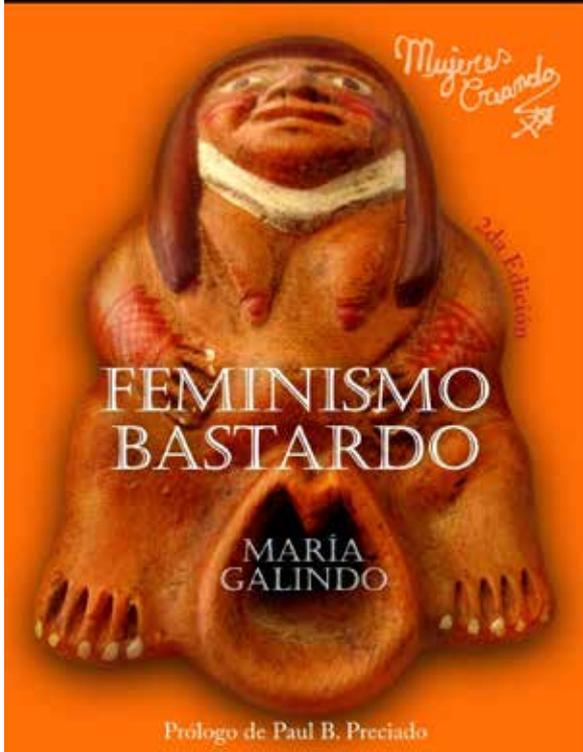
gafas de lo colectivo y de la clase. Y, encima, la solución de la mayoría de nuestros problemas pasa por la industria farmacéutica... o eso nos han hecho creer. Aunque mi realidad como docente es diferente a otros ámbitos, siento que en la educación reglada hemos perdido conceptos como hacer redes, el apoyo mutuo y la solidaridad. Nada nuevo si tenemos en cuenta que la escuela no es más que un reflejo a pequeña escala de la sociedad en la que vivimos. Y, para bien como a nuestro alrededor, sigue habiendo gente que se organiza de otras maneras y apuesta por una forma distinta de trabajar en las aulas.

El motivo que a mí me empujó a afiliarme a un sindicato, y en este caso a CGT, fue la necesidad de estar al día de las novedades en mi profesión desde una perspectiva libertaria y conectar con gente con las que compartir sentires, ideas, y proyectos. Esto último también lo he hecho en espacios a los que he pertenecido y recomiendo visitar, como El Faro Taller en Granada. Éste es un taller autodidacta y lugar comunitario *queer* que está a disposición de todo el mundo que quiera utilizarlo. Lo interesante es ver, junto con otras personas que tengan más experiencia o más bagaje en la materia, cómo se puede volcar todas esas inquietudes en el aula. En mi centro este año he cogido la coordinación del plan de

igualdad por primera vez, y gracias al sindicato he podido consultar a mis compis, por ejemplo, las actividades propuestas para el 8M o cómo hablar de otros días señalados en el calendario desde un punto de vista feminista. Aunque hay cuestiones que resulta complicado trabajar en el ámbito educativo: así, personalmente yo hablo en inclusivo con la -e y sigo notando reticencia fuera de espacios militantes que se denominan específicamente como *queer* o LGBTIA+.

Otro punto llamativo del sindicato para mí y para mi trabajo son las jornadas o los congresos sobre educación libertaria. Asistí al último que se realizó en Madrid, y fue una experiencia muy gratificante conocer las prácticas de tanta gente de todo el territorio. Fue una jornada intensa con ponencias muy enriquecedoras, como la de las pedagogías *queer* y la del pueblo gitano en educación. Puede parecer una simpleza, pero el simple hecho de estar allí me produjo un sentimiento de esperanza enorme porque muchas veces en la profesión me siento un caso aislado por mis convicciones, casi como si fuera una isla diminuta en medio de un océano. Es difícil crear ambientes seguros cuando no todo el mundo tiene las mismas prioridades, y aunque en las redes sociales sigo proyectos de escuelas fuera del sistema que se están haciendo en los territorios de Abya Yala, el no asistir y no poder ver ninguno en persona me produce una sensación de hastío enorme. Por lo que, desde hace unos años y desde que trabajo con infancias, llevo arrastrando una necesidad imperante de estar rodeada de profesionales que al menos tengan unas preferencias similares a las mías en lo que a

“...al fin y al cabo, estoy desempeñando un trabajo como otro cualquiera, y puedo intentar hacer algo con mis conocimientos y mis herramientas, pero sin dejar caer todo el peso del cambio en mi conciencia y en mi persona. La autoexplotación laboral, en mi caso en el colegio, no implica autorrealización!”



pedagogías se refiere. Al final, el sindicato me ha acercado a otras pedagogías como Freinet, que desconocía de su existencia incluso habiendo estudiado un grado en, supuestamente, una de las facultades públicas más prestigiosas de Ciencias de la Educación, en Granada. Conclusión: me han enseñado más mis compis, amigos, abuelas y mi hermana que la propia academia.

Desde antes de la universidad, he intentado formar parte del mundo asociativo de las ciudades donde he vivido. Con el tiempo, he ido cambiando el enfoque con el que me acercaba a estas actividades: empecé haciendo voluntariados desde una perspectiva asistencialista, con complejo de salvadora blanca, y he terminado con una perspectiva de crítica a todas esas asociaciones que reciben subvenciones pero que ni siquiera ejercen de parche a los problemas de raíz de toda esa gente empobrecida por el mismo estado. Después de todas estas idas y venidas, he sacado en claro una idea: las personas que viven más en los márgenes son las que más conciencia tienen de los fallos de éste y las que se movilizan para cambiarlo. Quiero ejemplificar aquí a las Jornaleras de Huelva en Lucha, las cuales han tenido que formar su propio colectivo con ese nombre para denunciar la explotación en los campos de Huelva porque el resto de los sindicatos y asociaciones no las escuchaba. Ellas son un claro modelo de autoorganización y de cómo la unión hace la fuerza. Con ellas he participado brevemente en el seguimiento de gestiones de jornaleras temporeras, y ahí es donde me he hecho consciente de lo tediosa que es la burocracia para las personas migrantes. También son un

ejemplo de lucha el Colectivo de Trabajadoras Sexuales de Sevilla, que promueven una labor necesaria de acompañamiento y concienciación a la población sobre la putofobia y el racismo estatal. Les recomiendo seguir y escuchar a los dos colectivos en las entrevistas, en sus propias plataformas digitales o en vivo, o colaborar de alguna manera si tenéis la oportunidad.

Para finalizar, querría compartir unas últimas recomendaciones que han sembrado en mí semillas que han florecido, me han hecho cuestionarme y me han acompañado en todo este proceso de desaprendizaje y deconstrucción. Espero que haya creado unas raíces tan profundas en mi subconsciente que ningún viento les haga tambalearse.

Como referente, me gustaría mencionar a María Galindo (en redes es @lavirgendelosedeseos) es una militante anarcofeminista boliviana que pertenece al colectivo Mujeres Creando, que tienen proyectos como Radio Deseo FM 103.3. Entre los libros y textos que ha escrito, quiero destacar "*Feminismo Bastardo*" por ser una obra feminista decolonial muy potente que me ha guiado y me guía en mi proceso de despatriarcalización.

Un cuento que me gustaría recomendar a docentes para trabajar en las aulas es "*Color Carne*" de Desirée Bela-Lobedde y con ilustraciones de Lydia Mba. Es una historia preciosa donde los protagonistas son las propias ceras de colores, concretamente el color carne, el cual va reflexionado desde que sale de la fábrica hasta que llegan a la escuela sobre por qué a él se le llama así. El libro se enmarca para niños entre 3 y 6 años, pero yo lo he utilizado desde infantil hasta segundo ciclo y los resultados han sido muy positivos.

Una frase que me gusta mucho y que define a lo que aspiro en mi día a día es "Si no te cuida el estado te cuido yo que te amo". Es un grafiti de @un_cursed, y está inspirada en una pintada del baño de una okupa de México DC.

Una artista que sigo mucho últimamente es Carmen Xía y me gustaría recomendar su álbum "*La Herida*", por ser clave en la construcción de mi identidad andaluza.



EN TORNO A LA EDUCACIÓN PERMANENTE Y EL MOVIMIENTO DE ESCUELAS POPULARES

Entrevista a Alfons Formariz

ENTREVISTA: Autoría

A la salida del metro nos recibe una calle dominada aún por el intenso tráfico de la tarde. El Mercat de la Mercè anuncia una tranquila plaza en la que destacan dos edificios: la iglesia de Santa Eulàlia y Can Basté. Si una sobrevive milenariamente gracias a las restauraciones, la mansión se ha convertido

en un imponente Centre Cívic. Estamos en Nous Barris para encontrarnos con el maestro Alfons Formariz Poza. Su voz pacífica nos introduce en una de las salas acristaladas de Can Basté, donde la cultura ha roto los muros y se extiende entre pasillos y salones acristalados. El bastón, que le acompaña desde hace tiempo, y que, de vez

“Entré en varias fábricas y me significaba en las huelgas, me echaban y estaba muy marcado. Estuve tres, cuatro o cinco años de peón sin cualificar. Después tuve que trabajar de todo para ganarme la vida: vendiendo donuts, haciendo fotocopias, amojonando la costa, etc”

en cuando, olvida apoyado en sillas o paredes, nos observa como un objeto que tendría muchas historias que contar de quien es un referente en la educación de personas adultas desde hace décadas.

En los ochenta y noventa, los maestros y maestras que trabajábamos en los centros de educación de personas adultas en Madrid comentábamos tus trabajos, los de Ángel Marzo y un numeroso grupo de maestras y maestros que diseñaban métodos, escribían artículos llenos de propuestas mientras trabajábamos con los libros de Can Serra o de otras escuelas... Llevas casi toda la vida en EPA, ¿cuál ha sido tu recorrido?, ¿cómo llegaste al mundo de la educación permanente?

Empecé a trabajar de peón en fábricas, en los años 70. Tenía bachillerato y me había preparado para entrar en la escuela de ingenieros industriales de la época, pero lo dejé. Entré en varias fábricas y me significaba en las huelgas, me echaban y estaba muy marcado. Estuve tres, cuatro o cinco años de peón sin cualificar. Después tuve que trabajar de todo para ganarme la vida: vendiendo donuts, haciendo fotocopias, amojonando la costa, etc. En todo este proceso muere Franco. Pertenece a un partido político, la OIC (Organización de Izquierda Comunista) donde viví la discusión política y social de reforma o ruptura del régimen. Finalmente muchos nos encontramos que no habíamos hecho la revolución y, en mi caso, con cuarenta

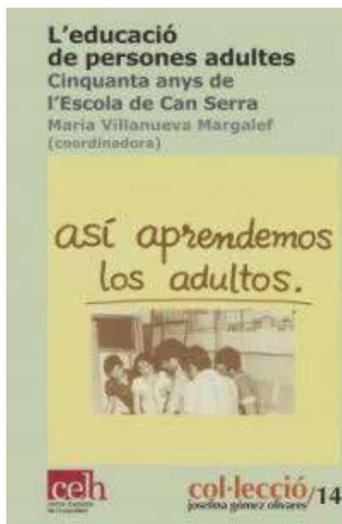
años de edad, quería trabajar de maestro de adultos. Había estado en grupos formando sobre la doctrina marxista, las teorías sobre la revolución y también en una academia con niños, donde me di cuenta de que esto no era lo mío. Los maestros que se dedican a la infancia hacen un trabajo extraordinario, pero me di cuenta que lo mío era el trabajo con adultos. Acabé la carrera de Historia Contemporánea en el 80 o 81 y la Administración organizó un concurso de méritos, valorando incluso los méritos que teníamos como voluntarios de las escuelas de adultos. Así entré de maestro de la Generalitat hasta los 90 en una escuela del barrio del Carmel de Barcelona.

En estos meses se están celebrando los 50 años de la escuela Can Serra, muy unida al Movimiento de Objeción de Conciencia, también los 50 años de La Escuela Popular de La Prospe y de otras escuelas populares y de las denominadas públicas.

Can Serra en Hospitalet de Llobregat tuvo un origen religioso, igual que la de La Mina de Barcelona. Las parroquias y las incipientes asociaciones de vecinos fueron dos de los focos de donde surgieron las escuelas populares. Creo que fue muy parecido en Madrid. También colaboraron los sindicatos y los partidos políticos en la clandestinidad de la época. Recuerdo que estuve en Motril en una escuela de verano, organizada por la CNT. Estuve con Miguel, de La Prospe, que fue quien me invitó. Logré que viniera a un curso de la Universidad de Barcelona y la UNED dirigido a profesores de adultos. Miguel era una gran persona muy querida

En diciembre del pasado año te doctoraste en Educación y Sociedad. Eres un ejemplo de lo que significa aprendizaje a lo largo de la vida. ¿Cuál ha sido tu vinculación con la Universidad?

En el año 92 se implantó el Grado de Educación Social y la Escuela Pere Tarrés, que depende de la Universidad Ramón Llull, más o menos relacionada con la Iglesia, impartió el Grado y me pidieron si podía encargarme de la asignatura *Alfabetización y educación de personas adultas*. Estuve tres o cuatro años hasta que en el 97, un profesor amigo me



pidió unirme como asociado a la Universidad de Barcelona. A mí me gustaba mucho más la universidad pública y lógicamente acepté. Estuve prácticamente diez años más como profesor asociado hasta que me jubilé dando las clases de *Educación permanente* y *Educación de adultos*.

Sin embargo, actualmente la formación del profesorado parece haberse olvidado de la educación permanente. Las materias que se imparten en Pedagogía o en Magisterio excluyen unas materias específicas sobre cómo aprenden las personas adultas, la alfabetización, las necesidades educativas de personas migrantes, la psicología de la adultez... Llegar un maestro o maestra al que le gustaría dar clase en ALV pero no puede a no ser que le toque por casualidad en un concurso de traslado, sin ninguna especialidad ni requisito, ¿cómo ves la cuestión de la formación del profesorado en EPA?

Ha sido un problema siempre. En Cataluña, en los 90 hubo postgrados y másters de EPA y hasta uno o dos doctorados. En el 92 acabé los cursos de doctorado en Educación de Adultos. En aquellos momentos habíamos pasado a Bienestar Social y la Generalitat valoraba que tuvieses ese máster o postgrado específico, pero no era un requisito. A finales de los 90 desapareció, para surgir hacia los 2000 un máster parecido, pero que ahora tampoco se oferta. Existe la contradicción de que la única formación obligatoria sobre educación permanente está en el Grado de Educación Social, pero los educadores sociales no pueden entrar en una escuela de adultos. Por tanto, todo lo demás son maestros que pueden entrar en EPA que, por lo menos en Cataluña, son cada vez menos, y cada vez son más los profesores de secundaria. Hay un proceso de secundarización de las escuelas de personas adultas. Estos profesores tienen el máster para educar a adolescentes, que no incluye nada o muy poco de formación/educación de personas jóvenes y adultas.

En Madrid el máster te lo dejan cursar en los centros públicos de EPA tras mucho rogar el alumnado que encuentra dificultades para cursarlo en horario de mañana al encontrarse trabajando, es decir, mayoritariamente no se han planteado formarse específicamente en la educación permanente pero llegan aquí por tratarse de la única solución que les permite cubrir las horas en horario de tarde y noche.

“Las parroquias y las incipientes asociaciones de vecinos fueron dos de los focos de donde surgieron las escuelas populares. Creo que fue muy parecido en Madrid. También colaboraron los sindicatos y los partidos políticos en la clandestinidad de la época”

Este déficit de formación se nota en la vida diaria de las escuelas

Ha sido un déficit permanente, sobre todo que no haya un requisito previo. La asignatura que yo impartía en Pedagogía era opcional. Tengo la impresión de que en Pedagogía, como en la sociedad, como en los departamentos de las distintas administraciones, no se ha superado la etimología de la palabra Pedagogía, educación para niños, el *paidos* griego. La humanidad ha aprendido siempre a lo largo de la vida. Tengo la sensación que el uso actual del concepto es en gran parte retórico, que sirve para poco. Las personas que estamos formadas, profesionales de la medicina, del derecho, de informática,... va a congresos, hace cursos de formación. El problema está en todas las personas que quedan al margen de esos circuitos porque no tienen una formación alta o ni siquiera tienen formación y quedan al margen. A estas personas tienen que llegar las escuelas de adultos y creo que, por lo menos en Cataluña, llegan menos a ese sector de la población, precisamente por ese proceso de secundarización al que me refería antes. En este momento en Cataluña, si miras las estadísticas, los centros se llenan con personas que estudian inglés o informática -no solo de iniciación- para

“Existe la contradicción de que la única formación obligatoria sobre educación permanente está en el Grado de Educación Social, pero los educadores sociales no pueden entrar en una escuela de adultos”

“Cuando nacen las escuelas populares lo hacen con una visión muy amplia sobre el término educación de personas adultas, que implicaba el desarrollo comunitario”

obtener un título de cualificación laboral. “A lo largo de la vida” suena muy bien, pero en la gran mayoría de los casos, en la práctica, de forma estructurada, se refiere y lo ejercen personas que si no existiera ese concepto continuarían formándose igual.

El problema de los nombres. Nos ha ido pasando, cambiando de CEAS (centros de animación sociocultural) a CEA (centros de educación de adultos), CEPA, CFA... Una confusión que conlleva desconcierto y desorientación.

Cuando nacen las escuelas populares lo hacen con una visión muy amplia sobre el término educación de personas adultas, que implicaba el desarrollo comunitario. Las escuelas populares estaban inmersas en una lucha global: conseguir escuelas de niños, infraestructuras para el barrio, las personas con poca formación académica ya estaban en el proceso en el cual se reivindicaban las escuelas de adultos. Con la llegada de la democracia se crean infraestructuras, centros cívicos, bibliotecas. Progresivamente las escuelas populares, por lo menos en Cataluña, se oficializan, poco a poco -estoy generalizándose va perdiendo la idea de desarrollo comunitario, se van alejando las personas más necesitadas de competencias básicas académicas y las escuelas de personas adultas en gran parte dejan de ser un servicio *del* barrio para convertirse

“... las escuelas de personas adultas en gran parte dejan de ser un servicio del barrio para convertirse en un servicio en el barrio, en el cual esperas que venga el alumnado, no vas en su búsqueda”

en un servicio *en* el barrio, en el cual esperas que te venga el alumnado, no vas en su búsqueda. Entiendo la búsqueda no tanto como un desplazamiento físico del profesorado, sino como un proceso de acogida del alumnado que provoca un “efecto llamada”.

En este momento, un joven o un adulto puede acudir a una escuela del Ayuntamiento, de la Generalitat, a un centro cívico... Cuando empezaron las escuelas populares no había ayuntamientos democráticos. No había nada desde el punto de vista cultural. En una entrevista que hice para la tesis a Jaume Botey me dijo: “El franquismo dejó un gran desierto cultural”. Las escuelas populares llenaron todo ese vacío y a medida que llegan los ayuntamientos democráticos, empiezan a crear esas entidades culturales, como el centro cívico en el que estamos. Las escuelas de adultos no acaban de encontrar su lugar o dicho de otra manera no acaban de encontrar su lugar, más allá del que por lógica ocupan en los departamentos de educación estatales o autonómicos, el de segunda oportunidad para aquellas personas que no han pasado el graduado escolar o el graduado en secundaria. Uno de los problemas en toda la historia es que no se acaba de definir cuál es el papel de las escuelas de adultos, cuál es su finalidad, su objetivo. Se ha hecho de todo: fotografía, la teórica para el carnet de conducir, yoga, taichí, talleres de poesía, tertulias literarias y musicales,... se podría llenar un largo párrafo con la cantidad de formaciones que se han ofrecido a lo largo de la historia. No trato de juzgar la oportunidad de estas ofertas, sino preguntarme, preguntarnos, cuál es el eje de rotación alrededor del cual hay que plantear las ofertas formativas de un centro de personas jóvenes y adultas. Una línea a reflexionar y concretar es ofrecer competencias básicas académicas, personales, ciudadanas, sociales, críticas y, alrededor de este eje, indagar las necesidades del entorno. En estos momentos tenemos instituciones en los barrios que hacen animación sociocultural y talleres varios. Las escuelas de adultos tendrían que definirse por una oferta de enseñanza básica, enseñanza de competencias básicas sin entrar en rivalidades con lo que se hace en otros lugares. De manera que si no se hace, hay que hacerlo, pero si ya se está haciendo, no hace falta repetirlo en las escuelas de adultos.

Insistes en la necesidad de construir una coordinación entre asociaciones del barrio para dar respuesta a las demandas de la población.



Hay dos grandes descoordinaciones. Una es entre los centros de los ayuntamientos, - por lo menos en Cataluña, hay bastantes ayuntamientos que tienen centros de adultos propios -, los que pertenecen a la Administración educativa estatal o autonómica y las propias Escuelas Populares. Todos estos sectores educativos están descoordinados. En segundo lugar, en los barrios, hay una descoordinación entre todas las entidades que ofrecen formación a los mismos grupos de población o a grupos tangenciales.

En esa lucha por conseguir alumnado, el “no público”, *Los nadie* de Galeano son los olvidados y aquí tendrían que incidir las escuelas de personas adultas.

Cómo ves las personas que ahora demandan la educación permanente, cuál es el perfil que observas en tu trabajo

Ahora trabajamos fundamentalmente con personas inmigradas, tanto en lengua como en alfabetización. Tenemos juntas personas analfabetas en su lengua y, por tanto, también en la nuestra, y personas alfabetizadas en su lengua que simplemente desconocen nuestras grafías románicas y también con distintos niveles de comunicación oral. El analfabetismo se define como la persona que no sabe leer ni escribir en su lengua; pero la persona que no conoce la grafía, un nuevo alfabeto, no le va mal pasar por una clase de alfabetización, aunque es muy posible que tenga un proceso más rápido que las otras personas. Lo fundamental para las personas inmigradas es comunicarse oralmente, una alfabetización ha de ser necesariamente las tres cosas: comunicación oral, comunicación a través de la lectura, y en último término la escritura. Entramos en una contradicción ya que las personas vienen porque quieren aprender a leer y a escribir y tú piensas que lo que

“Uno de los problemas en toda la historia es que no se acaba de definir cuál es el papel de las escuelas de adultos, cuál es su finalidad, su objetivo”

“En esa lucha por conseguir alumnado, el “no público”, *Los nadie* de Galeano son los olvidados y aquí tendrían que incidir las escuelas de personas adultas”

tienen que aprender fundamentalmente es la comunicación oral. Hemos diseñado un método en el que intentamos hacer las tres cosas a la vez puesto que partimos de esa idea de que lo más importante es la comunicación oral. Lo hemos llamado Oralphi, puede encontrarse en la web. Nos hemos organizado en varios niveles de aprendizaje de la lengua oral y un nivel de alfabetización en el que sí se pueden encontrar diferentes niveles de formación previa.

Cuando trabajamos con la juventud sin titulación, el absentismo y abandono son muy elevados, lo que dificulta una enseñanza pausada y, sobre todo, que responda eficazmente a los intereses, además de a la consecución del título mínimo que se otorga en el Estado.

Sobre el abandono escolar una fundación muy conocida en Cataluña ha preparado un manifiesto. En general creo que se plantea mal el tema del abandono escolar, porque se incide más en el efecto que en la causa, en vez de trabajar ambos a la vez. Quiero decir que en la escuela se pone el acento en la inclusión de niños y niñas, pero no se pone a la vez social y administrativamente el acento en una de las causas que dificultan la inclusión, porque esos niños o jóvenes están haciendo un recorrido en el que hay muchas posibilidades de abandonar, debido a que se trata de familias con dificultades económicas graves, con dificultades socioeconómicas y bajo nivel académico. No se llega, no se pone el acento también en las familias: es el campo de la educación de personas adultas.

“Se ha perdido en la mayoría de los centros oficiales, en comparación con las escuelas populares, la participación democrática entre el profesorado, en parte, y entre el profesorado y el alumnado. Se ha perdido también la colaboración voluntaria, que es un elemento importante porque abre otras perspectivas, en relación a los posicionamientos propios del funcionariado”

Entre las causas, ¿cómo sitúas la responsabilidad del profesorado, de la metodología, de la reproducción de un sistema de calificación como en un instituto?

Evidentemente influye. El elemento fundamental de la desigualdad económica nos lleva a luchar políticamente. La educación de personas adultas plantea una concausa, la desigualdad educativa. Ante el abandono escolar prematuro el planteamiento es: ¿montamos una “escuela de segunda oportunidad” porque las escuelas de adultos no están respondiendo al tema?, ¿por qué no responden? ¿Las EPAs han de dejar de ser para gente joven? Volvemos a una duplicidad, “escuelas de segunda oportunidad/nueva oportunidad” y CFA/CEPA sin coordinación entre los dos espacios. No digo que desaparezcan las “escuelas de segunda oportunidad”, digo que hay que coordinarse. El Ayuntamiento de Barcelona ha montado una escuela de segunda oportunidad, no sé cuántas plazas tiene, pero en Cataluña hay alrededor de noventa mil personas que han abandonado prematuramente, pero ¿cuántas plazas puede tener esta escuela? Estamos matando moscas a cañonazos.

Pero no he respondido a tu pregunta. Es muy probable que ese o esa joven que ha abandonado los estudios, los haya abandonado con heridas profundas en su autoestima en relación a su capacidad de aprendizaje. Si al llegar al centro de personas adultas, se encuentra la misma metodología, los mismos tonos de voz, parecidos

estilos de relación profesorado-alumnado, todo ello le conduce a un nuevo abandono escolar con la grave consecuencia de ahondar su baja autoestima que le impida iniciar cualquier otro proceso de aprendizaje estructurado

Tengo la impresión de que se ha ido perdiendo -incluso con la nueva legislación- el ejercicio de la participación democrática, el poder gestionar nuestra comunidad educativa del barrio entre el alumnado, el personal no docente, el profesorado... ¿Puede ser esta una causa que conlleve la ausencia de identificación de la escuela con el barrio?

Se ha perdido en la mayoría de los centros oficiales, en comparación con las escuelas populares, la participación democrática entre el profesorado, en parte, y entre el profesorado y el alumnado. Se ha perdido también la colaboración voluntaria, que es un elemento importante porque abre otras perspectivas, en relación a los posicionamientos propios del funcionariado. Es un tema estructural, no personal. Basta recordar que el funcionariado llega a un CFA/CEPA por méritos individuales. Con lo que el proyecto educativo de aquel centro que tendría que responder no sólo a los estándares de la Administración, sino también a las necesidades educativas cambiantes del entorno, pasa a segundo término para el funcionario/a que ha ganado la plaza, insisto, por méritos propios. Esta dinámica lleva inexorablemente a la homogeneización formal de los proyectos educativos. Sin duda hay numerosas excepciones, pero convendrás conmigo que se deben a equipos docentes que han coincidido “por casualidad” o se han buscado **personalmente**.

Conozco la situación en Cataluña y algo la del resto del Estado al haberme relacionado con muchas escuelas populares a través de FAEA en otra época. Mientras la educación de personas adultas se mantenga en el Ministerio y en las Consejerías de Educación, no hay nada que hacer. Desde el punto de vista organizativo hay que preguntarse cuántos alumnos de primaria y secundaria tienen esos departamentos, y qué proporción de alumnado y de profesorado de primaria y secundaria existe en relación al alumnado y profesorado de los CEPA. La educación de personas adultas representa menos del diez por ciento. Me pongo en la piel del Ministerio o Consejería de Educación de turno y tienen, por una lado, una minoría silenciosa por las circunstancias de sus alumnos y silenciada

socialmente y, por otro lado, una mayoría mucho más problemática y con amplios altavoces sociales Aprendimos el *ninguneo* de la educación de personas adultas en los años ochenta, en las circunstancias más favorables dentro del Ministerio de Educación, *ninguneo* que ha continuado y se ha mantenido durante los 40 años de la democracia que vivimos. Por eso creo que habría que explorar la vía municipal existente en otros países de Europa, separando las competencias funcionales que podrían traspasarse progresivamente a los Ayuntamientos o Distritos (que son también instituciones públicas) y manteniendo la competencia orgánica en el Ministerio y las Consejerías de Educación. Si no cambia nada seguiremos haciendo los mismos reproches a Educación año tras año, década tras década. Hay que tener en cuenta que la vía municipal tiene también enormes riesgos. Habría que plantearse los a fondo antes de subirnos al tractor para arar las nuevas tierras.

Otro tema, que ya he apuntado, pero que creo



que es necesario insistir es que los centros no tienen proyecto educativo propio y de acuerdo con las necesidades del sector en el que se encuentran. Sin duda los centros tienen un proyecto educativo formal y que en ocasiones consiste en un recorta y pega de otros proyectos por si lo pidiera la Inspección. Por ello el funcionario que llega, que puede ser muy bueno, pero en principio, teóricamente viene por su derecho individual al disponer de puntos, por los cursos realizados, por su antigüedad, porque lo ha pedido y le corresponde, pero no es destinado por su conformidad o identificación con un proyecto educativo determinado. Nadie se lo pregunta formalmente. También porque en la inmensa mayoría de los casos no existe y no se espera un proyecto educativo diferenciado. “Soy profesor de biología y vengo a dar clases en el área de ciencias, vaya donde vaya”. Para mí hay dos cosas importantes: una, el proyecto educativo real y que implícitamente tendría que ser político - bueno, de hecho lo son todos -, enraizado en

“Aprendimos el ninguneo de la educación de personas adultas en los años ochenta, en las circunstancias más favorables dentro del Ministerio de Educación, ninguneo que ha continuado y se ha mantenido durante los 40 años de la democracia que vivimos”

“... en la inmensa mayoría de los casos no existe y no se espera un proyecto educativo diferenciado”

el entorno, -diferentes unos de otros; la segunda, habría que entrevistar a los funcionarios que hubiesen solicitado la plaza, después de haberse leído y aceptado el proyecto del centro. Tal vez se podría caer en el amiguismo, pero se debería trabajar en esto. Aquí, en Barcelona, Comisiones Obreras y UGT tienen una escuela de adultos y los funcionarios que llegan lo hacen elegidos en comisión de servicio. Hay una elección en función de un proyecto. Son fórmulas a explorar.

Sucede también en otras Comunidades Autónomas, con comisiones de servicio en los centros públicos de adultos

Hay una elección. Siempre pensaba que podría haber un sistema en el que el profesorado para poder elegir un centro se leyera el proyecto educativo y mantuviera una entrevista. Me estoy repitiendo. Hemos pasado de una escuela popular “militante” en los años 70, 80 y más, a una escuela profesional. Evidentemente el militante tiene que ser profesional, saber pedagogía de adultos, metodología,... pero el “militante” atendía más al proyecto que a su tiempo; el profesional tiene más en cuenta su tiempo que el proyecto. Y no digo que tengamos que “sacrificarnos”, olvidarnos de nuestra vida familiar, de las amistades, de los hobbies; no, hay que saberlos compaginar desde otra perspectiva. Laboralmente tenemos que

“Hemos pasado de una escuela popular “militante” en los años 70, 80 y más, a una escuela profesional. Evidentemente el militante tiene que ser profesional, saber pedagogía de adultos, metodología,... pero el “militante” atendía más al proyecto que a su tiempo; el profesional tiene más en cuenta su tiempo que el proyecto”

tener nuestros derechos y no tengo que estar permanentemente en el centro, aunque si me preocupa el proyecto puedo hacer algo más en algún momento, aunque luego me lo descuenten del horario en otro momento. Ser “militante profesional” significa un cambio de perspectiva que influye positivamente en el alumnado y, sin duda, en la satisfacción del propio profesor o profesora.

Resulta complicado establecer coordinaciones e intercambio de proyectos entre el profesorado y los centros de barrio, ateneos, espacios sociales autogestionados, espacios feministas y grupos ecologistas que tienen señas de identidad y objetivos propios.

Sí, no es fácil ver más allá del propio proyecto. En los centros oficiales por todo lo que hemos ido hablando, pero también es difícil para las escuelas populares actuales que tienen que dedicar mucho esfuerzo, muchas horas para conseguir— las subvenciones imprescindibles. No es una lucha entre ellas, eso no lo he vivido, porque no hay un problema de que a ti te dan la subvención y a otro se la quitan, sino que hay una preocupación tan grande por la precariedad económica que te olvidas, no puedes dedicarte a otros aspectos. Pero tenemos ejemplos de escuelas con visión, con perspectiva comunitaria. Cuando hemos hablado de coordinación, alguien tendría que tener una visión de la educación de personas adultas en su globalidad ya que se hace desde lugares distintos como he repetido: centros oficiales, municipales, escuelas populares.

Una última pregunta: qué estás escribiendo, sobre qué temas estás investigando

Tratando de definir algunas de estas cuestiones que hemos hablado un proyecto es publicar un libro, pero dada la invisibilidad de *personas adultas* el problema es cómo hacerlo público. También me gustaría colaborar a proyectos sectoriales de distintos lugares de España, pues he recopilado mucho material desde antes del 99, entrevistas que relatan el nacimiento de las escuelas populares en varios lugares como Valladolid, Zaragoza, Murcia, Madrid, entre otras La Prospe, que he puesto a disposición de Eduardo Carbonero, que en la actualidad preside FAEA. El problema no es tanto entusiasmar en escribir sino en la difusión dada la invisibilidad. Creo que esto lo tiene que hacer cada grupo, cada sector.

Otro tema en el que estoy trabajando a ratos —no tiene nada que ver con las personas jóvenes y adultas— es una reflexión de la humanidad desde la animalidad y no exclusivamente desde la racionalidad. Lo llamo divertimento, y es una simple reflexión entre amigos y amigas.

Bibliografía

Una breve selección de algunos de los numerosos artículos y monografías del profesor Formariz:

Artículos de revistas

- Clara Balaguer, Alfons Formariz “La formación de las personas adultas” en Cuadernos de Pedagogía, nº 315, 2002.
- “Coordinación de acciones educativas en el territorio: la educación y formación de personas adultas” en Educación Social: Revista de intervención socioeducativa, nº 6, 1997
- “Educación social y educación de personas adultas” en Educación Social: Revista de intervención socioeducativa, nº 1, 1995

Obras colectivas

- Alfons Formariz, Enric Roldán, Carme Mestres. María Villanueva (Coordinadora) “L'Educació de persones adultes. Cinquanta anys de l'Escola de Can Serra”, 2023.
- M^a Lourdes Montero, Joan Domenech, Miquel Nistal, Jaume Martínez, Alfons Formariz, Beatriz Jarauta “La formación permanente del profesorado de las etapas del sistema educativo” en Tendencias de la formación permanente del profesorado (Coordinado por M^a Teresa Colón Riau, Beatriz Jarauta, Joan Domenech Francesch), 2010.
- Alfons Formariz “Políticas de formación de personas adultas inmigrantes: cuestiones generales” en Educación e inclusión social de inmigrantes y minorías: tejer redes de sentido compartido (Coordinador Miquel Àngel Essomba Gelabert), 2003.
- “Didáctica y educación de personas adultas: una propuesta para el desarrollo curricular” (Coordinado por María Josefa Cabello), 1997
- “Política autonómica de educación de adultos” en Política de educación de adultos” (Coordinado por Agustín Requejo), 1994

EDUCACIÓN PÚBLICA EMANCIPADORA Y POPULAR FRENTE A LA INNOVACIÓN NEOLIBERAL

ESCRIBE: JORGE FERNÁNDEZ

CORREO ELECTRÓNICO: JFERN112@XTEC.CAT

LA INNOVACIÓN COMO ENTRADA DEL NEOLIBERALISMO EN LA EDUCACIÓN Y EL CONSERVADURISMO SOCIALDEMÓCRATA

Hace ya tiempo que el capitalismo neoliberal empezó la desposesión de los servicios esenciales para la clase trabajadora con la mercantilización y privatización de los servicios públicos, convirtiendo derechos en oportunidades de negocio para las élites. Cabe destacar el papel que ha tenido

desde los 80 la socialdemocracia y el neoliberalismo, que han ido privatizando las principales empresas públicas y han mercantilizado y externalizado la gestión de diferentes servicios fundamentales. Además, el marco impuesto por la Unión Europea no ha hecho otra cosa que reforzar la liberalización al mercado de los servicios públicos básicos con los diferentes tratados de comercio e inversión (TTIP, CETA, TISA, etc.).

El ámbito educativo, como servicio público esencial, no ha escapado tampoco a esta deriva

“Desde las diferentes organizaciones de la comunidad educativa pública se ha denunciado la deriva neoliberal de las diferentes administraciones”

neoliberal y privatizadora. Así, se ha producido una privatización en diferentes vertientes. Por un lado, tenemos la privatización exógena, que entrega directamente al mercado y al sector privado la gestión de los servicios públicos con la entrada de empresas privadas, fundaciones filantropistas (Ruiz, Narváez y Silva, 2016), etc. Por otro lado, tenemos la privatización endógena, que incorpora las dinámicas y maneras de funcionar propias del sector privado a los servicios públicos (Ball y Youdell, 2007). Esta última vía de privatización a menudo pasa más

desapercibida que la primera y conviene estar especialmente alerta.

Desde las diferentes organizaciones de la comunidad educativa pública se ha denunciado la deriva neoliberal de las diferentes administraciones. Así, no solo empresas y fundaciones privadas han entrado con profundidad en el ámbito educativo -principalmente a través del monitoreo y las tecnologías-, sino que se han institucionalizado mecanismos y maneras de funcionar de la empresa privada. Así, vemos cómo se ha jerarquizado la organización y gestión de los centros o cómo la selección del profesorado se aleja cada vez más de los criterios de transparencia e igualdad. E incluso han ido surgiendo diferentes discursos que, partiendo de la situación de precariedad y el desmantelamiento de la educación pública, y ejemplificados en la idea de que la educación no funciona, tratan de introducir «la innovación educativa» como solución (Castañeda, 2016). Lo nuevo -que a veces realmente no es tan nuevo- es bueno por el hecho de serlo. Sin ninguna reflexión más.

El concepto de «innovación educativa» puede tener un significado u otro en función del contexto y de quién lo utiliza (Carbonell, 2019), pero el uso que se ha hegemonizado es perverso y debemos rechazarlo por completo, ya que sirve a la reproducción de las lógicas neoliberales y capitalistas. Normalmente, estos discursos de innovación plantean un cierto solucionismo, sin contextualizar y problematizar las condiciones materiales del alumnado. Además, esta innovación normalmente se centra en el «cómo», y se olvida de cuestiones fundamentales como «para qué», «para quién», «con quién», «qué» y «dónde». No podemos obviar que, para la transformación social y educativa, resulta fundamental repensar y redefinir colectivamente las epistemologías y las finalidades de la educación (Parrá, 2019). Además, estas metodologías a menudo se presentan como neutrales, olvidando que el rigor científico y pedagógico tiene un compromiso y que la profesionalidad no es neutral (Martínez-Bonafé, 2021).

Así, por ejemplo, se han popularizado pedagogías que apuestan por la no intervención o la no directividad. Estas parten de la base errónea de que la infancia, cuando no está contaminada por las relaciones sociales, es buena por naturaleza. Siguiendo este razonamiento, solo cabría esperar que el alumnado se desarrollara sin intervención del profesorado en base a unos intereses intrínsecamente buenos y que



el alumnado se relacionara sin estar mediado por ninguna actitud o estructura social. Pero sabemos que no es así. Sabemos que somos seres sociales y, por tanto, estamos atravesadas constantemente por los valores de la sociedad neoliberal, patriarcal y racista en que vivimos. Si no intervenimos, reproducimos y legitimamos estos valores porque es imposible no hacerlo, explícita o implícitamente, con mecanismos como el currículum oculto (Torres, 1998). Si la finalidad de la educación es mantener la estructura social capitalista, no habrá que intervenir, pero si lo que queremos es que la educación tenga un carácter transformador y ligado a unos valores emancipadores, habrá que rechazar este posicionamiento de renuncia a educar para intervenir pedagógicamente y no reproducir o, como mínimo, contrarrestar las lógicas impuestas por el sistema y fomentar el espíritu crítico. Ahora bien, esto no quiere decir que cualquier intervención es correcta y adecuada, ya que puede ser aprovechado para reproducir lógicas autoritarias e igualmente menospreciadas. Habrá que contextualizar estas intervenciones para pensar cómo han de ser en cada momento y huir de recetas preestablecidas.

Actualmente vemos un peligro también porque podemos equivocarnos de compañeros de lucha y alinearnos con gente que simplemente es crítica con estas tendencias innovadoras, pero

que no hace más que defender la educación tradicional. Es importante insistir en que eso son dos caras de la misma moneda. Ni nos sirve la meritocracia y la falsa cultura del esfuerzo, ni nos sirve el autoritarismo y el mantenimiento conservador de la educación tradicional, ni nos puede servir la defensa de una falsa igualdad de oportunidades socialdemócrata enmarcada en el Estado del bienestar.

EL PATRIMONIO EDUCATIVO DE LA CLASE TRABAJADORA ORGANIZADA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CARÁCTER PÚBLICO DE LA EDUCACIÓN

La función de la educación en manos del Estado capitalista es básicamente la de formación en los valores sociales necesarios para la propia reproducción del sistema. Esto evidencia que la escuela estatal no es un espacio con potencialidad emancipadora. Si queremos que la escuela, que actualmente está en manos del Estado, tenga alguna capacidad de transformación y emancipación, habrá que hacerlo dotando de este carácter y sentido nuestras prácticas y enmarcarlas en la lucha contra el sistema. Arrebatamos la educación de las manos del Estado y ponerla al servicio de la clase trabajadora, transformando la escuela estatal en escuela pública.



“Arrebatarse la educación de las manos del Estado y ponerla al servicio de la clase trabajadora, transformando la escuela estatal en escuela pública”

Es fundamental contraponer lo que las organizaciones de clase entendemos por lo público con lo que simplemente es propiedad del Estado capitalista. La filósofa Marina Garcés, en el prólogo del libro de Ani Pérez (2022), rumiaba sobre cómo definir actualmente lo público y se interesaba por las tendencias que no entendían la palabra *público* como sinónimo de *estatal*. Sobre la escuela, escribía que «la escuela que se define como pública solo por ser de titularidad estatal no es necesariamente una escuela pública. [...] Lo público no es un régimen de propiedad: es un sentido y una finalidad de la institución y de la acción colectiva». Precisamente en el año 2016 se celebró en Pamplona un congreso confederal de la CGT, después del que se inició una campaña de lucha «por lo público, por lo común/colectivo». Y es que hay que entender que defender los derechos laborales de las trabajadoras es, en efecto, defender los servicios públicos y defender que estos han de estar subordinados al bien común y a los intereses de las clases trabajadoras. Esto es lo que históricamente han venido haciendo diferentes tradiciones y organizaciones de las izquierdas a lo largo de la historia y que conviene que tengamos en cuenta para situar esta dicotomía.

Así, desde experiencias como las escuelas racionalistas, las escuelas libertarias impulsadas

“Y es que hay que entender que defender los derechos laborales de las trabajadoras es, en efecto, defender los servicios públicos y defender que estos han de estar subordinados al bien común y a los intereses de las clases trabajadoras”



por los diferentes sindicatos, la Escuela Moderna, los ateneos libertarios y populares (Cortavirtate, 2019) o las misiones pedagógicas trataban de dotar al proletariado de la cultura necesaria para tomar conciencia y para facilitar la organización contra la opresión que sufría. También se crearon Institutos Obreros (Escrivà, 2008) o, incluso, el Consell de l'Escola Nova Unificada (CENU) en Catalunya, que puso la organización de la educación catalana en manos de las trabajadoras y las organizaciones sindicales desde una perspectiva integral y revolucionaria (Cortavirtate, 2016; Giacomoni, 2017). Si miramos a la historia más reciente, el final del franquismo y la Transición fue una época en que las izquierdas pusieron en marcha diferentes proyectos con capacidad transformadora. Así nacieron iniciativas como las escuelas populares basadas en las teorías de Freire (Colectivo La Prospe, 2014) -semilla en cierta manera de lo que actualmente son las escuelas populares del movimiento por la vivienda y el sindicalismo de barrio- o escuelas infantiles autogestionadas y públicas impulsadas por el movimiento vecinal en diferentes ciudades bajo la figura de los patronatos (Molina, 1983). Además, aparecieron grupos de maestras que provenían de la militancia clandestina antifranquista y que entendían que había que transformar la escuela pública para transformar la sociedad y la incapacidad de hacer una cosa sin la otra: los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs) (Martínez-Bonafé, 2016). Así, los y las maestras, con influencia de autores como Freire

o Freinet -las seguidoras de este último, organizadas en el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) (Errico, 2014)-, se organizaron cooperativamente para realizar autoformación horizontal en base a las preocupaciones, necesidades y prácticas de las propias trabajadoras, convirtiéndose en referentes de la pedagogía crítica hasta su descapitalización por parte de la cooptación institucional y dificultades en el relevo generacional. Estas son solo algunas de las experiencias que trataban de dotar a la educación de este carácter público y comunitario al servicio de la clase trabajadora y la transformación social.

En este sentido, un aspecto que define también la retórica alrededor de los discursos «de innovación» es la relación con la novedad. De hecho, pocas veces se relacionan las prácticas que intentan vender con referentes y movimientos o tradiciones históricas. Y es importantísimo entender este patrimonio educativo histórico que las organizaciones de las trabajadoras educativas han ido forjando a lo largo de los años, ligadas a la transformación social y el espíritu crítico con la sociedad capitalista. De hecho, de todas las universidades públicas del Estado que ofertan grados de Magisterio, hay

una gran parte que no cuenta inequívocamente con una materia obligada relacionada con la historia de la educación. Desgraciadamente no podemos decir que en la formación permanente del profesorado en los diferentes cursos ofertados la cosa sea diferente, ya que a menudo los cursos versan sobre temáticas de aplicación casi inmediata al aula y no fomentan la reflexión colectiva, cayendo así en un practicismo extremo. Así, la formación del profesorado está cada vez más ligada a discursos vacíos de innovación y sin espacios para conocer este legado histórico y repensar colectivamente las finalidades y las epistemologías de las diferentes etapas y áreas. No podemos hablar del cómo sin hablar del porqué,

“la formación del profesorado está cada vez más ligada a discursos vacíos de innovación y sin espacios para conocer este legado histórico y repensar colectivamente las finalidades y las epistemologías de las diferentes etapas y áreas”



para qué y qué. Y para poder hacerlo en comunidad, las trabajadoras tenemos que conquistar espacios y tiempo.

Precisamente el espacio y el tiempo es lo que las diferentes administraciones han ido robando a la comunidad educativa a lo largo del tiempo. Si históricamente las trabajadoras, las familias y el alumnado se habían organizado para crear organismos de control y gestión -en algunos casos pensando en la autogestión y en otros pensando en la gestión democrática-

de los centros educativos, los gobiernos han ido vaciándolos de capacidad de decisión. De esta manera, nos encontramos con que los equipos directivos se eligen cada vez más de manera jerárquica y sin la participación y aprobación directa de los claustros. También nos encontramos con que los claustros, dada la situación de precariedad laboral y mecanismos personalistas en la selección del profesorado, son cada vez más espacios unidireccionales en los que se traslada información sin fomentar momentos para la reflexión pedagógica, social y política colectiva. En la misma línea, los consejos escolares, que podrían ser una herramienta de control popular y comunitario de los centros educativos con

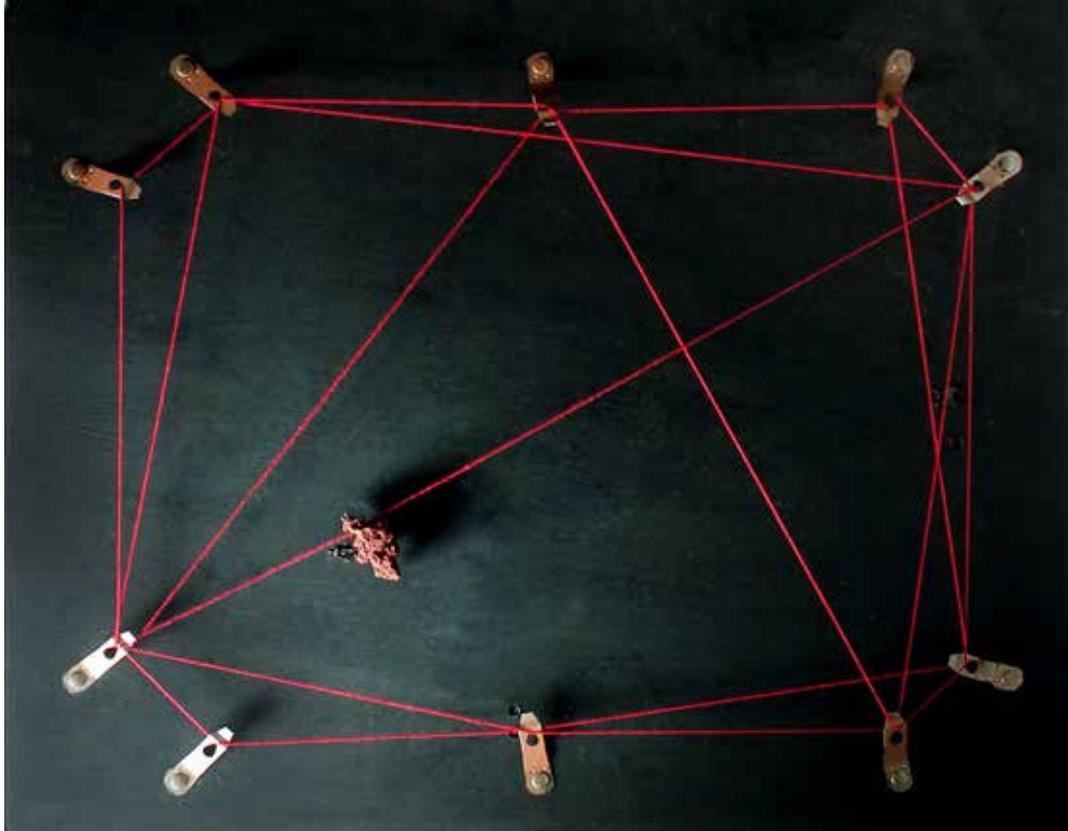
“Tenemos que reivindicar más nuestro patrimonio educativo histórico de renovación pedagógica que entrelaza la inseparable transformación social y educativa para confrontar con su innovación educativa neoliberal”

la participación de trabajadoras, familias, alumnado, movimiento vecinal y asociativo, acaban siendo espacios sin capacidad real de participación amplia y de decisión. A la falta de espacios y de la poca o nula capacidad reflexiva y transformadora, cabe añadir la falta de tiempo del que dispone el profesorado para encontrarse, reflexionar conjuntamente y construir pensamientos y propuestas colectivas. Esto se concreta en aspectos como el abuso de temporalidad o el aumento progresivo de las horas lectivas a realizar.

En definitiva, hay que huir de cualquier receta dada revestida con buenas palabras y diseño, hay que apostar por más contexto y más reflexión colectiva y horizontal. Tenemos que reivindicar más nuestro patrimonio educativo histórico de renovación pedagógica que entrelaza la inseparable transformación social y educativa para confrontar con su innovación educativa neoliberal. La escuela pública tiene posibilidades emancipadoras si generamos prácticas de cuestionamiento del sistema. Por la emancipación de la clase trabajadora y por la transformación social, no solo es posible, sino que es necesario que destruyamos el sistema educativo capitalista y construyamos, desde la base y en comunidad, la educación pública. Porque, parafraseando a Durruti, llevamos la educación pública en nuestros corazones y la estamos construyendo en este instante.

Referencias bibliográficas

- Ball, S. y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública*. V Congreso Mundial de la Internacional de la Educación. Instituto de Educación de la Universidad de Londres, Londres
- Carbonell, J. (2019). ¿Innovar o transformar? *El Diario de la Educación*. Recuperado de: <https://eldiariodelaeducacion.com/pedagogiasxxi/2019/05/22/innovar-o-transformar/>
- Castañeda, L. (2016). Suelo y sol: más pensamiento y contexto para la innovación educativa. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, (104), 37-50.
- Colectivo La Prospe (2014). *La Prospe. Escuela viva. 40 años construyendo cultura (1973-2013)*. Madrid: Queimada.
- Cortavirta, E. (2016). El CENU, un sistema educativo público revolucionario en la Catalunya del 36. *VientoSur*, (147), 56-62.
- Cortavirta, E. (2019). *Movimiento libertario y educación en España (1901-1939)*. Mallorca: Calumnia Edicions.
- Errico, G. (2014). La Pedagogía Freinet en España: la importancia del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP). *Cabás*, (12), 1-14.
- Escrivà, C. (2008). *Los Institutos para Obreros. Un hermoso sueño republicano*. Tavernes Blanques: L'Eixam.
- Giacomoni, V. (2017). *Joan Puig Elias. Anarquismo, pedagogía y coherencia*. Barcelona: Descontrol.
- Martínez-Bonafé, À. (2016). Els Moviments de Renovació Pedagògica: construir la democràcia des de les aules. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (27), 83-105.
- Martínez-Bonafé, À. (2021). Mesa redonda: Grupos de innovación y currículum crítico. *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica. XXXI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. València*. [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=x87tBNZqYo>
- Molina, A. (1983). Patronato de escuelas infantiles de la ciudad de Valencia. *Vida Escolar*, (227), 39-42.
- Parra, D. (2019). Representación de la historia escolar y crítica del consenso del sentido común. En Parra y Fuertes (coords.), *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una ciudadanía crítica*, pp. 73-98. València: Tirant Humanidades.
- Pérez, A. (2022). *Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación*. Barcelona: Virus Editorial.
- Ruiz, P., Narváez, P. y Silva, J. (2016). *Desmontando la escuela neoliberal*. Aragón: MRP AulaLibre.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.



"FUGA" - Ensamblajes Poéticos de Aza (Isabel González)

HIJXS DE URANO

ESCRIBE: DAVID GRAINDORGE

(El siguiente texto es la adaptación escrita de la ponencia realizada en las VII Jornadas de Pedagogía Libertaria: Experiencias y reflexiones sobre educación emancipadora, el 23 de abril de 2022 en el Ateneo La Maliciosa.)

ACTO UNO

Primero fueron Urano y Gea. Urano odia a sus hijxs, a quienes conocemos como Titanes, seres que considera horriblos e ingobernables, y les obliga a vivir en el vientre de su madre, el vientre de la tierra, la Caverna. Urano les teme por no cumplir sus expectativas, por no someterse a su poder.

Tiempo más tarde, Gea decide liberar a sus hijxs y les incita a vengarse de Urano. Sin embargo,

no se atreven a desafiar a su padre. Salvo Crono. Crono toma la iniciativa y una hoz de pedernal creada por su madre. Paciente, espera.

Gea y Urano mantienen relaciones sexuales, Crono escondido puede verles y con un movimiento corta los testículos de su padre. La sangre insemina a Gea, de este acto nacerán Gigantes y Ninfas.

Crono sucede a su padre, junto a su hermana Rea, y por temor, decide encerrar al resto de sus hermanxs en el Tártaro.

“Crono, al igual que su padre, teme a su descendencia, y sabe que algún día será destronado. Por ello, devora a sus hijxs tan pronto como nacen”

Surge la edad dorada, todo el mundo hace lo correcto y no existe la inmoralidad.

Crono, al igual que su padre, teme a su descendencia, y sabe que algún día será destronado. Por ello, devora a sus hijxs tan pronto como nacen.

Tan solo uno, escondido por su madre, Rea, y con la ayuda de Gea, consigue escapar de la ingesta paterna, Zeus.

ACTO DOS

Desde que nací despierto en mi celda. Cada mañana, doblada en la silla, aparece la ropa que he de ponerme. Hoy consiste en un pantalón de chándal, una sudadera y unas deportivas negras.

En la mesa, encuentro diariamente mi desayuno. Galletas y leche. Lo tomo.

Se abre la celda, me cogen del brazo, me exigen que me dé prisa. Quiero ir al baño, pero no me lo permiten, me gritan que llegamos tarde, me limpian la cara con una servilleta. Me introducen en el coche.

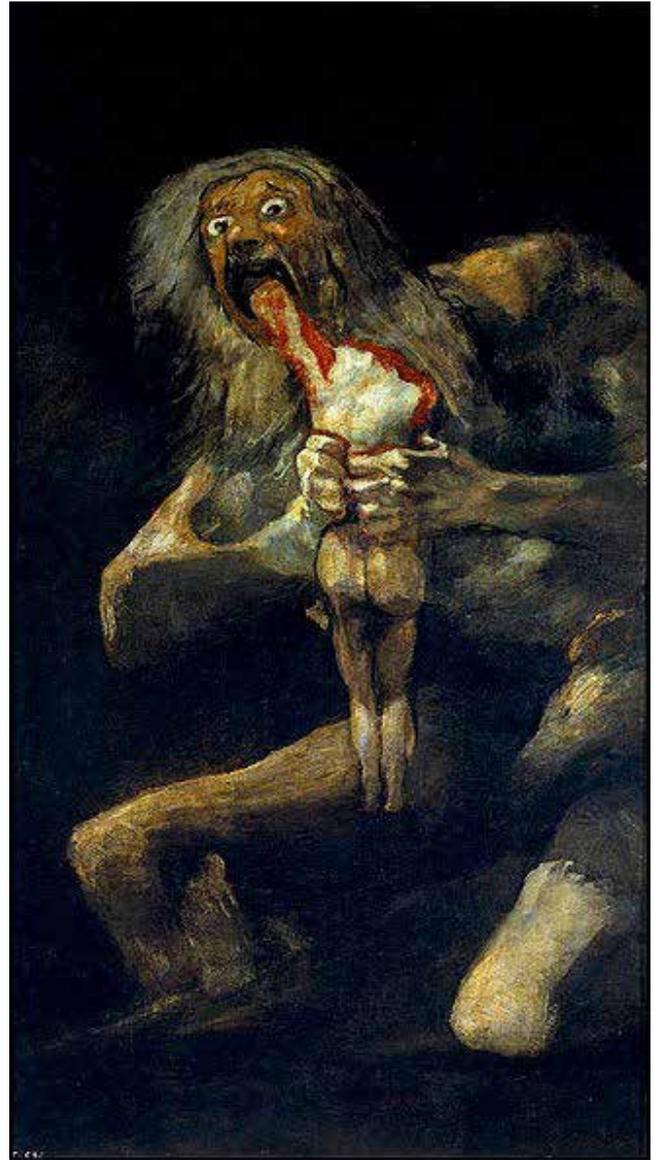
Cruzo una barrera, cruzo dos, cruzo tres.

Me bajan del coche. Tengo que hacer una fila para entrar en el recinto. Una compañera que lleva aquí unos años más que yo intenta escapar. La agarran del brazo, se tira al suelo, intenta zafarse y llora, la indican que tiene una sanción.

La sanción puede implicar la expulsión. La expulsión de un sitio así debería suponer alivio, sin embargo, sin entender bien por qué, nos genera una gran angustia.

Ninguna quiere ser sancionada. Ser sancionada te señala como indigna.

“Se encienden las computadoras. Durante las próximas seis horas tenemos que memorizar datos. El sistema nos evalúa”



Me encuentro en el espacio de trabajo. Cada una tiene su sitio. A una de nosotras la llevan al baño, la obligan a orinar, ella no quiere, aun así, la sientan en el retrete.

Se encienden las computadoras. Durante las próximas 6 horas tenemos que memorizar datos. El sistema nos evalúa.

Si algún dato no es memorizado, se ilumina una bombilla roja. Si acumulas muchas luces rojas, se te penaliza. La marca del Titán. Tampoco entiendo qué repercusión tiene más allá de la vergüenza que nos genera. Quizás sea esa la sanción, la propia vergüenza.

Al finalizar la jornada, me regresan a mi celda. El pijama doblado en la silla, la cena en la mesa. Son las 20.30, hora de acostarse, se apagan las luces. Mañana se repite la rutina.

Por lo que dicen, el proceso de adoctrinamiento dura mínimo unos 15 años si se desea no ser Titán, más si uno quiere acercarse a Crono.

Todxs somos Nietxs de Urano.

ACTO TRES

Me llamo David, tengo ocho años.

Me gusta el cole. Saco buenas notas. Mi momento favorito del colegio es el Recreo. Sobre todo el recreo de comedor, que es más largo. Allí es donde juego con mis mejores amigos.

De clase me quedo con Estela, Alicia y Bea. También con Javi.

No me gustan los deberes, pero aún menos los controles. Tengo que memorizar tablas de multiplicar, tipos de suelo, tipos de clima, reglas de acentuación, el sistema digestivo.

Cuando estudio en casa mi madre me pregunta el tema. Se enfada si no me lo sé. Me grita, me pega. Luego me pide perdón. Después, juego.

Tengo 13 años.

Me gusta salir por el barrio. Dibujo cómics y hago caricaturas de las profes y de las compas de clase.

No me gustan las clases. Aunque sí Lengua. Me gusta Cristina.

Suspendo 5 asignaturas en el primer trimestre. Me castigan 3 meses sin salir.

Tengo 18 años.

Estoy en un instituto de Vallecas. Entro al itinerario de Ciencias de la Salud. No me gusta el profesor de Biología, se enfada mucho. Estoy en el grupo de Teatro y en el del Periódico del instituto. Adoro Audiovisuales, hago un cortometraje.

Entramos a las 08.30. Si llegas tarde, te mandan a la biblioteca. Salgo de casa y escojo un camino más largo. Empiezo a llegar tarde todos los días.

Leo *El Sí de las Niñas*, *El Perro del Hortelano*, *Cuento de Navidad*, *Romeo y Julieta*, *El Decamerón*.

Repito curso. Me cambio al itinerario de Ciencias Sociales. Me gustan las clases de Filosofía, Literatura y Economía.

Suspendo selectividad. Septiembre, apruebo selectividad con una media de 5. Quiero estudiar arte pero al no haber estudiado ese itinerario no puedo.

“Los hijos se sienten física y moralmente desamparados, su personalidad está demasiado poco consolidada como para poder protestar siquiera en pensamiento, la arrolladora fuerza y autoridad del adulto lo dejan mudo, incluso a menudo lo desposeen de sus sentidos”

Quiero estudiar audiovisuales o periodismo. No me da la nota.

Entro en la universidad.

ACTO CUATRO

Me llamo David. Trabajo desde hace más de 10 años como educador.

Durante estos años he visto a profesionales obligar a niñas y niños a comer, a ingerir alimentos a pesar de no tener hambre; a orinar, aunque no tengan ganas; a sentarse con sus hermanos, prefiriendo sentarse con sus amigas; a hacer deberes y fichas escolares después de pasar seis horas en la escuela; a hacer una fila, a callar, a cumplir castigos tales como no jugar, a no salir al patio, a no acudir a excursiones, a no hablar, a no moverse de una silla.

Una vez llegué a ver cómo ataban a una niña que no paraba quieta.

¿Toda profesional del mundo educativo es así? No.

¿Toda profesional del mundo educativo puede caer en algún momento en alguna dinámica de coacción y privación de libertad? Sin escapatoria.

¿Acaso se puede ser buena carcelera?

Imaginad que trabajáis como Ayudantes de Instituciones Penitenciarias. ¿Sería posible ser amable, facilitar la autonomía o incluso tener un discurso contrario al sistema penitenciario?

Sería posible. Pero la estructura te exige cumplir las normas, aplicar los protocolos y que seas el Cerbero que se espera de ti. No puedes dejar a las personas presas, libres.

Lxs Niñxs son Presxs. No solo del mundo escolar, lo son de sus familias, lo son de un mundo de personas adultas que les considera arcilla



"VERDOR" - Collage de Cristina Espejo Chávez

para modelar y que los considera proto-seres indignos de sus derechos. Han de hacer caso, han de atenerse a las consecuencias, han de ganarse nuestro amor y merecer nuestro respeto. Son Titanes.

El psicoanalista Sándor Ferenczi, en 1932, lo explica:

Los hijos se sienten física y moralmente desamparados, su personalidad está demasiado poco consolidada como para poder protestar siquiera en pensamiento, la arrolladora fuerza y autoridad del adulto lo dejan mudo, incluso a menudo lo desposeen de sus sentidos. Pero ese mismo miedo, al llegar a un punto álgido, lo obliga automáticamente a someterse a la voluntad del agresor, a adivinar todos sus deseos

y a seguirlos, a olvidarse de sí mismo por completo, a identificarse totalmente con el agresor.

La estructura es una caverna.

Caverna como el vientre de Gea, como el Tártaro, como un centro penitenciario, una fábrica, una empresa, un colegio, un instituto, la familia, el trabajo, el cuerpo, el género, el territorio, el sistema, la infancia, un cráneo.

ACTO CINCO

Procedo a leer un fragmento del texto anónimo, *Beyond Amnesty*:

Recuerdo que cuando era niña tuve un hámster. Se pasaba casi todo el tiempo intentando cavar un túnel en una esquina de la jaula para encontrar la libertad, así que lo saqué de ella. Se dirigió directamente a una esquina de la habitación y siguió cavando. No se dejaba enganar por la jaula más grande.

Seguir cavando es el genuino acto libertario. Sabiéndose enjauladas, aceptarlo estoicamente, sin pretender creer que hay una luz platónica en el exterior, sino entendiendo que cavar, la acción, el verbo, es actuar, es lo liberador.

Este texto no ha pretendido ser un canto contra el aprendizaje, sino contra la enseñanza. Enseñar, del latín "in signare", significa señalar el camino a seguir. Uno señala y otro lo sigue. Paulo Freire postulaba que nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los seres humanos se educan entre sí mediatizados por el mundo.

Aprender es relacionarse en y con ese mundo. Curiosear, Cuestionar y Crear, una acción muy diferente de pretender seguir un único camino.

El acto curioso invita a explorar los límites, físicos, psíquicos, morales y sociales.

El acto cuestionador invita a poner en duda dichos límites, a debatirlos, a discutirlos, a romperlos si así lo deseamos.

El acto creador invita a crear nuestras propias respuestas, a imaginar otros mundos, a ponerlos en marcha.

Estos actos solo se pueden llevar a cabo desde la libertad.

PAIDEIA: ESCUELA DE LA ANARQUÍA

ESCRIBE: Clara Rodríguez y colectivo Paideia

Publicado *Rojo y Negro* nº 378, mayo 2023 pp. 23-24

Para quien todavía no conozca el proyecto educativo Paideia, ¿podrías brevemente explicar cómo nació este proyecto y en qué principios se basa?

Paideia nace en el año 1978 de la idea de Josefa Martín Luengo después de haberlo intentado en la escuela estatal y habiendo sido abortada una y otra vez, dicha idea, por la Administración. La idea primera era hacer una escuela libre, cuando todo a su alrededor indicaba que la escuela era represora y aparato de domesticación y no de educación. En un principio se llamó escuela libre, cuando ninguna escuela se llamaba libre. Más tarde, con el paso de los años, han ido surgiendo una gran gama de las llamadas escuelas libres.

Josefa Martín Luengo fue puliendo su idea y años después de haber sido fundada la Escuela Paideia reconoció que la idea que la sustentaba era la de la Anarquía. Y por eso la llamó, y así lo afirma en uno de sus libros, *Escuela de la Anarquía*. Ella, Pepita, no sólo era una estudiosa de la educación y la teoría, sino que siempre estuvo “al pie del cañón” en la práctica cotidiana,

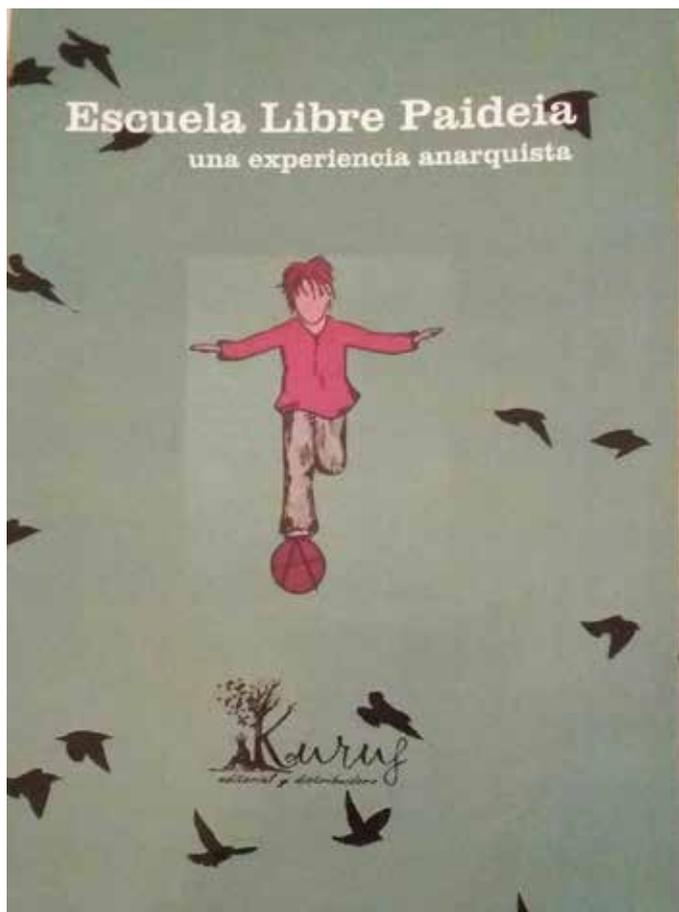


verificando, comprobando y cambiando, cuando era necesario, la dinámica educativa si se alejaba del proyecto o ya no cumplía la función para la que fue propuesta. Siempre, hasta su muerte, estuvo pendiente de los niños y niñas y del Colectivo Paideia en quien depositó la semilla, no sólo del saber, sino del amor por la educación.

¿Cuál ha sido la evolución hasta llegar a hoy en día, después de 45 años de vida?

Seguramente que han sucedido muchas cosas a lo largo de tantos años, pero quizás existan varios hitos que han marcado profundamente un giro hacia otro lugar.

Algunas de estas preguntas se responden en la historia que viene en la página web <https://www.paideiaescuelalibre.org/>. Pero para completar podemos decir que hemos tenido que luchar día a día para mantener la idea



y defendernos de las agresiones externas que quieren acabar con o modificar la idea y la ideología que sustenta la Escuela.

Hemos notado, en este aspecto, un retroceso en los planteamientos ideológicos en la sociedad que nos rodea y que ha influido también en la escuela. De todos los años que llevamos trabajando y formándonos, hemos notado que en los años 70- 80 había un afán de cambio y lucha social que hoy en día no vemos, o no vemos tan claro, en todo el entorno social. Había una esperanza de cambio y una perspectiva de libertad que hoy se entienden bajo otros parámetros o no aparecen por ningún lado, aun así, seguimos luchando por mantenernos y mantener, a veces a contracorriente, la idea primera.

Teniendo en cuenta que este proyecto se financia económicamente de manera autogestionada, es decir, que no recibe subvenciones económicas de organismos públicos y teniendo en cuenta las características propias del proyecto que lo hacen bastante singular en una localización geográfica fuera de grandes capitales ¿qué factores pensáis que han hecho

posible que el proyecto se mantenga durante tantas décadas?

Este proyecto se financia con la aportación de padres y madres, y el trabajo solidario de personas afines al proyecto. Ya que formamos una cooperativa, las cuotas que aportan los padres-madres son las mínimas para poder subsistir, reciclando, reutilizando y no malgastando recursos que, por otra parte, compensamos con nuestro trabajo autogestionándonos en la mayor medida posible. El porqué de esta forma se responde atendiendo a la ideología libertaria y autogestionaria que lo sustenta. Sabemos que nuestra ideología no es mayoritaria, pero sí que procuramos que ninguna persona que quiera participar de ella sea excluida. Llevamos muchos años manteniéndonos por puro afán de lucha y no dejándonos llevar por la corriente que mueve este mundo de capitalismo feroz. Disfrutamos de lo que hacemos y por eso seguimos... y sobre todo, disfrutamos viendo a chicos y chicas felices, cuando trabajan y cuando juegan.

El proyecto educativo Paideia se ha mantenido tal cual adaptándose y evolucionando con las necesidades de las criaturas porque son plásticas y flexibles y nos enseñan día a día a cambiar para mejorar y madurar. Los tiempos han cambiado y han cambiado las perspectivas de las familias que se adaptan a lo que la sociedad demanda y constantemente tenemos que hacer hincapié en los principios del proyecto para no dejarnos llevar.

Si Paideia surgió en Mérida fue, entre otras cosas, porque Josefa Martín Luengo estaba aquí trabajando y además porque conoció de primera mano las necesidades educativas de este pueblo, Extremadura, y quiso que no se privara aquí de una educación de calidad y equitativa ya que, durante tantos años, había sido una región empobrecida de la que tanta gente se “llevó” y no “trajo”.

¿Qué pensáis sobre el sistema educativo público?

Algunas personas que trabajan en la pública piensan que, aunque están en desacuerdo con la existencia del Estado por su carácter opresivo y generador de desigualdades sociales, ven conveniente la existencia de un sistema educativo público para poder ofrecer educación a las personas más desfavorecidas económicamente.

Lo que llamamos educación pública es, en realidad, educación estatal. Antiguamente existía la educación de la Iglesia y una educación pública naciente cuando algunos padres y madres de un

pueblo se ponen de acuerdo para aportar un dinero y pagar a un maestro o maestra para dar clases y enseñar a los niños y niñas de esa zona. Suponemos que una educación pública responde a las demandas de los padres-madres que contratan a ese maestro o maestra. Poco a poco el Estado se ha ido haciendo cargo de la educación, aunque la iglesia sigue monopolizando una parte. La educación estatal es una cosa y la educación pública, aunque se confunde, es otra, aunque casi nadie lo considera así. Entendemos que la educación estatal no atiende a las necesidades individuales, aunque los programas de atención a la diversidad con especialistas de pedagogía terapéutica y orientador@s palián en cierta medida ese déficit. Pero tienen que ser diagnosticadas y no todos los déficits entran en el diagnóstico y por lo tanto no pueden ser tratados. De nuevo nos encontramos que la atención personalizada no se puede llevar a cabo. Se atiende a las personas con algún grado de discapacidad intelectual, pero no a las que tienen dificultad en el aprendizaje porque no tienen ese diagnóstico. Si no se entra dentro de los estándares que la educación estatal impone se quedan fuera del sistema, o no se le atiende o se le atiende de manera deficiente. Es una forma de injusticia que este mundo competitivo acepta.

Es una educación masificada porque prima la rentabilidad económica por encima de la justicia y la solidaridad. Pero la educación privada se desenvuelve bajo los mismos criterios mercantilistas y por lo tanto injustos también. L@s profesionales de la educación estatal, a veces, se dan contra un muro insalvable por más que tengan buenas intenciones, eso, si es que son capaces de percibir que se puede hacer de otra manera.

¿Qué le diríais a aquellas personas que dicen que las escuelas libres, en este caso libertaria y autogestionada, son “elitistas” y que las criaturas viven en una burbuja, que no es la vida real?

La educación libertaria y autogestionaria es, sin duda minoritaria, pero no tiene por qué ser elitista. No es elitista una educación que valora por igual el trabajo manual que el intelectual. No es elitista una educación que promueve la autonomía y que no es competitiva. No es elitista una educación que soluciona los problemas hablando y sin castigos ni sanciones; donde nadie se valora por encima de nadie, que tiene muy en cuenta la justicia y que en cuanto alguien la intenta socavar, cualquiera, niñ@ o adult@, salta para reivindicarla y luchar por ella, porque no

hay líderes ni recompensas y se respeta la diversidad. No es elitista en cuanto no hay ánimo de lucro.

El alumnado de las escuelas libertarias y autogestionarias no viven en una burbuja en tanto que no están aisladas del entorno social. La ética de la escuela libertaria es la ética de la anarquía, que puede no coincidir con la ética social que le rodea, como cada familia propone y vive una ética diferente ya sea religiosa, atea, de competición, beligerante, pacífica... Y toda esa diversidad se da en esta sociedad occidental y “democrática” de la globalización y del bienestar. Nos guste o no.

Supongo que conocéis el libro de Ani Pérez titulado *Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación*. En este libro, la autora hace una crítica a pedagogías llamadas alternativas, que se basan en muchos aspectos en principios libertarios, pero puestos al servicio del neoliberalismo. No sé si lo habéis leído, pero ¿estaríais de acuerdo con esta premisa?

Ani Pérez hace una crítica de las escuelas llamadas libres que nos parece, en parte, acertada, escuelas cuya metodología permisiva del dejar hacer nos parece que no tiene que ver con la ideología anarquista para una escuela de la anarquía. Muy al contrario, consideramos a la educadora-educador adult@ como compañer@, que hay que respetar con todo su bagaje cultural que puede y debe aportar para educar a l@s niñ@s.

Tanto niñ@s y adult@s tienen los mismos derechos de ser respetados y se rechaza la fuerza, como se rechaza el capricho y la imposición de l@s menores.

Como dice Josefa Martín Luengo en la revista “A Rachas” dedicada a las escuelas alternativas: “En nuestro país, sin ir más lejos, están proliferando en los últimos años muchas escuelas que bajo variados tintes se manifiestan como «otra educación» al margen y/o en oposición a las ya enunciadas estatales y religiosas; pero nuestro optimismo debe ser prudente, porque ¿esas escuelas suponen una verdadera alternativa a la educación existente?, ¿o son simplemente una gama de colores que ocultan la perpetuidad del sistema? Para poder clarificar este punto, tenemos que centrarnos en las ideologías. Ya que no existe educación sin un fin, ya que no existe educación sin una ideología, si ésta es la misma que la globalización demanda ¿qué progreso, qué avance, qué alternativa supone? [...] En todo caso, sí consideramos importante aclararnos y

saber de qué hablamos. En lugar de meter en el mismo saco todas las ofertas que se ofrecen, debemos intentar discriminar aquellas que verdaderamente van contra los sistemas establecidos de aquellas que ofrecen alternativas pedagógicas pero no estructurales". Como íbamos diciendo, el respeto a la infancia no supone que los adultos y las adultas no actuemos ni le aportemos nuestras ideas a la infancia. No supone que nos dejemos mandar por los y las menores convirtiéndoles, de esa forma, en tiranos y tiranas de pocos años. Si tenemos ideología (y todo el mundo la tiene) tenemos que transmitirla, ya que lo haremos de todas formas, aunque sea de manera inconsciente y por lo tanto es absurdo negarlo. La libertad responsable y colectiva es la forma. Por lo tanto, hagámoslo, pero de manera consciente. La contra-manipulación no es más que hacer consciente y clara la manera en la que se manipula a la infancia, para que puedan tener armas para defenderse.

Actualmente en los institutos de secundaria observamos que los y las adolescentes han de lidiar con multitud de conflictos, algunos propios de la edad y otros surgidos en la época que les ha tocado vivir, como el ciberacoso, el bullying, la presión por ser y tener una vida perfecta tal como los y las instagramers, las autolesiones y las ideas suicidas. Si bien podrían existir hace veinte años, quizás con matices diferentes, parece que ahora somos más conscientes, incluso hoy en día se cuenta con profesionales que están a su disposición como son los profesionales del departamento de orientación, pero no se da abasto. ¿Qué pensáis sobre esto?

Los niños y niñas que están en Paideia no están en una burbuja y, por tanto, son productos también del tiempo que les ha tocado vivir, tienen los mismos problemas que l@s de su edad, pero con una diferencia: el ambiente de libertad es ciertamente terapéutico y toda la presión a la que están sometidas y sometidos en estas edades se minimiza en cuanto no tienen además la presión de la competitividad y la nota, la baja autoestima y la presión familiar por un futuro incierto del que quieren "liberarl@s" cargándol@s con actividades extraescolares. Esa angustia, a veces, tiene que salir por algún sitio y no siempre la saben gestionar. En Paideia, ese momento, o se retrasa o no les llega y cuando se les puede presentar, porque se van al instituto, están más madur@s y preparad@s para afrontarlos.

¿Cómo son los y las adolescentes que han pasado por Paideia, qué tipo de conflictos tienen? En el caso, de que no se den conflictos como los descritos anteriormente, ¿qué factores pensáis que ayudan a que los y las adolescentes de Paideia pasen por una etapa menos explosiva?

L@s adolescentes que han pasado su escolaridad en Paideia hasta los 15 años tienen unas características comunes que hacen que sus profesores del instituto les reconozcan una actitud especial, son respetuosos en general. No suelen tener miedo a la autoridad y se comunican con profesor@s de forma muy natural. Tienen más interés por aprender y quieren aprovechar el tiempo. No son tan apátic@s y son muy crític@s con l@s profesor@s e incluso con sus compañer@s; no comprenden a veces la inmadurez de l@s demás compañer@s que se escaquean de las tareas y están hartos de las clases y de los exámenes. Están cansad@s. Los alumnos de Paideia pasan por esa etapa, ESO y Bachillerato como un paso imprescindible para estudiar lo que desean. Cada persona es distinta, pero suelen tener "éxito" ya que estudian y aprueban en un porcentaje alto, pero sobre todo han disfrutado mientras estuvieron en Paideia y se han librado de muchos de los sufrimientos que l@s estudiantes tienen y no justifican el porqué ni el paraqué de ese sufrimiento.

¿Cómo tratáis los conflictos entre iguales en Paideia, dependiendo de la edad? ¿Y entre adultos?

Los conflictos entre iguales se tratan en Paideia con mucho respeto. Dándole la importancia que les dan los niños y las niñas. Porque son importantes para ell@s, le damos su importancia y no los trivializan ni los trivializamos. Si acaso, intentamos que objetiven el conflicto y se puedan poner en el lugar de la otra persona para poder solucionarlo de forma completa. Otras veces, eso sólo se consigue dejando que cometan sus errores y puedan luego rectificar (nadie escarmienta en cabeza ajena). Poco a poco van aprendiendo a relativizar y ceder como algo positivo y descubrir que no pasa nada por reconocer un error. Y, por último, una disculpa disuelve el conflicto sin culpas ni llantos. Esa experiencia positiva frente al conflicto les lleva a buscar la solución dialogada y el sentimiento de satisfacción que conlleva. Entre adult@s lo intentamos hacer de la misma manera aunque no siempre lo conseguimos ya que llevamos una mochila con experiencias y cargas emocionales que a veces nos cuesta digerir.



Sé que desde hace muchos años tenéis muy claro la fatalidad del patriarcado, ¿cómo se contribuye desde Paideia a la construcción de una sociedad basada en la justicia social, en la igualdad, en el respeto a la diferencia, etc.?

La ideología antiautoritaria y antipatriarcal está siempre presente en nuestro quehacer cotidiano. Lo que en las escuelas estatales y privadas tradicionales se tratan como transversales, temas que se dan en “el día de” (la paz, la mujer, la no violencia...) en Paideia se dan como temas

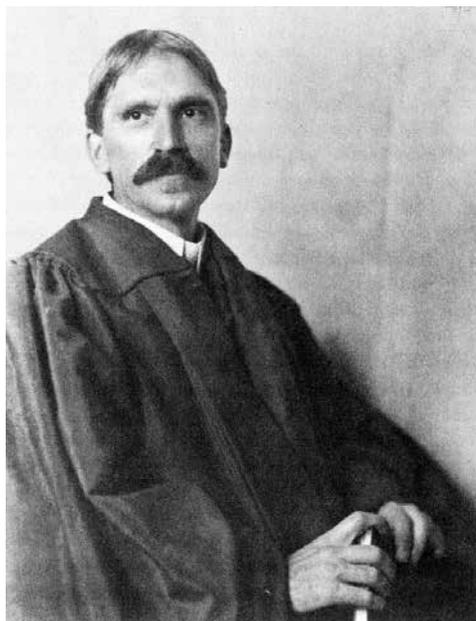
fundamentales todos los días, dedicándole la mayoría del tiempo y del trabajo. Consideramos que los conocimientos los pueden adquirir en el momento que deseen y, si acaso, son herramientas para abrir sus mentes, pero nunca como fin en sí mismos. La igualdad, la justicia, el feminismo y el respeto a la diversidad son primordiales y así los tratamos en Paideia. La ética que subyace en Paideia es la ética de la anarquía y no tenemos inconveniente ni pudor en hacerla patente y verbalizar en el día a día de nuestro quehacer educativo.

LA DEMOCRACIA EN LA EDUCACIÓN

ESCRIBE: JOHN DEWEY^{1*}

La vida moderna implica democracia y democracia significa la liberación de la inteligencia para una acción efectiva e independiente, es decir, la emancipación de la mente como órgano individual para que haga el trabajo que le es propio. Nosotros asociamos de forma natural, seguramente, la democracia con la libertad de acción; sin embargo, la libertad de acción sin una capacidad para pensar de forma libre que la respalde no es más que un caos. Si uno se abandona a una autoridad externa en acción, ello debe ser porque dicha autoridad ha llegado a sustituir la autoridad interna de la verdad, que se descubre y conoce a través del razonar.

¿Qué hace la escuela en relación con este asunto? ¿Exhibe,



acaso, como un acreditado representante, los rasgos de la democracia como fuerza espiritual? ¿Lidera y dirige el movimiento? ¿O se ha quedado rezagada y desarrolla un propósito opuesto al de la democracia? Lo que yo encuentro es que la carencia fundamental de la escuela de hoy radica en

su reconocimiento, aún limitado, del principio de la libertad de la inteligencia. Me parece a mí que esta limitación afecta a los dos elementos básicos de la vida escolar: el maestro y el alumno. Con respecto a ambos, la escuela ha quedado rezagada del movimiento social general contemporáneo, y mucho de lo que para ellos resulta insatisfactorio, muchos de sus conflictos y defectos, provienen de la discrepancia entre

la organización relativamente antidemocrática de la escuela —en tanto ello afecta la mente de ambos, maestro y alumno— y el crecimiento y extensión del principio democrático en la vida que está más allá de las puertas de la escuela.

El esfuerzo de los últimos dos tercios del siglo XIX ha

¹ "Democracy in Education", in *The Middle Works of John Dewey*, ed. by Jo Ann Boydston, Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press, London and Amsterdam, Feffer & Simons Inc., 1977, Vol. 3, pp. 229-239. Este texto fue publicado inicialmente en *Elementary School Teacher*, N.º 4, 1903, pp. 193-204.

La traducción al español es obra de Diego Antonio Pineda R., Profesor Asociado Facultad de Filosofía Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia). No se puede reproducir sin autorización.

* Este material está protegido por las leyes de derechos de autor. Dicha ley permite hacer uso de él para fines exclusivamente académicos y de carácter personal. No se debe reproducir por ningún medio electrónico o mecánico, para ser distribuido con fines comerciales. Es un material de estudio personal. Si quiere, puede imprimirlo para su uso exclusivo, pero en ningún caso hacerle modificaciones. Si usted desea citarlo, debe confrontar el texto original de donde fue tomado. Toda reproducción de él con fines de más amplia difusión (libros, revistas, manuales universitarios, etc.) debe hacerse con autorización, por escrito, de los titulares de los derechos correspondientes.

resultado exitoso en lo que se refiere al fortalecimiento de la maquinaria de una democracia de la mente. Dicha maquinaria nos ha proporcionado los modos y medios para habitar y equipar la inteligencia. Lo que ha quedado de todo ello es que se permite y estimula la actividad pensante del individuo, sea éste maestro o estudiante, de tal manera que él tome posesión de dicha maquinaria y la ponga en funcionamiento, de tal manera que llegue a sustituir el servilismo heredado por una condición de ciudadano de pleno derecho. En realidad, nuestro sistema de educación pública no tiene más que dos tercios de siglo, pues su origen se remonta — en la medida en que es posible hacer de estas cosas un dato exacto- a 1837, el año en que Horace Mann se convirtió en secretario de la junta estatal de Massachusetts, y a 1843, cuando Henry Barnard comenzó un trabajo similar en Connecticut. Fue por ese tiempo que comenzó esa guerra creciente, y finalmente exitosa, contra todas las influencias, sociales y sectarias, que impedían o estorbaban un correcto balance en el cual la influencia pública tuviese prelación sobre los intereses privados, eclesiásticos y de clase. Entre 1837 y 1850 crecieron y se desarrollaron todos los rasgos más característicos del sistema de educación pública norteamericano. De esa época datan: las escuelas normales de carácter estatal, las escuelas de formación de las ciudades, los institutos de los condados y los estados, las asociaciones de profesores, las revistas de los maestros, la institución de las superintendencias de las ciudades, los supervisores oficiales y el desarrollo

de las universidades estatales como la coronación de todo el sistema de educación pública estatal. De esa época data también la lucha por mejores terrenos y edificios escolares, por el mejoramiento de los libros de texto, por un adecuado equipamiento material de las escuelas en lo que se refiere a mapas, aparatos científicos, etc. Como resultado de las fuerzas puestas desde entonces en movimiento, la democracia cuenta en principio, aunque con algunas restricciones locales, con una maquinaria organizada y desarrollada de educación pública. Sin embargo, cuando volvemos nuestra atención hacia el propósito y el método al que debe servir esta institución magnífica, nos encontramos con que nuestra democracia no es todavía suficientemente consciente del principio ético sobre el que reposa —el de la responsabilidad y libertad de la mente en lo que se refiere al descubrimiento y la prueba- y, en consecuencia, encontramos confusión en donde debería haber orden y oscuridad en donde debería haber luz. El maestro no tiene aún el poder de iniciativa y de emprendimiento constructivo que se requiere para el pleno cumplimiento de la función de la enseñanza. El aprendiz se encuentra con condiciones antagónicas (o al menos insuficientes) para el desarrollo de sus capacidades mentales individuales y para una adecuada responsabilidad con respecto a su uso.

1.- Con respecto al profesor. Si existe un sistema de educación pública en los Estados Unidos en donde hay una provisión oficial y constitucional que haga que las cuestiones de los métodos de

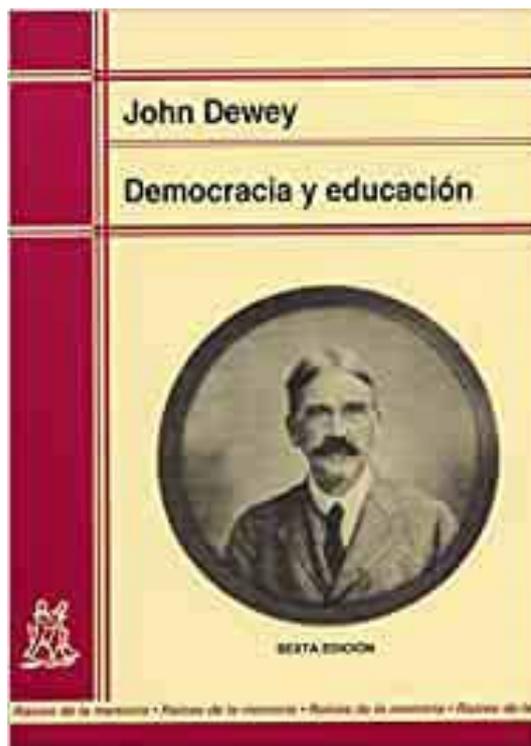
“Lo que yo encuentro es que la carencia fundamental de la escuela de hoy radica en su reconocimiento, aún limitado, del principio de la libertad de la inteligencia. Me parece a mí que esta limitación afecta a los dos elementos básicos de la vida escolar: el maestro y el alumno”

disciplina y enseñanza, así como los asuntos del currículo, los textos escolares, etc., estén sometidas a la discusión y decisión de aquellos que efectivamente están comprometidos en el trabajo de la enseñanza, eso es un hecho que se me escapa. En realidad, es la situación opuesta la que a mí me parece más común, la que opera como regla y la que se toma como algo incuestionable, pues se presenta como la condición normal y final de los asuntos. El número de personas a quienes les haya ocurrido otro curso de eventos como deseable, o incluso como posible —por no decir nada de su necesidad-, es aparentemente muy limitado. Sin embargo, hasta que el sistema de educación pública esté organizado de modo tal que cada maestro cuente con algún modo regular y representativo de hacer valer sus juicios sobre los asuntos de importancia educativa, con la seguridad de que dichos juicios tendrán algún efecto sobre el sistema educativo, la afirmación según la cual el actual sistema no es, desde un punto de vista interno, democrático parecerá estar justificado. Sea que consideremos

que hay en esto una limitación inherente y fija del principio democrático, o sea que interpretemos este hecho como una discrepancia obvia entre la conducta de la escuela y la conducta de la vida social, en cualquier caso se trata de una discrepancia tan grande que exige un esfuerzo inmediato y persistente de reforma.

Los sectores más ilustrados del público ya se han ido haciendo conscientes de un aspecto de esta discrepancia.

Muchos reformadores han venido luchando contra las condiciones que ponen la dirección de los asuntos escolares -que incluyen, entre cosas, por ejemplo, la selección de textos, además de otros asuntos- en manos de un cuerpo de personas que están situadas por fuera del sistema escolar, que no necesariamente tienen un conocimiento de la educación basado en la experiencia y que muchas veces no están movidas por motivos educativos. Desafortunadamente, aquellos que se han dado cuenta de esta condición antidemocrática de las cosas y han luchado por cambiarla, han optado por asumir como regla algo que consideraran el remedio adecuado a la situación, a saber: la transferencia de la autoridad al superintendente escolar. En su celo por poner el centro de gravedad en el interior mismo del sistema escolar, y por reducir las prerrogativas de unos directivos escolares carentes de



experiencia educativa, y con el fin de disminuir las oportunidades para la corrupción, y el poderío privado que ésta lleva consigo, han tratado de remediar uno de los males ciertos de la democracia a través de la adopción del principio de la autocracia. No importa qué tan sabio, experto o benevolente sea la cabeza del sistema escolar: el principio de que la autoridad reposa en una persona singular es un principio autocrático.

La lógica del argumento va más lejos, mucho más lejos, de lo que es capaz de ver un reformador de este tipo. La lógica que le compromete con la idea de que el manejo del sistema escolar debe estar en manos de un experto le compromete también con la idea de que cada miembro del sistema escolar, desde el maestro de primer grado hasta el rector de la institución educativa, deben tener alguna participación en el ejercicio del poder

educativo. El remedio no está, sin embargo, en contar con un experto que dictamine los métodos y materias educativas a un cuerpo de maestros paciente y receptivo, sino en la adopción de la iniciativa intelectual y de un proceso de discusión y decisión que permee por completo los distintos estamentos escolares. El remedio para los males parciales de la democracia está en la implicación del sistema escolar en las políticas municipales; y esto constituye un llamado a una democracia más profunda y rigurosa.

Que se le determine al maestro que está efectivamente comprometido en el trabajo de la enseñanza, al menos en teoría, la materia que debe enseñar (y que eso se haga frecuentemente a nombre de una supervisión

“Sin embargo, hasta que el sistema de educación pública esté organizado de modo tal que cada maestro cuente con algún modo regular y representativo de hacer valer sus juicios sobre los asuntos de importancia educativa, con la seguridad de que dichos juicios tendrán algún efecto sobre el sistema educativo, la afirmación según la cual el actual sistema no es, desde un punto de vista interno, democrático parecerá estar justificado.”

“El remedio no está, sin embargo, en contar con un experto que dictamine los métodos y materias educativas a un cuerpo de maestros paciente y receptivo, sino en la adopción de la iniciativa intelectual y de un proceso de discusión y decisión que permee por completo los distintos estamentos escolares. El remedio para los males parciales de la democracia está en la implicación del sistema escolar en las políticas municipales; y esto constituye un llamado a una democracia más profunda y rigurosa.”

estrecha), así como el intento por determinar los métodos que deben ser usados en dicha enseñanza, significa, ni más ni menos, la restricción deliberada de la inteligencia, el encarcelamiento del espíritu. Todo sistema de escuelas bien graduado en este país se vanagloria de contar con un plan de estudios establecido. No es nada extraño encontrar que hay allí métodos de enseñanza definidos como oficiales para asuntos como la lectura, la escritura, la ortografía y la aritmética; ciertos temas básicos de historia y geografía que se ofrecen resumidos y ya concluidos para que, de esa forma, sean enseñados por el maestro; y determinadas joyas literarias que aparecen determinadas según la edad de los niños y niñas. Incluso en el dominio

del arte, hay ciertas canciones y ciertos métodos para enseñar a cantar, así como ciertos temas y técnicas de dibujo y pintura que provienen de una región en la cual una autoridad externa ha puesto sus manos sacrílegas.

Lo que he estado afirmando en el plano teórico es también cierto en la práctica en una cierta medida en unos ciertos lugares. A pesar de todo, podemos agradecerle al cielo que la práctica raramente es tan mala como la teoría lo requeriría. Muy a menudo los superintendentes y rectores estimulan la individualidad y el pensamiento cuidadoso en la invención y adopción de métodos de enseñanza, con lo cual se hacen los de la vista gorda ante las instrucciones de un manual de estudios impreso. Sigue siendo cierto, sin embargo, que ese gran avance es personal e informal. Ello depende de la sabiduría y el tacto del supervisor oficial individual; es él el que puede retirar su concesión en cualquier momento, pero también lo que él ha hecho puede ser echado a un lado sin ninguna misericordia por su sucesor, quien se ha formado un alto ideal de lo que es un “sistema”.

Sé que se dirá que este estado de cosas, aunque sea un mal, es un mal necesario, pues sin él reinarían la confusión y el caos y que tales regulaciones son acompañamientos inevitables de un sistema de grados. Se ha dicho, además, que el profesor promedio es incompetente a la hora de tomar parte en el diseño del plan de estudios o de tomar la iniciativa en lo que se refiere a métodos de instrucción y disciplina. ¿No es este, acaso, el tipo de argumento que se ha

venido usando desde tiempo inmemorial, y en cada departamento de la vida, contra el desarrollo de la democracia? ¿Qué significa la democracia sino que el individuo debe participar en la determinación de las condiciones y los fines que rigen su propio trabajo y que, en general, cualquier trabajo queda mejor hecho cuando se hace a través de la libre y mutua armonización de individuos que son diferentes que cuando ha sido planeado, ejecutado y dirigido por unos pocos, por más sabios o bienintencionados que éstos sean? ¿Cómo podemos justificar nuestra creencia en el principio democrático, de tal manera que podamos apoyarnos en él cuando se trate de asuntos que tienen que ver con la educación?

El argumento citado, por otra parte, pretende probar más de la cuenta. Lo que, sobre todo, se **pretende afirmar es que los cuerpos de maestros existentes son ineptos** a la hora de tener una voz propia en el establecimiento de asuntos educativos importantes, con la cual lo que se busca es enfatizar su incapacidad para ejercer una iniciativa intelectual y para asumir la responsabilidad que implica un trabajo constructivo, y que esa incapacidad se hace aún más manifiesta cuando se trata de una tarea tan difícil y delicada como la de guiar a las almas. **Si es cierto que los maestros son tan ineptos, ¿cómo se puede confiar en que ellos vayan a seguir las recomendaciones y dictámenes de un cuerpo de expertos tan dotado de sabiduría? Si los profesores son incapaces de esa responsabilidad intelectual que se requiere para la determinación**

de los métodos que ellos habrán de usar en su enseñanza, ¿cómo podrían ellos emplear los métodos prescritos por otros de una manera que no fuera mecánica, caprichosa y torpe? El argumento, como ya lo dije, pretende probar más de la cuenta.

Además, si el cuerpo profesoral es tan incapaz, tan irresponsable y tan carente de inteligencia como se supone, seguramente el problema primario debería ser el de su mejoramiento. Únicamente en la medida en que uno participa con otros en una tarea responsable llega a adquirir una capacidad que compartir. El argumento al que deberíamos atender es que mientras no logremos que los hombres y mujeres estén plenamente dispuestos a asumir sus responsabilidades intelectuales y sociales deberíamos considerar insuficiente cada paso que ya hayamos dado en la dirección de la democracia. **La prevalencia de métodos autoritarios de dirección y sujeción externa tiende automáticamente a perpetuar las condiciones efectivas de ineficiencia, falta de interés, incapacidad para asumir posiciones autodeterminadas, condiciones que constituyen las razones que sirven de base a la justificación de un régimen autoritario.**

El sistema que no hace grandes exigencias con respecto a la originalidad, la invención y la expresión continua de la individualidad es un sistema que trabaja de forma automática y que busca poner y conservar a los profesores más incompetentes en la escuela. Y los pone allí porque, por una ley natural de gravitación espiritual, las mejores mentes resultan

atraídas hacia aquellos lugares en donde pueden trabajar más efectivamente. Las mejores mentes probablemente no se encuentren especialmente atraídas hacia aquellos lugares en donde exista el peligro de que puedan quedar sometidas a condiciones en donde no hay ningún respeto por la inteligencia y en donde su tiempo y energía probablemente se ocupen en ciertos detalles de conformidad externa, y en donde, por tanto, no haya ninguna oportunidad para el juego libre y pleno de sus propias energías.

He puesto el énfasis, y me he extendido, hasta aquí en el problema del reconocimiento de la individualidad intelectual y espiritual del maestro. No tengo más que una excusa para ello. Todas las demás reformas quedan condicionadas a una reforma de la calidad y el carácter de aquellos que están comprometidos en la profesión de la enseñanza. Lo que ha sido del hombre después de superar la época de las cavernas ha llegado a ser algo suficientemente familiar por su discusión reciente en todas las esferas de la vida. Precisamente porque la educación es el más personal e íntimo de todos los asuntos humanos, la confianza fundamental y la fuente última de poder hay que situarla, más que en cualquier otra parte, en la formación, el carácter y la inteligencia del individuo. Si se pudiese idear un esquema en el cual se atrajera a la tarea de la enseñanza a personas que estuviesen dotadas de fuerza de carácter, de simpatía por los niños, y de un interés consecuente por los problemas de la enseñanza y la cultura, nadie tendría que ocuparse por

un tiempo de otras reformas educativas o de la solución de otros problemas educativos. Sin embargo, mientras la organización escolar siga siendo por principio antidemocrática tenderá a repeler de las partes más elevadas del sistema escolar todo aquello que sea fuerza independiente, iniciativa intelectual o capacidad inventiva; o tenderá a dificultar el trabajo de todas estas fuerzas una vez éstas encuentren su lugar en el salón de clases, de tal manera que todas las otras reformas queden comprometidas en su fuente misma y queden indefinidamente pospuestas.

2.- Con respecto al aprendizaje. La supresión antidemocrática de la individualidad del maestro, naturalmente va de la mano con una restricción impropia de la inteligencia y de la mente del niño. El niño, sin duda, tiene una mente; y sujetar su mente a un material externo y ya completamente terminado es una negación del ideal de la democracia, el cual hunde sus raíces, en último término, en el principio de la individualidad moral autodirigida. Puesto que una errónea comprensión con respecto a la naturaleza de la libertad que

“Precisamente porque la educación es el más personal e íntimo de todos los asuntos humanos, la confianza fundamental y la fuente última de poder hay que situarla, más que en cualquier otra parte, en la formación, el carácter y la inteligencia del individuo”

“La supresión antidemocrática de la individualidad del maestro, naturalmente va de la mano con una restricción impropia de la inteligencia y de la mente del niño. El niño, sin duda, tiene una mente; y sujetar su mente a un material externo y ya completamente terminado es una negación del ideal de la democracia”

debe ser exigida para el niño es tan común, puede ser necesario enfatizar el hecho de que ésta es primariamente libertad intelectual, es decir, un libre juego de actitud mental y una operación continua de búsqueda. Si la individualidad fuese simplemente un asunto de sentimientos, impulsos y actos externos independientes de la inteligencia, no sería más que un asunto dudoso eso de exigir un grado mayor de libertad para el niño en la escuela. En ese caso nos veríamos forzados admitir una buena parte de, o casi todas, las objeciones que se hacen al principio de la individualidad tal como éste es entendido en aquellas partes de la doctrina de Rousseau que resultan más exageradas: la idealización sentimental de la inmadurez del niño, la negación irracional de lo que es de valor superior en el conocimiento y la experiencia madura del adulto o la negación deliberada del valor de los fines e instrumentos ya incorporados en la organización social. La deificación del capricho infantil, la fantasía inmadura y

la emoción arbitraria es ciertamente una pieza de romanticismo puro. Los reformadores que enfatizan, de tal manera que quede por fuera de toda proporción perspectiva, dichos aspectos del principio del individualismo traicionan su propia causa. El corazón del asunto, sin embargo, no radica allí. La reforma de la educación en la dirección de un mayor juego para la individualidad del niño implica el aseguramiento de las condiciones que habrán de dar salida, y sobre todo dirección, a una inteligencia en crecimiento. Lo que es cierto, sin embargo, es que esta capacidad liberada de la mente en relación con su propio y ulterior crecimiento no se puede lograr sin una cierta libertad de acción, una cierta flexibilidad, en la expresión de los sentimientos y las fantasías del niño, aunque éstos aún estén inmaduros. Pero también es igualmente cierto que no es un aflojamiento descontrolado de estos rasgos lo que se requiere, sino justamente esa clase y grado de libertad de la represión que resulte ser necesaria para la plena operación de la inteligencia.

Ahora bien, nadie tendría por qué abrigar dudas en torno a lo que significan la actividad mental o la libre expresión de la inteligencia, como tampoco nadie debería abrigar dudas en torno a las condiciones que conducen a ello. No tendríamos que recurrir para ello a alguna consideración del estilo de las que nos ofrecen ciertas voces inciertas, distractoras, e incluso angustiosas, provenientes de la psicología. Los métodos científicos, los métodos empleados por el investigador científico, nos dan una muestra exacta y concreta

del sendero que toma la inteligencia cuando está trabajando de la forma más eficiente y bajo las condiciones más favorables.

Lo que se requiere de forma primaria para la investigación directa que constituye la esencia de la ciencia es una experiencia de primera mano; ello implica una participación activa y vital a través del médium de todos los órganos corporales y con los medios y materiales que constituyen esa experiencia de primera mano. Contrasta esta primera y más fundamental exigencia para un uso efectivo de la mente con mucho de lo que nos encontramos en nuestras escuelas elementales y superiores. Que haya una experiencia de primera mano es algo que simplemente no se toma en cuenta, y en lugar de tales experiencias lo que se ofrece son resúmenes y fórmulas que son el resultado de lo que han hecho otras personas. Sólo muy recientemente se han empezado a dar ciertas disposiciones positivas en orden a que, al interior de la clase, se desarrollen cierto tipo de actividades —y un cierto equipamiento y disposición del salón para dichas actividades— que permiten y requieren el desarrollo de experiencias originales por parte del niño. La escuela ha sido literalmente desprovista de toda prenda hecha a mano por uno mismo, para vestirse con trajes intelectuales que otra gente le ha diseñado y elaborado.

En segundo término, en esa actividad liberada de la mente que denominamos “ciencia” hay siempre un cierto problema que enfoca y orienta todos los esfuerzos, que controla la recolección de los hechos que son relevantes para el asunto



“La educación no es condición suficiente para transformar nuestras sociedades en otras más democráticas, pero sí es una condición necesaria”

(Dewey 1995)

@juliandezubiria

en cuestión, y a partir del cual se hace uso de la observación en orden a obtener datos adicionales, se emplea la memoria para proporcionar hechos relevantes y se pone en juego la imaginación en orden a elaborar sugerencias fértiles y a construir soluciones posibles a la dificultad planteada.

Volviendo a la escuela, en ella difícilmente encontramos alguna contraparte a esta actividad mental. Justamente porque se proporciona al por mayor y al detalle un material de segunda mano, que en cierto modo se considera ya concluido, la tendencia es a reducir la actividad de la mente a una asimilación dócil y pasiva del material ofrecido; en pocas palabras, de lo que se trata es de memorizar ese material con un uso simplemente incidental del juicio y la investigación activa. Como se ha dicho con frecuencia, en la escuela el adquirir toma el lugar del inquirir. Difícilmente es una exageración decir que el tipo de actividad mental que se estimula en la escuela es un vestigio de los días en que la ciencia no había hecho aún

mucho progreso, tiempos en que la educación era concebida principalmente como un asunto de aprendizaje, es decir como simple preservación y transmisión de las adquisiciones del pasado. Es verdad que todos los días se hace en la escuela un llamado más fuerte al juicio, al razonamiento, a la eficiencia personal y a una evocación de las experiencias personales que son distintas de las que aparecen en los libros; no hemos llegado todavía, sin embargo, a un punto en donde se revierta dicho método como un todo. El peso y el énfasis todavía se ponen sobre el aprendizaje en el sentido de llegar a poseer ese material ya concluido y de segunda mano al que nos hemos referido. Como ha dicho recientemente la señora Young, el ideal prevalente es el de la recitación perfecta, el de una exposición sin errores, el de una lección aprendida. Hasta que no cambie el énfasis, y se logren las condiciones que se requieren para que el niño tome una participación activa en la construcción personal de sus propios problemas y para

participar en la búsqueda de los métodos orientados a resolverlos (incluso a expensas de la experimentación y el error), la mente no se verá realmente liberada.

En nuestras escuelas hemos liberado la individualidad en muchos modos de expresión exterior sin que ello implique la liberación de la inteligencia, la cual es la fuente vital así

“Difícilmente es una exageración decir que el tipo de actividad mental que se estimula en la escuela es un vestigio de los días en que la ciencia no había hecho aún mucho progreso, tiempos en que la educación era concebida principalmente como un asunto de aprendizaje, es decir como simple preservación y transmisión de las adquisiciones del pasado”

“Experimentar, en el sentido de tratar directamente con las cosas o de intentar ver lo que con ellas ocurre, es el asunto más natural para el niño; ese es, en realidad, su interés principal. Y es esto precisamente lo que la escuela por mucho tiempo o ha ignorado o ha suprimido de forma efectiva, de tal forma que el niño se ha visto forzado a encontrarlo por fuera de la escuela por caminos que son dañinos, e incluso efectivamente destructivos”

como la garantía de todas estas expresiones. En consecuencia le damos la oportunidad de expresarse a lo que hasta entonces estaba encubierto, y ello hasta el punto del ridículo, con lo cual lo que logramos es que se despierte el clamor por el retorno a aquellos buenos y antiguos días en que el profesor, como representante de la autoridad social y moral, estaba situado con seguridad en los más altos lugares de la escuela. Sin embargo, el remedio aquí, como en otros aspectos de nuestra democracia social, no está en un retorno a lo anterior, sino en marchar hacia adelante, es decir, en llevar la evolución de la escuela hacia un punto en el cual ésta se convierta en un lugar para adquirir y examinar la experiencia, una experiencia que debe ser tan real y adecuada para el niño en el nivel en que éste se encuentra como lo son todos los

recursos que ofrecen el laboratorio y la biblioteca que están disponibles, en su propio nivel, para el hombre de ciencia. Lo que se requiere, entonces, no es una revolución radical, sino, más bien, una organización de todas las agencias educativas ya presentes en las escuelas. No es exagerado decir que no hay una sola materia o instrumento que se requiera que no se encuentre ya en muchas de las escuelas de nuestro país. Todo lo que se requiere es reunir esos materiales y fuerzas y unificarlos en su operación. Muy a menudo ellos son usados para una multitud de fines diversos y muchas veces en conflicto. Si nos centramos en un propósito básico, el de la liberación de los propósitos del crecimiento mental, estas agencias a la vez se dedicarán a sus tareas específicas y se reforzarán las unas a las otras.

Un catálogo de las agencias que ya están disponibles debería incluir al menos las siguientes: llevar al niño más allá de las puertas de la escuela, de tal manera que se amplíe y organice su experiencia en relación con el mundo en el que vive; hacer que el estudio de la naturaleza esté basado en la observación vital de las fuerzas que operan bajo las condiciones naturales, por ejemplo dejando que las plantas y animales crezcan en sus propias casas, en vez de que la instrucción se base en el simple examen de especímenes muertos. También podemos contar con jardines escolares, en los cuales se introduzca la agricultura elemental, y especialmente la horticultura (ésta, por cierto, es una tendencia que ya ha tenido un gran avance en los estados del Oeste). También se debería incluir aquí el

estudio de las condiciones físicas y geográficas aprovechando lo que se puede encontrar en ríos, lagos, lagunas, playas, presas, canales, montañas, etc.

Hay también agencias similares que se encuentran al interior de las paredes de la escuela. Encontramos allí una gran variedad de instrumentos de trabajo constructivo, o, como ahora se le llama, con un término algo desafortunado, de “entrenamiento manual”. Bajo este rótulo caben actividades como la cocina, que puede ser iniciada de la forma más simple en el jardín infantil; la costura, que suele tener un gran valor educativo; el tejido, que incluye, además, el diseño y construcción de aparatos simples para llevar a cabo diversos procesos de hilado; etc. Están también las variadas formas de trabajo basado en el uso de herramientas ordenado a trabajar sobre cartón, madera o hierro, además de la cerámica y una gran variedad de formas de modelamiento de material plástico; todo lo cual conduce a obtener un mayor poder y una más amplia experiencia.

De tales asuntos se puede pasar fácilmente a las formas más simples de la experimentación científica. Toda aula escolar, desde primer grado, debería contar con suministros de gas y agua, así como con ciertas sustancias y reactivos químicos. Experimentar, en el sentido de tratar directamente con las cosas o de intentar ver lo que con ellas ocurre, es el asunto más natural para el niño; ese es, en realidad, su interés principal. Y es esto precisamente lo que la escuela por mucho tiempo o ha ignorado o ha suprimido de forma efectiva, de tal forma que el niño se ha visto forzado a encontrarlo



por fuera de la escuela por caminos que son dañinos, e incluso efectivamente destructivos. Esta tendencia a la experimentación podría encontrar una salida conveniente en la construcción de aparatos simples y en la elaboración de exámenes simples que conduzcan de forma constante hacia una experimentación cada vez más controlada, con una gran insistencia en la necesidad de obtener resultados intelectuales definidos y en un control del proceso lógico.

Adicional a estos tres modos típicos de experimentación activa, están las variadas formas de expresión artística, comenzando por la música, la cerámica y el contar cuentos como elementos fundamentales a partir de los cuales se pasa luego al dibujo, la pintura y el diseño de diversos tipos y materiales. Tenemos en todo ello un amplio campo de fuerzas y materiales que se conectan en cada punto con las necesidades y capacidades

naturales del niño y que le proporcionan los requisitos con los que él tiene que contar para construir y fortalecer su experiencia en diversas direcciones. Tan pronto como estas diversas agencias encuentren su lugar y su camino en las escuelas habrá cambiado el centro de gravedad, de tal manera que el régimen actualmente existente de sujeción de la mente a un material ya externo y concluido dará lugar a un régimen donde la actividad de la mente esté dirigida hacia el control de la materia de enseñanza y, por tanto, hacia una construcción más propia y más elevada.

Políticamente hemos llegado a la conclusión de que éste país no podía seguir siendo la mitad libre y la mitad esclavo. Encontraremos igualmente que hay una gran dificultad para estimular la libertad, la independencia y la iniciativa mientras sigamos perpetuando la dependencia que hay en la escuela de una autoridad

externa. Las fuerzas de la vida social ya están invadiendo las instituciones escolares que hemos heredado del pasado, de tal manera que muchos de los principales pilares en que éstas se sustentaban se han venido derrumbando. Si no queremos que el resultado de ello sea caótico, debemos apoyarnos en el principio orgánico y positivo que está implicado en la democracia y dar a ese principio la entera posesión del espíritu y el trabajo de la escuela.

En la educación se encuentran los tres motivos más poderosos de la actividad humana. Allí se encuentran la simpatía y el afecto, así como la expresión de las emociones, dirigidas hacia el más atractivo y gratificante objeto del amor: un niño pequeño. Allí se encuentra también el florecimiento de los motivos sociales e institucionales, expresados en el interés por el bienestar de la sociedad y por su progreso y reforma por los medios más seguros y efectivos. Y se encuentra también el motivo intelectual y científico: el interés en el conocimiento, en la erudición, en la búsqueda de la verdad por sí misma, no mezclada ni entorpecida por ningún ideal ajeno. La asociación armónica y exitosa de estos tres motivos —el afecto, el desarrollo social y la investigación científica— debería probar que cualquier cosa humana resultará irresistible cuando estos motivos se encuentren por fin unidos. Y, por encima de todo lo demás, es el reconocimiento de la base espiritual de la democracia —consistente en la eficacia y responsabilidad de una inteligencia liberada— lo que es más necesario para asegurar esta unión.

DIÓGENES DE SINOPE, UN 'MAESTRO' LIBERTARIO EN LA ANTIGÜEDAD

ESCRIBE: SANTIAGO VARGAS OLIVA

Universidad de Almería (España)
svo034@ual.es

Resumen

La señalización del cinismo antiguo como precursor filosófico del anarquismo ha sido realizada por un gran número de estudiosos y especialistas de ambos campos. El siguiente trabajo se propone aportar nuevos puntos de vista a la relación cinismo-anarquismo, esta vez desde la pedagogía. Para ello, nuestro punto de partida es la figura del protocínico Diógenes de Sinope, cuya heterodoxa y crítica filosofía, de la que no conservamos escritos, ha sido objeto de ambivalentes opiniones a lo largo de la historia. El peculiar material que conservamos de este libertario filósofo antiguo (anécdotas y relatos de vida) nos ha llevado, en un ejercicio creativo y recopilatorio, a plantearnos la reconstrucción de su figura como paradigma de pedagogía libertaria: es un escandaloso maestro que lucha por la liberación del individuo.

Palabras clave: Diógenes — pedagogía libertaria — protoanarquismo

1. Introducción

Desde principios de los años ochenta, los estudios sobre la pedagogía libertaria han experimentado un inspirador florecimiento. En nuestros días, disponemos de material de lectura e, incluso, puestas en práctica de gran calidad que

sólo son rechazadas o ninguneadas por la necesidad de algunos de mantener un sistema y una autoridad académica que les es muy beneficiosa económicamente.

Dentro de la pedagogía libertaria, encontramos gran cantidad de corrientes y propuestas, razón por la cual el pensador Silvio Gallo, ante

la dificultad de tratarlas en conjunto, sugirió hablar de «paradigma anarquista en la educación» para discutir de sus presupuestos de forma ecléctica¹. El objetivo de este trabajo es aportar un nuevo

¹ Gallo, 1997.

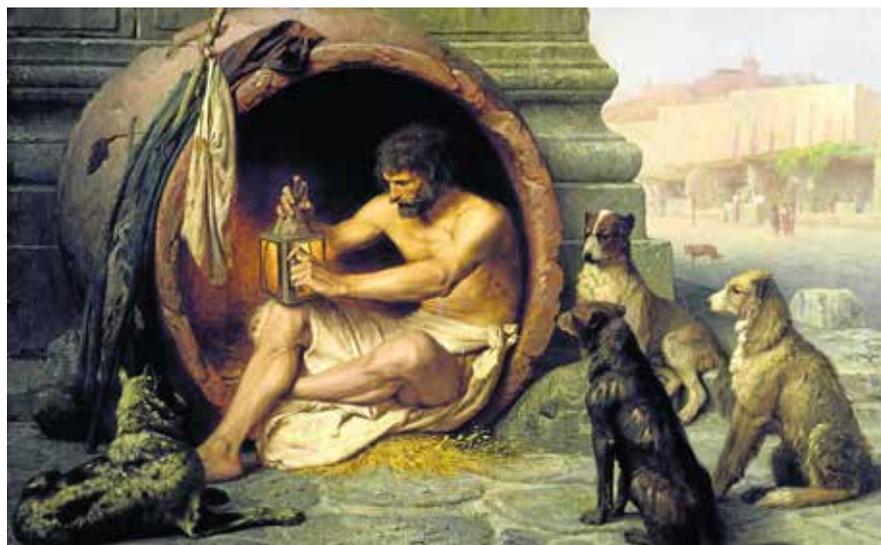
paradigma Antiguo y, además, muy heterodoxo a ese complejo y enriquecedor entramado de corrientes de pensamiento educativo ácrata: se trata del filósofo griego postclásico Diógenes de Sinope [412-402 / 325-321a.], cuya filosofía daría nombre a una suerte de movimiento conocido como los cínicos.

A lo largo de las siguientes páginas, puesto que exponemos su figura como un ejemplo de pedagogía libertaria, comenzaremos por delinear los principios del anarquismo pedagógico. Después, nos adentraremos en la figura de Diógenes y el método para su estudio. Una vez matizadas las particularidades que envuelven a su filosofía, en un ejercicio de arqueología de las fuentes, reconstruiremos su figura como extravagante pedagogo. Finalmente, concluiremos relacionando los principios primeramente descritos con la reconstrucción elaborada.

2. Principios de la pedagogía libertaria

Vamos a esbozar los distintos elementos comunes e irrenunciables en la «filosofía educativa de la pedagogía libertaria». Todos ellos probablemente sean reducibles a aquella cita del extraordinario pedagogo Ricardo Mella, que apuntó con claridad y brillantez: «la libertad se educa con libertad, la solidaridad con la solidaridad y la igualdad con la igualdad»².

1. Crítica reflexiva y rechazo: la filosofía educativa sobre la que se sustenta la



reproducción del modelo de sociedad imperante es liberal e idealista. Dicho de otro modo, la educación se fundamenta sobre un docente detentor de la sabiduría que ejerce de pastor para iluminar a sus alumnos³. Alumno y profesor se inscriben dentro de este sistema como reproductores y transmisores de unas ideas que, expuestas como conocimiento irrefutable, nunca se cuestionan. La práctica pedagógica libertaria, sin embargo, es una *actividad de crítica constante y transformación*. Así, los agentes se conciben entonces como un «proyecto inacabado», aprendiendo juntos acerca de la realidad que los rodea⁴. La meditación y la autorreflexión de cada uno de los participantes se produce mediante la interacción y la predisposición de todos a aprender de los demás y, por supuesto, a cuestionarse toda la realidad material en la que están inmersos.

2. Desvelar el poder y rechazarlo —antiautoritarismo—: todos y cada uno de los Estados están afanados en el control de la educación. La reverberación de los mecanismos de pensamiento que mantienen las relaciones de poder son básicas para la pervivencia de la injusticia. La filosofía libertaria, por contra, haciendo honor a la etimología del vocablo anarquismo (ausencia de poder), rechaza todo tipo de autoridad y poder tácitos, basados en situaciones arbitrarias no acordadas libremente o forjadas bajo la necesidad material de

“Todos ellos probablemente sean reducibles a aquella cita del extraordinario pedagogo Ricardo Mella, que apuntó con claridad y brillantez: «la libertad se educa con libertad, la solidaridad con la solidaridad y la igualdad con la igualdad”

² Citado por García Moriyón, 1982, p. 399.

³ Allen, 2017.

⁴ García, 2015, p. 39.

los subyugados. Dicho de otro modo, en la educación libertaria sólo será aceptada una «autoridad positiva» resultante del reconocimiento moral de los alumnos para con el maestro⁵. Nunca estará basado en un título o en el reconocimiento ajeno a los propios alumnos, sino que tiene que cuestionarse a sí mismo y buscar la aceptación del alumnado cada día. Desde esta perspectiva, el maestro se redefine como un *guía* que se gana el respeto y que vela por la autonomía de dichos alumnos⁶.

3. Autogestión —autonomía y autarquía—: la crítica reflexiva y el antiautoritarismo son la parte demoledora sobre la que se cimientan los principios constructivos de la autonomía, la autogestión y la autarquía. La práctica educativa libertaria tiene el objetivo de volver a empoderar al alumnado: devolverle su autonomía, el poder sobre sí mismo y la capacidad de tomar decisiones a través de una asamblea de individuos libres para decidir sobre las cuestiones que atañen a su vida misma. Para ello, es imprescindible una relación maestro-alumno desjerarquizada⁷.

4. Colaboración y apoyo mutuo —no competencia—: los individuos, al participar libremente en la toma de decisiones sin las relaciones de poder y competitividad inherentes a la escuela capitalista, están predispuestos a la colaboración libremente pactada. Como diría Ferrer i Guardia,

«sin premios ni castigos»⁸ las interacciones sociales derivan a colaboración, en apoyo mutuo. Nuestro utópico (que no irrealizable) objetivo es aquella bella proposición *de cada cual su capacidad, a cada cual su necesidad*⁹.

5. Por último, la educación libertaria pretende el desarrollo integral de la persona. Para ello, una vez desvelados críticamente los aparatos de control, se emprende la infinita búsqueda de nuestro mayor potencial posible. La utopía educativa anarquista es no dejar de perseguir el espíritu creativo que no deja de mejorarse a sí mismo. En palabras de Bakunin, todos y cada uno de nosotros debe poder realizarse completamente sean cuales sean nuestras condiciones sociales.

3. ¿Quién fue Diógenes de Sinope?

La figura de Diógenes de Sinope no es muy común entre la filosofía tal y como la entendemos hoy: se trata de un personaje en cierto modo legendario o mítico, muy similar a Jesús o a Buda. ¿Por qué? En primer lugar, aunque no se duda de su existencia histórica, poco se puede afirmar con seguridad de su vida. Bajo la estricta mirada de la crítica histórico-filológica, los únicos hechos que se pueden afirmar son: (1) hubo de nacer entre 412-402 AC y morir entre 325-321 AC y su lugar de origen fue Sinope, una colonia milenaria en la costa sur del mar Negro; (2) viajó a Atenas y a Corinto, donde vivió durante

varios años; (3) fue un contemporáneo más antiguo de Alejandro Magno, y (4) en algún momento se le conoció como “el Perro”¹⁰. Más allá de estos cuatro hechos no es prudente afirmar nada con certeza. Hay otros detalles reportados sobre él, pero su base histórica es inestable.

Los textos que conforman la tradición diogénica son anécdotas y relatos de vida¹¹ contados por terceros cuya veracidad se cuestiona. ¿Por qué no se conservan textos suyos? Pues la respuesta tiene que ver con su filosofía. La filosofía de Diógenes fue ante todo una adaptación a las circunstancias¹², por lo que su doctrina fue muy rudimentaria. Él era un extranjero en Atenas; sin el paraguas de los derechos de ciudadanía de los hombres atenienses, desarrolló una filosofía de reducción de las necesidades para adaptarse o subsistir en ese contexto (o en cualquiera), por lo que se podría decir que sus fines eran

¹⁰ En un primer momento, el epíteto le fue colocado de forma despectiva; pero él lo asumió con orgullo. Según Dudley existen cuatro razones por las que se les pudo llamar cínicos: El perro es una animal sin vergüenza; el filósofo practica esa desvergüenza.

1. Como el perro, es un guardián de los fundamentos de la filosofía.

2. El perro es un animal que sabe distinguir los amigos de los enemigos.

3. Pero los amigos son sólo aquellos que están predispuestos a la filosofía, a recibir sus reprimendas filosóficas. (Dudley, 2017, p. 21)

¹¹ El principal testimonio para el estudio del cinismo diogénico es la recopilación de anécdotas y sentencias que elabora Diógenes Laercio *Vidas y opiniones de los filósofos más ilustres*, del siglo tercero.

¹² En Goulet-Cazé, 1986.

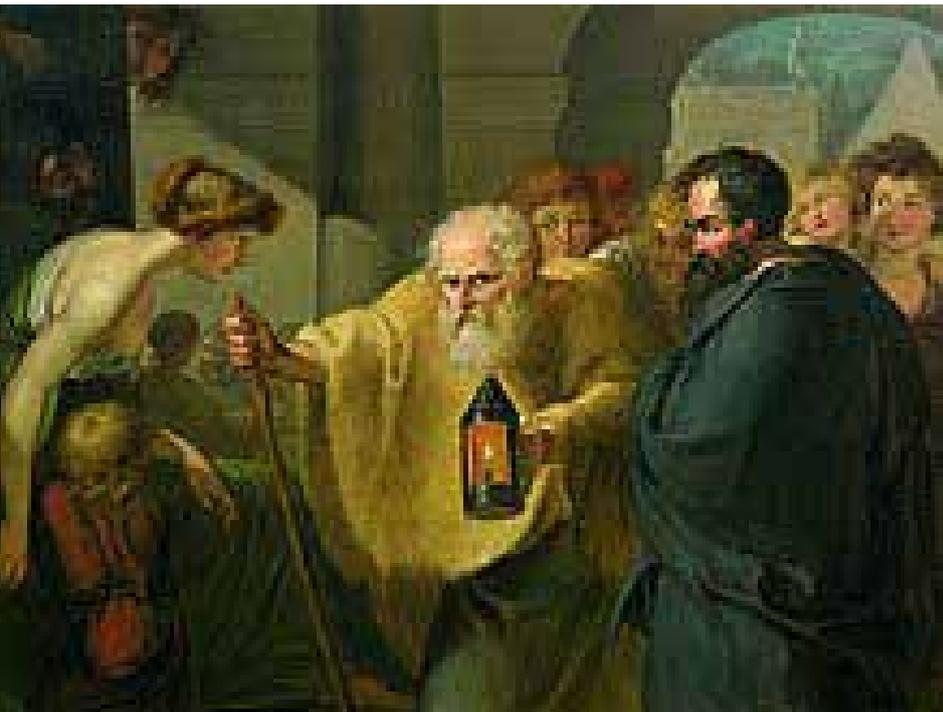
⁵ Cuevas, 2003, pp. 82-83.

⁶ Vargas, 2019.

⁷ V. Tomassi, 1978, p. 30 s.

⁸ Ferrer i Guardia, 2009, p. 128.

⁹ En Cuevas, 2003, p. 36.



universalistas. Ese carácter adaptativo de su *ethos*, explica que para él no fuera una prioridad elaborar textos teóricos¹³ —como sí lo hizo el platonismo—, sino centrarse en los conocimientos y ejercicios útiles para vivir adecuadamente: fue un antiteórico. Una de las primeras anécdotas de las que se tiene noticia explica que «al observar un ratón que corría de aquí para allá, sin preocuparse de un sitio para dormir, encontró una solución para adaptarse a sus circunstancias» (D. L. VI 22)¹⁴. Otra de esas anécdotas nos narra que

¹³ Lo que no quiere decir que no los escribiera; que Diógenes escribió textos es algo que la mayoría de eruditos dan por seguro. En cualquier caso, no conservamos fragmentos de sus obras, sólo algunos testimonios indirectos de ellas.

¹⁴ Las anécdotas y relatos sobre Diógenes serán citadas de esta manera: D. L. = Diógenes Laercio, *Vida y obra de los filósofos ilustres*, VI= libro sexto dedicado a los cínicos y un número= párrafo dentro de la obra.

«al observar a un niño que bebía en las manos, arrojó fuera de su zurrón su copa, diciendo: «un niño me ha aventajado en sencillez» (D.L VI 37).

Esta reducción de las necesidades materiales, la acompañó con un método de crítica social explicado a través del *leitmotiv* cínico de *reacunar la norma*¹⁵. Es decir, confrontar los valores socialmente aceptados para demostrar su arbitrariedad o injusticia. Este elemento de su filosofía ha sido tomado por la historiografía ácrata para afirmar la pertenencia del Diógenes a la prehistoria del anarquismo en calidad de precursor. Esa oposición a lo socialmente aceptado era puesta en marcha de forma desvergonzada mediante *performances*¹⁶

¹⁵ En griego, *paracharattein to nomisma*.

¹⁶ Sobre esta idea, v. Onfray (2008, p. 139) y Bosman (2006).

“Otra de esas anécdotas nos narra que «al observar a un niño que bebía en las manos, arrojó fuera de su zurrón su copa, diciendo: «un niño me ha aventajado en sencillez”

donde, de forma pedagógica, exhibía otro de los caracteres ineludibles de su filosofía, la *parrhesía* o libertad (franqueza) absoluta de palabra y acto. Mediante dichas actuaciones públicas, quería demostrar a sus conciudadanos que las convenciones sociales (poder, religión, honor, etc.) eran arbitrarias, por lo que conllevan no sólo infelicidad, sino injusticia. Como botón de muestra de esta filosofía que exponemos, encontramos escandalosas anécdotas que alguna vez hemos oído sobre él. Diógenes, para demostrar que los espacios públicos y sagrados eran simplemente convenciones, se masturbaba en pleno ágora, espacio sagrado para la democracia ateniense (D.L. VI 69). En otra ocasión, cuando contempló a unos vigilantes de un templo, apresarse a un tipo que había robado un copón, dijo: «los grandes ladrones han apresado al pequeño» (D. L. VI 45). Para demostrar que nada era necesario, vivía en un tonel en mitad de la ciudad. Pero la más famosa, quizás, por su crítica del poder, la relaciona con Alejandro Magno, quien pidió verlo en persona y, al acercarse a él, le concedió aquello que más quisiera, a lo que Diógenes contestó «apártate, que tapas el sol» (D. L. VI 38). El anecdotario diogénico está repleto de atractivas anécdotas cuya

“Su método fue demostrativo y escandaloso, opuesto al paternalismo socrático/platónico y poniendo el énfasis en el individuo y no en el maestro.”

veracidad, por otra parte, es cuestionable. Al no poder confirmar el material, los filósofos y estudiosos han seleccionado históricamente una parte del material u otra, dando lugar a la construcción de un Diógenes o de otro: por ejemplo, los cristianos primitivos vieron en él un ejemplo de santa austeridad; sin embargo, los anarquistas reivindicaron, al fijarse en el material más subversivo, un revolucionario y agitador contra el poder y el orden social injusto¹⁷. Por todo ello, anteriormente decíamos que se trata de un personaje mítico o legendario, sujeto a interpretaciones ambivalentes: un fenómeno de la recepción¹⁸.

4. La reconstrucción del Diógenes pedagogo

Ahora bien, nada indica que dichas anécdotas, pese a no poderse confirmar su historicidad, sean inverosímiles. De hecho, la reconstrucción doxográfica de los historiadores filosóficos antiguos trabajaba a partir de la recopilación de relatos y comentarios que se ajustaran a la idea de filosofía que querían transmitir de



los filósofos y las escuelas. Los biógrafos que redactaban las vidas de filósofos lo que pretendían no era una descripción minuciosa y veraz de sus vidas, sino que combinaban información histórica con otra dudosa o inventada con el fin de que su vida y su pensamiento confluyeran: buscaban ofrecer una imagen fidedigna de su filosofía.

En adelante, vamos a recopilar distintas anécdotas con el objetivo de reconstruir la figura de Diógenes, esta vez como heterodoxo precursor de la pedagogía libertaria. Antes de nada, hemos de indicar que, en esa ambivalente recepción de la que hablábamos, encontramos una dualidad de tradiciones enfrentadas de la que formaría parte este enfoque que queremos aportar: Diógenes ha sido considerado como un misántropo filósofo apartado de la sociedad y descreído; pero también ha sido considerado, tal y como hizo Foucault, como un funcionario de

la verdad (un parresiasta) al servicio de la humanidad¹⁹. La filosofía diogénica intentó enseñar a los demás a través del ejemplo veraz, de la total coincidencia entre palabra y acto.

¿Fue Diógenes un maestro? Sí, al parecer, tuvo algunos discípulos: Mónimo de Siracusa, Onesícrito y, sobre todo, Crates de Tebas, que sería reconocido como un miembro ilustre y representativo de la escuela cínica. Por otro lado, podemos encontrar numerosos textos en los que se indique que Diógenes fue discípulo de Antístenes de Atenas, aunque está mayoritariamente admitido dentro de los estudios contemporáneos que esa relación fue construida posteriormente por los estoicos, con el fin de enlazar genealógicamente a Zenón con Sócrates. De acuerdo con esa tradición, tanto Zenón como Diógenes, enlazados

¹⁷ V. Marshall (2008), Cappelletti (2010).

¹⁸ Niehues-Pröbsting, 1988, 33 s.

¹⁹ Foucault, 2010, p. 246 s.

con Sócrates a través de Anástenes, estarían mucho más cerca de un concepto tradicional de maestros que, dada la radicalidad del contenido de las anécdotas de Diógenes, no parece muy plausible que pusiera en marcha. Así, para terminar de aportar un estado de la cuestión lo más completo posible, hemos de hacer saber además que existe una tradición de anécdotas y relatos de Diógenes durante su estancia en Corinto bastante cuestionada históricamente. Según dicha tradición, éste habría sido vendido como esclavo en Corinto a un hombre llamado Jeníades, que le habría confiado la educación de sus hijos. Esta tradición, de la que se harían eco algunos estudios del siglo xx, lo convierte en un educador tradicional. Sin embargo, en la línea de algunos de los más importantes estudiosos sobre la materia, es muy plausible pensar que Diógenes se opuso al modelo tradicional de educación: sus enseñanzas las realizó a través del ejemplo, de modo performativo. Fue un militante antiplatónico, de modo que no tiene mucho sentido pensar que defendiera una educación socrática al uso. Su práctica fue mucho más radical.

Podemos entender gran parte de la apuesta pedagógica que aquí defendemos a partir de una máxima que se le atribuye:

Decía que imitaba a los directores de un coro: que también ellos dan la nota más alta para que el resto capte el tono adecuado (D. L. VI 35).

Su método fue demostrativo y escandaloso, opuesto al

paternalismo socrático/platónico y poniendo el énfasis en el individuo y no en el maestro. Encontramos por tanto una suerte de pedagogía de la liberación, un método dialógico pero invertido que fue llevado a cabo a través de la comunicación (oral o corporal) pero que, a diferencia de Sócrates (que preguntaba), se practicaba mediante la respuesta con el objetivo de hacer caer a su interlocutor en su contradicción: «al reprocharle que comía en medio del ágora, repuso: ‘es que precisamente en medio del ágora sentí hambre’» (D. L. VI 58). Diógenes sabía lo que esa persona censuraba de su comportamiento: en el ágora no era respetuoso comer; sin embargo, lo que Diógenes quiere hacer ver a su interlocutor es que la sacralidad de los lugares es una convención social que él no acepta.

Así pues, su misión no era iluminar, sino poner a los demás en disposición de hacerlo. El hecho de que el Sinopense, crítico cultural por excelencia de la Antigüedad, no abandonara la sociedad se entiende a través de la asunción de un cometido pedagógico: una misión. Según dicen, «le llamaban ‘el abrepuertas’ porque entraba en cualquier casa y aconsejaba a sus habitantes» (D. L. VI 86). Se propuso corregir el *ethos* de sus conciudadanos contrastándolo con el suyo propio, reacuciándolo: poniéndolo en su verdadero valor. Mediante sus pantomimas o sus *performances*, enviaba un mensaje cuyo código era la propia acción. Ese mensaje debía ser descifrado por sus espectadores con el fin de hacerles meditar sobre su comportamiento vital con el fin de que emprendieran un cambio

“La utopía diogénica es la de forjar un individuo que demuestre la posibilidad del individuo, en general, de alcanzar la sabiduría: «decía que en la vida nada en absoluto se consigue sin entrenamiento, y que éste es capaz de mejorarlo todo»”

profundo que ellos mismos debían asumir. Ese cambio, ante todo, era material, vital.

Por ejemplo, tomemos otra de sus anécdotas más divertidas: cuentan que, ante los ojos de todos, «pedía limosna a una estatua. Al preguntarle que por qué lo hacía, contestó: ‘me acostumbro a ser rechazado’» (D. L. VI 49). Con ella, Diógenes transmitía a sus espectadores diferentes enseñanzas. En primer lugar, vivir con poco nos ayuda a mantener nuestra independencia. En segundo lugar, el entrenamiento nos permite estar preparados contra cualquier infortunio o azarosa desventura. En tercer lugar, Diógenes atenta en ese acto contra su propio honor. La crítica del honor como convención arbitraria que controla nuestro comportamiento social es habitual en el cínico y cobrará más relevancia posteriormente. Por último, la cuestión de que lleve a cabo esta acción ante la mirada de todos no se puede mirar de soslayo, puesto que denota la asunción de esa misión pedagógica antes enunciada. Así pues, encontramos explicación a los rudimentarios principios diogénicos antes descritos: reducción de las necesidades, crítica social y transmisión

parresiasta/pedagógica del mensaje.

Contrariamente a su significado en sentido moderno, el cínico (Diógenes) sí creía al menos, en algo: la virtud, que no es otra cosa que la capacidad de ser feliz. Por tanto, los conocimientos enseñables y transmisibles son aquellos que son útiles en la ardua tarea de alcanzar la independencia del sujeto. Sólo mediante esa independencia y autonomía el individuo puede alcanzar la tan ansiada felicidad. Como acreditan algunos testimonios, Diógenes creía que alcanzar la virtud estaba al alcance de todos mediante la ejercitación, esto no es baladí; por ejemplo, en Buda, el carácter revolucionario de su filosofía se sustentó en romper el sistema de castas a través de la misma objeción: la iluminación está al alcance de todos independientemente de su condición de nacimiento. En la misma línea, la práctica pedagógica diogénica demuestra que vivir bien es una práctica material de liberación que es asimilable por cualquiera. Por ello, estamos de acuerdo con Karl Wilhem Göetling (1851), que afirmó que se trató de una filosofía del proletariado. La utopía diogénica es la de forjar un individuo que demuestre la posibilidad del individuo, en general, de alcanzar la sabiduría²⁰: «decía que en la vida nada en absoluto se consigue sin entrenamiento, y que éste es capaz de mejorarlo todo» (D. L. VI 71). Así pues,

²⁰ Y cuando hablamos de individuos, también nos referimos a las mujeres: en el siglo IV a., Diógenes defendió la igualdad entre hombres y mujeres.

la virtud, la capacidad de vivir felices, se puede alcanzar mediante la ejercitación y eso es lo que quería transmitir a sus atónitos espectadores. Por ello, creía que: «en los oficios manuales y en los otros se ve que los artesanos adquieren una habilidad manual extraordinaria a partir de la práctica constante; si éstos trasladaran su entrenamiento al terreno espiritual, no se afanarían de modo incompleto y superfluo» (D. L. VI 70). Así las cosas, la filosofía de Diógenes fue antiplatónica por varios motivos, todos ellos relacionados: primero, por su carácter no elitista de acceso a la virtud; segundo, por su carácter antiteórico centrado en la utilidad práctica; y tercero, por su planteamiento ontológico y epistemológico materialista: «cuando Platón dialogaba sobre las ideas de *mesidad* y de *tazonez*, dijo: ‘yo veo una mesa y un tazón, pero de ningún modo veo la mesidad y la tazonez’» (D. L. VI 53).

Continuando con el semblante de nuestro austero pedagogo, es bastante razonable pensar que, si Diógenes fue un maestro, sin duda, no lo fue en el sentido habitual que se le da a dicha atribución. Gran parte de sus anécdotas atentan directamente contra uno de los principios sobre los que se sustenta una autoridad educativa: el honor. Su reconocimiento no estaba basado en la buena prensa o en los títulos y credenciales. No gozaba de buena reputación y prueba de ello es su sobrenombre, “el Perro”, que le fue colocado en un sentido peyorativo, pese a que él lo tomara con orgullo después. Por tanto, en lo que se puede señalar como un elemento pedagógico libertario de gran

relevancia, su autoridad como maestro estuvo fundamentada en una autoridad positiva: sus discípulos admiraban su filosofía y propuesta vital. Él no era el director de una gran academia de prestigio, la publicidad de su filosofía era él: su semblante de filósofo. Cuando un filósofo quería emprender el camino cínico, acudía al Perro, que le mostraba el camino: pero ese sendero se recorrería de forma individual. Eso sí, se ganaba su amistad perruna. Existe un pequeño grupo de anécdotas en las que algún ciudadano acude a él con el objetivo de convertirse en su discípulo.

Quería uno filosofar en su compañía. Le dio un arenque seco y le invitó a seguirle. El otro, por vergüenza, arrojó el arenque y se fue. Y le dijo: ‘un arenque ha quebrado nuestra amistad’ (D. L. VI 36).

Esta anécdota demuestra varias cosas. Primero, Diógenes quería ver cuánto era capaz de desprenderse su candidato a aprendiz de su honor, un modulador del comportamiento básico en cualquier sociedad: el honor es un valor social que nos conduce a la infelicidad, y el maestro quería librarlo de esa carga. Si actuamos teniendo en cuenta el decoro o la vergüenza, no podremos desarrollar un modo de vida transparente, centrado en lo importante. Segundo, como bien leemos, Diógenes habla de «amistad», y es que el proceso de enseñanza-aprendizaje en el sentido diogénico estaba contenido en la noción de amistad. Como principio irrenunciable, la *parresía* (el hablar con franqueza) implica la misión de decir

a los amigos/discípulos aquello que se piensa sin miedo a que se quiebre la amistad: «hay que tratar a los amigos de igual modo que a los enemigos» (D. L. VI 68). Esta forma de contrato parresiástico es otro pilar clave de la pedagogía cínica. El amigo/maestro cínico, por tanto, es un ejemplo, que no una autoridad ni un salvavidas: «se debe tender la mano a los amigos, pero sin cerrar el puño» (D. L. VI 29).

5. Paradigma pedagógico libertario

En resumen, la filosofía diogénica posee un armazón doctrinal muy rudimentario cuyas partes, al entenderse sólo desde la práctica, son inseparables. La reducción de las necesidades, la crítica social (reacuñación) y la expresión parresiasta/performativa de ambas forman la propuesta cínica en su conjunto.

La expresión pública y práctica de esa filosofía estuvo encaminada a la captación de discípulos, de adherentes a la doctrina. Ese camino era un sendero individual, aunque acompañado de otros amigos cínicos que, en realidad, en su apuesta por hacer de su discípulo un verdadero filósofo, no eran sus defensores, sino todo lo contrario: un corrector, un denunciante de sus malas prácticas. El maestro cínico trata a sus amigos como enemigos, esa es su propuesta de *apoyo mutuo* y desinteresado: da la mano, pero no cierra el puño. No tienen la necesidad de defenderlos de nada porque no admiten juicios externos basados en convenciones arbitrarias como la modestia, la vergüenza o el honor.



En esta última parte, vamos a enumerar diferentes elementos que nos pueden llevar a explicar por qué Diógenes puede ser entendido como un precursor, no sólo de la filosofía anarquista como han señalado numerosos historiógrafos ácratas, sino también de la pedagogía libertaria.

1. Ejerció una crítica reflexiva y un rechazo de la educación tradicional. El maestro se entiende como amigo, pero también se entiende como un proyecto inacabado: 1) sin miedo a admitir sus fallos: a uno que lo censuraba por acciones pasadas le dijo: «también antes me meaba encima, pero ahora no» (D. L. VI 56); 2) con predisposición a aprender de todos: un ratón puede ser tu maestro, también un niño; y 3) que siempre intenta ser mejor: «a quienes le decían: “eres ya viejo, descansa ya”, les contestó: “Si corriera la carrera de fondo, ¿debería descansar al acercarme al final, o más bien apretar más?”» (D. L. VI 34).

“Asimismo, como hemos expuesto, su autoridad nunca estuvo basada en las relaciones de poder sino en el reconocimiento moral de sus alumnos, un puntal básico del anarquismo pedagógico.”

2. La propuesta cínica es una negación radical del autoritarismo. Diógenes siguió un género de vida libertario al «no hacer ninguna concesión a las convenciones de la ley, sino sólo a los preceptos de la naturaleza, sin preferir nada a la libertad» (D. L. VI 71). Asimismo, como hemos expuesto, su autoridad nunca estuvo basada en las relaciones de poder sino en el reconocimiento moral de sus alumnos, un puntal básico del anarquismo pedagógico.

3. Sus enseñanzas buscaban empoderar al individuo



convirtiéndolo en el dueño de su destino, liberándolo de sus circunstancias materiales y buscando su lugar en la sociedad como un verdadero igual.

4. La colaboración desinteresada y el *apoyo mutuo* propugnado por la práctica cínica se demuestra a través del contrato parresiástico: el cínico dice a sus amigos lo mejor para ellos. Cuando de verdad quieres ayudar a alguien, le dices la verdad; bajo la perspectiva cínica, la mentira entre amigos es un acto interesado. Por esta razón, la adulación fue otra de las grandes críticas diogénicas: al preguntarle «sobre cuál de las bestias muerde más dañinamente, respondió: el adulator» (D. L. VI 51). Asimismo, el paralelo anarcocomunista encuentra un fundamento muy tangible en el hecho de que Diógenes, por ejemplo, defendió la comunidad de bienes y rechazó el dinero.

5. El cinismo es un utópico camino que nunca deja de recorrerse, es una búsqueda

interminable de nuestro mayor potencial. Sea cual sea nuestra condición social, estamos en disposición de realizarnos completamente, de ser felices.

En definitiva, la labor arqueológica para encontrar paradigmas de pensamiento libertario en cualquiera de sus ámbitos, por ejemplo el pedagógico, se plantea como una tarea que obliga a la meditación de nuestros pensamientos ya interiorizados. Además, si como en el caso que hemos propuesto, se trata de planteamientos prácticos, dicha búsqueda nos aporta nuevas y refrescantes ideas y posibilidades de acción. La práctica libertaria de Diógenes se revela entonces para nosotros como una utopía del individuo, un individuo que no lucha por sí solo, sino por el individuo en general. Justo en ese punto, se deja ver ante nosotros como un camino que puede ser emprendido por cualquiera en cualquier momento.

Bibliografía

- Allen, A. *The Cynical Educator*. Leicester: Mayfly Books, 2017.
- Bosman, P. "Selling Cynicism: The pragmatics of Diogenes' comic performances". *The Classical Quarterly*, 2006, (n. s.) 56, p. 93-104. DOI: 10.1017/S0009838806000085.
- Cappelletti, A. *La ideología anarquista*. Barcelona: El Grillo Libertario, 2010.
- Cuevas, F. *Anarquismo y educación*. Madrid: Fundación de Estudios Libertarios, 2003.
- Diógenes Laercio. *Vidas y opiniones de los filósofos ilustres*, García Gual (trad., 2020). Madrid: Alianza. Citado en el texto de forma abreviada: D. L. VI (libro sexto) y el número que corresponde al fragmento.
- Dudley, D. *Historia del cinismo. Desde Diógenes hasta el siglo VI d.C.* (traducción de J.C. Ruiz). Madrid: Manuscritos, 2017 (ed. or. 1937).
- Ferrer i Guàrdia, F. *La Escuela Moderna*. Barcelona: Tusquets, 2009.
- Gallo, S. *El paradigma anarquista de educación*. Semillas de Libertad. Plataforma ácrata digital, 1997. Recuperado de <http://www.f1yingmind.com/plataforma/doc7>.
- García Moriyón, F. *Pensamiento anarquista español. Individuo y colectividad*. Universidad Complutense, Madrid, 1982.
- García, T. Paulo Freire. *Pedagogía liberadora*. Madrid: Catarata, 2015.
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II. Curso en el College de France (1983-1984)*, H. Pons (trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010 (ed. or. 2009).
- Goulet-Cazé, M-O. *L'Ascèse cynique Un commentaire de Diogène Laërce VI, 70-71*. París. Librairie philosophique J. Vrin, 1986.
- Marshall, P. *Demanding The Impossible: A History of Anarchism*. Londres. Harper Perennial, 2008.
- Onfray, M. (2008). *La fuerza de existir. Manifiesto hedonista*, L. Freire (trad.). Manifiesto hedonista. Barcelona: Anagrama, 2008 (ed. or. 2006).
- Tomassi, T. (1978). *Ideología libertaria y educación*. Madrid: Campo abierto.
- Vargas, S. "Una propuesta de pedagogía libertaria en Bachillerato". *Tendencias pedagógicas*, 2019, n. 33, p. 140-153.

“Enseñantes racionalistas”

Cuando la pedagogía libertaria creó un mundo nuevo

Autor: Miguel Ángel Martínez
Edita: Fundación Salvador Seguí
Páginas: 331

ESCRIBE RESEÑA: MAXI DE DIEGO



Estamos ante un libro de una claridad notable: su propósito es rescatar del olvido a un buen número, pero solo una parte, de los muchos y muchas enseñantes que siguieron la

estela de la enseñanza racionalista.

El deseo del autor choca con la realidad: el ocultamiento de la labor de esta corriente pedagógica en las Escuelas de Magisterio y Facultades de Educación. El desarrollo del libro, acompañados de maestros y maestras, nos demuestra que la propuesta de pedagogía libertaria era posible, y que introdujeron métodos que hoy en día se presentan como propuestas innovadoras.

En la introducción, Miguel Ángel Martínez nos recuerda el origen de la pedagogía racionalista, su implantación y sus características.

Igualmente, a lo largo del libro iremos conociendo y profundizando en otras ideas y prácticas de la mano de los y las protagonistas. Por ejemplo, al hablar de la escuela de Elda, donde se encuentran varios

de los maestros y maestras: *“es la escuela sin castigos, donde las excursiones y paseos son tan importantes como el resto de materias (...) Disponer de una biblioteca para investigar y de una revista para escribir y mantener correspondencia son otras señas significativas de la pedagogía libertaria.”*

O al referirse a Matilde Escuder y Félix Carrasquer y la escuela que este fundó junto a sus hermanos, Miguel Ángel sintetiza de la siguiente manera sus rasgos esenciales: *“autogestión; investigación; interés; experimentación; actividad; libertad; no discriminación ni segregación; cooperación solidaria; ternura.”*

La estructura del libro es diáfana: tras la introducción se desgrana la labor de más de treinta hombres y mujeres comprometidos con la enseñanza racionalista. En primer lugar, unas pinceladas sobre su vida, a continuación su visión pedagógica, una recopilación bibliográfica (sus escritos, fuentes en internet y textos de otros autores sobre ellos y ellas), y, algo muy recomendable, algún texto de su autoría que revela aspectos significativos de su pensamiento o activismo. De esta manera vamos conociendo sus ideas sobre cuestiones varias relacionadas con la pedagogía libertaria y, lo que es importante, con su propio lenguaje, fruto de una época: la participación de las familias, la coeducación, las aportaciones de pedagogos, el pacifismo, el esperanto, la vocación del profesorado, las vacaciones escolares, la imprenta escolar, la formación del profesorado, la educación sexual...

Destacaremos a continuación algunos aspectos

“...si nosotros abogamos en favor de la libertad de enseñanza, no es para que podamos enseñar en las escuelas nuestras ideas, ácratas, como los ortodoxos pretenden que se enseñe su religión”

comunes que el historiador resalta a lo largo del texto.

Reivindicación del papel de las maestras. Se queja el autor de que con frecuencia ellas aparecen ocultas detrás de sus compañeros, incluso a veces es difícil rastrear sus aportaciones. Al hablar de Antonia Maymón escribe: *“Las pedagogas, como las escritoras, científicas y artistas olvidadas demandan un profundo trabajo de recuperación y difusión de sus obras, de sus vidas, de sus creaciones. No solo por ellas, también porque no podemos dejar que la sociedad pierda cuanto al progreso, la ciencia y la cultura aportaron.”*

Confluencia con otras luchas relacionadas con el modelo de enseñanza. Varios maestros y maestras defendieron ideas como el feminismo, el pacifismo, el naturismo, el anarcosindicalismo... Varias maestras colaboran de distinta manera con la asociación Mujeres Libres.

Defensa de las colonias escolares. Encontramos argumentos a favor de las colonias escolares en varios enseñantes. Al hablar de Pilar Grangel y Ácrato Llull, conocemos algunos de sus argumentos al planear adquirir una parcela donde sea posible acoger a unos

70-80 niños: *“para apartarlos de las calles, de la pobreza que en muchos de ellos dos meses de verano puede significar, para acercarlos a la salud del campo y de la playa, con actividades deportivas, lúdicas, con una sana alimentación al aire libre, con juegos y actividades intelectuales (...).* Entrañable me parece el relato sobre la colonia Armonía en Alginet (Valencia) al referirse a la labor de Higinio Noja Ruiz.

Dificultades en el exilio. Como es lógico, con la derrota en la guerra civil, un gran número de ellos y de ellas ha de salir al exilio, la mayoría a República Dominicana, México, Argentina y Venezuela. Algunos pueden realizar actividades relacionadas con la docencia (un buen número intenta crear escuelas allá donde van), otros y otras, no.

Contra el adoctrinamiento. A pesar de considerar la educación como un camino hacia la justicia social, huyen de que sus ideas se conviertan en doctrina. Miguel Ángel nos lo explica muy bien al escribir sobre José Alberola Navarro. *“Es el primer postulado racionalista: ser un enseñante que huya de cualquier adoctrinamiento o manipulación social o política, especialmente del propio a la hora de establecer la metodología o la cotidianeidad de la escuela. Debe ser el alumno el que progresa en su conciencia y toma de decisiones, tanto en lo individual como en los aspectos sociales.”*

Teresa Mañé Miravent nos explica el porqué: *“Pero si nosotros abogamos en favor de la libertad de enseñanza, no es para que podamos enseñar en las escuelas nuestras ideas,*

ácratas, como los ortodoxos pretenden que se enseñe su religión; nosotros la queremos, sencillamente, porque queremos la libertad en todo y para todo, y porque tenemos confianza en nosotros, en nuestras ideas y en la misma libertad, que la consideramos superior a cuantas teologías y sistemas filosófico-religiosos puedan concebirse.”

Continuidad de las ideas de Ferrer Guardia. De la mano de Joan Puig Elías y Emilia Roca, junto con otros enseñantes, conocemos la continuidad de las ideas del pedagogo asesinado. En un escrito sobre él publicado en el periódico Solidaridad Obrera, Puig escribe: *“La enseñanza racionalista y científica de la Escuela Moderna ha de abarcar el estudio de cuanto sea favorable a la libertad del individuo y a la armonía de la colectividad, mediante un régimen de paz, amor y bienestar para todos sin distinción de clases ni de sexos.”*

Páginas más adelante, siguiendo a otro maestro racionalista, Floreal Ocaña, recordamos que *“la escuela racionalista no es una escuela basada en el uso de la razón, al menos no solo en el empleo de la misma exclusivamente, pues “el método de Ferrer abarca no solo el racionalismo, sino también el cultivo de la sensibilidad.”* Vemos así que la idea primigenia de Ferrer es constantemente actualizada por la práctica en las escuelas racionalistas.

Insumisión. Creo que no se emplea este término en el libro, pero pienso que se ajusta a lo que hicieron varios de los maestros y maestras estudiadas al negarse a trabajar para

una escuela que les imponía unos métodos y unos objetivos contrarios a su conciencia libertaria. En el relato vital de Josep Torres Tribó descubrimos que con tal solo 17 años empieza a ejercer en una escuela de Mollerusa, pero al negarse a llevar a los niños a clase de catequesis para hacer la primera comunión, ha de abandonar la enseñanza hasta que años después vuelva a ejercer en la escuela de un ateneo libertario. Algo parecido le ocurre a Matilde Escuder, por ejemplo.

El gusto por la literatura y el periodismo. Este es otro rasgo en común significativo; a veces, como creadores y creadoras de materiales didácticos; otras, como forma de expresión artística de sus ideales.

Y en el caso del periodismo, como una vía de comunicación de tantas ideas que buscaban un mundo mucho más justo.

Podríamos seguir, tal es la riqueza del libro tanto por sus protagonistas como por la inmensa labor de investigación y recopilación del autor. Creo suficiente lo dicho hasta aquí con la esperanza de que como a quien firma esta reseña, la lectura del libro le conmueva y dé rienda suelta para la reflexión acerca de cómo mejorar nuestra actitud en el aula, en los claustros, o en cualquier relación con la realidad educativa presente.

También el autor, en la introducción, incorpora un apartado "Actualidad de la pedagogía libertaria". Interesantes

"...el método de Ferrer abarca no solo el racionalismo, sino también el cultivo de la sensibilidad"

son sus reflexiones, pero me parece enriquecedor cerrar con las palabras de uno de los maestros que el propio Miguel Ángel Martínez recuerda: *"El futuro también lo encontramos en lo que señaló Félix Carrasquer en su reflexión sobre la autogestión en la escuela, y es que maestros y maestras en la escuela pública, en sus aulas, con razones pedagógicas y valores profundos son la esperanza actual para educar en libertad, sin dogmatismos."*

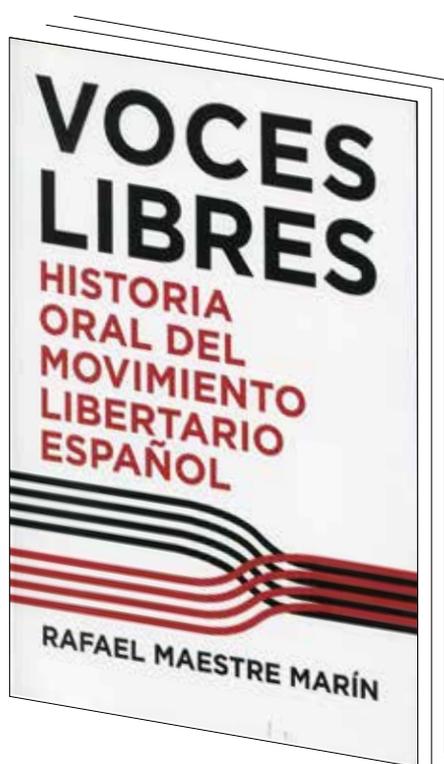
Voces libres.

Historia oral del movimiento libertario español

Rafael Maestre Marín

Edita Fundación Salvador Seguí

ESCRIBE RESEÑA: Kevan O'Mahony



Voces Libres es un libro maravilloso. No dudo en recomendarlo a cualquiera persona que tenga interés en la historia del movimiento libertario en España.

Hace aproximadamente treinta años vine aquí desde Londres para hacer un doctorado, que desgraciadamente

nunca terminé, sobre la colectivización llevada a cabo en el campo y en la industria en la zona de Levante durante la guerra civil. Después de pasar un tiempo en el Archivo de Salamanca y en las hemerotecas etc., fui a Valencia para entrevistar a los sobrevivientes de estos acontecimientos. Me puse en contacto con la Fundación Salvador Seguí y conocí a Rafa Maestre. Juntos pasamos unas semanas, para mi inolvidables, entrevistando a gente como Enrique Marco, Pedro Adam, Germinal Caballer y su padre. Leer este libro me ha permitido en un cierto sentido vivir esta maravillosa experiencia de nuevo.

Hicimos grabaciones de todas las entrevistas. A lo largo de los años Rafa hizo más de cien entrevistas y ha recopilado donaciones de entrevistas de otros historiadores. Luego ha conseguido que éstas fueran digitalizadas y así creó una inestimable fuente de datos

para investigadores. Ahora, en su libro *Voces Libres* ha hecho una selección de extractos de entrevistas con 53 hombres y 27 mujeres, que pasan a estar disponibles para todo el mundo.

Me impresionaron fuertemente estas personas tan dignas, sacrificadas y generosas. Me impresionó también su elocuencia y la riqueza de su castellano a pesar de haber tenido una escolarización muy rudimentaria y de ser autodidactas; ¡bien podrían dar cursos de castellano a muchos presentadores de telediarios de hoy en día!

Considero *Voces Libres* un enorme logro. Aquí tenemos un libro que nos ayuda a ver cómo realmente los protagonistas del movimiento percibieron sus vidas y actividades y cuáles fueron sus esperanzas, decepciones, inquietudes etc. Pero no es un libro hagiográfico, incluye comentarios y opiniones que pueden chocar con las sensibilidades de hoy en día. Es lo que en inglés llamamos un retrato con *warts and all* (verrugas incluidas).

A primera vista se puede ver que es un trabajo llevado a cabo con mucho cuidado y cariño. Está muy bien planificado y está dividido en secciones que cubren una multiplicidad de facetas de los acontecimientos y cada una acompañada por una introducción explicativa escrita por Cristina Escrivá. Las entrevistas cubren desde los años veinte hasta los noventa, desde la revolución a la guerra, pasando por el exilio, la represión interna, la clandestinidad hasta finalmente la transición y sus secuelas.

Es un libro tocho, pero al mismo tiempo es increíblemente ameno y atractivo de leer. No lo considero un libro

para leer de golpe. Por mi parte leí entre diez y veinte páginas diarias a lo largo de un mes. Durante este tiempo fue mi compañero con todas sus alegrías, tristezas, esperanzas y decepciones.

La maquetación del libro es muy atractiva no solo por sus gráficas sino también por la calidad de la letra y la encuadernación. ¡Y encima es una ganga con un precio de solo 25€!

Espero que no termine solo como un libro para académicos aunque es indudablemente una excelente herramienta para ellos. VOCES LIBRES merece una amplia difusión.

Vivimos en una época de asombrosa ignorancia del pasado e incluso del presente. Es para mí muy preocupante que mucha, si no la mayoría, de la gente sean capaces de creer cualquier mentira propagada por influentes (*influencers*), políticos y gurús de todo tipo y luego a menudo actuar de acuerdo con estas falsas creencias.

¡OJALÁ QUE ESTE LIBRO LLEGUE A LAS MANOS DE MUCHA GENTE Y SOBRE TODO DE LA GENTE JOVEN!

Voces libres es, en mi opinión, una obra maestra y una muy digna conmemoración

“Me puse en contacto con la Fundación Salvador Seguí y conocí a Rafa Maestre. Juntos pasamos unas semanas, para mi inolvidables, entrevistando a gente como Enrique Marco, Pedro Adam, Germinal Caballer y su padre”

de estos luchadores y luchadoras y del movimiento en el cual participaron. ¡Léelo!

CONDICIONES Y REQUISITOS PARA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS EN AULA LIBRE



RECEPCIÓN DE ORIGINALES

La revista **Aula Libre** se edita en papel y en formato digital, con ISSN: 1889-8319 y Depósito Legal M-30216-2020. Esta publicación está abierta a la colaboración de todas las personas que integran la comunidad educativa, que podrán publicar sus aportaciones relacionadas con la educación.

REQUISITOS PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS:

DE CONTENIDO

Aula Libre evalúa los artículos recibidos o solicitados antes de aceptar su publicación, y puede sugerir modificaciones a la autora o autor. Los artículos deberán presentar contenido original y relacionado con la educación en general, o bien con las distintas áreas y materias del actual sistema educativo, y tener relevancia educativa en su aplicación didáctica en las aulas.

El Consejo de Redacción de Aula Libre contestará por correo electrónico, confirmando al autor/a si su trabajo va a ser o no publicado, o indicando las sugerencias de edición oportunas si el artículo no se ajusta completamente a los requisitos solicitados.

DE FORMATO

EXTENSIÓN:

Máximo: 6.000 palabras; mínimo: 2.000 palabras. Excepcionalmente, a criterio del Consejo de Redacción, se podrá admitir algún artículo con extensión superior o inferior.

Los originales se enviarán en archivo de texto abierto (preferentemente en formato *.odt), utilizando el tipo de letra Times 12 con espaciado simple.

IMÁGENES:

Si el artículo incluyera imágenes o gráficos, éstos deben adjuntarse en formato adecuado (jpg, png, ...), haciendo constar si son de elaboración propia o están liberados de derechos de autoría. Deben respetarse escrupulosamente los derechos de copyright de las imágenes que se incluyan.

CITAS LITERALES:

Se utilizarán comillas angulares («»), y simples (' ') para una cita en el interior de otra cita o interior de titular.

REFERENCIAS Y CITAS BIBLIOGRÁFICAS A PIE DE PÁGINA:

En el caso de las notas se indicarán en el texto con numeración y se aportarán agrupadas al final del cuerpo del documento.

El formato de las citas y referencias bibliográficas será el siguiente:

Libros: Apellidos, Nombre. Título. Ciudad, editorial. Año.

Artículos: Apellidos, Nombre. «Título». Revista. n.º. Año, pp.

ENVÍO

Los originales se enviarán en archivo adjunto por correo electrónico a la siguiente dirección: aulalibre@fecgt.org acompañado de los datos personales (dirección, teléfono, e-mail, etc.).

Síguenos en el blog: aulalibrefecgt.com

Aula
libre



**FEDERACIÓN
DE ENSEÑANZA
DE CGT**

C/ Sagunto, 15, 1º
C.P. 28010 Madrid

E-mail: aulalibre@fecgt.org