

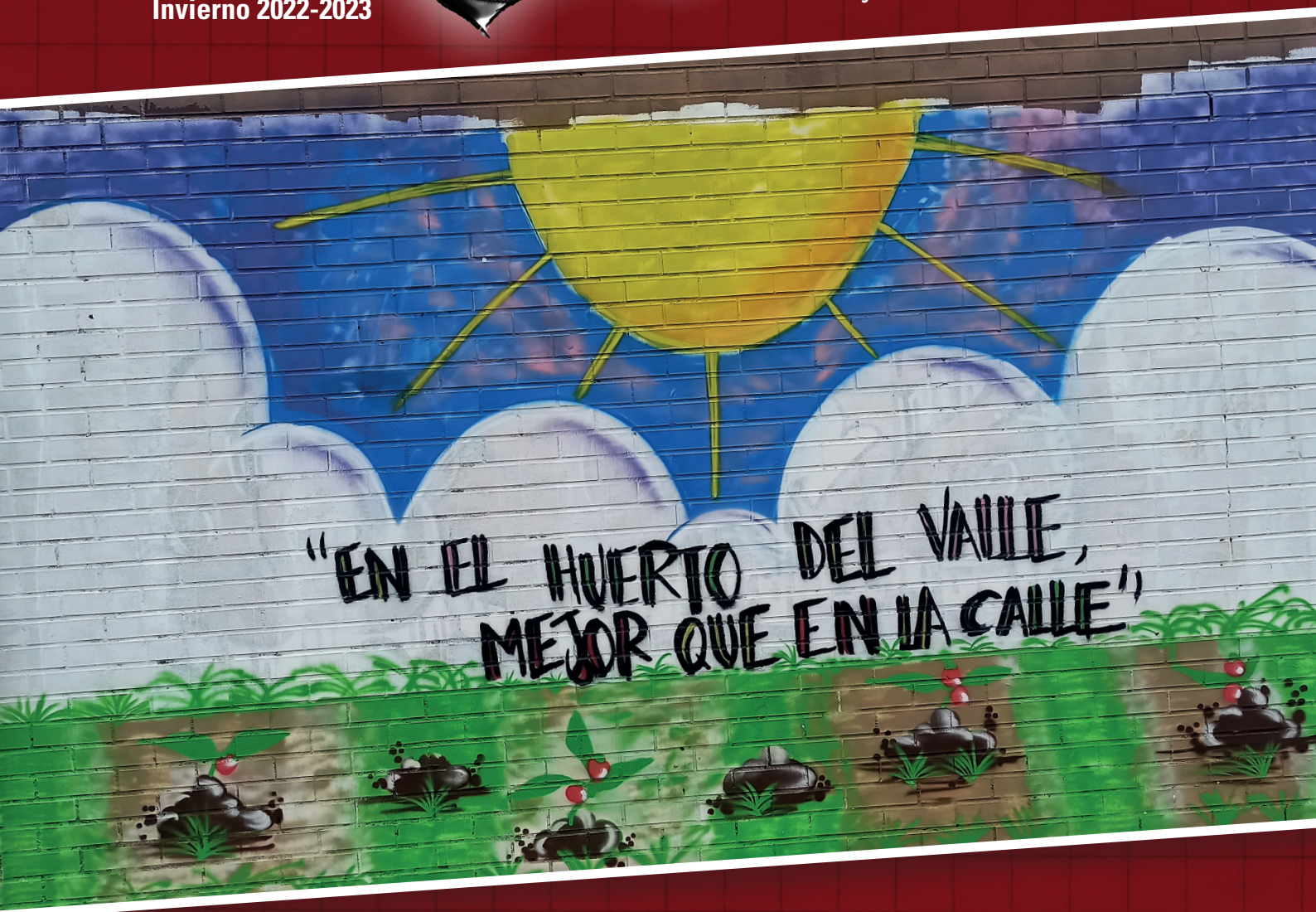
Aula libre

Número 5
Nueva Época
Invierno 2022-2023

POLÍTICAS EDUCATIVAS

LA LEY ORGÁNICA DEL
SISTEMA UNIVERSITARIO.
UN PASO MÁS PARA
UNA UNIVERSIDAD
AL SERVICIO DEL
CAPITAL PÁG. 5

Coordinadora de Investigación
y Universidades de la CGT



ENTREVISTAS

LUCÍA GÓMEZ SÁNCHEZ PÁG. 15
YANIRA HERMIDA MARTÍN

VERA DE DIEGO PÁG. 21
FÉLIX GARCÍA MORIYÓN

PEDAGOGÍAS LIBERTARIAS

**LAS "PEDAGOGÍAS
ALTERNATIVAS" A DEBATE** PÁG. 27
CÉCILE MORZADEC

**ESPACIOS ABIERTOS,
AULAS LIBRES** PÁG. 31
MARTA MARTÍN MARTÍNEZ

HISTORIA

**UNA MIRADA RETROSPECTIVA
A LOS MOVIMIENTOS DE
RENOVACIÓN PEDAGÓGICA
(1970-1985)** PÁG. 37
PACO MARCELLÁN

EDITORIAL
MALOS TIEMPOS
PARA LA LÍRICA

3

**POLÍTICAS
EDUCATIVAS**

5

**LA LEY
ORGÁNICA
DEL SISTEMA
UNIVERSITA-
RIO. UN PASO
MÁS PARA
UNA UNIVER-
SIDAD
AL SERVICIO
DEL CAPITAL**
Coordinadora
de Investiga-
ción y Univer-
sidades de la
CGT

**"BUSQUEMOS
COLECTIVA-
MENTE FOR-
MAS DE
INTERRUMPIR
ESTA
BURBUJA"**

Entrevista a Lucía
Gómez Sánchez
Yanira Hermida
Martín

ENTREVISTAS

15

21

**LA ESCUELA
RURAL**

Entrevista a Vera
de Diego
Félix García
Moriyón

**PEDAGOGÍAS
LIBERTARIAS**

**LAS "PEDAGOGÍAS
ALTERNATIVAS"
A DEBATE**

Cécile
Morzadec

27

31

**ESPACIOS
ABIERTOS,
AULAS LIBRES**

Marta Martín
Martínez

HISTORIA

37

**UNA MIRADA
RETROSPECTIVA
A LOS MOVI-
MIENTOS DE
RENOVACIÓN
PEDAGÓGICA
(1970-1985)**

Paco
Marcellán

45

RESEÑAS

45 La Pinya.
Història i
reflexions
d'un col·lectiu
d'autogestió
educativa

48 La Educación
moral una obra
de arte

51 Alcarrás

52 El
acontecimiento

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/>



MALOS TIEMPOS PARA LA LÍRICA

Malos tiempos para la lírica. Y para la escuela y para el anarcosindicalismo. Este nuevo empuje del neoliberalismo margina todo lo que se resiste a ser rentable, a cuanto evita la plusvalía. Y no parece casualidad ni falta de previsión calculada de antemano. Todo exige decisión, empuje, constancia. Hemos pues de preguntarnos dónde está la constancia del anarcosindicalismo, el empuje y la decisión, dónde está su previsión y su cálculo, qué acciones nos corresponden tras décadas de pérdidas continuas en la escuela, cuál debe ser hoy nuestra posición y nuestra postura.

No admitimos, ni hoy ni nunca, ni resignación ni rendiciones, pero se hace inevitable afrontar que lo que hemos venido haciendo es lo que nos ha traído al lugar en donde estamos, el lugar en donde la escuela pública es menos escuela y menos pública. Corresponde la hora de la humildad, reconocer los errores y aprender de los mismos, de planificar nuevas estrategias, de asumir nuevos riesgos. Nuestros errores, nuestro retroceso y nuestro fracaso pueden iluminarnos la senda de recuperación de derechos, de compañeros y de compañeras, de vocación docente.

Quizá hayamos derrochado muchos cursos enfrentándonos al poder político, y lo que es lo mismo, olvidándonos de nuestra sociedad que es destinataria última de nuestro servicio. Sindicatos y patronal han llevado nuestros empleos a la vergüenza con sus firmas y, tanto la clase trabajadora como la ciudadanía, lo ha aceptado adormilada en sus márgenes de comodidades y privilegios, pero ese margen es más marginal cada día y más numeroso también. Sabemos, sin necesidad de que nadie nos lo cuente, que el anarcosindicalismo ha apoyado a la clase trabajadora allí donde sus derechos han sido vulnerados y que nuestra lucha sindical ha servido siempre que el trabajador ha luchado con nosotros, pero, ¿qué ha pasado con los estudiantes y sus familias?, ¿cuánta inseguridad y ojos morados han sufrido sin que nadie denuncie situaciones imperdonables en la escuela no-escuela de nuestros días? ¿Cuántos días sin profesor, sin bibliotecas, sin aseos limpios?

Podrá ser que hayamos equivocado al interlocutor adecuado y quizá también hemos confundido nuestra respuesta y nuestra actitud quejosa, malhumorada y sin ilusión. Ni podemos dejar de enseñar ni podemos dejar que la enseñanza sea un arcaísmo del siglo pasado, no podemos permitir que la escuela se convierta simplemente en un centro de menores sin ninguna otra cualidad más allá de facilitar la conciliación familiar. En el crudo invierno, con las farolas aún serenas, nuestros hijos e hijas, aún dormidos, allí son descargados, allí son desayunados, allí son educados, allí son alimentados, allí son extraescolarizados y allí son recogidos cuando ya casi están dormidos y



las farolas vuelven a hacer de antiguos serenos, ¿y todavía hay familias que quieren más escuela para sus hijos e hijas? Los centros públicos son menos y menos cada vez, ya menos que los privados (cuando menos en Madrid) cuyo mantra es la plusvalía. ¿Y aún hay gente que apoya orgullosa al sector privado?

Si algún papel pendiente le queda hoy al anarcosindicalismo nos parece que no es otro que el de apelar al sentido común y aplicarlos a la escuela pública. Podemos sentirnos orgullosos de nuestra bravura y de nuestra lucha sindical y de todo el apoyo que hemos sido capaces de prestar a quien lo ha necesitado en su escuela. Pero se hace imprescindible recuperar el sentido verdadero de una escuela. No queremos que se convierta en un internado de niños con hogar vacío, no queremos que la ideología marque cómo deben de ser y coarten su libertad, no queremos que sea el negocio al que la iglesia siempre le encuentra el beneficio. No queremos desayunos, ni aulas virtuales, ni bilingüismos sajonos en una tierra ibérica que es políglota.

Nuestra escuela lo que necesita es la participación y la defensa de las familias y de todo el barrio para aprovechar sus canchas, su salón de actos y hasta el último de los rincones, para dinamizar jornadas, excursiones y experiencias.

Necesitamos reivindicar el espacio de las aulas como matriz del conocimiento, mimbres del pensamiento y del juicio; el lugar donde el profesorado consiga que los alumnos y alumnas sepan cuanto saben y no él, donde dé gusto escucharles, donde la enseñanza y el aprendizaje recuperen su espacio frente a la educación y la doma.

Lo que podemos dar a nuestra escuela son grandes dosis de compañerismo, de pedagogías cooperativas, de metodologías que ponen en práctica toda nuestra teoría y toda nuestra ideología, pero sin que ello impida no olvidar que nosotras vamos a la escuela a enseñar contenidos y la muchachería a formarse académicamente.

Hay que encontrar la manera de evitar el despilfarro de los presupuestos de los Ministerios y Consejerías competentes, porque debería descubrirse qué porcentajes llenan bolsillos y cuáles acaban en el seso de nuestro estudiantado, qué sentido tiene becar al que más tiene o si lo que se pretende es

zancadillear a la escuela pública frente a la escuela empresarial, el bien de todos frente al de unos pocos. porque la administración no parece gestionar sus escuelas. Hay que pitar penalti, porque es la enésima zancadilla que nuestra administración propina a la escuela pública, y todos sabemos que eso es trampa, que eso no vale, que eso es una infracción clamorosa.

Además, debemos tener claro que la escuela y lo que allí se hace es para el pueblo y del pueblo. Por eso tenemos que convocar a toda la sociedad para que potencie y exija toda la posibilidad liberadora de la escuela cuando está bien enfocada.

Por eso las escuelas deben abrirse a los barrios e invitar a las familias y a las diversas asociaciones que allí actúan, para que se implique en proyecto educativo realmente liberador, que busque la plenitud personal y comunitaria, en especial del alumnado y del profesorado, pero también de la sociedad con la que interactúa.

Estamos en tiempos complicados, muy complicados, y exige desarrollar la capacidad de entender bien lo que está

pasando y discernir cuáles son las mejores soluciones, soluciones sostenibles y enriquecedoras al mismo tiempo. Para lograrlo, el anarcosindicalismo posee una larga tradición implicada en ese tipo de tácticas y estrategias, no basadas en algoritmos y nuevas tecnologías, sino guiadas por una práctica solidaria y autogestionaria.

Aunque no es fácil resumir, estas pueden ser algunas ideas llevar a cabo nuestra propuesta:

- 1.- Desmontar una visión corporativa de la escuela e involucrar al profesorado de una visión más global del sistema educativo.
- 2.- Fomentar la participación de padres, madres estudiantes en la vida escolar para evitar la escuela como "centro de internamiento especializado" gestionado por "expertos".
- 3.- Movilizar al profesorado en torno a objetivos compartidos y a dinámicas de autogestión en el proceso de aprendizaje.
- 4.- Combatir la burocracia administrativa.
- 5.- Buscar la cooperación entre los centros próximos geográficamente.
- 6.- Reivindicar medios económicos y materiales para conseguir una mejora cualitativa del aprendizaje.





LA LEY ORGÁNICA DEL SISTEMA UNIVERSITARIO. UN PASO MÁS PARA UNA UNIVERSIDAD AL SERVICIO DEL CAPITAL

Este artículo era originalmente una ponencia aprobada por el Pleno de la Federación de Enseñanza de la CGT, referente al sexto borrador de la Ley Orgánica del Sistema Universitario. Con los cambios en el Anteproyecto de Ley, que se prevé que se apruebe en trámite parlamentario en enero, hemos adaptado este artículo a las nuevas modificaciones.

ESCRIBE: Coordinadora de Investigación y Universidades de la CGT
(cgt_investigacion_universidades@riseup.net)

El sector universitario, protagonista de grandes luchas a nivel estudiantil en las últimas décadas, ha sido, lamentablemente, un sector poco movilizado a nivel de organización de los y las trabajadoras. Honrosas excepciones fueron las luchas contra el Plan Bolonia en el 2008 y contra los recortes del 2011, cuando estudiantes y trabajadoras de la universidad protagonizaron movilizaciones conjuntas de gran calado a nivel social y cuyas consecuencias aún colean diez años después.

En los últimos años, en el sector universitario y de la investigación, ha crecido significativamente la movilización, especialmente en algunos territorios como en Catalunya, pese al pactismo y miedo a la confrontación de las organizaciones sindicales mayoritarias. Este crecimiento no ha sido fruto de la casualidad, sino gracias a la lucha decidida de parte de la plantilla más precaria de la universidad; profesorado asociado e investigadoras predoctorales, que lograron victorias como la aplicación del Estatuto del Personal Investigador en Formación en la Universidad Autónoma de Barcelona, que supuso para más de 600 trabajadores un año más de contrato además de un aumento salarial de hasta el 50%, o la regularización de las asistentes a la docencia en la Universidad Pompeu Fabra, entre otros. Todo este esfuerzo de movilización culminó en la huelga general del sector científico el 21 de octubre del 2020, impulsada por la CGT y apoyada por varios sindicatos y colectivos combativos en distintos territorios del Estado. Los motivos de aquella convocatoria de huelga siguen estando vigentes un año después, siendo la precariedad estructural y la extrema temporalidad del personal de la Universidad las principales causas.

Para aquel entonces se estaba planteando la aprobación del Estatuto del Personal Docente

“los recurrentes guiños al feminismo a lo largo de todo el texto son una estrategia para justificar la necesidad de tramitar la LOSU sin que nada cambie en esa materia, pero aprovechando para apuntalar otros aspectos claramente perniciosos para la comunidad universitaria”



e Investigador, finalmente retirado después de varios borradores que tuvieron una fuerte oposición por parte del sector. Ahora, el Ministerio de Universidades recoge varios de los aspectos que se planteaban en aquel borrador para incluirlos en una reforma encubierta, mucho más “ambiciosa”, de la Ley Orgánica de Universidades. Esta reforma es la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU).

Desde el primer momento, los medios afines al gobierno han iniciado una campaña mediática para favorecer la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU). Al respecto, los titulares de la prensa han recalcado que esta reforma del sistema universitario viene a acabar con la problemática del profesorado asociado contratado en fraude de ley, así como con la precariedad laboral en las universidades. Asimismo lo asegura el propio preámbulo de la LOSU. Nada más lejos de la realidad. A continuación, analizaremos en detalle los distintos aspectos de una ley que no mejora las condiciones actuales del sistema universitario, sino que ahonda en sus problemáticas, dándoles plena cabida legal en la estructura universitaria.



IGUALDAD DE GÉNERO

El Ministerio se ha referido a esta ley como “la ley universitaria más feminista de la historia”. Sin embargo, las medidas que se contemplan en esta ley no son nada nuevo, sino que ya estaban reguladas a través de la Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. En este sentido, se hace referencia a la elaboración de dos planes de igualdad, uno institucional y otro de Recursos Humanos sin vincularlos a la normativa (R.D. 901/20 y 902/20) que obliga a las empresas a negociar con los sindicatos diagnosis y acciones dirigidas a la eliminación real de las discriminaciones entre mujeres y hombres que se dan de manera estructural en las universidades. Otro ejemplo concreto lo podemos ver en el caso del profesorado ayudante doctor y en las situaciones que interrumpirían el cómputo del plazo para la duración del contrato. Se incluyen diversas situaciones, como la baja de incapacidad temporal, el permiso de cuidado del menor, o el riesgo durante la lactancia. Sin embargo, no están incluidas la excedencia por cuidado del menor ni el permiso de lactancia. Estas dos figuras son muy utilizadas dado que

el permiso de cuidado del menor únicamente dura 16 semanas, y su no inclusión puede implicar una situación de desigualdad que podría perjudicar especialmente a las mujeres, que en su mayoría asumen las tareas de cuidados y a quien todavía se atribuye socialmente el rol de cuidadoras.

Dicho de otro modo, los recurrentes guiños al feminismo a lo largo de todo el texto son una estrategia para justificar la necesidad de tramitar la LOSU sin que nada cambie en esa materia, pero aprovechando para apuntalar otros aspectos claramente perniciosos para la comunidad universitaria. Así, como siempre, la socialdemocracia viene a hacer de cómoda salvaguarda del sistema, maquillándolo con una cara amable.

LA FINANCIACIÓN

El primer aspecto destacable de la LOSU es en lo que refiere a la financiación, tanto lo que se dice como lo que se ignora. Primero de todo, lo que se dice es que se establece el principio de suficiencia financiera (artículo 55), por el que se supone que el Estado y las Comunidades Autónomas garantizarán que las universidades públicas tengan los recursos necesarios para cumplir los objetivos establecidos en la LOSU. Difícil de creer con la deuda que tanto el Estado como las CCAA llevan años contrayendo con las Universidades. Más importante es lo que se ignora, y es que **no se detalla ningún mecanismo específico de financiación pública, quedando la financiación de la universidad a manos de los caprichos del gobierno de turno, como hasta ahora**. Además, se introduce un elemento de control político al introducir la obligatoriedad de presentar programaciones plurianuales que deberán servir de base para que las Comunidades Autónomas provean los instrumentos necesarios para garantizar su cumplimiento, incluido en lo relativo a la provisión de recursos (Art. 56). Del mismo modo, aun cuando se establece en el preámbulo que la LOSU “consolida un sistema que permite la reducción de precios públicos” pero no se define de modo operativo ningún mecanismo específico para hacerlo.

El otro aspecto importante referente a la financiación es el relativo a la financiación privada. En la línea de lo que también se establece en el borrador de la reforma de la Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, la LOSU establece una serie de mecanismos para **potenciar la financiación privada de las universidades públicas**. Estos mecanismos son en forma de



mecenazgo y patrocinios (art. 57), colaboraciones público-privadas (art. 60), o hasta la propia creación de empresas por parte de las universidades en el artículo 61 (como ya ha ido pasando con la creación de *spin-offs* y las denominadas empresas de base tecnológica en los últimos años). Todos estos instrumentos de financiación privada ahondan en la mercantilización del sistema universitario, iniciada con la aprobación de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU). Al ver su financiación pública comprometida, las universidades buscarán mecanismos de financiación vía entrada del capital privado, lo que a su vez las supeditará, aún más, a los intereses de éste. Otro paso más para avanzar en la pérdida de autonomía financiera de la universidad vía drenaje de capital público para el capital privado, reforzando, con total descaro, su papel en tanto que instrumento de reproducción del sistema capitalista.

Una de las vías de intromisión de la financiación privada en las universidades públicas es mediante las denominadas actividades de transferencia que realizan determinados sectores del

profesorado universitario con contrato estable. **La LOSU profundiza en esta estructura de transferencia al integrarla como un elemento consustancial de la actividad universitaria y dotarla de carácter estructural para la acreditación de méritos en la carrera académica.** En ese sentido, cabe señalar cómo, bajo la expresión aparentemente aséptica de “*transferencia del conocimiento*”, **se enmascaran actividades de mercantilización del conocimiento**, tanto por la vía de la realización de maestrías y cursos (con un coste desorbitado para el estudiantado) como mediante la creación y/o participación en empresas de carácter privado por parte de dicho profesorado.

Específicamente, el concepto de transferencia de conocimiento es distinto al de “*transmisión de conocimiento*”: en el caso de la transferencia se pretende incorporar el conocimiento a una cadena de valor para que genere un retorno económico en forma de beneficios para quien la realiza; en el caso de la transmisión sólo se busca la publicación de resultados de investigación, la divulgación o la docencia sin pretender

un lucro económico. Al amparo de la legislación que se ha ido gestando desde la aprobación de la LOU, las autoridades universitarias han desarrollado un **entramado de fundaciones y corporaciones con dinero público cuyos beneficios revierten en una élite del profesorado que obtiene sobresueldos** a la vez que asegura su lealtad y círculos de influencia a las autoridades académicas a cambio de un retorno en forma de canon para la universidad. Con objeto de evaluar la magnitud de tales sobresueldos, téngase en cuenta que las tablas salariales de las universidades reconocen de forma explícita que su cuantía (al margen del sueldo vinculado a la condición de funcionario) puede llegar hasta más de 150.000 € anuales.

El proceso está viciado en origen ya que el profesorado funcionario que participa en actividades empresariales disfruta de distintas exenciones sobre el régimen de incompatibilidades que prevé la Ley 53/1984, de 26 de diciembre, para el personal al servicio de las Administraciones Públicas y puede formar parte de los órganos de Gobierno de las universidades que, entre otras atribuciones, tienen la de fijar el porcentaje de canon¹ establecido sobre las actividades de transferencia. Con ello se configura un círculo vicioso por el cual miembros de los órganos de Gobierno pugnan para que se creen estructuras que faciliten las actividades de transferencia con la excusa de disponer de una fuente adicional de financiación para las universidades y, a la vez, presionan para que el canon sobre tales actividades sea el menor posible para de este modo maximizar los ingresos que pueden destinar al cobro de sobresueldos por dicha transferencia.

Este modelo liberal, que ya hemos visto implementado por ejemplo en las universidades públicas catalanas, da lugar a una precarización creciente de una parte del profesorado en beneficio de grupos cómplices privilegiados, que desempeñan actividades de transferencia en sus empresas, bajo el amparo de Fundaciones o mediante la participación en maestrías y títulos propios impartidos a precios no subvencionados.

EL PERSONAL DOCENTE E INVESTIGADOR (PDI)

Otro aspecto relevante a destacar sobre la LOSU son las disposiciones relativas a la

“Al ver su financiación pública comprometida, las universidades buscarán mecanismos de financiación vía entrada del capital privado, lo que a su vez las supeditará, aún más, a los intereses de éste. Otro paso más para avanzar en la pérdida de autonomía financiera de la universidad vía drenaje de capital público para el capital privado, reforzando, con total descaro, su papel en tanto que instrumento de reproducción del sistema capitalista.”

composición de las plantillas del PDI, a las condiciones laborales del profesorado, y, en particular, al plan de “estabilización” del profesorado asociado que presenta (disposición transitoria séptima).

Reiteradamente se ha venido denunciado el abuso que las universidades hacen del personal laboral. El Artículo 64 del último borrador dispone que el personal funcionario habrá de ser mayoritario, pero excluye del cómputo del personal laboral al profesorado asociado asistencial, al personal investigador sin responsabilidades docentes en enseñanzas conducentes a la obtención de títulos oficiales, así como al personal de los institutos de investigación y de las escuelas de doctorado, que representa y seguirá representando a una parte importante del personal investigador, en particular de quienes se encuentran en las etapas más precarias de la carrera investigadora, ya que dependen de ayudas y contratos que no necesariamente comprenden entre sus funciones el ejercicio de la docencia.

Empezando por las condiciones laborales del profesorado, la LOSU crea dos figuras nuevas de profesorado temporal, el profesorado distinguido, en el artículo 84 (sin concurso público, duración “según acuerdo entre las dos partes”) y el profesorado sustituto, en el artículo 80 (máximo 3 años de contrato, con concurso y con una carga docente que puede ser igual a la del máximo establecido para el profesorado permanente). A su vez, desaparecen las figuras del ayudante no doctor y del profesorado contratado doctor. En el caso del profesorado contratado doctor, sin embargo, parece ser básicamente un cambio de

¹ El canon es el porcentaje con el que se grava la actividad de transferencia desarrollada dentro de las universidades.

nomenclatura, dado que se permite también la creación de profesorado laboral con contrato indefinido a tiempo completo sin ninguna definición de sus funciones más allá de un vago “*categorías comparables a los del personal docente e investigador funcionario*” (artículo 82).

Este redactado abre la puerta a la creación de Titulares y Catedráticos laborales, algo que ya pasa en algunas Comunidades Autónomas, como en Catalunya. De este modo, la LOSU, **sigue apuntalando la doble vía funcionarial/laboral**, sin garantizar que dichas vías sean realmente equiparables tanto económica como académicamente.

Más allá del nepotismo que se puede prever, conociendo los antecedentes, que promoverá la figura del profesorado distinguido (anteriormente hecho por la figura del profesorado visitante)² merece especial atención, por su probable futuro abuso, la figura del profesorado sustituto, que aparece como la figura idónea para que cierto profesorado privilegiado se descuente horas de docencia a bajo coste para la universidad, como se llevaba haciendo hasta ahora con el profesorado asociado.

Por otro lado, cabe tener en cuenta la derogación del decreto Wert (Real Decreto-Ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto en el ámbito público). Esta derogación vuelve a cambiar el cómputo de docencia global en el sistema universitario, lo que puede desembocar en ajustes de personal según cómo decida cada universidad contabilizar la hora presencial por crédito ECTS. Como ya hemos visto anteriormente en varias universidades, ajustes muy mínimos en el cómputo de presencialidad por crédito impartido del profesorado implican modificaciones muy importantes en la plantilla de profesorado universitario. Las consecuencias de esto son, ahora mismo, imprevisibles.

Finalmente, se establece un período de un año para desarrollar el Estatuto del PDI³, donde se concretarán los aspectos de las nuevas figuras contractuales, previsiblemente con la vista puesta al profesorado laboral indefinido.

EL PROFESORADO ASOCIADO

La cuestión del profesorado asociado merece una mención aparte, dadas las profundas implicaciones que va a tener a nivel de la plantilla universitaria. La LOSU rebaja el límite de temporalidad máxima en el profesorado del 40 hasta el 8%, aunque excluye del cómputo al profesorado asociado de Ciencias de la Salud (los llamados “asociados médicos”) y al profesorado ayudante doctor (art. 64). Para hacernos una idea de la situación, en 2019, la temporalidad era del 47%⁴, llegando hasta el 60% en varias de las universidades más grandes del Estado y sobrepasando por mucho el límite legal sin ninguna consecuencia. La LOSU, sin embargo, no prevé la aportación de los recursos necesarios para llegar a cumplir este 8% de temporalidad, más allá de la “suficiencia financiera” de un sistema universitario público endeudado. La LOSU recoge, a modo de guiño, algunas de las demandas planteadas por el profesorado asociado, pero vaciándolas de contenido al no aportar recursos. ¿Cuál es pues, la varita mágica que propone el Ministerio para estabilizar al profesorado más precario de la universidad a coste cero?

Antes de entrar a la propuesta de “estabilización” del Ministerio en la LOSU, conviene comentar cómo cambia la situación contractual del profesorado asociado. Por un lado, se rebaja la carga docente máxima del profesorado asociado hasta 120 créditos⁵. Si antes se encadenaban contratos temporales mientras se mantuvieran las necesidades académicas que los justificaban, ahora el contrato pasa a ser indefinido, en lugar de la limitación de un año existente hasta ahora, que se podrá extinguir por causa objetiva cuando esas necesidades desaparezcan (art. 79). No parece, por lo tanto, una reforma que vaya a acabar con el uso fraudulento de la figura del profesorado asociado.

La LOSU plantea un plan de “estabilización” del profesorado asociado, que recuerda otras de las medidas del actual Gobierno de coalición, como el RDL 14/2021, de medidas urgentes para la reducción de la temporalidad en el empleo

² Ahora limitada a un contrato improrrogable de máximo 1 año de duración.

³ Los anteriores borradores del EPDI establecían varias figuras contractuales temporales que hacían aún más estructural la precariedad del sector, que cabe esperar que sean recuperadas en parte una vez aprobada la LOSU.

⁴ Informe del Observatorio del Sistema Universitario, Profesorado asociado: ¿experiencia profesional o precarización? (2020).

⁵ Una parte muy importante del profesorado asociado en fraude de ley está en dedicaciones docentes superiores a 120 créditos. Esto implicará, por lo tanto, una rebaja muy significativa del salario, ya irrisorio, de este profesorado. La clave estaría en una mejora sustantiva de las remuneraciones que perciben, tema este que no se aborda.





público, más conocido como “Icetazo”, en lo referente a la situación del personal interino. Estabilización para unos pocos al precio de echar a una mayoría a la calle. Maquillaje progresista, agenda ultraliberal.

A grandes rasgos, en los próximos 5 años, las universidades tienen que hacer una reserva del 15% de las plazas que salgan a concurso para el profesorado asociado doctor que lleva más de 5 años trabajando en la universidad. Si miramos los datos actuales, podremos ver rápidamente qué significa esto. Con la tasa de reposición al 120% prevista en los PGE 2022, se prevé la generación de unas 3500 plazas⁶ nuevas cada año. Si en los próximos 5 años se reservan el 15% de estas plazas, serían un total de 2593 plazas reservadas para profesorado asociado en fraude de ley. Contrastemos estos números con la situación

actual. En 2020, excluyendo los asociados médicos, el sistema universitario español constaba de 25.984 efectivos.

A la luz de estos datos, **un plan de reserva de plazas que considera la posibilidad de estabilizar únicamente al 10% de la plantilla, a coste de despedir y/o rebajar las condiciones salariales del 90% restante, sin un plan de financiación en el que estén determinados los recursos económicos, su distribución entre universidades y su concreción temporal, es poco menos que un insulto a la inteligencia de las trabajadoras del sector.** Al respecto, deviene especialmente preocupante que la LOSU determine que la parte de los presupuestos que las universidades pueden destinar a cubrir costes de personal debe ser autorizada de forma

“Estabilización para unos pocos al precio de echar a una mayoría a la calle. Maquillaje progresista, agenda ultraliberal”

⁶ Ver Memoria del análisis de impacto normativo del anteproyecto de LOSU, p. 83. Si la tasa de reposición se mantuviera al 100%, la cantidad de plazas generadas sería de 2881, lo que no cambia las conclusiones de este análisis.

expresa por las Comunidades Autónomas, a pesar del principio de autonomía universitaria que invoca repetidamente (art. 57).

Más allá de la reserva de plazas, la LOSU también considera como mérito una antigüedad de 5 de los últimos 7 años, tanto para las plazas de ayudante doctor como para el profesorado laboral no doctor. Queda por ver la puntuación que se asignará a este mérito, pero a la vista de anteriores estabilizaciones de asociados por méritos en la universidad, es probable que el impacto de esta medida sea bajo.

EL PROFESORADO AYUDANTE DOCTOR

Respecto a la figura del profesorado ayudante doctor, la LOSU dispone en su artículo 78 una carga docente máxima de 180h lectivas por curso académico, a diferencia del límite actual de carga docente que puede acoger esta figura contractual, situado en las 240h lectivas por curso académico. Si bien en la disposición transitoria octava se plantea un mecanismo de adaptación y promoción de determinadas figuras contractuales de carácter temporal como las de Profesores y Profesoras Sustitutos/as, de Profesores y Profesoras Visitantes, Profesores y Profesoras Distinguidos/as⁷ y de Profesores y Profesoras Asociados/as, quedan excluidas nuevamente las figuras de profesorado asociado de Ciencias de la Salud y de profesorado ayudante doctor; tal y como se indicaba anteriormente, estas figuras no computan a la hora de fijar un máximo del 8% de temporalidad en las plantillas de personal docente investigador.

Asimismo, en la disposición transitoria quinta se indica que el personal docente e investigador con contrato de carácter temporal a la entrada en vigor de la LOSU permanecerá en su misma situación hasta la extinción del contrato y continuará siéndole de aplicación las normas específicas que correspondan a cada una de las modalidades contractuales vigentes en el momento en que se concertó su contrato de trabajo. No solo no se arbitra un mecanismo de adaptación o promoción para esta figura contractual, más allá de la prórroga del contrato por un año adicional en caso de no haber obtenido la acreditación

para la figura de Profesor o Profesora Permanente Laboral a la finalización de contrato, sino que se genera una importante situación de desigualdad en torno a la distribución de la carga docente e investigadora. En concreto, la diferencia en la carga docente máxima -180h lectivas- que puede asumir el profesorado ayudante doctor de nuevo ingreso una vez aprobada la LOSU, en comparación a la que actualmente se contempla —240h lectivas— para el personal contratado de manera previa a la entrada en vigor de la nueva Ley, tiene su correlato en el desequilibrio que se produce, en consecuencia, en la carga de investigación que se puede asumir. Todo ello fomenta itinerarios académicos estructuralmente heterogéneos en la etapa de profesorado ayudante doctor, y por tanto genera una situación de desigualdad manifiesta de cara a la acumulación de méritos que se deben reunir para la acreditación y promoción a nuevas figuras contractuales.

Además, se introduce una evaluación en su tercer año de contrato que, aunque explícitamente la ley manifiesta que dicha evaluación no puede ser utilizada como motivo para la finalización del contrato sino que más bien tendrá una motivación de acicate, no nos cabe duda que dicha evaluación será una fuente más de presión y tensión sobre la trabajadora, innecesaria dadas ya las diversas vías de evaluación y control que ya están articuladas y que aportan la misma retroalimentación, siendo esta evaluación reiterativa y por tanto innecesaria, implicando en el mejor de los casos una nueva carga burocrática más.

EL ESTUDIANTADO

Aunque finalmente el último borrador de la LOSU no habla sobre la Mención Dual, ya se introdujo en el RD 822/2021, de Organización de las Enseñanzas Universitarias el pasado 28 de septiembre de 2021. Pese a no formar parte estrictamente de la LOSU, consideramos importante mencionar los efectos que la mención dual tendrá tanto en el sistema universitario como en el mercado laboral. **La mención dual, tan alabada desde la derecha y determinados sectores de la “izquierda”, no tiene más que la clara intención de supeditar los estudios universitarios a las necesidades del mercado laboral,** asegurando así que las universidades tengan la suficiente flexibilidad para satisfacer a una u otra rama de la producción, según el contexto económico lo demande, sin importar la formación íntegra del estudiantado; en definitiva,

⁷ Resulta particularmente llamativo que se incluya en los mecanismos de adaptación y promoción las figuras de profesorado visitante y distinguido, en tanto se trata de figuras contractuales de carácter eminentemente temporal, que además no transitan por ningún concurso público ni comité de evaluación.

pretende avanzar hacia una hiper-especialización técnica.

Esta formación dual permitiría a las empresas contratar a estudiantes como mano de obra barata⁸ y con nula estabilidad, fomentando así un mercado laboral flexible y desvalorizando aún más la labor de las trabajadoras y preparando el terreno para futuros recortes de derechos laborales. Es un modelo que conduce a la generación de concierto con entidades privadas; al establecimiento de un modelo de formación al servicio de necesidades de las empresas; a la dispersión del estudiantado entre distintos centros, dinamitando las posibilidades de organización y lucha estudiantil, y a la desinversión en el sistema educativo, que es justamente lo que se suponía que esta ley quería combatir.

A la par, las empresas podrían utilizar estas nuevas figuras contractuales para presionar a la baja los salarios y derechos laborales de la plantilla. La formación dual, además, supondría que casi la mitad de la “formación”⁹ se realizaría en alguna empresa, incrementando aún más la influencia del interés y el beneficio privado en el sistema universitario, y ahorrando en horas de docencia sin ningún coste para la universidad, facilitando la reducción de plazas de profesorado, pero sin reducir los costes de matrícula para las estudiantes. Mientras tanto, las prácticas externas no remuneradas continuarán existiendo, manteniendo así al estudiantado sometido a la explotación laboral, incluso tras pagar las tasas de matrícula.

En esta línea, la introducción de la Universidad-Dual constituye un paso más en la precarización generalizada del mercado laboral, apuntalando la temporalidad extrema. Además, bajo el paradigma de la libertad de elección, los estudiantes podrán cursar materias de diferentes grados, los llamados itinerarios abiertos. Este aspecto, que podría parecer positivo a primera vista, en realidad conduce a que se incrementen las matrículas a las asignaturas que mejor preparan al alumnado para el futuro mercado laboral, dirigiendo de forma indirecta el modelo curricular a las necesidades del mercado de trabajo. Así se abre la puerta a la extinción de determinadas asignaturas como resultado de su baja tasa de

matriculación por ser “poco productivas”, lo que se traducirá inevitablemente en un incremento de la ratio alumno/profesor, conllevando aún más despidos de profesorado.

Mención aparte merece el peso que se le da a la “internacionalización” del estudiantado. Para el Ministerio un estudiante internacionalizado es un estudiante más empleable y que aporta “capital” con el que hacer competitivas a las universidades. De esta forma se sitúa al estudiantado como un cliente consumidor de conocimiento, particularmente al estudiantado más privilegiado, ya que al fomentar la internacionalización en pro de su “empleabilidad” (y para dotar a las universidades de prestigio, haciéndolas más competitivas en el mercado del conocimiento), se fomenta sólo para aquellos estudiantes cuyas familias puedan permitirse los costes de estas estancias internacionales. De este modo, los y las estudiantes de clase trabajadora que no hayan sido ya expulsados del sistema universitario por las elevadas tasas, lo serán de esta mayor “empleabilidad” por la internacionalización, consolidando su precariedad.

Además, la nueva ley continúa con el mantra de un amplio sistema de becas, algo totalmente insuficiente para las necesidades de un amplio porcentaje del estudiantado de clase obrera, negando de este modo la necesidad imperiosa de la gratuidad total en todas las etapas educativas. Finalmente, en el artículo 33 se enumeran una serie de derechos relativos a la formación académica del estudiantado, en el que se incluye el de “ser informado con la debida antelación de las modalidades, presencial, virtual o híbrida, en que se desarrollarán las enseñanzas y los exámenes”. A la vista de esto, parece ser que, más allá del contexto de excepcionalidad de la pandemia, este artículo abre la puerta a la virtualización de las enseñanzas universitarias (mediante modalidades virtuales e híbridas), lo que se traduce en un incremento de carga de trabajo para trabajadores (PAS y PDI) y en un refuerzo de la brecha digital asociado al acceso desigual a los equipamientos y conocimientos para seguir e impartir estas modalidades de enseñanza.

EL PERSONAL TÉCNICO, DE GESTIÓN Y DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS.

Pese a la palabrería del preámbulo, poca cosa añade la LOSU sobre el PAS de las universidades. Para este colectivo, la ley se limita a citar algunos principios generales sobre su definición, funciones y caracterización laboral. Se mantiene

⁸ En la forma de contratos formativos, en los que la empresa no tiene que abonar cuota patronal a la Seguridad Social.

⁹ Entre el 20 y el 40 % en el caso de los grados, y entre el 25 y el 50 % en el caso de los másteres.

“Por lo que respecta al Consejo de Gobierno como máximo órgano de la universidad, además de fijarse la preeminencia del profesorado con vinculación permanente en su composición, el Rector elegirá a discrecionalidad un tercio de sus miembros, socavando cualquier pretensión de representatividad”

la doble vía funcionarial y laboral, consolidando a su vez la doble escala salarial y sin establecer una relación de categorías laborales y salariales, remitiendo a lo dispuesto por otras normas legales la concreción de dichas cuestiones.

GOBERNANZA

Un elemento que ha sido objeto de reiterado tratamiento informativo ha sido el procedimiento de elección del Rector o Rectora de la universidad, así como las condiciones necesarias para poder desempeñar tal cargo. Sobre esta cuestión se mantiene la discriminación sobre el profesorado no permanente y resto de colectivos de la comunidad universitaria (estudiantado y personal técnico y de administración y servicios) que no son elegibles en ningún caso; pero también dentro del profesorado permanente puesto que no es elegible el profesorado permanente no funcionario.

Persiste el régimen de voto ponderado según colectivos y que desde 2007 reserva un 51% de representatividad al profesorado con vinculación permanente. El principio de *“una persona, un voto”* es sustituido por el de *“una persona, un voto... con distinto valor”*.

Situación similar se produce en los órganos de Gobierno de las universidades, como son Consejos de Departamento y de Facultades, en los que el profesorado permanente tiene una representación de al menos un 51%, con independencia de que dicho porcentaje no guarde correspondencia alguna con el número de integrantes de Facultades o Departamentos.

Por lo que respecta al Consejo de Gobierno como máximo órgano de la universidad, además de fijarse la preeminencia del profesorado con vinculación permanente en su composición, el Rector elegirá a discrecionalidad un tercio de sus miembros, socavando cualquier pretensión de representatividad.

CONCLUSIONES

Como hemos desgranado a lo largo del texto, la aprobación de la LOSU implicará necesariamente una serie de aspectos negativos para la comunidad universitaria, que procedemos a resumir a continuación:

1. El aumento de la mercantilización de la universidad pública gracias a la creación de varios mecanismos de entrada de capital privado, así como la potenciación de las actividades del profesorado permanente por la vía de las llamadas actividades de transferencia.
2. La entrada en los órganos de gobierno de la universidad de agentes externos a la universidad, tanto por parte de empresas externas como designados por los Parlamentos autonómicos.
3. La creación de una nueva figura contractual, el profesorado sustituto, que permitirá a cierto profesorado privilegiado seguir descargándose de docencia a costa del personal precario, cubriendo la bolsa de horas “liberadas” por el profesorado asociado despedido.
4. El **despido masivo**, en la forma de no renovaciones de contrato, de profesorado asociado (del orden de **miles de trabajadores**) bajo el paraguas de una supuesta estabilización de profesorado.

Siempre hemos sabido que no podemos esperar de gobiernos ni de patronal una mejoría de nuestras circunstancias laborales y materiales. Si queremos desarrollar un modelo de investigación y de universidad que no esté al servicio del capital, debemos trabajar colectivamente para evitarlo, y para poner el sistema académico a nuestro servicio, las trabajadoras y los trabajadores de la universidad.

“BUSQUEMOS COLECTIVAMENTE FORMAS DE INTERRUPIR ESTA BURBUJA”

Entrevista a Lucía Gómez Sánchez

Lucía Gómez es doctora en Psicología Social. Profesora en el Departamento de Psicología Social de la Universitat de València. Codirige junto a Clara Arbiol González el Máster en Género y Políticas de Igualdad y el Doctorado de Estudios de Género (UV). Miembro del grupo de investigación Género, Conocimiento, Historia y Subjetividad (GECOHIS) del Institut Universitari d'Estudis de les Dones. Coordina el eje “Economía feminista y procesos de subjetivación neoliberal: propuestas para el cambio cultural” de la Cátedra de Economía Feminista (UV). Interesada en el desarrollo y problematización de las propuestas teóricas surgidas desde la Economía Feminista que apelan a la necesidad de una transformación subjetiva y cultural que rompa la complicidad con los modelos socioeconómicos hegemónicos.

ESCRIBE: Yanira Hermida Martín

Pertenece al grupo Indocentia y es afiliada y delegada sindical de la CGT. En uno de sus últimos textos, publicado en julio de 2022 y publicado en la revista *Galde*¹ reflexiona sobre cómo los estudios feministas al consolidarse dentro de la academia se están viendo fagocitados por posturas neoliberales que paralizan su vocación crítica y su andar colectivo.

Quiero empezar agradeciéndote tu participación y el tiempo que nos dedicas. Tras leer tu último texto y por alguna de nuestras últimas conversaciones me decanté a comenzar esta

conversación por tus reflexiones sobre los estudios feministas en la universidad.

1. A pesar de las críticas que se le puede hacer al feminismo de la academia, las clases de profesoras feministas me salvaron del entorno patriarcal y misógino en el que crecí, y me impulsaron mis ganas de ver más allá de la historia patriarcal tradicional. Tú que eres gran conocedora del proceso ¿cómo ves la llegada y consolidación de los estudios de género a las universidades?

Lucía: La incorporación de los estudios feministas en la investigación y la docencia universitarias es, sin duda, un proceso valioso que hay que seguir defendiendo. Además de confrontarse con una academia asfixiantemente patriarcal,

¹ <https://www.galde.eu/eu/autores/lucia-gomez/>

los feminismos transforman la forma de entender el conocimiento, haciendo que recuperemos la conexión entre conocimiento y transformación social, con todo lo que eso implica... La experiencia de introducir una mirada feminista en el aula y comprobar los efectos que provoca en el estudiantado por su potencia para problematizar su realidad cotidiana y a ellxs mismxs, como sabes, nos hace tomar conciencia de la necesidad de seguir batallando para mantener los espacios que hemos conseguido y continuar abriendo otros. Pero, al mismo tiempo, es importante ser conscientes de la reapropiación neoliberal de la universidad pública, porque genera dinámicas que están bloqueando la capacidad crítica de esa mirada feminista.

Por un lado, la consolidación de los estudios feministas y de género convive con una concepción mercantilizada e individualizada del conocimiento. Hemos conseguido tener presencia, pero a costa de asumir los códigos del *capitalismo académico*. ¿Qué consecuencias tiene para el pensamiento feminista entrar en un circuito competitivo: el formato *paper*, la aceleración de los tiempos y la estandarización de la escritura, la difusión en circuitos cerrados, la lógica colonial implícita en la imposición de revistas que “puntúan” desde el punto de vista de los rankings?

Por otro lado, ya sabemos que el neoliberalismo es inclusivo, absorbe conceptos como igualdad, cooperación, innovación, creatividad, sostenibilidad pero los vacía de su carga antagonista. Esto se ve de forma muy clara en la vida universitaria. En el Plan de Igualdad de la Universitat de València, por ejemplo, la igualdad se define como “marca” y corremos el riesgo de que funcione así, como significante vacío que proporciona una determinada imagen con la que proyectarse hacia el exterior. Del mismo modo, la programación cultural acoge y publicita contenidos feministas (con grados diferentes de pluralidad en función de las afinidades de las responsables) pero esas propuestas críticas no permean otros discursos y prácticas con los que posiblemente entrarían en conflicto. Son el barniz necesario para mantener un compromiso que debe ser compatible con la apuesta central de la universidad neoliberal: competitividad, calidad, empleabilidad, emprendimiento, internacionalización... Soy consciente de que son dinámicas llenas de claroscuros, de ganancias y de pérdidas y justo

por eso, requieren abrir una reflexión colectiva, aunque no haya acuerdo entre nosotras.

2. Una de las cuestiones que me preocupan como educadora en estudios de feminismos, igualdad y violencia de género es la desconexión que a veces se produce entre la esfera académica y la calle. Encuentro muy interesante cuando hay personas que tejen redes dentro y fuera de la academia incluso que hacen puentes entre los saberes más científicos y lo sentipensares y las propuestas también epistemológicas que se construyen desde otros lugares fuera del ámbito académico pero no siempre es así dado que existen ciertas tendencias a veces hacer grupos cerrados compartimentos estancos, lugares de poder ... en tu opinión ¿En qué punto estamos actualmente?

Lucía: La desconexión entre la academia neoliberal y otros espacios de pensamiento y de lucha tiene que ver, desde mi punto de vista, con el proceso del que hablaba antes: la producción de conocimiento va perdiendo su dimensión social, su valor de bien común. La capacidad del conocimiento de producir efectos, contagios, alianzas... se paraliza cuando se difunde en circuitos cerrados y autorreferentes, alimentando el negocio privado de aquellas revistas y bases de datos en las que es rentable publicar. Al mismo tiempo, preguntas como ¿para qué investigamos?, ¿para quiénes investigamos? dejan de tener sentido cuando lo que ponemos en el centro es la valorización de una misma, de nuestro propio curriculum vitae dentro de una carrera competitiva. Es triste comprobar que, en muchas ocasiones, las investigaciones que se hacen desde la universidad sobre determinados colectivos, situaciones o problemas son percibidas como relaciones instrumentales, algo vampiras, al servicio de intereses individuales. En este sentido, las epistemologías feministas que desafían las ideas de objetividad y neutralidad nos ayudan a desestabilizar esa relación de “objeto” en la que colocamos a aquellxs con los que queremos pensar.

3. Lucía, perteneces al colectivo Indocentia de la Universitat de Valencia, que crearon entre estudiantes y profesorado crítico para “hacer frente a la transformación neoliberal que estamos sufriendo en las Universidades”². Nos

² https://indocentia.blogspot.com/p/presentacio_27.html



Lucía Gómez Sánchez

puedes explicar cuál es su trayectoria, ¿desde dónde surgió la necesidad de organizarse en este colectivo?

Lucía: El colectivo Indocentia surgió en 2015 a partir de la indignación de un grupo de profesorxs (que ya habíamos participado de la crítica al proceso de Bolonia) cuando vimos que la docencia iba a correr la misma suerte que la investigación a partir de la aprobación en la UV del programa Docentia (impuesto a las universidades por la ANECA). Un programa que pretende evaluar y premiar la calidad de la docencia a partir de una serie de indicadores que permiten cuantificarla y medirla. Este programa provocó una reflexión colectiva y un manifiesto:

“Decimos No al Docentia”. Nos dábamos cuenta de que los dispositivos evaluadores provocaban, sobre todo, una transformación de nuestro modo de ser (docentes). No solo se sostenían en una idea de calidad indefendible y ridícula sino que nos hacían adecuar nuestra práctica docente a la persecución de productos rentables, de los indicadores premiados, instrumentalizando la docencia como ya había pasado con la producción investigadora. A partir de ahí, de forma discontinua, hemos intentado señalar algunos de los efectos de la maquinaria neoliberal, pero en otros espacios: Denunciando el imaginario laboral con el que asedian al estudiantado (motivación, talento, marca, emprendimiento...) a



través de diferentes programas (formación continua, foros de empresas, concursos, mentorías...) que han ido multiplicándose en los últimos años sin apenas contestación. Nos preocupa mucho cómo saturan el espacio de lo posible, cómo consolidan ese realismo capitalista (nos hacen ver que son la única alternativa para sobrevivir

en un mercado de trabajo que nunca se problematiza) y sobre todo cómo hacen que lxs estudiantes creen que su éxito o fracaso dependa de supuestas habilidades o disposiciones psicológicas, ignorando el sufrimiento (ansiedad, depresión) que les provoca esa competición individual y desigual. También, desde Indocentia hemos acompañado procesos de denuncia por acoso sexual, donde hemos visto el contraste entre el discurso oficial y el machismo cotidiano y naturalizado y hemos visibilizado el precio que pagan nuestros cuerpos y nuestras relaciones dentro del entramado competitivo y acelerado.

4. Desde una lectura feminista ¿podríamos decir que las políticas educativas neoliberales alimentan al patriarcado?

Lucía: Desde mi posición, la crítica al patriarcado es indisociable de la crítica al capitalismo neoliberal, racista, clasista y heteronormativo. Son lógicas cómplices, se retroalimentan. No podemos explicar el peso de la normatividad corporal, las diferentes formas de violencia, la precariedad o la crisis de los cuidados... sin poner en relación

esos ejes de dominación. Si los separamos, como hace el feminismo liberal, la mirada feminista pierde potencia crítica, se diluye y solo consigue representar los intereses de una minoría privilegiada. En el caso concreto de las políticas educativas neoliberales, creo que fundamentalmente nos insensibilizan, nos despolitizan. Se sostienen en una concepción meritocrática que borra las marcas de desigualdad que nos atraviesan, la marca de género, la marca de clase... Y a través de todos los procedimientos discursivos y prácticos que despliegan (esfuerzo, motivación, talento, dispositivos evaluadores) capturan nuestra

“la crítica al patriarcado es indisociable de la crítica al capitalismo neoliberal, racista, clasista y heteronormativo. Son lógicas cómplices, se retroalimentan”

energía, naturalizan la necesidad de competir, de perseguir una serie de logros que nos aferran a una idea de vida (mercantilizada, individualizada...) que es justo la que, desde algunas miradas feministas, queremos cambiar.

5. Te acercas a la economía feminista desde la preocupación por los procesos de cambio cultural que abre ¿cómo ves este proceso?, ¿hay receptividad desde la universidad?

Lucía: La Economía Feminista que pone en el centro la “Sostenibilidad de la vida” no solo transforma nuestra idea de lo que entendemos por economía, supone también, entre otras cosas, un cambio radical en nuestra manera de percibir, de percibirnos, de valorar, de desear... Reconocer nuestra vulnerabilidad, nuestra interdependencia y ecodependencia no es un “tema” o una consigna que podamos repetir sin más, supone entrar en conflicto con la idea de sujetos autosuficientes e individualizados con la que nos seguimos pensando y con las prácticas que nos convierten en eso. La idea de autosuficiencia no es abstracta sino que se materializa en acciones cotidianas, prioridades, elecciones, aspiraciones, formas de valorarnos, de mostrarnos ante los demás... Nos cuesta reconocer nuestras grietas, lo que no encaja, lo que falla...

Del mismo modo, el conflicto planteado desde la Economía Feminista entre el capital y la vida, nos hace pensar colectivamente de qué vida hablamos, qué vida defendemos y confrontarnos también con una idea hegemónica de vida al servicio de la acumulación de capital. También la necesidad de dar valor a los trabajos de cuidados, invisibles, devaluados, feminizados y que permiten sostener cotidianamente la vida, nos exige un aprendizaje perceptivo, una nueva sensibilidad. Creo que es muy importante, urgente diría yo, trasladar esta mirada, estas preguntas al espacio del aula porque suponen un terremoto cultural, subjetivo. Hay necesidad entre el estudiantado de otras lecturas de la realidad, de otras formas de entender lo que pasa y de un horizonte distinto al de “esto es lo que hay”.

Respecto a la receptividad de la universidad, de nuevo nos encontramos en ese doble vínculo. Por un lado, estas propuestas pueden encontrar acogida, incluso difusión y un espacio aunque sea minoritario. Pero en el plano de los “cuerpos”, la universidad promueve dinámicas laborales aceleradas, individualizadoras y competitivas

“La Economía Feminista que pone en el centro la “Sostenibilidad de la vida” no solo transforma nuestra idea de lo que entendemos por economía, supone también, entre otras cosas, un cambio radical en nuestra manera de percibir, de percibirnos, de valorar, de desear...”

que no reconocen la vulnerabilidad ni la interdependencia ni las posiciones desiguales. Hay un bombardeo discursivo en torno a la excelencia y una presión por sostener nuestra imagen, nuestro reconocimiento (y nuestro puesto de trabajo) a partir de producir continuamente simulacros para una maquinaria evaluadora que no se para nunca. Reconocer que estamos cansadas, que no podemos seguir el ritmo, que son frecuentes las situaciones de estrés, ansiedad, depresión... o que ya no encontramos sentido a muchas de las cosas que hacemos, nos coloca inmediatamente en la posición de perdedoras. Por eso, el malestar se silencia y no se vive como un problema colectivo, sino como una falta, un fracaso personal.

6. Ya por último, como feminista y anticapitalista comprometida, dime: ¿qué deseas para tu futuro estudiantado?

Lucía: Después de las luchas contra Bolonia, vinieron años de retirada, de silencio... un silencio que está durando mucho... Creo que es necesario continuar politizando las reglas de juego que se han ido imponiendo y que afectan especialmente al estudiantado: la devaluación de la docencia frente a la actividad investigadora que es la que otorga prestigio al profesorado; la infantilización y estandarización de los procedimientos pedagógicos; la participación o implicación bajo la posición de clientes que opinan a partir encuestas domesticadas y el adoctrinamiento vergonzoso que soportan para adecuarse al mercado de trabajo y no cuestionarlo (habilidades emprendedoras, construcción de un yo marca, coaching...).

El profesorado ha cambiado, hemos cambiado (ese era el objetivo del proceso de reforma) y desgraciadamente hay un proceso mayoritario de obediencia a la política del conocimiento neoliberal, aunque con desafección y dudas (que la excelencia o esa idea de calidad son ficciones es un sentir compartido). Del mismo

“Lo que deseo a lxs estudiantes y nos deseo es que recuperemos una sensibilidad que hemos perdido, que busquemos colectivamente formas de interrumpir esta burbuja (de acreditaciones, de rankings, de hiperactividad vacía, de narcisismo...) en la que se ha convertido la universidad neoliberal”

modo, una parte del estudiantado también asume pasivamente lo que hay...pero el malestar está ahí y esa frustración emerge en el aula cuando queremos escucharla. Desde Indocencia ideamos una campaña

alternativa a la propaganda institucional que recomendaba motivación al estudiantado, se llamaba “Motivem” y nosotrxs le dimos la vuelta como “Vomitem”. Reunimos a grupos de estudiantes para compartir sus experiencias silenciadas de precariedad laboral y vital. Creo que es importante empezar por ahí, por tomar conciencia de lo que nos pasa, al margen de lo que nos cuentan sobre lo que debemos ser o perseguir.

Lo que deseo a lxs estudiantes y nos deseo es que recuperemos una sensibilidad que hemos perdido, que busquemos colectivamente formas de interrumpir esta burbuja (de acreditaciones, de rankings, de hiperactividad vacía, de narcisismo...) en la que se ha convertido la universidad neoliberal, ajena a los escenarios de colapso ecológico y de crisis sistémica que nos rodean.

Muchísimas gracias.

LA ESCUELA RURAL

Entrevista a Vera de Diego

ENTREVISTA: Félix García Moriyón

vdiego@educa.jcyl.es

FGM: Aunque se habla con cierta frecuencia, no demasiada, de la escuela rural, consideramos que es un tema importante para una revista como la nuestra. Hemos pensado que era una buena opción entrevistar a alguien con conocimiento y experiencia de la escuela y tú, Vera, eres una persona que reúne esas condiciones. Como primera pregunta, me parece que puedes hacer una breve presentación personal, en la que muestres tu implicación con la escuela rural y una primera impresión general sobre la situación actual de ese sector de la educación.

VERA: Habiendo vivido toda mi infancia y juventud en Leganés (Madrid), actualmente soy una maestra rural convencida del gran potencial de este tipo de escuelas. A lo largo de mis estudios en educación, el mundo educativo me fue embaucando poco a poco. Éste hizo que reviviera mi infancia en la escuela, ya que tuve la suerte de disfrutar mi etapa de EGB en el CEIP Trabenco de Leganés (Madrid), centro innovador que nace en 1972 con unos principios educativos basados en la gestión democrática de la comunidad, aprender investigando, valoración de la diversidad, responsabilidad y creatividad, libre expresión y actitud crítica. Esta etapa me marcó, y en mi quehacer profesional poco a poco he ido acercándome al modelo que vivencié.

Llevo 19 años como maestra rural, en la localidad de Pedrosa de Valdeporres del CRA Rosa

Chacel (Soncillo) de Burgos. Empecé con un aula multinivel con toda la etapa de infantil y actualmente soy tutora de un aula que cuenta con la etapa de infantil y los niveles de 1º y 2º de primaria. La flexibilidad y la creatividad son parte de mi día a día, cada curso me reinvento un poco ante las necesidades que se me presentan.

Creo que en las escuelas rurales se puede poner en marcha un modelo educativo donde el respeto por la infancia sea el primer pilar, creando un ambiente familiar, que permita la cercanía con la infancia y el resto de miembros de la comunidad, que vea como recursos educativos los entornos sociales y ambientales que la rodean y puedan dar respuesta a sus necesidades. De esta manera, la escuela es considerada como un eje transformador de la sociedad. Un modelo que no tiene por qué ser solo de la escuela rural.

Como primera impresión de la situación actual veo que hay centros educativos rurales que están desarrollando grandes proyectos, pero no es común. La inestabilidad del equipo de profesores deriva en muchos casos en la falta de proyectos educativos comunes.

FGM. Efectivamente, Trabenco ha sido y sigue siendo un referente en innovación educativa. Tuviste suerte. Mencionas la inestabilidad, algo que se da también en otros centros educativos de ambiente urbano. ¿Es especialmente significativa en las escuelas rurales? Si es así, ¿a qué se debe?

VERA: Es cierto, la inestabilidad del profesorado no es algo exclusivo de este tipo de escuelas. La dificultad viene cuando el porcentaje de interinos en cada curso escolar es muy elevado, e incluso puede darse el caso de ser el 100% y así cada curso.

“La flexibilidad y la creatividad son parte de mi día a día, cada curso me reinvento un poco ante las necesidades que se me presentan”

“ la dificultad de trabajar en aulas multinivel les abruma, la relación cercana con las familias les intimida o la inseguridad de salir del aula para buscar otros entornos educativos les frena”

A esto podemos añadir que, por lo general, el perfil del profesorado que suele llegar a las escuelas rurales es de maestro/as con muchas ganas de enfrentarse a retos nuevos y de colaborar con los compañeros, pero que la dificultad de trabajar en aulas multinivel les abruma, la relación cercana con las familias les intimida o la inseguridad de salir del aula para buscar otros entornos educativos les frena, por poner algunos ejemplos.

He comentado el tema de las aulas multinivel. Me gustaría aclarar que considero que las Escuelas rurales son las que tienen aulas multinivel debido al escaso número de alumnado. Comparten muchas características con escuelas que se encuentran en ámbito rural, escuelas graduadas en poblaciones menores de 5000 habitantes, pero la diferencia del tipo de agrupaciones es importante.

Volviendo a la inestabilidad del profesorado, nos encontramos muchos maestro/as que no han trabajado nunca en aulas con varios cursos y considero que si se facilita su continuidad en este tipo de escuelas ayudaría mucho en la labor de los equipos docentes y tanto el alumnado como las familias lo agradecerían.

Además, que la administración fomente esta continuidad ayuda a que se creen comunidades educativas cohesionadas, participativas y transformadoras. Esta responsabilidad no recae solo en la administración educativa ni en el equipo docente, las administraciones locales pueden colaborar facilitando viviendas para maestros y maestras, por ejemplo, una de las grandes preocupaciones del nuevo profesorado, ya que en algunas zonas es difícil encontrar una casa de alquiler.

FGM: Lo que planteas son exigencias elementales y resulta increíble que no se resuelvan ya, por ejemplo conceder un alojamiento gratuito o con una renta simbólica. Planteas como seña de identidad el ser escuelas “multinivel”. También se las llama escuelas unitarias, pero no creo que sea una diferencia importante. Algunos, yo mismo, pensamos que las escuelas

unitarias tienen unas posibilidades pedagógicas muy importantes, al hacer posible la colaboración entre niños y niñas en distintos estadios evolutivos. ¿Qué opinas de este enfoque?

VERA: Con respecto a los términos “multinivel” y “unitarias” sí veo diferencia, tanto en la atención del alumnado como en la labor docente. En las escuelas unitarias sólo hay un aula, con una tutoría para todo el centro. En las aulas multinivel puede haber una, dos, tres y hasta cuatro aulas, siempre con varios niveles en las mismas. En las primeras los maestros pueden sentirse aislados y con pocos apoyos, al tener que atender diferentes cursos de muchos niveles diferentes y no tener compañeros de referencia o con quien intercambiar las situaciones diarias cara a cara.

Comparto las posibilidades pedagógicas de este tipo de aulas, de hecho en más de una ocasión se lo he recomendado a maestras de escuelas urbanas. La colaboración es algo que muchas veces sale de forma natural, al igual que la autonomía y las responsabilidades con el grupo. Una característica que me parece muy importante, es que da pie a la creación de grupos, propuestos por el profesorado o de forma natural, que no coinciden con los cursos establecidos por edad, sino con los intereses y momentos madurativos de cada niño/a.

FGM: Pues estaba equivocado, es decir, no conocía la diferencia entre esos dos tipos de escuelas. Si no me equivoco otra vez, las Comunidades Autónomas tienen enfoques distintos en la manera de organizar la educación rural: CPR: Centro Público Rural (Andalucía), CRA: Colegio Rural Agrupado (Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, La Rioja, Navarra y Región de Murcia); ZER: Zona Escolar Rural (Cataluña); CER: Colectivos de Escuelas

“ Los CRAs son Centros Rurales Agrupados, cuentan con una única dirección y suelen centralizarse en el centro cuya localidad cuenta con mayor alumnado, teniendo otras escuelas dependientes de éste en otras localidades”



Rurales (Canarias). Más allá de esas distintas denominaciones, ¿existe alguna diferencia significativa entre ellas?

VERA: No sé cómo se organizan todas ellas. De lo que conozco, entre las ZER y los CRA, hay una gran diferencia.

Los CRAs son Centros Rurales Agrupados, cuentan con una única dirección y suelen centralizarse en el centro cuya localidad cuenta con mayor alumnado, teniendo otras escuelas dependientes de éste en otras localidades. Hay CRAs con 2, 3, 5 y hasta 7 localidades. Para la administración, su funcionamiento es parecido a un CEIP, pero “los pasillos que separan las aulas son las carreteras”. Cuentan con ventajas muy claras en cuanto al equipo docente, acompañando al profesorado de las escuelas más aisladas, la colaboración entre alumnado de ambos centros y para la administración, en cuanto a gastos de personal, ya que el equipo directivo es uno solo y hay mucho profesorado compartido. Tiene la dificultad de dotar de autonomía a cada una de las escuelas pertenecientes al CRA, dándose casos de comunidades educativas muy diversas, a las que como centro único, con un mismo proyecto educativo, es difícil de abordar.

“ las ZER son agrupaciones de centros escolares, cada uno cuenta con su propia dirección y autonomía, y entre ellos se fomenta la colaboración tanto del profesorado como del alumnado”

“ Pero hay otras realidades, donde este tipo de centros cuentan con un proyecto potente y con mucho profesorado que repite o es fijo, facilitando la continuidad. Con respecto a las ZER, también se dan diferentes realidades, algunas que funcionan muy bien y otras en las que es una figura administrativa sin más”

A grandes rasgos las ZER son agrupaciones de centros escolares, cada uno cuenta con su propia dirección y autonomía, y entre ellos se fomenta la colaboración tanto del profesorado como del alumnado.

FGM: No sé si se habrá hecho alguna evaluación comparativa o si existen algunas reuniones en las que se abra un espacio de diálogo. Tu valoración personal en la respuesta anterior es prudente, destacando posibles ventajas e inconvenientes, pero conviene ir algo más allá. De todos modos, hay algo que considero fundamental y es la elevada interinidad o provisionalidad de los puestos de trabajo. Supongo que tendrás algunas ideas sobre las causas y sobre posibles soluciones.

VERA: Con respecto a la prudencia, lo he sido, sí. Mi experiencia directa es que en los

“En nuestra Comunidad Autónoma, Castilla y León, las distancias son enormes, hay personas a las que destinan a 6 horas de su domicilio habitual, por lo que no apuestan por repetir. En muchos centros hay plazas que no salen a concurso del funcionariado fijo, sino que se ofertan cada curso escolar en la vacantes de interinos ya que en un futuro se prevé su supresión debido al número reducido de alumnado, propiciando de esta forma la gran movilidad del profesorado”

CRAs falta autonomía y se hace difícil la coordinación con el equipo docente debido a la distancia, sobre todo si no hay un proyecto común, ni un equipo directivo que apueste por ello. Pero hay otras realidades, donde este tipo de centros cuentan con un proyecto potente y con mucho profesorado que repite o es fijo, facilitando la continuidad. Con respecto a las ZER, también se dan diferentes realidades, algunas que funcionan muy bien y otras en las que es una figura administrativa sin más.

Con respecto a la siguiente pregunta que me haces, como causas voy a comentar las que veo más significativas. En nuestra Comunidad Autónoma, Castilla y León, las distancias son enormes, hay personas a las que destinan a 6 horas de su domicilio habitual, por lo que no apuestan por repetir. En muchos centros hay plazas que no salen a concurso del funcionariado fijo, sino que se ofertan cada curso escolar en las vacantes de interinos ya que en un futuro se prevé su supresión debido al número reducido de alumnado, propiciando de esta forma la gran movilidad del profesorado. Centros educativos en poblaciones de 200/300 habitantes, con pocos servicios y poca oferta de viviendas en alquiler.

Con respecto a las soluciones, puedo dar algunas propuestas, seguro que hay muchas más, y en función de los territorios se adaptarán mejor o peor a sus necesidades. Crear un apartado de puntuación extra del profesorado por desempeñar sus funciones en escuelas rurales. En centros con proyectos educativos que apuesten por las buenas prácticas, facilitar la repetición

de profesorado interino que haya formado parte del mismo de forma activa durante el curso escolar. Que la Administración apueste por la labor educativa de profesorado, liberándolo de tareas burocráticas y creando un puesto de trabajo de administración itinerante para llevar los programas de cuentas y otros “papeleos varios”. Y, por último, que se creen zonas para la elección de puestos de trabajo por comarcas, para optar con más facilidad a la repetición de destinos. Algunas de estas propuestas seguro que tienen un largo debate en los sindicatos, pero a veces creo que es necesario poner el centro en el fin último de nuestra labor docente, la atención a la infancia.

FGM: Creo que una parte muy importante de estos problemas que mencionas guarda estrecha relación con el problema más general del mundo rural: entre vacío y vaciado. Hay una cierta circularidad causal: el abandono del campo hace difícil la permanencia de las escuelas, y la ausencia de escuelas contribuye a vaciar el campo. Ya has ofrecido algunas ideas en la respuesta, pero te pido que compartas cómo ves este problema concreto.

VERA: Veo que la escuela es una institución más que puede contribuir a que los pueblos mantengan la población e incluso la vayan aumentando, pero no puede cargar con esta responsabilidad ella sola.

Para que la escuela pueda contribuir a transformar esta situación, debe apostar por la creación de proyectos educativos que fomenten la participación de la comunidad en la vida del centro, que tomen como espacios educativos el medio que les rodea, que apuesten por la conexión con los saberes populares y las gentes que

“ la escuela pueda contribuir a transformar esta situación, debe apostar por la creación de proyectos educativos que fomenten la participación de la comunidad en la vida del centro, que tomen como espacios educativos el medio que les rodea, que apuesten por la conexión con los saberes populares y las gentes que viven y valoran la vida rural...”



viven y valoran la vida rural... En definitiva, proyectos que fomenten el conocimiento del paisaje, el paisanaje y su historia para sentirse parte de él y puedan ponerlo en valor.

FGM: En esto que dices ahora veo una concreción de una idea más amplia que he encontrado en textos tuyos y del encuentro que celebrasteis hace poco en Burgos. Me refiero a la “escuela rural sostenible”. ¿Puedes desarrollar cómo entiendes una escuela rural sostenible?

VERA: La entiendo como una escuela en continua conexión con la comunidad local. Transformando las instalaciones para que sean lo más autónomas posibles a nivel energético y que contribuyan a crear comunidades energéticas, donde a la vez que el alumnado crea consciencia de un uso energético sostenible, la comunidad se beneficia de esta iniciativa. Por ejemplo con placas solares en los tejados.

Apostando por comedores escolares *in situ* con productos de temporada y de cercanía. Una cercanía que podría venir directamente, en el caso de algunas frutas y verduras, del huerto escolar comunitario, contando con la colaboración de vecinos expertos y de la residencia de ancianos para su creación y mantenimiento. Realizando compost con los restos del comedor

“Es un concepto que personalmente persigo y considero que es un gran valor de la escuela rural, para mí es una utopía que marca el camino. Conlleva mucha energía, paciencia, diálogo y puesta en marcha de buenas prácticas en las aulas y con la comunidad”

y con las aportaciones de las familias y vecinos, para su uso en el huerto de la escuela. O favoreciendo que el alumnado vivencie los procesos de economía circular tanto en el día a día en la escuela como en su entorno cercano.

FGM: En la acertada respuesta anterior te centras en el aspecto más estrictamente “ecológico” de la sostenibilidad, es decir, de las relaciones de los seres humanos con el medio ambiente. Pero el concepto de οἶκος hace referencia a un conjunto más amplio de bienes materiales y las relaciones sociales, las normas y valores que estén presentes en ese οἶκος para conseguir que sea una comunidad sostenible. En la pedagogía libertaria, este tipo de



comunidad se centra en la convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa: alumnado y profesorado en primer lugar, y las familias y la comunidad (pueblo, comarca...) en la que está la escuela. Es un enfoque más relacionado con conceptos libertarios clave: autogestión, apoyo mutuo, libertad... ¿Cómo se hace presente en la escuela rural ese sentido más amplio de sostenibilidad?

VERA: Esta sostenibilidad de la que hablas está siempre en los entornos de las escuelas rurales, se hace presente siempre que haya alguien que la quiera ver y que apueste por ella. Es un concepto que personalmente persigo y considero que es un gran valor de la escuela rural, para mí es una utopía que marca el camino. Conlleva mucha energía, paciencia, diálogo y puesta en marcha de buenas prácticas en las aulas y con la comunidad. No estamos en un entorno en el que la gente apueste por este tipo de escuelas por convicción (ni profesorado, ni familias), como es el caso de muchas escuelitas libres; es la escuela que hay, no hay más y es necesario practicar estos conceptos para vivirlos y valorarlos. La gran ventaja, en mi caso, radica en que estoy con alumnado de 3 a 8 años y con sus familias, son 5 años escolares en los que me da tiempo

a sembrar semillas. Colaboración que continúa con el aula de los mayores (de 3º a 6º de primaria) con proyectos comunes de centro y con las familias a través de comisiones de trabajo, junto con el profesorado. La gran dificultad, la losa de la escuela estatal, es su estructura y exigencias de currículo, evaluaciones... y la interinidad del profesorado. Pero vamos bandeándolas. En mi caso, y creo que es extensible a otras realidades, las mejores aliadas para la continuidad de este tipo de proyectos son las familias.

FGM: Muchas gracias por las respuestas. Ayudan a tener una visión más acertada de la escuela rural y de sus posibilidades. Ciertamente no es sencillo introducir prácticas más libertarias en las escuelas, pero es mucho lo que se puede hacer. Quizá quieras añadir algo más, que a mí se me ha escapado y no ha aparecido en las preguntas. Ya avisé al principio que mi información sobre el tema era escasa. Si es así, lo expones a continuación.

VERA: Hay un par de temas que me gustaría comentar. Uno es la importancia de acercar propuestas culturales a las zonas rurales. Es muy importante que valoren y conozcan la cultura de su territorio, pero desde la escuela y la comunidad debemos hacer un esfuerzo para que vivan otras experiencias, ya sea acercándolas a la escuela o buscando posibilidades para desplazarnos. El otro es la atención especial que tenemos que poner en las necesidades de socialización, ya que muchas veces nos encontramos con alumnado que no tiene compañeros en su mismo momento evolutivo o con intereses comunes. Ante esto, es importante buscar alianzas con otras escuelas para realizar proyectos comunes.

Gracias a ti por darme esta oportunidad.

FGM: Ese comentario final me parece sumamente oportuno, porque plantea un problema de gran importancia. De nuevo, muchas gracias.

LAS “PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS” A DEBATE

ESCRIBE: CÉCILE MORZADEC

Se acaban de publicar dos libros sobre “pedagogías alternativas” con dos meses de diferencia, uno en Francia y otro en España¹. La coincidencia no es realmente sorprendente en un momento en el que las escuelas alternativas florecen por todas partes, en Francia, en España y en otros lugares, y en el que —como lo demuestran los dos autores— estas prácticas alternativas son cada vez más solubles en el neoliberalismo. No es la primera vez que se publican libros sobre estas pedagogías —al menos en Francia— (por ejemplo, los libros publicados por Marie-Laure Viaud y Sylvain Wagnon), pero esta vez los autores se preocupan más por subrayar los excesos y destacar los puntos a los que hay que prestar atención.

¹ Se trata de *Las falsas alternativas*, de Ani Pérez Rueda, publicado en marzo de 2022, y *Sociologie des pédagogies alternatives*, de Ghislain Leroy, publicado en mayo de 2022.

ANÁLISIS PERTURBADORES

Los dos autores parten de un ángulo diferente (Ghislain Leroy es especialista en escuelas infantiles mientras que Ani Pérez procede de las pedagogías libertarias) para acabar cuestionando ciertos presupuestos idénticos como, por ejemplo, la autonomía de los alumnos que sería necesariamente un

objetivo para alcanzar o el intervencionismo del profesor que habría que limitar... Su definición de las “pedagogías alternativas” es bastante similar, ambos las definen como todas las prácticas que se apartan de la pedagogía “tradicional”. Ghislain Leroy incluye en este término todas las pedagogías nacidas del movimiento de la Nueva Educación, mientras que Ani Pérez se interesa más por la historia de las pedagogías libertarias.

Estas definiciones tan amplias no siempre son muy claras, ya que hay muchas diferencias entre una escuela Montessori, una clase Freinet o una escuela Sudbury. También hay que admitir que sus reflexiones a veces nos molestan a los militantes cuando la pedagogía Freinet o las prácticas de autogestión no se salvan de la crítica. Es de notar que Ani Pérez suele ser objeto de críticas en las redes sociales desde que critica las “escuelas libres” que, según ella, son mucho más liberales que libertarias. Cuando una es activista de “otro modelo de escuela”, se expone a numerosos ataques de los partidarios de la escuela “tradicional”, lo que le hace especialmente sensible a las críticas, y esta sensibilidad puede convertirse en susceptibilidad y hacerle olvidar que una pedagogía que no acepta el debate es una pedagogía muerta.

UNA CRÍTICA A LA NO DIRECTIVIDAD

Ghislain Leroy y Ani Pérez subrayan los límites de la no-directividad. Esta tendencia, iniciada por Carl Rogers, un psicólogo estadounidense, inspiró a muchos educadores en las décadas de 1960 y 1980. La no directividad penetró fácilmente en los círculos educativos alternativos porque estaba en consonancia con la filosofía que impregnaba todo el movimiento de la Nueva Educación, pero también el de la educación libertaria. Según algunos -por ejemplo, Carlos Lerena², un sociólogo español que publicó sus principales trabajos en los años 80-, la pedagogía occidental es fundamentalmente idealista, el niño es visto como un ser inocente y naturalmente curioso, por lo que el educador debe limitarse a ayudar a que sus capacidades florezcan interviniendo lo menos posible, ya que cualquier intervención podría obstaculizar el proceso. Esto explicaría por qué estas pedagogías dan tanta importancia a los intereses naturales de los niños (sobre todo con Decroly y Freinet) o distinguen etapas de desarrollo que deben ser respetadas (como con Montessori).

Sin embargo, esta no directividad no está exenta de riesgos. Ghislain Leroy recurre a la sociología y Ani Pérez a pensadores marxistas

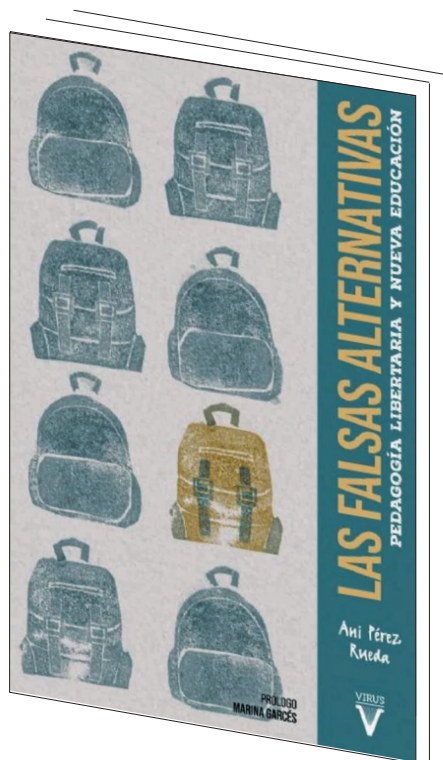
Su definición de las “pedagogías alternativas” es bastante similar, ambos las definen como todas las prácticas que se apartan de la pedagogía “tradicional”



como George Snyders para advertirnos. La sociología nos alerta sobre el error de creer que los intereses de los niños son naturales cuando en realidad están socialmente situados. Por lo tanto, creer que una clase en la que el profesor interviene lo menos posible sería verdaderamente democrática es una ilusión. Así, las escuelas Sudbury, conocidas como “escuelas democráticas” en las que “se supone que los niños aprenden cuando quieren, como quieren y con quien quieren”, al final sólo acentuarían las desigualdades porque “la democracia y la libertad decretadas en el programa Sudbury [benefician] en primer lugar a los participantes que ya son reflexivos, inmediatamente autónomos en el aprendizaje y dominantes en los debates”³.

² Carlos Lerena, *Escuela, ideología y clases sociales en España*, 1989. Carlos Lerena demuestra que la educación occidental se basa en dos mitos, “el mito socrático de la educación no directiva” y “el mito rousseaunista de la educación natural”.

³ Ghislain Leroy cita un estudio de Olivier Maulini publicado en 2017 titulado “¿Qué pensar de la pedagogía de Sudbury?”



Por su parte, Ani Pérez cita a George Snyders y su libro *¿Adónde van las pedagogías no directivas?* para demostrar que las pedagogías libertarias inspiradas en la “no directividad” han salido mal. Nos recuerda que hay dos corrientes en estas pedagogías, una que promueve -en la tradición de Ricardo Mella⁴- la neutralidad (no hay que influir en los niños y el objetivo es no convertirlos en anarquistas) y otra corriente que ella llama “sociopolítica” que da cabida a ciertas formas de intervencionismo, sobre todo cuando se trata de deconstruir ciertas representaciones transmitidas por la sociedad que se quiere transformar. Es, por tanto, la corriente basada en la neutralidad defendida por Ricardo Mella (frente a Francisco Ferrer) la que más se ha inspirado en el pensamiento de Carl Rogers. Sin embargo, el objetivo democrático declarado no se consigue: “la omisión del profesor se vuelve no una actitud democrática, sino una acción conservadora disfrazada bajo la apariencia del respeto humano”. En efecto, Ani Pérez subraya que esta pedagogía “no directiva” no es más que “la aceptación de la reproducción hereditaria de las jerarquías

sociales como si fuera un deseo espontáneo o una elección libre”⁵.

Más allá de la cuestión de las escuelas Sudbury (y por extensión de ciertas escuelas privadas libertarias), tanto Ghislain Leroy como Ani Pérez se refieren al concepto de “pedagogía invisible” desarrollado por Basil Bernstein para criticar ciertas prácticas pedagógicas presentes en la escuela pública. En efecto, las pedagogías por proyectos y, más ampliamente, las “pedagogías socioconstructivistas” (esta formulación de Ghislain Leroy plantea un problema porque no existe un “método” socioconstructivista en la educación, es simplemente un campo de reflexión en las ciencias de la educación) pueden provocar desigualdades porque se basan en una connivencia entre la cultura familiar y la cultura escolar que sólo existe en entornos más bien privilegiados (de los que a menudo proceden los profesores). Así, los niños de la clase trabajadora no comprenden necesariamente lo que está en juego en las tareas escolares cuando éstas no son lo suficientemente explícitas (Bourdieu hablaba de “pedagogía racional”), por lo que es necesario hacer visibles, es decir, explícitas, estas cuestiones para evitar el aumento de las desigualdades. Tendemos a creer que los proyectos benefician a todos los alumnos al aumentar su motivación, mientras que, según Ghislain Leroy, se trata con demasiada frecuencia de una “pedagogía de los desvíos”.

¿Y LA PEDAGOGÍA FREINET?

Tras estas diversas advertencias podemos preguntarnos cómo perciben los dos autores la pedagogía Freinet. Ambos coinciden en subrayar el lugar particular de la pedagogía Freinet en la galaxia que denominan “pedagogías

⁵ Ani Pérez cita un libro de Moacir Gadotti publicado en 2003, titulado *Historia de las ideas pedagógicas*.

⁴ Ricardo Mella (1861-1925), pedagogo anarquista, consideraba que los niños no debían ser influenciados por ideas políticas, aunque fueran anarquistas, quería una “escuela neutral” y para él el modelo de la “escuela moderna” de Francisco Ferrer era dogmático.

“ tanto Ghislain Leroy como Ani Pérez se refieren al concepto de “pedagogía invisible” desarrollado por Basil Bernstein para criticar ciertas prácticas pedagógicas presentes en la escuela pública.”

“no basta con partir de la curiosidad de los niños, sino que hay que problematizar sus preguntas en relación con el mundo que nos rodea, contando con recursos a los que recurriremos a medida que surjan las preguntas”

alternativas”, al tiempo que asocian la figura de Freinet con la de Freire. Ani Pérez evoca a Freire al mismo tiempo que a Freinet, refiriéndose a ambos como “militantes políticos comprometidos con la justicia social”. Ghislain Leroy dedica varias páginas de su libro a las pedagogías críticas y considera que Freire habría “tomado la antorcha de la resistencia” que antes llevaba Freinet. Ani Pérez cita extensamente a Freinet cuando critica la ingenuidad del idealismo de Rousseau, distinguiéndolo así de otros pedagogos de la Nueva Educación.

Sin embargo, ambos autores cuestionan la validez de las pedagogías que pretenden basarse en los intereses naturales de los niños. Por ello, Ghislain Leroy se pregunta si la pedagogía Freinet es capaz de ayudar a los niños de origen obrero, y para ello cita el estudio de Yves Reuters en la escuela Freinet de Mons-en-Barœul. Mientras que la investigación de Yves Reuters mostraba los beneficios de esta pedagogía, Jean-Pierre Terrail, en otro artículo (citado por Leroy), expresaba sus reservas, en particular sobre la investigación matemática basada en “la inventividad de los alumnos” y el dejarse llevar por los profesores, lo que, según él, “es desconcertante”. Por su parte Ani Pérez cita ampliamente a George Snyders en su libro y sabemos que Snyders es el académico que en 1950 desencadenó tal polémica contra el movimiento Freinet (acusándolo

de ser una pedagogía burguesa) que éste tuvo dificultades para recuperarse. Snyders admitiría muchos años después que en aquel momento sabía poco sobre la pedagogía de Freinet.

De hecho, el mundo académico puede tener dificultades para entender la pedagogía Freinet, que para algunos parece sinónimo de espontaneidad y de abandono de los alumnos al determinismo social. Esto es un malentendido de la pedagogía Freinet, que no deja a los niños a su aire, sino que asume plenamente la necesidad de la intervención educativa. La pedagogía de Freinet no es “no directiva”, sino que siempre está en tensión entre la necesaria “devolución” de la actividad de aprendizaje al niño y la “parte del profesor”. Así pues, **no basta con partir de la curiosidad de los niños, sino que hay que problematizar sus preguntas en relación con el mundo que nos rodea, contando con recursos a los que recurriremos a medida que surjan las preguntas.** Esto es lo que hacen los profesores “freinetistas” que tienen una larga experiencia y que se han formado a lo largo de su carrera en los cursos y conferencias que ofrece el ICEM.

Si bien es fácil que algunos académicos caigan en la caricatura, los profesores que pretenden ser “freinetistas” a veces caen en la trampa por ingenuidad. Cierta fascinación por la espontaneidad infantil puede animarlos y es verdad que a veces se leen artículos en las revistas del movimiento Freinet que alaban la curiosidad natural de los niños, olvidando que ésta es una construcción social. Si no prestamos atención a esto, corremos el gran riesgo de reforzar el determinismo social, aunque tengamos como objetivo la emancipación de los niños.

Estos dos libros ponen en tela de juicio algunos presupuestos pocas veces comentados de los movimientos educativos y si es verdad que nos desestabilizan, bien por eso son de lectura imprescindible.

ESPACIOS ABIERTOS, AULAS LIBRES

ESCRIBE: MARTA MARTÍN MARTÍNEZ

La necesidad de adaptarnos a la crisis sanitaria provocada por la epidemia por Covid-19 nos empujó a recuperar la importancia de los espacios al aire libre de los que dispone nuestro centro.

Fue entonces cuando un grupo de docentes del instituto nos reunimos para proponer un cambio en el centro y en la forma de trabajar: no tenía sentido dar clases en aulas tradicionales con las ventanas y puertas abiertas cuando teníamos la posibilidad de abordar los aprendizajes más allá del marco cerrado del aula. Partíamos de un modelo muy estático en el aula de referencia por lo que generar cambios en la metodología y en el aprovechamiento de espacios en el exterior suponía un reto.

Aprovechando patios y jardines como nuevos entornos educativos podríamos pasar de aulas estáticas a aulas libres, espacios que generen curiosidad, flexibles, que permitan el movimiento y la cooperación. No solo creemos que el aprendizaje no está reñido con el disfrute, consideramos que lo maximiza. Queremos desterrar la idea de que al patio solo se sale a la hora del recreo para descansar de clases monótonas. Consideramos los espacios abiertos como alternativas reales para aprender y que contribuyen eficazmente al desarrollo profesional y personal del alumnado.

Desde el principio supuso una prioridad comprender las necesidades y preferencias de

nuestro alumnado para comenzar a diseñar los diferentes espacios. Realizamos una encuesta en la web del instituto fomentando así su colaboración y participación en este proyecto. Con las propuestas que recibimos priorizamos la puesta en marcha de un huerto y de un espacio crítico y auditorio. Después pusimos en práctica en estos espacios diferentes actividades relacionadas con nuestras materias.

Las elevadas ratios, el horario tan encasillado en secundaria así como el escaso presupuesto para material fueron nuestros mayores desafíos en la planificación de los espacios y en el desarrollo de las actividades al aire libre. Se lograron avances discretos, pero muy satisfactorios.

Daremos continuidad al proyecto durante el próximo curso, reflexionando, avanzando, logrando una mayor implicación de toda la comunidad educativa, para que el uso de estos espacios se normalice en el mayor número posible de materias. Pensamos que todas las áreas de los distintos niveles educativos pueden aportar herramientas, planificar actividades motivadoras y posibilitar que el alumnado potencie sus competencias al aire libre.



Hoy podemos permitirnos un alto en el camino y levantar la vista para contemplar los primeros pasos de los dos espacios creados a lo largo del curso pasado en nuestro instituto para el desarrollo de nuestra labor docente más allá de las aulas. Vamos con ello

1. EL HUERTO:

En la parte trasera del instituto contábamos con un terreno bastante amplio para poner en marcha un huerto. Antaño, la trabajaba el jardinero que el instituto contrataba y que incluso siguió trabajando después de su jubilación. Pero ya llevaba demasiados años en barbecho y podemos afirmar que la experiencia de crear un huerto donde el alumnado ha sido el protagonista durante todo el proceso ha sido muy gratificante. Ha requerido de mucho esfuerzo y constancia, lo que ha dotado a nuestro alumnado de autonomía, responsabilidad y una creatividad desbordante. En este espacio, la inmediatez a la que estamos acostumbrados en nuestras vidas diarias se ha esfumado para traernos calma, paciencia, delicadeza en los procedimientos y asombro por lo que se hace esperar.

Los avances más importantes que se fueron logrando a lo largo del curso en torno a este espacio fueron los siguientes:

Diseño:

Para su diseño, los estudiantes de 2º ESO comenzaron midiendo el espacio disponible, estudiando su orientación y dibujando en grupos unos planos a modo de propuestas. Debían ubicar los surcos de cultivo, el espacio para guardar material de jardinería, la zona en la que

instalaríamos la compostera y la zona de trabajo y puesta en común.

¿Con qué material contamos?

¿Y si reutilizamos?

Realizaron un presupuesto del material necesario para comenzar, valorando lo que era imprescindible, lo que podía esperar y estudiando diferentes opciones para reutilizar material tanto del instituto como de nuestras casas.

Junto al huerto contamos con un espacio pavimentado en el que instalamos unas mesas de trabajo. Dichas mesas se reutilizaron del taller de tecnología y se ubicaron formando un aula abierta. Es aquí donde realizamos tareas en grupos pequeños, atendemos a algunas explicaciones antes de llevarlas a cabo en el huerto o estudiamos los procesos a poner en práctica en él.

Además, esta aula abierta está disponible para todo el profesorado que quiera hacer uso de ella en las diferentes materias. Puede ser un lugar de trabajo en grupo, de puesta en común, de debate o simplemente una manera de introducir un cambio en la asignatura.

1 Material.

2 Semilleros e invernaderos realizados con material reutilizado.

3 Mesas reutilizadas del taller de tecnología para trabajar al lado del huerto.

¿Qué es el compost? ¿De dónde sale?

Para obtener un compost de calidad para nuestros cultivos, instalamos una compostera cedida por el programa de educación ambiental del Ayuntamiento de Torrejón de Ardoz. Para poder



ponerla en marcha, organizamos la recogida de restos orgánicos vegetales de nuestras casas y de la cafetería del centro. Fue emocionante comprobar cómo los contenidos tratados en clase en torno a la descomposición de la materia orgánica y la función de los microorganismos y otros seres vivos en nuestro entorno se ponían de manifiesto dentro de nuestra compostera, a la que primero miraron con asco y desconfianza para después pasar a ser la gran aliada de nuestros cultivos.

- 4 Compostera.
- 5 Restos de vegetales de nuestras casas.
- 6 Compostera en funcionamiento.

¿Con qué terreno contamos?

Conocer el papel que juega el suelo en la vida de las plantas, la importancia de los millones de organismos que éste alberga y el conocimiento de la textura de nuestro suelo fueron nuestros primeros pasos sobre el terreno.

Después comenzamos con la preparación del espacio, labor que nos llevó varias semanas y con la que el alumnado mejoró sus habilidades para

trabajar en grupo. Labrar, eliminar rocas, preparar el lecho de siembra así como lidiar con un suelo compactado y cubierto de malas hierbas conllevó una especial coordinación entre iguales y la superación de dificultades en equipo. Todos ellos fueron aprendizajes muy positivos en todo el grupo.

7 y 8 preparación del terreno.

¿Cómo informamos de las actividades del huerto?

El departamento de dibujo diseñó un panel que se utiliza para informar a toda la comunidad educativa de las actividades, talleres y campañas que se realizan en el huerto durante el curso. Algunas de estas actividades han sido la realización de un jardín vertical y la campaña “apadrina un cactus” para decorar la verja del huerto.

La colaboración y voluntariedad del profesorado de diversos departamentos en la organización y puesta en marcha de todas las actividades fue fundamental para llevarlas a cabo con éxito.

9 Tablón de anuncios y noticias.



lo hemos usado. Nos ha aportado libertad, un cambio en la rutina diaria y una mejora clara de la convivencia.

10 Espacio crítico y auditorio.

11 Escalinata.

12 Alumnado trabajando en el espacio crítico y auditorio.

2. EL ESPACIO CRÍTICO Y AUDITORIO

Entre los dos edificios que conforman nuestro instituto encontramos un jardín que nos pareció el lugar idóneo para crear otro espacio abierto donde trabajar. Cuenta con una pequeña escalinata que podría usarse como escenario, un terreno ajardinado acotado por un seto donde poder trabajar sentados sobre mantas de picnic y con algunas plantas ornamentales y árboles que hacen más agradable el espacio. La orientación del jardín lo hace ideal para la realización de actividades sobre todo en tiempo primaveral y veraniego.

En el lateral del jardín están previstas una serie de obras de acondicionamiento para hacer accesible esta zona a las personas con movilidad reducida. Además se pretende instalar mesas y bancos que permitan sentarse a trabajar durante una clase y que puedan usarse también para jugar a juegos de mesa durante los recreos.

Este espacio se ha utilizado en diversas materias para realizar trabajos grupales, lecturas al aire libre, exposiciones de trabajos o debates. Utilizarlo para cambiar la rutina del aula cerrada ha sido muy gratificante para todos los que

Algunas de las actividades que se han desarrollado durante el curso escolar que ahora termina pueden consultarse en el enlace que aparece a continuación. Dicho dossier de actividades ha sido creado por el profesorado que ha formado parte de este proyecto y que está a disposición de toda la comunidad educativa. Todas las ideas que aparecen en este documento <https://mediateca.educa.madrid.org/documentos/p3fst-trrm511zatn> pueden usarse y modificarse al gusto de cualquiera que esté interesado en ponerlas en práctica. Como veis, las actividades han sido de una diversidad tan amplia como la imaginación y las ganas de cada grupo que se ha lanzado a esta práctica de aprendizaje y libertad. Desde el sencillo Rincón de la lectura hasta el atrevido Mapa sonoro del instituto. Se trabajaron las especias por la que en su día la humanidad dio la vuelta al mundo; se trabajaron entrevistas; se dieron a conocer las distintas gastronomías y culturas; plantamos árboles, plantas aromáticas y plantas medicinales; aprendimos lo que comemos y lo que deberíamos comer; bailamos las distintas estaciones al compás de Pina Bausch. Y celebramos con una gymkana fin de curso nuestro nuevo espacio con el ánimo de que se quede con nosotros mucho tiempo.

Deseamos que todo el profesorado, sobre todo de educación secundaria y bachillerato, se



anime a realizar actividades parecidas y tenga la oportunidad de construir otras formas de desarrollar el currículo, posibilitando que el alumnado de los distintos niveles educativos potencie sus competencias.

Incluir los espacios abiertos en nuestro proceso de enseñanza nos ha dado la oportunidad de volver a establecer vínculos con la naturaleza, ha

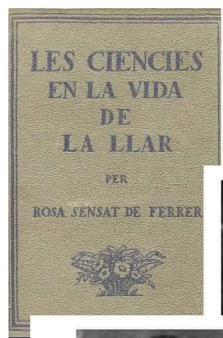
generado actitudes más sostenibles para nuestra salud y para nuestro entorno, ha mejorado el clima de convivencia y ha favorecido la capacidad crítica y de reflexión. Lo compartimos hoy aquí con todas y con todos para que esta nueva y a la vez tradicional vía de la enseñanza vaya ganando espacios de libertad y de aprendizaje en nuestros institutos.

UNA MIRADA RETROSPECTIVA A LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA (1970-1985)

ESCRIBE: Paco Marcellán

A MODO DE INTRODUCCIÓN

La tradición educativa en nuestro país surge, en buena parte, al margen de un Estado monárquico cuyo papel se limita a permitir un sistema público infradotado en medios personales y económicos y en el que la enseñanza privada-religiosa desempeña un papel de criba social importante de cara a la conformación de las élites políticas y económicas, por un lado, y por otro, a la acción caritativa de formación básica de trabajadores en los medios básicamente urbanos y de alejamiento de las necesidades educativas en el medio rural. A partir de la Ley Moyano, a mediados del siglo XIX, el papel de la educación como servicio público sufre un importante retroceso tanto en contenidos como en su estructura lo que lleva sectores de la burguesía progresista a la creación de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) que constituye la



Una vida honesta i compromesa amb l'educació



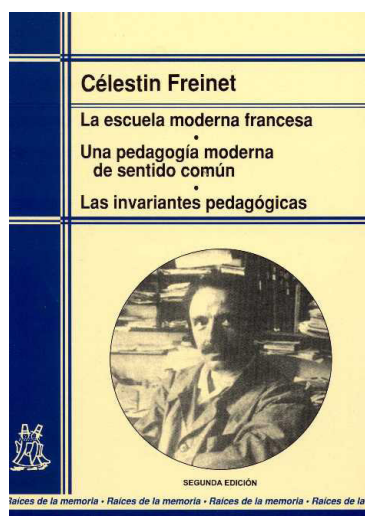
Rosa Sensat i Vilà (1873 - 1961)

respuesta reformista por excelencia al margen de los canales “oficiales” y cuyas actividades tienen un impulso que los primeros gobiernos de la Segunda República consolidan de manera notable.

Por otra parte, planteamientos de renovación pedagógica

basados en el impacto en nuestro país de la aportación de Celestin Freinet a través de su trabajo “L’Imprimerie à l’École” y el texto “Plus de manuels scolaires” se reflejan en la constitución en 1933 de la Cooperativa Española de la Imprenta en la Escuela con un congreso

“la educación debe colaborar en el desenvolvimiento y liberación de la persona para que cooperativa y solidariamente vaya creando la sociedad sin opresión hasta llegar a la eliminación de las clases sociales”



celebrado en Huesca. La larga noche de piedra del franquismo significa un parón en dicha organización hasta 1969 cuando se celebra en Santander el primer Encuentro Peninsular de las técnicas Freinet del que surgen los primeros grupos de trabajo que dan lugar a una declaración en la que se defiende “una escuela popular y se niega la colaboración con la escuela como negocio”. En 1974 se redacta una nueva carta programática en la que se declara “incrementar las relaciones con todas las organizaciones que trabajen por una escuela que responda a los verdaderos intereses del pueblo... que la escuela del mañana será la escuela del trabajo, resaltando el tanteo experimental”. En

1974 se reconoce legalmente la Asociación Española para la Correspondencia y la Imprenta Escolar- Movimiento Cooperativo de la Escuela Popular, ACIES -MCEP) que jugará un papel importante en los años siguientes. El documento de declaración de principios aprobado en su Tercer Congreso celebrado en Salamanca en 1976 resalta que “la educación debe colaborar en el desenvolvimiento y liberación de la persona para que cooperativa y solidariamente vaya creando la sociedad sin opresión hasta llegar a la eliminación de las clases sociales... El papel del educador no es el de modelar un determinado tipo de individuo sino el de colaborar con él para que nuestra ayuda, dentro del aula y condicionamientos generales, construya su personalidad. Nos negamos a doblegar su espíritu a un dogma infalible y preestablecido, sea cual sea, pues trabajamos para que lleguen a ser adultos conscientes y responsables, para que construyan una sociedad donde no exista la opresión del hombre por el hombre. ... La labor del educador no es tanto enseñar cuanto ayudar a que el alumno descubra”.

Tanto la ILE como ACIES-MCEP enfatizaban el papel de la escuela como eje de renovación frente a las experiencias del medio libertario que apoyaban un aprendizaje al margen del sistema escolar a través de las escuelas racionalistas, que germinaban la semilla de la Escuela Moderna impulsada por Francesc Ferrer i Guardia, y los Ateneos y escuelas sindicales, experiencias estudiadas por Pere Sola y Alejandro Tiana, entre otros autores, en la década de los años 70, y prácticamente ignoradas tanto por el

sistema educativo oficial como sus alternativas “desde dentro” antes señaladas.

¿MRP, una apuesta innovadora y transformadora?

Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) se conformaron como colectivos de base del profesorado de los diferentes niveles educativos que surgen en toda la geografía española como lugares de encuentro y reflexión de los profesionales de la enseñanza con el objetivo de responder a la realidad escolar y a su propia formación como profesores en el contexto del tardofranquismo y la transición. “Acción Educativa” en Madrid y “Rosa Sensat” en Catalunya constituyen los focos que irradian esta reacción a la miseria del medio escolar, junto a colectivos que surgen en otros territorios (“El colectivo del Martes” en Aragón a modo de ejemplo) como puntos de encuentro y reflexión para cambiar los corsets rígidos en el aprendizaje.

La Institución “Rosa Sensat” se funda en 1965 recogiendo la tradición pedagógica en Catalunya cuyos mejores frutos tuvieron lugar durante la Segunda República en el marco de un ambicioso proyecto de consolidar un sistema educativo laico y público frente al monopolio de las órdenes religiosas y el abandono y la desidia de la educación por parte de los gobiernos de la Monarquía y, posteriormente, de la dictadura franquista. “Rosa Sensat” inyectó un aire fresco al incipiente debate generado a comienzos de los años 70 por la Ley General de Educación de Villar Palasí, cuya pretensión fue organizar un sistema

“El análisis y la constatación de una deficiente formación inicial del profesorado tanto en las Escuelas de Magisterio como en las universidades junto con una casi inexistente formación permanente, más allá de la actividad de los Institutos de Ciencias de la Educación, hizo sentir al profesorado la necesidad de auto-organizarse para cubrir esas actividades”

educativo siguiendo las directrices de la OCDE y las necesidades de un sector productivo necesitado de una mayor cualificación de los trabajadores. Lugar de intercambio, reflexión y profundización en la realidad escolar, indisociable de la social, sentó las bases para la elaboración de un sistema educativo que reflejara los nuevos aires que se respiraban en el país tras la muerte del dictador. A partir de “Rosa Sensat” surgieron colectivos que junto con el Movimiento Cooperativo de la Escuela Popular y las aportaciones de partidos y sindicatos posibilitaron la discusión colectiva sobre qué educación era posible y necesaria para construir una sociedad democrática sobre la base de acabar con la herencia autoritaria de la dictadura.

A partir de 1976 los MRP organizaron encuentros anuales para converger, desde las diferentes realidades geográficas de nuestro país, en una reflexión sobre el estado del sistema educativo, del personal

docente, de las metodologías de aprendizaje..., que situaran el debate escolar en el centro del soporte al cambio social y dejara de estar al servicio de la reproducción social y los valores inherentes a ella.

Su independencia y autonomía frente a los poderes públicos se tradujo en la defensa de un modelo de Escuela Pública desde donde se trabaja por la renovación de la escuela, con un pluralismo interno, tanto desde el punto de vista de la política educativa como desde la perspectiva de los modelos pedagógicos alternativos al tradicional que se sustentaba en el autoritarismo, la pasividad del alumno frente al aprendizaje, el papel del docente como mero transmisor de conocimientos reglados y fijados de antemano por el Ministerio de Educación, la escasa implicación de las familias en el propio proceso, la ausencia de creatividad y el fomento de la cooperación. La apuesta por la vinculación al medio fue una característica de los MRP que generalmente tuvieron un espacio de influencia local pero que confluyen en una reflexión global.

El análisis y la constatación de una deficiente formación inicial del profesorado tanto

en las Escuelas de Magisterio como en las universidades junto con una casi inexistente formación permanente, más allá de la actividad de los Institutos de Ciencias de la Educación, hizo sentir al profesorado la necesidad de auto-organizarse para cubrir esas actividades que para el sistema escolar del tardofranquismo y la transición no constituía un elemento dinamizador de una renovación pendiente y se contemplaba desde una perspectiva burocrática (el modelo de los Institutos de Ciencias de la Educación era una buena muestra de ello, destinado a servir exclusivamente como requisito administrativo para el acceso al nivel de Bachillerato de los profesores que en el caso del sistema público era condicionante para los concursos de acceso a plazas funcionariales y que en el privado se veía complementado con la adscripción obligatoria a los Colegios de Doctores y Licenciados, una rémora del corporativismo fascista).

De las necesidades sentidas por los profesores se buscaba el intercambio y las aportaciones de aquellos colegas con experiencias en el mismo ámbito docente y en materias afines. Desde sus comienzos, los MRP





reconocen que es competencia de la Administración Pública la formación inicial y el reciclaje del profesorado, y que su labor es complementaria en la configuración y consolidación del modelo de educación pública a construir en el nuevo marco socio-político.

En ese sentido, las actividades realizadas durante el curso académico confluían en las Escuelas de Verano como proyección pública de los MRP que concitaban la presencia de miles de enseñantes en todo el Estado y constituían un momento de intercambio, encuentro, apertura de nuevos horizontes y nuevas vías de reflexión y experimentación, con una notable componente lúdica.

Por otra parte, no se debe olvidar el papel desempeñado por revistas promovidas bien desde los MRP bien desde una óptica más general como *Cuadernos de Pedagogía* que inició su publicación en 1975 y sirvió de punto de referencia para el intercambio de ideas y experiencias docentes y la

innovación educativa y mejora de la calidad de la enseñanza y el cambio en la escuela pero también para la proyección de los MRP, participando en la divulgación de sus actividades.

LAS ESCUELAS DE VERANO

Las Escuelas de Estiu para maestros fueron uno de los instrumentos del Consell de Pedagogia de la Generalitat de Catalunya en el periodo republicano para impulsar la renovación pedagógica y sirvió de referente para su recuperación en 1966 desde la plataforma que representaba “Rosa Sensat”. Con una asistencia en torno a los 1500 docentes en el periodo 1966-1974, es a partir de 1976 cuando tiene lugar su eclosión con una participación que oscila entre 5000 y 7.000 asistentes.

En líneas generales, la Escola de Estiu ofrece una amplia gama de materias y niveles educativos como base de la renovación pedagógica. Posibilita, además, la creación de un ambiente que facilita los contactos y el intercambio de experiencias para los que ha servido de caja de resonancia. En cada Escola de Estiu aparece como eje motriz el denominado “Tema General”, objeto de discusión en la mayoría de los cursos y que genera un documento de toma de posición ante la realidad educativa. En los años 1975 y 1976 generó el documento “Por una Nova Escola Pública catalana”, fruto de un proceso articulado en torno a un previo proceso de debate en el seno de sindicatos y grupos políticos y su posterior discusión abierta a individuos y colectivos educativos vinculados al ámbito de la enseñanza y, finalmente, el debate

y aprobación en el marco de la asamblea general.

En el resto del territorio español, las Escuelas de Verano se potencian desde colectivos amplios que articulan los anhelos y las necesidades reales de quienes confían en la renovación escolar como motor de un cambio social. La integración de la escuela en su entorno, con especial énfasis en la normalización de la lengua y culturas en el caso de las nacionalidades históricas, la renovación pedagógica como un elemento clave en la vida escolar, la preparación de materiales para el aprendizaje fruto de un trabajo horizontal frente a la imposición “desde arriba”, la reivindicación de la libertad creativa y la participación colectiva en la gestión de los centros escolares, constituyen los ejes de actuación y los debates en las Escuelas de Verano que florecieron en toda España.

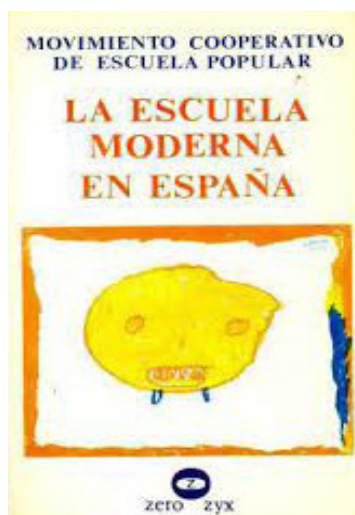
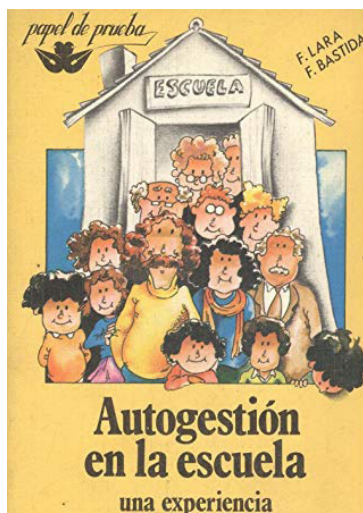
Mi propia experiencia personal en el grupo promotor de la Escuela de Verano de Aragón (EVA) puede servir de testimonio de dichas prácticas. Surge en 1977 a partir de un colectivo de profesores de EGB, BUP y Universidad y de grupos con una práctica previa como el “Colectivo del Martes” y el grupo “Clarión”, junto con los incipientes sindicatos de trabajadores de la enseñanza siguiendo el ejemplo de “Rosa Sensat” en Catalunya y “Acción Educativa” en Madrid. En su primera edición el trabajo se centró no tanto en la formación del profesorado como en el análisis de la realidad educativa aragonesa y el intercambio de experiencias tanto individuales como colectivas. En su segunda edición en 1978 se abre el espectro de participación a padres y madres así

“las Escuelas de Verano se potencian desde colectivos amplios que articulan los anhelos y las necesidades reales de quienes confían en la renovación escolar como motor de un cambio social”

como a alumnos y alumnas con el lema “Por la libertad de enseñanza hacia la Escuela Pública”. Se constata la necesidad de potenciar la mejora de la preparación profesional de los docentes, se organizan cursillos y se promueven grupos de trabajo permanente a lo largo del año. La discusión sobre el juego y los juguetes constituye un eje de actuación a través de exposiciones así como una campaña en el periodo navideño contra el juguete bélico y sexista y por un juguete creativo, con la colaboración de Asociaciones de Barrios y ayuntamientos.

El lema “Por una escuela pública popular y aragonesa” de la EVA 1979 constituye el eje de los debates en torno a la situación educativa en las diferentes comarcas aragonesas y el papel de los maestros en el medio rural y a las leyes educativas a nivel español. El desarrollo de la didáctica de algunas áreas curriculares así como de otras que no figuran en los programas escolares (educación sexual, ambiental o artística) así como el impulso de las técnicas de expresión corporal y la superación en el medio docente de la dualidad entre habilidades manuales e intelectuales son el contexto de la EVA 1980 en la que se incorporan también grupos de trabajo innovador más específicos como los relativos a la incipiente educación preescolar, la historia de la Ciencia y la Técnica, Sociología de la literatura, el grupo de Teatro, entre otros.

La trayectoria de la EVA inicia un declive a mediados de la década de los 80, al igual que el resto de Escuelas de Verano que cabe achacar a la “recuperación” por parte de las Administraciones Central y



Autonómicas de las iniciativas surgidas desde abajo, la crisis entre los sectores más conscientes y dinámicos del profesorado derivada del afianzamiento de la “reforma política” en la Transición y la llegada al Gobierno del PSOE en 1982. El “desencanto” llega también a la educación en forma de desaparición de las voluntades colectivas de cooperación para transformar la realidad educativa y la cesión del protagonismo a las nuevas autoridades tanto políticas como sindicales en el ámbito de la enseñanza.

“... plantear una alternativa global al sistema de enseñanza vigente no los exime de deslindar bien sus objetivos pedagógicos de los puramente sindicales o políticos y recabar para sí mismos un carácter netamente específico”

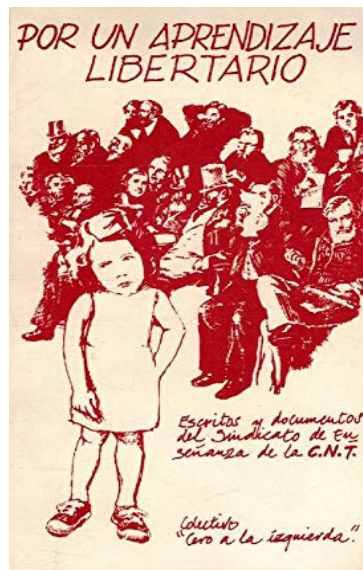
EL DILEMA DE LOS MRP EN LA TRANSICIÓN

En el documento “Funciones y competencias de los MRP” aprobado en el encuentro celebrado en Sevilla en 1981 se señala que “... plantear una alternativa global al sistema de enseñanza vigente no los exime de deslindar bien sus objetivos pedagógicos de los puramente sindicales o políticos y recabar para sí mismos un carácter netamente específico. Es cierto que en la educación siempre topamos, se quiera o no, con el problema de las finalidades y objetivos, por un lado, y por otro, con las limitaciones socioeconómicas y políticas de carácter estructural. Pero todo ello no nos debe impedir que deslindemos con claridad nuestro campo de actuación, sin que éste implique renunciar a que en el seno de los colectivos se propicien debates y reflexiones sobre las alternativas políticas que subyacen bajo las propuestas pedagógicas que constituyen nuestro ámbito específico de actuación. En este sentido sería conveniente aclarar las funciones de los MRP especialmente en relación a los sindicatos. De este modo se facilitarían las relaciones de apoyo mutuo

“La pérdida de protagonismo de los MRP a partir de mediados de los años ochenta fue una consecuencia de esas políticas de desmovilización de los sectores educativos a las que contribuyeron los gobiernos socialistas durante el periodo 1982-1996 y que remató el PP bajo el mandato de Aznar”

y complementariedad que deben existir entre unos y otros”.

En el contexto de la consolidación de los sindicatos de clase en el ámbito educativo, el papel de los MRP representaba “la componente pedagógica” con el fin de que confluyera con los potentes movimientos reivindicativos en todos los ámbitos (desde Primaria a Universidad) centrados en buena parte en las condiciones de trabajo (salarios, precariedad, valoración social). La componente política basada en desmontar las estructuras franquistas y potenciar una ruptura del sistema que no tuvo lugar debido al pactismo con los sectores “evolucionistas” del régimen por parte de las diferentes plataformas de oposición (Junta Democrática, entre otras) impidió en buena parte esa confluencia de los MRP y los sindicatos “mayoritarios” (UGT y CCOO) y condujo a su absorción por las estructuras de los Gobiernos Socialistas a partir de 1982 tanto a nivel nacional como en los incipientes gobiernos autonómicos. En el encuentro celebrado en Salamanca en 1983, el ministro de Educación y Ciencia (MEC),



José María Maravall, reconoció y agradeció el trabajo realizado por los MRP en las condiciones de semiclandestinidad y precariedad hasta entonces y manifestó que deseaba abrir puertas de apoyo y colaboración. Entre las acciones propuestas sugería la celebración de un primer congreso de los MRP cuyos efectos para la renovación del sistema escolar sería altamente positivos. Al mismo tiempo, solicitó la colaboración de los MRP con el MEC en sus líneas prioritarias de actuación, participando en trabajos conjuntos y resaltando la creación de un Programa dedicado a los MRP una Subdirección General de Perfeccionamiento dedicado específicamente a los MRP y que entre otras acciones se tradujo en una Orden Ministerial por el que se convocaban ayudas económicas a los MRP para la realización de Escuelas de Verano.

En palabras de Maravall, “investigación, innovación, difusión y documentación constituyen las cuatro líneas de actuación con el eje fundamental de que toda labor de auténtica innovación tiene que apoyarse, sobre todo, en el profesorado...”

Para el perfeccionamiento de la formación y el establecimiento de actividades relacionales y la transmisión de información dentro del mundo educativo se señalan: (i) Realización de cursos a distancia que complementen las actividades presenciales, (ii) Producción de materiales de apoyo tanto escrito como audiovisual que faciliten no solo la actualización del profesorado sino también su trabajo en el aula (iii) Potenciar los círculos de estudio e intercambio para la renovación educativa, aumentando su número y dotación. El perfeccionamiento del profesorado debe hacerse en el lugar de trabajo y es el propio profesorado quien debe ser el protagonista de su actualización. Facilitar los encuentros de profesores, el intercambio de experiencia y la utilización de los materiales educativos que el MEC quiere elaborar.... Finalmente, la política del gobierno socialista debe fomentar la igualdad de oportunidades, la garantía del derecho a la educación y el derecho a la calidad. Este último significa no solo el aumento de las inversiones sino también ayudas pedagógicas a quienes más lo necesiten...” (Vida Escolar número 223, pp 81-87, 1983).

La realidad posterior de las políticas educativas desarrolladas por los gobiernos socialistas en los años ochenta desmintió el deseo expresado por Maravall de “democratizar el MEC y vincularlo más a la sociedad, para que se convirtiera en un instrumento al servicio de los movimientos empeñados en el cambio educativo y del pedagógico. La potenciación de los MRP dentro del más escrupuloso respeto mutuo a la autonomía y a la responsabilidad

de dichos agentes transformadores permitirá un marco en el que el presente y el futuro de cada miembro del sistema escolar, en particular de los estudiantes, se vea beneficiado por la reforma educativa.”

La absorción de muchas personas que lideraban los MRP y pasaron al Ministerio de Educación como “expertos y asesores” que derivaron en gestores sin reales ambiciones reformadoras fue uno de los efectos directos en gente que “dejaba la tiza” para dedicarse a tareas más formales y menos renovadoras. La pérdida de protagonismo de los MRP a partir de mediados de los años ochenta fue una consecuencia de esas políticas de desmovilización de los sectores educativos a las que contribuyeron los gobiernos socialistas durante el periodo 1982-1996 y que remató el PP bajo el mandato de Aznar.

POR UNA ALTERNATIVA LIBERTARIA A LA EDUCACIÓN

Las gentes libertarias que se movían en los ámbitos educativos tuvieron un protagonismo importante en los MRP y su presencia en las Escuelas de Verano contribuyó a divulgar las experiencias históricas (Escuela Moderna, Ateneos, escuelas racionalistas) entre los colectivos de profesores que ignoraban el pasado de la acción libertaria en la conformación de individuos libres y críticos con el poder. Este proceso confluía con la puesta en marcha de sindicatos de Enseñanza en la renacida CNT y que generó importantes documentos de trabajo como las ponencias del primer encuentro de sindicatos



celebrado en Madrid en 1976 y que dieron lugar al libro “Por un aprendizaje libertario: Escritos y documentos del Sindicato de Enseñanza de CNT” a cargo del Colectivo Cero a la Izquierda y publicado por la editorial Campo Abierto. En él se reflejaba una alternativa al modelo que se iba consolidando desde la “normalidad” institucional. Desde los sindicatos de Enseñanza de CNT se cuestionó vigorosamente las políticas de concepción de la educación pública como “educación de y desde el Estado”, en el que se cuestionaba el papel sumiso del profesorado en relación con los métodos de aprendizaje autoritarios y los valores inherentes de cercenar la creatividad de estudiantes y docentes, el papel de la evaluación como instrumento finalista y no de revisión constante en el tiempo de la consolidación del conocimiento y la práctica de lo aprendido, el valor colectivo del aprendizaje para la vida más allá de los recintos escolares, la lucha contra el adoctrinamiento religioso y el papel de los centros privados. De

hecho, el gobierno del PSOE convertiría en centros concertados muchos de ellos ante la incapacidad de apostar por un sistema público alegando limitaciones presupuestarias para la contratación de profesorado y la construcción de centros públicos, así como evitar un choque frontal en lo ideológico con las potentes organizaciones educativas de la derecha católica, que contaban con el apoyo de la entonces Alianza Popular, la Conferencia Episcopal y los sectores mediáticos vinculados a ellas.

Los sindicatos de Enseñanza de CNT procuraron adoptar una posición crítica ante los MRP aunque participaron activamente en las Escuelas de Verano como un foro de divulgación de sus propuestas tanto a nivel sindical como pedagógico (véase la entrevista a la compañera Nieves Boj en <https://www.zaragozarebelde.org/> La Escuela de Verano de Aragón). Durante el periodo 1984-1987 se llevaron a cabo cuatro encuentros libertarios sobre educación en Motril, Teruel, Cheste y Barcelona que replicaban el modelo de las Escuelas de Verano desde una óptica propia.

“Los sindicatos de Enseñanza de CNT procuraron adoptar una posición crítica ante los MRP aunque participaron activamente en las Escuelas de Verano como un foro de divulgación de sus propuestas tanto a nivel sindical como pedagógico”



Referentes de prácticas libertarias en la enseñanza conjugaron tanto acciones individuales o colectivas en el seno del sistema escolar como fue el caso del colectivo Aula Libre en comarcas rurales aragonesa, un MRP con un largo recorrido en el tiempo (desde 1982 hasta hoy) y que ha sido analizado con detalle en la Tesis Doctoral “El movimiento de Renovación Pedagógica Aula Libre: contexto, prácticas y discursos (1975-2000)” de Juan Lorenzo Lacruz, defendida en la Universidad de Zaragoza en 2014. Cabe resaltar también la “Experiencia de Educación en Libertad” realizada en la Escuela Hogar Nertóbriga en Fregenal de la Sierra y promovida por Concha

Castaño, María Jesús Checa y Josefa Martín Luengo, abortada por la administración franquista, pero que tuvo su continuidad en Mérida a partir de 1978 con la Escuela Libre Paideia autodefinida como “escuela libre, escuela de la anarquía” (se puede consultar la aportación de Josefa Martín Luengo, *Fregenal de la Sierra, una experiencia de Escuela en libertad*, Campo Abierto Ediciones, 1978). A modo de declaración programática se enfatiza el hecho que “l@s niñ@s tienen derecho a equivocarse porque los errores son necesarios en la construcción intelectual ya que son intentos de explicación y sin ellos no se sabe lo que no hay que hacer. L@s niñ@s

deben aprender a superar sus errores; si les impedimos que se equivoquen no dejamos que hagan su aprendizaje. L@s adult@s deben evitar que sus alumnos creen dependencias intelectuales.” Retomar la idea del maestro-compañero más que la del maestro-autoridad infalible es otro de los supuestos de ese aprendizaje libertario. Para más información, una aproximación más reciente a esta experiencia, véase Josefa Martín Luengo, *Paideia: escuela libre, escuela de la anarquía* en [http:// grupogomezrojas.org/2016/06/06](http://grupogomezrojas.org/2016/06/06).

Junto a estas actividades cabe destacar la aparición de revistas elaboradas desde los sindicatos. Cabe mencionar Aula Libre, del sindicato de Enseñanza de Zaragoza, que inicia su publicación en 1977, y que sirvió de referente a otras iniciativas similares en el marco anarcosindicalista.

Creo conveniente y necesario reivindicar y profundizar la memoria de las propuestas y actividades libertarias en el ámbito educativo durante los años 70 y 80 e iniciar una investigación rigurosa en la que ahondemos en contenidos, métodos y prácticas junto con el testimonio de l@s compañer@s que vivieron ese periodo de manera que contribuya a un mejor conocimiento del pasado para actuar en el presente y diseñar el futuro.

“La Pinya. Història i reflexions d’un col·lectiu d’autogestió educativa”

Idioma: catalán

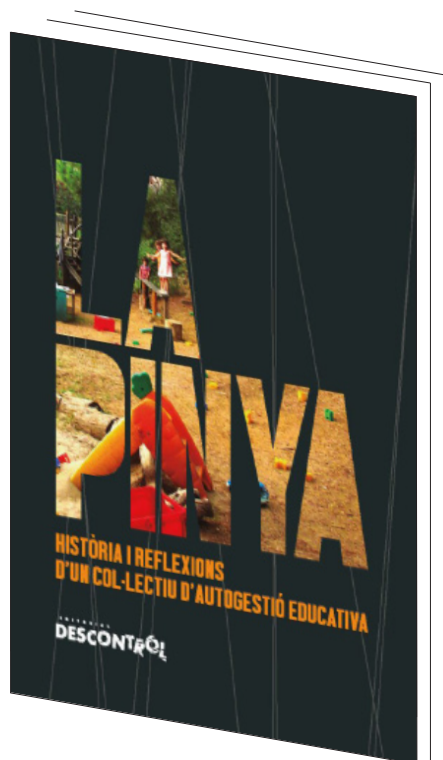
Editorial Descontrol

Páginas: 420

<https://descontrol.cat/portfolio/>

[la-pinya-historia-dun-collectiu-dautogestio-educativa/](https://descontrol.cat/portfolio/la-pinya-historia-dun-collectiu-dautogestio-educativa/)

ESCRIBE: Valeria Giacomoni



una *matrioshka*, un seguir abriendo cajones encontrando una visión diferente sobre el mismo proceso que consigue ofrecer un cuadro colectivo y orgánico del proyecto. El nombre elegido de “Col·lectiu d’autogestió educativa” nos ayuda a entender el trabajo que hay detrás y aleja el proyecto de ser catalogado como una simple *escuelita*, o un lugar donde se cuidan lxs niñxs. En la Pinya, queda claro desde el principio, que se cuida de todo el grupo, de adultxs y pequeñxs y no se quiere delegar el hecho educativo a especialistas, sino tomar decisiones colectivas y compartir la responsabilidad pedagógica. Se asume que el hecho de educar implica también educarse.

La misma estructura del libro evidencia esta manera de actuar: no hay unx especialista que escriba mejor que los demás a quien encargar el texto,

ni alguien que conozca el proyecto desde hace más tiempo que se crea en derecho de poder describirlo. Aquí nos encontramos con un coro de voces, de adultxs y niñxs, y una estructura dividida por un lado en etapas del proyecto, para ayudarnos a seguir su desarrollo, y por otro en herramientas concretas que pueden servir a cualquiera que tenga interés en la educación.

Poner por escrito y compartir es un trabajo que no sólo ayuda a quien lee a entender el trabajo colectivo de muchos años, sino que sobre todo resulta fundamental para el avanzar del proyecto, tal como se especifica una y otra vez en el texto. Siendo la Pinya un colectivo vivo, en el que sigue entrando y saliendo gente, la necesidad de hacer llegar a los nuevos integrantes lo que se ha trabajado hasta el momento resulta muy importante para no volver siempre sobre temas ya tratados: todo se puede cuestionar, pero hay que saber cuál es el proceso que ha llevado a esas decisiones y poco a poco se decide poner negro sobre blanco algunas posturas que se consideran identificativas del proyecto. Metáforas muy conseguidas son por ejemplo la de pasarse la “flama pinyera” con un trabajo de fontanería política y pedagógica: la Pinya es el agua y las tuberías son la capacidad de traspasar conocimientos de lxs adultxs. Es importante “reconocer las raíces para poder seguir creciendo, adaptándose a las necesidades del momento”.

Y en cuanto a raíces, aunque haya unos referentes históricos en Ferrer i Guàrdia y las escuelas racionalistas, no hay una única línea pedagógica y se utilizan recursos de diferentes

El libro de *La Pinya* me ha sorprendido en primer lugar por su estructura: parece una muñeca rusa,

“El no reproducir las pautas del patriarcado es uno de los objetivos más claros del proyecto”

teorías educativas (una buena definición del método es *Pinyassori*). Por otra parte, la Pinya poco a poco va alejándose de la definición “educación libre”, marco en el que inicialmente quedaba incluida junto con otros proyectos pioneros, de los que se ha ido diferenciando en los años. Una buena anécdota sobre el término “libre” es la elección del nombre del proyecto: qué ocasión mejor para poner en práctica esta libertad y hacer que sean las mismas criaturas para elegir el nombre... Pues hablamos de peques con 3-4 años y al principio en mayoría niñas, que al ser interrogadas sobre qué nombre poner a la escuela, se reunieron para decidir juntas, como bien habían aprendido en un proyecto horizontal. Habiendo dos palabras que les gustaban llegaron a un acuerdo que fue poner ambas: “Collar Princesa” ... Ya se puede imaginar la reacción de lxs adultxs... “habíamos entendido que más que la libertad que nos ofrece la democracia capitalista, teníamos que ofrecerles herramientas para remar contracorriente”.

Pues el trabajo del colectivo se propone como un deshacerse de los condicionamientos de la sociedad en la que estamos sumergidos, tanto en la educación de los peques como en las relaciones entre personas. El no reproducir las pautas del patriarcado es uno de los objetivos más claros del proyecto, y también de los más difíciles,

considerando cómo todo el mundo las llevamos asimiladas. Pues el nombre “La Pinya” elegido por el colectivo no sólo recuerda el espacio natural privilegiado de la masía de Can Garrofa en el que viven el día a día, sino también esa horizontalidad y capacidad de hacer piña. El lenguaje también es importante para no reproducir esquemas, así que se elige utilizar el plural femenino, lxs educadores son *acompañantes*, los padres son *pamares*, la atención a las cuestiones de género lleva a definir los “*txiquis socializados como nenes o nenas*” identificando así los condicionamientos de la sociedad.

El querer desmontar costumbres arraigadas resuelve las dudas sobre la no intervención, o sea por un lado se cuida el desarrollo de las actitudes de cada peque, por el otro resulta necesario intervenir para evitar dinámicas de grupo negativas, para empoderar a niños que quedan más calladxs, para no repetir esquemas de una sociedad jerárquica. Es de apreciar también un pequeño detalle como es la definición de “intervención”: no quiere decir que un adulto guíe de la mano o haga una explicación en palabras, a menudo significa introducir nuevos materiales o cambios de distribuciones del espacio, propuestas de actividades, sacar un tema en la asamblea. Interrogarse sobre simples términos ya es una manera de desmontar esquemas para saber exactamente a qué nos referimos con esa palabra.

Y a este propósito, el colectivo se ha interrogado mucho si definirse como anarquista, dado que la mayoría de personas que han formado parte de

ello provienen del movimiento libertario; quizás la definición de anarquista quedaba estrecha para una experimentación pedagógico-social en continua evolución y se ha preferido “colectivo de autogestión educativa”. Sin embargo, para entender cuánto esté insertada la Pinya en los movimientos sociales, cada capítulo empieza con un apartado en el que se hace un cuadro del contexto de luchas de esos años, explicando preocupaciones y tensiones. Lo que se puede definir sin duda anarquista son las modalidades que se utilizan, como bien se especifica en el texto: no delegar, la horizontalidad, la posibilidad de cuestionar todo y no seguir ninguna corriente, replantear el hecho educativo y no tener miedo a ensayar y equivocarse para encontrar la mejor solución. Además, un punto firme del proyecto es la conexión entre responsabilidad individual y colectiva: es aquí donde reside su definición política. Y es aquí donde se diferencia de otros proyectos que apuntan más al desarrollo individual, al bienestar interior y al *cuidado del alma*, con un enfoque más desde el yoga y las disciplinas orientales. La dimensión del grupo y del aprender a crecer conscientes de ser parte de un colectivo en la Pinya se desarrolla al mismo tiempo que la libertad individual.

Participar en el colectivo significa que las familias están implicadas entonces en todas las cuestiones pedagógicas gracias a asambleas y comisiones y también se ocupan de preparar la comida, limpiar, organizar y acompañar en excursiones y colonias... No delegar es un enorme trabajo y en el texto transpira la dificultad y

el desgaste que conlleva ocuparse de todo... Entonces ¿por qué hacerlo? ¿Y cómo puede ser que el proyecto lleve casi 20 años? Pues la mayoría de personas que han pasado por la Pinya han elegido invertir su tiempo, energía e ilusiones en un proyecto con ansias de transformación social y concuerdan en haber vivido ahí una experiencia cumbre en su vida, un proceso de crecimiento personal y colectivo que deja una marca. El trabajo de deconstrucción continuo que hacen los miembros del colectivo es el pilar para poder ofrecer este tipo de acompañamiento a lxs txiquis. Por ejemplo, para cambiar la dinámica de un momento clave como la comida, la asamblea propone dos opciones que se van ensayando un mes cada una y se ofrece un tercer mes para poner en práctica una propuesta que venga de lxs niñxs. Después del ensayo no consideran

necesaria una tercera opción porque les parece que una ya funciona bien. Parece tan fácil contada así, pero pensemos en la dificultad en llevar a cabo cualquier cambio consensuado, y a la flexibilidad necesaria de todxs lxs participantes. Otra herramienta muy útil fue crear un espacio para cuidar las relaciones de grupo entre las acompañantes, en el que reflexionar sobre lo que funciona y lo que no, e intentar resolver si hay tensiones. Estudiar soluciones en grupo enriquece, y si a menudo se empieza una asamblea con puntos de vistas diferentes, se acaba con una única visión enriquecida por todxs.

Eso de probar y si no funciona cambiar estrategia es una postura muy humilde: se intenta algo porque se considera la mejor opción, a ver qué tal y si no es viable se estudia otra solución. Pues siempre tendríamos que acercarnos

“un punto firme del proyecto es la conexión entre responsabilidad individual y colectiva: es aquí donde reside su definición política”

así a los problemas de la vida. En lugar de aceptar una realidad que no nos gusta y luego quejarnos en lugar de construir alternativas. Este saber conjugar la capacidad de soñar con la practicidad de propuestas concretas para el día a día constituye la esencia de la Pinya. El ocuparse de la educación de los peques colectivamente permite crecer a lxs adultxs también y aprender a través de diferentes modalidades y herramientas. Comparando ese proceso con quien lea, un poco de ese trabajo llega también fuera de la Pinya. Volvemos a la *matrioshka*...

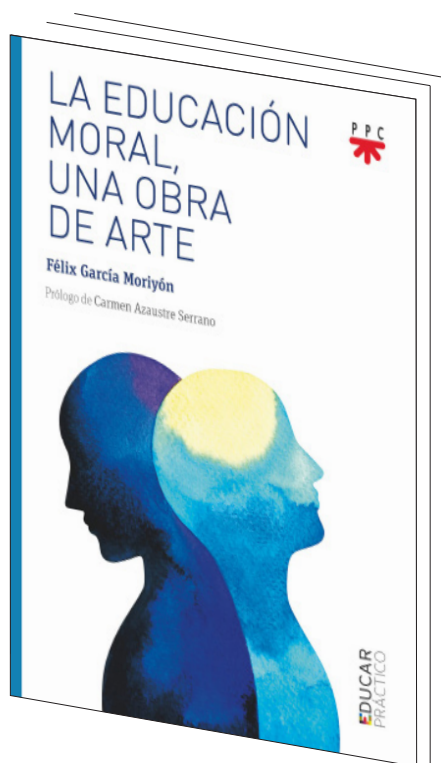
La 'Educación moral, una obra de arte'

Autor: Félix García Moriyón

Editorial: PPC

Páginas: 152

ESCRIBE: Julio Rogero



He leído con detenimiento y gran disfrute este último libro de Félix García Moriyón. Recoge en el texto su obra de arte vital, elaborada a lo largo de sus más de cuarenta años de profesor, ya jubilado, de Filosofía en Educación Secundaria y más de 25 años en la universidad donde continúa como profesor honorario. Nos comunica lo que ha aprendido a lo largo de tan extensa e intensa trayectoria docente. El trabajo se centra en la necesaria educación moral del

alumnado y, sobre todo, del profesorado.

Parte, ya en la introducción, de una visión positiva de la profesión docente porque “me gusta mi profesión y sigo disfrutando mucho cuando doy clase”. El libro es una aportación de ideas y reflexiones para problematizar y ayudar a redefinir el oficio de maestro. Es un ensayo comprometido. Parte de una tesis central: “la educación formal es sobre todo una tarea política y ética, poniendo en énfasis lo segundo”.

Nos confirma que, entre los retos de la educación formal obligatoria, «es tarea urgente elevar la educación moral de niños y adolescentes y también de los adultos, incluido el profesorado».

El ensayo consta de ocho capítulos. Parte, en el primero, del análisis de la misión encomendada a la enseñanza obligatoria, en la que es irrenunciable el derecho y el deber de educarse para poder adquirir la madurez necesaria para llegar a ser los protagonistas de sus vidas. Se apoya en el proyecto pedagógico, que nace

con la Ilustración, de hacer ciudadanos y no súbditos sumisos al poder. Es un proyecto cargado de tensiones entre el proyecto de liberación humana y el de reprimir y someter, de hacer realidad la justicia social educativa o legitimar la desigualdad a través de la meritocracia. La educación formal es un modelo ideal “orientado por la ética, entendida ésta, como el ámbito en el que reflexionamos sobre la clase de personas que queremos llegar a ser y la clase de sociedad en la que nos gustaría vivir”.

Se continúa en el segundo con una pregunta clave: “¿Para qué vamos al colegio?”. La respuesta es clara. El objetivo fundamental es “dotar a toda la población de los conocimientos y competencias que se consideran necesarios para llegar a ser buenas personas capacitadas para participar en la vida pública”. Analiza la escuela como un lugar seguro para conseguirlo. Pero es un lugar no exento de dificultades: abandono escolar, absentismo, fracaso, pérdida de interés por aprender y preguntar, importancia de los títulos, el papel económico de la educación como inversión o como gasto, los resultados y el rendimiento... En la complejidad de la educación es importante tener claro el objetivo central del proceso educativo: “vamos a la escuela a realizar nuestro proceso personal de subjetivación”. Para responder a “Qué clase de persona queremos ser y en qué clase de mundo queremos vivir”.

El análisis de la secularización y el pluralismo en el mundo actual tiene especial relevancia para «los colegios y profesorado confesional, a quienes de forma especial va

dirigida la redacción y publicación de este libro». En el capítulo tercero se analiza el complejo tema de la secularización en occidente y la desecularización porque “la religión da muestras de extraordinaria vitalidad” fuera de Europa, en la que el pluralismo parece más pujante que en otros entornos. La globalización nos deja el rastro de siglos de colonialismo y esclavitud que persiste hoy en el racismo, el supremacismo, el neocolonialismo y las profundas desigualdades crecientes. El pluralismo, que suele ir acompañado de un individualismo radical y un alto relativismo moral, es una gran riqueza humana cuando va ligado a la búsqueda de «valores compartidos por toda la humanidad, más allá de los contextos culturales e ideológicos en los que se vive».

Los seres humanos somos constitutivamente morales. A la educación moral se dedica el siguiente capítulo. Se plantea qué es lo que hay que enseñar para poder decir que una persona “está moralmente educada o es una buena persona” y qué destrezas cognitivas y afectivas son necesarias para actuar moralmente. Analiza el conflicto que suele darse en la diferente jerarquización que suele darse en las diferentes propuestas de educación moral. Después del análisis de las aporías de la educación moral en la sociedad actual, ligadas al extendido relativismo y al dogmatismo irracional, nos propone una reflexión bien fundamentada sobre los pilares de la educación moral a partir “de los riesgos existenciales y globales que exigen lo mejor de todos nosotros”. Se exponen los criterios que deben articular una educación

moral que se desarrolla en los cuatro últimos capítulos.

La dimensión moral del trabajo docente hace referencia a una condición básica de todo el profesorado porque “la educación es una tarea intrínsecamente moral”. Así “el profesor como agente moral” guiado por “la única posibilidad de un comportamiento ético frente al alumno es la solicitud, el cuidado y el cariño”, para conseguir que éste pueda prescindir de su apoyo en su proceso de maduración personal. *Se recalcan dos virtudes fundamentales de quien educa: paciencia para respetar los procesos del educando y el cariño incondicional.* Nos comunica el efecto profundo de lo que el autor llama “el efecto paraíso”: “lograr que el presente sea un acontecimiento dotado de sentido”. Eso solo es posible “si nos tomamos en serio nuestra profesión” para poder cuidar al máximo la dimensión moral de la actividad docente en la vida cotidiana del aula.

La conversión del aula en “comunidad de investigación ética” es la propuesta que se desarrolla en el capítulo seis. Para favorecer el crecimiento del alumno y poder llegar a prescindir del profesor, superando la asimetría inicial, son necesarios el diálogo, la escucha y la paciencia. Eso es posible a través de una relación educativa liberadora que abandone la “Educación bancaria” y rompa el muro de la dominación. En la clase, como comunidad de investigación filosófica, “las personas se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Freire), porque desde el principio “se trata a los niños y adolescentes como sujetos morales en sentido pleno”, tratando

con cuidado a todas las personas que forman parte de la comunidad. Por ello cuestiona la evaluación reducida a pura calificación y propone la investigación como sinónimo de evaluación donde se somete a valoración compartida todo el proceso de aprendizaje.

Para el autor *no es suficiente el aula como espacio de educación moral donde se da la relación educativa más directa. Hemos de hacer que el propio centro sea un ejemplo de los valores que se quieren fomentar.* La escuela es una institución democrática apoyada en dos pilares: la participación y el reconocimiento de unos derechos fundamentales. Ellos harán posible que la educación moral, utilizando procedimientos democráticos, haga ciudadanos comprometidos con la mejora de su sociedad. Hay centros que ya lo están haciendo. La necesaria colaboración entre la institución familiar y la escolar es parte fundamental de la construcción de una comunidad educativa y es uno de los aspectos en que hay más que avanzar. La vinculación de la escuela con su entorno, del que forma parte, se hace realidad cuando hay una relación estable en la que se da un aprendizaje comprometido con la realidad para cambiarla. Se exponen diferentes experiencias que muestran lo positivo de vincular el aprendizaje con el servicio a la comunidad.

El último capítulo está dedicado a la creatividad para poder hacer de la educación una obra de arte. Parte de la denuncia de cómo cotidianamente la tarea docente cae con demasiada frecuencia en la rutina que lleva “al tedio, el aburrimiento y la mediocridad”. El

arte es algo que está presente en todo lo que hace el ser humano. También está presente en la clase, en la que cada sesión bien planificada es única e irrepetible, más si conecta con los intereses vitales del alumnado. Es muy bella la exposición de las características de lo que es una clase hecha una obra de arte, de la alegría profunda que provoca el trabajo bien hecho, que es lo que la escuela debe cuidar. “En este sentido, debemos defender que la enseñanza es un arte y la comunidad de investigación equivale a una comunidad artística...”. Hacerlo posible constituye un reto, que “implica un viaje personal y comunitario” para hacer realidad el objetivo central de la educación: “lograr que los alumnos, pero también los profesores, sean buenas personas”. Cada ser humano es único, está comprometido con la verdad y debe llegar a ser una “bella persona” identificando belleza y bondad: “ser bello es ser bueno”. Ese es el gran acontecimiento y de eso se trata, de “hacer de la propia vida una obra de arte”

En la estructura del ensayo, cada capítulo acaba con un “para seguir leyendo” y profundizando en el contenido del mismo. Es la aportación comentada que hace el autor de

la bibliografía que recomienda para enriquecer los contenidos de cada apartado. Me parece un gran acierto tanto por la variedad de la propuesta como por la referencia a lo mejor de lo publicado sobre el contenido de cada capítulo.

Exponer de forma tan resumida el contenido de un texto tan rico y tan complejo claramente es una simplificación muy arriesgada. Por ello esta reseña quiere ser una invitación a leer con atención lo que nos propone y sugiere. Es un texto de una gran riqueza de ideas y argumentos a favor de la educación moral en la educación formal como comunidad de investigación ética y de convivencia. Creo que la propuesta pedagógica que Félix García Moriyón nos hace, es una obra de arte para disfrutar de la calidad de su belleza estética, humana y, en muchos momentos, poética.

Se visualiza mucho mejor su propuesta porque parte de su apasionada vivencia de docente comprometido en su tarea cotidiana en el aula y en el centro educativo. Tarea a la que da pleno sentido con unas metodologías de una gran riqueza creativa e innovadora como nos expone con detalle.

Hay aspectos con los que se puede estar más o menos de

acuerdo, quizás justificados por quien encarga este trabajo y a quién va dirigido, que invitan a un diálogo abierto, en el “siempre podemos equivocarnos”, sobre temas como la secularización y la religión en la escuela, la compleja relación público privado y el significado de la conversión de la educación en mercancía, la del relativismo moral en la sociedad posmoderna, la coherencia entre fines y medios en la enseñanza... También hay algunas problemáticas ausentes, que pueden justificarse por la propia configuración de la obra, como, por ejemplo, la segregación escolar o la elección de centro... pero quizás no sea este el lugar para tratarlo.

Es un texto propositivo, sugerente y muy clarificador de la necesidad de tomarse muy en serio en estos tiempos posmodernos la educación moral en la educación formal conectada con vida.

Me parece que es un texto altamente recomendable para el profesorado y las familias para abrir vías de formación y diálogo en torno a los temas que forman parte de una educación moral en la escuela, cuestionada hoy desde diferentes ámbitos sociales y políticos.

'Alcarràs'

Título original: *Alcarràs*

Año: 2022

Duración: 120 minutos

País: España

Dirección: Carla Simón

Guion: Carla Simón, Arnau Vilaró

Música: Andrea Koch

Fotografía: Daniela Cajías

Reparto: Jordi Pujol Dolcet, Anna Otín, Xenia Roset, Albert Bosch, Ainet Jounou, Josep Abad, Montse Oró, Carles Cabós, Berta Pipó

ESCRIBE: Miguel Ángel Martínez

Los paisajes de Mir se recuerdan porque sus colores son un ecléctico conjunto de emociones. Así sucede con la película que Carla Simón despliega ante la mirada asombrada de quien asiste al duro trabajo de la recolección de fruta, extendiéndose la labor durante las luces de un verano a cuyo término, la familia, que ha vivido y cuidado de la tierra durante décadas, será obligada a abandonarla. La resistencia ante la injusticia se refugia en los ojos de una niña amenazada por el poder descomunal de una excavadora; en las pupilas encendidas del agricultor, que no descansa, incapaz de encontrar una solución que le permita seguir cultivando; en la noble tristeza del abuelo, refugiado en el silencio y en las canciones tradicionales que enseña a las nietas.

Serán los adolescentes quienes comiencen la verdadera rebelión interior, los que lancen melocotones contra la gran distribuidora. Quizá en Mariona y Roger, los jóvenes hermanos, se sitúan los pilares de la comprensión hacia

una familia que, a pesar de los conflictos, de la distinta manera de enfrentarse al final de sus tradiciones, inspira una voluntad, un apasionado amor que permitirá dibujar otro paisaje, otro comienzo, una nueva lucha frente a los explotadores.

Alcarràs sitúa la tierra en primer lugar, como el cine de Víctor Erice en *El espíritu de la colmena* (1973) y en *El sur* (1983); como la vida amedrentada que se reflejó en *La lengua de las mariposas* (José Luis Cuerda, 1999); como los retratos de una sociedad en *Un lugar en el mundo* (Adolfo Aristarain, 1992), *Ser y tener* (Nicolás Philibert, 2002), *Camino a la escuela* (Pascal Plisson, 2013) y *La escuela de la vida* (Nicolás Vanier, 2017). Todas estas obras muestran la capacidad para narrar la simbiosis del ser humano con la tierra, alejados de otras películas que recrean una campiña edulcorada en la Provenza, la Toscana o cualquier región con denominación de origen.

Como en *Estiu 1993*, Simón nos ofrece el lenguaje del silencio, la dorada luz de los gestos, de los detalles, cuidando



cada palabra en un hermoso guion. Un impresionante trabajo envuelve a cada personaje, fundido en la piel de una tierra que demanda el grito de rebelión y el compromiso del apoyo mutuo. Cada actriz, cada actor son parte de ese papel que les corresponde, se complementan como en una composición equilibrada, en una forma geométrica perfecta y renacentista. Sus gestos se hacen líneas o se difuminan en la noche de las confesiones y el insomnio. La familia con su pasado y su futuro, las generaciones que lloran y ríen, que se aman y discuten, la huerta donde las emociones estallan.

Carla Simón domina los ritmos pausados como los colores de Mir en este verano en el que nos aliamos con los juegos de los niños frente a la empresa que poco a poco se apodera de sus espacios.

¿Qué sabemos en las escuelas urbanas de las familias que viven el cuidado de la ganadería, que asisten a la destrucción porque el granizo acaba

con la cosecha?, ¿qué conocemos del ciclo por el que transita cuanto la tierra ofrece, quién fija los precios del trabajo, quién se enriquece ante la destrucción de la Naturaleza por el uso de fertilizantes o de cultivos que hieren la tierra?, ¿qué sabe la escuela de la ciudad de las comarcas, de enseñantes que han de hacer kilómetros cada día o de quienes luchan para que no cierren el alma de un pueblo que se identifica con la escuela porque hay problemas de “ratio”? Aunque sean importantes los huertos escolares y vecinales, se precisa ampliar el mutuo conocimiento entre escuelas, al igual que comprometerse con la reclamación “*precios justos para el campo y la ciudad*”, donde las manos puedan reconocerse, donde los juegos y los proyectos permitan comprender que sin el amor a la tierra nos perderemos en los eriales de desierto. Las manos que entierran los conejos muertos, manos de migrantes, de culturas y creencias diferentes, que se encuentran con otras manos, que descubren la ternura y la responsabilidad solidaria con toda forma de vida. Es el cine de nuestra tierra.

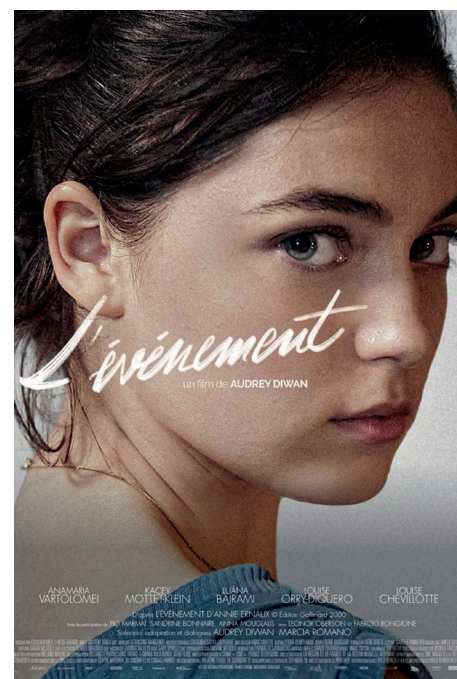
'EL ACONTECIMIENTO'

Audrey Diwan, 2021

Galardonada con el León de Oro de la Muestra de Venecia

ESCRIBE: Clara M. Rodríguez Fernández

Ciertamente, *El acontecimiento* es una película capaz de remover distintas emociones a lo largo de su desarrollo, ya que su autora nos explica cómo de difícil era abortar en la Francia de 1963, cuando estaba prohibido. Lo cual nos lleva rápidamente a pensar que, aunque el aborto esté prohibido o restringido, las mujeres no van a dejar de hacerlo, un hecho que la película deja bien claro. Todo lo contrario, moverán cielo y tierra para poder abortar, pero desgraciadamente, al estar prohibido, estarán obligadas a hacerlo en circunstancias peligrosas para su salud física y mental, incluso llegando a arriesgar su vida y/o su libertad. Por tanto, una de las conclusiones que se extrae de este relato visual es la importancia que aún tiene seguir luchando por mantener el derecho al aborto libre, público, seguro y gratuito en el Estado español. Es decir, que el hecho de que hoy estemos amparadas, no quiere decir que este derecho se vaya a mantener siempre, aprendizaje que acabamos de aprender con la



derogación del derecho a abortar en Estados Unidos. Por otro lado, pone de manifiesto la situación que están pasando miles de mujeres por otros lares del mundo donde el derecho al aborto nunca existió. Se me ponen los pelos de punta sólo de pensar que lo que pasaba en los años 60 en Francia, lo que pasó Anne en la película, sigue pasando en otros países ahora mismo.

¿Y cómo puede ser que una mujer no pueda decidir si quiere ser madre o no, algo tan importante en nuestras vidas, ya que te la cambia por completo? Y ya no sólo porque te cambia la vida, hay otras razones por las cuales las mujeres no quieren seguir con el embarazo. En la película en cuestión, se ha elegido a una chica estudiante a la cual se le da bastante bien

los estudios, por lo que se intuye que ser madre acabaría con sus planes de futuro de ser una mujer que trabaja en lo que le gusta y se le da bien y además, independiente. Lo curioso es que el contexto que se nos presenta, la Francia de los años 60, es bastante avanzado en derechos de oportunidades entre hombres y mujeres (en comparación con la España de aquel entonces), pero muy retrógrado con el tema del aborto. Un tema del cual nadie quería oír, ni los médicos a los que acudía la protagonista, ni sus propias amigas, las cuales le rechazaron cuando les confiesa que está embarazada. Y justamente esta cuestión la enlazo con la pregunta anterior. En aquella época en Francia las mujeres podían trabajar, conducir, viajar solas, incluso ser independientes económicamente, pero estaba prohibido hacer uso de su cuerpo, obtener placer a través de su cuerpo, decidir sobre su cuerpo, decidir si quieren o no ser madres. Esta prohibición legislativa, pero también

social, huele a rancio y mohoso moralismo católico. De hecho, hoy en día en países donde el aborto es legal, como en el Estado español, podríamos decir que es un derecho que siempre pende de un hilo, ya que la Iglesia católica maneja esos hilos a través de sus poderes políticos. Dicha afirmación podemos constatarla en la objeción de conciencia de algunos hospitales públicos a practicar el aborto. ¿Cómo es posible que en un hospital subvencionado absolutamente con fondos públicos no se pueda ejercer un derecho reconocido por la ley?

Y aquí pienso inevitablemente en todas nuestras alumnas menores de dieciséis años, las cuales no pueden abortar sin el permiso de sus familias. Primero, no están amparadas bajo la ley. Cualquier adolescente con 13 ó 14 años que se quede embarazada, que no quiera seguir con ello y tampoco se lo quiera explicar a su familia, por los motivos que sean, está desamparada. ¿A dónde van?, ¿qué pueden hacer? Pero,

por otro lado, aquellas adolescentes mayores de dieciséis años que pueden ejercer su derecho a interrumpir el embarazo sin permiso de sus tutores, si en el hospital de su zona no lo hacen acogiéndose a la objeción de conciencia, ¿qué pueden hacer? ¿A dónde van aquellas que no tengan dinero para moverse a otra provincia? ¿Cómo saber en qué otro hospital de otra provincia, incluso a veces de otra comunidad autónoma, pueden hacerlo?

Y además, ¿pueden ser atendidas en otros hospitales que no sea el que le corresponde por zona?

¿Qué haríamos si nos encontramos un caso como este en nuestras aulas o en nuestro centro? ¿De quién es la responsabilidad de informar a menores de edad sobre educación sexual, métodos anticonceptivos, enfermedades de transmisión sexual, embarazos no deseados, etc.? ¿Cómo se plantean estos temas en los centros educativos? ¿Se plantean? ¿O siguen siendo temas tabús?

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