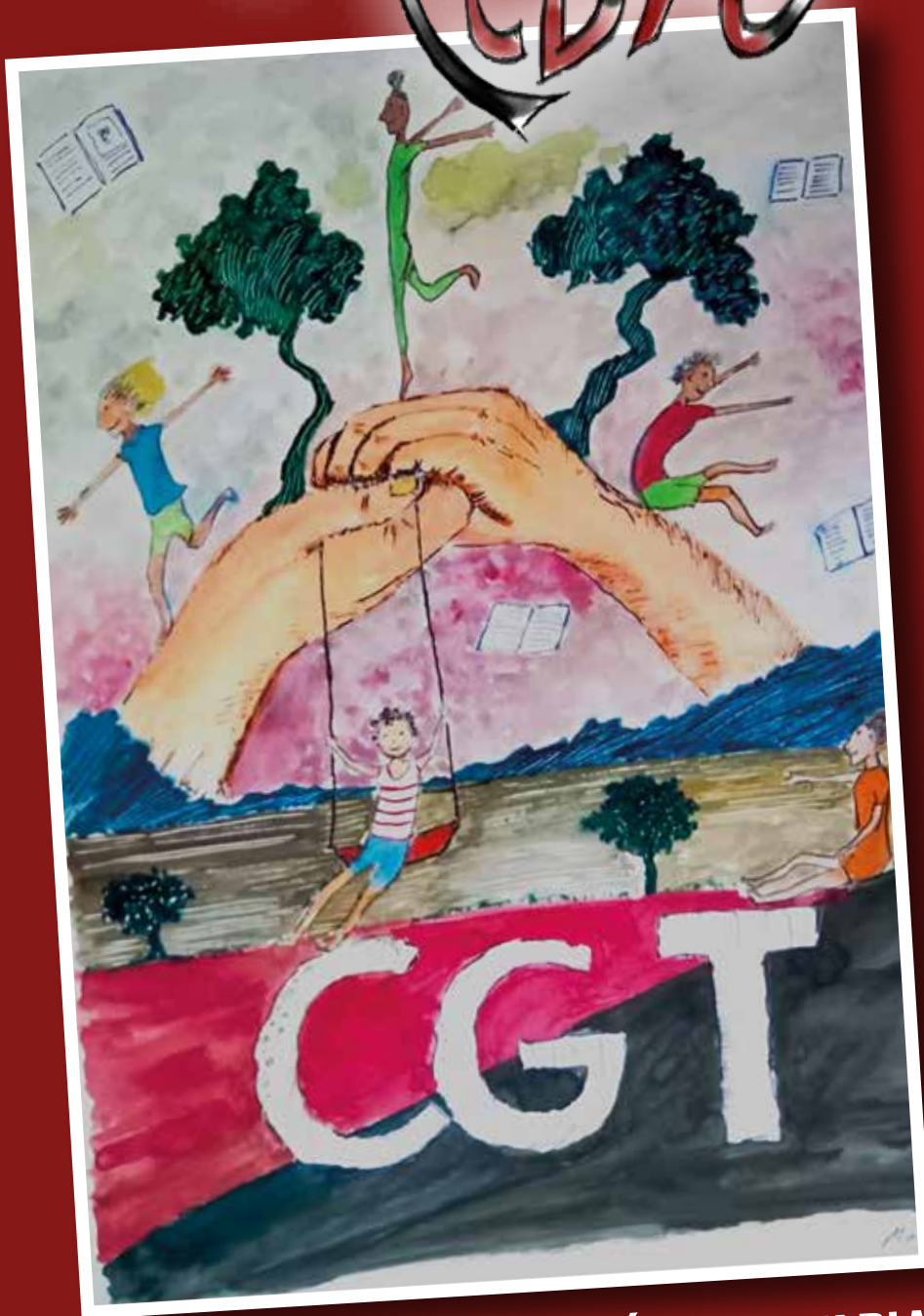


# Aula libre



**JORNADAS DE PEDAGOGÍA LIBERTARIA**

MADRID. 28 Y 29 DE ENERO DE 2023

ORGANIZADAS POR 'AULA LIBRE'  
Y LA FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE CGT

**Número 7**  
Nueva Época  
**Otoño 2023**

## **PONENCIAS**

**SUJETO Y CONOCIMIENTO  
COMO DESAFÍO PARA UNA  
EDUCACIÓN EMANCIPADORA**

**JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ**  
PÁG. 9

**PEDAGOGÍAS QUEER  
COMO RETO DE LAS  
PEDAGOGÍAS LIBERTARIAS**

**MERCEDES SÁNCHEZ SÁINZ**  
PÁG. 15

**PROYECTOS EDUCATIVOS  
LIBERTARIOS EN MADRID  
DURANTE LA REPÚBLICA  
EN GUERRA**

**CRISTINA ESCRIVÀ MOSCARDÓ**  
PÁG. 23

**NUEVAS FORMAS, NUEVOS  
ACTORES Y NUEVAS DINÁMICAS  
DE LA PRIVATIZACIÓN  
DIGITAL EN EDUCACIÓN**

**GEO SAURA**  
PÁG. 31

**PUEBLO GITANO Y EDUCACIÓN.  
¿INTERVENIR PARA EXCLUIR  
O PARA TRANSFORMAR?**

**FERNANDO MACÍAS ARANDA**  
PÁG. 41

**LA EVALUACIÓN  
EN EL AULA UN ENFOQUE  
LIBERTARIO**

**FÉLIX GARCÍA MORIYÓN**  
PÁG. 53

PÁG. 9

## EDITORIAL

JORNADAS DE  
PEDAGOGÍA  
LIBERTARIA

3

## PONENCIAS

9

**SUJETO Y  
CONOCIMIENTO  
COMO DESAFÍO PARA  
UNA  
EDUCACIÓN  
EMANCIPADORA**  
Jaume  
Martínez  
Bonafé

15

**PEDAGOGÍAS  
QUEER  
COMO RETO  
DE LAS  
PEDAGOGÍAS  
LIBERTARIAS**  
Mercedes  
Sánchez Sáinz

23

**PROYECTOS  
EDUCATIVOS  
LIBERTARIOS  
EN MADRID  
DURANTE LA  
REPÚBLICA  
EN GUERRA**  
Cristina  
Escrivà  
Moscardó

31

**NUEVAS  
FORMAS,  
NUEVOS  
ACTORES  
Y NUEVAS  
DINÁMICAS  
DE LA PRIVA-  
TIZACIÓN  
DIGITAL EN  
EDUCACIÓN**  
Geo Saura

41

**PUEBLO  
GITANO Y  
EDUCACIÓN.  
¿INTERVENIR  
PARA EX-  
CLUIR  
O PARA  
TRANSFOR-  
MAR?**  
Fernando  
Macías  
Aranda

53

**LA EVALUA-  
CIÓN  
EN EL AULA  
UN ENFOQUE  
LIBERTARIO**  
Félix García  
Moriyón

61

## RESEÑAS

**61 LAS BUENAS  
COMPAÑÍAS**  
Dirección Sílvia  
Munt. 2023

### Equipo de Redacción

- Emili Cortavitarte Carral
- Maximino de Diego Pérez
- Félix García Moriyón
- Ana Gorría Ferrín
- María Ibáñez Mateos
- Alfredo Marcos Cabellos
- Eusebio Martín Ramos
- Miguel Ángel Martínez Martínez

- Clara M. Rodríguez Fernández
- José Manuel Trives Pérez
- Paco Marcellán Español

### Colaboradoras

- Alba Fernández Santos
- Yanira Hermida Martín
- Almudena Gómez-Álvarez Abajo

**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/>





▲ Ponencia de Jaume Martínez

# JORNADAS DE PEDAGOGÍA LIBERTARIA

## 28 Y 29 DE ENERO DE 2023

### ORGANIZADAS POR AULA LIBRE Y LA FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE CGT



**E**l fin de semana del 28 y 29 de enero recuperamos en Madrid, en el centro Sociocultural Maestro Alonso, unas jornadas de Pedagogía Libertaria que desde la Federación de Enseñanza de CGT hacía tiempo que no se organizaban y por primera vez en coordinación con la revista pedagógica *Aula Libre*.

No ha sido la única novedad, ya que el Comité Federal de la Federación de Enseñanza aprobó dar apoyo económico a la afiliación que quisiera trasladarse a Madrid a participar, para ayudar con los traslados o comidas. Este aspecto es muy interesante, ya que es la primera vez que se ha planteado y el resultado ha sido muy positivo. Consideramos que nuestros recursos, además de destinarlos a la acción sindical, también los necesitamos para formarnos como docentes con una línea pedagógica y humana muy concreta, la libertaria.





▲ Presentación de las Jornadas

Mercedes Sánchez Sáinz compartió durante algo más de una hora; además, nos asomamos a la Historia de las escuelas y experiencias racionalistas y libertarias en el Madrid de la Guerra Civil con la sabiduría de la investigadora Cristina Escrivá. Por la tarde, los profesores Geo Saura y Fernando Macías nos mostraron sus trabajos y propuestas sobre el filantropocapitalismo en educación y la situación educativa de la población gitana. Concluyó la jornada con la intervención del compañero y profesor de la UAM, Félix García Moriyón que nos ofreció abrir las puertas a una manera de evaluar enriquecedora, colaborativa y posible.

En la mañana del domingo 29, guiados por el también compañero y profesor Carlos Díez Hernando, durante tres horas caminamos por las calles de Madrid siguiendo los pasos de la maestra Justa Freire, comprometida con la pedagogía más renovadora que sufrió las consecuencias de la depuración franquista siendo encarcelada en la prisión de Mujeres de Ventas y apartada de la enseñanza.

Compañeras y compañeros de León, Valladolid, Burgos, Jaén, Huelva, Granada, Zaragoza, Madrid, Barcelona, Valencia y otros territorios compartimos momentos, ideas y situaciones que se reproducen en nuestros centros a diario, experiencias; también soñamos y construimos una Pedagogía Libertaria a diario.

Se nos quedaron guardadas muchas preguntas y la Federación de Enseñanza y Aula Libre ya estamos preparando las próximas jornadas de pedagogía. Tendrán un formato netamente práctico, será en período vacacional y seguramente en algún lugar que invite a disfrutar de la convivencia y las reflexiones relajadamente.

Agradecer a todas las compañeras y compañeros que nos dieron su apoyo y a las personas ponentes que de manera altruista e ilusionante participaron en las Jornadas de Pedagogía Libertaria. ¡Os esperamos en las próximas!

Acceso a los vídeos de las jornadas en el siguiente ENLACE  
<https://fecgt.net/videos-jornadas-pedagogias-libertarias-de-cgt/>



▲ Ruta Justa Freire

Además, tuvimos con nosotras al fantástico equipo de Rojo y Negro Televisión grabando a las personas ponentes, lo que nos permitirá compartir las jornadas con quienes no pudieron asistir.

Desplazarse un fin de semana a otra ciudad después de una semana de trabajo para dialogar, escuchar y aprender nos ayuda a sentir que en la enseñanza un movimiento arroja con fuerza la renovación, la ayuda mutua, la cooperación, la investigación, la razón, la autogestión...

Durante más de diez horas el sábado 28 alrededor de cien personas escucharon la pasión, el deseo y el compromiso de educar con las significativas palabras de Jaume Martínez Bonafé; todas, todos y todes nos asomamos a la esperanza de una educación que transforma y se vive en las muchas ideas que la profesora de la Complutense

# PONENTES EN LAS JORNADAS

## JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ



Actualmente es profesor titular jubilado en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia. En su trabajo en la universidad como profesor Jaume ha tenido una característica a su favor: fue maestro de escuela en sus diez primeros años de trabajo como docente. Es decir, conocía la realidad educativa desde más de un plano. Ya desde entonces tenía claro que su opción educativa iba más allá de impartir contenido. Lo deja claro como que tenía guardado en el cajón de la mesa la programación didáctica formal que la inspección le exigía por si esta aparecía. Mientras eso no pasara su trabajo con el alumnado iba en otra dirección: se acercaba a las propuestas de Freinet. No eran tiempos en que eso fuera fácil hacer, pero él lo hacía y eso le dio un buen bagaje para su labor universitaria posterior. Le ha llevado a conducir sus clases de forma diferente también en ese ámbito. El acercamiento al entorno y a la realidad social dentro de propuestas de pedagogía crítica han sido una constante en su propuesta educativa. Lo fue ya en su tesis: el principio pedagógico de la conexión de la escuela al entorno, un ejemplo de la relación teoría-práctica en el conocimiento profesional del profesor. Lo ha sido en trabajos de investigación que ha hecho comprometiéndose con el profesorado y el trabajo del aula en torno, por ejemplo, a las posibilidades y los límites de la escuela como esfera pública en tiempos de capitalismo feroz y esclerotización de las democracias. De ella surgieron los materiales *Viure la democràcia a l'escola* (2000) o *Vivir la democracia en la escuela*. Lo ha sido en otros trabajos en los centros también formando grupos de profesorado en, por ejemplo, «Viure l'Horta» en que se propone un currículo cercano a los movimientos sociales. Jaume ha publicado innumerables artículos y libros en que pone de manifiesto esa pedagogía crítica y ha sido promotor y colaborador de propuestas colectivas, entre otras personas, con gran parte de quienes han dinamizado la educación en España: libros, artículos, foros... En ese sentido

ha colaborado con las revistas más relevantes en el cambio pedagógico desde una visión progresista, desde Cuadernos de Pedagogía o Aula al inicio, hasta El diario de Educación en la actualidad. Ese tipo de pedagogía puesta en acción transformadora la ha plasmado a través de los Movimientos de Renovación Pedagógica que han sido, en realidad, uno de sus ejes de compromiso y actuación siempre. Así Jaume ha sido de las personas fundadoras y dinamizadoras de las Escuelas de Verano del País Valencià y los Movimientos de Renovación Pedagógica tanto de allí como a nivel estatal. Incluso ha representado a los Movimientos de Renovación Pedagógica en el Primer Foro Mundial de Educación celebrado en Porto Alegre –Brasil-. Ese deseo de cambio educativo hace que hoy Jaume siga en activo, aunque no sea formalmente, haciendo propuestas como podremos escuchar hoy.

## MERCEDES SÁNCHEZ SÁINZ



Doctora en Educación y licenciada en Pedagogía. Logoterapeuta infantil. Ha sido subdirectora de formación permanente del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid y desde hace años profesora del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de esa universidad, donde imparte materias vinculadas con la equidad en las relaciones humanas. Sus pasos y su mirada han transcurrido en las aulas de los diferentes niveles del sistema educativo.

Activista transfeminista y pionera en realización de materiales sobre el trabajo en disidencias de sexo genéricas desde infantil.

Es autora y colaboradora de casi sesenta publicaciones relacionadas con la atención a la diversidad e investigadora adscrita a grupos de investigación de la UCM sobre diversidad cultural y pedagogía adaptativa. Coadministradora del área de diversidad sexual e identidad de género en la Complutense forma parte del máster oficial de Estudios LGBTIQ+.

En la ponencia que nos presenta se recogen algunas de las ideas dirigidas a activistas, estudiantes y docentes: «pensar para luchar desde lo colectivo»; «para estar en un mundo más vivible» y para «pensar desde otro lugar fuera de la tarima».

En sus trabajos, en su acción docente, lanza preguntas como si al entrar en el aula descubriéramos un grafiti nuevo cada día, abriendo muros, cuestionando los centros educativos que necesitan llenarse de luz; para rellenar menos informes psicopedagógicos y trabajar cualquier diversidad; para cuestionar un currículo (sea o no oculto), que no elimina las desigualdades del alumnado.

Conceptos como inclusión, normalización, diversidad son analizados, cuestionados, reformulados desde una visión crítica, transformadora, revolucionaria, artística y amable, caracterizando la necesidad de las pedagogías queer.

En sus trabajos y propuestas educativas, Mercedes Sánchez sitúa postulados de una pedagogía en la que el afecto, la investigación, la participación colectiva y una evaluación alejada de los aspectos más negativos que contienen los exámenes van construyendo ese espacio educativo donde en cada momento la curiosidad permite un aprender en cuestionamiento permanente.

Además de *Pedagogías queer*, publicada por La Catarata en 2019 y que lleva ya varias ediciones, entre sus decenas de artículos y libros podemos citar *Cómo educar en la diversidad afectiva sexual y personal en Educación Infantil* (La Catarata, 2010); *Diversidad e inclusión educativa* con Raúl García Medina (La Catarata, 2013); *Somos como somos. Deconstruyendo y transformando la escuela* (La Catarata, 2016).

## CRISTINA ESCRIVÀ MOSCARDÓ



Escritora y editora literaria. Investigadora independiente y documentalista, especializada en la recuperación del legado cultural e histórico de las mujeres. De formación multidisciplinaria, trabaja en el ámbito de la Gestión Cultural.

Ha publicado más de noventa ensayos en editoriales nacionales e internacionales, en Universidades de España, Suiza, Portugal, Italia, Francia e Inglaterra. Ha cultivado diferentes campos historiográficos (estudios de género, educación popular, brigadas internacionales, movimiento libertario, biografías, colonias escolares, rutas urbanas, etc.), destacando especialmente sus investigaciones

sobre historia sociocultural, referidos al ámbito de la educación en la década de 1930.

En la actualidad coordina la revista *L'IO. Lectures de l'Institut Obrer. Revista de pensament i acció social*. Es presidenta de la Asociación Cultural Instituto Obrero, decana en la recuperación de la memoria histórica en el País Valenciano, donde dirige un grupo de investigación, el GIACIO, vinculado con la Universidad de Valencia, a través de la asignatura de Prácticas externas de Historia Contemporánea y de Máster de Patrimonio, realizando tutorías.

Colabora con la Fundación Salvador Seguí de Valencia y es presidenta de la Asociación Valenciana para la Investigación con Fuentes Orales de la Universidad de Alicante. Está acreditada como colaboradora del Centro de calidad democrática, responsabilidad social y fomento del autogobierno de la Conselleria de Participación, Transparencia, Cooperación y Calidad Democrática de la Generalitat Valenciana, en relación con la recuperación de los documentos referidos a la memoria histórica y el registro de memoria oral. También es componente desde el año 2021 de la Comisión mixta de la Conselleria referida y la Coordinadora d'Associacions per la memoria democrática del País Valencià.

### Sobre su intervención

El movimiento libertario durante la guerra de España desplegó un importante número de proyectos educativos y culturales. La guerra no fue impedimento y la Revolución se convirtió en un trampolín para algunas de las iniciativas que miraban hacia la mejora de la vida de los hombres y mujeres anarcosindicalistas.

Tanto la CNT, las JJLL y la FAI, se implicaron en las iniciativas que en ese momento eran necesarias, desde las Colonias escolares a las Escuelas de guerra. La organización Mujeres Libres se preocupó desde la asistencia a las personas refugiadas, hasta la formación de las mujeres e incluso abriendo casas de cultura.

En junio de 1937 se constituyó en el paseo de la Castellana el Consejo Local de Cultura. Sus actuaciones estaban encaminadas a fomentar la educación en el ámbito libertario promoviendo escuelas racionalistas y redactando las bases para la realización de un bachillerato confederal, que se desarrolló en el Instituto Ferrer de Madrid.

Durante los últimos meses de la guerra, con el ministerio de Instrucción Pública en manos del anarcosindicalista Segundo Blanco González, se reforzaron proyectos como los institutos para obreros.



## GEO SAURA



Profesor Serra Hünter de Política Educativa en la Universidad de Barcelona. Ha sido profesor e investigador visitante en varias universidades europeas, españolas y latinoamericanas. Ha participado en numerosos proyectos de investigación altamente competitivos (Europa, España, Cataluña, Andalucía y América Latina) analizando los nuevos procesos de privatización y neoliberalización en la política educativa global. Ha sido investigador postdoctoral en la Universidad Autónoma de Barcelona (2015-2018), y PhD internacional sobre política y neoliberalismo, entre la UGR y la Universidad de Roehampton (2012-2015), que recibió el premio extraordinario al mejor doctorado. Es especialista en privatización, neoliberalización, capitalismo digital y filantropocapitalismo en política educativa, temas sobre los que ha publicado numerosas investigaciones. En estos momentos, tiene centrada la atención en el análisis de las nuevas formas de capitalismo digital y las redes políticas de filantropocapitalismo en la política educativa mundial.

### Sobre su intervención

Ahora están emergiendo nuevas redes políticas de gobernanza digital compuestas por corporaciones tecnológicas, entidades bancarias, organismos internacionales, think-tanks, fundaciones filantrópicas, lobbies, emprendedores, startups, edu-business... que se unifican con software, apps, plataformas digitales, y un sin fin de herramientas tecnológicas basadas en los Big Data, la Inteligencia Artificial, la realidad virtual, el metaverso... para configurar conjuntamente las políticas educativas que están transformando los sistemas educativos. Estas redes de gobernanza están aumentando la privatización de los sistemas educativos y están transformando la democracia. En lo relativo a los mercados, observamos cómo las empresas tecnológicas han encontrado en aquellos servicios que antaño eran públicos un espacio –y bastante rentable– para la acumulación de capital. La extensión de los mercados hacia el terreno educativo no opera meramente mediante la privatización física de los centros educativos, sino mediante la oferta de mercancías educativas a los colegios tanto públicos como privados. Ante la incapacidad para adaptarse al nuevo mundo digital, y dada la escasa voluntad de las administraciones públicas de desarrollar alternativas de software libre o abierto,

estas han comenzado a gastar grandes cantidades de dinero para contratar a los gigantes tecnológicos, pero también a los proveedores tradicionales, como las empresas de telecomunicación. Las viejas dinámicas de endoprivatización educativa ahora se intensifican con la aceleración tecnológica. Entre otros mecanismos, destacan la emergencia de un cuasimercado educativo digital que se rigen por la incidencia del marketing digital y plataformas que ranquean y clasifican la calidad de las escuelas por medio de la automatización y recolección de datos según las preferencias, accesos, reseñas y gustos de las demandas de las familias. Así como la gobernanza de los datos escolares, los aumentos de los registros de la burocracia digital, las nuevas relaciones de poder gerencialista y los procesos de desprofesionalización docente mientras avanza la privatización educativa digital.

## FERNANDO MACÍAS-ARANDA



Profesor lector (ayudante doctor) en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona e investigador del Centro de Estudios Gitanos (CEG) de CREA-UB. Desde 2016 a 2022 ha sido miembro del equipo técnico del Plan Integral del Pueblo Gitano de la Generalitat de Catalunya.

Macías-Aranda es Doctor en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona, doble Máster Oficial en investigación educativa y didáctica y Diplomado en Educación.

Como gitano, Macías-Aranda está especialmente interesado en la investigación relacionada con las políticas de acción afirmativa, el acceso de las personas gitanas al sistema universitario, las Actuaciones Educativas de Éxito y el Antigitanismo, así como la superación de las desigualdades de los grupos más vulnerables.

Además, Macías-Aranda participa desde 2011 en diferentes proyectos competitivos financiados por la Unión Europea, el Gobierno español o el Gobierno de Cataluña, así como en los congresos de mayor relevancia nacional e internacional dentro del ámbito de la investigación educativa, como el ECER (European Conference on Educational Research) o el AERA Annual Meeting (American Educational Research Association). Macías-Aranda ha sido el representante de AMIE (Asociación Multidisciplinaria de Investigación Educativa) de la «Doctoral & Early Career Network» de la WERA (World Educational Research Association), desde 2016 a 2021.

Es importante destacar también que Macías-Aranda ha desarrollado dos estancias de investigación, una en la Universidad de California-Los Ángeles (UCLA) y otra en el Department of Curriculum & Instruction (C&I) de la Universidad de Wisconsin-Madison.

Por último, cabe destacar que Macías-Aranda es secretario de la revista científica *IJRS International Journal of Roma Studies*, formador de la red de Comunidades de Aprendizaje, y uno de los fundadores de CampusRom-Red Gitana Universitaria.

### Sobre su intervención

La conferencia «Pueblo Gitano y Educación. ¿Intervenir para excluir o para transformar?» aborda la situación social y educativa del Pueblo Gitano, y analiza qué prácticas socioeducativas han contribuido a perpetuar la situación de exclusión de esta comunidad. Estas prácticas, llamadas ocurrencias, van en contra de las recomendaciones de la comunidad científica internacional, y aunque resulte paradójico, se siguen implementando en la actualidad. Así mismo, la conferencia ahondará en otras prácticas socioeducativas que sí están en línea con las evidencias científicas de impacto social, y que están superando estas ocurrencias, permitiendo el éxito social y educativo de los grupos más desfavorecidos, como es el caso del Pueblo Gitano.

### FÉLIX GARCÍA MORIYÓN



Ejerce la enseñanza de la filosofía durante 40 años en la educación secundaria y superior. Su trabajo intelectual se ha centrado en la educación en general y en la propia práctica docente como profesor de filosofía. Ha explorado otros temas de diferentes áreas de la filosofía, con un mayor énfasis en filosofía moral y política. En total ha publicado más de 350 artículos y más de 40 libros, una gran parte en solitario y algunos en colaboración. Desde 1985 está involucrado en el programa de Filosofía para Niños, con una propuesta concreta de enseñanza de la filosofía, programa que introdujo en España, creando luego con un grupo de colegas el Centro de Filosofía para Niños. También desde esa fecha está afiliado al Sindicato de Enseñanza de la CGT. En 2010 dejó la enseñanza en secundaria y bachillerato, y pasó a ser profesor honorario del Departamento de Didácticas Específicas de la UAM y a coordinar un grupo de investigación, NIAIA, en el IUCE de

la UAM, centrado en la resolución de problemas morales.

### Sobre su intervención

La educación es una tarea que lleva consigo la necesidad de la evaluación, más claramente todavía en la educación formal, sea obligatoria o post-obligatoria. El asunto se complica algo más cuando lleva consigo la calificación, algo que es ya imprescindible a partir de la enseñanza secundaria post-obligatoria, puesto que en ese caso es un procedimiento para asignar las plazas en la enseñanza pública post-secundaria: bachillerato, formación profesional de segundo grado y universitaria. Entramos en el ámbito de lo que podemos llamar meritocracia: aquí son aplicables principios de capacidad, igualdad y mérito. Desde una perspectiva libertaria de la educación formal obligatoria debemos abordar ese problema insoslayable respondiendo a tres preguntas: qué se evalúa, quién evalúa y para qué se evalúa.

### CARLOS DÍEZ HERNANDO



Carlos Díez Hernando es pedagogo y profesor de Geografía e Historia y Valores Éticos en el Colegio Lourdes-FUHEM.

Trabaja en FUHEM desde 1998. Anteriormente, trabajó como pedagogo en el campo de la inserción sociolaboral. Formó parte de la Escuela Popular de Prosperidad en el período 1979-1988.

Participa en representación de CGT en la Plataforma Calle Maestra Justa Freire y en otras asociaciones e iniciativas sociales y educativas en el ámbito de la Memoria Histórica.

Coautor y autor de diversas publicaciones relacionadas con la Competencia Social y Ciudadana, la Guerra Civil Española y la Educación en la II República. Destacamos su último libro: *Hernando Fojo, Alma; Díez Hernando, Carlos (2022). Cartas de Antonio. Memoria de un republicano atrapado en la Francia de Vichy*. El Garaje Ediciones, Madrid.

### RUTA JUSTA FREIRE

Itinerario con inicio en el Grupo Escolar Cervantes (Cuatro Caminos) y final en el Grupo Escolar Alfredo Calderón (actual CEIP Padre Poveda, en Alfonso XIII) en el que, además de explicar la trayectoria profesional y personal de la maestra republicana e institucionista Justa Freire, conoceremos algunos lugares relevantes en la historia de la Pedagogía Libertaria en Madrid.



# SUJETO Y CONOCIMIENTO COMO DESAFÍO PARA UNA EDUCACIÓN EMANCIPADORA

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ

## 1. UNA TEORÍA POLÍTICA DEL SUJETO

**L**egué un día a clase, en el grado de Educación Social, con el poema que Yevgueni Yevtushenko dedicó a José Antonio Echevarría, cuyo nombre clandestino era «Manzana». Los versos del poeta son un texto de homenaje a Manzanita, un estudiante cubano que en plena dictadura de Batista junto a otros compañeros ocupó la emisora de radio y durante tres minutos lanzó al pueblo una proclama libertaria. Después entró la policía y lo mató de un disparo. Y decidimos llamar a la actividad que ahora os cuento «Tres minutos de verdad», que es el título también del poema. La actividad era, por cierto, la más valorada por todo el alumnado y, sin embargo, la más difícil.

Cada día de cada semana durante todo el curso empezaba la clase con un o una estudiante de pie, frente al círculo de iguales, y durante tres minutos (es una forma de decir un tiempo relativo) se ponía a hablar. No del tema 17 o de los ejercicios realizados el día anterior, no, simplemente se ponía a hablar. El corazón le latía con fuerza, la saliva le faltaba en la boca, las manos le sudaban, pero se ponía a hablar, por propia voluntad. De alguna cosa, acontecimiento, experiencia



▲ Jaume Martínez Bonafé

o reflexión que le resultara significativa, suya, propia y que le gustara comunicar o compartir. Recuerdo una tarde que un chaval nos dijo que quería contarnos cómo su abuelo le había enseñado a hablar con los árboles y las plantas del huerto. El abuelo le explicaba que no siempre hay que ir al campo a trabajar y, en alguna ocasión, le tomaba de la manita y lo llevaba hasta el huerto para dialogar con las plantas y escuchar lo que necesitaban. No podéis imaginar la cara de emoción con la que el chaval relataba, pero

**Alguien que no se somete a la presión burocrática de una programación donde se supone que debemos saber al minuto aquello que haremos dentro de tres meses**

**El currículum definido y diseñado en el interior de un aparato del Estado legitimador del sistema social capitalista, es un currículum al servicio de esa legitimación, es decir, de los procesos a través de los cuales el sistema produce sus propios mecanismos de reproducción**

también los emocionados rostros de sus compañeros y compañeras.

Traigo aquí esta anécdota como pretexto para abrir la reflexión sobre la teoría pedagógica pero también política que hay detrás. Porque lo que propongo es pensar si hay educación con sujeto, si en nuestras prácticas de enseñanza reconocemos al sujeto, si cuando abrimos la puerta del aula somos conscientes de que allí adentro hay sujetos con voluntades, deseos, experiencias, sentimientos, pasiones, culturas, lenguas, saberes diferentes. Sujetos también con cuerpos, cuerpos diferentes. Y que es desde el reconocimiento de lo que confiere su identidad biográfica, y desde el respeto a esa identidad, como hemos de seguir construyendo la posibilidad del desarrollo integral del ser humano, de su posibilidad creciente de empoderamiento y emancipación.

En el relato hay también una teoría del sujeto docente, del sujeto profesor. Alguien que toma en sus manos la revisión del puesto de trabajo y lo pone al servicio de educación emancipadora. Un sujeto docente con capacidad de decisión propia para organizar los tiempos y los contenidos del currículum. Alguien que no se somete a la presión burocrática de una programación donde

se supone que debemos saber al minuto aquello que haremos dentro de tres meses. Un sujeto docente que se siente interpelado por la mirada del alumno y no por la gestión administrativa. Un sujeto docente que también se pone de pie, se muestra, dice con voz propia. Es necesario advertir que hablar de un sujeto individual es también hablar de un sujeto social, de un sujeto colectivo. El profesor que desobedece los formatos burocráticos en la planificación didáctica para acudir a Freinet es militante de un Movimiento de Renovación Pedagógica, en el que desde formatos horizontales y procesos y decisiones colaborativas se han ido generando saberes teóricos y prácticos que se han alimentado y a la vez han alimentado el campo de las pedagogías críticas.

Por si el lector o lectora piensan que en «Tres minutos de verdad» no hay contenido curricular, que la clase empieza al acabar esta actividad, les diré que el contenido puede ser una entelequia, un mensaje efímero y circunstancial, irrelevante, si no conecta, si no se vincula, si no se entraña en el sujeto, en su biografía, experiencia y conocimientos previos. Freire argumentó que una acción cultural liberadora iba precedida de la toma de la palabra, que instituye el acto de conocimiento. Y que una praxis liberadora necesitaba tomar la palabra para la apropiación del contenido. Preguntarnos por quienes estamos aquí, quienes somos, es un paso fundamental en el tratamiento del contenido, de cualquier contenido. En mi caso, siendo profesor de Didáctica en la Titulación de Educación Social, el reconocimiento del sujeto es un punto de partida básico para cualquier persona que se aventure en los saberes de la educación.

## **2. UNA TEORÍA POLÍTICA DEL CURRÍCULUM**

El currículum, la propuesta cultural, el conocimiento que se pretende construir, es el siguiente reto al que se enfrenta un proyecto de educación emancipadora. Pensar la relación de los sujetos con la cultura supone revisar la concepción tradicional del currículum escolar. Si esa revisión facilitara el carácter abierto y público que merece cualquier debate sobre la educación, me atrevo a sugerir algunas cuestiones que quedaron olvidadas y otras que no llegaron a plantearse.

*Qué intereses, a quién beneficia.* Si el currículum es la cultura seleccionada que se ofrece como proyecto para la institución escolar, podríamos

preguntarnos quién selecciona ese fragmento cultural, a quién beneficia y quién se perjudica, y qué otros fragmentos de cultura quedan ignorados o no reconocidos. Como señalaba M.W. Apple en *Ideología y Currículum* (1986) la forma y contenido del currículum hemos de examinarlas rigurosamente en cuanto que expresiones culturales de grupos particulares con intereses ideológicos de clase social, género y raza. Lo que se enseña en las escuelas (y lo que se aprende), lo que se selecciona como conocimiento escolar, responde a relaciones y estructuras de poder en el marco social capitalista en que se inscribe el sistema educativo. El currículum definido y diseñado en el interior de un aparato del Estado legitimador del sistema social capitalista, es un currículum al servicio de esa legitimación, es decir, de los procesos a través de los cuales el sistema produce sus propios mecanismos de reproducción. A estas alturas me parece que debería ser un importante motivo de preocupación que la actual obsesión gerencialista por el logro, los resultados, la medición de rendimientos, competencias y otros dispositivos de gobernanza y gestión empresarial del currículum constituyan un discurso de ocultamiento, invisibilidad y desmemoria respecto de aquellas teorías estructurales y postestructurales que nos ayudaron a poner el punto de mira en lo que acertadamente Apple señalaba como cuestiones de clase, género o raza, haciendo visible la luchas de muchos educadores y educadoras como formas de contrapoder sobre esos procesos reproductivos.

*Culturas olvidadas, culturas silenciadas.* En las prescripciones curriculares de la Administración se seleccionan determinadas formas de historia y de cultura al tiempo que se ignoran o silencian otras. En los análisis que venimos efectuando de los recursos y materiales curriculares que concretan esa prescripción se observa que la cultura y los saberes populares, la experiencia de la vejez, el tratamiento de la muerte o la sexualidad, la desigualdad de género, las culturas gay o queer, las culturas y los pueblos sin Estado, la atención al mundo rural, a la agroecología y el campesinado, o la realidad creciente de la pobreza son aspectos desaparecidos del currículum. Soportado en una supuesta asepsia de la ciencia, la mirada etnocéntrica y una idea de desarrollo basada en la lógica capitalista, el currículum se convierte en un artefacto de estabilidad formal antes que en una herramienta que ayude a formular preguntas, profundizar en problemas y analizar con miradas complejas

## Lo que pasa en las escuelas responde a una compleja relación multicultural, en la que la diferencia se muestra tanto en el ejercicio y relaciones de poder, como en los conflictos y luchas por el derecho a la identidad

y críticas la realidad cotidiana en la que nos vamos conformando como sujetos.

Lo que pasa en las escuelas responde a una compleja relación multicultural, en la que la diferencia se muestra tanto en el ejercicio y relaciones de poder, como en los conflictos y luchas por el derecho a la identidad. La obsesión por la uniformidad lingüística y cultural (en ocasiones también religiosa) es una forma de poder frente a los grupos oprimidos que han hecho de su diferencia una forma de combate contra la opresión. La negación, por parte del currículum, de otras culturas desde el discurso de la inferioridad cultural o la falta de sistematización académica, es una reducción interesada de la realidad y un desprecio a las prácticas sociales que han tomado como base esas culturas alternativas a las dominantes.

*Estructura disciplinar y jerarquización del conocimiento.* Un debate todavía no resuelto, cuando no escasamente planteado, es el de la estructura curricular con la que se prescribe y presenta el saber considerado socialmente necesario. Como señalé anteriormente, venimos de una tradición que sitúa el concepto de capital cultural o crecimiento educativo y cultural en la acumulación de contenidos de aprendizaje, que delimita o define la Academia en su tradicional división disciplinar: las asignaturas o materias del currículum escolar. Acumular conocimiento significaba y significa para esta tradición superar con éxito los exámenes o pruebas que medían el conocimiento acumulado. Es cierto que cada disciplina tiene una especificidad conceptual y metodológica, que proporciona un lenguaje propio con el que leer la realidad. Recuerdo ahora a Bruner que en 1960 ya pedía identificar los principios o conceptos básicos que estructuran una disciplina. Sin despreciar estas ideas elementales de la Didáctica -no hay aprendizaje sin



## La fractura disciplinar es también una fractura con la vida cotidiana, la experiencia subjetiva y la biografía del sujeto aprendiz

contenido, y cada contenido tiene una estructura específica (conceptual, procedimental...)-, la cuestión es si el modo de trabajar esto en la escuela tiene que ser el mismo con el que trabaja, investiga y se especializa la Academia en un determinado campo de conocimiento.

El dominio hegemónico de la estructura basada en la uniformidad cultural y la separación y jerarquización entre disciplinas, definiendo aquello que se considera conocimiento relevante y lo que no se considera, se ignora o desprecia, así como la omnipresencia del libro de texto como concreción y mediador en el desarrollo curricular responde a un modo socialmente interesado de entender las relaciones del sujeto con el conocimiento. La fractura disciplinar es también una fractura con la vida cotidiana, la experiencia subjetiva y la biografía del sujeto aprendiz. Las diferentes propuestas alternativas que han venido cultivándose, por ejemplo, alrededor del trabajo por proyectos, el trabajo con temáticas complejas, las situaciones-problema, u otras experiencias de multidisciplinariedad e interdisciplinariedad, constituyen todo un programa de resistencia cultural y el ensayo de nuevos lenguajes y dispositivos para dar significación a las nuevas prácticas de transformación curricular. Será bueno recordar como lo decía con una frase de síntesis una de las creadoras del método de proyectos: «el qué enseñar se determina mirando a la vida, y el cómo enseñarlo mirando al niño» (Wells, 1929 p. 6)

Esto no es nada nuevo. También Freinet señalaba que la pedagogía escolástica separa la enseñanza de la experiencia vital, ignorando o despreciando lo que a cada uno nos pasa, e ignorando cómo cada uno interpretamos lo que nos pasa. Si la educación es un derecho, en el periodo de escolarización obligatoria el currículum debería ser el instrumento que nos permite crecer como seres humanos que van desarrollando su capacidad para interpretar críticamente la experiencia vital. Freire llamaba alfabetización al aprendizaje de la lectura crítica de la realidad. Lo que aprendemos en la escuela

debería ser una herramienta analítica para descifrar discursos: quién habla, de qué habla, para qué, a quién le interesa, qué hay detrás, qué se oculta, qué prácticas regula, qué prácticas impide... Saber que las monocotiledóneas son una clase de plantas angiospermas de hojas con nervios longitudinales, cuyo embrión tiene un solo cotiledón, como el lirio, la orquídea o la palmera, puede ser importante en sí mismo. Pero la cuestión aquí es si esa clasificación botánica de las plantas y el modo en que se estructura y presenta para su aprendizaje aproxima al niño o a la niña a una comprensión global, compleja y científica de la relación entre su vida y la Naturaleza. Porque ese es el mandato educativo y su derecho humano: que el saber de las ciencias naturales (en este caso) le ayude en su desarrollo integral como persona.

Edgar Morin, entre otros autores, argumentaba que el crecimiento humano es dialógico y que la escuela debe facilitar en el diálogo inter y multidisciplinar esa posibilidad de crecimiento dialógico, que no enfrenta, sino que complementa y pone en relación saberes. Y una de las aportaciones más sugerentes de Morin (2001) es precisamente que la dificultad de explicar es la que reclama un pensamiento complejo que abra diferentes puertas y busque en el diálogo entre saberes diversos la posibilidad de acercamiento a una comprensión siempre compleja de la realidad. Obviamente, una idea como esta se aleja bastante del actual modelo curricular donde tiempos, espacios, disciplinas y tareas se fragmentan y separan exageradamente impidiendo cualquier tipo de diálogo y pensamiento complejo.

*Libro de texto escolar, ¿no hay otras posibilidades?* Otra cuestión problemática tiene que ver con la concreción de ese modelo curricular disciplinar en el libro de texto. Aunque algunas administraciones educativas estén por su gratuidad y pretendan hacer pasar la medida como progresista, deberíamos preguntarnos qué hay detrás de lo que aparece a simple vista como un «recurso» para la enseñanza. El libro de texto, cualquier libro de texto concreta una teoría pedagógica y las concreciones curriculares y didácticas de esa teoría. Muchas otras teorías pedagógicas, desde la Escuela Nueva, por ejemplo, rechazan de plano el libro de texto. También detrás del libro de texto hay una correspondiente teoría del trabajo docente, de la formación y el conocimiento práctico del docente. Con el libro del profesorado «aplica» un modelo didáctico que



no ha creado y al que tampoco le han enseñado a analizar. Es curioso que, siendo su herramienta de trabajo fundamental, no existan en la formación inicial materias específicas para su análisis y diseño. Pero también el libro de texto es un discurso, un modo de poner en relación lenguajes y prácticas institucionales, que hacen que las percepciones ideologizadas de la experiencia social de la enseñanza se conviertan en algo natural. De modo que acabamos naturalizando y asumiendo como nuestras lo que no son más que imposiciones de un modelo hegemónico de entender las relaciones de los sujetos con el conocimiento en el interior de las instituciones educativas. De este análisis da buena cuenta el reciente libro *Discusiones actuales alrededor del libro de texto escolar* (Rodríguez, Martínez y Delgado [Coord.], 2023) en el que investigadoras e investigadores de la educación de diferentes universidades y diferentes países de Europa y Latinoamérica alimentan el necesario debate sobre el currículum y su concreción en los materiales didácticos.

El libro de texto –en el supuesto de que esté bien elaborado–, resulta una coherente concreción de una pedagogía nacida en los monasterios

de la Edad Media, institucionalizada por las órdenes religiosas de los jesuitas y salesianos, principalmente, y universalizada con el desarrollo del capitalismo, las revoluciones burguesas y la creación de los estados nacionales. Utilicé anteriormente el término «pedagogía escolástica», un homenaje a Celestin Freinet, que así gustaba de nombrar a esta pedagogía en sus sencillos pero contundentes escritos. Como quedó señalado, una característica central de este modelo pedagógico es la separación entre la experiencia del sujeto y el conocimiento a construir. Otra, también fundamental: la separación entre la vida social y cultural del sujeto y la experiencia institucional de la escuela. La totalidad de lo que debe ser pensado y debe ser aprendido en la escuela gira dentro en un círculo cerrado. El saber escolar se presenta pre-elaborado según el código curricular hegemónico de la fragmentación disciplinar. En ese modelo de catequesis es necesario un recurso que compendie el resumen de lo importante, a menudo en forma de preguntas y respuestas. El libro de texto es el catecismo de la pedagogía escolástica (Martínez Bonafé, 2002).

*Crítica del esencialismo y la domesticación en el currículum.* Lo que se enseña en las escuelas no tiene por qué responder a una idea única, una verdad exclusiva, universal, esencial, de lo que es conocimiento socialmente relevante. Desde los textos y grabados que se mostraban en los primeros monasterios y catedrales hasta las actuales pizarras virtuales y otros dispositivos digitales, se ha considerado al currículum escolar como el texto que deposita el saber esencial e indiscutible con el que garantizar la reproducción social. Primero quiso ser un saber revelado; más tarde pretendió un saber demostrado. Y en todos los casos, como se ha señalado, fue un saber fragmentado y dicotomizante, que alejaba vivencialmente la razón de la experiencia situada, afectiva y sentimental.

**Las llamadas pedagogías críticas advierten del carácter alienador de un conocimiento que no puede ser discutido y de una selección cultural que no pueda mostrar otras selecciones alternativas**

Las llamadas pedagogías críticas advierten del carácter alienador de un conocimiento que no puede ser discutido y de una selección cultural que no pueda mostrar otras selecciones alternativas. Y sugieren la analítica de los discursos sobre lo que se considera conocimiento verdadero (Martínez Bonafé, 2013). Podríamos preguntarnos si es posible otro currículum como un registro performativo de los conflictos sociales, que indague en las micropolíticas de la raza, la clase, el género, y la orientación sexual, reconozca la experiencia vivida por estudiantes y profesores, escape al corsé del aula y la abstracción teórica para salir al encuentro de lo vivido en las calles, busque en las comunidades y poblaciones desfavorecidas o marginadas la posibilidad de encarnar saberes de solidaridad y transformación, y desafíe una economía política del deseo individualizante y colonizada por el consumismo para poner al estudiante ante una praxis constructiva de categorías universales de libertad y emancipación.

#### El relato de un caso a modo de síntesis

Ramón tenía nueve años cuando yo era su maestro en la escuela pública de la Poble de Vallbona, allá por el final de los años setenta. Aquel niño de cabellos revueltos y rodillas marcadas por los golpes del juego y las aventuras de los huertos estaba prematuramente etiquetado como un desastre, como un fracasado escolar. Así me lo presentaron los colegas, así lo certificaba el Libro de Escolaridad, y así parecían percibirlo la familia y los vecinos.

Sin embargo, muy pronto Ramón empezó a ser un niño muy admirado por sus amiguitos y amiguitas de la clase, y desde luego, también por su maestro. Todos y todas esperábamos ansiosos, cada mañana, que se abriera la puerta del aula (¡claro! siempre con unos minutos de retraso) y apareciera Ramón. El chaval sacaba de su maltrecha mochila un papel arrugadito que, a menudo, adornaba con alguna mancha de aceite, subía a la tarima de madera que algún día fue territorio exclusivo del maestro, y se ponía a leer. Entonces salían de aquel papel las historias más hermosas, más imaginativas y divertidas que ustedes puedan suponer. Todos nos quedábamos

en silencio, atentos y expectantes, y poco a poco las miradas de las niñas y los niños se encendían con aquellas historietas.

Yo aprovechaba aquellos textos libres, aquellas creaciones literarias, para trabajar otro currículum, de otra manera. Con Ramón dibujábamos, medíamos, contábamos, discutíamos, escribíamos, pensábamos, viajábamos, leíamos, cantábamos, sentíamos, aprendíamos. Desde los textos de Ramón recuperé la cultura popular, la experiencia de la vida cotidiana, los deseos de los niños, los proyectos que ilusionaban, los saberes que se dejaban querer, los territorios y culturas que se dejaban explorar. Yo empezaba por entonces a ensayar la pedagogía Freinet y tenía muy claro que la escuela debía estar al servicio del pueblo, y no al contrario. Nunca olvidaré, además, el tierno y afectivo reconocimiento del grupo hacia este amiguito, al que se le otorgó, dentro del territorio libre del aula, la autoridad de ayudarnos a todos a crecer y a experimentar el verdadero sentido de vivir. Con Ramón entraba en el aula el sujeto, la biografía, la palabra propia, la cultura popular, el deseo.

Supongo que se dan ustedes cuenta que no estoy hablando de didáctica, sino de política. De un modo de entender el sujeto y el conocimiento y, por tanto, un modo de entender la escuela, el maestro y el currículum, nacido del deseo de emancipación, de la voluntad de resistir las presiones de la escuela reproductora de las desigualdades sociales y buscar espacios para ensayar pedagogías libertarias.

#### Referencias bibliográficas

- Apple, M.W. (1986) *Ideología y currículum*. Madrid, AKAL.
- Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid, Morata.
- Martínez Bonafé, J. (2013) Teorías y pedagogías críticas. Borrador de tesis o postulados de base. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 77 (27,2),
- Morin, E. (2001) *Introducción al Pensamiento Complejo*. México, Gedisa.
- Rodríguez, Martínez y Delgado (Coord) (2023) *Discusiones actuales alrededor del libro de texto escolar*. Barcelona, Octaedro.
- Wells, M.E. (1929) *Un programa escolar desarrollado en proyectos*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía.





▲ Pintura mural en Barcelona

# PEDAGOGÍAS QUEER COMO RETO DE LAS PEDAGOGÍAS LIBERTARIAS

MERCEDES SÁNCHEZ SÁINZ

Texto realizado sobre ideas extraídas del libro *Pedagogías Queer ¿nos arriesgamos a hacer otra educación?* Editado en 2019 por La Catarata y escrito por Mercedes Sánchez Sáinz (recomiendo encarecidamente su lectura)

**P**ara empezar a hablar se hace necesario entender de qué estamos hablando cuando hablamos de Pedagogías queer. Siguiendo diferentes autorías es posible encontrar distintas denominaciones para las pedagogías queer (Sánchez Sáinz, 2019): antinormativas porque pretenden el desmantelamiento de lo normal frente a lo diferente, entendiendo que lo normal no es nada pero que causa mucho dolor a quien se siente lejos o a quien quiere entrar a toda costa; pedagogías de-generadas (Flores, 2008) porque pretenden cuestionar los géneros binarios que actúan como losa frente a lo que podemos o no podemos hacer; pedagogías transgresoras (Hooks, 2016; Britzman, 2016) porque pretenden transgredir el aprendizaje bancario actual; pedagogías disidentes (Alegre, 2015) porque pretenden alejarse de la hegemonía como doctrina establecida desde arriba y que mantiene opresiones de partida del alumnado; transfronterizas porque se enganchan con lo decolonial y buscan eliminar fronteras entre lo hegemónico y la otredad; trans\*formadoras (Platero, 2018) porque pretenden transformar la educación haciéndola para todo el alumnado, lejos de la visión de un sujeto universal; subversivas (Planella y Pie, 2012) porque pretenden alterar la educación tal y como viene regulada; anti asimilacionistas porque no pretenden que se integre la diversidad en la hegemonía sino desmantelar esta segunda. En definitiva, podrían considerarse pedagogías raras o molestas, seguramente utópicas por las implicaciones de transgresión que conllevan, por lo que podrían ser más bien prácticas educativas queer. Serían por tanto la unión entre la pedagogía libertaria y transgresora y lo queer, lo raro, lo disidente.

Para poder entenderlas hay que tener en cuenta que el término queer se ha utilizado



históricamente como un insulto contra personas no cis o no hetero, quienes comenzaron a reapropiarse del término, autodenominarse y empoderarse en él como respuesta a la LGBTIQ+fobia, cuestionando así el régimen cisheterosexual hegemónico (López Penedo, 2008; Bello, 2018; Sánchez Sáinz, 2019).

También se hace preciso pensar sobre el término normal y replantearse de manera urgente el principio de normalización presente en el actual sistema educativo como principio fundamental de atención a la diversidad, ya que las pedagogías queer pretenden el cuestionamiento de la norma que lleva a la categorización del alumnado, con categorías impuestas desde arriba (Córdoba, Sáez y Vidarte, 2006) y entendiendo que nuestra realidad es interseccional (Platero, 2012), es decir, como suma de opresiones y de discriminaciones.

«No consiste en hablar del colectivo LGBT+ en la educación, ni en una frase dentro del currículo, ni en una celebración un día al año, ni en su integración como un cajón dentro del bagueño de la diversidad, consiste en desmantelar las estructuras normativas existentes en la educación, para poder hacer de ella un lugar más amable para todas las realidades, en la que no haya normales y raros» (Sánchez Sáinz, 2019: 66). En definitiva, las pedagogías queer implican pensar desde otros lugares más allá de la tarima y de las salas de profesorado invitando a ser libremente y trabajando por una escuela menos violenta, más creativa y menos invisibilizadora.

**Las pedagogías *queer* implican pensar desde otros lugares más allá de la tarima y de las salas de profesorado invitando a ser libremente y trabajando por una escuela menos violenta, más creativa y menos invisibilizadora**



Por ello es importante recurrir a las pedagogías queer como forma de intervención educativa por varias causas (Sánchez Sáinz, 2019):

— Porque analizan opresiones y privilegios. La idea sería visibilizar que se parte de un principio de normalización basado en la hegemonía, que lleva a que en la escuela haya claras prácticas de otredad y una forma de hacer asimilacionista. Todo esto lleva a que haya prácticas claras de subordinación y de poder y que se establezca la tolerancia como forma de acción, lo que lleva a concretar quiénes están arriba y quiénes abajo, quiénes toleran y a quiénes se tolera. Este análisis es fundamental hacerlo y las prácticas pedagógicas queer lo tienen en su esencia.

— Porque son interseccionales, es decir, entienden que hay personas en las que se mezclan motivos de discriminación, que implican opresiones dentro y fuera de la escuela y que hacen que el aula no sea un lugar neutro, implica que no todo nuestro alumnado parte del mismo lugar, por eso la respuesta no tendrá que ser igual sino equitativa.

— Porque educan desde y para la normalidad. Analizan las etiquetas que pone el sistema educativo (ACNEE, ACNEAE, PMAR, ACIS, DIVER...), cómo se organizan los apoyos con recursos cuestionables, cómo se considera al alumnado como diferente sobre la base de un manual diagnóstico que no se cuestiona. Dan la posibilidad de idear nuevos imaginarios para poder ser en libertad, posibilitando que el alumnado (y el profesorado) se apropie y empodere en lo que es.

— Porque visibilizan cuerpos y sexualidades. Son pedagogías para todes, que tienen su sentido desde la visibilización de las mujeres, de las personas afro, indígenas, gitanas, diversas funcionales, pobres, LGBTIQ...

— Porque consideran que las identidades no son inamovibles. Consideran que nuestra identidad viene dada desde fuera y desde la infancia, desde que nos han dicho desde arriba lo que somos. Por eso consideran importante desnaturalizar las categorías. Somos muchas cosas (interseccionalidad) y podemos variar a lo largo del tiempo. Por ello las identidades no son naturales, son culturales y como tal, son movibles.

— Porque entienden la educación como un proceso afectivo. Consideran que las aulas están llenas de cuerpos pero no se habla de cuerpos en las aulas, parece que da miedo, pudor. Las aulas se organizan con criterios

## «Intentando tener en cuenta qué podríamos hacer o por dónde podrían ir los cambios a nivel personal, qué interiorizar a nivel teórico y qué llevar al plano educativo»

exclusivamente academicistas (desde una educación bancaria, de mera transmisión de conceptos), no afectivos, por lo que habría que plantearse otras formas de organización para que pueda haber aproximación emocional hacia el alumnado y entre el propio alumnado entre sí. Dan la posibilidad de abrir espacios para expresar el dolor y nos piden al profesorado que sanemos y reparemos el odio que el sistema ha vertido sobre algunas personas y que las escuchemos (Bello, 2018).

— Porque cuestionan que los conocimientos sean neutros y objetivos (Torres Santomé, 2017), porque nos ayudan a cuestionarnos y porque implica pedagogía de la liberación (Freire, 1986) frente a pedagogía de la opresión. El currículo oficial viene marcado desde arriba e implica la perpetuación de la hegemonía, si no habría que preguntarse cuántas personas gitanas, trans, con capacidades no hegemónicas... lo elaboran.

Por todo esto entiendo que es necesario comenzar a pensar desde las pedagogías queer como parte de las pedagogías que promueven la libertad de profesorado y alumnado, que pretenden poder ser libremente. ¿Nos atrevemos a analizar nuestras opresiones y a cuestionar nuestros privilegios? ¿Nos atrevemos a visibilizar las violencias que generan en nuestras aulas y en los patios de nuestros centros? ¿Nos atrevemos a cuestionar los mandatos normativos que hemos asumido y perpetuado? ¿Nos atrevemos a dismantelar los binarismos que producen invisibilidades y opresiones? ¿Nos atrevemos a hablar de sexualidad y de sexualidades en clase? ¿Nos atrevemos a visibilizar realidades no cis y no hetero? ¿Nos atrevemos a cuestionar la fijeza de las identidades, incluida la nuestra? ¿Nos atrevemos a analizar sus consecuencias en clave de violencia? ¿Nos atrevemos a querer a nuestro alumnado? ¿Nos atrevemos a entrar enteras en el aula? ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?



En esta línea se podrían concretar una serie de puntos básicos como claves para poder hablar de prácticas educativas queer (Carrera, 2013; Flores, 2013, 2016; Pie y Planella, 2015; Alegre, 2015; Britzman, 2016; Hooks, 2016; Sánchez Sáinz, 2018 y 2019, Sánchez y Trujillo, 2019; Platero, 2018; Moreno y Penna, 2018). Entiendo que estas claves abarcan tres grandes bloques: intentando tener en cuenta qué podríamos hacer o por dónde podrían ir los cambios a nivel personal, qué interiorizar a nivel teórico y qué llevar al plano educativo (Sánchez Sáinz, 2019):

En cuanto a posibles ideas que podríamos llevar a cabo a nivel personal, es importante matizar que no podemos intentar llevar a la práctica pedagogías libertarias, pedagogías transgresoras, ni pedagogías queer si no comenzamos por cuestionarnos a nivel personal, cuestionar nuestros pensamientos, nuestros prejuicios (todas las personas somos sexistas, LGBTIQ+fóbicas, capacitistas, racistas, gordofóbicas, adultocéntricas, edadistas... porque así nos han educado). Por tanto, si no partimos de este cuestionamiento propio y comenzamos con un proceso de deconstrucción y de cuestionamiento diario, seguiremos transmitiendo las mismas ideas a nuestro alumnado que nos transmiten a nivel social a diario, por acción o por omisión, desde el currículo oficial o desde el oculto. No obstante, aún después de una deconstrucción diaria deberemos asumir que podemos tener prácticas o pensamientos que invisibilizan realidades o que no ven opresiones que sufre nuestro alumnado. Por ello hay que tener valentía y ganas de hacer otras cosas aunque también debemos entender que no siempre tendremos las mismas fuerzas. En el momento en que asumamos nuestro propio

**Es importante cuestionar las estrategias normalizadoras que encorsetan la forma de ser y que vienen amparadas desde los medios de comunicación, la política, las religiones, la medicina, la psicología, los mandatos familiares, las tiendas de ropa y por supuesto, la propia escuela**



sexismo, nuestros propios prejuicios podremos empezar a pensar que otra educación es posible.

En cuanto a aspectos a tener en cuenta a nivel teórico es importante cuestionar las estrategias normalizadoras que encorsetan las formas de ser y que vienen amparadas desde los medios de comunicación, la política, las religiones, la medicina, la psicología, los mandatos familiares, las tiendas de ropa y por supuesto, la propia escuela. Es la única manera de comenzar a transmitir la ausencia de lógica de la normalidad y del principio de normalización amparado desde la normativa educativa legal vigente. Se hace preciso también cuestionar el carácter inamovible y objetivo de ciertas clasificaciones habituales en los centros educativos como el DSM, el CIE, los test estandarizados... ya que vienen a establecer quién es normal y quién no lo es, quién tiene salud y a quien se considera una persona enferma. Las miles de clasificaciones de la diversidad (funcional, sexual, cultural...) que ponen en marcha medidas discriminatorias y que sitúan al alumnado en cajones diferenciados. En definitiva, para poder aprender, primero hay que desaprender lo que hemos aprendido a través de la educación y de los canales sociales y empezar a

poder trabajar con la incertidumbre y con nuestros propios errores.

En cuanto a aspectos a tener en nuestra práctica educativa, solo decir que el último paso sería poner en marcha todo esto en nuestro quehacer diario en los centros educativos. «Deconstruir y transformar la institución educativa asumiendo sus normas no es posible, por lo que vamos a buscar líneas de fuga que permitan ir aplicando pinceladas cuir de purpurina en nuestras prácticas. Una idea clave sería, si no sabemos cómo hacer, preguntamos, nos formamos.» (Sánchez Sáinz, 2019: 127). Para ello es fundamental, no solo revisar nuestros prejuicios sino también nuestros privilegios (entendiendo que nuestro poder como docentes es uno de ellos) y poder decidir si nuestros privilegios los utilizamos para reproducir la norma o para transformarla y para hacer de los centros educativos lugares más amables y seguros para todo nuestro alumnado. Así propongo diferentes ideas a nivel organizativo y didáctico para poder aplicar pedagogías queer en la escuela (Sánchez Sáinz, 2019).

A nivel organizativo habría que tener en cuenta los diferentes documentos oficiales del centro, los espacios, la vestimenta, los formularios y la formación del profesorado.

Primeramente, los diferentes Documentos de Centro tendrían que tener un carácter flexible y sería recomendable que en su elaboración participara toda la comunidad educativa, incluido el alumnado. El carácter adultocéntrico de la educación hace que regulemos para el alumnado pero sin el alumnado. Así en relación con el Proyecto Educativo sería preciso plantear objetivos como: reducir las violencias existentes en el centro, analizar opresiones y privilegios del alumnado y del profesorado y actuar en consecuencia bajo un principio de equidad o cuestionar los canales normativos impuestos. En relación con el Plan de Atención a la Diversidad será preciso entender la diversidad como riqueza colectiva y visibilizar todas las diversidades (sexo-genéricas, corporales, étnicas, funcionales...) existentes. Es importante no asociar este documento solo a la diversidad funcional o a aquel alumnado que tiene dificultades con el currículo oficial y será necesario empoderar las diferencias del alumnado y analizar las opresiones que generan y las discriminaciones que perpetúan. En lo relativo al Plan de Fomento a la Lectura, se deberán revisar las obras de las bibliotecas (tanto de aula como de centro) y

## En relación con el Plan de Atención a la Diversidad será preciso entender la diversidad como riqueza colectiva y visibilizar todas las diversidades (sexo-genéricas, corporales, étnicas, funcionales...) existentes

los libros de texto para analizar qué transmiten, tanto en su discurso como en sus imágenes o en lo que invisibilizan, patologizan o estereotipan para poder primar aquellos que no invisibilicen sexualidades, cuerpos, capacidades, culturas... y que no sean segregadores ni sexistas. Se deberá trabajar también fuertemente sobre el Plan de Convivencia o el Plan de Acción Tutorial junto con el alumnado para que todas las personas se sientan representadas y se luche contra todas las violencias existentes (tanto por acción como por omisión), pudiendo regular también un plan específico contra el acoso, especialmente aquel que se dibuja partiendo de agresiones a las personas entendidas como fuera de los valores hegemónicos.

En lo relativo a los espacios, se recomienda: que las aulas no sean lugares inamovibles, que puedan generarse espacios diferentes en ellas, metodologías diversas, no solo permitir pupitres que miren hacia la persona que da clase, tenemos mucho que aprender de las aulas de infantil, en las que hay lugares específicos para llevar a cabo asambleas, rincones que parten de centros de interés para el alumnado, lugares para trabajar en grupo, diferentes espacios que generen metodologías más cercanas ; que los patios no estén copados por el campo de fútbol, que sean más amigables, que otro tipo de juegos tengan cabida, patios más inclusivos, donde las diferencias de género no sean palpables, donde poder bailar, jugar, hablar...; en relación con los baños, procurar baños mixtos, donde haya puertas para poder tener intimidad, logrando que sean lugares seguros para cualquiera que quiera usarlos y donde no haya penalizaciones ni agresiones por saltarse las normas de género (Barquín, 2015).

En cuanto a la vestimenta, la única norma tendría que ser no mostrar mensajes de odio en

una camiseta, debiendo permitir la expresión de género que cada quien elija, sin caer en obligaciones binarias y mucho menos sin obligar a uniformes que quitan la esencia de lo que eres y que prohíben transgredir el género asignado al nacer.

En relación con los formularios y cartas a las familias, debería cuidarse el lenguaje para no utilizar solo el masculino (aunque la RAE asegure que es neutro, es masculino, las mujeres y las personas no binarias quedamos fuera), asimismo deberemos analizar realmente por qué se preguntan las cosas que se preguntan, es decir, si no preguntamos, por ejemplo, por el peso ¿por qué preguntamos por la genitalidad de las personas cuando damos a elegir entre dos casillas en sexo? Si no son necesarias determinadas preguntas, mejor no hacerlas. Es decir, si lo que queremos es un teléfono de contacto mejor no preguntar por nombre del padre, nombre de la madre (puede que uno de estos miembros no exista, que haya dos madres, que vivan con la abuela o en un centro de acogida...). Será fundamental también tratar a las personas trans según su nombre y género sentido tanto en las listas de clase, como en las clases virtuales, correos electrónicos... Esto como pequeños ejemplos a tener en cuenta en los formularios que utilizamos diariamente en la escuela.

Por último, en relación con la formación del profesorado será importante exigir a la administración cursos en esta línea de trabajo, cursar los que se ofrezcan y si no los hay, será recomendable o hacer grupos de estudio en el centro (o intercentros) para debatir sobre estas cuestiones en torno a lecturas que se estimen oportunas (se aportan varias en la bibliografía).

En lo que a aspectos didácticos se refiere, habrá que cuestionar que el currículo sea algo neutro y objetivo (Torres Santomé, 2017), más bien es una herramienta adicional del poder

**Habrá que cuestionar que el currículo sea algo neutro y objetivo (Torres Santomé, 2017), más bien es una herramienta adicional del poder hegemónico, por tanto habrá que replantearse cambios en las diferentes asignaturas**

hegemónico, por tanto habrá que replantearse cambios en las diferentes asignaturas: hablando de todos los cuerpos (incluidos trans e intersex) desde la Biología, cuidando nuestro lenguaje para lograr una mayor inclusividad, sobre todo en Lengua; visibilizando las aportaciones que no vengan exclusivamente de hombres, blancos, cis y heteros desde cualquier asignatura; contando las diferentes historias no solo la de quienes ganaron y haciendo ver el colonialismo en nuestra propia cultura; analizando las letras de las canciones evitando estereotipos de género o mitos del amor romántico; no haciendo ver diferencias de género en el deporte o que ciertos cuerpos no sean válidos para el mismo... Un largo etcétera de posibilidades que vengan a plantear un currículo más visibilizador y más equitativo desde todas y cada una de las asignaturas. Y por supuesto no dejar de replantearnos que la religión católica sea una asignatura que se imparta en los centros subvencionados con fondos públicos.

Asimismo, es importante asumir que podemos tener contradicciones, que seguramente nos surjan dudas, que no pasa nada por tener las respuestas a todas las preguntas y que podemos hacer de la curiosidad algo productivo. No obstante, ante cualquier duda, si no sabemos cómo hacer, preguntamos, especialmente a las personas implicadas (una persona trans en un momento de tránsito social, una persona ciega...). Por tanto, y esto ya se decía en Barrio Sésamo, sola no puedo con amigas sí, por lo que es importante tejer redes entre docentes, buscar a personas aliadas, tanto entre el profesorado como entre el alumnado y el personal de administración y servicios, para visibilizar realidades y evitar también situaciones de acoso, haciendo de nuestra aula un espacio de cuidados y un lugar de afecto, no solo de transmisión de conocimientos.

En relación con el alumnado es importante por nuestra parte no presuponer su capacidad, nacionalidad, sexualidad...; responder siempre a insultos o comentarios prejuiciosos, ya que si no respondemos se entenderá que estamos de acuerdo con dichos comentarios; tratar a cada persona con el nombre y género sentidos; no etiquetar porque puedes equivocarte y porque esas etiquetas son mandatos sociales que interesan perpetuar para perpetuar el poder de la hegemonía; respetar su intimidad, lo que nos cuentan se queda en nuestro interior y si necesito ayuda para apoyar su proceso, la busco



sin dar nombres; procurar que te vean como alguien a quien poder recurrir aproximándote a tu alumnado y ofreciéndote para escuchar lo que quieran compartir contigo; reconocer a todas las realidades existentes en el aula y en el centro.

Lo ideal sería empezar a transformar el actual sistema educativo que conocemos para crear, una educación pública no cisheterosexista, no racista, no capacitista, no androcentrista, no etnocéntrica, no adultocéntrica... (Alonso y Zurbriggen, 2014); en definitiva, no discriminadora, amable y antinormativa. Pero mientras esto sucede podemos empezar a formarnos en prácticas pedagógicas antinormativas, no hay cambio posible sin una formación desde otro lado, sin pensar desde otros lugares que nuestra cabeza seguramente dejó de explorar en la infancia porque le dijeron que no eran válidos.

Mientras sigamos repitiendo el mismo tipo de educación de siempre, mientras no visibilicemos las nefastas consecuencias de la normalización, mientras nuestra educación siga partiendo de un binarismo de género limitante, mientras la diversidad siga siendo un motivo de discriminación, mientras las aulas y los centros educativos no cambien, mientras la atención a la diversidad siga siendo atención a la otredad, mientras no se cuestione el currículo oficial como arma para perpetuar la hegemonía... las consecuencias de la educación seguirán siendo lamentables (Torres Santomé, 2017).

Practicar pedagogías transgresoras, libertarias y específicamente queer en un aula que se encuentra dentro de la institución educativa podrá ser, por momentos, muy enriquecedor pero, por momentos, muy duro, sobre todo por los juicios que puedan venir desde arriba o desde el propio profesorado. No podemos huir del sistema educativo formal y no podemos destruirlo, pero sí podemos intentar que sea un lugar más amable para todas las personas en él inmersas, menos violento, podemos intentar transformarlo a través de las prácticas perturbadoras, antinormativas, disidentes.

Habrà que optar por la pedagogía de la liberación o por la pedagogía de la opresión, por la pedagogía de la exclusión o por la pedagogía de la acogida, por la pedagogía integradora o por las pedagogías queer, habrá que optar porque cada una de esas parejas son incompatibles entre sí.

«Vamos a bajarnos de la tarima, a ver el aula desde abajo, vamos a pintar arcoíris en las paredes, vamos a crear otros espacios, a pensar de

«Vamos a bajarnos de la tarima, a ver el aula desde abajo, vamos a pintar arcoíris en las paredes, vamos a crear otros espacios, a pensar de otras maneras, vamos a colectivizar los aprendizajes, a dar voz a nuestro alumnado, a pensar en otras formas de educación y en otros mundos con más luz»

otras maneras, vamos a colectivizar los aprendizajes, a dar voz a nuestro alumnado, a pensar en otras formas de educación y en otros mundos con más luz. ¿Comenzamos provocando desde las prácticas educativas? ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?» (Sánchez Sáinz, 2019: 143).

#### Referencias bibliográficas

He seleccionado las siguientes referencias bibliográficas, aunque forman parte de mi libro, he escogido las fuentes que creo tienen más relación con las pedagogías queer y libertarias y que podéis encontrar fácilmente por Internet. Espero que os sirvan.

- Alegre, C. (2015). Pedagogías disidentes. La educación como plataforma de resistencia. *Políticas, prácticas y pedagogías trans*. Barcelona: Editorial UOC.
- Alonso, G. y Zurbriggen, R. (2014). Transformando corporalidades; desbordes a la normalidad pedagógica. *Educar em Revista, Curitiba*, edición especial nº 1 (pp 53-69).
- Barquín A. (2015). El váter en la escuela. Una reflexión sobre género, arquitectura y educación. *Athenea Digital* 15(1), 303-315.
- Bello Ramírez, A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate feminista*, vol 55 (pp.104-128)
- Britzman, D. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no seas tan recto. *Revista de Educación* nº 9 (pp 13-34).
- Butler, J. (2002). Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo. Barcelona: Paidós.
- Carrera, M.V. (2013). Educando queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61.
- Carrera, M.V., Cid, X.M., Lameiras, M. (2018). El status queer o la utopía posible: aportaciones de la pedagogía queer para la construcción de nuevos imaginarios identitarios. *Pedagogías queer*. Chile: CELEI.
- Córdoba, D., Sáez, J. y Vidarte, P. (2005). Teoría queer. Barcelona: Egales.



▲ Intervención de Mercedes Sánchez Sáinz

- Flores, V. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización. *Revista Trabajo Social* nº 18. México: UNAM.
- Flores, V. (2013). Interrupciones. Ensayos de poética activista. Escritura, política y educación. Neuquén: La Mondonga Dark.
- Flores, V. (2016). Afectos, pedagogías infancias y heteronormatividad. *Pedagogías transgresoras*. Córdoba: Bocavulvaria ediciones.
- Freire, P. (1986). La educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo XXI.
- Hooks, B. (2016). Eros, erotismo y proceso pedagógico. *Pedagogías transgresoras*. Argentina: Bocavulvaria ediciones.
- López Penado, S. (2008). El laberinto queer. La identidad en tiempos de Neoliberalismo. Madrid: Egales
- Louro, G. (2001). Teoría queer: una política pos-identitaria para a educação. *Revista de estudios feministas*, 9(2), 541-553.
- Moreno, Y. y Penna, M. (2018). Breve decálogo de ideas para una escuela feminista. Madrid: TE CCOO.
- Ocampo, A. (Coord.) (2018). Pedagogías queer. Chile: CELEI.
- Peluso, L. (2018). Apuntes para repensar la inclusión educativa. *Tópos para un debate educativo* nº 10 (pp. 49-55).
- Planella, J. y Pie, A. (2012). Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas. *Educación XXI*, 15 (pp 265-283).
- Platero, L. (2012). Intersecciones: cuerpos e intersecciones en la encrucijada. Barcelona: Bellaterra.
- Platero, R.L (2017). Entretejiendo experiencias: pedagogías queer e interseccionalidad. I Congreso Internacional Innovación Educación. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Platero, L. (2018). Ideas clave de las pedagogías transformadoras. *Pedagogías queer*. Chile: CELEI
- Preciado, P. (2019). Un colegio para Alan. *Un apartamento en Urano*. Barcelona: Anagrama.
- Sánchez Sáinz, M. y García Medina, R. (2013). Diversidad e inclusión educativa. Aspectos didácticos y organizativos. Madrid: La Catarata.
- Sánchez Sáinz, M., Penna Tosso, M. y de la Rosa Rodríguez, B. (2016). Somos Como Somos. Deconstruyendo y transformando la escuela. Madrid: La Catarata.
- Sánchez Sáinz, M. y Trujillo, S. (2019). Diversidad sexual y expresión de género en ámbito educativo. Madrid: CCOO.
- Sánchez Sáinz, M. (2018). Pedagogía Queer, formación del profesorado y prevención de la violencia de género: ejes críticos para subvertir la noción de justicia educativa e inclusión alojada al interior del capitalismo. En OCAMPO GONZÁLEZ, A. *Pedagogías Queer*. Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.
- Sánchez Sáinz, M. (2019). Pedagogías queer ¿nos arriesgamos a hacer otra educación? Madrid: La Catarata.
- Sánchez Sáinz, M., Penna, M. y Sáenz-Rico, B. (2022). Las pedagogías queer como reto para la innovación educativa y la formación del profesorado frente a las pedagogías coloniales, capacitistas y cisheteronormativas. Sáenz- Rico, B. y Rayón, L. *Prácticas narrativas y profesorado: nuevos contextos de formación para la innovación educativa*. Madrid: Síntesis.
- Torres Santomé, J. (2017). Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas. Madrid: Morata.

# PROYECTOS EDUCATIVOS LIBERTARIOS EN MADRID DURANTE LA REPÚBLICA EN GUERRA

CRISTINA ESCRIVÀ MOSCARDÓ  
FUNDACIÓN SALVADOR SEGUÍ

La intensa actividad cultural del Movimiento Libertario Español (MLE) durante la guerra de España es reflejo de la necesidad por construir espacios de educación dirigida a elevar el nivel formativo entre su militancia y simpatizantes. De la siguiente forma el periódico *CNT*. Órgano de la Confederación Nacional del Trabajo, describía esta importancia:

«En plena guerra, cuando todos nuestros afanes están concentrados en los frentes de lucha, representa un esfuerzo espiritual innegable prestar atención decidida y enérgica a los problemas de la enseñanza. Y es que los trabajadores antifascistas, conscientes de la responsabilidad que contraen en estos momentos dolorosos de la vida española, saben que la victoria se cimenta, no solo en el heroísmo de los combatientes ni en los medios bélicos a su alcance, sino también en elevar todos los valores morales y educativos del pueblo. La cultura es uno de los elementos integrales de la



▲ Intervención de Cristina Escrivà

civilización; su concepto es, por tanto, menos extenso que el de ésta, pero interesantísimo para las directrices que han de dar rumbo a las aspiraciones de los hombres

austeros y libres. [...] La cultura abarca toda la esfera de la instrucción, el desarrollo y cultivo de la inteligencia. Por eso se comprende fácilmente que la cultura resida con preferencia en las gentes humildes, en los auténticos proletarios, y que puedan existir hombres cultos en países atrasados. Sin embargo, social y colectivamente, el mayor grado de cultura de un pueblo coincide con el de su civilización, por ser la cultura el elemento primordial de ésta [...]»<sup>1</sup>.

En el artículo citado se presumía de generar una intensa actividad cultural, poniendo el foco en la educación, aprovechando la circunstancia bélica que proporcionó un clima revolucionario dirigido a formar una nueva sociedad. Seguimos leyendo el texto de la prensa confederal *CNT*, escrito en diciembre de 1938:

«La obra realizada desde que comenzó la guerra es tan formidable, que para darse cuenta de su importancia sería preciso recurrir a la estadística y conocer con exactitud el impulso arrollador que se advierte en todos los sectores. A la organización confederal, al Movimiento Libertario Español, cábele el honor de ocupar un puesto de vanguardia en esta obra de cultura. Nuestros militantes no solo dan su sangre en las trincheras por la causa común, sino sus mejores afanes para que el trabajo y el estudio, fuertemente unidos, sean otro factor indiscutible de victoria [...]»<sup>2</sup>.

Movidos por este afán, el MLE propició en Cataluña, a solo ocho días del inicio de la revolución, la creación del Consejo de la Escuela Nueva Unificada (CENU). También en Barcelona, la

formación del Internado de Sarriá, dependiente de la Escuela Popular de Guerra de la CNT-FAI. Mientras que en Valencia se constituyó el Internado-Escuela Durruti en la Escuela Militar Confederal de la CNT-AIT; y en Madrid el Instituto Ferrer, dependiente del Consejo Local de Cultura de la CNT, como veremos más adelante. Hay que hacer constar que estas tres últimas instituciones preparaban a la joven militancia anarcosindicalista para el acceso a los institutos para obreros, una experiencia educativa republicana en tiempo de guerra, que los libertarios apoyaron durante el período que el cenetista Segundo Blanco estuvo al frente del Ministerio de Instrucción Pública. Sin mencionar la infinidad de escuelas racionalistas dependientes de los ateneos libertarios, que funcionaron durante los años 1936-1939 por toda la España leal. Como bien decía José Gutiérrez a través de las ondas de Unión Radio de Madrid, el 4 de septiembre de 1937, en una de las emisiones de la Federación Local de Ateneos Libertarios, del cual fue su Secretario General:

«Esta noche pretendo que mis palabras sean un nuevo estímulo para todos aquellos que me escucháis, amantes de la cultura y del progreso de la enseñanza. El deber que nos hemos impuesto los Ateneos Libertarios empieza a proporcionarnos satisfacción [...], el pasado miércoles acudimos a la apertura del nuevo Ateneo de Las Colonias. El edificio destinado a este fin ha sido construido por nuestro Sindicato de la Construcción, y al decir nuestro, lo digo emocionado porque su historia antes del movimiento, ya era acreedora de todo nuestro afecto pero, desde el 19 de julio, merece páginas aparte ya que en ellas sólo podremos leer nombres de abnegados trabajadores que perdieron sus vidas con la sola ilusión de conseguir para la clase trabajadora que sus hijos tuvieran el derecho a ser educados y cuidados como la infancia se merece; que al terminar este período de enseñanza primaria, y si para ello reunían condiciones, ingresaran en

## Otra de las preocupaciones del sindicato cenetista fue la de formar a los docentes que tendrían que desarrollar la pedagogía libertaria

<sup>1</sup> «La obra cultural del Movimiento Libertario. Un indicio de la salvación revolucionaria de España», *CNT. Órgano de la Confederación Nacional del Trabajo*, n. 1089, 14 de diciembre de 1938, p. 1.

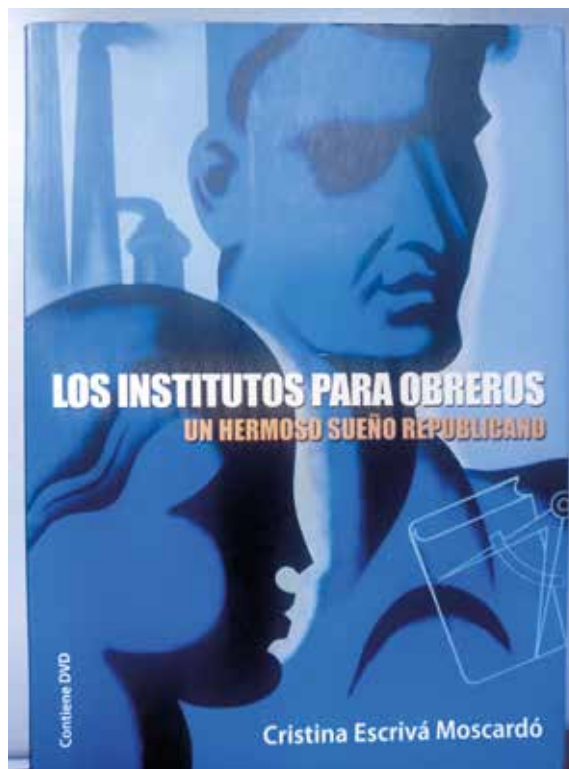
<sup>2</sup> *Ibid.*



Institutos y más tarde en Universidades de donde saldrían capacitados para desempeñar en la vida el cometido que antes estaba reservado a un número de clase más elevada.

Por esto, y por conseguir que las criaturas pudieran criarse con la alimentación necesaria y por terminar con esa tan elocuente estampa que encontrábamos a cada paso de ver morir a los seres más queridos por falta de atención sanitaria, medicamentos y otras, que sólo estaban reservadas para potentados [...]. Con ser esto lo más importante, ha predominado una mayor preocupación en lo que a profesorado y métodos de enseñanza se refiere. Los primeros han sido seleccionados previo examen de competencia, por el Consejo Local de Cultura [...]. Con respecto a textos y material, podemos asegurar cubre las mayores exigencias y por último, como lema primordial para maestros y mayores, que los niños nada necesitan saber de la guerra ni de política [...], para brindar un mayor beneficio a la Humanidad»<sup>3</sup>.

Otra de las preocupaciones del sindicato ce-  
netista fue la de formar a los docentes que tendrían que desarrollar la pedagogía libertaria. De ahí que los Sindicatos de la Enseñanza publicaran orientaciones al respecto, incluso dirigidas a los estudiantes y aspirantes a ingreso en el Magisterio Nacional. Fruto de esa idea fue la publicación de *Orientaciones pedagógicas*<sup>4</sup>, que abordó cuestiones tan importantes como: el programa, la distribución del horario, el ambiente de la clase, el plan de trabajo, el diario de clase, el cuaderno de trabajo escolar de los niños y niñas, y los proyectos, poniendo como modelo el desarrollado para una escuela de tipo rural. El texto se tituló: «Cómo ayudar a los que luchan en defensa de la libertad»<sup>5</sup>. Asimismo, a partir de mayo de 1937, el Sindicato de Enseñanza de la CNT organizó oposiciones a las escuelas de los Ateneos Libertarios<sup>6</sup>.



Con referencia a la obra educativa desarrollada por el Movimiento Libertario en la ciudad de Madrid, a pesar de las bombas y del frente situado a las puertas de la ciudad, el Consejo Local de Cultura de la CNT (1937-1939) planteó diversos proyectos en paralelo. La creación del Instituto Ferrer, la implantación del Bachillerato Confederal, la Escuela Politécnica con su Escuela Aeronáutica, Automovilística y Veterinaria, que contaba con el apoyo del Sindicato Único de Técnicos de la CNT-AIT, y las Escuelas Racionalistas de la Federación de Ateneos Libertarios, entre otras realidades, para educar desde el inicio de la vida, hasta la formación del proletariado anarcosindicalista que por haber dado los primeros pasos de su historia laboral de niños y niñas, no habían accedido a una educación completa en su formación como personas libres.

La creación del Consejo Local de Cultura, del Instituto Ferrer y de la Politécnica Confederal, por la importancia que tuvieron y por la labor

<sup>3</sup> GUTIÉRREZ, José, «Los trabajadores disponen de un nuevo centro de cultura», 4 de septiembre de 1937. CDMH

<sup>4</sup> *Orientaciones pedagógicas*, Publicaciones del Sindicato Único de la Enseñanza de Valencia, [1937-1939]. CDMH

<sup>5</sup> Proyecto «Cómo ayudar a los que luchan en defensa de la libertad», en *Orientaciones pedagógicas*, pp. 91-95. CDMH

<sup>6</sup> BERNALTE VEGA, Francisca, *La cultura anarquista en la República y la Guerra Civil. Los Ateneos Libertarios en Madrid*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 1991, p. 170.

desarrollada en circunstancias tan adversas, merecen un apartado especial.

## 1. CONSEJO LOCAL DE CULTURA

En junio de 1937 se constituyó en el domicilio de la Federación Regional de Sindicatos de la Enseñanza del Centro de la CNT, en el paseo de la Castellana número 1, el Consejo Local de Cultura (CLC), con sede posterior en la calle Duque de Rivas número 1, «como organismo aglutinante de las iniciativas en materia de enseñanza y cultura del movimiento libertario madrileño»<sup>7</sup>. Entre sus competencias tenía el crear, inspeccionar ideológicamente, diseñar planes y programas educativos, ejerciendo el control de los mismos.

En un discurso pronunciado por el secretario del Consejo, Germán Puertas, en el programa que la Federación Anarquista Ibérica (FAI) tenía en la emisora Unión Radio, se escuchó la bienvenida al CLC con estas palabras:

«Por primera vez va a presentarse en público el Consejo Local de Cultura [...]. Vamos a demostrar que cuantos anatemas se cernieron siempre en torno de los anarquistas, eran producto de mentes calenturientas o de gentes desaprensivas [...]. Parecerá un tanto extraño que confundamos la guerra con la cultura, cuando la primera es la negación absoluta de la segunda, pero estimamos que no se puede desligar por cuanto ellos nos hacen la guerra para matar la

cultura, nosotros contestamos y queremos ganar la guerra para impulsar la cultura. Dos ideas completamente antitéticas [...]. No es necesario buscar en la lejanía del tiempo el origen de las Escuelas Racionalistas por las que fue fusilado Ferrer, tan escarnecida y vilipendiadas, ni aquellos Ateneos Libertarios de vida errante y de cortos intervalos de existencia a causa de una persecución contumaz, forjadores de tanta joya revolucionaria [...]. Las escuelas donde los niños de los trabajadores adquirían los conocimientos precisos. Por ello, en el mes de junio de 1937, se constituyó el Consejo Local de Cultura, con el fin de aunar esfuerzos de todo orden. Inmediatamente después de constituido comienza la apertura de escuelas en todas las barriadas de Madrid, aun en aquellas que están batidas por las armas mortíferas de los sátrapas que en nombre de unos principios de humanidad asolan cuanto hallan a su paso [...]»<sup>8</sup>.

El Consejo Local de Cultura –organización novedosa por su estructura y pretensiones–, tuvo primordialmente dos líneas básicas de actuación, centradas en la educación primaria y la secundaria. La primera a través de la enseñanza racionalista impartida en las escuelas de los ateneos libertarios y la segunda fundamentalmente en el Instituto Ferrer, donde se inició un Bachillerato Confederal.

En el Consejo estaban representadas las siguientes organizaciones libertarias: la Federación Regional de Sindicatos de la Enseñanza del Centro de la CNT, Sindicato de Técnicos de la CNT, Federación de Grupos Anarquistas, Federación Local de Ateneos, Federación Local de Sindicatos, Federación Local de Juventudes Libertarias y la Agrupación Mujeres Libres<sup>9</sup>.

Sus actuaciones estaban encaminadas a fomentar la educación de ámbito libertario, promoviendo la apertura de escuelas racionalistas en todas las barriadas de Madrid con la colaboración de los ateneos libertarios, que no solamente atendieron las necesidades escolares de orden económico, sino que también asumieron

Sus actuaciones estaban encaminadas a fomentar la educación de ámbito libertario, promoviendo la apertura de escuelas racionalistas en todas las barriadas de Madrid con la colaboración de los ateneos libertarios

<sup>7</sup> *Labor de enseñanza realizada por la organización libertaria durante la guerra*, Madrid, Ediciones del Consejo Local de Cultura, 1938. BNE

<sup>8</sup> Texto del discurso leído por Germán Puertas ante los micrófonos de Unión Radio el 4 de julio de 1937, PS Madrid C 411. CDMH

<sup>9</sup> En el verano de 1937, los delegados del Consejo eran entre otros: Hortensia Portales (Mujeres Libres), Luis Masjuan (Escuela de Aeronáutica), Concepción Claurritz (Sindicato Regional de Servicios Públicos), José Iglesias (Juventudes Libertarias) y José Gutiérrez (Federación Local de Ateneos).

la construcción de refugios para poner al alumnado a cubierto en los momentos de ataque de la aviación enemiga. En abril de 1938 funcionaban ochenta y cinco escuelas en coeducación, entre los 6 y los 14 años, más siete escuelas de párvulos, de 4 a 6 años, con un total de 3.953 alumnos y alumnas. El ingreso se realizó por riguroso orden de matrícula, aun cuando funcionaban de dos tipos, una para los socios y otra general, es decir, tuvieron preferencia los hijos e hijas de los ateneístas, pero los sobrantes de plazas se cubrían con otros que les bastaba con ser hijos de trabajadores.

## 2. EL INSTITUTO FERRER

El Ferrer fue un centro de enseñanza dependiente del Consejo Local de Cultura de Madrid, que adoptó el nombre en memoria del pedagogo Francisco Ferrer Guardia. Creado en julio de 1937<sup>10</sup>, inició entre otros estudios un Bachillerato Confederado gratuito. Los locales se instalaron entre las calles Fortuny y Rafael Calvo. Es posible que su localización sea el espacio del actual Colegio Alemán. El Instituto quiso ser un «verdadero laboratorio vivo de ensayos pedagógicos, orientado con vistas al futuro donde la enseñanza fuese asequible a todos y estuviera libre de taras y defectos, que adolecen todos los planes de enseñanza puestos en práctica en España»<sup>11</sup>. El Instituto, nacido para recoger la labor docente de la Confederación, se dotó de un Reglamento para regular su actividad. El texto formal se distribuyó en siete capítulos y cincuenta artículos. Un proyecto ambicioso que constituyó un planteamiento de futuro para el movimiento ácrata, desde la educación elemental, hasta la más técnica y especializada. En los primeros artículos se desplegaron los puntos básicos de su ideario:

Art. 1. El Consejo Local de Cultura, domiciliado en Madrid, mantiene en esta ciudad, con el nombre de Instituto Ferrer, un centro de enseñanza que recoja la labor docente de la CNT, con independencia de los planes estatales, en cuanto estos subsistan y que atienda a la satisfacción de las necesidades culturales del momento.

Art. 2. El Instituto Ferrer atenderá, pues, no solamente las necesidades culturales de la instrucción actual y de la cultura popular, sino también procurarán los elementos necesarios de experimentación de estudios que permitan elaborar los planes de enseñanza confederal necesarios para este mismo fin en el momento y en un futuro inmediato, sobre las bases racionalistas que forman el contenido cultural de las ideas confederales.

El Capítulo Segundo, habla de las enseñanzas regladas.

Art. 1. Debiendo ser la cultura patrimonio de todos sin limitación de condiciones ni de medios materiales, el Instituto Ferrer tendrá previstas en sus cuadros de enseñanza las materias y profesorado suficientes para satisfacer esta necesidad en sus distintos grados.

Art. 2. El Instituto Ferrer, atendiendo a la doble misión que le ha sido encomendada, tendrá enseñanzas de distinto carácter, agrupadas formando las dos grandes ramas siguientes:

- a) Enseñanzas de tipo confederal, permanentes.
- b) Enseñanzas orientadas para preparaciones especiales, accidentales.

Art. 3. Las llamadas enseñanzas de tipo confederal formarán las bases de las que con carácter permanente se den en el Instituto y tendrán la articulación indicada en los siguientes grupos:

- a) Cultura elemental.
- b) Cultura media.
- c) Cultura superior.

Abierta la matrícula de ese «laboratorio de conciencias libres», rápidamente se registró una concurrencia considerable. En el primer período alcanzó la cifra de 750 alumnos. El segundo período abierto de enero de 1938, y a consecuencia de la movilización juvenil de quintas, descendió

<sup>10</sup> La fecha de apertura fue el 16 de julio de 1937 y su primer delegado director fue José Cerezo.

<sup>11</sup> *Labor de enseñanza realizada por la organización libertaria durante la guerra...*, p. 21.

a 650. La asistencia normal a clase oscilaba entre las cifras de 600 alumnos y alumnas en el primer curso, y de 500 y 550 alumnos y alumnas, en el segundo período.

El Instituto Ferrer también preparó para el ingreso en el Instituto Obrero de Madrid. Se dio el caso que al anunciarse por el Ministerio de Instrucción Pública la convocatoria de 200 plazas con motivo de la apertura del Instituto Obrero,<sup>12</sup>—que estaba situado en la calle Abascal número 21, actual núm. 39 y sede de la Dirección General de Inmigración y Emigración del Gobierno de España— se dedicaron clases especiales para capacitar a los aspirantes salidos de las Juventudes Libertarias y de los Sindicatos de la CNT, obteniendo un total de 57 plazas de ingreso en dicho Instituto, de 66 estudiantes que se presentaron:

«No puedo olvidar en esta intervención la labor que viene desarrollando el Instituto Ferrer, órgano creado por el Consejo Local de Cultura y en el cual se vienen desarrollando los cursillos preparatorios para el ingreso en el Instituto Obrero, como asimismo las clases especiales de idiomas, donde en su escaso tiempo de vida, ha logrado cubrir las plazas anunciadas con una rapidez inaudita y hoy cuenta con un número de aspirantes que, en plazo muy breve, recibirán las clases solicitadas, ya que para este fin trabajan constantemente los compañeros que se han impuesto esta misión por el fomento de la Enseñanza y el más completo éxito de la obra emprendida».<sup>13</sup>

El Instituto anunció en 1937 una nueva, —la segunda— convocatoria del novedoso Bachillerato confederal:

«El día 16 del corriente mes de diciembre (1937), y hasta finales del mismo, se abrirá nueva matrícula en este Instituto Ferrer para comenzar un nuevo curso a principios de enero próximo. Respecto de este asunto

hay una cuestión interesante sobre lo que creemos oportuno llamar vuestra atención. Se trata de los grupos llamados de Cultura media, interesantísimo ensayo de Bachillerato Confederal, que supone un gran avance sobre todos los planes del Estado y que prevé la asistencia de los alumnos de una edad media de once años en adelante, como eslabón entre la Cultura Elemental, propia de las escuelas, y los Estudios Superiores. De este primer ciclo de cultura media comienza un nuevo curso en primero de enero, y en su matrícula serán preferidos los alumnos procedentes, bien de nuestras propias clases de Cultura Elemental o bien de vuestras escuelas de Ateneos. [...] Para seleccionarlos se hará una especie de pequeño examen a partir del próximo día 20 de este mes [...]. La selección necesaria no obedece a más razón que las dificultades de cabida del aula correspondiente».<sup>14</sup>

Además de los 68 cursos que funcionaban en el Instituto Ferrer había una clase donde los niños que provenían de las Escuelas Racionalistas de los Ateneos libertarios completaban sus estudios de preparación para pasar a Segunda Enseñanza, al Bachillerato Confederal. Los ateneos de la Federación seleccionaban al alumnado de las diferentes escuelas, para enviarlos a los exámenes de ingreso al Instituto Ferrer:

«Si en vuestras escuelas, algunos de los niños se encuentran en condiciones de realizar los exámenes, se persone en el local del Instituto Ferrer y acompañado del maestro que estuviese al cargo de la clase a que pertenece».<sup>15</sup>

Resumiendo, según los datos recabados, en el Instituto Ferrer funcionaron las siguientes enseñanzas:

(A) Cultura elemental.- Repaso de enseñanza primaria y preparación para el ingreso en los Institutos Obreros.

<sup>12</sup> Según documento fechado el 18 de octubre de 1937, el Sindicato Único de la Enseñanza de Madrid y la Federación Nacional de Sindicatos de la Enseñanza, ambos de la CNT, acuerdan el nombramiento de Antonio Mora Carmona como administrador del Instituto para Obreros de Madrid, PS Madrid 463, 25,1. CDMH

<sup>13</sup> GUTIÉRREZ, José, «Los trabajadores disponen de un nuevo centro de cultura», 4 de septiembre de 1937. CDMH

<sup>14</sup> Carta dirigida a la Federación Local de Ateneos Libertarios, PS Madrid C 2510, legajo 1369. CDMH

<sup>15</sup> *Ibid.*



(B) Primer ciclo de enseñanza secundaria.- Semestre primero. Comprendía: Idioma nacional (lengua y literatura). Matemáticas. Historia. Geografía. Francés. Lecciones de cosas. Trabajos manuales.

(C) Segundo ciclo de enseñanza secundaria.- Semestre primero. Comprendía: Idioma nacional. Matemáticas. Física. Ciencias Naturales. Inglés o Alemán, Trabajos manuales.

(D) Enseñanzas artísticas.- Nociones elementales de Dibujo. Dibujo técnico. Dibujo artístico. Pintura. Escultura.

(E) Bachillerato del Estado.- Los cinco primeros cursos del plan de 1934 y el sexto del plan anterior.

(F) Enseñanzas preuniversitarias.

(G) Deportes.<sup>16</sup>

### 3. POLITÉCNICA CONFEDERAL

La enseñanza profesional y las enseñanzas técnicas también fueron una prioridad para la CNT. El Sindicato Único de Técnicos FAI-CNT-AIT, en el diario *CNT* publicitó la creación de la Escuela Politécnica de Estudios Superiores o Politécnica Confederal, a través de un gráfico sobre el plan de enseñanza. En él resaltaban las frases «Trabajadores, vuestra emancipación está en la cultura» y esta otra «La ignorancia es la madre de la esclavitud». El organigrama estaba dividido en tres apartados: Escuelas de Estudios Básicos, Escuelas de Primera Enseñanza y Escuelas Preparatorias. Pasando, a continuación, a enumerar las diferentes escuelas que formaban parte de la Politécnica: Escuela de Agricultura, de Mecánicos, Químicos, Electricistas, Arquitectura, Minas, Obras Públicas, Topógrafos y Aeronáutica. También había una Escuela Automovilística y una Escuela de Veterinaria.

En una ponencia de la Escuela Politécnica de Estudios Superiores,<sup>17</sup> sin fecha, pero por las referencias posiblemente de principios del año 1938, investigada en el Centro Documental de la Memoria Histórica, se recoge el espíritu del Consejo Local de Cultura comunicando a todos los Sindicatos que la Escuela Politécnica de Estudios Superiores, intensificaba su aportación a la labor cultural de dicho Consejo realizando

En él resaltaban las frases «Trabajadores, vuestra emancipación está en la cultura» y esta otra «La ignorancia es la madre de la esclavitud»

unos cursos de capacitación con arreglo al plan y según programas que se exponían y que resumimos del documento:

— Curso de Capacitación Industrial y de Tecnología Eléctrica, integrados por las siguientes asignaturas:

— Curso de Tecnología Mecánica: Nociones de Aritmética, Geometría y Trigonometría. Tecnología de los Talleres de Construcción. Máquinas Herramientas. Dibujo Geométrico y de Taller.

— Curso de Tecnología Eléctrica: Nociones de Aritmética, Geometría y Trigonometría. Tecnología Eléctrica. Máquinas Eléctricas. Dibujo Geométrico y de Taller.

La ponencia finaliza con un sello que lleva la inscripción «Escuela de Aeronáutica-Dirección», y un emblema compuesto por un avión en posición vertical sobre un triángulo invertido a cuyos lados se leen las siglas CNT-FAI.

El 21 de enero de 1938, un alumno anónimo agradecido firmó en la prensa confederal el texto «De la España que nace. La Escuela de Aeronáutica del Proletariado», haciendo una loa al profesorado del Sindicato de Técnicos de la CNT y reflejando su alegría por el hecho de sentirse parte de esa España que renacía a través de la educación:

«De la misma manera que el orfebre; con la misma paciencia con que éste pulimenta diamantes en bruto, trabajándolo con habilidad hasta convertirlos en finas piedras quedarán realce a la alhaja, en que al final serán engastados así, con esta similitud, pero en una labor incomparablemente más trascendental, hay unos hombres que, con toda paciencia con la mayor abnegación,

<sup>16</sup> CERREZO, José, «El Instituto Ferrer», *Orientaciones. Órgano de la Federación Regional de Sindicatos de la Enseñanza del Centro. Portavoz de la Federación Nacional de Sindicatos de la Enseñanza CNT-AIT*, n. 27-28, Madrid, 25 de julio de 1937, pp. 4-5. CDMH

<sup>17</sup> PS Madrid, 663. 1, 2, 3. CDMH



restando horas al descanso y recargando más su jornada de esfuerzo diario —con el que subvienen a sus necesidades—, dedican su esfuerzo y su inteligencia a modelar del barro anónimo de la masa proletaria verdaderos hombres, cultos y por lo tanto, conscientes [...] Pues bien; hora es ya, compañeros lectores, que os diga, no los nombres de estos forjadores, que eso no me lo perdonarían, sino el lugar donde actúan: un Sindicato Confederal, modelo por todos conceptos: el de Técnicos, forjadores de hombres.

Pero no quisiera terminar sin hacer mención de una de sus creaciones, ya realidad en marcha: La Escuela de Aeronáutica; donde compañeros-profesores y alumnos, hemos puesto nuestras más caras ilusiones, para que sea legítimo orgullo, de la CNT. Los profesores hacen por elevar el nivel cultural de los que, hasta la fecha, no vimos más que obstáculos para la adquisición del pan espiritual. Hay que estar muy cerca para apreciar en todo su valor el desinterés y la abnegación que ponen estos hombres en su labor, y cuyos mayores anhelos están dedicados a la forja de valores humanos».

#### 4. CONCLUSIÓN

Con el inicio de la guerra y la eclosión de la revolución libertaria, la aspiración de cultura de los obreros y obreras, que durante siglos habían vivido sin apenas recursos económicos, la mayoría rozando la pobreza y por tanto con grandes deficiencias educacionales, se vio favorecida por la creación desde el Movimiento Libertario, de iniciativas pedagógicas dirigidas a la instrucción de la clase proletaria. Pero, no hay mejor conclusión que reproducir las palabras de un informe del Instituto Ferrer, a modo de reflexión sobre la enseñanza confederal:

«A los Centros Confederales de enseñanza del mañana, tendrán acceso todos aquellos muchachos que lo deseen. Si hemos de hacer de ellos hombres libres y conscientes, no hay más que un camino recto que seguir, el proporcionarles a todos y a cada uno los elementos culturales que les permitan serlo por propia determinación y por propio interés, sin que para ello tengan embarazo alguno en su situación económica o social».18

La acción del Movimiento libertario fue muy intensa y abarcó diferentes actividades educativas, desde guarderías a colonias escolares, desde la educación primaria a la secundaria. En el Centro Documental de la Memoria Histórica se encuentran cientos de documentos que lo avalan.

#### 5. PARA SABER MÁS

- BERNALTE VEGA, Francisca, *La cultura anarquista en la República y la Guerra Civil. Los Ateneos Libertarios en Madrid*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 1991.
- ESCRIVÀ MOSCARDÓ, Cristina; MAESTRE MARÍN, Rafael, «La autogestión de la educación. Acción Cultural del Movimiento Libertario durante la Revolución», *Libre pensamiento. Papeles de reflexión y debate*, n. 64 (Primavera), 2010, pp. 6-11.
- ESCRIVÀ MOSCARDÓ, Cristina; MAESTRE MARÍN, Rafael, *Cultura para todos. El movimiento libertario y la educación 1936-1939*, Tavernes Blanques, L'Eixam, 2012.
- MARTÍNEZ, Miguel Ángel, *Propuestas educativas del movimiento libertario en Madrid durante la Guerra Civil*, Madrid, FSS, 2016.

18 Informe acerca del Instituto Ferrer y la enseñanza confederal en el futuro, PS Madrid 463, 25,1. CDMH

# NUEVAS FORMAS, NUEVOS ACTORES Y NUEVAS DINÁMICAS DE LA PRIVATIZACIÓN DIGITAL EN EDUCACIÓN

*New forms, new actors and new dynamics of digital privatization in education*

GEO SAURA

UNIVERSIDAD DE BARCELONA E-MAIL: GEOSAURA@UB.EDU

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5049-1483>

Este artículo se publicó en la revista Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado de la Universidad de Granada, Vol.,27 n°1 (Marzo 2023)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395.

*Aula Libre* lo reproduce con el permiso del autor.

**E**l 23 de enero de 2023, mientras el ChatGPT-3 se expandía por los sistemas educativos de todo el mundo en solo dos meses (30 noviembre de 2022), OpenAI —la compañía de Inteligencia Artificial (IA)

más grande del mundo y propietaria de ChatGPT— recibió la inversión de capital financiero de diez billones de dólares por parte del gigante tecnológico Microsoft, fundado por Bill Gates<sup>1</sup>. Esta inversión de capital financiero es el

---

<sup>1</sup> [https://www.crunchbase.com/funding\\_round/openai-corporate-round--68edca00](https://www.crunchbase.com/funding_round/openai-corporate-round--68edca00)



▲ Presentación de Geo Saura

punto de partida bajo el que articular un análisis crítico —y materialista— con el objeto de intentar ofrecer algunas claves interpretativas para comprender el desarrollo de nuevas formas, nuevos actores y nuevas dinámicas de la privatización digital en educación. A partir de aquí, se ofrecen algunas herramientas conceptuales y analíticas con la intencionalidad de animar a investigadores e investigadoras en el campo a prestar la atención a estos procesos de transformación.

### 11 DE DICIEMBRE DE 2015

OpenAI, la que es hoy la compañía con mayor proyección para el desarrollo de la IA, la captación de capital financiero y la expansión del capitalismo en su era digital, se fundó el 11 diciembre de 2015 como una organización sin ánimo de lucro. Fue cofundada por Elon Musk, Greg Brockman, Ilya Sutskever, John Schulman, Sam Altman y Wojciech Zaremba. Fundadores que componen un equipo de empresarios multimillonarios, ingenieros y desarrolladores de software que han sido actores claves para el desarrollo tecnológico de Google, Tesla, PayPal, Y Combinator y Stripe, así como para la expansión de decenas de startups y corporaciones de alcance global. Fundaron OpenAI mediante donaciones filantrópicas y en su carta inaugural afirmaron que:

OpenAI es una empresa de investigación de inteligencia artificial sin fines de lucro. Nuestro objetivo es hacer avanzar la inteligencia digital

de la manera que sea más probable que beneficie a la humanidad en su conjunto, sin las limitaciones de la necesidad de generar retorno financiero. Dado que nuestra investigación está libre de obligaciones financieras, podemos centrarnos mejor en un impacto humano positivo (OpenAI, 2015).

Beneficiar a la humanidad en su conjunto y generar un impacto humano positivo, son dos expresiones genéricas, ambiguas y difusas, que se erigen como ejes centrales discursivos para legitimar la razón de ser filantrópica

inicial de OpenAI. Son dos expresiones que se emiten a través del axioma «del bien» que, al ser expresado en esa síntesis de ambigüedad, carece de validez explicativa. Esas pretensiones de hacer el bien y beneficiar a la humanidad, mientras sus modelos de negocios empresariales se sostienen a través de la acumulación de capital y la explotación, es algo propio de los modos de operar del filantropocapitalismo (esa hibridación de la filantropía y el capitalismo).

A su vez, al expresar que el propósito fundacional de OpenAI es hacer avanzar a la IA para beneficiar a la humanidad, lo que hacen es generar un discurso en el que proyectar su razón de ser a través de unos diseños muy específicos sobre el futuro que son tanto sociales como tecnológicos. Esto remite directamente hacia el concepto de «imaginarios sociotécnicos» utilizado ampliamente en el campo interdisciplinar de Ciencia, Tecnología y Sociedad, que Sheila Jasanoff (2015, p.5) define como los avances científicos y tecnológicos que configuran las visiones de los «futuros deseables» y expresan formas de vida y orden social.

El concepto de imaginarios sociotécnicos se ha mostrado muy oportuno para las investigaciones críticas en educación que focalizan la atención en las nuevas formas de gobernanza global y las nuevas dinámicas de privatización para diseñar agendas educativas sobre la digitalización y la IA en educación (Knox, 2023). Los imaginarios sociotécnicos pueden ser de gran utilidad para quienes se interesen en comprender quiénes y cómo están configurando y diseñando las agendas programáticas



y las políticas educativas que intentan proyectar el futuro de los sistemas educativos a través de los nuevos avances tecnológicos. Los actores políticos privados más clásicos, que han tenido una fuerte influencia en los procesos de privatización educativa de las últimas décadas, están generando nuevos imaginarios sociotécnicos a través de sus agendas globales<sup>22</sup>. No obstante, resulta más importante prestar atención a los nuevos actores políticos privados que tienen una mayor relevancia en el diseño de los futuros educativos. A este respecto, a continuación, se ofrecen cuatro tipologías para diferenciar los nuevos actores políticos privados a los que prestar la atención para comprender el futuro social y tecnológico de los sistemas educativos.

Las Big Tech o gigantes tecnológicos es una categoría analítica que hace referencia a las corporaciones más importantes del mundo, las cuales operan a través de la monopolización de los servicios, y por ello han avanzado en la configuración de los futuros digitales de los sistemas educativos. Es importante diferenciar entre los gigantes tecnológicos estadounidenses (Alphabet, Amazon, Apple, Meta y Microsoft) y los que tienen sede en China (Alibaba, Baidu, Huawei o Tencent). Es común que estos actores políticos privados actúen a través de lógicas de expansión global para conformar visiones cada vez más simplistas y populistas sobre la IA. Y lo hacen presentando a la IA como un avance democrático orientado hacia la justicia social, como ejemplifica la alianza entre Microsoft y OpenAI<sup>3</sup>.

Una segunda tipología para categorizar a los nuevos actores políticos privados son los unicornios tecnológicos educativos. Se trata de startups o empresas tecnológicas que obtienen una valoración superior a un billón de dólares en las rondas de inversión de los mercados financieros y que están apoyadas por las firmas de capital de riesgo. A fecha de 1 de marzo de 2023, hay 30 unicornios tecnológicos educativos que poseen en su totalidad una valoración superior a 89 billones de dólares<sup>4</sup>. Algunos de estos unicornios son ClassDojo, Multiverse o GoStudent y están elaborando narrativas para

imaginar el futuro de la educación con incidencia global. Los unicornios tecnológicos educativos suelen operar a través de la elaboración de imaginarios sociotécnicos que tienden a estar fundados bajo una visión propia del tecnosolucionismo. Es decir, ofreciendo soluciones tecnocráticas a las problemáticas sociales a la vez que difunden imágenes de progreso, modernidad y avance social para justificar sus operaciones. Komljenovic (2021) ha vinculado sus imágenes del futuro con la apertura de los nuevos mercados financieros.

Para diferenciarlos de los actores políticos anteriores, una tercera tipología la conforman los nuevos actores políticos privados de las Big EdTech o gigantes de las tecnologías educativas que, como ha conceptualizado Williamson (2022), son empresas que ya no son unicornios, sino decacornios, por poseer una valorización en el mercado superior a 10 billones de dólares, tal y como es el caso de Byju's. A diferencia de las Big Tech, estos gigantes de las tecnologías educativas operan con exclusividad en los sistemas educativos. Estos nuevos actores políticos privados tienden hacia el monopolio de los diversos espacios educativos a la vez que generan discursos con gran influencia global para dirigir las acciones de las corporaciones y startups más pequeñas.

Una cuarta tipología de actores políticos privados que está generando una fuerte incidencia en guiar los futuros educativos son los

**Esas pretensiones de hacer el bien y beneficiar a la humanidad, mientras sus modelos de negocios empresariales se sostienen a través de la acumulación de capital y la explotación, es algo propio de los modos de operar del filantropocapitalismo**

<sup>2</sup> <https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/publication/reimagining-human-connections-technology-and-innovation-in-education-at-world-bank>; <https://www.weforum.org/reports/schools-of-the-future-defining-new-models-of-education-for-the-fourth-industrial-revolution/>

<sup>3</sup> <https://openai.com/blog/openai-and-microsoft>

<sup>4</sup> <https://www.holoniq.com/edtech-unicorns>

inversores de capital riesgo. Suelen estar cada vez más centrados en la elaboración de discursos y prácticas «para hacer factibles determinados futuros educativos, convirtiendo los futuros imaginados en formas materiales duraderas con repercusiones a largo plazo» (Williamson y Komljenovic, 2022, p. 4). Es necesario prestar atención a los discursos de los inversores del capital riesgo porque están desplegando constantemente imaginarios sociotécnicos, a la vez que especulan con el futuro, con el objeto de hacer cada más atractivas las inversiones de capital y así poder asegurar la estabilidad y la ganancia.

### 11 DE MARZO DE 2019

Nuestra misión es garantizar que la inteligencia artificial general (IAG) beneficie a toda la humanidad, principalmente al intentar construir una IAG segura y compartir los beneficios con el mundo (...) Queremos aumentar nuestra capacidad para recaudar capital sin dejar de cumplir nuestra misión, y ninguna estructura legal preexistente que conozcamos logra el equilibrio adecuado. Nuestra solución es crear OpenAI LP como un híbrido de una empresa con fines de lucro y sin fines de lucro, a la que llamamos empresa de «beneficios limitados» (OpenAI, 2019).

Esta cita ilustra el momento en el que OpenAI deja de operar a través de las donaciones filantrópicas y comienza a hacerlo a través de las inversiones financieras. Cambian su modelo de organización sin ánimo de lucro por una nueva

**Los unicornios tecnológicos educativos suelen operar a través de la elaboración de imaginarios sociotécnicos que tienden a estar fundados bajo una visión propia del tecnosolucionismo**

tipología muy determinada que han denominado «capped-profit» o «beneficio limitado». Desde ahí, la corporación (OpenAI LP) puede recibir capital financiero que tiene un retorno de beneficios de hasta cien veces la inversión. Una vez alcanzados esos beneficios, el resto de las ganancias superiores a cien veces lo invertido pasa directamente a la fundación sin ánimo de lucro OpenAI.

Desde 2019, OpenAI comenzó a recibir grandes cantidades de inversión por medio de diversas rondas de capital financiero. La primera ronda de capital la realizó Microsoft a través de una inversión de un billón de dólares en 2019 y luego otra en 2021, convirtiéndose así en el principal inversor de OpenAI. Estas dos rondas son los prolegómenos a la inversión de 10 billones de dólares que el gigante tecnológico realizó en la compañía de IA el 23 de enero de 2023. A fecha de 30 de marzo de 2023, además de Microsoft, OpenAI ha recibido un total de 11 billones de dólares por parte de ocho fondos de inversión de capital de riesgo que operan a nivel global: Y Combinator, Matthew Brown Companies, Tiger Global Management, Sequoia Capital, Bedrock Capital, Reid Hoffman Foundation, Andreessen Horowitz y Khosla Ventures. Las últimas previsiones sostienen que OpenAI ha alcanzado un valor de interés en los mercados de más de 29 billones de dólares<sup>5</sup>. Se ha convertido, así, en una de las compañías de gran atracción —sino la que más— para la especulación capital riesgo.

El 14 de marzo de 2023, la compañía que ha revolucionado la expansión de la IA, anunció el lanzamiento de la última versión más precisa del Chat de IA, denominado ChatGPT-4. Esta versión ya no es gratuita, como la del ChatGPT-3, sino que funciona a través de un modo de pago asentado en la suscripción. Ese mismo día de marzo en el que se lanza la última versión del Chat, OpenAI<sup>6</sup> comunicó que se unifica a Khan Academy (la fundación filantrópica más importante del mundo que opera con exclusividad en el ámbito de las tecnologías educativas) y a Duolingo (el software privado de aprendizaje de idiomas más importante del mundo) para extender las potencialidades de la inteligencia artificial generativa y transformar el futuro de la

<sup>5</sup> <https://www.wsj.com/articles/chatgpt-creator-openai-is-in-talks-for-tender-offer-that-would-value-it-at-29-billion-11672949279>

<sup>6</sup> <https://openai.com/customer-stories/khan-academy>; <https://openai.com/customer-stories/duolingo>

educación. Mientras el ChatGPT-3 fue expuesto al público de modo gratuito en noviembre de 2022, y se fue alimentando y perfeccionando con los datos de los usuarios de todo el mundo, OpenAI estuvo experimentando con Duolingo y Khan Academy para comenzar a hacer extensiva la IA general en los sistemas educativos antes de hacer pública la versión de ChatGPT-4.

En Khan Academy, el ChatGPT-4 se introduce a través de «Khanmigo», un tutor de IA permanente que se incorpora en las funcionalidades del laboratorio educativo de Khan Lab, para establecer diálogos algorítmicos con estudiantes, gestionar y preparar las programaciones docentes, y establecer una corrección de respuestas mediante sistemas de codificación generativa. En sí, la entrada del ChatGPT-4 en Khan Academy, es un avance más de todos los experimentos tecnosolucionistas mediante las que las prácticas filantropocapitalistas de Khan Lab se establecen como un laboratorio de Innovación y Desarrollo global a fin de testar los últimos desarrollos tecnológicos en los sistemas educativos. Por su parte, DUOLINGO incorpora el ChatGPT-4 a través de un modelo de suscripción de pago denominado DuolingoMax, mediante el que explora nuevas ganancias económicas a través de dos funcionalidades de IA: «Explain My Answer», donde se expresan respuestas explicativas a través de un chatbot, y «Roleplay», donde se exponen conversaciones de experiencias interactivas y virtualizadas dirigidas por el Chat para recrear la experiencia de un tutor humano. Duolingo aumenta su rentabilidad a través de estas pruebas de ensayo y error, a la vez que OpenAI se expande para reformar la educación en todo el mundo a través de la IA.

Estas dinámicas de apertura de nuevos mercados en educación, que está realizando OpenAI, posibilitan una comprensión analítica para atender algunas de las formas por medio de las cuales el capitalismo en su era digital avanza a través de la expansión de la IA, a la vez que manifiestan cómo la educación se consolida como un medio en sí para experimentar estos avances tecnológicos. OpenAI es solamente un caso de análisis que permite ofrecer algunos datos para comprender cómo los nuevos modos de operar de las corporaciones tecnológicas obligan

## Una cuarta tipología de actores políticos privados que está generando una fuerte incidencia en guiar los futuros educativos son los inversores de capital riesgo

a realizar cambios para incorporar aspectos de la economía política y analizar las nuevas formas de la privatización educativa digital. Los últimos datos relacionados con la expansión de los avances tecnológicos en los sistemas educativos sostienen que se gastarán 7 trillones de dólares en formación y educación a lo largo de 2023 en todo el mundo, y la expectativa para 2030 es de 10 trillones de dólares<sup>7</sup>.

### 21 DE MARZO DE 2023

Bill Gates, publicó una nueva entrada en su blog personal, el 21 de marzo de 2023, titulada «The Age of AI has begun», para manifestar que:

«La filantropía es mi trabajo de tiempo completo en estos días, y he estado pensando mucho en cómo, además de ayudar a las personas a ser más productivas, la IA puede reducir algunas de las peores desigualdades del mundo (...) En resumen, estoy entusiasmado con el impacto que tendrá la IA en los temas en los que trabaja la Fundación Gates, y la fundación tendrá mucho más que decir sobre la IA en los próximos meses. El mundo necesita asegurarse de que todos, y no solo las personas adineradas, se beneficien de la inteligencia artificial. Los gobiernos y la filantropía deberán desempeñar un papel importante para garantizar que reduzca la inequidad y no contribuya a ella. Esta es la prioridad para mi propio trabajo relacionado con la IA (nota al pie).

A través de un análisis crítico de las palabras de Bill Gates, se pueden ofrecer claves analíticas para interpretar algunas de las nuevas

7 <https://www.holoniq.com/2030>



## El ChatGPT de OpenAI superó de modo sobresaliente un «Advanced Placement Exam» de biología de 60 preguntas de tipo test con respuestas múltiples

formas de gobernanza global que comienzan a configurarse con los últimos avances de la privatización educativa digital. En esa publicación, Bill Gates comienza señalando que en su vida ha vivido solamente dos demostraciones de la tecnología que le parecieron revolucionarias. La primera hace referencia a 1980, cuando conoció la interfaz gráfica de usuario. La segunda, cuarenta y dos años más tarde, hace referencia a septiembre de 2022, cuando presencié cómo el ChatGPT de OpenAI superó de modo sobresaliente un «Advanced Placement Exam» de biología de 60 preguntas de tipo test con respuestas múltiples. Aunque en la publicación Bill Gates se refiere a diversos campos de actuación en los que invertirá sus esfuerzos para mejorar el mundo a través de los avances de la IA, la educación ocupa un rol central a lo largo de toda la publicación. Presenciar cómo el ChatGPT superó el examen es lo que hace a Gates unificar sus propósitos de actuación del futuro bajo tres ejes: filantropía, IA y educación.

Bill Gates enuncia en el artículo que lleva reuniéndose con OpenAI desde el año 2016. Desde aquel año, se intensifica su visión filantropocapitalista que definió como «capitalismo creativo», basado en transmitir la idea de la necesidad de expandir el capitalismo que tanto bien ha hecho en el mundo, pero ahora para hacerlo a través del desarrollo de la IA. Las operaciones de conformación del filantropocapitalismo del fundador de Microsoft y OpenAI cuenta con momentos significativos, que pueden ofrecer algunas claves para comprender las nuevas formas de gobernanza global que están comenzando con el desarrollo de la IA en educación. OpenAI y Microsoft anunciaron el 15 de noviembre de 2016 la firma de un primer

acuerdo para formalizar una alianza para avanzar conjuntamente en el desarrollo de la IA y «hacer contribuciones significativas para avanzar en el campo de la IA, al mismo tiempo que fomentamos nuestro objetivo mutuo de utilizar la IA para abordar algunos de los problemas más desafiantes del mundo»<sup>8</sup>. Desde la organización sin ánimo de lucro se expresó el acuerdo de modo entusiasta bajo la pretensión de continuar lanzando «software de código abierto» y sosteniendo que «es genial trabajar con otra organización que cree en la importancia de democratizar el acceso a la IA». Esta alianza para democratizar la IA se asienta en lo que desde Microsoft expresan como «humanos y máquinas trabajando juntos para hacer del mundo un lugar mejor»<sup>9</sup>.

No obstante, esta alianza posee otros significados que no son tan ambiguos, generales y difusos como intentan manifestar Microsoft y OpenAI. Este acuerdo inicial se fundamentó en almacenar los datos de OpenAI en Azure (el cloud computing de Bill Gates), a la vez que se valió de dicha nube para alimentar con los datos de los usuarios y los nuevos procesos algorítmicos que permitían experimentar a gran escala con la configuración de la IA general mediante los que opera el ChatGPT. A su vez, esta alianza tuvo unos beneficios en reciprocidad entre OpenAI y Microsoft para aumentar el dominio en la lucha geopolítica por la IA que comenzaba a avanzar en esos momentos. Esta alianza inicial es el punto de partida que, desde Microsoft y OpenAI, siempre sacan a la luz cuando hay una nueva inversión económica, a lo que llaman alianzas multianuales y multimillonarias (OpenAI, 2021; 2023), que han culminado con la inversión de 10 billones de dólares descritos al inicio del presente texto, que ha servido para articular la escritura de este artículo.

Basado en los modos de operar más generales del filantropocapitalismo (altas capacidades de donación, creación de políticas y extracción de beneficios de la inversión), a estas prácticas se añade la expansión del capitalismo en su era digital, donde la IA ocupa el rol principal para intentar lograr cambios de escala más profundos de los logrados anteriormente. «The Age of AI has begun» de Bill Gates es la expresión

<sup>8</sup> <https://openai.com/blog/openai-and-microsoft>

<sup>9</sup> <https://news.microsoft.com/features/democratizing-ai/>



máxima, hasta la fecha, del filantropocapitalismo digital. Es decir, el último avance de lo que se conceptualizó en un primer momento como «la hibridación entre el modo de gobierno filantropocapitalista y los modos de producción de acumulación constante del capitalismo digital (Saura, 2020, p. 160).

La IA, OpenAI y Bill Gates han sido solamente una unificación que ha servido como un punto de partida, algo que ha permitido articular algunas reflexiones, que, en su conjunto, quizás pueden ofrecer algunas claves conceptuales y analíticas para seguir pensando y analizando nuevas formas, nuevos actores y nuevos espacios de la privatización digital en la educación.

Junto a la IA, por los sistemas educativos de todo el mundo se están expandiendo los macrodatos inteligentes, las plataformas digitales, la computación en la nube, la realidad virtual y un sinfín de nuevo software y hardware con alta capacidad de codificación, datificación y precisión algorítmica. Todos estos desarrollos tecnológicos ya han dejado de ser diseños utópicos, futuristas y especulativos ideados para intentar

transformar la educación. Por el contrario, se han convertido en materializaciones reales dentro los sistemas educativos. La materialización de estos desarrollos tecnológicos está comenzando a producir importantes transformaciones

**Junto a la IA, por los sistemas educativos de todo el mundo se están expandiendo los macrodatos inteligentes, las plataformas digitales, la computación en la nube, la realidad virtual y un sinfín de nuevo software y hardware con alta capacidad de codificación, datificación y precisión algorítmica.**

en la educación. En los próximos años, estos avances tecnológicos generarán una variabilidad de cambios en los sistemas educativos que, en muchas ocasiones, escapan todavía a la imaginación y a la capacidad analítica.

## MONOGRÁFICO

El artículo inicial del monográfico conceptualiza las nuevas dinámicas de privatización educativa digital: redes políticas de gobernanza digital en educación, mercados tecnoeducativos, imaginarios sociotécnicos en educación y endoprivatización educativa digital (Saura, Cancela y Parcerisa).

Inés Dussel y Federico Williams investigan en profundidad la construcción de los imaginarios sociotécnicos que han conformado los cambios de la política educativa digital en México durante la última década. Analizan convergencias y divergencias entre el sexenio neoliberal (2012-2018) y el presente, tras el giro de centroizquierda. La relevancia del artículo reside en el análisis de los imaginarios sociotécnicos que proyectan el futuro social y tecnológico, a través de la emergencia de nuevos espacios de gobernanza digital en relaciones de poder y control.

El artículo de Jandrić, Escaño y Mañero es una defensa actualizada de la corriente de la pedagogía crítica, partiendo del abordaje crítico respecto al capitalismo bioinformacional y aportando una mirada filosófica para ofrecer nuevas claves en torno a la justicia social. Todo ello lo encuadran en lo «postdigital», algo que Jandrić ha defendido a ultranza desde la creación de la revista que lidera (que está teniendo una fuerte incidencia global), y Escaño y Mañero son los principales defensores de «lo postdigital» en educación en el contexto español.

La importancia del artículo de Teise García y Theresa Adrião está en la incorporación del análisis de los avances del capitalismo en su era digital a través del estudio de las incidencias de las plataformas digitales en la complejidad de la política educativa de Brasil. Las autoras parten desde la «privatización de la gestión escolar», una conceptualización de la privatización de Adrião (una de las autoras que más aportes ha realizado durante las últimas décadas al estudio de la privatización educativa en América Latina), para actualizar los análisis previos y tomar como punto de partida las plataformas del capitalismo digital que se expanden a nivel global.

Pablo Martinis, el autor que más aportes críticos está proporcionando para comprender el desarrollo de la privatización educativa en Uruguay, se centra en las nuevas formas de gobernanza de los think-tanks y las redes políticas filantropocapitalistas, por medio de los casos de CERES y Eduy21. Focaliza la atención en el presente de Uruguay para sostener que las nuevas formas de gobernanza que se presencian proceden de una complejidad histórica, que es la base para que en estos momentos se estén hibridando principios del conservadurismo y el neoliberalismo.

Luis Bonilla Molina, hibridando los esfuerzos entre la academia y el activismo, se centra en reivindicar acciones para actualizar las pedagogías críticas y el movimiento de la educación popular capaces de construir alternativas al capitalismo digital. Realiza un recorrido crítico sobre el Banco Mundial y la Unesco en la conformación de lo que denomina cuarta revolución industrial en educación, para acabar proponiendo alternativas muy precisas, desde las pedagogías críticas, para resistir a los avances del capitalismo digital.

El artículo de Mauro Jarquín se centra en el caso de México para analizar los últimos avances del capitalismo en la era digital contemporánea a través de las plataformas digitales. Destaca que los cambios más recientes e importantes se han basado en la introducción de nuevas estrategias tecnosolucionistas, la conformación de nuevas redes de gobernanza digital que hibridan al gobierno mexicano con Google y Microsoft, y por medio de la fuerte incidencia de la gobernanza filantrópica.

Castañeda, Esteve y Adell investigan sobre los procesos de transformación digital de las universidades españolas. Se centran en la relación que la transformación digital de las universidades está teniendo en sobre las misiones de la universidad, en los participantes (estudiantes, docentes y PAS) y en los efectos dirigidos a la infraestructura, política, formación y comunicación. La importancia del estudio es que dejan muchas vías abiertas de análisis y demuestran la heterogeneidad de las universidades españolas respecto a la transformación digital.

Por último, partiendo del interés respecto al uso justo y ético de los datos en la Educación Superior, el artículo de Rivera-Vargas, Jacovkis, Ezequiel y Cobo se centra en un análisis sobre los nuevos procesos de datificación que se desarrollan en centros de datos de treinta y una universidades nacionales e internacionales.



Una vez analizados los diversos centros de datos, generan veinte propuestas para una justicia de datos mediante una diferenciación dividida en cuatro categorías a tener en cuenta: investigación, educación, transferencia y desarrollo institucional.

## LOS ENTRESIJOS Y LA RAZÓN DE SER DEL MONOGRÁFICO

Aquí olvido el genérico. Poco tienen que ver con la ciencia estas palabras finales. Es un espacio de libertad. Incorporar la primera persona del singular es un medio para sintetizar los entresijos y la razón de ser del monográfico y expresar agradecimientos. Es algo que tampoco, como tantas otras cosas, puede hacer la IA.

Entresijos. Hoy, la revista «Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado» deja atrás una etapa. Han decidido dejar de publicar números monográficos. Es un honor que me invitaran a dirigir este último monográfico por dos motivos que quiero expresar en agradecimientos. El primero, es que Profesorado (como nosotros la llamamos) la he coeditado, un tiempo atrás, junto a Antonio Bolívar y Jesús Domingo, y he trabajado en el comité editorial muy de cerca junto a muchos colegas. Números que siempre salen a la luz a través del esfuerzo voluntario a deshoras. Tantos colegas en el anonimato trabajando tanto tiempo —en muchas ocasiones mientras hacían los doctorados— que hoy siento que nunca se agradece todo lo que se debe. No me atrevo a nombraros porque sé que siempre me dejaré a alguien en el tintero. Discutimos mientras editábamos, pero hoy tengo buenos amigos. Sin más, con un intento de que estas palabras sirvan de agradecimiento.

Razón de ser. El segundo motivo de honor se debe a que una década atrás, en diciembre de 2012, Profesorado publicó un monográfico (Vol. 16, nº3). La introducción del mismo, mientras comenzaba mi etapa de estudiante de doctorado, fue mi primer artículo publicado. Ahí, aprendí tanto de los otros tres coautores y de los coeditores, mis maestros iniciales, que siempre estaré

agradecido. En aquel monográfico incorporamos una serie de debates en el contexto de América Latina, España y Portugal, gracias al maestro Stephen Ball, bajo el que partimos por medio de la privatización exógena y endógena, que tanto nos ha recorrido. Hoy se publica esta introducción, en honor a aquel monográfico, en el que lo único que he hecho ha sido incorporar, de modo intencional, el concepto «digital».

Como le gusta decir a Antonio Bolívar, nosotros, en Profesorado, nos movemos en el ámbito Iberoamericano. Espero que los propósitos se hayan cumplido.

¡Larga vida a Profesorado!

## Referencias bibliográficas

- Gates, B. (2023). (21 de marzo de 2023). The Age of AI has begun. <https://www.gatesnotes.com/The-Age-of-AI-Has-Begun>
- Jasanoff S (2015) Future imperfect: Science, technology, and the imaginations of modernity. In Jasanoff S. and Kim S-H. (eds.), *Dreamscapes of Modernity* (1–33). Chicago Press.
- Knox, J. (2023). AI and Education in China. *Imagining the Future, Excavating the Past*. Routledge.
- Komljenovic, J. (2021). The rise of education renters: digital platforms, digital data and rents. *Learning, Media and Technology*, 46(3), 320–332.
- OpenAI. (2015). (11 de diciembre de 2015). Introducing OpenAI. <https://openai.com/blog/introducing-openai>
- OpenAI. (2019). (11 de marzo de 2019). OpenAI LP. <https://openai.com/blog/openai-lp>
- OpenAI. (2023). (23 de enero de 2023). OpenAI and Microsoft extend partnership. <https://openai.com/blog/openai-and-microsoft-extend-partnership>
- Saura, G. (2020). Filantropocapitalismo digital en educación: Covid-19, UNESCO, Google, Facebook y Microsoft. *Teknokultura* 17(2), 159–168.
- Williamson, B. (2022). Big EdTech. *Learning, Media and Technology*, 47(2), 157-162. Williamson, B. & Komljenovic, J. (2022). Investing in imagined digital futures: the techno-financial 'futures' of edtech investors in higher education. *Critical Studies in Education*, 1-16.

## Cómo citar este artículo:

Saura, G. (2023). Nuevas formas, nuevos actores y nuevas dinámicas de la privatización digital en la educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 27(1), 1-10.



# SALVADOR SEGUÍ Y LA EDUCACIÓN

## Centenario de su asesinato 1923-2023



«Todos los progresos políticos y morales han ido precedidos de un proceso educativo de las sociedades (...) Mientras no se eduque no se podrá hablar de verdadera emancipación» Conferencia sindicalista de Zaragoza»

*Vida Nueva*, 12 de junio de 1922

Porque la justicia no puede existir sin que se establezca una igualdad económica y se ofrezca a todos por igual los medios de una educación superior

*España Nueva*, 25 de octubre de 1920

Sí afirmamos que mientras no se eduque no se podrá hablar de verdadera emancipación, y que sostener lo contrario es engañarse o engañar a los demás.

*Vida Nueva*, 12 de junio de 1922



# PUEBLO GITANO Y EDUCACIÓN.

## ¿INTERVENIR PARA EXCLUIR O PARA TRANSFORMAR?

**FERNANDO MACÍAS ARANDA**

PROFESOR DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA  
E INVESTIGADOR DEL CENTRO DE ESTUDIOS GITANOS (CEG) DE CREA

**E**l Pueblo Gitano, la mayor minoría étnica de España y Europa, lleva residiendo en el viejo continente desde hace más de 600 años. Sin embargo, sigue siendo, hoy en día, el grupo social más rechazado y discriminado, sufriendo alarmantes situaciones de exclusión social, pobreza, marginalización y antigitanismo (European Commission, 2020).

La educación es un pilar fundamental para poder revertir esta situación. Sin embargo, y a pesar de los numerosos esfuerzos políticos, y especialmente a la lucha de muchísimas organizaciones y personas gitanas y no gitanas, el sistema educativo sigue sin conseguir equiparar educativamente al alumnado gitano y sus familias con el resto de la sociedad. De hecho, podríamos decir que, más bien, está contribuyendo a reproducir la situación de exclusión social de esta comunidad.

En este artículo ahondaremos en la situación social y educativa que actualmente sufre el Pueblo Gitano, y evidenciaremos que, dicha situación es, en gran medida, producto de un conjunto de prácticas y políticas educativas que se dan con mayor frecuencia con el alumnado gitano y sus familias. Estas prácticas, que van en contra de las recomendaciones de la comunidad científica internacional, y que son reconocidas como «ocurrencias» o «EduMitos», están condenando a este pueblo a la exclusión e impidiendo su éxito educativo y social. Sin embargo, la investigación educativa de mayor impacto social ha demostrado ya que es posible cambiar esas prácticas y transformar la situación social y educativa de la comunidad gitana, gracias a la implementación de Actuaciones Educativas de Éxito. Por ello, cerraremos este artículo con una selección de experiencias de éxito que están implementado estas



▲ Intervención de Fernando Medina

actuaciones, y que, gracias a ellas, están alcanzando un enorme impacto social y educativo con el Pueblo Gitano. Estas experiencias provienen de 3 esferas: desde el sistema educativo, como es el caso de las Comunidades de Aprendizaje; desde el sistema político, donde destacaremos el IV Plan Integral del Pueblo Gitano de la Generalitat de Catalunya; y desde la sociedad civil gitana, en el cual profundizaremos en el éxito de la Red Gitana Universitaria, CampusRom.

### SITUACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA DEL PUEBLO GITANO

De acuerdo con los últimos datos de que disponemos, la situación social y educativa del Pueblo Gitano es claramente alarmante. Es cierto que se han logrado importantes avances gracias a los numerosos esfuerzos de las administraciones públicas y, muy especialmente, del propio Pueblo Gitano, a través de sus asociaciones y de la propia sociedad civil gitana. Sin embargo, la situación actual de esta población sigue siendo muy preocupante, ya que buena parte de la comunidad gitana sigue siendo uno de los grupos más vulnerables, con más riesgo de exclusión social y más rechazo y discriminación, tanto en España como en el conjunto de la Unión Europea (European Commission, 2020). Si atendemos a los datos de pobreza, casi 4 de cada 10 hogares gitanos sufren pobreza severa, lo que supone una diferencia de 30 puntos superior al resto de la población (Damonti & Arza, 2014). Si atendemos a datos referidos al mercado laboral, el 64% de las familias gitanas tiene grandes dificultades para llegar a fin de mes y el 59% de los hogares tiene una baja intensidad laboral, lo que supone una diferencia de 42 puntos por encima al resto de la población (EU-FRA,

2018). En este sentido, únicamente 4 de cada 10 personas gitanas tiene un contrato laboral (casi 40% más baja con respecto a la media nacional) y la tasa de paro del Pueblo Gitano ronda el 57%, lo que es casi 23 puntos porcentuales mayor a la del resto de la población (Damonti & Arza, 2014). La investigación social y educativa ha demostrado ya que la falta de formación académica, así como la persistencia de los prejuicios y estereotipos hacia el Pueblo Gitano en la búsqueda de empleo, son algunas de las principales causas que explican esta desigualdad (Sordé, Flecha & Alexiu 2013). Si nos detenemos en la situación en materia de vivienda, la comunidad gitana sigue sufriendo una notable segregación residencial, ya que gran parte de estas familias vive en condiciones de infravivienda o en los conocidos barrios gueto (EU-FRA, 2018). Cabe destacar que la población gitana, en comparación con el resto de la población, tiende a vivir en viviendas más oscuras, con goteras, con contaminación o en entornos y barrios donde hay mayor delincuencia, violencia o vandalismo. En lo que se refiere al ámbito de la salud, el Pueblo Gitano sufre también una exclusión 3 veces superior a la del resto de ciudadanos y ciudadanas de la Unión Europea (Damonti Arza, 2014; European Union, 2014; La Parra, 2018). Observamos mayores tasas de obesidad, mayor presencia de enfermedades, especialmente relacionadas con la falta de hábitos saludables o problemas en el acceso a los servicios de salud pública o la desinformación, así como un mayor número de casos de enfermedades de carácter metabólico, como la diabetes, una mayor tasa de mortalidad y una menor esperanza de vida. Desafortunadamente, dentro de la comunidad gitana existen todavía grupos que sufren una mayor desigualdad. Este es el caso, por ejemplo, de las mujeres gitanas, que sufren lo que conocemos como la triple discriminación: como mujeres, como gitanas y porque frecuentemente no han podido acceder a una educación de calidad (Damonti & Arza, 2014; EU-FRA, 2018, 2019; European Union, 2014; La Parra, 2018).

Si nos detenemos en el ámbito de la educación, según datos de la propia Agencia Europea por los Derechos Fundamentales (2019), la población gitana en edad obligatoria está plenamente escolarizada con unas tasas que alcanzan prácticamente el cien por cien. Los problemas empiezan a aparecer en la matriculación de esta población en la Educación Secundaria Obligatoria y muy especialmente en tercero de la ESO, donde únicamente se llega a matricular un 20% del alumnado gitano frente al 78% del resto del

alumnado, lo que supone una diferencia de 50 puntos (EU-FRA, 2018). Esto se traduce en un abandono prematuro 50 puntos superior al del resto de la población y en una tasa de éxito en la Educación Secundaria Obligatoria del 12% frente al 74% del resto de alumnas y alumnos (EU-FRA, 2018, 2019). Si observamos el número de gitanos y gitanas que alcanzan el sistema universitario y lo finalizan con éxito, esta tasa únicamente representa el 2% frente al 35% del resto de la población, lo que nuevamente muestra una enorme brecha educativa entre la población gitana y el resto de la sociedad (Macías-Aranda et al., 2020).

Frecuentemente se explica esta enorme brecha social y educativa, especialmente desde los medios de comunicación, y lo que es más preocupante, desde la academia, culpando al propio Pueblo Gitano, a su cultura y a sus valores, realizando afirmaciones fuertemente antigitanas y anticientíficas, como por ejemplo, que el alumnado gitano no está suficientemente motivado con la educación o que las familias gitanas no están interesadas en la educación de sus hijos e hijas, e incluso afirmando que el alumnado gitano muestra menos capacidades y habilidades académicas. ¿De verdad nos creemos que 9 de cada 10 niños gitanos y gitanas no están motivados, o que 9 de cada 10 familias no tiene interés en la educación de sus hijas e hijos? Imaginemos que en lugar de la brecha socioeducativa del Pueblo Gitano hablamos de la brecha de género, que evidencia, por ejemplo, que únicamente el 38% de las profesoras no universitarias alcanzan un puesto como directoras en centros educativos de FP y Bachillerato, cuando representan más del 70% del profesorado (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). ¿Se imaginan que dijéramos que las profesoras no están suficientemente motivadas para dirigir este tipo de centros, o que no están interesadas o suficientemente capacitadas para ello? A todas luces reconoceríamos que este es un comentario machista, por lo que, afirmar que 9 de cada 10 niños y niñas gitanas no tiene la ESO por su motivación, sus familias o sus capacidades, es, simplemente, una afirmación racista, antigitana y anticientífica.

Entonces, ¿cuáles son los verdaderos motivos que explican esta enorme brecha? Pues, aunque nos cueste creerlo, la explicación, tal y como veremos en el siguiente apartado, la encontramos en las prácticas y políticas educativas que frecuentemente se dan con el alumnado gitano y sus familias.

## INTERVENIR PARA EXCLUIR. OCURRENCIAS Y EDUMITOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO

En la actualidad, las escuelas se enfrentan a un desafío fundamental: abordar una realidad social cada vez más compleja que afecta a los estudiantes, a las familias y a la sociedad en su conjunto. Existen dificultades significativas para responder a las crecientes demandas de análisis científico y de intervenciones basadas en dicho análisis.

La investigación ha identificado que una de las principales causas de la falta de adaptación de las escuelas a las necesidades sociales y culturales radica en la implementación de prácticas educativas que van en contra de las evidencias científicas (CREA, 2010; Parlamento Europeo, 2009; Flecha, 2015; Rosenbaum, 1976). Estas prácticas erróneas ocurren con mayor frecuencia en entornos desfavorecidos, lo que afecta especialmente a los estudiantes más vulnerables, como los inmigrantes o los gitanos, y a sus familias. A pesar de llevarse a cabo con buenas intenciones y de haber sido aprendidas por los docentes durante su formación inicial y continua, estas prácticas evidencian una falta de preparación adecuada del profesorado.

En este contexto, utilizaremos el término «ocurrencias» o «EduMitos» para referirnos a esas acciones que carecen de rigor científico. Estas ocurrencias demuestran una deficiencia en la formación de los docentes. En este artículo, analizaremos y examinaremos este concepto, buscando mejorar la situación y promoviendo prácticas educativas basadas en evidencias científicas sólidas con impacto social.

En el caso específico de la comunidad gitana, particularmente en entornos desfavorecidos con una alta proporción de población gitana, se observa una mayor incidencia de estas

**Estas prácticas erróneas ocurren con mayor frecuencia en entornos desfavorecidos, lo que afecta especialmente a los estudiantes más vulnerables, como los inmigrantes o los gitanos, y a sus familias**



prácticas ocurrentes, lo que resulta en consecuencias perjudiciales para las condiciones de vida de esta comunidad (CREA, 2010; Macías-Aranda & Flecha, 2013; Sordé, Flecha, & Mircea, 2013; Vargas & Gómez, 2003).

Algunas de las ocurrencias o EduMitos más comunes y a los que la comunidad gitana se enfrenta con mayor frecuencia son: (1) la segregación educativa de los estudiantes gitanos en escuelas gueto; (2) la segregación de los estudiantes gitanos en aulas de bajo nivel; y (3) las adaptaciones curriculares de mínimos que se basan en bajas expectativas sobre las capacidades del alumnado gitano, y por ende, en actitudes antigitanas.

Examinemos cada una de estas prácticas ocurrentes y demostremos por qué están en contra de las recomendaciones de la comunidad científica internacional.

Esta ocurrencia está sustentada por la creencia en un EduMito fuertemente arraigado en la comunidad educativa: «En los espacios educativos con un alto de alumnado gitano, inmigrante y bajo nivel socioeconómico, bajan los resultados académicos y hay problemas de convivencia.»

Las escuelas gueto suelen ser instituciones públicas o concertadas ubicadas en barrios desfavorecidos que presentan dos características principales: (1) una alta concentración de estudiantes pertenecientes a grupos sociales desfavorecidos y (2) una falta de oferta educativa de calidad, evidenciada por una drástica reducción en el contenido curricular impartido en las aulas. El alumnado gitano tiende a estar sobrerrepresentado en este tipo de escuelas. Esta sobrerrepresentación a menudo se debe a la segregación urbana que afecta a gran parte de la comunidad gitana, especialmente

a aquellas familias que residen en barrios desfavorecidos debido a su situación de exclusión social. Sin embargo, también se observa que esta sobrerrepresentación del alumnado gitano en las escuelas gueto es el resultado de una segregación educativa intencional. En ciertos colegios, se concentra un porcentaje de población gitana mucho mayor que en otros centros educativos de la misma zona.

Un ejemplo que evidencia esta segregación educativa es el trabajo de Santiago y Maya (2012). Su investigación se llevó a cabo en 11 barrios desfavorecidos, visitando un total de 28 centros educativos. Aunque estas áreas investigadas tenían un alto porcentaje de población gitana, en ningún caso superaban el 50% del total de habitantes del barrio. Sin embargo, se encontraron centros educativos en todos los barrios visitados donde el porcentaje de población gitana en la escuela era significativamente mayor que el porcentaje de población gitana residente en el barrio. De las 95 entrevistas realizadas durante el estudio a ONG, mediadores escolares, funcionarios gubernamentales, familias gitanas, directores y maestros, entre otros, no se encontraron causas justificables que explicaran esta sobrerrepresentación del alumnado gitano.

Investigaciones anteriores, como el trabajo realizado por Sordé (2006), han demostrado que muchas familias gitanas se enfrentan a obstáculos y negativas de admisión por parte de algunos centros educativos. Este comportamiento por parte de ciertos equipos docentes explica en gran medida la segregación educativa, lo que obliga al alumnado gitano a concentrarse en determinadas escuelas y recibir una educación de baja calidad. En el caso de las escuelas gueto, se observa, según la revisión científica, la presencia de prácticas de seguimiento (tracking), donde se reduce el contenido curricular en comparación con el currículum oficial y el de las escuelas con estudiantes no vulnerables (Greenberg, 2010; Hallinan, 1994; Heckmann, 2008; Orfield, 2001; Santiago & Maya, 2012). Estos planes de estudios adaptados con una reducción de contenido están exacerbando las desigualdades sociales, especialmente la exclusión de la comunidad gitana, al intensificar la brecha entre los estudiantes gitanos en estas escuelas y el resto de estudiantes en escuelas que siguen un currículum completo u oficial. La preparación, competencias y aprendizajes de estos dos grupos de estudiantes son

**Sin embargo, también se observa que esta sobrerrepresentación del alumnado gitano en las escuelas gueto es el resultado de una segregación educativa intencional**

incomparables, a pesar de vivir en la misma sociedad. Esta dicotomía, que enfatiza la competencia y el esfuerzo en algunos estudiantes, mientras que se centra en la sociabilidad y la felicidad en el caso de otros, está acentuando, según los datos de investigación, la exclusión del Pueblo Gitano. En lugar de buscar mejorar el aprendizaje del alumnado gitano, estas escuelas les ofrecen lo que se conoce como «currículum de la felicidad», centrado en el desarrollo de habilidades no académicas, como la sociabilidad, el afecto, el juego, la diversión y los valores, en detrimento de los aprendizajes instrumentales necesarios para tener éxito en la sociedad actual de la información (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004; Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008; Díez-Palomar y Flecha, 2010).

El bajo rendimiento académico debido a la segregación en escuelas gueto tiene consecuencias en las oportunidades sociales tanto para los estudiantes como para sus familias. Algunas de estas consecuencias incluyen la falta de acceso a la educación postobligatoria, dificultades para acceder al mercado laboral e incluso la posibilidad de vivir al margen de la sociedad de forma permanente (Cairo y Cajner, 2016; Descy, 2002; Woessmann y Schuetz, 2006). Al mismo tiempo, la literatura científica ha establecido una correlación entre el fracaso escolar y peores condiciones de vida y salud. Se destaca un mayor riesgo de consumo de sustancias nocivas, mayor riesgo de obesidad, enfermedades mentales y cardiovasculares (Brenner, 2016; Córdoba-Doña, Escolar-Pujolar, San Sebastián y Gustafsson, 2016; González-Chica et al., 2017).

Esta ocurrencia está sustentada por la creencia en un EduMito también muy arraigado en la comunidad educativa: «Los grupos de nivel o itinerarios diferenciados por niveles, permiten que cada alumno/a vaya a su ritmo, y que nadie se retrase. Además, mejoran el nivel educativo y la convivencia de todo el centro».

El alumnado gitano enfrenta otra forma de segregación cuando asiste a escuelas regulares, pero es ubicado en aulas de bajo nivel o grupos lentos. Esta práctica, conocida como «streaming» según la literatura científica, consiste en adaptar el currículum a diferentes grupos de estudiantes en función de sus habilidades

## El alumnado gitano enfrenta otra forma de segregación cuando asiste a escuelas regulares, pero es ubicado en aulas de bajo nivel o grupos lentos

dentro de la misma institución educativa (European Commission, 2006).

Este tipo de agrupamiento se justifica bajo el argumento de ajustar el plan de estudios a las necesidades del alumno, sus capacidades individuales y respetar su ritmo de aprendizaje. Como resultado, se crean aulas abiertas, unidades de educación externa e incluso grupos de bajo nivel dentro de la misma clase junto con el resto de estudiantes, donde se abordan contenidos curriculares notablemente desiguales. Numerosos autores han alertado desde hace mucho tiempo sobre el fracaso escolar y los problemas de convivencia que genera el en las instituciones educativas que lo implementan (Braddock & Slavin, 1992; Hallinan, 1994; Rosenbaum, 1976; Valls, 2009-2011).

Algunos de los efectos que el provoca, según los datos aportados por diversos autores (Braddock & Slavin, 1992; Hallinan, 1996; Ireson, Hallam & Hurley, 2005), hacen referencia a: (1) se acentúan y amplían las diferencias entre los estudiantes, ya que la brecha entre los aprendizajes de aquellos relegados a grupos segregados y los de sus compañeros de clase aumenta cada vez más; (2) se evidencia un mayor riesgo de abandono escolar; (3) se reducen la autoestima y las expectativas de futuro del alumnado segregado; (4) se fomenta la estigmatización y la estratificación social; y (5) se incrementan las barreras de acceso a la educación superior, lo que implica una pérdida de oportunidades sociales y educativas para este alumnado.

En estas aulas de grupos lentos, se priorizan aspectos como las habilidades sociales o la educación emocional, en detrimento de los contenidos y aprendizajes más instrumentales. Es evidente que, si un estudiante es segregado en un aula de bajo nivel y en lugar de aprender los contenidos curriculares necesarios, se le enseñan otras «habilidades», no completará la educación obligatoria con un nivel adecuado para enfrentarse a la sociedad actual en

## Las consecuencias de estas adaptaciones curriculares basadas en las bajas expectativas y el antigitanismo son sumamente preocupantes para la comunidad gitana

igualdad de condiciones. Esto es aún más relevante si el estudiante proviene de un entorno desfavorecido o pertenece a un grupo social fuertemente excluido, como es el caso de la comunidad gitana. A pesar de esta evidencia, las agrupaciones flexibles o por nivel, es decir, las aulas de bajo nivel basadas en el se presentan hoy en día como una de las medidas destacadas para combatir el fracaso escolar y la exclusión del Pueblo Gitano. En lugar de lograr el éxito de esta comunidad, esta práctica no hace más que condenar al Pueblo Gitano a la marginalidad, la pobreza y la exclusión social y educativa.

Esta última ocurrencia se sustenta en otro EduMito también fuertemente arraigado en el sistema educativo: «La reducción del currículum (adaptación curricular a mínimos) del alumnado más vulnerable, permite que este alumnado vaya a su ritmo, y que mejore su nivel educativo hasta donde pueda, y también que se mejore la convivencia del centro».

Los hallazgos de la investigación señalan que las expectativas que los docentes tienen sobre el alumnado y sus familias ejercen una gran influencia (Blondal & Adalbjarnardottir, 2012; Fan & Wolters, 2014; Ireson et al., 2005). La actitud y la comunicación de los profesionales hacia los estudiantes transmiten confianza o desconfianza en sus habilidades, lo que repercute directamente en su desempeño en la institución educativa y en el trabajo en el aula. Cuando los estudiantes perciben expectativas negativas sobre sus capacidades de aprendizaje, pierden su motivación y aumenta su fracaso académico. Se producen situaciones de etiquetado que acompañarán al alumnado a lo largo de su vida académica, y esto ocurre con mayor frecuencia en aquellos estudiantes que provienen de niveles socioeconómicos más bajos o

que pertenecen a minorías culturales, como es el caso del Pueblo Gitano (Schofield, 2006).

Las bajas expectativas hacia este alumnado surgen de una realidad de antigitanismo muy presente en la sociedad y en el ámbito académico. Varios autores pertenecientes al ámbito académico (Cavalli-Sforza & Cavalli-Sforza, 1994; Fernández Enguita, 1999; Martínez-Celorio, 2017) han contribuido a perpetuar estos prejuicios antigitanos. Este hecho es especialmente grave debido a la posición que ocupan, ya que se espera que sus argumentos estén respaldados por la ciencia, lo que genera un impacto aún más perjudicial que los estereotipos provenientes de otros sectores de la sociedad.

Estos supuestos «académicos» no hacen más que reforzar los estereotipos y prejuicios que los docentes pueden tener hacia el Pueblo Gitano. Por lo tanto, son directamente responsables de las bajas expectativas que suelen tener los profesionales hacia los estudiantes gitanos y sus familias, y, en consecuencia, de la exclusión social y educativa de la comunidad gitana.

Desde esta actitud de antigitanismo, muchos profesionales optan por realizar adaptaciones curriculares basadas en un enfoque de currículum mínimo, considerando que los estudiantes gitanos no pueden alcanzar el mismo nivel de aprendizaje que otros estudiantes. Estos prejuicios y estereotipos no solo resultan en una enseñanza limitada para los estudiantes gitanos, sino que también se manifiestan en tratamientos diferentes, como no asignarles tareas para realizar en casa o encaminarlos hacia trabajos «tradicionalmente gitanos», como la venta ambulante (CREA, 2010). Las consecuencias de estas adaptaciones curriculares basadas en las bajas expectativas y el antigitanismo son sumamente preocupantes para la comunidad gitana.

Las personas gitanas vinculadas a estos centros educativos denuncian que el fracaso escolar no está relacionado con la cultura gitana, sino con las prácticas que segregan y relegan a los estudiantes a una sucesión de cursos académicos de bajo nivel, con expectativas muy limitadas que acaban internalizando como propias.



Como veremos en el siguiente capítulo, todas estas «ocurrencias» y «EduMitos» carecen de rigor científico, y van en contra de la recomendación de la comunidad científica internacional, ya que en la actualidad, existen numerosos centros educativos que con elevadísimos porcentajes de alumnado gitano, inmigrante o de bajo nivel socioeconómico, y situados en zonas desfavorecidas, están obteniendo los mejores resultados de aprendizaje y convivencia, muy por encima de la media de sus territorios, e incluso superiores a escuelas de élite de su entorno, permitiendo así que este alumnado continúe estudios postobligatorios y transformando a la vez las desigualdades del entorno.

### **INTERVENIR PARA TRANSFORMAR. DE LAS OCURENCIAS A LAS EVIDENCIAS CIENTÍFICAS CON IMPACTO SOCIAL.**

A partir de los datos presentados previamente, queda claro que el sistema educativo no puede seguir basándose en las ocurrencias de personas «expertas» o profesionales bienintencionados, sino que debe aprovechar todo el conocimiento acumulado por la ciencia en el campo de la educación (European Commission, 2010; Woessmann & Schuetz, 2006). Es imperativo y urgente que aquellos de nosotros que nos dedicamos a la educación conozcamos las acciones que están obteniendo los mejores resultados, para implementarlas y, al mismo tiempo, rechazar aquellas que la comunidad científica ha demostrado que no generan buenos resultados; por el contrario, reproducen la exclusión social y educativa de todos los estudiantes, especialmente los más vulnerables, como el Pueblo Gitano.

En este contexto, se llevó a cabo el proyecto INCLUD-ED - Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education (2006-2011), que fue parte del 6º Programa Marco de Investigación Europea. Gracias al impacto científico, político y social del proyecto, INCLUD-ED es el único proyecto de ciencias sociales incluido en las 10 historias de éxito del Programa Marco de investigación sobre el valor añadido de la investigación, la innovación y el portafolio científico (European Commission, 2011).

El objetivo principal de este proyecto fue examinar las prácticas educativas implementadas en los distintos sistemas educativos de Europa. Al mismo tiempo, se realizaron análisis

de las teorías y contribuciones científicas más relevantes y con mayor impacto en el campo de la educación. En esta línea, el proyecto identificó un conjunto de Actuaciones Educativas de Éxito, que se refieren a aquellas estrategias educativas que logran los mejores resultados en el aprendizaje académico y en la convivencia, independientemente del contexto en el que se apliquen (Flecha, 2015).

Las seis Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) identificadas por el proyecto son: (1) los grupos interactivos, (2) las tertulias dialógicas, (3) la formación de familiares, (4) la ampliación del tiempo de aprendizaje, (5) la participación de la comunidad en la educación, y (6) el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos (Flecha, 2015).

Estas AEE comparten premisas clave resaltadas por la comunidad científica que son fundamentales para el éxito educativo y social. Por un lado, está el principio de no segregación, que requiere una reorganización de los recursos humanos y materiales. Por otro lado, se encuentra el papel crucial de las interacciones y el diálogo igualitario, que son fundamentales tanto para el aprendizaje como para mejorar la convivencia. Además, se reconoce la importancia de la participación de toda la comunidad educativa, que no solo contribuye al aprendizaje del alumnado y a mejorar la convivencia en la escuela, sino que también tiene un impacto en la transformación de las desigualdades sociales en el entorno. Por último, se promueve el principio de igualdad de resultados, que va más allá de la igualdad de oportunidades, y busca utilizar todos los recursos disponibles en la escuela en beneficio de todos los estudiantes, asegurando que ningún niño, niña o familia se quede rezagado.

La implementación de estas AEE ha demostrado numerosas mejoras sociales y educativas, como la reducción del absentismo escolar, la mejora de la convivencia, el aumento de la matrícula escolar, la fortalecimiento de la relación entre la familia y la escuela, la disminución del

**Estas AEE comparten premisas clave resaltadas por la comunidad científica que son fundamentales para el éxito educativo y social**



## Las CdA superan el determinismo cultural, y demuestran que la proporción de alumnado vulnerable de un centro, o el contexto del mismo, no determina su éxito

fracaso escolar, el logro de mejores resultados académicos tanto para los estudiantes como para las familias, y la transformación de las expectativas educativas y sociales de toda la comunidad educativa, así como la reducción de las desigualdades sociales y educativas en el entorno (Amador, 2016; Flecha, 2015; García-Carrión y Díez-Palomar, 2015; García-Espinel, García-Algar y Santiago-Santiago, 2019; Girbés-Peco et al., 2015; Macías-Aranda, 2017; Sordé-Martí y Macías-Aranda, 2017; Valls, 2012-2014; Valls y Kyriakides, 2013).

Los centros educativos que están implementando estas AEE están alcanzando resultados muy importantes. Son ejemplo de ello las escuelas y centros constituidos como Comunidades de Aprendizaje.

Este tipo de centros, las Comunidades de Aprendizaje (CdA), se definen como un proyecto de transformación social dirigido a la superación del fracaso escolar y a la eliminación de los conflictos a través de la implementación de AEE, con el fin de combatir las desigualdades sociales y educativas, a la vez que garantizar el éxito de todos y todas, incluyendo el alumnado y las familias más vulnerables, como es el caso del Pueblo Gitano (Díez-Palomar & Flecha, 2010; Ríos, Herrero, & Rodríguez, 2013). En la actualidad existen más de 630 centros educativos constituidos como CdA (225 en España, 411 en América Latina y 49 en Europa, en países como Reino Unido, Portugal, Chipre, Malta o Italia. En el caso de América Latina, son más de 6.500 escuelas involucradas en la implementación de AEE, aunque no todas ellas se han constituido ya como una CdA (Macías et al., 2020).

Las CdA demuestran día a día cómo es posible superar una educación basada en ocurrencias y EduMitos. Ejemplo de ello sería el caso de la Escuela pública Joaquim Ruyra, situada en un barrio desfavorecido (La Florida) de l'Hospitalet de Llobregat. Esta escuela, llamada por la prensa «la escuela milagro», tiene más de un

95% perteneciente a grupos vulnerables, en su mayoría alumnado inmigrante. A pesar de dicho porcentaje, en los exámenes de Lengua Catalana del curso 2015-2016, un 55% de los estudiantes del Ruyra obtuvieron resultados situados en la franja de puntuaciones más altas (la media en Catalunya era de un 25%). No hubo ninguna en la franja más baja. En Inglés, la asignatura en la que más se acusa la brecha entre estudiantes pobres y estudiantes ricos, un 32% de los escolares de este centro sacaron notas sobresalientes y solo un 10,7% suspendieron, cuando el promedio catalán es del 24% para los alumnos con las puntuaciones más altas y del 16% para los de las más bajas (El Periódico, 2016).

Otro ejemplo de cómo las CdA acaban con el determinismo cultural y con las ocurrencias y EduMitos de un plumazo sería la Escuela Montserrat, situada también en uno de los barrios más desfavorecidos de la ciudad de Terrassa. Cuando la escuela se convirtió en CdA, únicamente el 17% del alumnado superaba las competencias básicas en comprensión escrita, con una proporción de alumnado inmigrante del 12%. Cinco años después, el número de estudiantes que superaba dichas pruebas ascendió al 85%, triplicando a la vez el número de alumnado inmigrante hasta el 46% (INCLUD-ED, 2006-2011). Pero aún más increíble, 10 años después, el alumnado no solo superaba, por ejemplo, la competencia en inglés, sino que conseguía que el 100% de las alumnas y alumnos del centro superaran la competencia oral en dicha materia, ahora con un 70% de alumnado inmigrante (INCLUD-ED, 2006-2011). A su vez, la Escuela Montserrat entre 2010 y 2017 ha conseguido reducir el número de expulsiones, las situaciones de violencia verbal o física, y el absentismo.

Los casos del Joaquim Ruyra o de la Escuela Montserrat no son aislados, y encontramos decenas de ejemplos de escuelas con una alta proporción de alumnado vulnerable y situadas en entornos desfavorecidos que están alcanzando los mejores resultados de convivencia y aprendizaje. Las CdA superan el determinismo cultural, y demuestran que la proporción de alumnado vulnerable de un centro, o el contexto del mismo, no determina su éxito, sino que éste depende de si implementamos ocurrencias y EduMitos, que van en contra de la ciencia, o si por el contrario apostamos firmemente por la implementación de AEE, que están alcanzando un notable impacto social, especialmente para los y las que más lo necesitan.

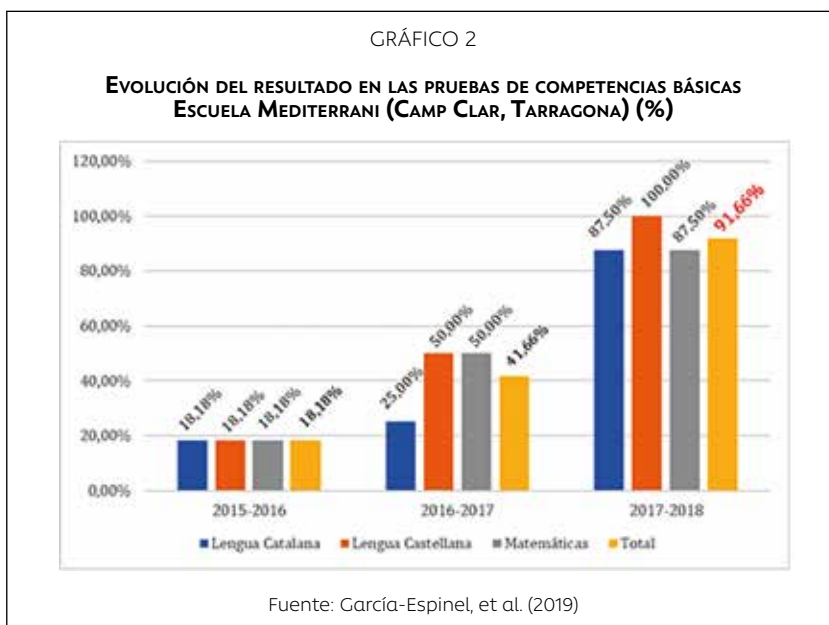
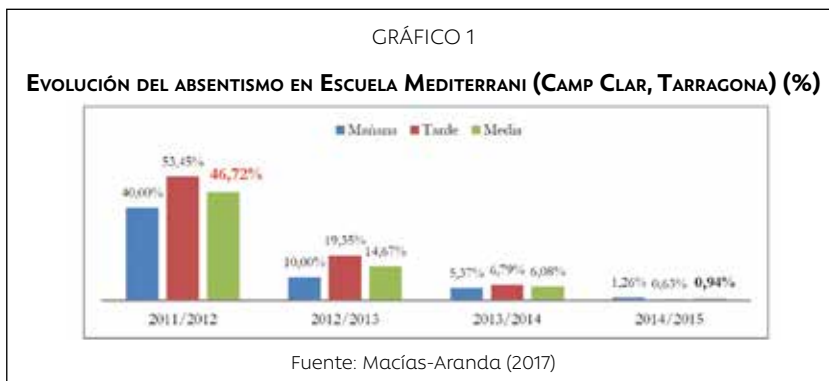
Veamos a continuación tres experiencias de éxito que están implementando estas AEE en diferentes ámbitos y que están resultando especialmente beneficiosas para el Pueblo Gitano.

### EXPERIENCIAS DE ÉXITO CON Y PARA EL PUEBLO GITANO

#### Desde el sistema educativo. El Proyecto Educativo Comunidades de Aprendizaje

Ya hemos visto anteriormente el potencial transformador de las CdA. En el caso del Pueblo Gitano, este modelo educativo está siendo especialmente revelador. Un ejemplo de progreso académico y mejoría en la convivencia de los estudiantes gitanos gracias a las AEE y a las CdA sería la escuela Mediterrani, un centro público de educación infantil y primaria ubicado en el barrio de Camp Clar, en Tarragona. Este barrio se caracteriza por su alta exclusión social, con altas tasas de desempleo, analfabetismo, escasez de recursos y segregación residencial para los residentes. Casi el 100% de los estudiantes del centro provienen de este barrio y se dividen aproximadamente de la siguiente manera: 65% de origen gitano, 25% de origen marroquí y 10% de otros orígenes inmigrantes, como rumanos o indios, entre otros. En 2011, antes de la transformación del centro en una CdA, el absentismo escolar era superior al 46%. En 2015, después de tres años académicos, este porcentaje se redujo al 0,94%, lo que significa que el absentismo prácticamente desapareció en esta escuela en solo tres años. (Gráfico 1).

Esta reducción del absentismo, gracias a la implementación de AEE, ha ido de la mano con una notable mejora en el nivel de aprendizaje de los estudiantes. Esto se evidencia, por ejemplo, en la etapa de primaria. Los resultados de las pruebas diagnósticas oficiales de competencias básicas realizadas por el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya muestran mejoras significativas. El porcentaje de estudiantes de tercer grado de primaria que superaron estas pruebas aumentó del 18,18%



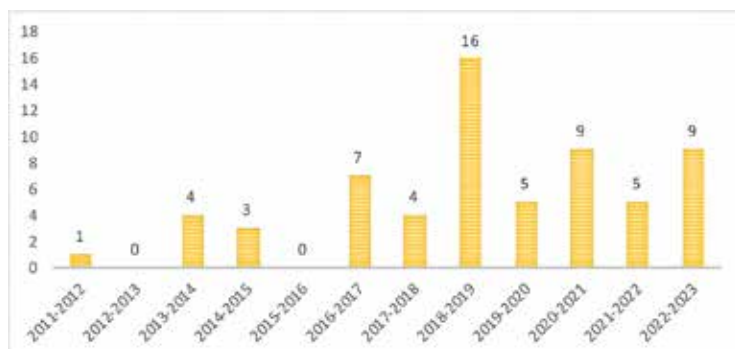
en el curso 2015-2016 al 91,66% en el curso 2017-2018. (Gráfico 2).

#### DESDE EL SISTEMA POLÍTICO. EL IV PLAN INTEGRAL DEL PUEBLO GITANO DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA

El IV Plan Integral del Pueblo Gitano de la Generalitat de Catalunya (2017 - 2021), que fue liderado por el ya jubilado Ramón Vilchez, pedagogo y político no gitano, con más de 20 años de experiencia en el desarrollo y ejecución de políticas de éxito con y para el Pueblo Gitano, y su equipo multicultural, entre el que destacan la Dra. Tania García Espinel o Mercé Gómez, ambas también con décadas de experiencia en la ejecución de este tipo de políticas en favor de la comunidad gitana, es hasta la fecha, la política pública centrada en población gitana más exitosa del mundo (García-Espinel, Santiago-Santiago, García-Algar, 2019). De hecho, podemos

GRÁFICO 3

EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE APROBADOS DEL GAU DEL PLAN INTEGRAL DEL PUEBLO GITANO DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA



Fuente: Macías-Aranda (2017)

afirmar que el IV Plan Integral ha significado el grado máximo de efectividad en materia de política pública para el Pueblo Gitano, gracias a su dirección, a su equipo multicultural e interdisciplinar, y a la implementación de actuaciones avaladas por la ciencia, entre otros.

Desde el año 2012, y siguiendo los principios de la AEE de formación de familiares, se ha establecido el Grupo de Acceso a la Universidad (GAU). Este grupo consiste en un curso de preparación para las pruebas oficiales de acceso a la universidad para personas mayores de 25 años de origen gitano en Cataluña.

Gracias a la AEE de Formación de familiares, el GAU ha conseguido que, hasta la fecha, 63 personas gitanas lleguen a la universidad. 46 de ellas y ellos, es decir, el 73%, consiguió acceder a la universidad bajo la dirección del IV Plan Integral del Pueblo Gitano de la Generalitat de Catalunya. (Gráfico 3).

Estas gitanas y gitanos se encuentran actualmente cursando grados universitarios en las principales universidades de Catalunya, y entre los estudios universitarios que cursan encontramos los grados de Educación, Medicina, Enfermería, Trabajo Social, Psicología, Sociología, Educación Social o Historia, entre otros. Pero quizás lo más importante es señalar que más del 90% de estas personas gitanas habían sufrido el impacto de las ocurrencias del sistema educativo, lo que explica, en gran medida, que no pudieran finalizar con éxito la ESO, condenándolos a vivir en situaciones de exclusión y pobreza, siendo atendidos por servicios sociales, o trabajando en empleos precarios y de baja cualificación. Gracias al GAU, ahora no solo han conseguido

acceder a la universidad, sino que también han mejorado notoriamente su empleabilidad, ya que un número muy importante de ellas y ellos se encuentra trabajando en organizaciones o entidades e incluso en administraciones públicas.

### DESDE LA SOCIEDAD CIVIL GITANA. LA RED GITANA UNIVERSITARIA, CAMPUSROM.

Con el objetivo de ayudar a todas las personas gitanas que intentan acceder a la educación superior o que ya están cursando

dichos estudios, en junio de 2016 nació CampusRom, la primera Red Gitana Universitaria de Catalunya. En 2018, la red se constituyó a nivel nacional, abriendo una nueva delegación en Aragón.

La actividad principal de CampusRom son los grupos de refuerzo académico. Estos grupos se basan en el principio de la AEE de ampliación del tiempo de aprendizaje, ya que la mayoría de las personas que intentan acceder a la educación superior, o que ya lo han logrado y están estudiando, enfrentan dificultades de aprendizaje debido a las experiencias educativas improvisadas durante su educación obligatoria. Estos grupos de refuerzo académico consisten principalmente en ayudar a los estudiantes gitanos a preparar sus trabajos o exámenes, a través de clases de refuerzo impartidas por profesores especializados en la materia de estudio. También se brinda apoyo en otros aspectos académicos, como el manejo de programas informáticos o aplicaciones universitarias (como el Campus Virtual o Moodle), o la presentación de solicitudes de ayuda y becas de estudio. Otras actividades de la red incluyen la implementación de un programa de apoyo económico para estudiantes gitanos que cursan estudios postobligatorios y la visita de modelos a los centros educativos.

En términos del impacto social de la red, el trabajo de CampusRom ha resultado en un incremento significativo en el número de personas gitanas que superan exitosamente el examen oficial de acceso a la universidad para mayores de 25 años, las PAU o las pruebas de acceso a ciclos formativos de grado medio y

superior. Así mismo, CampusRom está permitiendo que cada vez más personas gitanas se mantengan y finalicen con éxito sus estudios superiores.

En 2021, por ejemplo, el 75% de los estudiantes gitanos y gitanas atendidos aprueban su curso académico con más del 80% de los créditos superados, el 67% de los estudiantes gitanos y gitanas atendidos superan un examen de acceso a estudios postobligatorios y/o de obtención de título no universitario, y el 83% de los estudiantes gitanos y gitanas atendidos aprueban el examen, trabajo o similar que se preparan con la red (CampusRom, 2023; Macías-Aranda *et al.*, 2020). (Gráfico 4).

En 2022-2023, está acompañando a más de 120 personas gitanas en su acceso a la educación superior, y en su éxito en la universidad, el bachillerato y diferentes ciclos formativos de grado medio y superior. Cabe destacar que, gracias a los grupos de refuerzo de la red, 7 personas más han superado el examen para mayores de 25 y 45 años, y 9 la prueba de acceso a grado medio.

## CONCLUSIONES

Este artículo revela cómo las ocurrencias y EduMitos en el sistema educativo están perpetuando la exclusión educativa y social del Pueblo Gitano. Se ha demostrado que estas situaciones afectan de manera más intensa a los grupos más desfavorecidos, como la comunidad gitana.

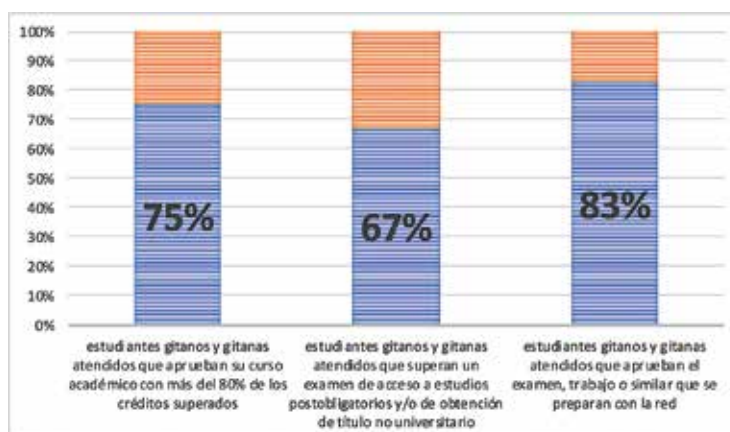
Afortunadamente, cada vez hay más acciones, programas e iniciativas que evidencian el fracaso de estas situaciones y, al mismo tiempo, logran el éxito educativo y social del Pueblo Gitano, especialmente gracias a las Actuaciones Educativas de Éxito.

El impacto de estas actuaciones está siendo especialmente significativo para la población gitana en centros que se constituyen como Comunidades de Aprendizaje, pero también fuera del sistema educativo, como es el caso del IV Plan Integral del Pueblo Gitano (2016-2021) o de la Red Gitana Universitaria, CampusRom.

Esta apuesta resulta fundamental para el éxito social y educativo de la comunidad gitana y

GRÁFICO 4

### IMPACTO SOCIAL CAMPUSROM (2021)



Fuente: elaboración propia a partir de Macías-Aranda et al. (2020) y CampusRom (2023)

permite que cada vez más niños y niñas gitanos terminen su educación obligatoria con éxito y calidad, y luego continúen sus estudios postobligatorios con confianza. Al mismo tiempo, estas acciones contribuyen a que más familias gitanas sueñen con la universidad y, poco a poco, ese sueño se convierta en realidad.

## Bibliografía

- Amador, J. (2016). La «Roma response» al modelo reproductionista. La educación, nuestra escalera para la transformación social. (2), 144–163. <https://doi.org/10.17583/rise.2016.2091>
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (2004). Barcelona: Graó.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). Barcelona.
- Blondal, K. S., & Adalbjarnardottir, S. (2012). Disengagement in Relation to Expected and Unexpected Educational Pathways. (1), 85–100. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.568607>
- Braddock, J. H., & Slavin, R. E. (1992). Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.
- Brenner, M. H. (2016). Luxembourg.
- Cairo, I., & Cajner, T. (2016). Human capital and unemployment dynamics: why more-educated workers enjoy greater employment stability. .
- CampusRom. (2023). Barcelona.
- Cavalli-Sforza, L., & Cavalli-Sforza, F. (1994). Barcelona: Editorial Crítica.
- Córdoba-Doña, J. A., Escolar-Pujolar, A., San Sebastián, M., & Gustafsson, P. E. (2016). How are the employed and unemployed affected by the economic crisis in Spain? Educational inequalities, life conditions and mental health in a context of high unemployment. (1), 267.
- CREA. (2010). Retrieved from <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/ifiie/lineas-investigacion-innovacion/educacion-intercultural/publicaciones-informes/publicaciones/gitanos-mercado-escuelas-institutos?documentId=0901e72b807b22e8>



- Damonti, P., & Arza, J. (2014). Madrid: Fundación Foessa. Retrieved from [http://www.foessa2014.es/informe/uploaded/documentos\\_trabajo/15102014151523\\_8331.pdf](http://www.foessa2014.es/informe/uploaded/documentos_trabajo/15102014151523_8331.pdf)
- Descy, P. (2002). Having a low level of education in Europe: An at-risk situation. (26), 58–69.
- Díez-Palomar, J., & Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. (67), 19–30.
- EU-FRA. European Union Agency for Fundamental Rights. (2018). <https://doi.org/10.2811/423901>
- EU-FRA. European Union Agency for Fundamental Rights. (2019). Roma women in nine EU Member States.
- European Commission. (2006). Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52006SC1096&from=EN>
- European Commission. (2010). Retrieved from [http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlywp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlywp_en.pdf)
- European Commission. (2011). Retrieved from [http://europa.eu/rapid/press-release\\_MEMO-11-520\\_en.pdf](http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-11-520_en.pdf)
- European Comission. (2020). Union of Equality: EU Roma strategic framework on equality, inclusion and participation. [https://commission.europa.eu/publications/new-eu-roma-strategic-framework-equality-inclusion-and-participation-full-package\\_es](https://commission.europa.eu/publications/new-eu-roma-strategic-framework-equality-inclusion-and-participation-full-package_es)
- European Parliament. (2009). (2008/2328(INI)). Brussels, 2.4.2009.
- El Periódico de Catalunya. (2016). Milagro escolar en L'Hospitalet. <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20161122/colegio-joaquim-ruyra-milagro-escolar-hospitalet-informe-pisa-5640141>
- European Union. (2014). Roma Health Report. Health status of the Roma population. Data collection in the Member States of the European Union. [https://health.ec.europa.eu/system/files/2016-11/2014\\_roma\\_health\\_report\\_en\\_0.pdf](https://health.ec.europa.eu/system/files/2016-11/2014_roma_health_report_en_0.pdf)
- Fan, W., & Wolters, C. a. (2014). School motivation and high school dropout: the mediating role of educational expectation. , 22–39. <https://doi.org/10.1111/bjep.12002>
- Fernández Enguita, M. (1999). Madrid: Ariel Practicum.
- Flecha, R. (2015). (R. Flecha, Ed.). Heidelberg & New York & Dordrecht & London: Springer.
- García-Carrión, R., & Díez-Palomar, J. (2015).
- García-Espinel, T., García-Algar, M., & Santiago-Santiago, D. (2019). Diseñando e Implementado Políticas Públicas Con Y Para La Comunidad Gitana. El Impacto Social Del Plan Integral Del Pueblo Gitano En Catalunya. (1), 84. <https://doi.org/10.17583/ijrs.2019.3957>
- Girbés-Peco, S., Macías-Aranda, F., & Álvarez-Cifuentes, P. (2015). De la escuela gueto a una Comunidad de Aprendizaje: un estudio de caso sobre la superación de la pobreza a través de una educación de éxito. (1), 88–116. <https://doi.org/10.17583/rimcis.2015.04>
- González-Chica, D. A., Adams, R., Dal Grande, E., Avery, J., Hay, P., & Stocks, N. (2017). Lower educational level and unemployment increase the impact of cardiometabolic conditions on the quality of life: results of a population-based study in South Australia. 1–10.
- Greenberg, J. (2010). Report on Roma education today: From slavery to segregation and beyond. (4), 919–1001.
- Hallinan, M. T. (1994). Tracking: From Theory to Practice.(2), 79–84.
- Hallinan, M. T. (1996). Track mobility in secondary school. (3), 983–1002.
- Heckmann, F. (2008). Brussels. INCLUD-ed
- Ireson, J., Hallam, S., & Hurley, C. (2005). What are the effects of ability grouping on GCSE attainment? (4), 443–458.
- La Parra, D. (2018). Segunda Encuesta Nacional de Salud a Población Gitana 2014. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Macías-Aranda, F., García-Espinel, T., Valls-Carol, R., & González-García, J. (2020). Del gueto a la universidad: el impacto de las actuaciones educativas de éxito en la inclusión social y educativa del pueblo gitano. En A. Arellano & M.A. Sotés (Eds.), Barcelona: Graó.
- Macías-Aranda, F. (2017). (Universidad de Barcelona). Retrieved from [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/125577/1/FMA\\_TESIS.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/125577/1/FMA_TESIS.pdf)
- Macías-Aranda, F., & Flecha, R. (2013). Hacia una formación del profesorado para la igualdad del Pueblo Gitano. , (30), 75–84.
- Martínez-Celorio, X. (2017, March 27). Violencia eterna entre linajes. Retrieved from <http://www.elperiodico.com/es/noticias/opinion/gitanos-mina-violencia-eterna-linajes-5930921>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). Igualdad en cifras. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/22659/19/1>
- Museu Virtual del Poble Gitano. (2023). Actualitat.
- Orfield, G. (2001). Cambridge, MA: Harvard Civil Rights Project.
- Generalitat de Catalunya. (2017-2021). IV Plan Integral del Pueblo Gitano. Barcelona. [https://participa.gencat.cat/uploads/decidim/attachment/file/1206/Plan\\_Integral\\_Pueblo\\_Gitano\\_17-20\\_Digital.pdf](https://participa.gencat.cat/uploads/decidim/attachment/file/1206/Plan_Integral_Pueblo_Gitano_17-20_Digital.pdf)
- Ríos, O., Herrero, C., & Rodríguez, H. (2013). From Access to Education. The Revolutionary Transformation of Schools as Learning Communities. (2), 239–253. <https://doi.org/10.1525/irqr.2013.6.2.239.239>
- Rosenbaum, J. E. (1976). New York, NY: Wiley.
- Santiago, C., & Maya, O. (2012). Retrieved from <http://federacionkami-ra.es/wp-content/uploads/2015/11/Informe-de-Segregación.pdf>
- Schofield, J. W. (2006). Berlin: AKI.
- Sordé-Martí, T. (2006). Barcelona: Galerada.
- Sordé-Martí, T., & Macías-Aranda, F. (2017). Making Roma Rights a Reality at the Local Level: A Spanish Case Study. In J. Bhabha, A. Mirga, & M. Matache (Eds.), (pp. 187–229). Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Sordé, T., Flecha, R., & Mircea, T. (2013). El pueblo gitano: una identidad global sin territorio [The Roma People. A global identity without territory]. (427).
- Valls, R. (2009-2011). RTD Spanish National Plan. (Ref. EDU2008-04098).
- Valls, R. (2012-2014). Madrid: Plan Nacional I+D 2008-2012. Ministerio de Economía y Competitividad.
- Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. (1), 17–33.
- Vargas, J., & Gómez, J. (2003). Why Romà do not like mainstream schools: Voices of a people without territory. (4), 559–590.
- Woessmann, L., & Schuetz, G. (2006). Retrieved from [www.eenee.de/dms/EENEE/Analytical\\_Reports/EENEE\\_AR1.pdf%5Cn](http://www.eenee.de/dms/EENEE/Analytical_Reports/EENEE_AR1.pdf%5Cn)

# LA EVALUACIÓN EN EL AULA, UN ENFOQUE LIBERTARIO

FÉLIX GARCÍA MORIYÓN

Este texto es una transcripción revisada de la sesión impartida por el autor en las Jornadas de Pedagogía Libertaria. Enero 2023. Madrid

**A** mi lado está Félix García Moriyón; es filósofo, profesor honorario de la Universidad Autónoma de Madrid y su vida profesional ha transcurrido en Secundaria y en el Bachillerato y nos va a hablar sobre evaluación y educación.

Bueno, pues no puedo decir muchas gracias al comité por invitarme porque yo estaba en el comité..., pero doy gracias a los demás del comité que me dijeron que podía hablar de algo. La verdad es que esta mañana os he dicho que venir aquí a aguantar tantas horas indicaba que todavía hay salud en el sistema educativo.

Vamos a ver, yo voy a hablar de evaluación que es un tema en el que cualquiera de los que estáis aquí sabéis tanto como yo, más o menos... no lo sé. Esta mañana, una cosa que se decía en la conversación me ha recordado algo que yo les decía a mis alumnos con frecuencia y parecía que no entendían nada, pero, como yo soy de Filosofía, pues daban por supuesto que no había que

entenderlo todo. Les decía: «No se te olvide nunca que tu derecho fundamental como alumno es el derecho a suspender y mi derecho fundamental como profesor es que tú apruebes; mi deber es suspenderte y tu deber es estudiar». «¿De qué habla, profe?» me preguntaban a continuación. Mi respuesta aclaraba: «Evidentemente tu derecho es decir que todo lo que yo te digo te importa un rábano y que tu vida y tu realización personal, tu subjetividad, no cuenta conmigo para lograr realizarte. Todo mi esfuerzo es hacerte ver que merece la pena aprender filosofía para tu vida personal, no solo para sacar el título. Si lo consigo, bien y, si no, pues no está bien. Pero eres tú quien decide».

Dicho esto, pasamos a la valoración y la evaluación. Soy de los que opinan, y no sé si estaréis de acuerdo, que la educación es una actividad

**La educación es una actividad que exige evaluación, es algo intrínseco y es inevitable: hay que evaluar. ¿Qué hay que evaluar y en qué sentido?**



que exige evaluación, es algo intrínseco y es inevitable: hay que evaluar. ¿Qué hay que evaluar y en qué sentido?

Yo me propongo que mis alumnos, entre otras cosas, aprendan lo que dice el currículo, que no he decidido yo, sino que, en una democracia liberal sería como es la nuestra (se pueden poner

pegas y dudar de algunas cosas), el currículo lo deciden las Cortes, y lo concreta posteriormente el gobierno de turno. Quienes nos representan a todos, deciden lo que se debe estudiar; en la enseñanza obligatoria, no le queda más remedio al alumnado que ir a clase, y en casos extremos se encarga la policía de llevarlos a su centro educativo, siendo posible sancionar a los progenitores. El profesorado somos «curritos», trabajadores con un contrato temporal o funcionarios/os, pero siempre con la obligación de lograr que el alumnado adquiera la formación diseñada por el currículo oficial. Nuestro salario y la estabilidad en el empleo dependerá de que lo hagamos bien. Ciertamente el currículo puede ser algo curioso en algunas ocasiones, con algunas asignaturas o temas poco claros, pero lo deciden representantes elegidos por toda la ciudadanía, y ya está.

Esto, en todo caso, es válido solamente *grosso modo*. Hay un cierto margen de flexibilidad, incluso se prescribe la adaptación curricular a las condiciones concretas del aula. Por otra parte, en nuestro país llevamos ya ocho leyes generales de educación en cuarenta años, por lo que se van produciendo cambios, que son más aparentes que reales, pero son cambios. Las asignaturas fundamentales no suelen cambiar, ni existen modificaciones en el ritmo de aprendizaje en los diez años de enseñanza obligatoria y luego los años en las enseñanzas posteriores. Pero siempre hay que informarse de cuáles son los cambios relevantes, pues algunos lo son.

Dicho todo lo anterior, sigue siendo fundamental poder verificar que, al final del curso, hemos conseguido cumplir los objetivos que nos habíamos planteado al principio, prestando especial atención al alumnado que, en gran medida, es el protagonista de todo el proceso. Evaluar consiste nada más y nada menos que en esto que acabo de decir: comprobar que las personas que acuden a mis clases, unas obligadas (ESO) y otras por opción personal (Bachillerato), han aprendido lo que tenían que aprender. Más importante que eso es que todas las personas implicadas (alumnado y profesorado) valoren al final si les ha merecido la pena lo que han ido haciendo a lo largo de nueve meses, no solo a nivel estrictamente académico (aprobar, y además con buenas notas en bachillerato, pues ya está en juego la meritocracia que permite acceder a los estudios superiores) sino a nivel más personal, es decir, si esas horas de clase les han aportado algo valioso para su propia vida.

Más importante que eso es que todas las personas implicadas (alumnado y profesorado) valoren al final si les ha merecido la pena lo que han ido haciendo a lo largo de nueve meses, no solo a nivel estrictamente académico (aprobar, y además con buenas notas en bachillerato, pues ya está en juego la meritocracia que permite acceder a los estudios superiores) sino a nivel más personal, es decir, si esas horas de clase les han aportado algo valioso para su propia vida

En todo caso, al final, tengo que verificar si efectivamente han aprendido: eso es evaluar. Y es una exigencia en parte mínima, pero también fundamental. Reconozco que es tarea pesada, pues incluye revisar cuidadosamente sus trabajos y su participación en el aula. Renunciar a hacerlo es complicado y es una de las posibles causas de despido. Ahora bien, también es cierto que la evaluación es algo más, sobre todo cuando se materializa en una calificación numérica (de 0 a 10), algo que tiene consecuencias, sobre todo a partir de la enseñanza secundaria y ya muy claramente en la postsecundaria. Calificaciones bajas puede provocar la pérdida de alguna beca o la imposibilidad de acceder a algunos estudios, mientras que un buen currículo académico puede ayudar a elegir un centro público más económico o a obtener un puesto de trabajo.

Supongo que la mayor parte de las personas que estáis aquí, al igual que yo, intentáis afrontar este tema desde una perspectiva de una educación libertaria o de alguien que pretende en sus clases llevar una práctica libertaria, pero somos conscientes de que partimos del hecho de una situación de profunda asimetría entre el alumnado y el profesorado, entre yo como profesor y mis estudiantes; es una relación de poder y el poder lo tiene quien lo tiene quien ejerce la función de profesor. De vez en cuando se lo hacía ver mi alumnado: no seamos ingenuos, podemos deliberar y discutir en clase sobre todo lo que nos parezca relevante para la buena marcha de la clase, pero en junio soy yo quien califica, como parte muy concreta de la evaluación que va teniendo cada vez más peso según pasan los años escolares. La calificación no es algo democrático: yo soy el profesor y tengo la obligación, el deber, de calificar y si no lo hago o lo hago intencionalmente mal estoy siendo injusto e incluso cometiendo un fraude. Sea en la pública (como funcionarios del Estado, o servidores públicos para que no suene tan fuerte) o en la privada (profesorado titulado) estamos obligados a certificar el logro alcanzado por el alumnado.

Pero no debemos quedarnos en esta obviedad, hay que evaluar y calificar; hay que pasar otras cuestiones en las que hay más margen de acción que puede marcar una diferencia profunda. Lo primero es matizar *quién evalúa*; a continuación hay que dejar claro *qué es lo que se va a evaluar*; pasamos a reflexionar sobre *cómo lo vamos a hacer*, pues hay diversas maneras de hacerlo. Y entramos en la pregunta decisiva consistente en tener claro todas las personas implicadas en ese

## Por lo tanto, ya conviene ser flexibles al decir qué es lo que hay que evaluar, pero lo mismo pasa cuando exploramos sobre cómo evaluar

proceso *para qué evaluamos y calificamos*. Y eso debe quedar claro a principio de curso, dedicando una o dos clases a hablarlo con el alumnado. El primer día les entregamos el resumen de la programación y les pedimos que lo lean y aporten ideas que consideren necesarias. Con sus aportaciones, elaboro el documento final y ese es el que sirve de referencia para sucesivas evaluaciones que, en algún caso, pueden conllevar una modificación, pues nos hemos dado cuenta de que algo no funciona. Y eso se puede hacer ya en la educación infantil y en la primaria.

El problema que tenemos al abordar es la inercia muy fuerte de todo el sistema educativo, anclado fácticamente en un modelo bastante pobre, incluso negativo, de evaluación, pero que ha calado hasta los huesos de la mayoría del alumnado y del profesorado. Va apareciendo en primaria y desde luego está plenamente vigente en secundaria y sigue siendo central en la enseñanza universitaria y postuniversitaria. Queda perfectamente reflejado en una pregunta que incluso he utilizado como título de alguno de mis escritos o conferencias: «Profe, ¿qué entra para el examen?» con una variante más frecuente e igualmente perversa: terminas una explicación o alguna aclaración y algún alumno pregunta: «Profe, ¿entra para examen?». Las primeras veces les suelo responder seriamente: «Efectivamente, entran sobre todo las vocales de las páginas pares».

Más allá de esa broma, en el sistema educativo sigue primando la transmisión de conocimiento. En las últimas décadas se ha puesto más el énfasis en las destrezas y procedimientos, dejando algo más de lado los conocimientos, pero conviene dejar claro que no hay competencias sin contenido, del mismo modo que no hay contenidos sin las correspondientes competencias. En mi especialidad se ha dado una confrontación entre quienes decían que lo importante era enseñar a filosofar y los que insistían en enseñar filosofía. Aquí también lo primero, filosofar, es inviable sin lo segundo, la filosofía. Por otra parte, está claro que las competencias genéricas siempre tienen



## Pedirle al alumno que se autoevalúe, con el compromiso de que, si la diferencia entre la calificación numérica que se pone y la que pone el profesor o la profesora no es menor de dos puntos, se hace la media. Si es mayor, se le pide que justifique su calificación

que adaptarse a las materias correspondientes: la manera de pensar depende de la asignatura y el tipo de argumentación y razonamiento no es el mismo en todas las asignaturas. No se trata de que haya diferentes tipos de inteligencia, al estilo de la poética propuesta de Gardner hablando de inteligencias múltiples. Pueden existir distintos estilos, del mismo modo que en un enfoque factorial se distinguen diversos factores, y se diferencian claramente.

Por lo tanto, ya conviene ser flexibles al decir qué es lo que hay que evaluar, pero lo mismo pasa cuando exploramos sobre cómo evaluar. Para empezar, el alumnado debe recibir el primer día de clase un breve documento (que ya debe estar en la programación del seminario y del centro) en el que se expone con claridad lo que se va a estudiar y cómo se va a evaluar, pasando incluso a los detalles, como los tipos de pruebas y los criterios de calificación dejando clara la nota de corte que separa el aprobado del suspenso. Es más, y esto es muy importante, se abre una negociación con el alumnado para revisar la propuesta y, si se ve necesario, se hacen cambios. Les sorprende bastante, sobre todo la primera vez que lo haces en un centro educativo. En los cursos siguientes, lo que llaman radio macuto, permite que el alumnado comente con sus compañeros cómo son las clases con cada profesor. Es más, eso es lo que explica las reacciones, desde la alegría a una tristeza resignada cuando la tutora les dice el primer día del curso quienes van a ser sus profesores y profesoras. En todo caso, hacen propuestas y cerramos la programación, con el compromiso de revisarla al final la primera evaluación del curso, detectando problemas y logros.

Es cierto que la Filosofía como asignatura permite una mayor flexibilidad que otras asignaturas, aunque también se puede enseñar de

maneras diferentes. En esa programación quedaba claro que íbamos a evaluar conocimientos adquiridos, pero también competencias vinculadas a la capacidad de exponer las propias opiniones avaladas por las razones que las hacen aceptables. Los ejercicios son disertaciones (desarrollar un tema respondiendo a una pregunta, con argumentos a favor, refutación de los argumentos en contra y exposición final de la respuesta o tesis que se defiende) o comentarios de texto (decir de qué trata el texto, que pregunta les sugiere y responder a esa pregunta procurando comentar alguna afirmación concreta del autor). Esos ejercicios de evaluación se hacen en clase y pueden consultar libros, datos en el móvil o lo que consideren necesario. Como no son pruebas memorísticas puras, no cambia nada que puedan consultar.

También evaluamos actitudes, o comportamientos relacionados con su participación en el aula durante las clases: la cantidad y calidad de sus intervenciones, la capacidad de escuchar al resto de las personas que están en el aula y la contribución personal al buen funcionamiento de la asignatura. Y se puede, por ejemplo, incluir como prueba de evaluación la elaboración de un diario personal de la asignatura en el que anoten sus reflexiones personales sobre el tema. El hecho es que pretendemos evaluar si aprende, poniendo el énfasis no en su capacidad de retener y reproducir contenidos, sino de reflexionar, pensar por sí mismo y argumentar bien lo que expone.

Como hemos acordado con el alumnado lo que se va a evaluar, y hemos especificado los criterios que se van a emplear para hacer esa evaluación, empleando al final cifras del 0 al 10, es fácil incluir en esa evaluación un aspecto fundamental: pedirle al alumno que se autoevalúe, con el compromiso de que, si la diferencia entre la calificación numérica que se pone y la que pone el profesor o la profesora no es menor de dos puntos, se hace la media. Si es mayor, se le pide que justifique su calificación. Parece que puede llevar mucho tiempo, pero no es tanto. Mi experiencia personal es que terminaban calificándose con bastante objetividad. Quizá en algún caso ponía solo un punto más, sabiendo perfectamente que no era su calificación, pero podía ayudarle a mejorar la nota. En todo caso, esos pequeños riesgos compensan con creces la puntuación global.

En la asignatura de Filosofía se podía hacer algo más: negociar también el contenido de lo que tenían que aprender. Utilizando un libro de texto u otros materiales, el primer día del tema



se revisa junto con el alumnado el material pertinente, por ejemplo, las páginas dedicadas al tema por el libro de texto, y les pides que se fijen en todo, incluidas las imágenes o gráficos. Tras esa revisión entre todos los miembros de la clase, van proponiendo de qué quieren hablar o qué quieren explorar, pero tienen que proponerlo en forma de pregunta. Primera ventaja: desarrollan una habilidad fundamental: saber hacer preguntas y ser capaces de hacerlo en público; no es nada fácil hacer bien las preguntas y hacer preguntas potentes. Segunda ventaja: el desarrollo de las siguientes sesiones se trabaja el tema siguiendo la pregunta aprobada, es decir, tratando algo que les interesa realmente. Supongo que eso se puede hacer más o menos en todas las asignaturas.

Algo muy importante era fijar el calendario de pruebas y ejercicios durante todo el curso. Esto también se podía negociar, pero quedaba claro desde el principio. Había un compromiso cerrado: las fechas para hacer un ejercicio de evaluación en clase (algo imprescindible), una vez aprobadas no se cambiaban nunca; al final de curso, si solo había faltado a una, se hacía la media sin más; si había faltado a más, ya antes habíamos negociado con ese alumno cómo recuperar. Si algún alumno faltaba a una prueba, no tenía que repetirla, ni siquiera tenía que repetirla si no aprobaba. La recuperación la hacía si mejoraba en la siguiente prueba. Al final del curso hacía la media entre las pruebas realizadas y esa era la nota final en la asignatura; a las personas que habían hecho todas las pruebas, les quitaba la prueba con peor nota y hacía la media con las demás.

Algo fundamental desde el punto de vista de la evaluación, es organizar el calendario de pruebas

de tal modo que podamos garantizar que las pruebas estaban corregidas en la clase siguiente. Para lograrlo es necesario no poner nunca un ejercicio si tienen clase justo al día siguiente; por otra parte, corregir siempre es algo muy tedioso (menos cuando las preguntas son abiertas y no memorísticas) y exige el mismo tiempo los corrigas cuando los corrigas. Si lo haces inmediatamente, te quitas el peso de encima mucho antes y los alumnos agradecen sinceramente que lo devuelvas corregido tan pronto. Así pueden ver los fallos y aciertos y pueden discutir la calificación con el profesor/a. Si tardas varios días, andas agobiado y cuando los entregas tus alumnos está en otro tema ya.

Conviene recordar que en todos los tipos de evaluaciones debe participar el alumnado para decidir cuáles son los criterios que empleamos. En especial en dos a las que doy mucha importancia desde el punto de vista de una educación orientada a que el alumno crezca como persona en sentido global, y a que desarrolle un pensamiento personal crítico y creativo y unos comportamientos solidarios y respetuosos. Una es la evaluación de la participación en el aula y otra es el diario personal. Pues bien, al principio del curso dialogamos sobre los criterios: ¿Qué caracteriza que un alumno participe bien en clase? ¿Cuándo un diario personal es un buen diario?

Como anécdota significativa, recuerdo un curso de 2º de ESO de esos que podemos llamar, con cierto humor negro, terminales académicos: 24 alumnos/as, de los cuales sólo tres habían nacido en España, 10 habían repetido ya un curso y otros 9 había repetido dos; estos nueve alumnos no podían ya repetir curso: tenían que abandonar el instituto si no aprobaban. Y eran conscientes: cuando entré el primer día como tutor del grupo, dos de ellos me dijeron sonriendo: «profe, te ha tocado lo peor del instituto». A lo que yo respondí: «No os conozco de nada y para mí hoy empieza todo: importa lo que vamos a hacer a partir de ahora». Tras presentar el trabajo que íbamos a hacer, les pedí que me dijeran qué caracterizaba a un buen alumno en el aula, y me ofrecieron tres

**Conviene recordar que en todos los tipos de evaluaciones debe participar el alumnado para decidir cuáles son los criterios que empleamos**

criterios: no insultar, no hablar cuando otra persona está hablando, no levantarse de su sitio. Los acepté y al final del curso, prácticamente todos aprobaban con notas aceptables esos tres criterios. Su comportamiento general había mejorado, pues aprobaban este criterio. Con cierta razón, es posible considerar que pusimos un listón muy bajo y que es un aprobado que no tiene valor. Desde luego, no estoy de acuerdo. Y lo mismo pasó con el diario personal, pero con algo más de dificultad.

En toda la secundaria obligatoria se utilizan cifras para calificar, aunque no son necesarias y podría haber otras mejores, más cualitativas, como ya se recomendó en la ley general de 1970: va bien, necesita mejorar, progresa adecuadamente..., añadiendo algún detalle de vez en cuando. Pero, por razones administrativas y burocráticas, terminan imponiéndose las calificaciones numéricas del 0 al 10 (si bien el cero es metafísicamente imposible). Las calificaciones empiezan a ser importantes en el bachillerato pues se inicia la meritocracia (el *cursus honorum*): el expediente académico abre puertas académicas y profesionales. Estamos ya en un tema de tipo claramente político, es decir, un tema de justicia social: una décima puede dejar a una persona sin estudiar una carrera Universitaria. Por eso insisten el alumnado y sus familias en exigir una calificación más elevada: se juegan mucho. Los criterios que he expuesto permiten afrontar en mejores condiciones un modelo justo y compatible con un enfoque global ácrata, anarquista y libertario de la educación, sin negar en ningún momento ese papel de legitimación formal de

desigualdades educativas que luego van a tener impacto en la sociedad.

Para completar el enfoque, es igualmente necesario evaluar la actuación de cada profesor o profesora. Eso hacía yo en cada una de las evaluaciones; pasaba al alumnado un cuestionario con dieciocho ítems relacionados con mi actividad como profesor y otros ocho en los que expresaban las emociones y sentimientos que habían tenido en clase: si se habían sentido aceptados, controlados, temerosos, criticados, juzgados, admirados, respetados, apoyados, comprendidos y valorados. Esta segunda parte tenía un interés especial pues los animaba a reflexionar cómo vivían el trato que les daba. Era, claro está, un cuestionario anónimo y compartía el resultado a todo el grupo, comentando con ellos los aspectos relevantes.

Algo que subyace a este enfoque comunitario de evaluación es el convencimiento, constatado en la experiencia, de que el alumnado de secundaria (también el de primaria) sabe perfectamente con qué profesores han aprendido más y puede explicar por qué ha sido así, sobre todo si le damos tiempo para que exprese con claridad sus ideas y le ayudamos, como corresponde, a que sean precisos y argumenten bien sus observaciones. Son expertos en pedagogía real (la que se hace, no la que se dice que van a hacer ni la que prescribe la legislación), valoran la calidad pedagógica del profesorado y pueden darnos buenos consejos para mejorar nuestra práctica profesional.

Lo anterior no es suficiente. Hasta ahora todas las calificaciones que he mencionado evalúan el trabajo individual del alumnado, pero se supone que la educación fomenta el trabajo en grupo. Es imprescindible incluir en todas las evaluaciones parciales un trabajo en grupo que se califica como tal y se pone la calificación a cada uno de los miembros. En mi caso les ponía un trabajo por evaluación; los grupos se formaban cada vez de una manera distinta: primero los grupos los formaban ellos (un problema frecuente es que alguien no era elegido por ningún grupo, asunto delicado); la segunda vez se formaban por sorteo (les hacía ver que en la vida casi nunca se eligen los grupos, más bien te tocan, y la propia clase con el profesor incluido es un buen ejemplo de una comunidad no elegida); y el tercer trabajo lo hacían con el modelo tenístico de las cabezas de serie: en cada grupo había una persona académicamente buena y otra deficiente, con otras intermedias; les explicaba la ventaja del modelo

**Los criterios que he expuesto permiten afrontar en mejores condiciones un modelo justo y compatible con un enfoque global ácrata, anarquista y libertario de la educación, sin negar en ningún momento ese papel de legitimación formal de desigualdades educativas que luego van a tener impacto en la sociedad**

destacando que todos los miembros se enriquecen. Los grupos se reunían dos o tres veces en tiempo de clase, momento en el que compartían lo que habían hecho y decidían lo que había que hacer, levantando una breve acta. Si alguien del grupo no hacía bien su trabajo a pesar de las llamadas de atención de sus compañeros, estos tenían dos opciones: completar lo que no había hecho y guardar silencio o dejarlo sin hacer, pero entonces a todos los miembros les bajaba la calificación pues el trabajo conjunto no era bueno; en el primer caso, pero también en el segundo podían desvelar a quién no había hecho nada o guardar silencio.

La evaluación final de cada período era el promedio de las cuatro calificaciones: participación en clase, diario personal, ejercicios personales y trabajos en grupo. La hacía numéricamente con criterios de calificación específicos, conocidos por el alumnado y unas breves normas específicas y conocidas para hallar la media precisa que ofrecía una hoja de cálculo con todas esas calificaciones, y esa era la nota de la evaluación, de las periódicas durante el curso y de la final. Dos consecuencias de este modelo que parece trabajoso, pero que una vez practicado resulta útil y fácil: la primera es que ofrece una propuesta amplia de evaluación, con participación activa del alumnado y cumple con creces con la exigencia de calificaciones numéricas; la segunda, prácticamente nunca tuve una reclamación. Los alumnos tenían su calificación antes de la evaluación del grupo y, claro está, podían pedir explicaciones y aclaraciones.

Existe también algo que solo menciono sin apenas desarrollarlo aquí porque es un campo más amplio: se trata de la investigación educativa que intenta evaluar lo que ocurre en las aulas. Es un tipo de investigación complicado, que exige una preparación sólida y que suele ser costosa económicamente. Es otra parte fundamental de la evaluación. Las publicaciones académicas centradas en investigación educativa son muy numerosas, aunque la transferencia de sus hallazgos a las aulas no es siempre eficaz, lo que es un fallo difícil de entender que muestra un cierto desfase entre la cultura del profesorado, la cultura académica y la cultura de la administración. Personalmente he coordinado alguna investigación de este tipo, intentando averiguar si un específico modelo de dar clase tenía un impacto positivo en el rendimiento académico del alumnado, y he podido comprobar que así era. Del mismo modo, he podido mostrar que las

## Hay una pregunta más importante todavía para orientar el proceso de evaluación: ¿para qué tenemos que ir a la escuela?, precedida o acompañada por otra pregunta fundamental: ¿por qué vamos a la escuela?

correcciones de un ejercicio de disertación, siguiendo una plantilla con los criterios de calificación, eran válidas (medían lo que se pretendía medir) y fiables (varias personas calificaban con notas muy parecidas los mismos ejercicios). Con algún aprendizaje inicial sobre cómo hacerlo, no es difícil que una persona concreta pueda diseñar un sencillo proyecto de investigación-acción centrado en su propia práctica pedagógica

Hay una pregunta más importante todavía para orientar el proceso de evaluación: ¿para qué tenemos que ir a la escuela?, precedida o acompañada por otra pregunta fundamental: ¿por qué vamos a la escuela? El alumnado y sus familias lo tienen claro: es educación obligatoria, y la familia puede sufrir castigos si no cumple con esa obligación cuando son niños menores; cuando estos ya han crecido, descubren pronto que, si no progresan en los estudios, podrán tener dificultades cuando llegue la juventud y la vida adulta. El profesorado va porque es su puesto de trabajo y, en general, les atrae la enseñanza a pesar de ser un trabajo duro y no bien pagado. Los adolescentes empiezan a practicar una cierta desobediencia civil, haciendo pellas o simplemente adoptando una postura absolutamente pasiva. Eso sí, bien pronto comprueban que si la policía les encuentra en la calle en horas escolares, los lleva directamente en el coche policial a su centro escolar y son menos conscientes de las consecuencias a largo plazo, aunque algo van intuyendo. Por su parte, el profesorado, si se deja llevar por la rutina y el desánimo, también puede caer en un cumplimiento de mínimos, reduciendo al máximo el trabajo personal y buscando modelos de enseñanza memorísticos y rutinarios. Su salario no va a depender, salvo casos extremos, de la calidad de su trabajo. Y la inspección educativa, encargada de supervisar y evaluar el trabajo del profesorado, no suele hacer muy bien su trabajo.



Se trata de calificar bien, lo que exige estar constantemente pendientes de revisar bien el modo de calificar y de articular medidas de trabajo cooperativo en el aula que permitan poner de manifiesto un modelo de enseñanza en la que a cada persona se le da lo que necesita y cada persona da lo que su capacidad le permite

Dicho esto, el sistema pretende, en el caso de la enseñanza obligatoria, lo que ya promulgó la constitución de 1812: que el alumnado aprenda a leer y las operaciones matemáticas elementales, interiorice los valores éticos y cívicos fundamentales, esto es, lleguen a ser ciudadanas/os libres y personas buenas en su trabajo. Son principios basados en los de la Ilustración y en las necesidades del naciente sistema económico capitalista. Tanto las instituciones políticas como las empresas exigen un sistema justo de selección de las personas, regido por la igualdad, la capacidad y el mérito, sin estar condicionados por el entorno familiar y socioeconómico. Por eso mismo, a partir de la secundaria obligatoria, las calificaciones numéricas empiezan a tener más peso y el profesorado debe cumplir con un modelo de calificación justo, que no discrimine. No hacerla así sería perjudicial para el alumnado.

Cierto es que se siguen encontrando sesgos significativos en el tipo de personas que acceden a estudios superiores; cierto es que el llamado ascensor social no está funcionando bien, pero si dejamos de calificar con el rigor que he defendido en este texto, la desigualdad social crecerá. Una falsa meritocracia educativa terminará haciendo creer a todo el mundo que su posición en la vida ha dependido solo de ella misma y quienes no llegan arriba, es porque no han hecho méritos adecuados. Por eso mismo, las teorías críticas de la educación han insistido y argumentado con rigor que el sistema educativo es, como decía Foucault, un auténtico dispositivo de control social, que logra inculcar en la infancia y la adolescencia las normas de comportamiento

que sustentan el orden social, fomentando bien poco el espíritu crítico y la capacidad de pensar por sí mismos. El alumnado termina aprendiendo, entre otras cosas, a obedecer, a reconocer que existe una autoridad que toma decisiones que apenas pueden ser cuestionadas. De modo similar aprende a memorizar contenidos, pues las pruebas en general son de ese tipo: responder preguntas, en algunas asignaturas resolver problemas y mostrar de ese modo que han interiorizado lo que se les ha dicho. Es una memorización con obsolescencia programada: gran parte de los contenidos se olvidan muy pronto.

No se trata de calificar o no hacerlo, ni siquiera como alguien ha dicho de poner a todo el mundo sobresaliente: por pura lógica formal, si todo el mundo es sobresaliente, nadie lo es. Se trata de calificar bien, lo que exige estar constantemente pendientes de revisar bien el modo de calificar y de articular medidas de trabajo cooperativo en el aula que permitan poner de manifiesto un modelo de enseñanza en la que a cada persona se le da lo que necesita y cada persona da lo que su capacidad le permite. Se avanza hacia una sociedad más democrática en que las personas han aprendido a trabajar juntas en la resolución de los problemas que la comunidad necesita resolver. Han aprendido también que las personas somos diferentes y que no podemos convertir las aulas en una variante del lecho de Procusto, esto es, no convertir la educación moral en el troquelado de las conciencias.

Lo importante es contribuir a que cada uno, también el profesorado, tenga claro la clase de persona que quiere ser y la clase del mundo en el que quiere vivir. Por eso debemos estar constantemente revisando lo que hacemos para ver si vamos logrando aclarar ambas cosas. Una pregunta muy importante que conviene hacer al final de una clase, al menos con cierta regularidad es esta: ¿Te ha merecido personalmente la pena pasar esta hora en esta clase? Y si la respuesta habitual es un sincero no, tras reflexionar en lo hecho, desde luego la clase debe cambiar, analizando previamente qué ha contribuido a que no mereciera la pena.

Termino con una práctica de evaluación analógica, muy alejado de la que he comentado previamente. Esta la aprendí de dos colegas, Angélica Satiro e Irene de Puig.

Tras haber leído este artículo, imagina un animal que refleje analógicamente cómo te has sentido al leerlo (un gato, un león, un murciélago...). A continuación explica por qué.

# LAS BUENAS COMPAÑÍAS

**Dirección** Sílvia Munt. 2023

Duración: 95 minutos

Año de producción: 2022

Nacionalidad: España y Francia

Producción: Irusoin, Oberon Media, En la frontera película AIE

Coproducción: Manny Films, La Fidèle Production

Distribución y ventas: Filmax

**ESCRIBE RESEÑA:** Paco Marcellán



**E**ste ejercicio de memoria histórica se ambienta en Errentería (Rentería), Guipuzkoa, en el verano de 1977. Un año clave en el proceso de la “Transición” que, en Euzkadi, combina luchas sociales y políticas de primer nivel y en el que la juventud se compromete en la búsqueda de un mundo nuevo

tras la larga noche del franquismo.

Bea, interpretada por una impactante Alicia Falcó, tiene 16 años, le gusta tocar la guitarra y vive con su madre en Errentería. Su padre está en prisión a la espera de una Ley de Amnistía que nunca llega y ella milita en un grupo feminista que ayuda a mujeres a pasar a Francia para tener abortos seguros. También pelea por la libertad de las Once de Basauri, un grupo de mujeres clave en la lucha por el aborto libre en España. Todo cambia cuando Belén, su tía, intenta un aborto clandestino al mismo tiempo

que Bea conoce a Miren, la nieta de la mujer en cuya casa limpia su madre. Casa católica y tradicional con una familia desestructurada en la que Miren sobrevive a través de la música clásica y con un embarazo no deseado ante el que se le abren dos opciones: el aborto (en una dinámica clandestina a través de parteras o del viaje

al extranjero si se disponía de recursos económicos para llevarlo a cabo) o un parto con la posterior entrega en adopción del bebé, hecho que las “familias bien y de orden” practicaban de acuerdo con sus convicciones morales derivadas de la uniformidad autoritaria, tanto eclesial como social, de aquellos momentos.

El compromiso político y la relación afectiva con Miren convertirán ese verano de Bea en una etapa que marcará un antes y un después en su vida. Lucha feminista con impugnación de un machismo estructural de la sociedad vasca que se refleja en las acciones del grupo de mujeres al que está vinculada Bea como el vertido de pintura sobre un acusado de violación o una escena a lo Berlanga en la que las componentes del grupo van distribuyendo propaganda en un autobús con la complicidad del conductor y se topan con una boda en la iglesia del pueblo. La intervención de la Guardia Civil rompe la apacibilidad de la ceremonia en las escaleras de la iglesia mientras que las amigas de Bea “se disuelven pacíficamente” a resultas de la intervención de “las fuerzas del orden”. El paso de la frontera para acudir a la clínica abortista en Francia en el coche de la madre de Bea retrotrae a aquellos tiempos en los que un derecho de la mujer era pisoteado en nombre de una moral que no se ha extinguido en nuestros días. Una madre, Feli, que debe luchar con su soledad y con un mundo que no acaba de comprender tanto en su fallida relación de pareja como en la dinámica comprometida de Bea, pero de la que es partícipe asumiendo trasladar a Bea y Miren a Francia.

Historias, además, de una clase obrera en lucha por su supervivencia cotidiana, circunstancia de Bea y su madre que la película nos recuerda constantemente.

Quienes vivimos aquellos periodos de lucha y esperanza, agradecemos este ejercicio de Silvia Munt en una película directa y que refleja una realidad que, en la óptica actual, ha sido ocultada en el marco del mito de una “Transición” desde arriba, olvidando cómo se vivía desde abajo. La exaltación de la sororidad con un oscurecimiento esperpéntico de los personajes masculinos constituye una de las contribuciones de esta valiente película de Silvia Munt, directora y actriz con una trayectoria militante y solidaria que hay que resaltar.

### **Un apunte sobre las Once de Basauri. Cuéntalo tú y cuéntaselo a otros y otras**

Las Once de Basauri eran vecinas del barrio de El Kalero. Durante las fiestas de la localidad, el 8 de octubre de 1976, fue arrestada una mujer acusada de realizar abortos. Se le pidió que diera los nombres de las mujeres a las que había intervenido y al día siguiente, policías de paisano fueron a casa de estas mujeres para que hicieran una declaración breve en la comisaría. Una vez allí, fueron arrestadas por haber abortado. Pasaron varios días en el calabozo del que salieron en libertad condicional en espera de un juicio del que podían salir condenadas hasta a doce años de cárcel, aunque finalmente se pidieron seis meses y un día de prisión más once años de inhabilitación especial. Para

la mujer que había practicado los abortos, el fiscal llegó a pedir sesenta años y cincuenta y cuatro para su hija que la había ayudado, más uno por haberse practicado un aborto.

La Asamblea de Mujeres de Bizkaia lo vio como una manera de poner cara a sus reivindicaciones de un aborto libre y gratuito y el derecho de las mujeres a decidir sobre su propio cuerpo. El movimiento feminista vasco se volcó en la defensa de estas mujeres y consiguió que el caso trascendiera el ámbito privado y tuviera una fuerte repercusión mediática, nacional e internacional.

Tras tres intentos fallidos de celebración del juicio se celebró en sesión pública el 16 de marzo de 1982. La defensa se basó en dos argumentos. Uno de ellos fue que no se había probado que aquellas mujeres estuvieran embarazadas y sin esa certeza, no se podía hablar de verdadero aborto y si no estaban embarazadas, era imposible que hubieran abortado, es decir, un delito imposible. Por otro lado, se trató de probar el estado de necesidad de estas mujeres. Según la defensa, su situación personal, familiar, médica y social las había llevado a abortar siendo este el mal menor, es decir, que sabían que abortar estaba penado, pero que no debían ser juzgadas porque las mujeres que tenían medios económicos suficientes no necesitaban poner en riesgo su vida, su salud y su libertad, desplazándose al extranjero (Francia e Inglaterra, principalmente), mientras que, para ellas, esta salida era imposible por lo tanto había desigualdad de hecho ante la ley. También argumentó que se les había vetado

el acceso a los anticonceptivos cuando los habían pedido.

Nueve de las once personas acusadas fueron absueltas y se condenó a la mujer que había realizado los abortos, aunque la sentencia recogía también que la condena ya se había cumplido entre la prisión preventiva y las demoras del juicio. Esta sentencia sentó un precedente jurídico en los delitos de aborto al aplicar por primera vez la eximente del estado de necesidad, al amparo de la Constitución, para absolver a dos de las acusadas y la aplicación de delito imposible a seis de las procesadas.

Pero la Fiscalía recurrió la sentencia ante el Tribunal Supremo que, un año después, dio la razón al fiscal aduciendo que el simple hecho de querer abortar, incluso sin estar embarazada, era un delito y la apuradísima situación económica de aquellas mujeres no constituía un eximente por lo que, aunque absolvió a cuatro, condenó a multas y a pena de cárcel a las demás, que no llegaron a entrar en prisión dado que se les aplicaron los indultos de 1975 y 1977.

En mayo de 1985, la sentencia del Tribunal Supremo fue ratificada por el Tribunal Constitucional. Ya se estaba tramitando en el Parlamento una nueva ley, aprobada en julio de ese mismo año, que despenalizaba el aborto, aunque solo en los supuestos de violación, malformación del feto o riesgo para la salud de la mujer.

Para más información, <https://www.publico.es/culturas/11-basauri-historico-caso-impulso-ley-aborto.html>

# 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](mailto:aulalibre@fecgt.org) acompañado de los datos personales (dirección, teléfono, e-mail, etc.).

Síguenos en el blog: [aulalibrefecgt.com](http://aulalibrefecgt.com)

---



Aula  
libre



**FEDERACIÓN  
DE ENSEÑANZA  
DE CGT**

C/ Sagunto, 15, 1º  
C.P. 28010 Madrid

E-mail: [aulalibre@fecgt.org](mailto:aulalibre@fecgt.org)