



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

El impacto de la Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Moderna y las Comunidades de Aprendizaje en la superación de la pobreza y la exclusión social

Estefania Fernández Antón



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**El impacto de la Institución Libre de
Enseñanza, la Escuela Moderna y las
Comunidades de Aprendizaje en la
superación de la pobreza y la exclusión
social**

Estefanía Fernández Antón



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**El impacto de la Institución Libre de
Enseñanza, la Escuela Moderna y las
Comunidades de Aprendizaje en la
superación de la pobreza y la exclusión
social**

Tesis doctoral presentada por: Estefanía Fernández Antón



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**El impacto de la Institución Libre de
Enseñanza, la Escuela Moderna y las
Comunidades de Aprendizaje en la
superación de la pobreza y la exclusión
social**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO

Teoría e Historia de la Educación

PROGRAMA DE DOCTORADO

Educación y Sociedad

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Acción social y educativa en contextos comunitarios

Doctoranda: Estefanía Fernández Antón

Directoras: Dra. Rosa Valls Carol y

Dra. Lidia Puigvert Mallart

Esta tesis doctoral ha recibido el apoyo económico del *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*

A mí madre, por su humilde rebeldía, inocencia y amor

AGRADECIMIENTOS

A mí madre, por envolverme en las luchas más duras, pero también en las más humanas. Por cuidarme en cada meta y por creer en mi valía.

A Rafa, por su apoyo incondicional, por enseñarme los principios de la materia y por levantarme de cada golpe. Sin ninguna duda, cada avance es el resultado de tus consejos, amor y sabiduría.

A todos mis amigos de Segovia y Barcelona, por escucharme, por animarme y por reducir el impacto de los momentos duros. A todos vosotros: Supercolegas, Compitruenos, Alba, Miriam, Nimbe y Yolanda.

A mis directoras de tesis y al centro de investigación CREA, por su excelente formación, dedicación y por sus consejos, sin los cuales esta tesis doctoral no hubiera sido posible.

A Chus S. R., por la gran empatía y humanidad que te caracteriza.

A todas aquellas personas que nos concedieron su tiempo y comprensión cuando más lo necesitábamos: Ana S.S, Luisa, María S.S., Miriam S.S., Vitor A.G., Yolanda S.S., y un largo etcétera. Con un gran cariño a María S.S. y Miriam S.S. por no dejarme caer.

INTRODUCCIÓN	15
PARTE I: MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN	23
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN A LOS CONCEPTOS Y CUESTIONES CLAVES	24
1.1 Pobreza: concepto y contextualización histórica en relación a los proyectos	25
1.2 Exclusión social: concepto y contextualización histórica en relación a los proyectos.....	32
1.3 Desigualdad: concepto y contextualización histórica en relación a los proyectos	35
1.4 La Renovación Pedagógica y la Transformación.....	41
1.4.1 La Renovación Pedagógica	41
1.4.2 La Transformación	45
1.5 El impacto social, definición y áreas de incidencia.....	49
CAPÍTULO 2. LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA	52
2.1 Contexto histórico de la ILE	55
2.2 Situación social de la ILE.....	63
2.3 Principios educativos de la ILE.....	66
2.4 Iniciativas educativas para las personas en situación de pobreza y exclusión social	69
2.4.1 Misiones Pedagógicas	70
2.4.2 Colonias Escolares	74
2.4.3 El empeño de los institucionistas por el desarrollo de las iniciativas.....	79
2.5 Estudios previos sobre la Institución Libre de Enseñanza	81
CAPÍTULO 3. LA ESCUELA MODERNA DE FERRER I GUÀRDIA	87
3.1 Contexto histórico de la Escuela Moderna.....	90
3.2 Situación social de la Escuela Moderna	97
3.3 Principios educativos de la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia.....	100
3.4 La Escuela Moderna: los inicios de su expansión y sus actuaciones educativas para las personas en situación de pobreza y exclusión social.....	107
3.5 Estudios previos sobre la Escuela Moderna.....	109
CAPÍTULO 4. LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE	115
4.1 Contexto histórico de las Comunidades de Aprendizaje.....	119
4.2 Situación social de las Comunidades de Aprendizaje	126
4.3 Principios educativos de Comunidades de Aprendizaje y las Actuaciones Educativas de Éxito	130
4.3.1 La participación de la comunidad	130
4.3.2 Inclusión de todo el alumnado en la misma aula y la no segregación de las diferencias	133
4.3.3 Currículum democrático.....	134

4.4 Comunidades de Aprendizaje para superar la pobreza y la exclusión social	136
4.4.1 Actuaciones Educativas de Éxito	137
4.5 Estudios previos sobre Comunidades de Aprendizaje	145
PARTE II: METODOLOGÍA Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	151
CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	152
5.1 Origen y planteamiento del problema	153
5.2 Preguntas de investigación	156
5.3 Los objetivos pretendidos.....	156
5.4 Metodología cualitativa.....	157
5.5 Técnicas cualitativas de investigación	159
5.5.1 Análisis documental	160
5.5.2 Entrevistas	166
5.5.3 Observaciones	168
5.5.4 Los objetivos que alcanzan cada una de las técnicas	171
5.6 La muestra	173
5.7 Proceso de análisis	185
5.7.1 Categorías de análisis	186
5.7.2 Codificación	188
5.8 Etapas de la investigación	191
5.9 Criterios éticos y de rigor	195
5.9.1 Criterios éticos.....	195
5.9.2 Criterios de rigor	196
CAPÍTULO 6. IMPACTO SOCIAL DE LOS PROYECTOS	201
6.1 Impacto formativo y cultural.....	202
6.1.1 La adquisición de conocimientos	203
6.1.2 Resultados educativos	221
6.2 El impacto en la salud	237
6.3 Impacto social de los proyectos durante el proceso de expansión	246
CAPÍTULO 7. BARRERAS, DIFICULTADES Y CLAVES DE LOS PROYECTOS PARA GENERAR IMPACTO SOCIAL	259
7.1 Barreras de los tres proyectos para generar impacto social.....	260
7.1.1 Situación social	260
7.1.2 Dificultades transitorias de Comunidades de Aprendizaje.....	269
7.2 Claves para generar el impacto social de los proyectos	271
7.2.1 Principios y actuaciones educativas	271

7.2.2 Actuaciones Educativas de Éxito sustentadas en el rigor científico: aportación de las Comunidades de Aprendizaje.....	286
PARTE III: CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	291
CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	292
8.1 Impacto social de los proyectos	293
8.2 Barreras y claves de los proyectos para generar impacto social	296
8.3 Semejanzas y diferencias de los proyectos.....	299
8.4 Aportaciones para otros proyectos	303
8.5 Consideraciones finales: limitaciones y posibles investigaciones.....	305
Referencias.....	307
Índices de tablas y gráfico	351

INTRODUCCIÓN

Desde esta primera parte, aportaremos los motivos que nos han llevado a realizar este trabajo y su estructura. Para justificar la realización de esta tesis denominada: *El impacto de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), la Escuela Moderna y las Comunidades de Aprendizaje (CdA) en la superación de la pobreza y la exclusión social*, aportamos, por un lado, la justificación personal y, por otro, las razones teóricas y sociales que nos han llevado a escoger los tres proyectos indicados.

Esta tesis se centra en la lucha por los más desfavorecidos por parte de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia y las Comunidades de Aprendizaje. Seleccioné estas iniciativas, porque quería saber cómo se ha luchado para que las personas que sufren de pobreza, exclusión social y desigualdad desde el siglo XIX y hasta la actualidad mejoren su realidad y por parte de proyectos que creen en la transformación de la sociedad y en conseguir mejoras reales para los más necesitados.

Mi interés por el proyecto Comunidades de Aprendizaje apareció durante mi formación en el máster universitario, pues conocí a profesionales que me hablaron de la propuesta y de sus objetivos solidarios. Además, durante esta formación, leí uno de los libros más importantes del Aprendizaje Dialógico de Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero (2008), el *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*. Para mí, este documento me enseñó algo nuevo, algo que pensaba que no existía, pues hasta ese momento creía que la educación se basaba en la enseñanza tradicional o en el constructivismo. Por consiguiente, la lectura de este libro me enseñó que: los escolares pueden aprender con otras personas distintas a los docentes, la comunidad puede participar en la escuela, el diálogo igualitario puede ser la base de la enseñanza, etc. Como docente, estas ideas me parecieron fundamentales para ponerlas en práctica en las aulas y una investigación sobre el proyecto Comunidades de Aprendizaje, que tiene como base teórica el Aprendizaje Dialógico, me permitiría conocerlo en profundidad.

Después de la defensa del Trabajo Final del Máster, de mayo de 2012 hasta octubre de 2012, me acerqué a las teorías de Bernstein, Bruner, Chomsky, Vigotsky, Wells, entre muchos otros. Asimismo, leí en profundidad las contribuciones de CREA sobre Actuaciones Educativas de Éxito, Comunidades de Aprendizaje, género, Educación de Personas Adultas, Historia de la Educación, etc. Algunos de los temas no tienen relación directa con el tema de estudio, pero en ese momento necesitaba clasificar y conocer las investigaciones que tenía el centro fundador de Comunidades de Aprendizaje, para seleccionar aquellas que estaban más relacionadas con el proyecto. Durante el periodo indicado tuve la intención de estudiar al proyecto Comunidades de Aprendizaje exclusivamente y así lo hice. Para ello, en diciembre de 2012, comencé a participar como voluntaria en una Comunidad de Aprendizaje. Mi colaboración en la escuela fue hasta abril

de 2014. En esta fecha me despedí de la escuela y de sus participantes, porque el trabajo doctoral estaba a punto de cambiar, así como mi lugar de destino. Esta nueva circunstancia se debía a la solicitud de un contrato predoctoral, mediante el programa FPU (Formación de Profesorado Universitario).

Tiempo después comencé el nuevo trabajo doctoral, donde incluí a otros proyectos socioeducativos en el estudio con el objetivo de tener datos más sólidos y, por tanto, respuestas más veraces para hacer frente a la pobreza, a la exclusión social y a la desigualdad. Así pues, seleccioné a la Institución Libre de Enseñanza y a la Escuela Moderna, por varios motivos sociales y teóricos que explicaré a continuación. Sin embargo, desde el punto de vista personal, seleccioné a estas propuestas, porque siento un gran interés por la combinación entre los acontecimientos históricos y educativos y porque considero que mirar a la educación actual y a la educación del pasado nos ayudará a entender nuestra realidad y, por tanto, a abordar los problemas socioeducativos actuales.

Por otro lado, quisiera indicar que esta tesis también nace de mi preocupación por las personas más desfavorecidas, pues desde siglos pasados ha habido incontables personas que han estado afectadas por las situaciones de pobreza, desigualdad y exclusión social en todo el mundo y numerosos gobiernos no garantizan los derechos básicos de sus ciudadanos (Beck, 1998; Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo, 1988; Puelles, 2000; etc.). Así pues, debido a esta circunstancia, surgió mi interés por proyectos que no dejan o dejaron atrás a los más desfavorecidos, pues nacieron para compensar las desigualdades y las pobrezas más extremas. Y es que la ILE, la Escuela Moderna y las Comunidades de Aprendizaje son iniciativas revolucionarias que quisieron y quieren transformar los sistemas educativos con la esperanza de dar los pasos apropiados para cambiar el mundo.

Justificación desde el ámbito social y teórico

La pobreza, la exclusión social y la desigualdad son situaciones sociales y económicas que han acompañado a las personas desde tiempos inmemorables. Debido a esta realidad, proyectos, con diferentes orientaciones pedagógicas y de diferentes momentos históricos, se plantearon hacerlas frente para mejorar la vida de quienes las padecen. Nos pareció, por tanto, oportuno indagar en instituciones educativas que surgieron a partir de corrientes claves en ese sentido; siendo una de ellas la de Renovación Pedagógica (Viñes, 1983) y otra la de Transformación (Levin, 1987).

Desde el primero, estudiamos a la Institución libre de Enseñanza y a la Escuela Moderna. Y, desde el segundo, nos centramos en las Comunidades de Aprendizaje. En el capítulo 1, aportaremos las razones teóricas que nos llevan a asociar a las corrientes y a las propuestas indicadas.

Consideramos fundamental tener en cuenta a estas iniciativas, que tuvieron lugar en diferentes momentos históricos y que tienen diferentes orientaciones pedagógicas, ya que analizar lo que tienen en común nos ayudará a plantear unas recomendaciones más sólidas para superar la pobreza, porque hemos tenido en cuenta programas educativos que a pesar de producirse en diferentes contextos sociales e históricos tienen cuestiones en común, siendo una de ellas que han mejorado la vida de las otras personas, es decir, han impactado en su vida. Abstractar lo que tienen en común, a pesar de sus diferencias indicadas (tiempo, espacio y orientación pedagógica) es una forma de tener claves que puede ser transferibles a más contextos sociales, al haber demostrado ser eficaces en diferentes momentos históricos.

Asimismo, escogimos a la ILE y a la Escuela Moderna de Barcelona, porque son propuestas de Renovación Pedagógica (Soler y Vilanou, 2018) y dentro de este movimiento son algunas de las más representativas. Ahora bien, cada una de ellas tenía una orientación diferente: la emblemática Institución Libre de Enseñanza tenía una condición laica y como centro educativo estaba más orientada al ámbito burgués. De otro lado, la Escuela Moderna de Barcelona se incluía en una corriente de carácter obrero (Caivano y Carbonell, 1979; Viñes, 1983).

Aquí nos gustaría aclarar que, para poder incluir a la Institución Libre de Enseñanza en este trabajo, nos centramos en iniciativas impulsadas por la misma para las personas en situación de pobreza y exclusión social como las Misiones Pedagógicas y las Colonias Escolares. Es decir, entendemos a esta institución, no solo como un centro educativo fundado en el 1876, sino como a un proyecto que hasta la Guerra Civil tuvo un papel fundamental en el desarrollo cultural e intelectual de todas las personas (incluidas las que tenían menos recursos), mediante la introducción en España de ideas, teorías e iniciativas pedagógicas, que estaban desarrollándose principalmente en Europa (Molero, 2000; Pericacho, 2014). Y, a su vez, esta realidad es la que nos ha llevado a seleccionar a esta institución en este trabajo.

Dentro del carácter obrero de la Renovación Pedagógica, hemos seleccionado a la Escuela Moderna de Barcelona, porque es la más representativa de esta orientación (Caivano, y Carbonell, 1979; Viñes, 1983) y porque su objetivo fue desde el principio ayudar a las personas de todos los orígenes sociales y económicos. Ya veremos a lo largo del capítulo que la ILE, a diferencia de esta propuesta, no pudo plantearse este objetivo desde el principio, porque dependía de las

matrículas de sus estudiantes. También veremos que sus esfuerzos en ese sentido se consiguieron de una manera más clara desde la ILE como proyecto y no como centro educativo.

Aparte de las iniciativas de Renovación, encontramos interesante incluir en el estudio una propuesta de Transformación, como son las Comunidades de Aprendizaje. Denominamos de esta manera a este proyecto, porque así lo dijo Henry Levin, en un congreso de 1993, que fue organizado en Coruña por los seguidores de la Pedagogía Crítica. Su aportación fue que las Comunidades no se incluyen dentro del movimiento de Renovación, sino en el de Transformación (Morlà, 2015). Explicaremos porque consideramos que las Comunidades de Aprendizaje encajan con este movimiento en el capítulo 1.

Dentro del movimiento de Transformación, seleccionamos a las Comunidades de Aprendizaje, porque tuvimos la oportunidad de entrar a tomar datos en una escuela que acoge a la iniciativa; porque sus resultados son accesibles, al encontrarse en numerosos artículos, informes de proyectos de investigación, comunicaciones de congresos, etc. Además, es un proyecto muy visible en el escenario digital, ya que cada vez hay más Comunidades de Aprendizaje que comparten sus experiencias educativas en espacios virtuales (plataformas de vídeos, blogs educativos, entre otros).

Las dos últimas situaciones nos han permitido disponer de más información sobre diferentes Comunidades de Aprendizaje. Por consiguiente, los datos relacionados con este proyecto proceden de diversas escuelas, a parte del centro donde entramos a tomar datos, porque buscábamos complementar la información obtenida en el centro educativo estudiado y porque queríamos alcanzar al máximo la saturación teórica de las categorías.

Finalmente, queremos aclarar que seleccionamos a las tres propuestas indicadas, para saber cómo proyectos diferentes mejoraron la vida (impacto social) de las personas más humildes y para conocer las dificultades y barreras que encontraron desde tal disposición. Todo esto nos ayudará a identificar posibles claves, para ayudar a otros proyectos con orientaciones similares a mejorar la situación de las personas que sufren pobreza y exclusión social.

También hemos incluido a proyectos diferentes en la investigación, porque desde la revisión teórica (apartado 2.5, 3.5 y 4.5), que acompaña a los capítulos 2, 3 y 4, vemos que todavía no hay suficientes trabajos que se hayan planteado el reto de examinar la lucha contra la pobreza desde propuestas educativas diferentes. Y mucho menos con espacios, orientaciones educativas y contextos históricos diferentes. Tenemos confianza en que este reto contribuirá a mejorar la vida

de personas que padecen pobreza, exclusión y desigualdad tanto en la actualidad como en el futuro.

La revisión teórica indicada también nos permite ver que hasta el momento no hay estudios que se hayan centrado en estudiar el impacto social de la ILE y la Escuela Moderna, para la personas en condición de pobreza, de manera directa. Es decir, se habla de sus mejoras en este sentido, pero no se unen con el fenómeno de impacto social. No obstante, en las Comunidades de Aprendizaje, hay numerosos estudios que se han planteado con tal finalidad. Ahora bien, ya sabemos, desde el párrafo anterior, que este es un trabajo novedoso al introducir varias propuestas para analizar dicha situación.

Estructura de la tesis

La estructura de la tesis está dividida en **tres partes y 8 capítulos**.

La primera parte contiene el marco teórico y el estado de la cuestión del trabajo y está formada por cuatro capítulos:

En el primer capítulo de introducción (**Capítulo 1: Introducción a los conceptos y cuestiones claves**), explicamos los conceptos fundamentales del estudio: pobreza, exclusión social, desigualdad, Renovación Pedagógica, Transformación e impacto social, así como su presencia en la sociedad.

A este capítulo le siguen tres más de carácter teórico: **Capítulo 2: La Institución Libre de Enseñanza**, **Capítulo 3: La Escuela Moderna** y **Capítulo 4: Las Comunidades de Aprendizaje**. Cada capítulo está dedicado a una de las propuestas sociales y educativas que aquí analizamos. Así pues, basándonos en el orden cronológico, el primer capítulo trata sobre la Institución Libre de Enseñanza, el segundo sobre la Escuela Moderna y el tercero sobre las Comunidades de Aprendizaje. Todos los capítulos tienen la misma estructura: introducción, contexto histórico en combinación con la historia de la propuesta, situación social, principios educativos, su papel para superar la pobreza y la exclusión social y los estudios previos que están relacionados con los objetivos de este trabajo. En estos episodios empezamos a hacer mención de las confluencias y diferencias de los proyectos. Sin embargo, será en los resultados y en las conclusiones donde nos detendremos en estas cuestiones en relación con los objetivos.

Después de estos capítulos, pasaremos a adentrarnos en la segunda parte del trabajo doctoral de metodología y de análisis de los resultados. Esta parte la componen tres capítulos:

En el **Capítulo 5: Metodología de la investigación**, explicaremos por qué la metodología de este trabajo es de naturaleza cualitativa y estableceremos los objetivos, que también serán explicados a continuación.

El objetivo general es analizar la Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia y las Comunidades de Aprendizaje en relación a su lucha contra la pobreza y la exclusión social y, por lo tanto, en oposición a la desigualdad que generan estas realidades. Y los objetivos específicos son:

- Conocer las mejoras sociales o el impacto social que tuvieron o tienen la Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia y las Comunidades de Aprendizaje para las personas en situación de pobreza y exclusión social.
- Aportar las barreras y las claves que tienen o tuvieron los proyectos indicados para la superación de la pobreza y la exclusión social.
- Identificar las semejanzas y diferencias de los proyectos anteriores en sus esfuerzos por mejorar la vida de las personas en situación de pobreza y exclusión social.

Además, en el apartado de metodología, explicaremos las preguntas del estudio y las técnicas de investigación escogidas para recoger los datos. Las técnicas seleccionadas han sido el análisis documental, la entrevista en profundidad y la observación. El número de documentos, en formato texto, seleccionados han sido de 206. De las otras técnicas de investigación, realizamos 9 entrevistas y 11 observaciones, tal y como veremos en el capítulo 5.

En el apartado de metodología, además, explicamos la muestra, el proceso de recogida de información, el procedimiento de análisis de los datos, las etapas de la investigación y los criterios éticos y de rigor.

Después de la metodología, comenzamos con los resultados. Esta parte contiene dos capítulos: **Capítulo 6: Impacto social de los proyectos** y **Capítulo 7: Barreras y claves del impacto social**. El primer capítulo se divide en tres partes:

- I. Impacto formativo y cultural, que está por compuesto por dos partes a su vez: el acercamiento al conocimiento y la cultura y los resultados educativos de los proyectos.
- II. El impacto en salud es la tercera parte del capítulo; en ella, se explican las aportaciones de los proyectos en cuestiones de salud.
- III. El impacto social de los proyectos durante el proceso de expansión es el último apartado y contiene el número de iniciativas que tuvieron lugar, en el caso de que haya sido posible la cuantificación, así como las mejoras sociales que se produjeron a medida que los principios educativos de los proyectos se abrían paso más allá de su lugar de origen.

Terminamos los resultados con el capítulo 7. El título de este apartado es **Barreras y claves del impacto social** y, como su propio nombre indica, sus contenidos son las dificultades y las bases que tuvieron las iniciativas para ayudar a la superación de la exclusión social.

Seguidamente a este punto comienza la tercera parte de la investigación, que contiene las conclusiones del trabajo en torno a tres temas, que están relacionados con los objetivos: I) impacto social, II) barreras y claves para el impacto social y III) semejanzas y diferencias para hacer frente a la pobreza por parte de los tres proyectos.

Como veremos, esta parte también contiene recomendaciones para la superación de la pobreza, en función de los resultados obtenidos; la discusión final de los resultados, mediante los trabajos del estado de la cuestión, así como las consideraciones finales, que son las limitaciones del trabajo y las propuestas de trabajo futuro.

PARTE I: MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN A LOS CONCEPTOS Y CUESTIONES CLAVES

Capítulo 1. Introducción a los conceptos y cuestiones claves

Esta tesis analiza tres proyectos educativos y sociales: la Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia y las Comunidades de Aprendizaje. En la introducción hemos aclarado que, dentro de este trabajo de análisis, nos interesa conocer cuál fue su impacto social para las personas que vivían situaciones de pobreza, exclusión social y, por lo tanto, hablamos de personas que no tenían las mismas oportunidades respecto a los que no sufren estas circunstancias. Esto significa que también se encontraban en situación de desigualdad.

Además, otros de nuestros objetivos son: I) conocer las barreras y las claves que los proyectos indicados tienen o tuvieron para la superación de la pobreza y la exclusión social y II) aportar las semejanzas y diferencias de los proyectos seleccionados en su esfuerzo por mejorar la vida de las personas en situación de pobreza y exclusión social.

Debido a que nuestros objetivos giran en torno a la superación de la pobreza, aquí nos proponemos definir este concepto, así como el de exclusión social y el de desigualdad. Aparte situaremos cada una de estas realidades (pobreza, exclusión social y desigualdad) en el momento histórico y realidad escolar de cada uno de los proyectos, con la finalidad de comenzar una discusión y una reflexión socio-pedagógica.

Con este capítulo también pretendemos comenzar a situar los contenidos del trabajo y hacer una primera aproximación a cada una de las instituciones que analizaremos. Por esta razón, también explicaremos el significado de la Renovación Pedagógica, de la Transformación y del Impacto social.

Las definiciones anteriores son fundamentales como guía conceptual y para asentar las primeras concepciones teóricas relacionadas con la Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia y las Comunidades de Aprendizaje.

1.1 Pobreza: concepto y contextualización histórica en relación a los proyectos

En esta parte planteamos lo que se entiende por pobreza. Ahora bien, esta tarea requiere de hablar sobre su significado y de situar el concepto en los momentos históricos que engloban a los tres proyectos educativos.

En primer lugar, expondremos lo que significaba encontrarse en situación de pobreza en el siglo XIX y XX, periodo de tiempo que recoge a la ILE, a la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia y a las primeras Comunidades de Aprendizaje, en el caso del siglo XX. Después añadiremos otro apartado que recoge lo que se entiende en el siglo XXI, más o menos desde que comenzó este

periodo hasta nuestras fechas. Esta información no encaja con los dos primeros proyectos, pero sí con las Comunidades de Aprendizaje, porque siguen vigentes. Esta tarea es compleja, dado que el tiempo transcurrido entre la fecha inicial del primer proyecto (1876) y el principio del último proyecto (1978) es de algo más de un siglo.

Desde el párrafo anterior, intuimos que el significado de pobreza está ligado a una sociedad concreta; esto supone que se vincula a una situación determinada, en la que pueden influir factores económicos, políticos, religiosos, sociales etc. (Domínguez, 2004). Por ejemplo, en el siglo XVIII, estaba asociado a intereses religiosos, por eso, se consideró que una persona en situación de pobreza era un don de Dios para la persona con más recursos socioeconómicos, pues gracias a su existencia, se le ofrecía al rico la ocasión de ejercer la caridad. Por consiguiente, en este periodo, no había intenciones de saber las causas que llevaban a una persona a vivir en un extremo o en el otro, pues importaba que el que más tenía practicara la caridad y el que menos tenía fuera un instrumento de salvación (Martínez-Albiach, 1971).

Fue en el siglo XIX donde la imagen de pobreza se modificó radicalmente. La caridad ya no se entendía como un acto de bondad hacia el prójimo, sino como un problema social al que había que hacer frente (Domínguez, 2004). En este momento, surgen los primeros intentos de racionalizar los recursos para suprimir las desigualdades y se comenzó a organizar la beneficencia desde el estado. Esto significa que se empezó a entender a la pobreza no como una cuestión religiosa, sino como una cuestión política. Un ejemplo de esta circunstancia es la Constitución de 1812, en la cual, se reclamaba que la asistencia social fuera una preocupación del Estado. También vemos otro ejemplo de este cambio de perspectiva en la Ley sobre el Establecimiento General de Beneficencia de 1822, donde se consideró a este acto como un servicio público (Ruiz y Palacios, 1995).

Del siglo XIX, también hemos encontrado una definición del significado de vivir en situación de pobreza por parte de Concepción Arenal, una mujer feminista y colaboradora del Boletín Libre de la Enseñanza. De acuerdo con su descripción y con el vocabulario empleado por ella, debido a su contexto, una persona miserable es la que no tiene lo necesario fisiológico. Una persona pobre tiene estrictamente lo necesario fisiológico. Y el rico tiene más de lo necesario fisiológico. Arenal consideraba que ser consciente de estas diferencias era fundamental para actuar desde la justicia social (Arenal, 1890). Por consiguiente, vemos que, durante este periodo de tiempo, se comenzó a conceder importancia al conocimiento de las diferentes situaciones sociales, con el objetivo de hacer frente a las desigualdades e injusticias sociales.

Capítulo 1. Introducción a los conceptos y cuestiones claves

En el siglo XX y en palabras de Amartya Sen (1981), Seebohm Rowntree definió que las familias sufrían pobreza primaria si sus ganancias totales eran insuficientes para cubrir las necesidades mínimas y para el mantenimiento de la eficiencia física. Esto significa que la pobreza también se ha intentado definir desde un enfoque biológico; no obstante, este tratamiento ha tenido bastantes dificultades y críticas dado que existen varios problemas con su uso, ya que hay variaciones significativas relacionadas con las características físicas, las condiciones climáticas y los hábitos de trabajo en función del contexto. Incluso, los requerimientos nutricionales son difíciles de establecer con precisión en una región específica.

Aunque surgieran enfoques como el biológico, la idea que predominó en la mayoría de los sistemas políticos y económicos, desde que comenzó la edad contemporánea y hasta casi los 90, fue que la pobreza era la desigualdad producida por los procesos de producción e intercambio de riquezas, mercancías y bienes, porque se consideraba a estos factores como determinantes de esta situación (Equipo de Investigación Sociológica, 1984).

Ya entrados en el siglo XX, más específicamente, a mediados de la década de los 70 y recién estrenados los 80, momento en el que más o menos surge la primera Comunidad de Aprendizaje, se elaboró una definición de pobreza más actual, en el I Programa Europeo de Lucha contra la Pobreza (1975-1980). Desde este programa, se la consideraba como responsable de la falta de participación económica (en términos monetarios) y se trasladó la responsabilidad de dicha situación a los Estados miembros (Subirats y Gomá, 2003).

Desde el párrafo anterior, vemos que el I Programa Europeo de Lucha contra la Pobreza (1975-1980) sostenía que una persona vivía bajo el umbral de la pobreza si no tenía los recursos monetarios suficientes para desempeñar sus funciones. No obstante, en la actualidad, y a juicio de Benach y Amable (2004), la pobreza se mide teniendo en cuenta tres ítems: subsistencia, necesidades fundamentales y privación material. Por lo tanto, las personas sufren situaciones de pobreza si no pueden acceder a los bienes necesarios que las permiten integrarse dentro de un grupo de personas y satisfacer sus funciones vitales. También se considera que las personas están afectadas por la pobreza cuando sus recursos están por debajo de la media individual o familiar y, por lo tanto, tienen que prescindir de ciertos recursos, que son esenciales para sus necesidades humanas fundamentales. Esto conlleva a la combinación de diferentes enfoques, pues vemos preocupaciones que incumben a la Biología, a la Economía, a la Sociología, entre otras

Al igual que Benach y Amable (2004), la EAPN *European Anti Poverty Network* o Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social (a partir de ahora EAPN) (2012) considera que hay diferentes factores que son determinantes para la pobreza; sin embargo, en este caso son: la

Capítulo 1. Introducción a los conceptos y cuestiones claves

renta, la privación de material severa y la intensidad de trabajo. Respecto al primer tema, se considera que las personas viven en situaciones de pobreza si tienen una renta inferior al 60% de la renta media en la Unión Europea. Se establece que una persona vive una situación de privación de material severa si no se puede permitir cuatro de los nueve ítems que se han seleccionado por la Unión Europea; estos son: pagar el alquiler o una letra; tener el hogar con el calor suficiente; hacer frente a gastos no previstos; poder tener una alimentación equilibrada; disfrutar de unas vacaciones con una duración de una semana y disponer de un coche, una lavadora, un televisor en color y de un teléfono fijo o móvil. Por último, la intensidad del trabajo se mide teniendo en cuenta el número de adultos que hay en un hogar y la frecuencia de trabajo. Por ejemplo, si en una casa viven dos adultos y ambos trabajan a jornada completa, esto lleva a tener una intensidad de 1. Sin embargo, si sólo trabaja uno de ellos a jornada completa, la intensidad será de 0,5. Los hogares que tienen una intensidad de 0,2 o inferior se consideran que están afectados por la pobreza. El Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España 2013-2016 y la Comisión Europea, en un informe sobre la pobreza en la infancia (*Child poverty and well-being in the EU: current status and way forward*, 2008), también aportan estos datos sobre la intensidad del trabajo.

Subirats (2004) nos advierte de que, en un primer momento, solo se consideró a la renta para definir lo que se entendía como pobreza. Otros factores se tienen en cuenta en estos momentos, pero sin duda la disponibilidad de recursos económicos es una variable clave para explicar las desigualdades sociales, porque, como vemos en Pérez, Hidalgo y Calderón (2006), el nivel de renta de cada persona condiciona a un tipo de pobreza u otra. Lo que queremos decir es que un individuo puede estar afectado por un tipo de pobreza extrema si tiene un 15% menos de la renta media. La pobreza grave se produce cuando un sujeto tiene una renta entre el 15% y 25% de la renta media. La pobreza moderada incluye a individuos entre el 25% y 35% de la renta media y la precariedad económica afecta a personas que se encuentran entre el 35 y 50% de esta renta.

Indistintamente de los factores que hemos ido explicando que determinan la pobreza, hemos de indicar que la idea que tenemos hoy de esta situación fue introducida por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo en el año 1996. Esto significa que fue una fecha clave para entender que la renta no es el único factor que determina esta realidad (Maestro y Martínez, 2003).

Otras aportaciones interesantes sobre este tema son la de Gómez (2008), porque establece que en la sociedad industrial estar dentro del umbral de la pobreza dependía del acceso al mercado de trabajo. Entonces, las personas con enfermedades crónicas, edad avanzada, discapacidad y paro eran más vulnerables que las que nos sufrían estas situaciones. Actualmente, es bastante más

difícil determinar qué situaciones o qué personas son víctimas de esta circunstancia; sin embargo, se pueden identificar factores determinantes:

- **La emergencia de los nuevos modelos de ocupación:** en nuestros días, es difícil encontrar personas que desempeñan el mismo trabajo a lo largo de toda la edad laboral. Y nos encontramos en un momento de dualización laboral, porque hay personas que ocupan puestos de trabajo estables y personas que tienen trabajos precarios.
- **Cambios en los contextos familiares:** se producen cambios en la estructura familiar, el cambio va de la familia extensa (padres, hijos y miembros de la ascendencia previa) a las familias nucleares (padres e hijos) y a las familias monoparentales (un padre y los hijos). Con esto se entiende que las redes de apoyo familiar son cada vez más pequeñas, pues hay menos personas dentro de la unidad doméstica.
- **La acción pública del estado mediante políticas sociales:** las políticas llevadas a cabo por algunos Estados están ayudando a combatir la causa de la pobreza de la sociedad anterior o industrial, pero está creando otras situaciones de desigualdad. Por ejemplo, con el sistema de pensiones se protege a las personas más mayores y se desprotege a otros grupos sociales (personas que no han tenido una trayectoria laboral larga).

Por último, consideramos que otra acción que nos ayudará a entender la pobreza es indicar los tipos que existen. Según Arias, Bello, Von Bredow y González (2010), la pobreza puede ser absoluta o relativa:

Mientras que la pobreza absoluta se define como la falta de recursos económicos para comprar o acceder a un cantidad mínima de bienes y servicios (por ejemplo, “pobre es el que vive con menos de un dólar al día”); la pobreza relativa se define en relación con el contexto económico y social en el que se produce (se es pobre dependiendo de la medida en que se está por debajo del nivel de vida medio del país o región), lo que, en los países desarrollados muchas ocasiones tiene que ver más con el riesgo de exclusión social y la falta de oportunidades que con una grave privación material. Actualmente hay un amplio consenso de que la pobreza en los países más desarrollados debe ser medida en términos de pobreza relativa (p. 33).

De acuerdo con Paugman (2007), puede ser integrada, marginal y descalificadora: *la primera o integrada* es una pobreza estructural que afecta a los individuos generación tras generación; de tal manera que la persona que sufre este tipo de pobreza tiene la creencia, causada por la inseguridad generada por su contexto, de que no va a salir de este tipo de situación. Este tipo de pobreza se reproduce y puede durar a lo largo de la vida, porque los sujetos que viven esta realidad

no ven salidas. La pobreza integrada suele afectar a las zonas rurales y a las zonas urbanas periféricas.

La *pobreza marginal* es circunstancial y afecta a las clases medias y altas. Estas personas llegan a esta situación por el surgimiento de crisis esporádicas que conllevan desempleo y despidos. Suele ser un tipo de pobreza que no dura mucho tiempo y las personas que viven esta realidad son ayudadas por iniciativas sociales de los Estados.

La *pobreza descalificadora* está relacionada con la exclusión social, concepto que explicaremos a continuación. Es un tipo de pobreza que afecta a las personas según sus particularidades personales, como son la edad, el género, la enfermedad, etc. Suele encontrarse en las zonas más desarrolladas económicamente, pues en estos contextos hay más diferencias entre las rentas más altas y las rentas más bajas.

La pobreza en la educación durante los contextos históricos de los proyectos

Una vez que hemos explicado el significado y la evolución del término pobreza, pasaremos a explicar el papel de la pobreza en la educación durante el contexto histórico de la ILE, la Escuela Moderna y las Comunidades de Aprendizaje.

Con relación al primer proyecto y con la intención de ser lo más exactos posibles, hemos obtenido la información de un texto que habla directamente del contexto educativo que envolvía a la ILE. Este texto, que veremos citado en más de una ocasión a lo largo de todo el trabajo, es el de Rucandio (1976) y afirma que la iniciativa surgió porque las escuelas estaban en un estado lamentable, muchas de ellas, solo contaban con un maestro y estos apenas tenían para comer, su trabajo no estaba reconocido y tenían que colaborar en las tareas de los ayuntamientos de una manera muy intensa, entre muchas otras realidades, que dejaban a la escuela en un lugar no privilegiado.

La ILE (1876-1936) y la Escuela Moderna (1901-1906) compartieron la misma realidad durante los años que tuvieron en común. Durante este momento, la educación no estaba muy cuidada en todos los sentidos: recursos humanos, recursos materiales, infraestructura, etc. (García, 2007; Lázaro, 1994; Seage, Guerrero, y Quintana, 1986). No resultaba tan fácil cuidar del sistema educativo, porque las grandes ciudades recibían miles de personas de las zonas rurales a las que había que procurar alimentos y una vivienda (Rodríguez, 2001). Sin embargo, se intentaron mejorar las cosas poco a poco, así pues, la educación fue mejorando debido a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1900, a la centralización y concesión de los

Capítulo 1. Introducción a los conceptos y cuestiones claves

salarios a los maestros de primaria en 1901 y a la ampliación de la edad obligatoria de enseñanza a los 12 años, entre otras circunstancias. Todas ellas fueron muy buenas medidas, pero todavía había mucho camino por recorrer (Hernández, 2000).

Después de las explicaciones anteriores procedentes de los contextos sociales del pasado, queremos aclarar qué supone la combinación entre pobreza y educación en la actualidad. Aportamos estos datos, porque las Comunidades de Aprendizaje son un proyecto que está vigente.

De acuerdo con Arias et al. (2010, p. 19), en España, ser un niño pobre no significa pasar hambre, no poder acceder a la educación o no tener vivienda. Significa estar mal nutrido, tener dificultades para afrontar los gastos que suponen la educación, tener una vivienda hacinada, tener menos oportunidades a lo largo de todas las etapas de la vida y sufrir exclusión social. Por lo tanto, de acuerdo con estos autores y si nos fijamos solo en la información relacionada con el contexto educativo, en España, la infancia con menos recursos tendrá acceso a la educación, pero no tendrá las mismas oportunidades a lo largo de la vida y su familia tendrá dificultades para adquirir los recursos necesarios para el aprendizaje.

En otros países europeos o latinoamericanos, donde también se ponen en práctica las Comunidades de Aprendizaje o sus Actuaciones Educativas de Éxito, los niños y niñas que viven en zonas desfavorecidas tienen más dificultades para acabar la Secundaria. También sucede que estos menores suelen asistir a escuelas segregadas o, incluso, tienen más difícil acceder a la educación, a la atención médica y los servicios públicos de calidad y la situación es peor para los que viven en las zonas rurales (Comunidades de Aprendizaje, el Instituto Natura, 2018; Futuro en común, 2018).

De acuerdo con Adamson (2010), la Comisión Europea (2011) y Eurostat (2014), la pobreza en la educación puede contribuir a que los jóvenes, los niños y las niñas tengan un rendimiento académico más bajo. Las situaciones que están determinando esta circunstancia son: las bajas expectativas que tienen todas las personas de la comunidad (familiares, docentes, personal administrativo de la escuela, alumnos, alumnas, etc.) hacia los estudiantes; el clima no es muy adecuado para favorecer los aprendizajes; la relación entre alumnado y docentes no es muy positiva; la participación de las familias en la escuela es baja y es difícil motivar a los estudiantes para que permanezcan en el sistema educativo a lo largo de las diferentes etapas educativas. Dadas estas realidades, resulta fundamental que todas las personas e instituciones con responsabilidades educativas intervengan para que el resultado no sea la exclusión social y sobre ella hablaremos a continuación.

1.2 Exclusión social: concepto y contextualización histórica en relación a los proyectos

Al igual que en el apartado 1.1, quisiéramos situar el concepto de exclusión social desde el siglo XIX, pero sabemos por la contribución de Hernández (2010), que las primeras reflexiones sobre el término se le atribuyen a René Lenoir en *Les Exclus: un Français sur dix* del año 1975. Amartya Sen (2000) indica qué significado tenía para René Lenoir la exclusión social:

The concept of social exclusion is seen as covering a remarkably wide range of social and economic problems. Even in the practical context of identifying “the excluded” in France, René Lenoir, as Secrétaire d’Etat a l’Action Sociale of the French Government, spoke of the following as constituting the “excluded”—a tenth—of the French population: mentally and physically handicapped, suicidal people, aged invalids, abused children, substance abusers, delinquents, single parents, multi-problem households, marginal, asocial persons, and other social ‘misfits’¹ (Lenoir, 1975, citado en Sen, 2000).

Aunque el término de exclusión social comenzó a ser importante en el 1975, las consecuencias que conlleva han sido estudiadas mucho antes por la Sociología. Además, a lo largo de la historia, siempre han existido los colectivos excluidos y desprovistos de oportunidades sociales básicas. En definitiva, este concepto pertenece a la literatura sociológica de la desigualdad y puede ser definido en función del grado de participación social o en función de la negación hacia este tipo de participación (Jiménez, Luengo, y Taberner, 2009).

El concepto de exclusión social comenzó a tener protagonismo a mediados de los años 70, pero no se consideró como sinónimo de pobreza hasta la década de los 80. Se tomó esta decisión para que no se vinculara a la pobreza con un nivel de renta determinado, exclusivamente, y para que incluyera factores como el empleo, los ingresos, la privación material, los derechos políticos y la educación (Hernández, 2010). Entonces, los ochenta se convirtieron en un buen momento para entender que en la pobreza no solo influyen realidades económicas, sino también sociales. Esto sucede gracias al II Programa Europeo de Lucha contra la Pobreza (1984-1988), el cual enfatiza en la falta de recursos, pero también considera posible que intervengan otros factores como los culturales y los sociales. Por lo tanto, en las fechas indicadas, se comenzó a entender a la pobreza y a la exclusión social como sinónimos (Subirats y Gomá, 2003). No obstante, la sustitución del concepto pobreza por el de exclusión social sobre todo se hizo realidad a partir de los años noventa. Y la Unión Europea declaró al año 2010 como el “Año Europeo de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social”, lo que permitió unir aún más los significados (Hernández, 2010).

¹ El concepto de exclusión social abarca una gama muy amplia de problemas sociales y económicos. Incluso en el contenido práctico de identificar a “los excluidos” en Francia, René Lenoir, como Secretario de Estado y de Acción Social del Gobierno francés, habló de lo siguiente como constitutivo de “excluidos”, una décima parte, de la población francesa: discapacitados mentales y físicos, personas con tendencias suicidas, ancianos inválidos, niños maltratados, drogadictos, delincuentes, padres solteros, hogares con múltiples problemas, personas marginales, asociales y otros “inadaptados” sociales.

En Subirats y Gomá (2003) vemos, una vez más, que se encontró la necesidad de hacer sinónimos a los conceptos para evitar que se considerase que una persona sufre pobreza por tener carencias o déficits económicos. De este modo, se incluyó a las desigualdades sociales y a las limitaciones en el acceso a determinados bienes y oportunidades.

Por otro lado, Cattell (2001) y Gómez (2008) comentan que la exclusión social incluye todos los factores que le llevan a una persona a encontrarse en una situación de desigualdad. Entre estos factores se refieren a la pobreza y a otros como el paro, la precariedad, la discapacidad, la enfermedad, la carencia de derechos sociales, los problemas sociales, etc.

Aquí Subirats (2004) aclara que la exclusión social no se da exclusivamente por la vivencia de situaciones de pobreza. Aunque nos advierte que una persona que sufre esta realidad tiene más riesgos a ser excluido socialmente y los factores que determinan la exclusión son la falta de empleo, poca cualificación educativa, escaso dominio de la lengua, etc. Y los grupos más vulnerables son los jóvenes, las mujeres, las personas con menos cualificación y con más edad.

Esta búsqueda de significados nos ha servido para enseñar que cuando hablamos de pobreza nos referimos a la exclusión social y al revés, pues siguiendo la lógica de la Unión Europea del 2010 lo entendemos como sinónimos. Aunque también queremos aclarar que, al igual que Subirats (2004), vemos que no tienen por qué ser determinantes la una de la otra.

Además, entendemos que la exclusión social y la exclusión escolar son fenómenos que están estrechamente vinculados y, en ocasiones, se refuerzan mutuamente. Este vínculo gana importancia cuando tenemos en cuenta que durante el período formativo hay procesos de vulnerabilidad social o cuando hablamos de la capacidad de integración social de un determinado ámbito formativo. Ahora bien, no toda exclusión escolar está relacionada con una situación de exclusión social o al revés (Jiménez, et al., 2009).

Exclusión social en la educación durante los contextos históricos de los proyectos

Si entendemos a la pobreza como sinónimo de exclusión social, se podría considerar que este apartado no es del todo necesario, pues ya hemos hecho referencia al mismo en la parte donde hablamos de la pobreza y de la educación. Sin embargo, queremos otorgar a esta sección un enfoque diferente, que estará basado en las consecuencias que suponen no acceder a una oportunidad de desarrollo personal por vivir situaciones de pobreza; lo cual también puede estar contemplado si seguimos a Subirats, Brugué y Gomà (2002).

Capítulo 1. Introducción a los conceptos y cuestiones claves

Durante el funcionamiento de la ILE y la Escuela Moderna, los sistemas educativos europeos de finales del XIX establecieron la educación obligatoria y gratuita a consecuencia de la industrialización; del reconocimiento del papel social del Estado, el cual tiene que proporcionar los servicios sociales básicos, entre ellos la educación, y de la consolidación del Estado-nación que reconoce una serie de derechos y libertades civiles y políticas (sufragio) a los ciudadanos. En este contexto, se genera la idea de una educación obligatoria para el pueblo. En un principio, la educación obligatoria y gratuita se materializó en una escuela elemental, masificada, con poca calidad, con pretensiones de adoctrinamiento y sin conexión con la Educación Secundaria. Mientras tanto, las clases dominantes tenían unas redes de instituciones escolares elitistas y pensadas en la asunción de las futuras responsabilidades sociales. Aunque el objetivo era garantizar una educación para todos, solo se consiguió dividir el sistema educativo en dos (Jiménez, et al., 2009).

Cuando llegó la industrialización y se consideró la posibilidad de ofrecer una escuela inclusiva a nivel mundial, Europa y Estado Unidos se pusieron en marcha más o menos en el último cuarto del siglo XIX, pero en el caso español la escuela no acogía a todas las personas; los más afectados en el acceso a la educación eran los de siempre, los niños y niñas con familias con trabajos precarios; además, ellos y ellas tenían que arrimar el hombro en el hogar para sacarle de la miseria. Por lo tanto, el panorama era desolador en cuanto al analfabetismo, a pesar de que la ley Moyano (1857) declaró la escolaridad obligatoria para todos los niños de seis a nueve años. Sin embargo, en 1860, el 76% de los españoles adultos eran analfabetos. Sesenta años después, el porcentaje seguía siendo muy alto, lo que suponía un 52% y la tasa de personas escolarizadas entre 1880-1932 era solo del 50% (Almeida, 1987).

En las fechas que incumben a las Comunidades de Aprendizaje (desde finales del siglo XX hasta la actualidad), vemos que las personas adultas que no tienen conocimientos básicos de lectura, de escritura, de cálculo; incluso, las que no tienen una formación permanente son más vulnerables en el sentido de tener oportunidades laborales. Esto sucede en todas las partes del mundo (OCDE, 2005). Además, en estas fechas, vemos que la exclusión educativa se manifiesta en fracaso escolar, en absentismo, en abandono de los estudios, niveles bajos de rendimiento, desenganche durante el periodo escolar, malestar docente, etc. (Escudero, 2002).

En la parte anterior del capítulo, hemos hecho referencia a que dentro del escenario social de las Comunidades de Aprendizaje también se incluye a Latinoamérica. En la cual, en el año 2008, había aproximadamente 117 millones de niños, niñas y adolescentes en edad de realizar la educación obligatoria. De este número, 6,5 millones asistían a la escuela y 15,6 millones arrastraban fracaso escolar y dificultades para acceder a la educación por la imposibilidad de

Capítulo 1. Introducción a los conceptos y cuestiones claves

afrontar los gastos de los recursos directos o indirectos que suponen la educación. En el año 2012, 1,7 millones de niños de Educación Infantil no participaban en ella; 2,9 niños y niñas que estaban en la edad de participar en la Educación Primaria y Secundaria no formaban parte de ésta y 1,9 millones de adolescentes no estaban ni en la Escuela Primaria ni en la Secundaria. Esta situación propicia a que los menores ocupen puestos de trabajo precarios desde edades muy tempranas, a que no permanezcan en el sistema educativo y a que tengan difícil el acceso a la sanidad y a una buena nutrición (UNICEF, 2012). En la actualidad, 72 millones de niños y niñas viven en situación de pobreza en Latinoamérica y 14 millones de menores están fuera del sistema educativo. Esto último determina que el número de niños y de niñas fuera de la Educación Secundaria es 4 veces mayor que en los países desarrollados (UNICEF, 2018).

En el caso español el nivel de formación es cada vez mayor. Sin embargo, sí que hay preocuparse por la tasa de abandono y el absentismo escolar, por la tasa de españoles que solo disponen de estudios primarios o de estudios secundarios básicos y por el acceso de todos los menores (vulnerables o no) a la educación (European Commission, 2009; Gobierno de España, 2013). Y por el 6,6% de la población residente en España en riesgo de pobreza o exclusión social (12.388.187 personas) y por el 5,1% que se encuentra en situación de privación material severa y que, por tanto, tiene más difícil acceder a los recursos educativos de los que se requieren en la escuela (Futuro en Común, 2018).

Para conseguir que todas las personas tengan un buen nivel educativo, hay que apostar por un sistema educativo que mantenga a las personas con menos recursos en éste. Esta cuestión es fundamental, porque los niños y niñas que viven con adultos con un nivel educativo alto tienen más posibilidades de tener oportunidades laborales en la juventud y en la vida adulta. Los que no tienen esta realidad van a necesitar de unas medidas estatales educativas más inclusivas y más democráticas para compensar la desigualdad (Arias, et al., 2010).

1.3 Desigualdad: concepto y contextualización histórica en relación a los proyectos

En este último apartado explicaremos y reflexionaremos sobre el término de desigualdad. Martínez (2013) indica que se trata de la diferencia que existe entre una persona que disfruta de un beneficio y otra persona que no tiene la misma oportunidad de tenerlo.

Al igual que la pobreza y la exclusión social, la desigualdad experimenta cambios en función del momento histórico. Por ejemplo, España sufría desigualdad respecto al resto de países europeos en el siglo XVIII, pues el proceso industrializador comenzó en este momento para parte de Europa. Sin embargo, este fenómeno tuvo lugar dos siglos más tarde para este país; por lo tanto,

en el XIX era eminentemente agrícola (Ballarín, 1989). Cuando se inició el resurgimiento de España, Unamuno escribió que apenas había diferencias entre un español y un europeo culto, pero la enorme desigualdad residía en el contexto social que acompañaba al uno y al otro. Esto se traducía en una diferencia abismal de formación entre las personas con más y menos recursos, así como en los años de formación; por ejemplo: en 1959 el estadounidense había pasado aproximadamente más de once años en la escuela. Mientras que, en esta misma fecha, la mitad de los niños y niñas españolas carecían de base escolar. La desigualdad no solo existía entre países, dentro del mismo territorio, se hablaba de las dos Españas: una con apenas formación y coincidente, en su mayoría, con las familias con más dificultades económicas. La otra, que acogía a las personas que no tenían este problema, y tenían más formación, como el bachillerato y la universidad (Almeida, 1987).

Por otro lado, queremos indicar que, durante la sociedad industrial, el riesgo recaía en los sectores sociales más vulnerables (mujeres, personas de más edad, personas con menos formación, etc.). En la sociedad actual, el riesgo se ha democratizado, afectando a los de siempre, pero golpeando también a nuevas capas sociales y personas (Beck, 1998; Edwards y Glover, 2001). Un nuevo grupo afectado son algunas personas que tienen muchos estudios, pero que no son tan demandados por la sociedad actual. Beck (1998) considera que para ellos y ellas los estudios solo alargan su espera hacia una salida profesional, lo que es desde la metáfora como si estuvieran esperando en una sala sin saber el turno de salida de ésta. No obstante, la educación bien seleccionada y el esfuerzo por tener una formación, ya sea de un tipo u de otro, siempre será positivo para tener más fácil la salida de dicha sala.

La desigualdad en la educación durante los contextos históricos de los proyectos

En los tiempos de la ILE y de la Escuela Moderna, los niños y niñas con menos recursos a penas asistían a la escuela, porque tenían que trabajar en el campo. También era muy común que las familias con muchas bocas que alimentar pusieran a sus hijos e hijas al servicio de las casas más pudientes de los pueblos (Martín, 2015). Además, las escuelas primarias, de los barrios pobres o de los suburbios, estaban pobladas de escolares con una salud debilitada, con ropas desaliñadas y viejas y con realidades familiares muy difíciles de afrontar (Sée, 1903).

Ante la desolación que vivían las clases populares, fueron surgiendo iniciativas como las Misiones Pedagógicas y las Colonias Escolares (de las cuáles hablaremos sobre todo en el capítulo 2 y en el capítulo 6 de este trabajo). Las Misiones Pedagógicas fueron concebidas para terminar con las desigualdades existentes entre el campo y la ciudad, pues la mayor parte de la población rural vivía una situación de miseria material y educativa (Boza y Sánchez, 2004). Las Colonias

Capítulo 1. Introducción a los conceptos y cuestiones claves

surgieron para hacer frente a las desigualdades existentes entre los niños y niñas con más y menos recursos, con la intención de mejorar el estado de salud y las capacidades académicas de los que menos tenían (Cano y Revuelta, 1995).

Otra iniciativa que quiso compensar el desamparo de las personas con menos posibilidades económicas fue la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia. Esta institución abogaba por prácticas inclusivas, como la de establecer precios diferentes de matrícula escolar en función de las necesidades de las familias (Ferrer i Guàrdia, 1976).

Actualmente, en Europa, la Educación Primaria y Secundaria suele ser gratuita, pero esto no significa que no tenga un coste para las familias y que todos los niños, niñas y jóvenes tengan posibilidades de acceder a una educación de calidad. Los factores que intervienen en la desigualdad de acceso a los recursos educativos son muy variados: pobreza intergeneracional; discriminación basada en el género, la raza, el origen étnico, la discapacidad, así como los cambios en la accesibilidad y equidad de los sistemas escolares. Sea de una manera u otra, la desigualdad en Europa entre sistemas educativos cada vez es mayor (EAPN, 2018). A continuación, mostraremos diferentes ejemplos para demostrar que la desigualdad educativa europea no solo existe dentro de un país concreto, sino entre los propios países, pues la situación es totalmente diferente para unos y para otros.

En el caso de España, la desigualdad lo coloca en el cuarto país de la Unión Europea que más sufre esta circunstancia. La causa principal es que la tasa de paro sigue siendo muy elevada dada la crisis económica que comenzó en el 2008. En los últimos 4 años, solo ha bajado de un 25,9% al 16,7% y esto no ha conllevado a que tengan lugar cambios muy significativos en temas de desigualdad, ya que parte del trabajo creado es precario (Futuro en común, 2018).

Ya hemos indicado que la desigualdad se expande al resto de países europeos. Un ejemplo es Irlanda, en el cual los estudiantes de las zonas desfavorecidas tienen más dificultades para alcanzar la Educación Secundaria. En la República Checa, está teniendo lugar un fenómeno creciente de privatización de las escuelas, dando lugar a la segregación entre las públicas y las privadas. Esto genera la existencia de centros educativos que se consideran para gente privilegiada, mientras que los niños y las niñas romaníes se ubican en escuelas primarias segregadas, sin la posibilidad de terminar la Secundaria exitosamente. Otro caso es el de Rumania, donde los jóvenes lo tienen difícil para acceder a los servicios públicos en general. O el de Italia, donde los graduados con edades comprendidas entre los 30 y los 34 años son del 21,7%, mientras que la tasa media de la Unión Europea es del 35,7%. Portugal tiene la tercera tasa más alta de abandono escolar prematuro. En el año 2011, la tasa de finalización de la Educación Superior

Capítulo 1. Introducción a los conceptos y cuestiones claves

entre los 30 y los 34 años fue del 26,1% respecto a la media europea del 34,6%. En Alemania todavía falta resolver la dependencia entre el éxito educativo y el origen social. Los niños desfavorecidos no tienen muchas oportunidades de escapar de la trampa de la pobreza educativa. Y, en 2010, la tasa de jóvenes (de 19 a 29 años) sin ningún diploma de educación o capacitación formal fue del 14,1% (EAPN, 2018).

Para poner fin a estas situaciones, que muchas de ellas provienen de tiempos pasados, los diferentes Estados miembros pusieron en práctica la Estrategia de Lisboa y la Estrategia Europa 2020. Sobre estas dos estrategias hablaremos en las líneas que siguen; para ello, nos apoyaremos en los trabajos de la Comisión Europea (2010) y Fresno (2005).

La Estrategia de Lisboa tuvo como objetivo luchar contra la pobreza y la exclusión social en la Unión Europea entre el periodo 2000-2010. Para alcanzar esta meta, se plantearon cuatro finalidades específicas: favorecer el desarrollo económico sostenible, fomentar más empleo y de mayor calidad y garantizar la cohesión social y la sostenibilidad medio ambiental.

Todos los objetivos marcados se intentaron conseguir a través de un comité de protección social, el método abierto de coordinación y los planes nacionales de acción para la inclusión social. El comité de protección social fue creado para que los Estados miembros de la Unión Europea cooperasen para lograr mejoras en el ámbito sanitario y de las pensiones.

El método abierto de coordinación fue creado para que los Estados miembros colaborasen entre sí en la lucha contra el desempleo de larga duración y contra todas las situaciones de desventaja social que pueden llevar a la pobreza y la exclusión. Entre sus acciones están los planes nacionales para la inclusión social. Estos planes se desarrollaron para que todos los Estados miembros estuvieran coordinados en la consecución de cuatro objetivos: facilitar la participación en el empleo y en el acceso a todos los recursos, derechos, bienes y servicios; prevenir los riesgos de exclusión social; ayudar a los grupos más vulnerables y movilizar a todos los agentes (gobiernos nacionales, gobiernos locales, ONGs, etc.).

Esta estrategia no tuvo resultados muy positivos sobre la sociedad, ya que varios países europeos (Eslovaquia, Irlanda, Grecia, Portugal, Italia y España) tuvieron tasas altas de pobreza y de exclusión social durante el período 2000-2005. A pesar de estos resultados, los Estados miembros de la Unión Europea vieron que la Estrategia de Lisboa era una buena oportunidad para tomar decisiones compartidas sobre temas de interés social.

Capítulo 1. Introducción a los conceptos y cuestiones claves

Después de la Estrategia de Lisboa, los Estados miembros plantearon la Estrategia Europa 2020, que tiene como finalidad lograr un futuro sostenible (economía que hace uso eficaz de los recursos), inclusivo (economía que garantiza un alto índice de empleo) e inteligente (economía basada en el conocimiento y la innovación) entre el período 2010-2020. Estos tres objetivos se intentan alcanzar por medio de diferentes iniciativas que se vinculan a la investigación, a la innovación, a las energías renovables, a la reducción del desempleo juvenil y la creación de un mercado digital mediante Internet. Con todas estas iniciativas se intenta que los países europeos tengan una gobernanza más fuerte y más coordinada. Sin embargo, es cierto que la crisis económica que nos aborda no está ayudando con la puesta en práctica de estas medidas.

Actualmente, la comunidad internacional se ha comprometido con la Agenda 2030 para proporcionar una educación de calidad, inclusiva e igualitaria. Por esta razón, plantea el enfoque de equidad, con la intención de no dejar a nadie atrás y, para ello, es necesario saber de una forma muy detallada cuáles son los grupos más desfavorecidos. No obstante, a pesar de las estrategias puestas en marcha, como ya sabemos, los sistemas educativos siguen teniendo debilidades. Por ejemplo, en España, la tasa de abandono escolar es tan alta, que nos convierte en el tercer país con peores resultados después de Malta y Rumania. También vemos que 1 de cada 3 adolescentes de unos 15 años suele repetir curso, esto es el triple de la media de la OCDE. En general, la desigualdad educativa afecta más a unos grupos que otros, siendo los más afectados la población inmigrante y los hogares que tienen un bajo nivel socioeconómico y cultural (Futuro en común, 2018).

En otras partes del mundo, como en Latinoamérica, hay familias muy pobres que no tienen apenas recursos para subsistir y menos para escolarizar a sus hijos e hijas. Otras escolarizan a sus hijos, pero interrumpen esta etapa de su vida, porque requieren de su trabajo. También están las familias que no pueden hacer frente a los gastos de transporte público, alimentación, materiales, matrícula, etc. La desigualdad no solo afecta a las familias, ya que hay escuelas que no tienen suficientes materiales educativos, también perjudica a los centros, pues hay algunos que no tienen muchos docentes y otros que ofrecen muy pocas horas de formación a sus estudiantes (UNICEF, 2012).

Si nos preguntamos cómo hacer frente a la desigualdad, podemos afirmar que hoy en día tenemos muy asumido que para enfrentarse a esta situación es crucial tener una buena formación, pues las personas con los niveles de estudios más altos tienen más posibilidades de acceder al mercado laboral y, por lo tanto, a menos posibilidades de sufrir pobreza, exclusión social, marginación o desempleo (Hammer y Julkunen, 2002; O'Higgins, 2001). Esta idea que nos parece tan actual, también se consideraba clave para superar la desigualdad en el siglo XVIII y XIX, ya que se tenía en cuenta que la educación era fundamental para la reinserción laboral de los que menos tenían y

Capítulo 1. Introducción a los conceptos y cuestiones claves

se consideraba que las personas sin recursos tenían que trabajar por su bien propio y por el de la comunidad y, para alcanzar este fin, era necesario tener una formación (Ruiz y Palacios, 1995). Hacer frente a la desigualdad que afecta a las personas con menos recursos es crucial para su desarrollo a lo largo de la vida y una forma de conseguirlo es asegurar que los niños y niñas accedan a una educación de calidad, que les garantice el éxito educativo, la superación de las desigualdades educativas y el acceso a unos ingresos en su vida adulta. Por lo tanto, tenemos que comenzar a pensar en claves para superar las dificultades y las barreras que conllevan la pobreza, la exclusión social y la desigualdad. En esta parte es donde hablaremos de algunas de las formas actuales que hemos encontrado desde la teoría.

Una opción plantea otorgar a las familias de los niños y las niñas con menos oportunidades sociales la posibilidad de acceder a servicios de atención infantil. Estos servicios son fundamentales para luchar contra la pobreza y la exclusión, pues los padres pueden dejar atendidos a sus hijos mientras ellos desempeñan sus trabajos (Smolinski, 2014).

Otra solución a la que se hace referencia es a la reducción del abandono escolar. Este compromiso con los menores es necesario para garantizar que los niños y las niñas acaben la educación obligatoria, para que tengan más oportunidades laborales en el futuro y para que la pobreza no pase de generación a generación (Comisión Europea, 2010).

Otra propuesta para reducir la vulnerabilidad de los niños y niñas es sensibilizar, de una manera continuada, a los Estados miembros de la Unión Europea sobre la pobreza y sobre la exclusión infantil. Asimismo, desde la sensibilización, se plantea que tienen que surgir planes políticos que velen por la infancia (Smolinski, 2014).

En la realidad latinoamericana también se establece la posibilidad de aumentar el número de niños y niñas escolarizados para mejorar su situación social. Para ello, hay organismos que plantean optar por: I) la escolarización total, que implica atender a la totalidad de la población; II) la escolarización oportuna y sostenida, que supone cubrir las etapas educativas en los años destinados a su superación, evitando en todo momento el fracaso escolar y III) la escolarización plena que consiste en ofrecer una educación de calidad. Dentro de estos tipos de escolarización, se habla de reincorporar a la Educación Primaria y Secundaria a aquellas personas que no pudieron acabarla. También se hace referencia a cuidar la autoestima de los estudiantes y su vínculo con la educación, así como a prevenir y evitar el fracaso escolar y sobre todo a proteger de estas situaciones a los menores con las realidades más difíciles (UNICEF, 2012).

Aquí también queremos indicar la forma de hacer frente a las barreras que tienen en la actualidad las Comunidades de Aprendizaje. Este proyecto propone actuar desde la investigación educativa, exigiéndole a ésta que obtenga resultados relacionados con la mejora de vidas de los grupos más vulnerables. Siendo fundamental durante este proceso recoger las voces de las personas afectadas por la pobreza o exclusión social y mantener un diálogo igualitario con las mismas (Valls y Padrós, 2011).

En las Comunidades de Aprendizaje se plantea que se puede hacer frente a las barreras y dificultades de la pobreza y de la exclusión social mediante Actuaciones Educativas de Éxito, que pueden ser transferidas a todos los contextos y han sido desarrolladas a partir de investigaciones de la Comisión Europea. La base de creación de las Actuaciones Educativas de Éxito son evidencias científicas que contribuyen a que sean eficaces en la reducción del fracaso escolar, cuestión fundamental para garantizar una formación a lo largo de la vida y el acceso a oportunidades laborales y, por lo tanto, a no sufrir situaciones de desempleo, que es una de las causas más determinantes de pobreza y exclusión (Valls y Padrós, 2011).

1.4 La Renovación Pedagógica y la Transformación

En esta parte, procederemos a definir la Renovación Pedagógica y la Transformación. Asimismo, explicaremos algunas de sus características, la vinculación con cada uno de los proyectos y su presencia en la educación.

1.4.1 La Renovación Pedagógica

De acuerdo con Domènech (1995), la Renovación Pedagógica es un concepto que se utiliza en España para hacer mención de los cambios que han tenido lugar en el mundo educativo, especialmente a los referidos al siglo XX. También hay que tener en cuenta que la Renovación supone poner en práctica una actitud y un proceso constante de investigar nuevas ideas y de hacer nuevas aportaciones que den lugar a mejoras en la educación. Toda mejora social que tiene lugar en este tipo de propuesta se debe: a la solución de situaciones conflictivas o problemáticas; a introducir nuevos elementos en la práctica escolar; al cuestionamiento de la realidad; a la preocupación por el alumno, por la escuela, por el trabajo educativo y por los valores; a la defensa del pluralismo y la diversidad, al establecimiento de relaciones estables y positivas entre sociedad y escuela, a la vinculación entre el mundo sindical y pedagógico, etc.

Según Hernández (2011), la Renovación Pedagógica pretende combatir y modificar los sistemas educativos ineficaces y totalmente obsoletos para la sociedad. Otros como Pericacho (2014)

establecen que son un conjunto de actividades teóricas y prácticas, cuya finalidad es mejorar la realidad pedagógica dominante y esto tiene lugar mediante una actitud crítica constante a la realidad que nos envuelve.

Soler y Vilanou (2018) hacen un gran esfuerzo para definir la Renovación Pedagógica, debido a la gran complejidad que supone hacerlo de la manera más acertada posible. Para ello, consideran que hay que tener en cuenta tres cuestiones: los elementos vinculados con el contexto externo (político, social y cultural), los elementos relacionados con el contexto institucional y los elementos relacionados con el programa pedagógico. En el primer grupo, se incluye a la regeneración política y social, a la democratización de la enseñanza, a la educación orientada al futuro, a la lucha por la emancipación de la clase obrera, etc. En el segundo grupo, a la escuela moderna, abierta, de calidad pedagógica y libre; a la autonomía y democracia dentro de la escuela; a la atención a la pluralidad; a la escuela nueva, entre otros. Y, por último, en el tercer grupo, se incluye a la renovación de la metodología, a la libertad del niño y la niña, a la escuela activa (educación activa y funcional), a la renovación de las enseñanzas tradicionales, a la importancia de vincular a la escuela con el entorno social, cultural y natural, entre otras cuestiones.

Otra cuestión es que la Renovación Pedagógica ha sido representada por diferentes proyectos dependiendo del momento histórico. Por ejemplo, entre finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, destacaron tres corrientes con sus correspondientes propuestas educativas (Pericacho, 2014):

- I. **Corriente de carácter laico-burgués**, en la cual destaca Francisco Giner de los Ríos y la emblemática “Institución Libre de Enseñanza”, que puso en práctica con la ayuda de sus seguidores.
- II. **Corriente de carácter confesional** en la que se incluye a Andrés Manjón y las Escuelas del Ave-María, principalmente.
- III. **Y la Corriente de carácter obrero**, desde la cual destaca la figura de Ferrer i Guàrdia y su Escuela Moderna.

Ya hemos indicado, en la introducción, que de estas corrientes hemos escogido la laico-burguesa y la de naturaleza obrera, así como las dos instituciones más significativas de cada tendencia, éstas son la Institución Libre de Enseñanza y la Escuela Moderna.

Capítulo 1. Introducción a los conceptos y cuestiones claves

De comienzo del siglo XX también queremos indicar, que aparecieron en Cataluña una serie de instituciones privadas o libres con tendencias ideológicas diferentes. Por ejemplo, la Escuela Moderna, de la que ya hemos hablado; el Ateneo Enciclopédico Popular, que fue fundado en 1903 en Barcelona; la Escuela Horaciana de Pau Vila, que fue fundada en 1905 en Barcelona; la Fundación de la Escuela Vallparadís (1910), de Terrasa con Alexandre Galí de director, etc. (Roig, 2006). En otras ciudades como en Madrid, en la segunda década del siglo XX, encontramos otras iniciativas como: Grupo Escolar Cervantes (1918), Príncipe de Asturias (1918), Instituto Escuela (1918), etc. (Pericacho, 2014).

Más entrados al siglo XX, durante la II República, los profesionales de la educación experimentaron el momento más fecundo de experimentación didáctica. Así pues, realizaron prácticas más creativas: combinación de dos sistemas, adaptación de un procedimiento al medio rural o a la idiosincrasia de su aula; crítica de los planteamientos teóricos de un método determinado, etc. (Del Pozo, 2003).

Más tarde, a principios de la posguerra y, durante la década de los 40, la escuela se convirtió en el instrumento fundamental para inculcar los postulados del Gobierno Franquista y los maestros, que habían recibido formación pedagógica durante la II República, se consideraban un peligro, porque podían enseñar contenidos contrarios al nuevo régimen, como por ejemplo, a través de la introducción en las aulas de doctrinas inspiradas en los principios defendidos por la Institución Libre de Enseñanza (Ramos, 2006). Ahora bien, durante la década de los 40, surgieron maestros y escuelas que, a pesar de todo, intentaron hacer algún cambio dentro del ámbito educativo. Alexandre Galí consideraba que esto se debía a que la sociedad solicitaba una escuela moderna, abierta, de calidad pedagógica y libre de la opresión que tiranizaba a la vida del país (Codina, 2002).

Hacia los años 50, comenzó un momento difícil para el sistema educativo español. Esto se traducía en falta de edificios educativos, masificación de las aulas, discriminación clasista, docentes fanáticos de doctrinas políticas, la educación basada en la memorización, la competitividad entre estudiantes, entre otras circunstancias. Debido a esta situación, a mitad de los años 50, fue en aumento el número de reuniones de maestros que tenían una clara intención de renovar la educación, así como el número de escuelas que buscaban este sentido. Estos centros educativos eran diferentes, en cuanto a sus orígenes y a las etapas educativas, pero todos tenían en común la defensa de la educación integral a través de pedagogía activa y de la educación de la libertad y de la responsabilidad. Así pues, la pedagogía activa era el marco de referencia común de los nuevos centros educativos (Codina, 2002).

Capítulo 1. Introducción a los conceptos y cuestiones claves

Durante los años 60, lo que más destacó fue una involución en el terreno de las ideas y de las iniciativas educativas. Aun así, toda iniciativa innovadora no se extirpó por completo ni tampoco la aparición o la permanencia de propuestas educativas de Renovación Pedagógica. Sobre todo, en lo que refiere a Cataluña y Madrid, donde la mayoría estuvieron gestadas dentro de una clase burguesa y media disconforme con el modelo educativo que se daba en la época. Así, en Cataluña se dieron algunos ejemplos como: San Gregorio (1955) de Barcelona, Talitha (1956) de Barcelona, Instituto Costa i Llobera (1957-1958) de Barcelona, etc. En Madrid, aparecen El Colegio Estilo (1959) y el Colegio Base (1962); en otras ciudades como Valencia La Tramuntana (1968) y en otros lugares como el País Vasco la Ikastola Langile (1970), etc. (Pericacho, 2014). Después, desde los 70 y hasta mediados de los 80, comenzó en España un hervidero de iniciativas pedagógicas renovadoras, que se convirtieron en punto de interés nacional e internacional. A esta situación se le unió la proliferación de Escuelas de Verano, jornadas pedagógicas, semanas, cursos, congresos, talleres formativos, actividades continuas de invierno y de primavera, emergencia de nuevas asociaciones y movimientos pedagógicos, etc. Esta realidad, propia de la transición pedagógica, permitió buscar soluciones y mejoras e innovaciones en todos los campos de la escuela y la educación (Hernández, 2011).

Tras la transición democrática, acabó un largo periodo histórico de depuración, prohibición y entorpecimiento a cualquier que fuera diferente a los ideales del régimen franquista. De acuerdo con algunos autores como Pericacho (2014; 2015), algunas de las iniciativas de Renovación Pedagógica que encajan con esta etapa son las Comunidades de aprendizaje y La Escuela Libre Micael de Madrid, entre otras.

Como vemos, hay autores que consideran que las Comunidades de Aprendizaje son un proyecto de Renovación Pedagógica. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, y apoyándonos en una serie de argumentos, consideramos que también pueden encajar con la Transformación y sobre esto haremos referencia a continuación. Ahora bien, nos gustaría aclarar que esta aproximación es solo una propuesta, pues al igual que Pericacho (2014; 2015), vemos que la Renovación Pedagógica recoge la transformación del sistema educativo. Ahora bien, consideramos a la Transformación, como una tendencia educativa, más allá del acto de cambiar, pues introduce a la concepción comunicativa en la enseñanza, tal y como veremos a continuación.

1.4.2 La Transformación

En resumen, la Transformación conlleva a que una escuela o centro educativo acoja los principios de una propuesta democrática, comunicativa y solidaria, para pasar a ser una institución educativa que busca conseguir la mejor educación para todos los niños y niñas y busca implicar a la comunidad en la escuela desde el principio y durante todos los procesos de transformación que vive el centro (Levin, 1999).

En España, una de las escuelas pioneras en este sentido fue la Comunidad de Aprendizaje La Verneda de Sant Martí, fundada en 1978, en Barcelona. Más tarde, en el año 1991, este proyecto comenzó a fijarse en iniciativas internacionales como son: *School Development Program*, *Accelerated Schools* y *Success for All* (Morlà, 2015). En estos centros educativos también reside el fenómeno de Transformación, tal y como veremos a continuación.

The School Development Program (conocido en castellano como el Programa de Desarrollo Escolar) es un programa escolar creado en 1968 por James Comer (Comer, 1993). En los centros que acogen este programa la transformación se encuentra en promover la participación de todas las personas relacionadas con la escuela: estudiantes, familiares, profesorado, personas de la comunidad, etc. Todas estas personas tienen que tomar decisiones de índole educativa y, además, involucrase para mejorar los resultados sociales, emocionales y académicos del alumnado (Comer, 2004).

La Transformación de las escuelas también se encuentra en las *Accelerated Schools* de Henry Levin. Estos centros se desarrollaron por primera vez en 1986, en California (Levin, 1987). Su transformación reside en ofrecer una educación de calidad remediando el fracaso escolar, el absentismo escolar y las dificultades emocionales del alumnado (Balkcom y Himmelfarb, 1993); en fomentar la participación de las familias y de otras personas de la comunidad (Slavin y Madden, 2001) y en emplear la prevención e intervención temprana para lograr que todos los alumnos y alumnas, especialmente los que provienen de contextos más desfavorecidos, tengan un progreso adecuado en la lectura (Slavin, Madden, y Datnow, 2007).

El proyecto de Levin, al igual que las Comunidades de Aprendizaje, tienen en común historias que recogen las mejoras educativas que viven estudiantes de diferentes partes del mundo, debido a la aplicación del programa en una escuela concreta. Por ejemplo, escuelas que no tenían una buena calidad educativa, con problemas de violencia, con problemas de bandas, bajo rendimiento escolar, etc., son en la actualidad centros educativos que desarrollan propuestas multiculturales,

en las cuales participan todos los estudiantes y en las que todos ellos y ellas han mejorado sus habilidades de lectura y de escritura (Levin, 1999).

Como veremos a lo largo del trabajo, Comunidades de Aprendizaje es un proyecto de este tipo, en el cual las historias de las escuelas tienen un antes y un después, es decir, si las escuelas tenían problemas de convivencia, después de aparecer el proyecto, esta situación cambia rotundamente y el centro se convierte en un espacio de diálogo y de aprendizaje. Ahora bien, Comunidades de Aprendizaje, no solo se centra en resolver la situación de escuelas con grandes dificultades. La propuesta es compatible con todo tipo de realidad escolar, debido a que el Aprendizaje Dialógico y a que las Actuaciones Educativas de Éxito son transferibles a diferentes contextos (Valls y Padrós, 2011).

Otro programa del que hemos hablado es el *Success for All* (el Programa Éxito para Todos), cuyo objetivo es transformar escuelas ubicadas en contextos en situación de pobreza. El proyecto comenzó en una escuela de Baltimore en 1987 (Slavin y Madden, 2001) y se fundó sobre la creencia de que todos los niños y niñas pueden tener éxito académico con los recursos adecuados y apoyo temprano. En este caso no se habla tanto de Transformación, sino más de la implementación del proyecto. Asegurando que las escuelas que tienen una alta implementación de la propuesta tienen mejores resultados académicos. Podemos traducir esta idea, a que el centro que más se transforma en función de los principios del SFA, más impacto tiene sobre la comunidad educativa. El impacto de la comunidad es algo que tiene en cuenta el proyecto SFA en sus estudios (Ross, Smith, Slavin y Madden, 1997), una cuestión que también se valora en las investigaciones relacionadas con las Comunidades de Aprendizaje (ver apartado 4.5).

Después de las anteriores explicaciones, quisiéramos indicar otros motivos para justificar por qué consideramos, en este trabajo, que una Comunidad de Aprendizaje puede ser un proyecto de Transformación. En primer lugar, porque así lo definen algunos de los fundadores del proyecto:

Learning Communities is a project of school transformation. It responds to the new challenges and needs created by the shift from the industrial to the information society. In the current information society, success depends on people's intellectual abilities, lifelong learning and the capability of adaptation and innovation become key, consequently helping maintain or increase social exclusion and marginalization² (Gómez, 2002, p. 13).

² Comunidades de aprendizaje es un proyecto de transformación, que responde a los nuevos desafíos y necesidades creadas por el cambio de la sociedad industrial a la sociedad de la información. En la sociedad de la información actual, el éxito depende de las capacidades intelectuales de las personas, el aprendizaje a lo largo de toda la vida y la capacidad de adaptación e innovación se vuelven clave, por lo tanto, ayudan a mantener o aumentar la exclusión social y la marginación.

Y, desde el punto de vista teórico, el centro fundador de Comunidades de Aprendizaje (CREA) se fijó en autores de la Pedagogía Crítica como Freire para asentar las bases teóricas del proyecto. En el ámbito educativo, Freire planteó en los años sesenta este tipo de Pedagogía para favorecer el cambio escolar, para crear mejores condiciones de enseñanza y aprendizaje y para transformar la realidad de la sociedad y de los centros educativos (Flecha y Puigvert, 1998). Según Freire (1969), esta transformación se produce cuando las personas utilizan su libertad para participar e intervenir en la realidad cultural e histórica de su contexto y la deshumanización aparece cuando los individuos deciden limitar su posibilidad de cooperar con el mundo. La deshumanización también está presente en las realidades en las que no existe el diálogo, en la ideología dominante y en la publicidad organizada. Sin embargo, en la conciencia crítica, aparece la transformación. Este tipo de conciencia incluye: el diálogo, la responsabilidad social y política y el pensamiento crítico (Freire, 1969).

En el nivel práctico, ya se ha indicado anteriormente que Comunidades de Aprendizaje parte de experiencias como *School Development Program*, *Accelerated Schools* y *Success for All*, lo cual le llevó a afirmar a Henry Levin, que se trataban de una propuesta de Transformación y no de una de Renovación durante un congreso de 1993, organizado en Coruña por los seguidores de la Pedagogía Crítica (Morlà, 2015).

Además, para que la práctica se haga realidad se ha de seguir los postulados de la concepción comunicativa. Desde la cual el aprendizaje es de tipo dialógico, que supone que se aprenda a través de las interacciones entre iguales, profesorado, familiares, amistades, etc., que produce el diálogo igualitario. Además, todas las personas de la comunidad, con las que el alumnado se relaciona, son elementos claves del aprendizaje. Y en la formación se incluye al profesorado, familiares y comunidad. Estos aprenden a través de la construcción interactiva de significados (Elboj, Puigdemívol, Soler, y Valls, 2006). No obstante, en la educación activa, propia de la Renovación Pedagógica (Codina, 2002; Soler y Vilanou, 2018), el centro de todo aprendizaje es exclusivamente el estudiante (Palacios, 1978), cuestión que no tiene por qué cumplirse en las Comunidades de Aprendizaje, pues en ellas toda la comunidad puede encontrar una actividad de aprendizaje (Elboj, et al., 2006).

Ahora bien, una confluencia entre ambas es que la Escuela Activa supone una comunidad de trabajo que alterna la actividad individual con la actividad en grupo (Palacios, 1978). Lo mismo ocurre en las Comunidades de Aprendizaje con sus Actuaciones Educativas de Éxito, en las que vemos a niños y niñas que aprenden de manera individual e interactuando con toda la comunidad. Ahora bien, las interacciones de aprendizaje en la educación activa son de alumno a alumno o de alumnos a docente y al revés (Román, Musitu, Pastor, Noguera, Fuentes, Urdiales, Meijon, y

Lopez, 1987). Mientras tanto, en la educación comunicativa y crítica, se considera que el estudiante puede aprender interactuado con todas las personas que componen la escuela y su entorno, es decir, más allá del docente (Elboj et al., 2006).

Otra confluencia es que, en la educación activa, la escuela debe prepararse para la vida, por lo tanto, no solo puede enseñar contenidos intelectuales e instructivos, también ha de enseñar a vivir en la vida cotidiana (De Zubiría, 2006). Esto mismo lo vemos en las Comunidades de Aprendizaje, donde se considera que los conocimientos académicos, sociales y técnicos deben enseñarse desde el diálogo. Sin embargo, como ya sabemos, en este caso, se tiene en cuenta la colaboración del alumnado, profesorado y resto de la comunidad (Flecha, 2011). En el caso de las propuestas más antiguas también vemos este principio de conceder importancia a los aprendizajes de la vida, por esta razón, la ILE se cimentaba sobre el contacto con la realidad mediante las excursiones escolares, las visitas urbanas a los museos, a la sierra, a los pueblos (Molero, 2000) y la Escuela Moderna no separaba sus actuaciones de los actos de solidaridad que tenía que poner en práctica sus estudiantes dentro y fuera de las aulas (Ferrer i Guàrdia, 1976), así como de las excursiones que tenían lugar por la ciudad de Barcelona (VV. AA., 1903d).

Por otro lado, vemos que el proyecto de Comunidades de Aprendizaje se hace realidad a través de un proceso de transformación dividido en dos períodos: puesta en marcha y consolidación. La puesta en marcha incluye cinco fases: sensibilización, toma de decisión, sueño, selección de prioridades y planificación. La consolidación del proceso integra la investigación, la formación y la evaluación (Elboj et al., 2006).

Y los estudiantes aprenden con Actuaciones Educativas de Éxito. Esto supone dar un paso hacia adelante desde la buena práctica que mejora la calidad educativa de un contexto hasta la actuación que puede ser transferida a diferentes contextos, al basarse en evidencias científicas (Ojala y Padrós, 2012). Sobre las Actuaciones Educativas de Éxito profundizaremos en el capítulo 4.

Después de la explicación de las propuestas anteriores, podemos decir que la Transformación se puede resumir: en una historia de un centro que ha cambiado (se habla de un antes y de un después); que a medida que el centro educativo acoge los nuevos principios, mejores resultados obtiene o más impacto social (del que hablaremos a continuación); que se piensa en el éxito de todos los estudiantes (independientemente de su origen socioeconómico) con la ayuda de la comunidad y que las Comunidades de Aprendizaje tienen su propio sello de identidad en este proceso apoyándose en la concepción comunicativa, en las Actuaciones Educativas de Éxito y en unas fases concretas de transformación.

Además, otra diferencia entre las Comunidades de Aprendizaje y el resto de los proyectos es que surgen en la sociedad de la información (Elboj, et al., 2006). Esta sociedad se divide en dos fases. La primera se extiende desde la crisis del petróleo de 1973 hasta mediados de los años 90, período que coincide con la aparición y el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (a partir de ahora TIC). El segundo momento comienza en la mitad de los años 90. En esta segunda fase se intenta que todas las personas accedan a los recursos tecnológicos, objetivo que no se planteó en la primera etapa y al que contribuye las Comunidades de Aprendizaje. En cambio, los otros dos proyectos encajan con una sociedad anterior a la industrial, como ya hemos visto, pues aparecen en un momento en el cual España apenas hace uso de las tecnologías de la producción y de la comunicación (Puelles, 2000). Sin embargo, a pesar de las diferencias en lo que respecta a las sociedades en las que surgieron, los proyectos tienen confluencias que iremos viendo a lo largo del capítulo.

1.5 El impacto social, definición y áreas de incidencia

El impacto social son las mejoras sociales logradas como consecuencia de la aplicación de una iniciativa, de un proyecto social o de una investigación. Los logros pueden ser muy variados, desde mejorar el conocimiento hasta mejorar la calidad de vida, así como muchos otros: favorecer el crecimiento económico, contribuir a la preservación cultura, etc. (Bonilla, 2007; IMPACT-EV, 2014-2017).

De acuerdo con la Comisión Europea, el impacto social tiene lugar en 14 áreas diferentes: los derechos humanos, la cohesión social, la cohesión económica, el empleo, la formación, la salud, los servicios de protección social, las comunidades habitables (mejora en las viviendas, infraestructuras, etc.), la cultura, los intereses del consumidor, la seguridad, el gobierno, la cooperación internacional y las pequeñas y medianas empresas (PYMEs) (European Commission, 2005).

En este trabajo de investigación, tocaremos el impacto social que está relacionado con algunos de los derechos humanos, la cohesión social, la formación, la salud, las comunidades habitables y la cultura. En el apartado de resultados, veremos que uno de los artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, del 1948, que aparece es:

- I. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten (**artículo 27**).

Y otro artículo que aparece de manera parcial es:

- II. Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad (**artículo 25**).

Aquí una aclaración que nos gustaría hacer es que, en el caso de la Institución Libre de Enseñanza y la Escuela Moderna, veremos, en las siguientes partes de teoría y de resultados, que se lanzaron a defender a los derechos de las personas antes de que la Declaración Universal de los Derechos Humanos fuera aprobada.

Otras áreas que aparecerán en los resultados es la **cohesión social**, porque los proyectos se centran en reducir la pobreza y la exclusión social. La **formación** también estará presente, porque veremos que las propuestas mejoran los conocimientos educativos, así como las capacidades sociales y académicas. También veremos el área de la **salud** en el momento que expliquemos que las iniciativas mejoraron esta realidad, al producir cambios positivos en las cualidades físicas (peso, estatura, etc.) y las emociones. Además, haremos mención de las **comunidades habitables** cuando veamos ejemplos de la mejora de la comunidad, gracias al cuidado y renovación de la infraestructura escolar. Y de la **cultura** cuando veamos que la ILE, la Escuela Moderna y las Comunidades de Aprendizaje apuestan por la preservación del patrimonio cultural heredado mediante el contacto e interiorización de éste (European Commission, 2005). Así pues, tenemos en cuenta 6 áreas del impacto social y todas ellas están orientadas a las personas que viven situaciones de pobreza y exclusión social.

Para finalizar, queremos indicar que, a lo largo del capítulo, se entiende que la educación es una de las claves fundamentales para hacer frente a la pobreza, a la exclusión social y a la desigualdad. Es una idea que consideramos evidente y que tenemos muy interiorizada actualmente; sin embargo, en siglos pasados, ya se reflexionaba sobre mejorar el nivel de vida de las personas que vivían situaciones de pobreza mediante la educación y la formación.

En este capítulo, también hemos visto que el significado de pobreza ha ido cambiando, pero que, desde que comenzó la edad contemporánea, la idea no se ha desvinculado de la idea de disponer de más o menos recursos monetarios, aunque también sabemos que no es el único factor determinante. Otros son: el género, la edad, la intensidad de trabajo, etc.

Capítulo 1. Introducción a los conceptos y cuestiones claves

De la exclusión social no hemos visto una evolución del significado, sino más bien que ésta comenzó a ser nombrada como tal a finales del siglo XX. Y lo que sabemos de la desigualdad es que su significado se mantiene, pero sus efectos son diferentes dependiendo del contexto sociohistórico. Esto último también sucede con la pobreza y la exclusión social.

Este primer capítulo también nos ha servido para conocer que la pobreza se entiende como sinónimo de exclusión social, pero que no todas las personas que padecen esta última situación viven bajo sus umbrales. La desigualdad también está vinculada con la pobreza, pero al igual que con la exclusión social, vivir desigualdades no implica estar afectado por esta realidad. Esto es así, porque en los tres conceptos intervienen factores de diferente tipo: sociales (género, cultura, etc.), biológicos, económicos, etc.

Entendemos también, desde este primer capítulo, que emancipar a las personas con menos recursos socioeconómicos es uno de los objetivos de los movimientos de Renovación Pedagógica y de Transformación, así como una de las áreas que ha establecido la Comisión Europea en relación con el impacto social. Su nombre es cohesión social y está acompañada de otras áreas: los derechos humanos, la cohesión económica, el empleo, la formación, la salud, los servicios de protección social, las comunidades habitables, la cultura, los intereses del consumidor, la seguridad, el gobierno, la cooperación internacional y las pequeñas y medianas empresas.

Después de este primer capítulo, pasaremos a explicar cada uno de los proyectos que vamos a analizar en torno a la pobreza y la exclusión social. Cada explicación de las propuestas tendrá siete partes: introducción, marco histórico de las instituciones, situación social, principios pedagógicos, iniciativas o actuaciones para las personas con menos recursos y trabajos previos sobre cada uno de los proyectos y en relación con nuestros objetivos.

CAPÍTULO 2. LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

Capítulo 2. La Institución Libre de Enseñanza

La ILE fue un proyecto de Renovación Pedagógica español (Caivano y Carbonell, 1979; Viñes, 1983). Esta iniciativa nació el 29 de octubre de 1876 en Madrid y tuvo conexión con este movimiento hasta el 1936 (Núñez y Servat, 1988). La Institución fue fundada por Francisco Giner de los Ríos principalmente, así como por Augusto González de Linares, Gumersindo Azcárate, Nicolás Salmerón, Joaquín Sama, etc. (Molero, 2000; Ruiz y Tellado, 2014). Además de sus fundadores, la Institución tenía otros seguidores como Simarro, Federico Rubio, Juan Valera, Echegaray, Juan Uña, etc. Aunque muchos de ellos fueron reabsorbidos por la Restauración y dejaron de colaborar activamente, tal y como indicaba Cossío (Altamira, 1915; Llopis, 1959).

El principal objetivo de la Institución y de su principal fundador (Giner de los Ríos) fue sacar al pueblo español del estado deplorable en el que estaba inmerso su sistema educativo (Rucandio, 1976; Ruiz y Tellado, 2014). Para llevar a cabo esta misión, la ILE se inspiró en el colegio El Internacional (fundado por Nicolás Salmerón en el año 1866), debido a su función democrática con la sociedad. El colegio era privado, pero tomaba medidas para los huérfanos y los más necesitados. Para ello, existía la opción de que algunas matriculas fueran gratuitas (Díez, 1987).

Giner de los Ríos fue uno de los pedagogos más influyentes del siglo XIX por sus acciones sin descanso para reformar la educación española y para conseguir que se asemejara a la europea, al estar esta última mucho más avanzada. Aunque hay quienes prefieren referirse a Giner de los Ríos como educador, pues conocía la Pedagogía y sabía ponerla en práctica, pues “puede un hombre poseer toda la ciencia pedagógica posible y ser, por las condiciones fundamentales de su espíritu, incapaz de educar” (Altamira, 1915, p. 72).

Para conseguir que la educación española se asemejara a la europea, el fundador de la ILE siguió los principios de la filosofía krausista (Choi, 2011). El Krausismo consideraba fundamental a la ciencia, a la razón y a la libertad de la investigación (Núñez y Servat, 1998). Esta filosofía también se opuso a todo caciquismo, independientemente de su apellido (económico, político, clerical, burgués, etc.) (Capitán, 2000).

Asimismo, Giner de los Ríos se suma a la lista de hombres de ciencia que intentaron sacar a España del profundo retraso social en el que se encontraba. Como ya sabemos, su filosofía de apoyo para esta actuación era el Krausismo. Otros krausistas destacados fueron Julián Sanz del Río y Joaquín Costa. Julián Sanz del Río insertó el Krausismo en España y Joaquín Costa también fue muy importante en esta tarea, aunque destacó sobre todo porque fundó el regeneracionismo en España (Gimeno, 2011). La corriente krausista y el regeneracionismo “se oponían a cualquier intento de dogmatismo y defendían la libertad de cátedra y de conciencia, el libre pensamiento y la formación humanística y científica para el desarrollo de un país” (Gimeno, 2011, p. 178).

Capítulo 2. La Institución Libre de Enseñanza

El famoso poeta catalán Maragall también tenía influencias de la filosofía krausista. Su orientación hacia esta corriente de pensamiento y hacia la forma de ser del educador, Giner de los Ríos, le llevó a escribirle los siguientes versos sobre su función educativa:

Vos, maestro, que sois andaluz, que educáis a la juventud en Madrid, que vivís mucho en Galicia y Portugal os es bien conocido, y tenéis una íntima predilección por Cataluña, y recorréis con amor y luz de entendimiento toda la península desde las soledades de los pastores en cuyas cabañas dormís, hasta los museos en los que delatáis vuestro sentido del pasado y los centros sociales en que sois educador del provenir; vos, maestro sin nombre, poned la levadura (Citado en Monserrat, 2018, p. 30).

Por otro lado, hemos de indicar que los fundadores de la ILE consideraron que la iniciativa privada era la única que podía salvaguardar a la educación española, pues los poderes públicos y los religiosos del momento no hacían mucho por los pobres, por los analfabetos, por los maestros de escuela, por los que habitaban en zonas rurales, por dar a conocer la ciencia al pueblo y por conocer las teorías educativas internacionales (Otero, Navarro, y Basanta, 2013; Rucandio, 1976).

En su misión de mejorar el sistema educativo español, al principio, la ILE vinculó sus objetivos y su misión con la Educación Superior, pues su intención era crear una universidad libre. Para los seguidores de la ILE, la universidad libre significaba una desvinculación con todo tipo de comunión política o religiosa (Jiménez-Landi, 1996), una tarea necesaria pues, no era su intención perseguir una asociación con un tipo de política o de religión, ya que todas las personas eran bienvenidas más allá de sus ideologías o creencias. Para la ILE, además, la educación en todos los niveles (no solo en el Superior) era fundamental, pues se consideraba que solo mediante una buena educación de las personas se podría conseguir un mundo mejor (Jongh-Rossel, 1986).

El acto de intentar desvincular a la universidad de la política y de la religión también tiene su explicación en la defensa del principio de libertad de cátedra. Desde este principio se intentó acercar a la universidad a la ciencia y alejar a la enseñanza superior de los dogmas políticos y religiosos impuestos por los Decretos de Instrucción Pública. Estos decretos fueron instaurados por el Ministro de Fomento Manuel de Orovio en 1867 y en 1875. Los opositores a las medidas del ministro fueron Giner de los Ríos, Augusto González de Linares, Azcárate, Salmerón, etc. Esta situación los condujo a ser encarcelados o expulsados de la universidad española (Lima, 2002; Otero et al., 2013). Sobre esto profundizaremos en el siguiente apartado del marco histórico de la institución.

La situación descrita es la que determinó que la ILE fuera un Centro de Enseñanza Universitaria solo al inicio de sus andaduras. No obstante, la falta de recursos económicos también determinó el fracaso de este tipo de centro, pues no tenía ninguna posibilidad frente a la universidad pública

Capítulo 2. La Institución Libre de Enseñanza

española. Al final, la ILE se centró en la enseñanza Primaria y Secundaria en el año 1878. Esta nueva realidad estaba unida al objetivo de intentar transformar el sistema educativo español desde la base (Perdiguero y Ballester, 1998).

La ILE como centro de enseñanza no universitaria tampoco lo tuvo fácil, porque en algunas ocasiones no contaron con muchos alumnos y alumnas. Además, sus acciones pedagógicas y sociales solo fueron reconocidas y relevantes, para la sociedad española, muchos años más tarde de iniciar sus andaduras. Este reconocimiento tuvo lugar en el momento en el que la ILE consiguió el apoyo de la administración pública. Anteriormente solo contó con el apoyo de sus seguidores principalmente (Salom, 1976).

La ILE y los defensores del regeneracionismo tuvieron muchas otras muchas trabas, que estaban asociadas con la incultura que ahogaba al país:

—muchas, insalvables— que hallaron a su paso: trabas causadas por unas rancias ideas y mohosas costumbres tradicionales muy incrustadas en la población; miedos atávicos irracionales y prejuicios muy extendidos; la misma incultura y el analfabetismo endémicos que se quería combatir; un atraso económico de siglos; el aislamiento geográfico de la mayoría de los pueblos y aldeas... (Gimeno, 2011, p. 178).

A pesar de que la ILE tuvo muchas dificultades desde sus inicios, sin ninguna duda, fue un ejemplo de institución que abogó por la transformación de la realidad de los más desfavorecidos y por la mejora de sus vidas. Esto mismo lo veremos a continuación mediante cinco partes: el marco histórico de la ILE, su situación social, sus principios pedagógicos, las iniciativas que apoyó para ayudar a las personas más humildes y los trabajos previos sobre el impacto del proyecto, para las personas en situación de pobreza y exclusión social.

2.1 Contexto histórico de la ILE

Como indicamos previamente, los orígenes de la Institución Libre de Enseñanza están conectados con el Krausismo. Esta corriente no fue una escuela filosófica exclusivamente, también fue una doctrina política muy bien definida y sus seguidores pasaron a tener protagonismo en la esfera pública durante la Restauración Española. Durante esta etapa política, esta corriente filosófica estuvo conectado a Azcárate, Giner, Moret, Sanz del Río, Canalejas, etc., y empezó a tener mucho crédito a partir del 1868, marcando un antes y un después político con respecto al período isabelino. Aunque, queremos indicar como apunte que fue difícil de encasillar en el terreno político, por sus tendencias racionalistas, científicas, reformistas, armónicas y asociacionistas. Esta inclinación no se quedó en el terreno teórico exclusivamente, sino que comenzó a ponerse en práctica. En un primer momento, mediante diferentes publicaciones periódicas desde las que

Capítulo 2. La Institución Libre de Enseñanza

se difundían sus principios, así como desde las cátedras, el Ateneo y la universidad. Más tarde, mediante instituciones educativas como el Colegio Internacional o la ILE y tomando parte activa en la política desde diferentes formaciones.

De una manera más personal y como fundador de la ILE, Giner entendía el Krausismo como la base para reformar al hombre mediante la educación (Capellán, 2007) y él mismo aseguró que esta corriente se fusionó con la escuela:

Así también, en 1843, por ministerio de otra casualidad semejante, fue Sanz del Río a estudiar a Alemania, creando un movimiento cuyo influjo, sin igual hasta hoy en nuestra vida filosófica secular, ha trascendido a la educación, a partir de la escuela primaria, removiendo el espíritu de nuestras clases intelectuales y directoras, tanto, al menos, como la consentía nuestro atraso (Giner de los Ríos, 2003, p. 6).

La defensa de la teoría krausista produjo una fuerte oposición por parte de los representantes reaccionarios del pensamiento español. Para ellos, los profesores que querían utilizar su libertad de cátedra, para hacer propaganda de sus ideas, representaban un verdadero peligro para el orden establecido y para la moral católica. Y, por esta razón, se estableció que se debería separar a sus defensores de sus cátedras. Esta situación comenzó a partir de 1860 y recibió el nombre de la primera Cuestión Universitaria, que tuvo lugar durante uno de los últimos gabinetes de Isabel II (García-Velasco, 2016; Lima, 2002). La primera cuestión se inició cuando Narváez tomó posesión como Jefe de Gobierno y nombró a Orovio como Ministro de Fomento. Durante este momento y, más específicamente, el 22 de enero de 1867 se aprobó un Decreto que afectaba el profesorado en el artículo 43, ya que en éste se establecía que tendría lugar la supresión de las cátedras para aquellos que difundían doctrinas erróneas o perniciosas para el orden religioso, moral o político. La aprobación de este decreto produjo descontento y continuas críticas a la Monarquía. Así pues, el Gobierno quiso mejorar la adhesión con la Monarquía mediante un homenaje al que estaban invitados todos los catedráticos. Sin embargo, la abstención de cincuenta y siete originó la supresión de la cátedra de Salmerón, Sanz del Río y Fernando de Castro. Giner de los Ríos protestó por la situación y se le abrió un expediente temporal (Lima, 2002).

El joven Giner participó activamente en el movimiento cultural y político que desembocó en la Revolución Gloriosa del 1868 y que dio como resultado el derrocamiento de Isabel II (García-Velasco, 2016). Acto seguido comenzó un breve Gobierno nacido de la Revolución de 1868, que repuso a todos ellos de nuevo en sus cátedras y otorgó con un aire de renovación a la universidad (Giner de los Ríos, 1914).

Capítulo 2. La Institución Libre de Enseñanza

Una vez que se inició la Restauración canovista, desde el 31 de diciembre de 1874 hasta el 12 de septiembre de 1875, volvió Orovio a ocuparse de la Instrucción Pública desde el primer Gabinete de Alfonso XII y provocó una segunda Cuestión Universitaria con la ordenación de otro Real Decreto (García-Velasco, 2016). En este caso, con fecha del 26 de febrero de 1875, que derogó los artículos 16 y 17 del Decreto de 21 de octubre de 1868, restableciéndose así la vigencia de la Ley Moyano y, por lo tanto, la negación de la libertad de cátedra. Varios profesores de la Universidad de Madrid mostraron su rechazo mediante un escrito redactado por De Azcárate, Emilio Castelar, Francisco Giner de los Ríos, Gumersindo De Azcárate, Segismundo Moret y Nicolás Salmerón, entre otros, para negarse a aceptar el nuevo ordenamiento. Esto conllevó a que fueran apartados de sus cátedras e, incluso, encarcelados como Giner. Al ser apartados de sus cátedras, la gran mayoría de estos profesores se dirigieron a la enseñanza privada y es así como se originó la Institución Libre de Enseñanza en 1876 (Lima, 2002).

Como la situación en la universidad para los defensores de la Renovación Pedagógica no era fácil, otros pedagogos como Nicolás Salmerón fundaron el Colegio Internacional en 1866. Para Salmerón crear su propia escuela significó ser libre para enseñar bajo los principios pedagógicos que él defendía (Díez, 1987).

Previamente, hemos visto que Giner fue confinado en una prisión, su ubicación estaba en Cádiz. Durante ese tiempo, el pedagogo comenzó a pensar en abrir una universidad en Gibraltar, pero abandonó la idea, porque no quería que fuera etiquetada de krausista, protestante o masónica. Su empeño era renovar la universidad pública desde dentro y difundir el saber en todas sus áreas y, por este motivo, fundó a la Institución Libre de Enseñanza en 1876 (Vázquez, 2011).

En 1876, la primera sede de la ILE fue en un piso en la calle de Esparteros, con número 9, hoy número 11. Estaba cerca de La Puerta del Sol de Madrid. El nombre de la calle provenía de los menestrales valencianos, que se dedicaban a tejer el esparto y habían ocupado este espacio en tiempos pasados. Desde el primer momento, sabían que el local elegido no era el adecuado, porque intuían que quedaría pequeño para las tareas docentes, pero por el momento no tenían una opción mejor (Cacho, 1962).

Al principio la ILE fue una universidad libre; pero muy pronto, desde 1878, fue estableciéndose en ella estudios de primera y segunda enseñanza (Altamira, 1915). Por otro lado, queremos indicar que desde el principio la ILE fue un proyecto libre de toda influencia política y religiosa, pero no por ello rechazaba la ideología y las creencias de cada persona. En definitiva, el objetivo era evitar la barbarie, la guerra y, para ello, se abrió la institución a los católicos, a los judíos, a los ateos, etc. (Xirau, 1969).

Capítulo 2. La Institución Libre de Enseñanza

Seis años más tarde al 1878, el día 1 de septiembre de 1884, la sede se situó en el Paseo de Obelisco número 8. Esta ubicación sería la definitiva hasta su desaparición en el año 1939. Sus intenciones fueron adaptar la propiedad, que se trataba de un hotel, a un edificio de uso escolar (Rodríguez, 2006).

Los intereses arquitectónicos de los institucionistas quedaron representados en algunas de sus obras; por ejemplo, en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, Cossío estableció que toda construcción debía ser adecuada para ser habitada, pero también moderada y sincera en lo que se refiere a términos económicos (Cossío, 2007). Giner de los Ríos dijo, en su obra *Educación y Enseñanza*, que las escuelas deberían tener un gran terreno, para acompañarlas de un espacio natural, para que los niños y niñas descansaran jugando al aire libre, pues solo consideraba a este juego como completo (Giner, 1884).

Después de la fundación de la Institución y de sus primeros años, algunas de las fechas claves fueron las siguientes. En 1887, empezaron a asistir las primeras niñas a clase; de esta manera, tuvo lugar por primera vez la coeducación en España. En el 1888, se abrió la primera matrícula pública para hacer excursiones de arte. En 1885-1886, era posible que no hubiera otra escuela en toda Europa que hiciera tantas excursiones y, dentro de esta importancia que se las concedían, los institucionistas han tenido un papel fundamental en la fundación de la Sociedad para el Estudio del Guadarrama (Otero, 1994). En 1902, el Conde Romanones elevó los salarios a los maestros por influencias de Giner. Una idea de Cossío, en el año 1907, dio lugar a que en el 1909 se fundara la Escuela Superior de Magisterio, y por inspiración de la misma procedencia, también se creó la Dirección General de Primera Enseñanza (Jiménez-Landi, 1989).

Después de los primeros años, comienza lo que García-Velasco (2016) ha identificado como los años decisivos de la ILE del 1893 al 1907. Algunas de las iniciativas anteriores encajan en esta parte, aunque su impulso fuera anterior. Durante este periodo de tiempo, la Institución tenía una buena relación con el primer Gobierno Liberal de la Restauración, que era presidido por Mateo Sagasta. En el año 1882, este buen vínculo favoreció la creación de una de las instituciones fundamentales de la reforma pedagógica de la ILE en España, que fue el Museo de Instrucción Primaria de Madrid, más tarde, denominado el Museo Pedagógico Nacional. Este organismo, que disfrutaba de cierta autonomía técnica y pedagógica, fue el más significativo de la ILE hasta que en el 1907 se crearon la Junta de Ampliación de Estudios y sus centros. Ahora bien, la capacidad reformadora del museo fue determinante durante todo el primer tercio del siglo XX. La Junta y sus centros favorecieron la evolución de la cultura española, contribuyendo de una manera muy significativa a su esplendor desde el 1920 al 1936. Sus contribuciones también fueron muy importantes para el avance cultural durante la Guerra Civil.

Capítulo 2. La Institución Libre de Enseñanza

Dentro del periodo de los años decisivos, encontramos que, en 1904, se asignó una cátedra, denominada Cátedra de Pedagogía Superior en el Doctorado de la Sección de Estudios Filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central. El titular fue Cossío, que fue el heredero pedagógico de Giner. A partir de esta fecha, pero sobre todo de 1907 (tal y como señalamos en el párrafo anterior), comenzó el momento más efervescente para la ILE hasta la Guerra Civil (Molero, 2000).

Antes de la contienda, vemos que el Gobierno de la II República se propuso seguir el movimiento regeneracionista, que comenzó el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1900³. Su interés era continuar su labor y favorecer el nivel cultural del pueblo y de esta manera apartarle de la ignorancia en la que residía de manera permanente (Puelles, 2000). Acogió esta función porque tenía como lema que la clase popular tenía que sentirse que formaba parte del Estado y que tenía derecho a participar en el mismo, pues se consideraba que era la única manera de conseguir una democracia real (Molero, 1991).

La llegada de la II República el 14 de abril de 1931 significó para España el planteamiento de bases muy importantes para la modernización del país. Muchas de las reformas que se pusieron en marcha provenían de regeneracionistas como Joaquín Costa, Francisco Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío, entre otros. Todos coincidían en que la tarea principal que tenía que llevar a cabo el nuevo Gobierno era poner en marcha la educación sin olvidar la alfabetización de las zonas rurales (López, 2007).

En la tarea de regeneración, el problema fundamental que tuvieron que atajar los sucesivos gobiernos republicanos fue el abundante número de niños y adolescentes sin escolarizar, debido al déficit de escuelas públicas y a la escasez de maestros por todo el territorio español. A la falta de escolarización se unieron otros problemas como las deplorables condiciones de vida que sufrían algunos menores (Molero, 2000; Pérez, 2000) y las tasas tan altas de analfabetismo de las zonas rurales (López, 2007).

Los objetivos de la reforma educativa, que emprendió la II República, tuvieron un desarrollo diferente dependiendo de la etapa. Durante el primer bienio tuvo lugar la renovación educativa más importante del régimen. En el segundo bienio se trató de equilibrar las decisiones tomadas

³ El Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, creado por el Real decreto del 18 de abril de 1900, fue una institución simbólica del inicio del regeneracionismo de la educación española. Es decir, para el momento en que la población había comenzado a tomar conciencia del rezagamiento que padecía respecto al resto de Europa, pues la mitad de la población era analfabeta. Con el inicio del Ministerio, se empezó a considerar que la educación sería la principal clave para salir de esa situación, que afectaba con gran dureza a las clases más humildes (Canes, 1993).

Capítulo 2. La Institución Libre de Enseñanza

durante el primer periodo y de demorar parte del trabajo emprendido. Finalmente, el tercer tramo recibe el nombre de Frente Popular, en el cual, se intentó volver a los objetivos del año 1931; sin embargo, la Guerra Civil dificultó esta tarea. Aunque, en la segunda parte hemos visto los intentos de retroceder la renovación educativa, todos los años de la República se caracterizaron por su compromiso con la educación popular y con la escolarización del mayor número de menores (Molero, 1991).

En apoyo a la causa de contribuir a la educación de pueblo, se desarrollaron varias estrategias: el aumento de plazas para maestros, el incremento de locales destinados a uso escolar (Molero, 1991), la creación de escuelas de primeras enseñanzas, de medias enseñanzas y profesionales, así como la fundación de las Misiones Pedagógicas y el fortalecimiento de las Escuelas Normales y de las Colonias Escolares (Pérez, 2000).

En cuanto a la iniciativa denominada las Misiones Pedagógicas, queremos indicar que fueron desarrolladas a través del Museo Pedagógico Nacional y fueron fundamentales para ayudar a los adultos y a los menores más desamparados a mejorar su cultura y su nivel de vida, convirtiéndose así en uno de los principales focos para la modernización del país (sobre esta iniciativa hemos hecho referencia en el capítulo 1 y profundizaremos en su funcionamiento en el siguiente punto, 2.4) (Barreiro, 1983). Estas misiones tenían fines de extensión cultural y de educación ciudadana para el ámbito rural. Para ello, los misioneros llevaron a los pueblos más alejados de las zonas urbanas el teatro, la música, la lectura de los grandes clásicos, exposiciones de obras pictóricas, etc. (Pérez, 2000). De estas tareas se encargaron grandes figuras de la cultura española como: Alejandro Casona, José Val de Omar, María Zambrano, Ramón Gaya, Carmen Conde, Luis Cernuda, Rafael Alberti, Rafael Dieste, Miguel Hernández, María Moliner, Pedro Pérez Clotet, Antonio Sánchez Barbudo, Enrique Azcoaga, César Muñoz Arconada, Ramón Gaya y Eduardo Martínez (Boza y Sánchez, 2004; López, 2007).

Esta iniciativa se hizo realidad un mes y medio después de la instauración de la República. Sin embargo, Giner y Cossío intentaron plantear la iniciativa sin ningún éxito en el año 1881. Pero, no se crearon hasta el año 1931 (justo después de la caída de la Monarquía) y por una Real Orden del Ministerio de Instrucción Pública. Será el nuevo régimen democrático el que ponga en marcha el añorado proyecto con el apoyo institucionista:

El 30 de mayo se publica en la Gaceta de Madrid el decreto que funda el Patronato de Misiones Pedagógicas y una semana más tarde a Cossío como presidente, así como la lista de los diecisiete miembros de su comisión central entre los que destacan el entonces director del Museo Pedagógico Domingo Barnés, el diputado a cortes Luis Bello, un joven Rodolfo Llopis (que en 1947 alcanzaría la Presidencia del gobierno de la República española en el exilio con sede en París) los poetas Antonio Machado y Pedro Salinas, el

Capítulo 2. La Institución Libre de Enseñanza

compositor Óscar Esplá y como secretario a Luis Álvarez Santullano. Como era de prever, muchos de los protagonistas de la empresa institucionista (...) verán sus esfuerzos recompensados al poder ampliar a la población rural un experimento que hasta entonces había quedado en un decisivo pero reducido campo de actuación urbana (López, 2007, p. 88).

El Patronato de las Misiones Pedagógicas se creó con la finalidad de modernizar las funciones docentes y promover la educación de las aldeas, villas, etc. Se esperaba que colaborasen, tanto en la Comisión Central como en las Comisiones Provinciales, personas con una buena cualificación, pues de ellas dependían las enseñanzas que iban a llegar a las zonas rurales; aunque también se buscaba en estos participantes una buena formación humana, para que la actividad tuviera sentido social. La Orden del 6 de agosto de 1931 (Gaceta del 13) indica que el presidente del Patronato fue Manuel Bartolomé Cossío y los vocales Rodolfo Llopis, Marcelino Pascua, Francisco Bamés, Antonio Machado, Lucio Martínez, Luis Bello, Pedro Salinas, Enrique Rioja, Juan Uña, Oscar Esplá, Ángel Llorca, José Ballester, Amparo Cebrián y María Luisa Navarro. Aunque Cossío tuviera el papel de presidente del Patronato en el año 1931, sus intenciones fueron crear las Misiones Pedagógicas mucho antes. Y, cuando se hizo realidad su sueño, Cossío ya no estaba muy bien de salud, pero esta circunstancia no le impidió aceptar el cargo (Canes, 1993).

El vínculo de la Segunda República con las Misiones fue una gran barrera para el avance de éstas (Molero, 1975). Por ejemplo, el 28 de junio de 1934, Lamamié de Clairac (diputado tradicionalista) declaraba en las Cortes que las bibliotecas de las Misiones habían sido repartidas por Asturias y como consecuencia había tenido lugar el levantamiento obrero de octubre de 1934. Por otro lado, en junio de 1935, el diputado conservador y futuro Ministro de Educación de Franco, Ibáñez Martín, denunciaba en las Cortes que las Misiones no eran tan desinteresadas como se pensaban los ciudadanos (Rodríguez, 2010).

Otra iniciativa que necesita ser explicada, que tuvo un mayor impulso durante el periodo republicano, son las Escuelas Normales. Estos centros se convirtieron en el eje de toda actividad pedagógica de cada provincia. Por este motivo, en cada capital de provincia, había una de estas escuelas, excepto en Madrid y Barcelona que había dos (Molero, 2000). Su principal responsabilidad era la formación de los maestros y el perfeccionamiento de los estudios del magisterio (Elías, 1933). En las Normales se contaba con maestros y maestras, pues la coeducación era uno de sus principios pedagógicos. Asimismo, se atendía a la educación personalizada para cada alumno y alumna y a la educación que está en contacto con la realidad social en todos sus ámbitos: artístico, económico, cultural, etc. (Molero, 2000). Esta iniciativa contó con la confianza y convencimiento de Cossío desde el principio, aunque durante los primeros años (después de su creación en el 1840), no siempre fueron bien recibidas, ya que se

Capítulo 2. La Institución Libre de Enseñanza

criticaban porque daban pocos resultados y porque generaban docentes con ideas revolucionarias (Cossío, 1897).

Aparte de las Misiones Pedagógicas y de las Escuelas Normales, otra de las iniciativas que potenció el II Gobierno republicano fueron las Colonias Escolares. Esta estrategia fue impulsada por el Museo Pedagógico Nacional bajo el auspicio de la Institución Libre de Enseñanza. Desde 1887, el Museo trató de aunar higiene y Pedagogía, para ayudar a los niños y las niñas de familias humildes y que vivían en condiciones precarias (Moreno y Viñao, 1998).

De acuerdo con Otero (1994), las disposiciones legislativas del primer bienio republicano se inspiraron en el programa de la ILE, en Cossío y en el Museo. Y, en el período que Rodolfo Llopis permaneció en la Dirección General, se crearon más de 9.000 escuelas, se programó el Plan Profesional del Magisterio, se modificó la Inspección de Primera Enseñanza, se mejoró la formación del profesorado en semanas pedagógicas, se desarrolló la sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras y, en lo que incumbe a las iniciativas en contacto con la naturaleza, se multiplicaron los viajes escolares y las Colonias.

El Gobierno de la República vio necesario apoyar la tendencia higienista de las Colonias, porque la precariedad del momento era preocupante. La insalubridad y la malnutrición que sufría un importante porcentaje de la población hizo que médicos, científicos y políticos empezaran a tomar en consideración aquella sórdida estampa. El movimiento higienista favoreció la aplicación de algunas normativas públicas para mejorar la vida de los ciudadanos, especialmente de aquellos con menores recursos (Viñao, 2010).

Después de la etapa republicana comenzó a tener lugar un periodo de aversión hacia la ILE. A su vez la Institución rechazaba la realidad que se estaba viviendo en aquellos días, en los cuales, la guerra, la violencia y la barbarie habían dominado todos los ámbitos de la vida. Estas formas de expresión eran totalmente opuestas a las recomendaciones que habían hecho los institucionistas y así lo indicaba Adolfo González Posada (quien asume el liderazgo de la Institución tras la muerte de Cossío) en su testimonio en *La Nación* de Buenos Aires, relato recogido en el BILE (Boletín de la Institución Libre de Enseñanza) posteriormente (García-Velasco, 2016).

Además, en plena contienda, en el diciembre de 1936, se publicó en Burgos una circular sobre enseñanza, en la cual se consideraba que los seguidores de la ILE eran los causantes de que el país estuviera en una situación de caos (Molero, 2000).

Capítulo 2. La Institución Libre de Enseñanza

Finalmente, la ILE fue considerada ilegal y todos sus bienes fueron incautados mediante un Decreto del 17 de mayo de 1940. La idea que contenía es que había tenido lugar tal acto dado sus ideas contrarias al Nuevo Estado. Un año antes, la casa de la ILE había sido ocupada por la Falange, en su sede del Paseo del Obelisco, como puede leerse en un papel que conservaba el entonces administrador de la Institución, Jerónimo López Mozo, y que dice:

Institución Libre de Enseñanza.
Francisco Giner, 14.
Incautado el edificio por el Primer Cuerpo de Ejército-FET y de las JONS para su Organización Juvenil. Núm. 105.
Fecha incautación: 21 de abril de 1939 (García-Velasco, 2016, p. 311).

Como vemos todos sus bienes fueron incautados por ser considerada como una de las principales culpables de la disolución de España. Actualmente, sus funciones no se han retomado como al principio; sin embargo, todavía hay muchas personas que continúan su obra en la Fundación Francisco Giner de los Ríos y la Corporación de Antiguos Alumnos y Amigos de la Institución Libre de Enseñanza (Otero, et al. 2013).

2.2 Situación social de la ILE

España era un país inmerso en la miseria entre finales del siglo XIX y principios del XX. La pobreza y la desigualdad eran muy intensas para los menores de las clases más pobres. Muchos integrantes de este colectivo vivían en las calles, sin ningún tipo de aspiración y padecían enfermedades por falta de los cuidados básicos. Fue el movimiento higienista⁴ europeo el que comenzó a introducirse en España para eliminar los malos hábitos de la población con menos recursos principalmente (Cano y Revuelta, 1995). Este movimiento sería esencial para una nación que sufría una alta tasa de mortalidad infantil y una población con una esperanza de vida que no superaba los 30 años (Puelles, 2000). Un fragmento del Patronato de las Misiones Pedagógicas de 1935 refleja de una manera muy clara la realidad que acabamos de describir:

Entramos en la casa, pobre, sin luz; en la cocina misma, llena de humo, la criatura se retuerce sin gritos, mordiéndose las lágrimas, encogiéndose convulsivamente sobre las rodillas, boca abajo y hundiendo la cabeza en el jergón (...). Nada se puede hacer más que aliviarle de momento el dolor con un calmante. Hay que operar; una intervención en el hospital, y... Pero ante la sola palabra, la madre rompe a llorar a gritos; el padre medita agobiado, con los ojos fijos, mordiéndose nervioso el cigarro; un viaje a Zamora, varios días allá, y luego esos hospitales... (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1935, p. 3).

⁴ El **movimiento higienista** luchó contra la insalubridad de las viviendas europeas y la propagación de enfermedades. La escuela de la II República se desarrolló en torno a este movimiento (Molero, 2000; Moreno y Viñao, 1998).

Capítulo 2. La Institución Libre de Enseñanza

En el siguiente fragmento se especifica las causas más comunes de la mortalidad infantil:

Así, bajo los ojos fijos y los llantos a voces de los padres se mueren a cientos los niños y niñas aldeanos: unos de enfermedades irremediables, pero muchos de pobreza, de ignorancia, de abandono, que tienen que ser forzosamente remediables si nuestra cultura y nuestra organización pública no son cosas de espaldas a la vida (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1935, p. 3).

Y un fragmento de Moreno y Viñao (1998) demuestra la situación de España en comparación a algunos países europeos en lo que respecta al alto índice de mortalidad infantil:

España presentaba, a comienzos del siglo XX, una de las mayores tasas de mortalidad infantil de los países europeos. Así, entre 1900 y 1905 uno de cada tres (32%) de los niños españoles menores de 5 años fallecía, frente a uno de cada seis (16,1%) en Suecia (1891-1900) o uno de cada cinco (20,3%) en Francia (1898-1903) (...). Esta situación se invertiría a partir de 1924, salvo durante la Guerra Civil (p. 63).

Además, en las dos primeras décadas del siglo XX, la mortalidad infantil era más alta en las capitales de provincia que en las zonas alejadas de las mismas (Moreno y Viñao, 1998).

Dadas estas duras y difíciles realidades, los objetivos que tendría que alcanzar el país serían muy numerosos, pues no solo sería necesario atender a la población por medio de la higiene, sino que también sería vital la industrialización del territorio, pues las tareas derivadas de la agricultura ocupaban el 70% del sector productivo y la industria crecía lentamente (Ballarín, 1989). Como consecuencia directa de la falta de industrialización, la mayoría de los hogares carecían de electricidad, muchas calles no tenían asfalto y los vehículos más comunes eran carruajes y tranvías movidos con la fuerza de los animales (Puelles, 2000).

Acabamos de explicar que el trabajo en el campo fue el motor del funcionamiento del Estado. Esto era así, porque el propulsor de la producción española estaba formado por trabajadores que cuidaban la tierra de sol a sol y a cambio de sus duros sacrificios recibían salarios miserables, que apenas eran suficientes para poder comer. Ante esta situación, los obreros de las ciudades luchaban sin descanso por una jornada laboral de ocho horas (Puelles, 2000) y por unas condiciones de vida dignas, pues “en dicho período se generalizó en Europa un movimiento en favor de la salud pública para el que la higiene no era ya una cuestión personal, sino un problema público” (Moreno y Viñao, 1998, p. 62)⁵.

⁵ Estos autores hacen referencia al movimiento higienista, que hemos explicado previamente.

Capítulo 2. La Institución Libre de Enseñanza

Las luchas del proletariado dieron lugar al surgimiento de la clase obrera y a la consolidación de la nueva burguesía. Esta última situación fue a consecuencia de la rebelión de los obreros; así pues, esta nueva clase destacó por tener actitudes muy variadas ante las rebeliones obreras, fueron actitudes abiertas, defensivas o rebeldes (Barreiro, 1983).

España también tenía que hacer frente a la falta de alfabetización de la clase popular. Si el país tenía 18 millones de habitantes, 12 millones padecían esta situación, que era difícil de paliar dado la escasez de escuelas y maestros (Seage, et al. 1986). Además, el salario de estos profesionales de la educación era muy bajo, incluso en ocasiones, más bajo que el de un trabajador de campo. Asimismo, los maestros también recibían faltas de respeto de los grupos a los que se dedicaban y fueron muy poco valorados por la sociedad en general (Molero, 1987).

La creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, por Real Decreto de 18 de abril de 1900 (Gaceta del 19), fue una de las acciones que planteó el Gobierno español para paliar la difícil situación descrita anteriormente. La fundación del ministerio significó que los ciudadanos habían abierto los ojos y que estaban reclamando soluciones para estar a la par de Europa y para paliar la absoluta miseria en la que vivían las clases más humildes. Para ello, veían fundamental la educación de los menos privilegiados. Sin embargo, el ministerio no pudo hacer frente a estas demandas sociales; así pues, se estableció el Real Decreto de 10 de enero de 1907 para crear una Junta compuesta por José Canalejas, Eduardo Dato, Carlos María Cortezo, Rafael María de Labra, Julián Sánchez, Eduardo Hinojosa, Juan Uña, Melquiades Álvarez, Agustín Sardá, Alejandro Roselló, Juan Vázquez de Mella, Miguel Asín, Adolfo Posada y Manuel Carrascosa. En el desarrollo de la Junta participó la ILE, el Museo Pedagógico Nacional y tuvo lugar gracias al Ministro de Instrucción Pública, Amalio Jimeno.

El objetivo de la Junta fue la Educación de Personas Adultas, las Misiones Pedagógicas y las Colonias Escolares (Canes, 1993). Las dos últimas iniciativas fueron claves para ayudar a los más desamparados como veremos más adelante. Ambas se desarrollaron desde el Museo Pedagógico, que fue fundado por el institucionista y primer catedrático en Pedagogía, Manuel Bartolomé Cossío. Estas medidas también representaban la preocupación que tenían los españoles por la vinculación entre la política y la educación, con la esperanza de que esta unión sirviera para modernizar el país en aquellas fechas (Barreiro, 1983).

2.3 Principios educativos de la ILE

Recordemos que el ideal educativo institucionista tenía sus bases en la doctrina filosófica y política krausista. El introductor del Krausismo en España fue don Julián Sanz del Río (1814-1869), a quien siguió Francisco Giner de los Ríos y sus colaboradores más inmediatos para mejorar la sociedad a través de la educación (Pérez, 1976).

El ideal educativo institucionista, que incluía a la tradición krausista, tenía dos influencias claras en sus postulados. Por un lado, de Francisco Giner recibió el reformismo sustentado en los principios de su humanismo pedagógico, entre neoliberal y republicano de raíces éticas y sociales. De Cossío y del Museo Pedagógico Nacional, recibió los fundamentos teóricos y metodológicos de la nueva escuela española de influencia europea (Capitán, 2000).

Entonces, el proyecto llevó a cabo su obra social y reformadora fundamentalmente a través del Krausismo, el otorgamiento de Giner de los Ríos y el de Cossío. En las bases de las ideas krausistas se encuentra la Pedagogía de Fröebel, que tiene como método principal la búsqueda de la verdad, el trabajo individualizado para el escolar y el profesor como guía. Para estos fines educativos, plantea el contacto directo con la naturaleza, pues es, según su criterio, la mejor forma de conectar al discípulo con la enseñanza. También es la naturaleza la principal fuente de conocimiento, pues en ella se encuentran las leyes del funcionamiento de la vida. De este ideario pedagógico provienen la importancia que la ILE otorgó a la experimentación, a las excursiones y a las Colonias (Otero, et al. 2013).

La ILE fue uno de los primeros proyectos europeos en plantear una educación activa para el alumnado como Fröebel (Perdiguero y Ballester, 1998) y Giner no ocultó la admiración por su obra, cuyos postulados filosóficos eran krausistas, como ya sabemos (Molero, 2000). Cossío también le tenía una gran admiración, ya que escribió el 16 de septiembre de 1882 una carta a Giner desde Berlín, con gran entusiasmo, pues se había encontrado a una sobrina de Fröebel, una mujer muy entusiasta con el movimiento Fröebeliano en Europa y con la que compartió ideas sobre la introducción de esta Pedagogía en España (Cossío, 2007).

Desde tal tipo de Pedagogía es fundamental que los alumnos y alumnas sean los protagonistas de su aprendizaje y, por eso, Giner daba mucha importancia al estudiante que piensa, investiga, reflexiona, duda, etc., y también consideraba fundamental que la educación no estuviera separada de la vida (Giner, 1933). Cossío (1985) comentaba, en uno de sus escritos, que para que no existiera la escuela sin la vida y la vida sin la escuela, era fundamental seguir los principios de Fröebel y Pestalozzi, porque tenían interés en una labor intelectual continua, viva y real. Por este

Capítulo 2. La Institución Libre de Enseñanza

motivo, a la escuela le debe interesar la ciencia, pero no por ello tiene que perder el interés por las cuestiones de higiene, el decoro personal, el vigor físico, los hábitos y las maneras, la tolerancia, etc. Para ello, el maestro tiene que ser el guía del alumnado y hacer uso de los libros de consulta y hacer también talleres, manualidades, excursiones, etc. (Llopis, 1959; Otero, et al., 2013). Así pues, la Institución no solo se proponía preparar a sus alumnos para que se convirtieran en profesionales, además, aspiraba a que sus estudiantes fueran capaces de dirigir sus vidas (Molero, 2000).

Cossío (2007) también daba mucha importancia al juego como método de aprendizaje. Le agradaba un juego educador, libre y espontáneo, no impuesto, repetitivo, rebotante de aburrimiento para maestros y estudiantes, algo en lo que suele degenerar el Fröebelianismo. De acuerdo con Llopis (1959), Giner también concedía una gran importancia al acto de jugar, incluso, hacía referencia a que la Institución era un laboratorio pedagógico y una gran familia; por lo tanto, los estudiantes querían a los maestros y ellos, que también querían a los estudiantes, participaban en los juegos de los niños y niñas. Por eso el día en que uno de ellos se quitó la chaqueta y se puso a jugar con sus alumnos, en el patio del colegio, –dijo don Francisco– que se produjo una auténtica revolución en la educación de los tiempos modernos.

Con Giner la educación fue abrazando poco a poco la acción educativa completa, integradora y basada en imperativos éticos. Esta forma de proceder alcanzó, al principio, a pocas personas, pero a medida que fue creciendo su influencia, más personas valoraban su compromiso con el pueblo y con la educación. Con Cossío, se incrementaron las excursiones escolares, las visitas urbanas a los museos, a la sierra, a los pueblos; también tuvieron cabida reformas metodológicas en la enseñanza de las ciencias y se incorporaron los juegos y deportes en la escuela y como enseñanzas básicas de la formación infantil. No por ello se perdió el gusto por la lectura y por la reflexión. Siendo todos estos procedimientos y fundamentos puestos en práctica en la ILE como centro (Molero, 2000).

Otros principios establecidos por la Institución fueron el planteamiento de una educación que apostara por el desarrollo del mundo de la emoción, del pensamiento, por el desarrollo de los gustos estéticos y por el desarrollo de los valores humanos. Además de estos postulados, encontramos fundamentos que están relacionados con los aspectos metodológicos de la enseñanza; por ejemplo, buscaban abrir la escuela a la familia y a la comunidad y promover la coeducación de géneros; siendo estos principios fundamentales, pues, como se ha indicado anteriormente, la escuela no puede romper con el sentido que existe fuera de ella (Molero, 1976; 2000).

Capítulo 2. La Institución Libre de Enseñanza

En la coeducación de géneros, los institucionistas buscaban la igualdad de la mujer respecto al hombre. Esta postura era muy rompedora en la España de principios del siglo XX, como vemos a continuación:

... frente al ideal de la perfecta casada de Fray Luis de León, que seguirá siendo el modelo del catolicismo más tradicional, aspiran a una mujer complemento armónico del hombre, aparentemente más igualitaria y que, no necesariamente, está destinada al matrimonio. De esta forma, sin cuestionarse las finalidades tradicionales de esposa y madre, se introducen nuevos elementos que, en su desarrollo, dinamizarán una posterior emancipación (Sánchez-Rodríguez, 2003, 537).

En lo que se refiere a la coeducación, los seguidores de la ILE también defendían la coeducación de clases sociales. Para ello, la educación debía nivelar a las diferencias por motivo de clase y promover las capacidades valiosas de cada persona, independientemente de su estatus social o económico. Además, todas las personas debían contribuir a la creación de un hombre bueno, que fuese solidario y que colaborase con la felicidad colectiva. Todo este trabajo se debía lograr sin diferencias entre clases sociales (Tiana, 1987).

Asimismo, se insistía en que el centro era ajeno a todo vínculo religioso, político o filosófico, pues estaba formado por afiliados de diferentes partidos políticos o creencias religiosas. Entonces, se estaba reclamando la libertad de pensamiento (Cacho, 1962; Cossío, 1966; Cossío, 2007) y el acto de cuidar y de respetar el amor del niño y la niña por conocer lo máximo posible (Cossío, 1966). Aquí también queremos indicar que, aunque la ILE se confiesa neutral, con los gobiernos liberales tuvo una mayor importancia y fue el momento en el cual su impronta alcanzó a las decisiones ministeriales y a las iniciativas populares. Sus postulados serían puestos en entredicho o aplazados durante los gobiernos conservadores. Ahora bien, resulta difícil establecer la influencia que tuvo la ILE en general, pues no hay iniciativa relevante (Ateneos, Sociedades de Amigos del País, Fomento de las Artes, círculos económicos, movimientos de educación popular, etc.) donde algunos de sus miembros, exalumnos o simpatizantes no hayan participado (Molero, 2000).

Todos los principios indicados se divulgaban en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, que se fundó para expandir las Pedagogías de Renovación Pedagógica (Molero, 2000; Seage, et al., 1986). Este movimiento tanto el encabezado por Giner de los Ríos, como el de otros muchos pedagogos, se centraron en la mejora de la higiene y de la sociedad y en la regeneración social, física y moral (Ferraz y Alonso, 2014).

En el caso de Giner, su Pedagogía Liberal se encontraba entre los postulados neoliberales y republicanos y, al igual que Lerroux, Blasco Ibáñez, Rodrigo Soriano y Hermenegildo Giner de

Capítulo 2. La Institución Libre de Enseñanza

los Ríos (hermano de Giner de los Ríos y colaborador en la fundación de la ILE), defendió las tendencias anticlericales y revolucionarias y se enfrentó a la escuela tradicional y a la escuela que dejaba de lado a los que no pertenecían a la burguesía. En definitiva, buscaba una escuela pensada para el pueblo y sustentada en la igualdad (Capitán, 2000).

Después de indicar los postulados de la Institución, quisiéramos añadir que la influencia ejercida por la ILE, los otros proyectos institucionistas, así como los movimientos de revitalización escolar gestados en el siglo XIX y primeros del XX y, posteriormente, la Renovación de la Pedagogía que trajo la II República dieron lugar a un ambiente que ayudó a que germinaran otras propuestas, autóctonas o foráneas de renovación de la Enseñanza Primaria. Entre ellas encontramos la propuesta de Celestín Freinet (Hernández y Hernández, 2007). Este movimiento se vio truncado por la Guerra Civil, pero resurgió en el 1960 (Fernández, 2015).

Freinet planteaba principios similares a la ILE, un ejemplo es que los niños y niñas tenían que estar en contacto con todas las interacciones que permitan su máximo desarrollo. Siendo posible mediante el contacto con la comunidad y la naturaleza (Freinet, 1972). También planteaba hacer frente a la mala situación que tenían las escuelas rurales del momento mediante maestros y maestras bien preparadas (Freinet, 1936). Para conseguir tal fin, la base fue la solidaridad, la cooperación de todas las personas implicadas en la educación de los menores (Freinet, 1983) y la lucha por los más desfavorecidos en todo momento (Hernández, 2012),

2.4 Iniciativas educativas para las personas en situación de pobreza y exclusión social

En esta parte, nos centraremos en proyectos educativos que tuvieron lugar gracias al Museo Pedagógico Nacional, que era un órgano de la ILE. Nos referimos a las Misiones Pedagógicas y las Colonias Escolares.

La ILE intentó que la educación española estuviera a la par de los avances educativos del ámbito europeo. Para ello, Manuel Cossío impulsó la creación del Museo Pedagógico en el año 1882 (Pereira, 1983). Antes de seguir queremos aclarar que gracias a la ILE ganan valor los museos como institución cultural (Rodríguez, C., 2016, p. 3):

Y es que el gusto que los institucionistas profesaron por los museos en un momento en el que el grueso de la sociedad y los poderes públicos los consideraban garantes de una tradición superior e intocable, decadentes y abandonados a la suerte de un reducido público de conocedores, artistas y copistas, y la confianza que depositaron en ellos por sus posibilidades educativas en esa dual relación ética-estética de la que fueron tan partidarios, van a ser claves para la revalorización de estas instituciones en las décadas próximas.

Capítulo 2. La Institución Libre de Enseñanza

Los objetivos del Museo Pedagógico fueron muy variados y destinados a personas con diferentes orígenes económicos y sociales, pero queremos detenernos en sus intenciones de transformación solidaria y orientada a los más necesitados por medio de las Misiones Pedagógicas y de las Colonias Escolares. El Museo Pedagógico realizó toda su labor de transformación apoyándose en las teorías pedagógicas internacionales, que fueron recogidas en su biblioteca. Además, todos los resultados obtenidos de sus acciones fueron publicados en congresos, revistas y boletines (Pereira, 1983).

Aquí queremos incidir en que Cossío fue el precursor de las Misiones Pedagógicas, a pesar de que por aquel entonces vivía con el cuerpo enfermo, inmovilizado, pero no por ello dejó de lado el objetivo de convertir a España en el gran país con el que soñaba (López-Ocón, 2016).

Los actos transformadores de Cossío y de otros institucionistas no se quedaron en el Museo Pedagógico. A través de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, la Escuela Superior de Magisterio, la Residencia de Estudiantes, centros de enseñanza y de investigación, laboratorios y bibliotecas tuvo lugar una revolución científica, artística y cultural (Ruano, 2007) que no era fácil de alcanzar para las familias más desfavorecidas por la falta de apoyo económico que tuvo la ILE. Sin embargo, como hemos señalado antes, esta institución sí que planteó servicios para ayudar a las personas con menos recursos socioeconómicos mediante las Misiones Pedagógicas y las Colonias (López, 2007; Rucandio, 1976). Estas dos iniciativas son las que más nos interesan para nuestro estudio, porque son las que están relacionadas con las personas que tienen menos recursos económicos y sufren situaciones de exclusión social. Sin embargo, no podemos olvidar que los institucionistas, junto con muchos otros regeneracionistas y krausistas, dieron lugar a relevantes avances científicos y culturales para todas las personas. El resultado de estos avances fue la edad de la plata y de la cultura de la ciencia española entre el 1900 y el 1939. Las personas más destacadas de aquel entonces fueron el origen de la generación del 14 o el novecientos, representado por los difusores del darwinismo en España, el químico José Rodríguez Carracido, el catedrático de Historia Natural Odón de Buen, el genetista Antonio Zulueta, entre otros (Gimeno, 2011).

2.4.1 Misiones Pedagógicas

Las Misiones Pedagógicas fueron una iniciativa social que persiguió ayudar a las personas desheredadas de las riquezas sociales, culturales y económicas. Xirau (1969) considera que es una de las acciones más democráticas y solidarias que han tenido lugar en España. También afirma que fue una gran iniciativa para llegar a las personas más humildes y para despertarles el gusto por lo intelectual. En definitiva, las describe como una de las actuaciones democráticas más

Capítulo 2. La Institución Libre de Enseñanza

relevantes de la educación popular. De acuerdo con Mainer (1993), la primera Misión Pedagógica tuvo lugar en la sierra segoviana de Ayllón, en plenas navidades.

Las características de las aldeas a las que llegaban las encontramos, entre otros documentos, en un testimonio de uno de los misioneros más conocidos, Alejandro Casona, que fue un maestro y dramaturgo español de la generación del 27. En sus palabras, su pueblo de Asturias se llamaba Besullo y era un lugar que había estado durante muchos años perdido en las montañas. Sin embargo, con el tiempo contó con una carretera, que ni siquiera él conocía (Casona, 1962). Este testimonio es muy útil para hacernos ver que muchas de las poblaciones estaban mal comunicadas y eran de difícil acceso. Sin embargo, a pesar de todo ello, la iniciativa fue un éxito, como veremos a lo largo de todo el trabajo doctoral. No duraron mucho, pero sus resultados fueron increíbles para el poco tiempo en el que se desarrollaron. Su duración fue desde el 1931 hasta 1936, aproximadamente, ya que fue a partir del 1935 cuando más o menos se comenzaron a reducir sus funciones (Canes, 1993).

En la investigación de Otero (1987), hay un resumen perfecto del informe de la misión que tuvo lugar en Navas del Madroño desde el año 1931 hasta el año 1933. En el análisis del informe hemos encontrado una de las mejores descripciones de los destinatarios de las Misiones Pedagógicas, que es otra cuestión para tener en cuenta cuando se explica esta actividad. El autor comenta que los misioneros tenían la sensación de que existía en ellos una virginidad, porque se encontraban por primera vez ante una realidad nunca vista. Nos referimos a una realidad nunca imaginada. Hablamos de personas que despertaron de un submundo, en el cual habían desarrollado sus vidas desde muchos años atrás, incluso, siglos. Estas personas sintieron con la llegada de los misioneros una avidez inmensa de saber, de enterarse de las cosas del mundo y de la vida. Antes de la llegada del conocimiento, la ignorancia por los temas culturales y por el cuidado adecuado de la salud era absoluta. Por este motivo, cuando llegan los misioneros del mundo urbano, tienen la sensación de que las personas de los entornos rurales no les entienden, no por falta de intelecto, sino porque no comparten las mismas circunstancias de vida. No obstante, conectaron desde el plano emocional. Por eso, los misioneros conectaron con los aldeanos desde el primer instante. Y, en esa atmósfera cordial, se realizaron cada una de las Misiones.

Sabemos que las Misiones fueron una de las medidas que se establecieron en España del regeneracionismo, para aumentar la cultura de todas sus gentes, incluidas, las personas alejadas del conocimiento académico y artístico por el simple hecho de vivir en zonas rurales y mal comunicadas. El segundo Gobierno republicano tomó la decisión de ayudar a estas personas y consideró que, para llegar a una democracia real y para que todas las personas aspirasen a un régimen de tal índole en un país, era fundamental la instrucción y que la ciudadanía conociera sus

Capítulo 2. La Institución Libre de Enseñanza

derechos y deberes (Pérez, 1999).

La acción transformadora de las Misiones Pedagógicas comenzó del 16 al 23 de diciembre de 1931 en Ayllón (Segovia). Después se expandió a muchas otras ciudades y pueblos españoles de 1932 hasta 1935 (Pérez, 1999).

Las Misiones fueron de pueblo en pueblo pidiendo la participación de sus residentes. Su lema era muy extenso y claro: ofrecer cultura sin pedir nada a cambio, ofrecer conocimiento sin libros, sin matrículas y sin crear situaciones de disgusto para los aprendices. También era parte de su lema unir la enseñanza con la diversión y no con situaciones que generaran desagrado hacia el conocimiento, porque se intentaba introducir a los aldeanos en la enseñanza sin que se dieran cuenta de que estaban aprendiendo (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1934). Esta información es el resumen del mensaje que preparó Cossío para la primera Misión Pedagógica en Ayllón (Segovia) y que fue repetida después en cada Misión:

Es natural que queráis saber, antes de empezar, quiénes somos y a qué venimos. No tengáis miedo. No venimos a pedirnos nada. Al contrario; venimos a daros de balde algunas cosas. Somos una escuela ambulante que quiere ir de pueblo en pueblo. Pero una escuela donde no hay libros de matrícula, donde no hay que aprender con lágrimas, donde no se pondrá a nadie de rodillas, donde no se necesita hacer novillos. Porque el Gobierno de la República, que nos envía, nos ha dicho que vengamos ante todo a las aldeas, a las más pobres, a las más escondidas, a las más abandonadas, y que vengamos a enseñaros algo, algo de lo que no sabéis por estar siempre tan solos y tan lejos de donde otros lo aprenden, y porque nadie, hasta ahora, ha venido a enseñároslo; pero que vengamos también, y lo primero, a divertirlos. Y nosotros quisiéramos alegraros, divertirlos casi tanto como os alegran y divierten los cómicos y titiriteros (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934, pp. 12-13).

Cuando se inició esta iniciativa, apenas se sabía nada sobre la misma, pues solo había antecedentes de una actividad similar en México. Aparte, las Misiones mexicanas tenían como objetivo la formación laboral de la población rural y las españolas estaban más pensadas en la elevación de los niveles culturales de la clase más humilde de las zonas rurales (Pérez, 1999).

Para mejorar el nivel cultural de los ciudadanos, las Misiones Pedagógicas tenían tres tipos de actividades (Boza y Sánchez, 2004):

-El fomento de la cultura general a través de los siguientes servicios: bibliotecas, conferencias, lecturas públicas, proyecciones cinematográficas, audiciones musicales, recitales de coros o pequeñas orquestas, representaciones de teatro y guiñol y exposiciones de pintura por medio de un museo circulante. En el caso de las bibliotecas, vemos que los libros escogidos para la orientación de maestros y maestras tenían influencias institucionistas. Por ejemplo: los Estudios

sobre educación de Francisco Giner y Cómo enseña Gertrudis a sus hijos de Pestalozzi (Malheiro, 2017).

-La educación ciudadana por medio de conversaciones relacionadas con los derechos y deberes de los ciudadanos. El objetivo final era dar a conocer la Constitución y el espíritu de la II República.

-La orientación pedagógica de los maestros de las escuelas rurales. Esta iniciativa tenía lugar a partir de cursos de mejora de la metodología docente y de la calidad de la enseñanza. Estos momentos de formación tenían lugar durante las visitas a las escuelas.

Por otro lado, hemos de indicar que las Misiones Pedagógicas tenían lugar gracias a los misioneros, que estaban formados por los siguientes grupos de personas:

Los miembros que formaban parte de las Misiones eran siempre voluntarios, procediendo la mayoría de las escuelas de magisterio, profesores y alumnos de universidad, profesores de institutos, profesores de escuela normal, e inspectores y maestros de primeras letras (Pérez, 1998, p. 257).

Los misioneros eran grandes figuras de la cultura española como Alejandro Casona, José Val de Omar, María Zambrano, Ramón Gaya, Carmen Conde (Boza y Sánchez, 2004), Luis Cernuda, Rafael Alberti, Rafael Dieste, Miguel Hernández, María Moliner, etc. (López, 2007).

Estas personas se presentaban en las localidades que querían ser visitadas. Para ello, tenían que realizar un informe que recogiera datos sobre la Geografía, Economía, distribución de la población, situación cultural y escolar, ambiente social, comunicaciones y cualquier otra información de interés para implantar la misión. La duración de las Misiones sería de unos quince días aproximadamente. Durante estos días, los misioneros siempre iban bien equipados: proyectores (para proyectar películas educativas o de ocio), gramófonos, lotes de libros y discos. Estos materiales también permitían realizar representaciones teatrales, musicales o corales; conferencias seguidas de coloquios; charlas sobre temas instructivos, profesionales, sanitarios y de educación cívica; visitas a las escuelas con cursos de orientación pedagógica para los maestros; recitales de romance, poesía moderna o cuentos; enseñanza de canciones y juegos; excursiones; etc. Una vez terminada la visita, se entregaba al maestro libros de diferente tipo para que realizara una pequeña biblioteca que sería instalada en la escuela y, en ocasiones, un gramófono con lotes de discos (Boza y Sánchez, 2004). Las bibliotecas se situaban en las escuelas para que la población mantuviera su gusto por la lectura (Martín, 2015). Los misioneros llevaban el equipo indicado previamente a las aldeas por medio de camionetas (Gimeno, 2011).

Capítulo 2. La Institución Libre de Enseñanza

Para que los misioneros fueran bien recibidos, estos solían ir acompañados del maestro, del alcalde o del cura del pueblo. Los misioneros fueron recibidos de forma desigual; por ejemplo, en algunas aldeas con mezcla de recelo y curiosidad. Aunque la mayoría de las veces fueron acogidos amistosamente. Las actividades solían realizarse al aire libre para tener mejor contacto con los habitantes de las aldeas. Por el día se hacían juegos al aire libre, lecturas de cuentos, lecturas de romances, audiciones de música y canciones populares para los niños y niñas. Por la noche se hacían veladas literarias para los adultos. Se leían poesías, cuentos, romances, se trataban temas de educación ciudadana, se escuchaba música clásica y popular en el gramófono. Además, se realizaban sesiones cinematográficas en las que se proyectaban documentales instructivos y películas de entretenimiento (Pérez, 1998).

Finalmente, queremos indicar que a pesar de que la repercusión de las Misiones Pedagógicas no fue tan alta como se esperaba, el resultado de este proyecto fue el siguiente: 196 Misiones Pedagógicas en 7000 núcleos rurales y 600 misioneros (Otero, 2006).

La otra iniciativa que apoyaron los institucionistas para ayudar con la superación de la pobreza y la exclusión social fueron las Colonias Escolares.

2.4.2 Colonias Escolares

Las Colonias comenzaron a desarrollarse en Zúrich, gracias a la solidaridad del pastor protestante Walter Bion, que llevó a cabo la primera Colonia en Suiza en el año 1876, para que los pequeños de las clases más humildes mejoraran su salud mediante una alimentación adecuada y la respiración de aire puro (Cano y Revuelta, 1995). Esta primera Colonia contó con 68 menores que estuvieron reponiendo energías en el cantón de Appenzell (Pereira, 1983). En esta parte, aclaramos que algunos textos históricos aseguran que antes de las Colonias de Walter Bion hubo otras tentativas de organizar la propuesta. Por ejemplo, en el año 1864, en la Villa de Albayda (Valencia), un sacerdote realizó unas Colonias Escolares con niños y niñas aplicados (no está claro su origen económico) por los montes de la zona durante los días festivos (Ayuntamiento Constitucional de Barcelona, 1906-1908).

Después de las primeras iniciativas, la experiencia comenzó a desarrollarse en más lugares. En el año 1881, Lorrieux implantó las Colonias Escolares en Francia instalando a grupos de 5 a 8 niños y niñas en casas bien cuidadas de agricultores. En 1883, París acogió las Colonias Escolares a través de M. Cottinet (que fue el administrador de la caja escolar de las escuelas del noveno distrito). En 1885, se mandaron 10.000 niños y niñas a 72 villas alemanas. En el año 1887, el

Capítulo 2. La Institución Libre de Enseñanza

Museo Pedagógico de Instrucción Primaria de Madrid organizó la primera colonia en San Vicente de la Barquera (Santander) (Ayuntamiento Constitucional de Barcelona, 1906-1908)⁶.

Después de las primeras iniciativas, la experiencia empezó a expandirse por Europa por medio de diferentes congresos nacionales e internacionales. El congreso más significativo fue el de Zúrich en 1887, porque en él se identificó la necesidad de destinar esta iniciativa para mejorar el estado físico de los niños y niñas con las vidas más miserables (Cano y Revuelta, 1995). En España tuvieron gran relevancia en Madrid, Barcelona, Valencia, entre otras. En el caso de Barcelona tuvieron mucha importancia gracias a la influencia directa de Giner de los Ríos. Asimismo, este pedagogo también propuso para el municipio otras actividades como los Baños de Mar y las Colonias Escolares Permanentes de Martorelles y Tibidabo (1922) (Delgado, 2000).

En España, las Colonias fueron introducidas no solo con el objetivo de mejorar el estado físico, sino también el nivel cultural de los menores que pertenecían a familias con bajos ingresos (Rucandío, 1976), con viviendas insalubres, con gran riesgo de contraer enfermedades (Otero, et al., 2013) y que vivían en entornos humildes (Viñes, 1983). En definitiva, era una iniciativa que buscaba salvar a los niños y niñas y a la juventud obrera de las malas condiciones de vida y del trato recibido en las escuelas y en los talleres (Cruz, 1989).

Como ya se ha indicado, las Colonias Escolares fueron una iniciativa ante la necesidad de favorecer el desarrollo cultural de la infancia y de compensar las condiciones de las viviendas de las clases populares. Esta situación se daba sobre todo en las ciudades, donde las viviendas tenían el aire viciado, lo que conllevaba a consecuencias muy negativas de salud y que afectaban a todos los miembros de la familia (niños y niñas incluidas) (Cruz, 1989).

Entonces, ante esta realidad, la Pedagogía se puso a favor de una educación integral. Y, por otra parte, los higienistas propusieron el saneamiento de viviendas, de las escuelas, de los jardines, de los patios y de los campos escolares. Dentro de este marco, surgen las Colonias Escolares de Vacaciones. Sus acciones eran destinadas a niñas y niños de familias sin recursos y con una salud debilitada. Sin embargo, tal como hemos comentado, las Colonias Escolares de Vacaciones no solo tenían una función higiénica, también tenían una finalidad de carácter educativo en el caso español (Moreno y Viñao, 1998).

⁶ Aunque este dato aparece en muchos trabajos, podemos ver que en otros se establece que la primera Colonia Escolar organizada por los institucionistas fue en Miraflores de la Sierra, municipio de Madrid (Llopi, 1959).

Capítulo 2. La Institución Libre de Enseñanza

Los avances pedagógicos de la época plantearon el establecimiento de tres tipos de Colonias para los niños y niñas desprotegidos. Hablamos de las Colonias urbanas para favorecer la alimentación y el estado físico, de familias que acogían a los menores en sus hogares y de las Colonias desarrolladas en lugares de costa o de montaña. Los resultados del análisis de estos tres tipos de Colonias determinaron que las más adecuadas para mejorar la vida de los menores eran las del último tipo (Viñes, 1983).

Las Colonias desarrolladas en emplazamientos naturales no lo tuvieron fácil para transformar la realidad de los más pobres en España, pues los poderes públicos no mostraban preocupación por el número tan alto de niños y niñas que se encontraban en situaciones deplorables (Rodríguez, 2001). Entonces fue la iniciativa privada junto con la solidaridad de las personas más pudientes quienes tomaron las riendas de acabar con la miseria que rodeaba a estos escolares (Rucandio, 1976). Miseria que se encontraba en hogares cubiertos de humedades, poca luz, escaso espacio para familias con muchos integrantes y poca ventilación. Miseria también representada por carencias físicas, higiénicas y nutritivas para los más pequeños que dieron lugar a dificultades en el desarrollo de sus capacidades intelectuales (Viñes, 1983). Hablamos de miseria también cuando nos referimos a los niños y niñas con escrófulas, con tuberculosis y con mala y escasa alimentación (Cossío, 1888).

Los médicos se encargaban de hacer una revisión de los posibles colonos para elegir a los que tenían peor salud y menos posibilidades de hacer frente a su estado (Rodríguez, 2016a; Viñes, 1983). Los colonos seleccionados seguían un horario determinado, en el cual se desarrollaban un conjunto de actividades.

Los niños y niñas se levantaban por turnos a partir de las 6 de la mañana. En estos momentos tenía lugar el baño diario. El personal técnico les daba las indicaciones adecuadas para que fuera todo bien durante esta actividad. A las 7:30 horas: los niños y niñas tomaban el desayuno. Estaba compuesto de un cuartillo de leche y un pan francés. De 9 a 10:30 horas: se redactaba un diario, en el cual se contaban las actividades y las excursiones que los niños y niñas hacían en las Colonias Escolares. De 10 a 12 horas: baño en el mar (en el caso de que las Colonias contaran con este emplazamiento). A las 13 horas: comida. Las cantidades de alimento para cada colono fueron más o menos las que indicamos a continuación: sopa (350 gramos); cocido de garbanzos, alubias, patatas y coles (450 gramos); carne cocida, tocino y a veces embutido (195 gramos); carne asada (100 gramos); frutas (155 gramos); queso (50 gramos); pan (175 gramos); dulce (solo los domingos) (150 gramos) y vino (0,15 litros) (Congreso Nacional de Educación Protectora de la Infancia Abandonada, Viciosa y Delincuente, 1908, citado en Rodríguez, 2016a).

Capítulo 2. La Institución Libre de Enseñanza

Durante el tiempo que duraban las comidas, los niños y niñas y el profesorado comían juntos en una gran mesa. La finalidad era que pareciesen una gran familia (Memoria.cat, 2018). Cuando se terminaba el momento de la comida, los estudiantes tenían otro momento de higiene, esta vez tenían que lavarse la boca con quina (Congreso Nacional de Educación Protectora de la Infancia Abandonada, Viciosa y Delincuente, 1908, citado en Rodríguez, 2016a).

Después de terminar el tiempo de la comida, todos los niños y niñas salían a jugar a los prados. Asimismo, se aprovechaba el momento para realizar excursiones y recoger muestras de la naturaleza. Cuando finalizaban las excursiones, los colonos se entretenían contándose historias y cuentos los unos a los otros (Ajuntament de Barcelona: Comissió de Cultura, 1930).

Antes de las 21:00 horas, se lavaban las manos y se procedía a realizar la cena, que estaba compuesta principalmente por un primero ligero, un segundo con carne o pescado y un postre. Un ejemplo de menú puede ser el siguiente: primero: ensalada cocida (una ración de unos 450 gramos por individuo). Segundo: carne o pescado (una ración de unos 250 gramos por individuo). Postre, pan y vino como en la comida. Al igual que la comida, la cena era otro momento de reunión entre los colonos y los profesores. También era un buen momento para hablar de los acontecimientos que habían tenido lugar durante el día. A las 21:30 horas los niños y niñas se iban a dormir, para tener un buen descanso hasta el siguiente día de colonia (Congreso Nacional de Educación Protectora de la Infancia Abandonada, Viciosa y Delincuente, 1908, citado en Rodríguez, 2016a).

Financiación y expansión de las Colonias Escolares

Las Colonias se mantuvieron gracias a la solidaridad de personas adineradas durante los primeros años. En estos momentos, el apoyo económico de los poderes públicos no tuvo lugar. Los donativos alcanzaban principalmente para pagar el viaje y la estancia de los escolares, aunque también se les consultaba a las familias si el niño necesitaba ropa, calzado, material escolar, etc. (Rucandio, 1976). Antes de llegar, los colonos recibían diferentes recursos. Por ejemplo, un sombrero de paja, dos pares de alpargatas, una blusa, un abrigo ligero, un peine, una esponja, un cepillo para los dientes, un bote de polvos de quina, jabón, una libreta, un lápiz, cuatro camisas y una maleta (Rodríguez, 2001).

Sobre la falta de apoyo de los organismos públicos también queremos añadir, que hasta el año 1911, las Colonias no tuvieron la ayuda del Ministerio de Instrucción Pública y eso que comenzaron en el año 1887 (Cano y Revuelta, 1995).

Capítulo 2. La Institución Libre de Enseñanza

La implantación de las Colonias en España fue gracias al Museo Pedagógico de Instrucción Primaria, convertido en el Museo Pedagógico Nacional posteriormente (Rodríguez, 2013). En su desarrollo intervino el Museo Pedagógico, las diputaciones provinciales y las sociedades coloniales. Su expansión fue muy lenta y, durante sus primeros once años, solo llegaron a 1413 niños y niñas de ambos sexos en 56 Colonias (Moreno y Viñao, 1998).

El Ministerio de Instrucción Pública dio a conocer en el año 1917 el número de Colonias que se habían realizado hasta el momento. El resultado fue 127 Colonias en 27 provincias (Circular del 21 de mayo de 1917, Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes). Sin embargo, su expansión fue más rápida en la Segunda República con 273 Colonias, de las cuales 86 eran para niños, 73 para niñas y 114 mixtas. El número de colonos fue de 30.812 (15.887 chicos y 14.925 chicas), siendo las ciudades con más colonos Barcelona, Madrid, Valencia y Asturias. Sin embargo, en el año 1936, la expansión de las Colonias Escolares se detuvo por la Guerra Civil (Rodríguez, 2001).

Las primeras Colonias Escolares apoyadas por la Institución Libre de Enseñanza fueron una iniciativa que terminó en el año 1936 (fin de la Edad de la Plata e inicio de la Guerra Civil). Éstas son las que nos interesan en este trabajo, porque tenían influencia de la ILE. Años más tarde, comenzó su segunda etapa en el 1976 hasta la actualidad (Institución Libre de Enseñanza. Corporación de Antiguos Alumnos, 2006), debido a que llegó la democracia y a que la Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución Libre de Enseñanza comenzó a recuperar las conferencias, las excursiones, las charlas, las exposiciones, las Colonias, etc. Sin embargo, las segundas Colonias siempre han tenido lugar en el mismo espacio, en la Casa de Colonias de Villablino. También queremos indicar que la Corporación de Antiguos Alumnos se creó en el 1892 para mantener las relaciones humanas y el talante del centro a lo largo de la vida y, a su vez, se desarrolló porque se buscaba que mantuvieran el apoyo y la solidaridad con la ILE. Esta iniciativa se desarrolló teniendo en cuenta otras semejantes de Harvard y de otras instituciones francesas (Ontañón, 2004).

Los destinatarios de las primeras Colonias Escolares ya los conocemos. Solían ser los niños y niñas con más necesidades descubiertas en cuanto a higiene, alimentación y educación. Sin embargo, no siempre fueron sostenibles económicamente (Ontañón, 2004).

En lo que se refiere a las segundas Colonias, éstas se desarrollan en Villablino tal y como hemos visto, que es una comarca de la montaña leonesa, situada en un valle más o menos ancho entre los montes del noroeste leonés y el extremo occidente del eje principal de la cordillera Cantábrica, lo que significa que estas Colonias Escolares se llevan a cabo en pleno Arco Astúrico (Morales,

2004). Éstas se realizan cada julio y tienen una duración de tres semanas. Se intenta que también sean para las personas con menos recursos, pero ya no es tan fácil mantenerlas, por lo tanto, la gran mayor parte de la financiación procede de niños y niñas que pagan sus matrículas (Jiménez-Landi, 2004).

2.4.3 El empeño de los institucionistas por el desarrollo de las iniciativas

Después de indicar las medidas más significativas que apoyo la ILE para ayudar a las personas que vivían situaciones de pobreza y exclusión social, pasaremos a explicar el papel que tuvieron en su desarrollo varios institucionistas y en particular dos grandes reformadores como Giner y Cossío.

Con relación a las Misiones Pedagógicas, en el año 1881, tanto Giner como Cossío plantearon al Ministerio de Fomento la posibilidad de desarrollar unas misiones ambulantes, que llevaran a maestros preparados a las zonas rurales, con la intención de avivar la educación de la escuela rural. No obstante, pasaron muchos años desde que esta propuesta se hizo efectiva, ya que la primera Misión tuvo lugar en el año 1931 (López, 2007).

En 1889 Joaquín Costa defendió un programa para reformar la educación y, en ella, planteó enviar a algunas regiones a personas con preparación, a modo de misionero, para que se reunieran con los maestros y para que les explicaran cómo mejorar la enseñanza. En 1912, Rafael Altamira (historiador, pedagogo, director general de Primera enseñanza, impulsor del institucionismo y colaborador en el Boletín de la Institución Libre) habló, en su discurso de ingreso a la Academia de Ciencias Políticas y Morales, sobre una experiencia que llamaba “Misiones Pedagógicas”, cuyo fin era mejorar el nivel cultural de las zonas rurales. Esta fue la primera vez que recibió ese nombre. Años más tarde, Cossío, como director del Museo Pedagógico Nacional y al cargo de la ILE, debido a la muerte de Giner en el año 1915, insistió ante el Consejo de Instrucción Pública sobre el planteamiento de unas misiones que fueran por las localidades más necesitadas y que promovieran la vocación cultural de los maestros (López, 2007).

En este párrafo, queremos aclarar que el 1915 fue un año muy duro sentimentalmente para la Institución por el fallecimiento de Giner. Sin embargo, en este momento, la ILE tenía bastante representación en la educación del país y su legado pasó a las manos de Cossío (Molero, 2000). Es importante hacer referencia a este acontecimiento, porque la actividad reformadora de las Misiones Pedagógicas, estuvieron en el pensamiento de Giner, pero fue Cossío quien las representó cuando se hicieron realidad. Aquí no podemos olvidar que el interés de Giner por

Capítulo 2. La Institución Libre de Enseñanza

aliviar la situación de la clase popular mediante la educación es un hecho sumamente conocido y, dentro de esta preocupación, él consideraba que el binomio educación-escuela era la base para nivelar las clases sociales (Molero, 2000; Tiana, 1987).

Los esfuerzos reformadores de Cossío para mejorar el sistema educativo español fueron heroicos. Desde una posición muy precaria planificó toda una estructura de reforma, que tuvo que explicársela a ministros, técnicos, a maestros humildes, a familias, etc. Fue una persona muy persistente y gracias a este rasgo de personalidad pudo comprobar que después de muchos años de esfuerzo sus ideas fueron aceptadas en el sistema educacional. Otro ejemplo que demuestra su afán reformador lo encontramos en una carta que escribió a Giner cuando estaba en Alemania en 1910 (disfrutando de una beca de la Junta de Ampliación de Estudios) porque Giner le solicitó, previamente, un plan para reformar las escuelas de Madrid. Las propuestas que consideró más significativas en aquel momento fueron:

- A.- Estadística de los que no asisten.
 - B.- Aumento del personal;
 - C.- Mejora del personal;
 - D.- Graduación de las escuelas;
 - E.- Mejora y adaptación de locales;
 - F.- Construcción de uno nuevo;
 - G.- Organización de un campo de juego;
 - H.- Organización de una biblioteca para niños;
 - I.- Desarrollo de las cantinas;
 - J.- Desarrollo de las excursiones;
 - K.- Colonias Escolares;
 - L.- Escuela del Bosque.
- etc. (Otero, 1994, p. 222).

Entre las anteriores propuestas de Cossío, vemos que se encuentran las Colonias Escolares, lo que significa que las consideraba como a una iniciativa clave para la reforma social. Ya sabemos, que desde las Colonias se buscaba atender a los niños y niñas que por determinadas circunstancias de la vida no tenían una buena alimentación y vestimenta, padecían de enfermedades y no vivían en casas con condiciones salubres. Era una actividad que buscaba sacar a estos niños y niñas de esta realidad durante un tiempo con el objetivo de devolverles la alegría y satisfacerles con alimento sustancioso, movimiento, juego y el contacto con la naturaleza (Cossío, 1888).

Cossío conocía buena parte de la literatura pedagógica sobre las colonias de vacaciones de Europa y las recomendaciones de congresos sobre educación, higiene y sanidad de las colonias. En 1887, en el Congreso Internacional de Colonias Escolares de Vacaciones, participó Cossío y su

Capítulo 2. La Institución Libre de Enseñanza

implicación fue clave para poner en práctica la iniciativa en España. Durante el verano de este mismo año, el Museo Pedagógico Nacional, a través de su director, Cossío, organizó lo que se supone que fue la primera Colonia Escolar de Vacaciones de España en San Vicente de la Barquera, con 20 niños de diferentes distritos de Madrid (Pereira, 1982). Sin embargo, hay otros trabajos que insisten en que la primera fue en Miraflores de la Sierra en Madrid (Llopis, 1959) y que en San Vicente se celebró la primera en contacto con el mar (Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución Libre de Enseñanza, 1897).

Entre 1883-1925, el Museo había organizado 52 colonias de mar o playa, preocupándose no solo por la recuperación de los niños débiles, sino también por insértales en la vida mediante la educación. En el caso catalán, vemos que las Colonias se desarrollaron gracias a la insistencia de hombres como Hermenegildo Giner de los Ríos (tal y como señalamos previamente fue el hermano de Giner de los Ríos, seguidor de la ILE y colaborador en su fundación) en el Ayuntamiento Barcelonés (Molero, 2000). En el año 1906, comenzaron a funcionar las Colonias de este ayuntamiento y fueron organizadas por Hermenegildo, que era presidente de la Comisión de Gobernación, la cual tenía a su cargo las actividades relacionadas con la cultura (Villegas, 2006).

2.5 Estudios previos sobre la Institución Libre de Enseñanza

Esta parte incluye una revisión sobre los trabajos que reflexionan o indagan sobre el impacto de la Institución Libre de Enseñanza a través de las Misiones Pedagógicas y de las Colonias Escolares, principalmente (iniciativas para las personas con menos recursos apoyadas por la ILE. Ver apartado anterior, 2.4). El número de trabajos y de estudios enfocados a explorar estas propuestas de reforma social son muy numerosos. Sin embargo, son escasos los que se plantean, como objetivo directo, conocer su impacto. Esto es así porque es habitual que los trabajos toquen este tema a lo largo de las publicaciones, pero sin tener la intención de hablar de este fenómeno, que se entiende como todas aquellas mejoras sociales que han tenido lugar gracias a la aplicación de una iniciativa o de un proyecto social o de una investigación. Estos logros sociales pueden ser: mejorar el conocimiento, mejorar la calidad de vida, favorecer el crecimiento económico, contribuir a la preservación cultural y un largo etcétera de circunstancias relacionadas con el beneficio social (Bonilla, 2007; IMPACT-EV, 2014-2017).

En el caso de las Misiones Pedagógicas, encontramos que los trabajos que más información contienen sobre su impacto social son los que analizan o reflexionan (de una manera más o menos profunda) sobre las memorias que elaboró el Patronato de las Misiones Pedagógicas (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934; 1935). Sin duda alguna, estas memorias son los testimonios más

Capítulo 2. La Institución Libre de Enseñanza

vivos de la propuesta y la fuente primaria que han utilizado numerosos autores para elaborar sus publicaciones.

Actualmente, se podría considerar que cuantificar el número de trabajos que citan estas memorias es muy difícil, debido al gran volumen de ellos y a que siempre que se hacen mención de estas se está indagando o reflexionado sobre el impacto de las Misiones, aunque no sea el objetivo, pues en su lectura, se puede apreciar de una manera muy rápida que muchos párrafos explican las mejoras sociales de las mismas.

En el caso del proyecto de la ILE y de las iniciativas que apoyó, encontramos que la mayoría de los trabajos son en castellano, pues es la lengua más empleada para difundir sobre la Institución. Sin embargo, también hemos recopilado y analizado documentos en otras lenguas. La revisión de todos los trabajos (independientemente de su idioma) nos ha permitido realizar las reflexiones anteriores y también conocer que los trabajos que hacen referencia al impacto de las Misiones, para las personas que vivían situación de pobreza o exclusión social, inciden en el cometido de sus actividades (teatro, coro, museo circulante, etc.) y en su expansión.

Boza y Sánchez (2004); Canes (1993); Gimeno (2011); López (2007); Malheiro, (2017); Martín (2015); Martínez Rus (2005); Otero (1984; 2006, 2011); Pérez, A. (1999); Pérez, M. (2000); Rodríguez, C. (2016); Viñao (1983), etc., entre muchos otros, hacen mención de que las Misiones trajeron grandes avances formativos y culturales. Por ejemplo, hay escritos que explican la misión investigadora y conservacionista con respecto al folclore. En esta parte, además, encontramos el contacto que tenían los participantes con las bellas artes gracias a la recreación de los museos, entre otras actividades.

En este grupo también se mencionan a las mejoras en la habitabilidad de la comunidad y en las cuestiones de salud: siendo representadas en comedores escolares donde comían más de 40 niños y niñas cada día, en escuelas que se adecentaban para convertirse en un edificio de uso escolar, también se acogen aquí a las acciones de mejorar la agricultura de los pueblos, entregando semillas y explicando su buen uso.

En el anterior grupo y, en lo que se refiere tanto a la labor cultural como a la social, también se puede incluir el trabajo de la Misión Pedagógica-Social de Sanabria, que realizó acciones culturales, sociales, sanitarias y agrícolas, dado el estado de salud que tenían los habitantes de la comarca (Hernández, 2001).

Por otro lado, encontramos a autores como Boza y Sánchez (2004); Martín (2015); Martínez, M. (2002); Martínez Rus, A. (2005); Otero (2006); Pérez (1999), entre otros, que mencionan el registro cualitativo final de las Misiones, el número de bibliotecas asentados por las aldeas, el número de actuaciones del teatro y el coro, el número de localidades que recibieron las

Capítulo 2. La Institución Libre de Enseñanza

Exposiciones Circulantes de Pintura del Museo del Pueblo, el aumento del número de lectores, etc.

Todos estos trabajos hacen referencia al impacto de las Misiones, pero no es su intención hablar del mismo; sin embargo, esto no quiere decir que no se refleje continuamente.

Los trabajos de las Colonias Escolares tienen en común, con las publicaciones de las Misiones, que recogen las mejoras sociales que dieron lugar, pero sin ser reconocidas como impacto social.

Al igual que con las Misiones Pedagógicas de la II República, los trabajos de las Colonias son muy numerosos. No obstante, a diferencia de los otros documentos, no tienen una fuente primaria tan citada como las memorias del Patronato de las Misiones Pedagógicas. Otra diferencia que encontramos está en el tiempo de duración de las iniciativas. La primera tiene una duración de aproximadamente 5 años, de 1931 a 1936 (Canes, 1993). Sin embargo, las Colonias con sentido regeneracionista y, que éste fuera concedido con el soporte de la ILE, duraron casi 50 años (comenzaron en 1887 y finalizaron en 1936). Por lo tanto, los trabajos son más variados y en ellos encontramos, normalmente, los avances físicos y educativos para la infancia. Teniendo en cuenta esta situación de base, una posible clasificación puede ser la posterior:

En concreto, la experiencia ha sido analizada desde sus orígenes, su evolución y su sentido para la infancia por Cambeiro (2006-2007); Cano y Revuelta (1995); Pereyra (1982) y Viñes (1983). Estos estudios no tienen afán de centrarse en una Colonia concreta, pero sí que añaden explicaciones no muy profundas sobre la iniciativa en algunos territorios como Granada (Viñes, 1983), Madrid y Barcelona (Cambeiro, 2006-2007; Villegas, 2006).

La periodicidad ha sido otro de los presupuestos de partida para algunos trabajos. Por ejemplo, Moreno & Viñao (1998) estudian las Colonias de Cartagena del año 1907, pero antes de adentrarse en el tema, realizan un análisis exhaustivo sobre el contexto social que acogió a la iniciativa. Pereira (1984) se detiene en la primera Colonia Escolar de Galicia en el 1893, que fue en Santiago de Compostela. Otros de los estudios más actuales, que podemos incluir en este grupo, son los de Rodríguez (2016a) y Rodríguez (2016b). El primer trabajo explica la iniciativa para los alumnos de las escuelas públicas de Madrid en el año 1887. El segundo se adentra en el sanatorio de Pedrosa en el año 1910, en las Colonias Escolares de sordomudos de Santander (1911) y en la Colonia municipal madrileña de 1911. Asimismo, otros estudios analizan las diferencias entre las primeras Colonias Escolares y las actuales (Ontañón, 2004; Otero et al. 2013).

Centrándonos en la etapa de la II República sin guerra, encontramos algunas investigaciones que también pueden ser categorizadas de acuerdo con la periodicidad en la que se enmarcan (Algora, 1993; Hernández Díaz & Hernández Huerta, 2006; Moreno, 2009; Rodríguez, 2001). Este grupo

Capítulo 2. La Institución Libre de Enseñanza

de trabajos destaca el esplendor de las Colonias Escolares durante estos años, gracias al impulso económico que les dieron los diferentes gobiernos de la República. También incluyen a las mejoras higiénicas y pedagógicas de los menores que participaron en la experiencia.

Si nos fijamos en las Colonias y las mejoras sociales de una manera más detallada, vemos que hay trabajos que explican los beneficios para el cuerpo y para la formación pedagógica de los colonos y colonas (Cambeiro, 2006-2007; DelVaille, 1892; Rodríguez, 2016a, etc.) y otros explican esta realidad de una manera más rápida (Rodríguez, 2016b; Viñes, 1983, etc.). También están los que hablan de su expansión por el país y de su desarrollo gracias a su protagonismo en los Congresos de Educación e Higiene (Cambeiro, 2006-2007; Cano y Revuelta, 1995; Moreno y Viñao, 1998; Zúñiga, 2001, etc.).

Aparte de las Misiones y las Colonias, encontramos que la ILE impactó en las Escuelas Sierra-Pambley, que se rigieron por un avanzado ideario pedagógico con bases en dicha institución y en el Krausismo, pero modificado para adaptarlo al entorno de cada escuela. La filosofía de estos centros fue hacer llegar la cultura a las clases menos favorecidas y darles un oficio digno para ganarse el sustento (Cantón, 2000). El 11 de mayo de 1907 se legalizaron estos centros, incorporándoles a una fundación única, que fue presidida más tarde por Cossío. En ella también ingresó Ricardo Rubio, para ocupar el puesto de Giner después de su muerte (Jiménez-Landi, 1989).

Otro objetivo que nos planteamos en este trabajo es identificar las dificultades y las claves que encontraron los proyectos en su tarea de mejorar la vida de las personas excluidas socialmente. En este caso, no hemos encontrado análisis directos de esta situación, pero al igual que hemos explicado anteriormente, hay muchos trabajos que contienen estos datos. En el caso de las Misiones, vemos que los problemas políticos, la pobreza y el escaso contacto con la cultura, por parte de los habitantes de las zonas rurales, fueron barreras determinantes para ralentizar o acabar con su función (Boza y Sánchez, 2004; Canes, 1993, p. 151; Malheiro, 2017; Martínez Rus, 2005, etc.).

Dentro de este tipo de trabajos, encontramos los que mencionan el impacto efímero de las Colonias sobre el cuerpo, ya que los avances físicos de los niños y niñas solían durar muy poco, debido a la pobreza que rodeaba a las familias (Otero, 1994).

En las claves, encontramos los actos de solidaridad y el trabajo voluntario de docentes y funcionarios que, a falta de personal, gestionaban las actividades de las Misiones Pedagógicas (Martínez Rus, 2005), así como a la formación que tenían los institucionistas como Cossío, gracias a sus viajes por Europa y a sus visitas a escuelas, museos de artes, museos pedagógicos, etc.

Capítulo 2. La Institución Libre de Enseñanza

(Otero, 2017). En el caso de las Colonias vemos que la ayuda solidaria fue otra de las bases para generar beneficios sociales (Rodríguez, 2016a).

Las investigaciones citadas con anterioridad (tanto las de las Misiones como las de las Colonias) toman como foco de sus estudios diferentes fuentes de investigación. Documentos escritos inéditos, legajos de archivos históricos o prensa son algunas de las fuentes habituales desde la que se analiza la experiencia. No son tan habituales el uso de las imágenes, aunque sabemos por el trabajo de Comas, Motilla, y Sureda (2011), que son muy numerosas las fotografías de las actividades educativas realizadas al aire libre y en contacto con la naturaleza, como es el caso de las Colonias.

En este estudio los documentos que empleamos son: documentos escritos inéditos, legajos de archivos históricos, prensa, etc.

Por último, queremos indicar que hemos visto que el número de trabajos que mencionan a la ILE, a las Misiones y a las Colonias, así como a sus mejoras sociales, a sus barreras y a sus claves no son escasos. No obstante, este trabajo es uno de los pioneros en analizar a la ILE, a la Escuela Moderna y a las Comunidades de Aprendizaje para profundizar en su impacto social para los más desfavorecidos, para conocer sus barreras y sus claves en la tarea de mejorar la sociedad y para encontrar sus confluencias y diferencias en la tarea de reducir la pobreza y la exclusión social. Todo ello con el interés de aportar recomendaciones que ayuden a otros proyectos, con orientaciones similares, a hacer frente a estas situaciones.

A modo de resumen, vemos que la Institución Libre de Enseñanza fue un proyecto de reforma socioeducativa, que fue fundado por educadores convencidos con que la educación de los ciudadanos sería la clave para salvar a España del grado tan alto de pobreza y exclusión social en el que se encontraba.

Este proyecto fue representado con gran fervor por parte de Giner de los Ríos, de Cossío, así como por otros reformistas sociales.

En cuanto, al apoyo político que recibió, hemos visto que este fue desigual durante los años que duró la ILE, siendo el II Gobierno republicano uno de los que más confianza otorgó a sus funciones.

Independientemente de quienes estuvieran en el escenario político, los institucionistas se mostraron tenaces como renovadores de la Pedagogía. Siendo sus esfuerzos convertidos en propuestas educativas pensadas para reducir la pobreza y la exclusión social desde la supresión de la ignorancia y sustituyendo a la misma por el conocimiento de los libros clásicos, de las obras de arte, de la naturaleza, etc.

Capítulo 2. La Institución Libre de Enseñanza

Las actividades que consiguieron tales fines fueron las Misiones Pedagógicas y las Colonias Escolares. Numerosos autores han dedicado su tiempo a analizarlas, acotando el tiempo y el espacio, así como hablando de sus mejoras sociales, que son: el acercamiento a la cultura, el cuidado del cuerpo, el contacto de la naturaleza para mejorar el estado físico e intelectual, etc. Y sobre ellas profundizaremos en el capítulo 6 de resultados.

Esos autores han reflexionado sobre las mejoras sin llamarlas impacto social. Sin embargo, hablar de Misiones Pedagógicas o de Colonias Escolares lleva implícito hablar de avances sociales, pues su objetivo principal era mejorar la vida de las personas que, por haber nacido en familias excluidas socialmente, no podían disfrutar plenamente de la cultura, de las excursiones a espacios naturales, de una alimentación abundante, etc.

CAPÍTULO 3. LA ESCUELA MODERNA DE FERRER I GUÀRDIA

Capítulo 3. La Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia

La Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia nació el 8 de septiembre de 1901 en Barcelona y se situó en la Calle Bailén (Cappelletti, 1994; VV. AA., 1901a). Su ideario era racionalista y laico (Avilés; 2006; Lázaro, 2016; Solà, 2011), su identidad era un ejemplo rotundo de la conexión de la enseñanza con el pensamiento anarquista (Fundación Ferrer i Guàrdia, 2017) y su marco pedagógico era la renovación educativa dentro de la corriente de carácter obrero (Caivano y Carbonell, 1979; Viñes, 1983).

De acuerdo con Delgado (1982), los íntimos de Ferrer preferían hablar de enseñanza racionalista, cuando hacían referencia a la Escuela Moderna. Luego estaban los que hablaban de educación integral, como era el caso de Albano Rosell (fundador de la Escuela Integral de Sabadell). Un profesor de la Escuela Moderna de Barcelona, José Casasola, hacía difusión de este tipo de enseñanza nombrándola también como racionalista. Idénticos conceptos utilizaban Anselmo Lorenzo (antes y después del fallecimiento de Ferrer), el núcleo de Samuel Torner en Villanueva y Geltrú y, en Valencia, el grupo de Teodoro Santmartí de Badalona, etc. Según cree Delgado (1982), se utilizó este término para hacer referencia al nuevo enfoque de la enseñanza ácrata, cuyo mayor representante fue Robin. Así pues, partiendo de estos motivos, nos parece positivo denominar a este tipo de escuelas como racionalistas a lo largo del trabajo y para hacer referencia a la Escuela Moderna de Barcelona, en particular.

Se escogió Barcelona, para fundar la Escuela Moderna, por ser la ciudad más representativa del movimiento obrero y anarquista y porque contaba con el apoyo de anarquistas, como Anselmo Lorenzo, y republicanos, como el catedrático Odón de Buen. En este círculo social había muchas personas con intereses relacionados con las experiencias pedagógicas avanzadas (Madrid, 1994).

La Escuela Moderna de Barcelona comenzó con apenas 30 alumnos (12 niñas y 18 niños) (Ferrer i Guàrdia, 1976). Y a su acto inaugural asistieron los estudiantes, los padres, otros parientes de los alumnos y alumnas y delegados de varias sociedades obreras (Cappelletti, 2010).

Su local era luminoso, alegre y con una gran ventilación. Había varios espacios (de Zoología, Mineralogía, etc.). También había material gráfico (láminas de anatomía, botánica, etc.) y mapas físicos. No había mapas políticos, porque se consideraba que las fronteras eran arbitrarias (Muro, 2009; Lázaro, 2016).

Se enseñaban las Ciencias Naturales, las Matemáticas, la Lengua y la Literatura, etc., con el empeño de no suprimir el vínculo entre el hombre (fuera cual fuera su origen social) y el conocimiento. Por este motivo, se aprendía sobre animales unicelulares y pluricelulares, se estudiaba la célula y su composición, la fisiología, la anatomía y la reproducción. Se aprendía

sobre los números y las ecuaciones. Y no se olvidaban de las obras clásicas contemporáneas como las de Pérez Galdós; Alfredo Calderón; Picón; etc., entre otros contenidos (VV. AA., 1901).

También se tenía interés por el ejercicio manual, que podía ser el dibujo libre en la pizarra o el dibujo orientado para la realización de piezas cúbicas de construcción. La realización de tejidos, el plegado y el recorte de papel eran otras de las actividades educativas que se planteaban para el desarrollo de las habilidades manuales (VV. AA., 1901f).

Además, había conferencias dominicales para los adultos, como alternativa a la misa habitual. La idea de dar conferencias los domingos surgió de Clemencia Jacquet (que fue la primera directora de la Escuela Moderna). Esta fue una de las actividades que más prestigio dio al centro, porque, aunque comenzaron sin un programa previo, en muy poco tiempo, contaron con la colaboración de grandes científicos y con un auditorio muy diverso (alumnos, obreros, profesores, etc.) (Delgado, 1982). Estos grandes científicos procedían de Barcelona (lugar donde nace el proyecto) y de otros territorios (Cappelletti, 2010).

Además, el método pedagógico de la Escuela Moderna se basaba en la eliminación de exámenes, premios y castigos; atención a la higiene; introducción del juego para aprender en el aula; excursiones instructivas a espacios de aprendizaje y en la solidaridad entre compañeros. Los materiales de aprendizaje eran libros publicados por la editorial de la Escuela Moderna, estos documentos trataban sobre temas de Biología, Física, Sociología, etc. (Delgado, 1982). Otros materiales, indicados previamente, eran láminas de Fisiología y de Botánica en las paredes, mapas, entre otras cosas (Muro, 2009; Lázaro, 2016). El programa general de la escuela es anunciado por el propio fundador al poco tiempo de su inauguración. Y algunas de sus características las indicamos a continuación:

La misión de la Escuela Moderna consiste en hacer que los niños y niñas que se le confíen lleguen a ser personas instruidas, verídicas, justas y libres de todo prejuicio. Para ello, sustituirá al estudio dogmático por el razonado de las ciencias naturales. Excitará, desarrollará y dirigirá las aptitudes propias de cada alumno, a fin de que con la totalidad del propio valer individual no sólo sea un miembro útil a la sociedad, sino que, como consecuencia, eleve proporcionalmente el valor de la colectividad (Ferrer i Guàrdia, 1976, pp. 37-38).

Dentro del programa general, también vemos que la Escuela Moderna estaba pensada para la participación familiar y, para ello, abría sus puertas cada domingo:

Para completar su obra, la Escuela Moderna se abrirá las mañanas de los domingos, consagrando la clase al estudio de los sufrimientos humanos durante el curso general de la Historia y al recuerdo de los hombres eminentes en las ciencias, en las artes o en las luchas por el progreso. A estas clases podrán concurrir las familias de los alumnos (Ferrer

i Guàrdia, 1976, pp. 37-38).

Después de esta introducción sobre la Escuela Moderna, nos centraremos en las siguientes partes: el marco histórico e historia de la escuela, su situación social, sus principios pedagógicos, su funcionamiento pensado para las personas en situación de exclusión social y los trabajos previos sobre la Escuela Moderna conectados con nuestros objetivos. Como vemos, seguiremos la misma estructura que en el capítulo anterior.

3.1 Contexto histórico de la Escuela Moderna

El 17 de julio de 1857, Isabel II firmó una ley, que permitía al Gobierno formar y promulgar una Ley de Instrucción Pública conocida como la Ley de Moyano de 1857. Los grandes rasgos que caracterizan a esta Ley se identifican con la ideología del liberalismo moderado del que Moyano era representante. Algunos de ellos son: la gratuidad relativa para la enseñanza primaria (solo para los niños y niñas pobres por solemnidad), centralización de la educación, secularización limitada, etc. (Sevilla, 2007).

La ley de Moyano de 1857 fue desarrollada para evitar que la jerarquía eclesiástica, la oponente del estado liberal del siglo XIX, tuviera el control exclusivo de la educación. Parece ser que el resultado de esta ley fue desastroso, porque la construcción de las escuelas decayó, el analfabetismo seguía siendo muy elevado y no había plazas escolares suficientes. Por este motivo, no se podía plantear la asistencia como obligatoria y algunos municipios subvencionaron a las escuelas privadas y a las clases de enseñanza para obreros (Boyd, 1978).

A pesar de la implantación de la Ley de Moyano, décadas más tarde, concretamente en 1900, seguían existiendo numerosas comunidades religiosas dedicadas a la educación masculina y femenina, incluso, en muchas ciudades las escuelas católicas eran superior a las públicas. No obstante, la secularización de la cultura europea ya había comenzado y esta situación alarmó a la Iglesia, que defendía la enseñanza católica en las escuelas públicas y privadas. Para los liberales, la cuestión no era religiosa, sino política, ya que la jerarquía eclesiástica no se mostraba amistosa hacia las libertades básicas del Gobierno Constitucional y, además, cuando comenzó el impulso de europeizar el país, las escuelas católicas no lo ponían fácil para modernizarlo. Esto conllevó a que los liberales y la Iglesia comenzaran a enfrentarse por el control de la educación y esta confrontación comenzó en 1900, con la creación del Ministerio de Instrucción Pública (del que hemos hablado previamente, en el capítulo 2). El primer ministro liberal, el Conde de Romanones, apoyó a un Decreto que afirmaba el derecho del estado a inspeccionar tanto escuelas públicas como privadas (Boyd, 1978).

En el capítulo de la secularización de la enseñanza en España, vemos que se discutieron los derechos del Estado, de la Iglesia y de las familias en relación con la enseñanza. Otras circunstancias fueron, que se intentó separar a la Iglesia del Estado y se legisló y se contra legisló respecto a la enseñanza de la religión en los distintos niveles y respecto al control de la enseñanza privada. Por otra parte, en este episodio, también se añade el hecho de que en todas las reformas pedagógicas españolas aparecen siempre los krausistas o sus herederos, que son los institucionistas (de los que hemos hablado previamente), uno de los grupos que más ha influido a la Pedagogía contemporánea (Delgado, 1982). Recordemos aquí que las tendencias krausistas consisten en la defensa del libre pensamiento y en la formación humanista y científica (Gimeno, 2011).

En general, los anarquistas, al contrario que los socialistas, tenían un gran interés por impulsar escuelas privadas que participaran, desde finales del siglo XIX, en el movimiento escolar laicista, republicano, librepensador y masón; de manera, que no es fácil de saber cuál fue la influencia que más marcaron a estas escuelas (Avilés, 2006).

En el caso de Barcelona, reconoce Delgado (1982), que una de las primeras instituciones obreras en esta ciudad fue el Ateneo Catalán de la Clase Obrera, fundado en 1861, que impartía clases nocturnas para obreros de lectura, escritura, aritmética y dibujo lineal.

No obstante, no fue hasta la revolución de septiembre de 1868 cuando la actividad obrera se desarrolló teniendo más presente a la cuestión escolar. Los problemas de supervivencia mantenían a este grupo de personas alejadas de la educación, pues estaban esperando otro momento mejor. Las pocas escuelas públicas creadas iban destinadas preferentemente a sectores pequeños de burgueses. La época política que tiene lugar después del 1868 supondrá un cambio fundamental para las asociaciones de trabajadores, que tendrán más libertad de expresión y de reunión. Entre 1868 y 1874, en el campo de la educación y especialmente en Cataluña hubo algún sector obrerista que se limitó a solicitar la instrucción, pero la novedad más interesante de este periodo, especialmente por su carácter de vanguardia, fue el desarrollo del concepto educación integral, una de las bases de la Pedagogía Racionalista (Monés, Solà, y Lázaro, 1977).

En este episodio también vemos que surgieron una gran cantidad de escuelas de enseñanza Primaria anarquistas, a lo largo de los años 1870 y 1880. En estos centros los trabajadores y sus hijos no tenían la obligación de recibir una doctrina religiosa y podían escapar del paternalismo y la condescendencia de las instituciones de caridad. Las escuelas primarias anarquistas ofrecían al proletariado lo que querían y necesitaban, que era el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Solían ser clases provisionales en los centros obreros de las ciudades y los pueblos (Boyd, 1978).

Capítulo 3. La Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia

A partir del golpe de estado de Pavía en 1874, la Restauración intentó cortar de raíz todo tipo de asociación obrera. La represión fue dura y hacia 1880, propiciado el movimiento anticlerical librepensador, aparecen centros de enseñanza laicista, aglutinados en gran parte en la Unión Barcelonesa de Librepensadores. La expansión de la enseñanza laica estaba conectada al progresismo liberal del final del siglo XIX (Monés, et al., 1977).

En un contexto como el indicado, las escuelas racionalistas empezaron a tener mejor acogimiento a partir del 1900. Uno de estos centros fue la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia (Boyd, 1978). La propuesta de Francisco Ferrer i Guàrdia irrumpe en un panorama educativo dominado por la Iglesia reaccionaria y por una enseñanza estatal burocratizada e inmovilista y es, desde este contexto, donde hay que entender el florecimiento de las escuelas laicas y racionalistas (Monés, et al., 1977).

Después de los anteriores datos, aportaremos cuestiones concretas sobre la Escuela Moderna de Francisco Ferrer i Guàrdia en combinación con los momentos históricos que la acompañaron.

Ferrer i Guàrdia nació en Alella (Barcelona) el 10 de enero de 1859. Sin embargo, Delgado (1982) indica que esta fecha puede ser errónea y que la real podría ser el 7 de junio de 1854. Francisco fue a la escuela en el lugar en el que nació y, más tarde, en la localidad vecina de Teià hasta los 13 años. Poco después, en el año 1873, fue a Barcelona a trabajar con un comerciante de tejidos. Su nombre era Pablo Ossorio, que fue el hombre que le ayudó a conseguir su primer empleo y también le ayudó a formar parte de los ambientes republicanos de Barcelona. De cuando en cuando, Francisco visitaba a su familia en Alella y en uno de sus encuentros con su familia, su madre se mostró preocupada al ver a su hijo alejado de la religión (Avilés, 2006).

Durante varios años, Ferrer fue un enlace para los republicanos que estaban en contacto con Manuel Ruiz Zorrilla y que estaban exiliados en Francia. Sin embargo, no encontró en ellos una verdadera entrega por la causa:

Mi relación con D. Manuel José Zorrilla, que podía considerarse como centro de acción revolucionaria, me puso en contacto con muchos revolucionarios españoles y con muchos y notables republicanos franceses, y su frecuentación me causó gran desengaño: en muchos vi egoísmos hipócritamente disimulados (...) en ninguno reconocí el propósito de realizar una transformación radical (Ferrer i Guàrdia, 1976, p. 11).

Apoyó en 1886 el pronunciamiento militar del general Villacampa, partidario de Ruiz Zorrilla, con el fin de proclamar la República, pero al fracasar tuvo que exiliarse en París hasta el año 1901 (Lázaro, 2016).

Durante el tiempo que reside en Francia conoce de cerca el sistema de enseñanza republicano y su carácter público, universal, laico y neutro. Y cuestiona sus intentos de generar un igualitarismo social en la educación, al considerar que es el tipo de escuela que la burguesía ha creado a su medida para reproducir su privilegio económico. Incluso, considera que la neutralidad es una falacia de la burguesía para perpetrar su ideología. Así pues, para él la educación no estaba entre el modelo monárquico, sustentado por la oligarquía feudal, ni en el modelo republicano, promovido por una burguesía más o menos progresista. Para él, el carácter de alternativa, el antagonismo escolar, se hallaba entre la educación alienadora y la educación liberadora (Monés, et al., 1977).

Después de la anterior aclaración, vemos que la permanencia de Ferrer i Guàrdia en la capital francesa le permitió tener relación con círculos librepensadores internacionales que le ayudaron a tener importantes contactos con liberales, republicanos, socialistas y anarquistas. El contacto con estos nuevos círculos sociales le influyeron para tener ideas cada vez más revolucionarias. En 1901 regresó a Barcelona, año en el que fundó la Escuela Moderna, con la herencia que le dejó Ernestina Meunier, una amiga y antigua alumna suya, que conoció en los cursos de español que impartió el pedagogo en Francia (Lázaro, 2016).

Tras su llegada a Barcelona, Francisco Ferrer había concebido dos ideas fundamentales que iba a tratar de poner en práctica. La primera de ellas era que tenía que plantear una acción pedagógica a través de la Escuela Moderna y la otra consistía en promover la acción revolucionaria a través del seno del movimiento obrero, en el cual se plantearía la necesidad de la huelga general. Ambas ideas estaban entrelazadas, porque sin la acción pedagógica no se lograría crear un ambiente adecuado socialmente. La vertiente revolucionaria trató de dar paso a las originales ideas del sindicalismo revolucionario provenientes de Francia. Todos estos movimientos, que se gestaron desde principios de siglo, coincidieron con la entrada en España de las ideas sindicalistas indicadas (Madrid, 1994).

Le invitaron a embarcarse en esta aventura su práctica docente de una duración de más de 15 años en el Gran Oriente de Francia y en el Liceo Condorcet. En segunda estancia, también se vio animado de abrir una escuela dada el lamentable estado en el que se encontraban la enseñanza en España, con un déficit de unas 10.000 escuelas. También estaba convencido de que tanto la Iglesia como el mundo burgués se servían de la escuela para reproducir sus privilegios económicos y sus ideologías, así que se resguardó en un Decreto del 29 de diciembre de 1876, que admitía la posibilidad de que todo español podría abrir una escuela, siempre que permitiera a la autoridad gubernativa la inspección de las condiciones higiénicas de las escuelas y de la solvencia moral de sus docentes (Bergasa, 1990).

Capítulo 3. La Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia

Tras la muerte de su amiga Ernestine por una dolencia del corazón, Francisco inició su tan inesperada aventura en la Calle Bailén, el 8 de septiembre de 1901. Cambió de edificio en la misma calle, para ampliar los servicios de la escuela posteriormente. Se dotó de una biblioteca y organizó varias excursiones a fábricas para que el alumnado pudiera conocer la producción industrial. Esta escuela fue puesta en entredicho por las instancias conservadoras del país, que la consideraban como subterfugio para la enseñanza de la sedición y del terrorismo e, incluso, fue puesta en duda por intelectuales de ideas avanzadas (Bergasa, 1990).

Un año más tarde de su fundación, la Escuela Moderna contaba con una de las actividades que más prestigio le concedió. Nos referimos a las conferencias dominicales, que en un principio se realizaron sin un programa previo y, en ocasiones, sin conferenciante, pero pronto comenzaron a tener lugar regularmente, contando con el apoyo de Odón de Buen y Martínez Vargas. Con el tiempo, las conferencias se anunciaron siempre con antelación en los periódicos barceloneses, en estos anuncios, se insistía en la posibilidad de recibir a todas las personas que lo quisieran. Los temas que se trataron eran de gran interés por aquellas fechas, en las cuales la higiene no siempre acompaña al cuidado del cuerpo y éste tampoco era acompañado por la salud en general. Así pues, Martínez Vargas disertó sobre los medios de defensa de la gripe, contra la difteria, la escarlatina, etc. (Delgado, 1982).

También resulta muy llamativo, al igual que las conferencias, los esfuerzos de Ferrer por otorgar a la Escuela Moderna de libros que no dispusieran de ideas religiosas, ya que incluso, los libros de Geografía de las escuelas primarias de Francia seguían esta tendencia. Así que contó con libros de uso escolar editados por él, que iban dirigidos a niños, niñas, jóvenes y adultos. Había libros de Aritmética, de Lengua, de Historia, de Geografía, de Ciencias Naturales, de lectura para niños y niñas y de lectura para adultos. La Biblioteca de la Escuela Moderna hizo cada vez mayor número de ventas a escuelas laicas, libres o ácratas. Muchas de estas escuelas existían antes de la Escuela Moderna y otras fueron fundadas por él, apoyadas o subvencionadas. Algunas de las escuelas que habían adoptado los libros de Ferrer fueron en Barcelona, en Villanueva y Geltrú, en Mataró, en Granollers, en Esplugas, en Montgat, en Tarragona, en Reus, en Portbou, en Palamós, en Mazarrón, en Cartagena, en Gaucín, etc. (Delgado, 1982).

Después de varios años de funcionamiento de la Escuela Moderna, se puso fin a la misma posteriormente a que, el 31 de mayo de 1906, se celebrara una procesión real con los recién casados Alfonso XIII y Victoria Eugenia. Mateo Morral, bibliotecario de la Escuela Moderna, lanzó una bomba escondida en un ramo desde un balcón. La bomba no alcanzó a los reyes, pero mató a 23 personas e hirió a más de 100. Morral se escondió en la redacción de la Revista Anticlerical. El republicano Nakens le ayudó a escapar. Después Morral alcanzó Torrejón de

Capítulo 3. La Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia

Ardoz el 2 de junio con la intención de tomar un tren a Barcelona vestido de mecánico. Antes de hacerlo, fue reconocido por un guardia y, finalmente, Morral se suicidó. Ferrer i Guàrdia fue detenido dos días después del atentado, por su conexión con Mateo Morral. Por esta razón, se consideró que era el impulsor y cómplice de los asesinatos. Ferrer i Guàrdia fue condenado y la Escuela Moderna fue cerrada. Después de este cometido, fue juzgado y se le consideró culpable por conocer a Morral (García-Yeste, Redondo-Sama, Padrós, y Melgar, 2016).

Después de cerrar la Escuela Moderna, Ferrer se trasladó a Francia y luego a Bélgica y fundó en Bruselas la Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia. En 1908, comenzó la publicación de la revista *L'Ecole rénovée* y reanudó la publicación del Boletín de la Escuela Moderna de París. Estas publicaciones proliferaron sus ideas pedagógicas y varias escuelas racionalistas siguieron abriendo sus puertas en diversas ciudades españolas y luego en otros países (Gallo, 2013).

En 1909, regresó a España y, en el mes de agosto, estalló una revuelta popular contra la guerra que España hacía en Marruecos, enviando a padres de familia de la clase obrera como soldados. Los obreros comenzaron a negarse a ir a la guerra y las manifestaciones crecieron. El período del 26 de julio al 2 de agosto de 1909 fue el más violento en Barcelona y se conoció como la Semana Trágica. Los establecimientos fueron saqueados y las iglesias y los conventos fueron incendiados. La revuelta era contra la burguesía española, la Monarquía y la Iglesia. La respuesta del Gobierno fue ordenar la detención de una serie de prominentes intelectuales y militantes republicanos, entre ellos Francisco Ferrer, considerados como líderes del movimiento (Gallo, 2013; Solà, 2007). El resultado final fueron 115 muertes, 441 personas heridas e innumerables edificios quemados (Pons, 2016).

Para conectar el contexto histórico entre la ILE y la Escuela Moderna, queremos indicar que Cossío escribió a Antonio Machado, desde Berlín, lamentándose de lo sucedido durante la Semana Trágica (Jiménez, 1989). Asimismo, estos dos proyectos compartieron muchos otros acontecimientos, pues el periodo comprendido entre 1876 (pero, sobre todo, desde 1900) y 1936 fue para el terreno educativo un momento de avance hacia la modernización, a pesar de las continuas crisis políticas. El proceso de modernización tuvo lugar a partir de la aparición de instituciones educativas, la formación de maestros, de inspectores y de profesores de escuelas normales, así como muchas otras circunstancias: la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1900); la ampliación de la escolaridad obligatoria de los nueve a los doce años; el pago del sueldo de los maestros por parte del Estado (1901), aunque de un modo incompleto; la creación de una Cátedra de Pedagogía Superior en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid (1901); la reforma de los estudios del Magisterio y de la Inspección de

Primera Enseñanza; la creación de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio 1909), la Junta de Ampliación de Estudios (1907), la Residencia de Estudiantes (1910), la Residencia de Señoritas (1915), el Instituto Escuela (1918), el Centro de Estudios Históricos, etc. También en el primer tercio del siglo XX se crearon iniciativas sociales vinculadas al movimiento obrero: unas debidas a iniciativas anarquistas y otras al partido socialista y a la UGT que se concretaron en Ateneos, Casas del Pueblo, publicaciones periódicas, etc. De estas medidas de renovación social y educativa se ocuparon Cossío, Luzuriaga y otros. También estos temas fueron objetos de preocupación para el pensamiento anarquista, cuyos seguidores querían hacer realidad tal renovación mediante sus escuelas, ateneos, etc. (Lorenzo, 2001).

Después de la Semana Trágica, de la que hemos hecho mención previamente, vemos que Ferrer no opuso resistencia para ir prisión y fue llevado a la fortaleza de Montjuïc. Se instaló un tribunal militar y se ligaron las actividades pedagógicas de Ferrer a las revueltas populares. La acusación fue presentada al Tribunal Militar el 6 de octubre de 1909, por el Capitán del Regimiento de Infantería de Vergara, Don Jesús Marín Rafales, que, tras una larga exposición de hechos y testimonios, pidió su condena a muerte. En otra larga exposición, en un documento del 9 de octubre, el Asesor del Consejo de Guerra, Don Enrique Gesta, Teniente Auditor de Guerra, reafirmó las acusaciones y acordó la petición de pena de muerte (Gallo, 2013).

A pesar de la sentencia implantada, poetas como Maragall (que escribieron sobre educadores como Giner de los Ríos, ver capítulo 2) emplearon su escritura para pedir su indulto por medio de una carta a La Veu de Catalunya, que fue escrita tres días antes de su ejecución, es decir, el 10 de octubre de 1909 (Maragall, 1909⁷).

La muerte de Ferrer conllevó a tales revuelas internacionales, que la prensa nacional de aquellos días afirmaba en sus páginas que se trataba de la mayor polémica internacional de la política

⁷ ¿El corazón no os dice nada, ahora, mientras están fusilando gente en Montjuïc sólo porque en ella se manifestó con más claridad este mal que es el de todos nosotros? ¿El corazón no os dice ir a pedir perdón, de rodillas si es necesario, y los más ofendidos los primeros, por estos hermanos nuestros en desamor que querían aterrizar por odio esta misma ciudad que nosotros los dejamos abandonada por egoísmo?...

...en lo alto de Montjuïc, sacarán del castillo un hombre atado, y él pasará por delante del cielo y del mundo y del mar, y el puerto que trafica y de la ciudad que se levanta indiferente y poco a poco, poco a poco, para que no tenga que esperar, lo llevarán a un rincón de foso, y allí cuando toque la hora, aquel hombre, aquella obra magna de Dios en cuerpo y alma, vivo, en todas sus capacidades y sentidos, con este mismo afán de vida que tenéis vosotros, arrodillará de cara a un muro, y le meterán cuatro balas en la cabeza, y él dará un salto y caerá muerto como un conejo... él, que era un hombre tan hombre como vosotros... quizás más que vosotros.

¿Cómo podéis permanecer en casa, y sentarse en la mesa rodeados de hijos y ponerse en la cama con la mujer, y atender a sus negocios, y que esta visión no se os ponga delante y no os atragante el bocado de pan en la garganta, y no te hiele el beso en los labios y no os impida atender a toda otra cosa que no sea ésta?...

española del siglo XX. Además, en París, se levantaron barricadas frente a la embajada española tras horas de trifulcas con la policía. En todo el mundo se produjeron manifestaciones más o menos violentas y muy concurridas. Los lugares donde tuvieron lugar fueron París, Londres, Roma, Lisboa, Bruselas, Ámsterdam, Berlín, Viena, Ginebra, Nápoles, Turín, Bolonia, Oporto, Coímbra, Valence, Niza, Narbona, Trieste, Orán, Lieja, Lyon, Marsella, Génova, Venecia, Buenos Aires, Montevideo, entre otros lugares. En cada uno de los sitios había anarquistas, socialistas, republicanos, masones y librepensadores. Todos ellos vieron que la muerte de Ferrer i Guàrdia era un crimen de la Monarquía española (Muñoz, 2009). Por otra parte, hay que señalar que no solo en el extranjero hubo movilizaciones a favor de Ferrer, sino que también tuvieron lugar en distintas partes de España. En estas manifestaciones participaron los miembros más combativos del proletariado junto a algunos burgueses liberales (Bergasa, 1990).

Asimismo, hubo manifestaciones contra el gobierno y contra el rey en varias ciudades españolas y, en el marco de estas, el Doctor Simarro⁸ fue en busca del apoyo de los institucionistas para que se unieran a la protesta. Tanto Giner como Cossío no estaban de acuerdo con la ejecución de Ferrer, pero no se unieron, porque no querían vincular a la ILE con un complot político (Jiménez, 1989).

3.2 Situación social de la Escuela Moderna

Esta escuela surgió en un momento clave para mejorar el panorama en el que se encontraba España a principios del siglo XX. Estos inicios estuvieron marcados por las guerras coloniales, la corrupción, las rebeliones militares, la despreocupación por la enseñanza de la clase trabajadora, imperando la creencia de que las clases populares solo eran necesarias como animales de trabajo y, por otro lado, vemos que el régimen de la Restauración impedía la participación en la sociedad a las clases más humildes (Dufour, 1999).

Además, en los principios del siglo XX, España era un país preferentemente agrario. La mayor parte de la población desarrollaba oficios relacionados con la agricultura y, por tanto, no había

⁸ Desde que era joven tuvo una personalidad atraída por los ideales políticos progresista. Fue desarrollando una mentalidad positivista y evolucionista, posicionándose en contra del conservadurismo religioso y a favor de una sociedad inspirada en los principios de la ciencia. Estrechó sus relaciones con el Ateneo madrileño y con la Institución Libre de Enseñanza que fundó Francisco Giner en 1876. Se decantaba así por una actitud reformadora que se fundaba prioritariamente en un proyecto de renovación educativa. Mantuvo un tiempo un laboratorio de Pedagogía Psicológica, que fundó en 1893, en el Museo Pedagógico Nacional que dirigía Manuel Bartolomé Cossío.

En 1902, obtuvo una cátedra de psicología experimental recién creada, dentro de los estudios de doctorado, en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Madrid, cátedra fundamental para el desarrollo de nuestra tradición científica en Psicología. Después del procesamiento de Ferrer i Guàrdia, escribió un libro sobre el educador y sobre tal situación, que no fue acabado (Carpintero, 2009).

suficientes personas que se dedicaban a la ganadería y a la industria, lo que daba lugar a que fuera un país a la sombra del avance de Europa (Sánchez, 1990).

La insalubridad, la desigualdad y la miseria rodeaba a la familia, a la escuela y a la salud de las personas de aquella época. También era muy común la falta de solidaridad que existía entre las personas que tenían más privilegios y entre los que menos tenían (Sée, 1903). Numerosos trabajos hacen referencia a estas ideas, tal y como veremos en las siguientes líneas.

En las familias, el desconocimiento y la situación social conllevaba a que los padres y madres tuvieran prácticas de higiene y de alimentación no adecuadas para sí mismos y para sus hijos e hijas. Asimismo, en el seno familiar, las madres más pobres tenían oficios en fábricas con un régimen de trabajo similar a la esclavitud, por este motivo, no podían cuidar bien de sus hijos y darles los alimentos necesarios para tener un buen desarrollo:

El desconocimiento de las reglas lo que motiva la mala alimentación, algunas otras razones hay que caen en el orden sociológico. En los centros fabriles, en estos focos de trabajo, la esclavitud económica a que se encuentra sometida la mujer y en particular la madre durante a lactancia, es otro de los importantes factores a tener en cuenta (Peiró, 1901, pp. 13-14).

Estas mujeres tampoco tenían suficiente tiempo para garantizarles una buena calidad de vida a sus hijos:

En efecto; además de la deficiencia nutritiva encuéntrase la obrera madre en continua inquietud y separada a veces por gran distancia de su pequeñuelo, guardado por manos mercenarias y al que sólo ve unos cortos minutos que le permiten amamantarle, ¿qué efecto han de producir sobre la leche la intranquilidad y zozobras a que se encuentra sometida? Todos sabemos el resultado, deficiencia en calidad y en cantidad (Peiró, 1901, pp. 13-14).

La salud de los y las estudiantes de la Escuela Primaria también era alarmante. La escuela no tenía mucho interés por este tema y la escena escolar estaba compuesta por alumnado harapiento, con una imagen personal descuidada y con enfermedades que se mostraban en sus ojos irritados y llenos de legañas (Sée, 1903).

En términos de salud, cabe destacar también que las personas con menos recursos socioeconómicos tenían la mitad de vida respecto a las personas con más beneficios (Dufour, 1999). En motivos de mortandad, las enfermedades infecciosas eran las más comunes y éstas conllevaban a más de 225.000 muertes de menores de cinco años en el año 1900 (Sánchez, 1990).

Por otro lado, en el sistema educativo español, no había suficientes plazas escolares, ya que había muy pocas escuelas. Por este motivo, las instituciones educativas privadas eran bienvenidas, pues el sistema público no era suficiente para hacer frente a la carencia de colegios tan grande que tenía

lugar en el territorio nacional (Lázaro, 1994).

La mayor parte de las escuelas que existían estaban conectadas a la Iglesia y, en estos centros, no había cabida para los niños y niñas más pobres y tampoco para la enseñanza de la ciencia (Dufour, 1999).

También estaba el problema de la calidad de los centros, pues eran escuelas pequeñas, insalubres, oscuras, mal ventiladas, en edificios que no estaban pensados para uso escolar (en ocasiones eran establos o graneros) y con poco mobiliario y material escolar. Los recursos materiales de estos centros no solo eran escasos, sino que estaban poco cuidados y obsoletos. Al frente de estos centros estaban maestros y maestras sin formación alguna, enseñando con poca eficacia (Dufour, 1999; Lázaro, 1994).

El impacto social de la escuela era tan ineficiente que había 10 millones de personas analfabetas de 18 millones de habitantes (Ferrer i Guàrdia, 1976). El analfabetismo fue un gran problema de la nación, porque los datos indicaban que en el año 1877 había un 72% de analfabetos y, en el año 1910, la problemática seguía contando con un alto índice de analfabetismo, en este caso, del 59%. Estos porcentajes eran similares a los de países como Portugal e Italia (García, 2007).

A su vez, al mal funcionamiento del sistema educativo español, se sumaba la influencia de la corriente determinista, basada en la idea de que la escuela no es responsable de las desigualdades sociales y de que no las puede cambiar (Calderón, 2014; Flecha y Buslón, 2016). Esta postura ha afectado a lo largo de la historia a pedagogos destacados y de diferentes contextos históricos como a Ferrer i Guàrdia y a Freire (Flecha y Buslón, 2016).

En el caso de Barcelona, la ciudad de origen de la Escuela Moderna, el panorama no era mucho mejor para los adultos y la infancia. En el primer grupo, vemos que las mujeres, que trabajaban en las fábricas, comenzaban su jornada nada más entrar la mañana y terminaban su faena con la llegada de la noche. Después de trabajar entre 13 y 15 horas diarias, tenían que ocuparse del cuidado de sus familiares (Nash, 1983). Los hombres también tienen unos regímenes de trabajo muy precarios; sin embargo, sus salarios eran más altos que los de las mujeres y ocupaban puestos de mayor cualificación. Esta situación contribuyó a que los conflictos de clase tuvieran una posición cada vez más importante en la vida política y social de Cataluña (Smith, 1996).

En lo que respecta al grupo de niños y niñas, vemos que Barcelona fue una de las ciudades españolas que destacó por tener tasas muy elevadas de analfabetismo infantil, pues la gran

mayoría de los menores en edad escolar no recibían una escolarización básica (Torrebadella, 2016).

Asimismo, las malas cosechas y hambrunas del mundo rural conllevaban a que los habitantes de estas zonas buscaran un mejor modo de vida en Barcelona. Sin embargo, pese a que el crecimiento industrial de la ciudad era imparable, las coyunturas económicas adversas afectaban a las empresas y esto dio lugar a que numerosas personas sin trabajo tuvieran que vivir entre la miseria y la marginalidad. Por lo tanto, abundaban los mendigos hombres y las mujeres que tenían que ejercer la prostitución para poder salir adelante (Alcaide, 2001).

Debido a esta situación tan calamitosa, se originó en toda España el movimiento higienista, que tuvo influencias de la Pediatría y la Psiquiatría principalmente. Su difusión se realizó desde la Escuela Nueva y tuvo su máximo culminación en la II República. Este movimiento se vinculó al regeneracionismo y a la idea de que la higiene mejoraría la vida de las clases trabajadoras, la raza, la nación y la economía (Viñao, 2010).

En la ciudad de Barcelona, el movimiento higienista fue paralelo a la industrialización y fue representado durante sus primeros años por el higienista Pedro Felipe Monlau. Después, Juan Giné Partagás y Rafael Rodríguez continuaron su misión, poniendo en marcha diferentes proyectos como la Academia de Higiene de Cataluña en 1887, la Exposición Universal de 1888 y el Instituto de Higiene Urbana de Barcelona en 1891 (dirigido por Luis Comenge). La labor de estos dos hombres tuvo lugar en las ciencias médicas y fue determinante para la doctrina higiénica española (Alcaide, 1999).

3.3 Principios educativos de la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia

Para hacer frente a la pobreza extrema que rodeaba a España y concretamente a su sistema educativo, Ferrer i Guàrdia defendió una serie de principios, que puso en práctica en su Escuela Moderna. Sin embargo, antes de adentrarnos en este apartado, queremos indicar que las tareas de los maestros racionalistas se dividen en tres periodos:

El primer periodo de estas escuelas fue el que aparece a continuación:

Una es la que se sitúa entre los últimos años del **siglo XIX y principios del XX**, contemporánea a Ferrer y Guàrdia, que es la que define los elementos de la enseñanza racionalista, perviviendo con los rasgos de la instrucción obrerista procedentes de los tiempos de la I Internacional... (Cuevas, 2010, p. 104).

Luego, vemos que el segundo período de las escuelas racionalistas fue:

La segunda, en la década de 1920, estaba formada por docentes como Higinio Noja, Joan Puig Elías (animador de la Escuela Natura, del Clot barcelonés), Antonia Maymón, etc., que podríamos identificar con la fase expansiva del modelo de escuela racionalista... (Cuevas, 2010, p. 104).

Por último, vemos la última etapa a continuación:

Y finalmente, **la tercera generación situada en los años 30**, que coincide con el período de la II República y Revolución Española, con maestros jóvenes como Vicente Galindo, José de Tapia, José Muñoz Congost y Evaristo Viñueles, mejor formados en Pedagogía y con mayores posibilidades para trabajar, por influencia de un contexto muy favorable (Cuevas, 2010, p. 104).

Como vemos en la cita anterior, la iniciativa de Ferrer i Guàrdia se sitúa en los primeros tiempos. Por lo tanto, fue este pedagogo uno de los principales precursores de los principios racionalistas que veremos en las siguientes líneas.

-En primer lugar, nos detendremos a explicar los principios de *la igualdad entre niños y niñas, la coeducación de sexos y la valoración de los derechos de los niños y niñas* (Albano, 1940; Boscus, 1989; Solà, 2010a).

En la Pedagogía Libertaria, la lucha por la igualdad de sexos fue reflejada en los escritos anarquistas de Kropotkin (1986), para posteriormente ser denominados por Ferrer i Guàrdia como coeducación de sexos. El meollo de la lucha se encontraba en el intento de que la mujer superarse la triple esclavitud a la que estaba sometida: esclavitud de ignorancia, esclavitud al trabajo y esclavitud por ser mujer (Palomero, 1998). Esta realidad solo podría ser superada si la sociedad tenía en consideración a la mujer y su lugar en el mundo. Los racionalistas lo tenían muy claro, el lugar de la mujer no era estar recluida en el hogar, su lugar estaba en la búsqueda de la igualdad con el hombre y en la búsqueda de una vida mejor, alejada de la ignorancia y próxima a la cultura creada:

El radio de su acción ha de dilatarse fuera de las paredes de la casa: debería ese radio concluir donde llega y termina la sociedad. Más para que la mujer ejerza su acción benéfica, no se han de convertir en poco menos que en cero los conocimientos que le son permitidos (...). La ciencia, penetrando en el cerebro de la mujer, alumbraría, dirigiéndole certeramente, el rico venero de sentimiento; nota saliente, característica de su vida; elemento inexplorado hasta hoy; buena nueva en el porvenir de paz y de felicidad en la sociedad (VV. AA., 1901e; p. 17-20).

Y ¿cuándo la mujer tendría un papel protagonista en la sociedad, según los seguidores de la corriente racionalista? Esta pregunta es contestada a continuación:

Capítulo 3. La Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia

Cuando se realice el matrimonio de las ideas con el corazón apasionado y vehemente en la psiquis de la mujer, entonces será un hecho evidente en los pueblos civilizados el matriarcado moral. Entonces, la humanidad, por una parte, contemplada desde el círculo del hogar, poseerá el pedagogo significado que modele, en el sentido del ideal, las semillas de las nuevas generaciones; y por otra parte contará con el apóstol y propagandista entusiasta, que por sobre todo ulterior sentimiento sepa hacer sentir a los hombres la libertad, y la solidaridad a los pueblos (VV. AA., 1901e, p. 17-20).

Otros principios de la Escuela Moderna son el acercamiento entre el estudiante y la ciencia, como veremos a continuación.

-La defensa del acercamiento de la ciencia a todas las personas sin importar su condición social (VV. AA., 1901). Para ello, la educación estaba dividida en dos secciones: la etapa preparatoria y la etapa superior. En ambas etapas las enseñanzas giraban en torno a las ciencias. Por ejemplo, en la educación preparatoria se aprendían Geografía de España, Ciencias Naturales, Aritmética, Geometría, etc. La Educación Superior contenía Aritmética, Geometría, Ciencias Naturales (desde las cuales se enseñan los principios higienistas), Ciencias Físicas, Geografía e Historia (Lázaro, 2016; VV. AA., 1901h).

-La coeducación de clases sociales fue otro de los principios racionalistas. Se insistía en este principio para propiciar la cooperación entre las clases desde la educación racional (Ribera, 1994) y para salvar a la escuela de los poderes hegemónicos que tenía la Iglesia; poderes que le permitían tener el control de la educación y dejar fuera a las personas más humildes (Avilés, 2006; Solà, 2007).

Aquí nos advierte Monés et al. (1977) que en la coeducación, tanto de sexos como de clases, eran muy diferentes la ILE y la Escuela Moderna. Que Ferrer pidiese la coeducación de sexos suponía el acceso de la mujer a la educación. Pero no solo eso, sino que pedía una educación tanto para la mujer como para el hombre, que fuese auténticamente creativa, integral, antiautoritaria y no dogmática. No bastaba con exigir una igualdad de culturas (que era el caso de la ILE) entre hombre y mujer. Por otro parte, la coeducación de clases también era bien diferente pues Ferrer pedía acabar con el sistema burgués, pero la ILE lo mantenía. Ya hemos visto, que esto es así si entendemos a la ILE como centro educativo, pero si lo entendemos, como movimiento, la coeducación de clases estaba presente en las Colonias Escolares a las que asistían colonos gratuitos y de pago y esto lo podemos ver en un texto de esta iniciativa (*Colonias de vacaciones de la Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución. Colonias XXI y XXII*, de la Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución Libre de Enseñanza, 1914, publicado en el BILE).

Otra divergencia de la que habla Muro (2009), entre Giner y Ferrer i Guàrdia, es que Giner consideraba que la educación conseguiría una lenta transformación de España mediante la renovación profunda de las personas. El segundo educador pensaba que la educación alcanzaría la transformación de los hombres y las mujeres mediante la transformación de la sociedad y viceversa. Teniendo en común la consideración del niño como sujeto de educación, la relación con la naturaleza y el contacto con las realidades sociales.

Volviendo al tema de la coeducación de clases, identificamos que este principio se defendió en la Escuela Moderna con gran fuerza (Bosch, 1989) y así apareció en los libros editados por la institución y estos estaban al alcance de todas las personas en su biblioteca. Un ejemplo fue el libro escrito por Pi y Arsuaga *Preludios de Guerra* en el año 1906, en el cual, de una manera poética, se narraba la explotación que sufrían los obreros y como la sociedad miraba para otro lado, aunque se produjera esta situación.

Otro análisis de los abusos a la clase obrera fue la que realizó Jean Grave (1908) (activista del movimiento anarquista francés y periodista libertario) en su obra *Tierra Libre* para la biblioteca de la Escuela Moderna. Aquí también se puede citar el libro de *Sembrando Flores* de Urales (1906), pues ambos tenían las mismas pretensiones: enseñar los abusos que se cometían a las clases obreras de una manera poética y literaria. Se muestra a través de historias narrativas, en las cuales no es muy evidente la crítica, si no se lee el texto teniendo en cuenta la ironía y la metáfora.

-Otro principio era *la defensa del respeto a la autonomía del individuo*. Desde este vemos que:

El valor entero de la educación estriba en el respeto a la voluntad física, intelectual y moral del niño. El verdadero maestro será el que se abstenga de imponer al alumnado su propia voluntad, sus propias ideas y apele, en medida creciente, a las energías del niño mismo (Ferrer i Guàrdia, 1911, p. 227).

Para mantener este principio, la escuela defendía el desarrollo de la capacidad de reflexión y de observación por parte del alumnado y en relación con los sucesos que acontecen a diario (Lázaro, 2016). Para establecer este principio, Ferrer i Guàrdia se basó en las aportaciones del anarquista ruso Kropotkin (Kropotkin, 1986).

-*La defensa de mantener la alegría del alumnado en el aula* fue otro de los principios. La alegría debe ser un principio pedagógico como cualquier otro, porque es el origen del bien y de la grandeza de alma. Asimismo, es la base para que las cosas se hagan desde el sentido y desde la motivación. La alegría transmite la belleza de las personas y sin duda es la base para crear un buen clima en la clase. Sin embargo, la alegría no debe verse solo como el camino para conseguir que los estudiantes se lleven bien entre ellos, sino también como la base para que los aprendizajes

calen de verdad. Ferrer también es partidario de que el educador sea el motor que genera la alegría en los alumnos y alumnas, llenando las aulas de arte, de formas estéticas y de vida (Solà, 2010b).

-La defensa del desarrollo de la moralidad del individuo dentro de la escuela. Desde este principio es necesario que el alumno aprenda a vivir en sociedad, que conozca que es libre para actuar en la misma, pero que tienen unos límites cuando afecta a la libertad de otro individuo o a la libertad común (Jacquinet, 1901). Aquí también se considera que otra misión es favorecer el desarrollo del individuo para potenciar el valor de la colectividad (Ferrer i Guàrdia, 1976).

Ferrer i Guàrdia estableció los principios de su escuela fijándose en Rousseau, Pestalozzi, Fröebel (Fidler, 1985) y en las teorías de Bakunin (postura integralista) y de Paul Robin (postura racionalista).

Se fija en Rousseau, Pestalozzi y Fröebel, porque defienden que, por medio de la educación, hay que despertar en el niño el deseo por crecer en una sociedad con igualdad económica y política. Una sociedad que se aleja de la violencia y de las jerarquías existentes entre clases para alcanzar la solidaridad y la democracia (Fidler, 1985).

La postura integralista de Bakunin es fuente de inspiración, porque defiende la coeducación de clases sociales; de esta manera, la clase obrera tendrá el mismo derecho que los burgueses a recibir la mejor formación y a conocer los últimos avances en materia científica. Bakunin defiende que la consecución de la formación de la clase obrera será posible mediante su emancipación laboral (García, 2007; Safon, 1994). En esta vertiente también se da valor a la formación del estudiante en todas las facetas de su desarrollo y desde los primeros años de vida (Albano, 1940).

La postura racionalista proviene de Paul Robin, como ya hemos visto previamente. La escuela de Robin fue fuente de inspiración para la Escuela Moderna y así lo indicó Ferrer i Guàrdia en una carta dirigida a José Prats (libertario de Barcelona), el 18 de noviembre de 1900. En ella hablaba de crear una escuela que pusiese las miras en el futuro de los estudiantes más pobres y en la coeducación de sexos (Dufour, 1999; Safon, 1994).

El contacto con Robin tuvo lugar en Francia, durante el exilio de Ferrer a este país desde el año 1886 hasta 1901. Hemos indicado más arriba que tuvo que salir de España por participar en un levantamiento republicano encabezado por el general Villacampa. En los años indicados también hizo relaciones con anarquistas españoles y franceses: Luisa Michel, Sebastián Faure, Elíseo Reclus, Juan Grave, Carlos Malato y Anselmo Lorenzo (Ribera, 1994).

Su contacto con el racionalista Robín, le hicieron ver que la escuela del futuro se sustenta en las ciencias (Física, Química, Matemáticas, etc.) y en el razonamiento (Monique, 1975). En cada portada de los boletines de la Escuela Moderna aparecen títulos que demuestran estas claras influencias racionalistas, porque siempre se añaden títulos como: enseñanza científica, enseñanza racional, enseñanza científica y racional, etc. (VV. AA., 1901d; VV. AA., 1909).

El valor que se le otorgaba a la racionalidad y a la ciencia también aparece en los numerosos documentos de uso escolar que se crearon por y para los miembros de la Escuela Moderna y éstos se podían consultar en su biblioteca. Por ejemplo, en la Cartilla filológica española del año 1903 (VV. AA., 1903) o en el material creado por Martínez Vargas en el año 1905, que fue una guía para el cuidado de la salud de los estudiantes (Martínez Vargas, 1905). Así como en artículos escritos por sus seguidores, en los que se recogen citas que otorgan gran valor a la ciencia:

¡Cuán sublime es aquel gesto del hombre que arranca secretos y más secretos a la naturaleza en largas y pesadas investigaciones! (...).
¡Cuán superiores son los genios profundos que en la ciencia hallan la luz que disipa las tenebrosidades y marchan al bronco son del progreso! (Médico, 1907b, p. 4).

La educación racional se caracteriza también por la renuncia a la enseñanza religiosa dentro de la escuela, al ser ésta considerada como un peligro para el desarrollo de la razón del individuo (Díaz, 2002). Además, la educación racional defiende el desarrollo de la excelencia moral a través de la vida en sociedad y de la observación (Solà, 2010b).

En relación con este tipo de educación, Delgado (1982) encuentra otra divergencia entre la ILE y la Escuela Moderna, pues la primera permitía que el alumno tuviera una dirección religiosa, aunque no imponía ninguna. Sin embargo, en la Escuela Moderna no existía esta neutralidad.

Por otra parte, en la Revista Pedagógica Ilustrada del año 1907, hay artículos escritos por educadores y seguidores del racionalismo que reflexionan sobre la necesidad de separar a la religión de la enseñanza, porque se le atribuye a la religión la acción de abandonar la lógica y esta última solo se le concede a la ciencia (Lorenzo, 1911; Maymón, 1907; Médico, 1907a; Pi y Maragall, 1907; Thédss, 1907).

En el artículo de Pi y Maragall (1907) de la revista citada, se indica que la enseñanza religiosa no solo impregnaba las paredes de la mayoría de las instituciones educativas españolas. En la vida cotidiana, las explicaciones que se les daba a los niños y niñas estaban impregnadas en su gran mayoría de misterios, dogmas y cuentos para niños y niñas que influían de manera negativa en su entendimiento infantil.

Desde la cárcel Modelo, Ferrer i Guàrdia escribió el artículo inaugural de la Revista Pedagógica Ilustrada (edición, 1907) (que fue el órgano de la Escuela Moderna de Badalona) para alejar a la escuela de la religión, porque según este pedagogo, sus enseñanzas solo apartaban al pueblo y a las clases más humildes del conocimiento que tanto necesitan los menos afortunados, para salir de la situación de ignorancia en la que se encontraban (Ferrer i Guàrdia, 1907).

Otros seguidores del racionalismo escribieron sobre la enseñanza alejada de la religión en la Revista Pedagógica Ilustrada. Sansoli-Verdier (1907) fue uno de ellos y fue muy claro cuando se dirigió a los padres proletarios de los niños y niñas que llevaban a sus hijos a escuelas religiosas. Sus palabras comenzaron poniendo la atención en la clase popular: “¡Proletarios badaloneses!” (p. 4) y continuaron de la siguiente manera:

¿Queréis que vuestros hijos sean hombres...? Sacadles de las escuelas que sostienen los jesuitas... y llevadlos a la Escuela Moderna, sacadlos de allí porque la luz que en ellos ilumina y el aire que respiran les hará ciegos, sacadlos de allí si no queréis que mañana cuando puedan ponerse frente vuestro os digan que sois sus destructores de pensamiento... ¡Viva el racionalismo! (Sansoli-Verdier, 1907, p. 4).

En el mismo número de la Revista Pedagógica Ilustrada, hubo otras aportaciones que se centraron en demostrar que la lógica de los niños y niñas ponía en evidencia la existencia de un ser divino superior al hombre y sobre el que recae la toma de decisiones que influyen en el desarrollo de la vida de las personas (S.F.P., 1907).

Otros principios del racionalismo se resumen en la defensa de la independencia, la abolición de la servidumbre y de la autonomía individual frente a la obediencia ciega a los que ocupan los puestos más altos en las jerarquías sociales (Albano, 1940).

En las aportaciones de uno de los autores que más se han centrado en el análisis de Ferrer i Guàrdia también encontramos los principios del racionalismo. Este autor, escogió a los fondos originarios del Archivo General de la Guerra Civil (Barcelona 1873-1939), para hacer referencia a los mismos:

Que racionalista tenía para mí un sabor de otro siglo, un regusto de discípulo de Robespierre y de adoradores de la diosa Razón (...) que cuando le han dado este nombre es porque ellos querían significar que basaban su enseñanza en el razonamiento y no en el dogma y en la imposición. ¿Pero es que nos basta a nosotros cultivar el pensamiento ni el razonamiento del niño? No. Si de algo estamos satisfechos, si de algo estamos ya hartos, es de hombres que piensan muy bien y obran muy mal (Citado en Solà, 2010a, p.24).

Después de las anteriores explicaciones, pasaremos al siguiente apartado sobre la expansión de la Escuela Moderna y sobre sus actos para las personas en situación de pobreza y exclusión social.

3.4 La Escuela Moderna: los inicios de su expansión y sus actuaciones educativas para las personas en situación de pobreza y exclusión social

La Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia se fundó en Barcelona y su ideario se extendió a otras ciudades españolas y del mundo. En España su presencia ideológica fue mayor en Barcelona y fuera de esta ciudad el movimiento estaba más conectado con otros pedagogos (Cappelletti, 1994).

La Escuela Moderna fue atrayendo a más estudiantes cada año en España (Cappelletti, 1994). Aunque el número de estudiantes fue en aumento, las aulas no estaban muy llenas. Por ejemplo, en los boletines de la Escuela Moderna, se puede ver a los estudiantes matriculados por cada curso. Había clases con cinco niños y niñas y las más grandes contaban con veinte alumnos y alumnas (VV. AA., 1902; VV. AA., 1902j).

En el año 1906, la Escuela Moderna caló en una gran cantidad de escuelas laicas del Estado español y en sus principios de enseñanza, siendo Valencia uno de los territorios donde influyó y uno de los más representativos de la Renovación Pedagógica. En este territorio, una institución que destaca fue la escuela de Samuel Torner:

La Escuela Moderna de Valencia de Samuel Torner fue una de las réplicas más logradas. Importantes pedagogos populares implicados directamente en el sindicalismo libertario, como José Sánchez Rosa en Andalucía, y los representantes de la línea crítica gallego-asturiana, con Ricardo Mella y más tarde Eleuterio Quintanilla al frente, ambos defensores de una neutralidad escolar de tipo positivista que contrarrestó el dogmatismo (ideológico y pedagógico) potencial del mensaje racionalista puro y duro, hicieron avanzar por la experimentación de años este tipo de Pedagogía Popular original (Solà, 2007, p. 53).

Fue en el año 1907, un año más tarde de la clausura de la Escuela Moderna, cuando los postulados racionalistas llegaron a miles de niños y niñas del mundo gracias a este centro, a sus boletines mensuales, a su biblioteca y a la expansión de las escuelas racionales. Estos datos están recogidos en la Revista Pedagógica Ilustrada por Malato, anarquista francés y amigo de Ferrer i Guàrdia (Malato, 1907). En este mismo año, el profesor M. Bidart de la *École Normale Dax* (Laudes) afirmó que la obra de Ferrer en Cataluña estaba representada en 14 escuelas en Barcelona y en 36 escuelas del resto de la región (Bidart, 1907). Muro (2009) añade que antes de mayo de 1906, 47 centros en Barcelona y otros tantos de Valencia, Granada, Sevilla y América empleaban los libros de la Escuela Moderna (Muro, 2009).

A pesar de que sus influencias en el mundo educativo eran indiscutibles, la escuela del pedagogo catalán se encontró con prejuicios y desconfianzas provenientes de distintos sectores sociales. Sin

embargo, esta escuela fue ganando seguidores a medida que la sociedad se iba dando cuenta de la calidad educativa que ofrecía la escuela y de que sus enseñanzas iban dirigidas a los niños y niñas que eran socios y a los que pagaban de cero a tres pesetas, en función de su realidad económica (Cid, 1994). Esta filosofía de actuación está presente en el escrito de Ferrer i Guàrdia (1976):

A esta idea me atuve logrando tener alumnos de todas clases sociales para refundirlos en la clase única, adoptando un sistema de retribución acomodado a las circunstancias de los padres o encargados de los alumnos, no teniendo un tipo único de matrícula, sino practicando una especie de nivelación que iba desde la gratuidad, las mensualidades mínimas... (Ferrer i Guàrdia, 1976, p. 36).

La Escuela Moderna acogió a niños y niñas que necesitaban recursos y apoyo, pues su origen social estaba saturado de calamidades y de miserias: “En la clase popular, donde la presencia de un nuevo nido grava con una pesada carga los pobres recursos de la casa, los nacimientos corren peligro de ser acogidos con imprecaciones de cólera” (Daux, 1902, p.20). Más información acerca de esta realidad se encuentra en las siguientes líneas: “desgraciada la mujer que da a luz en uno de estos recintos miserables que no hay para qué describir; desgraciado todavía más el pequeño ser que, como saludo de bienvenida en este mundo, encuentra la suciedad, el hambre, el frío (...)” (Daux, 1902, p.21).

El acogimiento de niños y niñas con tal realidad en el seno escolar fue un acto de rebeldía, pues el resultado fue un encuentro entre diferentes clases sociales en un mismo espacio de aprendizaje. También se dio la oportunidad a las clases populares de adquirir los mismos aprendizajes, que estaban adquiriendo los que se situaban en los niveles económicos superiores. Con lo cual se dieron las mismas oportunidades a todos los estudiantes y sin importar su origen socioeconómico (Ferrer i Guàrdia, 1976).

Estas oportunidades se garantizaban con actuaciones educativas diferentes como las clases de ciencias, las conferencias dominicales, las excursiones por Barcelona, el contacto con las publicaciones de la escuela, entre otras (Ferrer i Guàrdia, 1976).

Una de las actividades en la que más nos centraremos en este trabajo son las conferencias dominicales y, por eso, las explicaremos desde las aportaciones de Ferrer i Guàrdia (1976) en los siguientes párrafos.

De acuerdo a sus descripciones son una actuación de instrucción popular, a la que acudían los alumnos, sus familias y un gran número de trabajadores deseosos de aprender. Este público concurría con asiduidad y sabían de las mismas gracias a la prensa liberal de la localidad.

Las conferencias contaban con la colaboración de conferenciantes como el doctor Martínez Vargas, que explicaba cuestiones de fisiología e higiene o el doctor Odón de Buen, que compartía conocimientos de Geografía y Ciencias Naturales. Hubo otras personas que participaron en la presentación de las conferencias como Ernesto Vendrell.

Inauguró las conferencias, el 15 de diciembre de 1901, don Ernesto Vendrell. Y después de la primera, el resto siguieron teniendo lugar cada domingo y, debido a esta circunstancia, se llegaron a denominar como misa de ciencia.

3.5 Estudios previos sobre la Escuela Moderna

Los estudios sobre Ferrer i Guàrdia son muy abundantes y así lo aseguraba Delgado en el año 1982: “quien intenta profundizar en la historia de Ferrer y de su Escuela Moderna queda pronto desanimado ante el cúmulo de publicaciones existentes sobre el tema” (Delgado, 1982, p.7). Después de principios de los 80, el número de estudios sobre el tema ha aumentado, tal como veremos posteriormente.

Antes de detenernos en los trabajos relacionados con Ferrer i Guàrdia y su escuela, queremos señalar que hemos encontrado la misma tendencia que en los estudios relacionados con la Institución Libre de Enseñanza y las iniciativas que apoyó para las personas que viven situaciones de pobreza y exclusión Social (Misiones Pedagógicas y Colonias Escolares). Hablamos de que tratan diversos temas relacionados con la Escuela Moderna, pero no examinan el impacto social de una manera directa (para las personas que viven situaciones de pobreza y exclusión social), aunque se puede encontrar este fenómeno a lo largo de los documentos, pero sin ser denominado de esta forma.

En el caso concreto de la Escuela Moderna, hemos revisado numerosos trabajos que tratan sobre Ferrer i Guàrdia y su escuela con el objetivo de buscar su impacto social para las personas más desfavorecidas. Algunos de estos estudios son los siguientes: Archer (2010); Aubert y Siles (2009); Avilés (2006); Bergasa (1990); Boyd (1978); Cappelletti (1994); Cid (1994); Delgado (1982); Esteruelas (2009); Fiscer (2012); Garcia-Yeste, et al. (2016); Madrid (1994); Marín (2009); Monés (1994); Monés et al. (1977), Muro (2009); Palomero (1998); Solà (2007; 2010b; 2011); entre muchos otros.

Antes de examinar los estudios anteriores, queremos aclarar que, a diferencia de los trabajos relacionados con la Institución Libre de Enseñanza, este proyecto tiene dos lenguas de difusión

preferentes, el catalán y el castellano. Nos resulta fundamental aportar este tipo de datos, en los apartados relacionados con la revisión de los trabajos, para incidir en que nuestra recopilación y análisis de documentos se ha realizado teniendo en cuenta diferentes idiomas.

Todos los estudios anteriores los vamos a dividir en cuatro grupos: 1- la escenografía de la escuela y el procesamiento de Ferrer, 2- la identidad del pedagogo, 3- el impacto social y 4- otros trabajos. Explicaremos cada uno de ellos, pues nos hemos fijado principalmente en estos documentos para buscar el impacto social o las mejoras sociales.

La primera agrupación está compuesta por Archer (2010); Aubert y Siles (2009); Bergasa (1990); Garcia-Yeste, et al. (2016) y Marín (2009). Estos trabajos aportan un relato detallado de la enmarañada escenografía en la que se gestó la Escuela Moderna y el procesamiento de Ferrer i Guàrdia. Aunque tengan en común esta perspectiva, podemos indicar que cada uno hace una aportación diferente, por ejemplo:

Archer (2010) escribió en el año 1911 (en este trabajo citamos la versión traducida al castellano) una investigación que buscaba, sin tener ningún interés personal previo, la implicación de Ferrer i Guàrdia en los hechos que se le acusaban; para ello, solicitó ayuda a personas relacionadas con el educador, entre ellas, contó con el apoyo del Doctor Luis Simarro (del que hemos hablado previamente), que escribió un libro sobre el procesamiento de Ferrer i Guàrdia. Consideramos que esta posibilidad, dada las fechas del libro, diferencia a este trabajo de otros con la misma temática.

Aubert y Siles (2009) recogen las circunstancias de la Escuela Moderna y las sitúan en relación con los problemas estructurales de su época, con la intención de proponer una propuesta de cambio social mediante la educación, ya que consideran que es el aspecto que más interesa al debate entre la Sociología de la Educación Reproductora y la Sociología de la Educación Transformadora.

Bergasa (1990) aporta un estudio detallado del proceso de Ferrer i Guàrdia sin olvidar el rigor que requiere la revisión y el análisis de las fuentes documentales, pero desde una perspectiva más bien periodística.

Garcia-Yeste, et al. (2016) consiguen escenificar los contrastes entre el prestigio internacional que logró Ferrer y la difícil puesta en escena de su obra. Marín (2009) contrasta las dos formas de entender la vida que había aquellos días. De un lado, la burguesía, respaldada por la Iglesia católica y la monarquía borbónica, que se ponían de lado de la industrialización; de otra, las clases medias y los sectores más populares, organizados a partir de los pasos de la Internacional y de las asociaciones obreras, que buscaban el camino de su integración social mediante la educación.

En un segundo grupo encontramos los trabajos que intentan acercarse a la señal de identidad del pedagogo y de su escuela. En esta agrupación, encontramos una gran variedad de propuestas:

- I. El trabajo de Avilés (2006) es una biografía pormenorizada del educador, en la que se muestra la construcción de su perfil de pedagogo libertario.
- II. Delgado (1982) pretende aportar un trabajo sobre Ferrer sin juicios apasionados, ya que busca aportar los datos suficientes para valorar críticamente la obra pedagógica de Ferrer a la luz de su contexto histórico y pedagógico.
- III. Monés et al. (1977), al igual que los otros, sitúan el proyecto educativo de la Escuela Moderna en su escenario político y social. Sin embargo, vemos que hay un apartado dedicado a detallar los principios filosóficos del proyecto ferreriano y, por tanto, no solo se centra en los didácticos. En esta parte también encaja el trabajo de Solà (2010b). En el primer trabajo (Monés et al., 1977) se discute, además, la viabilidad del proyecto y se profundiza sobre la coeducación de sexos y de clase.
- IV. Aquí también incluimos un libro de Solà (2011), en el cual se habla sobre Ferrer desde la mirada de Alban Rosell, que fue el fundador de la Escuela Integral de Sabadell.
- V. El estudio de Muro (2009), probablemente, destaque por su análisis de los manuales escolares de lecto-escritura de la Escuela Moderna, de otros materiales de Gramática Española, Aritmética y Geometría, Ciencias Naturales, así como por su análisis comparativo entre los libros editados por la Escuela Moderna y otras editoriales. En este documento, además, aparece de una forma minuciosa la organización escolar y el trabajo de aula de la Escuela Moderna.

En el tercer grupo, incluimos a Cappelletti (1994); Cid (1994); Delgado (1982) (de nuevo); Esteruelas (2009); Fiscer (2012); Solà (2007), entre otros. Estos se fijan en la expansión de los centros educativos sustentados en las enseñanzas racionalistas. Aquí volvemos añadir a Delgado (1982), porque una gran parte de su trabajo está dedicado a reflexionar sobre las escuelas racionalistas en España. Fiscer (2012) y Esteruelas (2009) también hacen este trabajo, aunque no de una manera tan exhaustiva. En Cappelletti (1994) se explica la expansión de la enseñanza racionalista en Latinoamérica principalmente y, en Solà 2007, se habla de la expansión en esta región y en Norteamérica. Luego también están los que explican el desarrollo en regiones muy concretas como en Galicia (Cid, 1994). Además, todos ellos muestran que estas expansiones

significaban que se les estaba dando la oportunidad a los estudiantes, de orígenes sociales más desfavorecidos, de ser conscientes de su situación.

La expansión de las escuelas racionalistas es un impacto social que tuvieron estos centros en la educación; por consiguiente, los anteriores trabajos están haciendo alusión a este fenómeno. De todos ellos, queremos destacar que en el trabajo de Delgado (1982), se puede ver como los libros editados por la Escuela Moderna fueron empleados por escuelas laicas, libres, republicanas, dependientes de organizaciones obreras, etc. Y, con el paso del tiempo, el número de escuelas, que utilizaron estos documentos, era cada vez más alto. También se ve el impacto de otras escuelas racionalistas, ya que fueron pioneras en preocuparse por el higienismo de los centros educativos, incluyendo en ellos a la luz natural, los patios, los huertos, etc.

Sobre este tema también encontramos las aportaciones de Muro (2009), pero son muy breves en este sentido; por este motivo, no las incluimos en el grupo anterior de investigaciones. Ponemos este ejemplo, porque enseña lo que ya veníamos diciendo: en los estudios sobre la Escuela Moderna, no se reflexiona sobre el impacto, no se plantea como objetivo, pero en muchos de ellos se pueden apreciar datos de este tipo. Muro (2009) indica que, en muy poco tiempo, contó Ferrer con varias sucursales en Cataluña que empleaban los libros de la Escuela Moderna. Aquí nos aclara Delgado (2002) que esto no significa que las escuelas fueran propiedad de Ferrer i Guàrdia, cuestión a tener en cuenta, porque no siempre se hace esta aclaración y se puede hacer otra interpretación. Muro (2009) también enseña una tabla (en la página 109) de la ampliación del número de niños y niñas que fue teniendo la Escuela Moderna de Barcelona. Consideramos que aquí se hace alusión al impacto, al estar más niños y niñas en contacto con centros educativos donde se cuidaba la higiene y la enseñanza científica.

Por otra parte, encontramos un cuarto grupo de estudios muy diversos. Por ejemplo, Boyd (1978) realiza un trabajo, que recomendamos si se quiere conocer en profundidad el contexto sociopolítico de las escuelas anarquistas, racionalistas, etc., y entre estas explicaciones se encuentra la escuela de Ferrer i Guàrdia. Madrid (1994) nos explica que Ferrer i Guàrdia quería compaginar Pedagogía y revolución social a través del movimiento obrero para que desencadenará en una huelga general. De Monés (1994) destacamos un análisis comparativo entre el movimiento racionalista educativo y la Escuela Nueva. Palomero (1998) da a conocer los rasgos elementales de la Pedagogía Libertaria y repasa sus propuestas teóricas, para hacer una revisión crítica de las experiencias ácratas.

Dentro de las cuatro agrupaciones anteriores, queremos indicar que algunos trabajos que ya hemos citado contienen información relacionado con el impacto social. De una manera resumida,

pondremos algún ejemplo aquí y veremos más información sobre estas fuentes secundarias en el capítulo 6. Por ejemplo, en Monés et al. (1977), se indica que, dado el marco sociopolítico, la Escuela Moderna fue uno de los pocos centros donde se cuidaba mucho las relaciones entre escolares, las relaciones entre niño y profesor, asimismo, se cuidaba de la clase y de los materiales.

Otro caso son los estudios que hablan de las mejoras formativas y culturales. Por ejemplo, Cid (1994) establece que las escuelas racionalistas preparaban muy bien a sus estudiantes para el mercado laboral. Fiscer (2012) y Solà (2010a) consideran que el impulso de los ateneos obreros se debe a Ferrer i Guàrdia. Y Marín (2009) demuestra que los estudiantes de la Escuela Moderna disfrutaban mientras aprendían con los libros editados por ella.

Aunque sabemos que el impacto social no ha sido tratado como objetivo principal en los trabajos relacionados con la Escuela Moderna, vemos una vez más, que esto no significa que no se haga referencia a las mejoras sociales que tuvieron lugar gracias a la misma.

Tampoco hay trabajos que reflexionen o se dediquen de manera directa a las barreras y las claves que ha tenido la Escuela Moderna para generar impacto social y para las personas con menos recursos socioeconómicos. Sin embargo, mediante las aportaciones de otros autores vemos que la pobreza económica y cultural fue un inconveniente (Cid, 1994; Monés, 1994; Palomero, 1998., etc.), así como la situación sociopolítica que envolvía a la escuela (Archer, 2010; Aubert y Siles, 2009; Bergasa, 1990; Garcia-Yeste, et al., 2016 y Marín, 2009).

En cuanto a las claves, vemos que en la literatura se menciona a la solidaridad como una forma de mejorar la vida de los niños y niñas, así como a la higiene y al levantamiento de la cultura de todos y de todas (Muro, 2009).

Al igual que en los trabajos relacionados con la Institución Libre de Enseñanza, no hemos encontrado estudios que busquen las semejanzas y las divergencias entre los proyectos seleccionados. No obstante, hay algunos trabajos que recogen ideas sueltas sobre este tema y en relación a la ILE y la Escuela Moderna (Monés et al., 1977; Muro, 2009 y Delgado, 1982).

Para finalizar este capítulo queremos indicar que el comienzo de los primeros centros pensados para la educación de obreros propició el nacimiento de la Escuela Moderna. Otros factores fueron la necesidad de mejorar el estado de las escuelas, el establecimiento de leyes que apoyaran la creación de centros educativos, etc. Sin embargo, estos no fueron determinantes para mantener su funcionamiento. Por consiguiente, en el año 1906, tuvieron que despedirse los estudiantes de la Escuela Moderna, de esta institución, que era un centro alegre y luminoso, que no acogió a una

Capítulo 3. La Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia

cantidad considerable de alumnos y alumnas, pero que sí que consiguió conectarles con la ciencia, con el conocimiento de la literatura, de la flora, de la fauna, de la Geografía, etc. Este acercamiento estaba garantizado desde sus principios educativos, desde los libros editados por la Escuela Moderna, desde otros recursos educativos (mobiliario, laminas, etc.), desde las conferencias dominicales, las excursiones, etc. Esta realidad es bien conocida debido al número tan grande de publicaciones que hay sobre el tema.

En los medios de difusión y análisis de la Escuela Moderna también se hace referencia a los orígenes del pedagogo, a los inicios de la escuela y al final de ésta, en el año 1906. No obstante, no se ha buscado el impacto social que generó para los más desfavorecidos, a pesar de que era uno de sus objetivos principales.

Ahora bien, sí que se recoge el impacto en algunas partes de las publicaciones. Por ejemplo, se habla del crecimiento del fenómeno racionalista, del aprendizaje alegre de los niños y niñas mediante los libros de la editorial de la Escuela Moderna, entre otras cuestiones. Y se hace referencia (como en el caso de la ILE) a que la pobreza cultural y económica son barreras que impidieron mantener vivo el proyecto y que la solidaridad fue una clave para mejorar el desarrollo de la propuesta y la vida de sus protagonistas.

CAPÍTULO 4. LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Las Comunidades de Aprendizaje son centros educativos (actualmente 225 en España, 56 en el resto de Europa: 26 Portugal, 15 Reino Unido, 6 Malta, 3 Italia, 5 Chipre y 1 República Checa y 377 en Latinoamérica) e incontables escuelas por Europa y el resto del mundo que ponen en práctica Actuaciones Educativas de Éxito para aumentar los resultados académicos de los niños y niñas y la cohesión social. También se están planteando Comunidades de Aprendizaje para reducir los efectos de las desigualdades educativas, dando lugar a una educación que hace frente al fracaso, al abandono escolar y a una lucha por una educación que apuesta por la igualdad de oportunidades de todas las personas (Comunidades de Aprendizaje, 2018; Díez y Flecha, 2010; Elboj, et al., 2006; Elboj, Valls, Fort, 2000; European Commission, 2015; Valls, 2008).

Como el proyecto quiere llegar a todas las personas, se plantean Comunidades de Aprendizaje públicas (el CEIP Adriano del Valle de Sevilla, el CEIP Santo Domingo de Zaragoza, el CEIP La Paz de Albacete, etc.), privadas (como el colegio concertado Apóstol San Pablo de Burgos), religiosas (CEIP Virgen de la Chanca de Almería), urbanas (el CEIP Santo Domingo, el CEIP Miguel Íscar de Valladolid, etc.), rurales (el CRA Ariño-Alloza de Teruel, el CEIP La Pradera de Segovia, etc.), etc. Asimismo, el proyecto trabaja en contextos desfavorecidos, en los que no participa la comunidad (el CEIP Andalucía de Sevilla, el CEIP La Paz, etc.) o en entornos donde todos los agentes educativos (comunidad y profesorado) tienen una buena relación (el CRA Ariño-Alloza, el CEIP La Pradera, etc.). Esto mismo lo señala el fundador de Comunidades de Aprendizaje, Ramón Flecha, en una entrevista realizada por Casals (2012):

¿Quiere eso decir que todas las Comunidades de Aprendizaje están ubicadas en contextos desfavorecidos? No, eso es un error que se produce por culpa nuestra. De los 120 centros que en toda España se han convertido en Comunidad de Aprendizaje los hay públicos, privados, concertados, religiosos, cooperativas, etc., de zonas de clase baja, clase media y clase alta. Lo que pasa es que, como es tan fácil hacerlo en estas últimas, ni lo consideramos un mérito ni hablamos demasiado de ello (p. 25).

La Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí fue la primera Comunidad de Aprendizaje y comenzó sus funciones en el año 1978. A finales de los 70, un pequeño grupo de vecinos y vecinas del barrio La Verneda-Sant Martí de Barcelona empezó a crear un centro basado en la igualdad y la democracia (La Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí, 2017; Tellado, Serrano y Portell, 2013).

En los 70 el barrio de La Verneda-Sant Martí no disponía de servicios y la mayoría de las personas carecían de estudios básicos. Una de las causas de esta situación fue el régimen franquista, que limitó a determinados grupos sociales el acceso a los conocimientos instrumentales (Sánchez, 1999).

Para el barrio La Verneda-Sant Martí, los 70 fueron años de cambios, pues los vecinos y vecinas comenzaron a cuestionar los sistemas autoritarios e, incluso, crearon asociaciones para poner en funcionamiento un proyecto de personas adultas que permitiese compartir conocimientos y aprendizajes. De esta manera, surgió la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí (Sánchez, 1999).

Desde el principio, La Verneda-Sant Martí se sustentó en la Pedagogía de Paulo Freire, que defiende que todas las personas tienen derecho a la educación (indistintamente de las capacidades, los conocimientos académicos, la ideología, el lugar de procedencia, el origen socioeconómico, etc.) (Elboj et al., 2006; Elboj, et al., 2000; Sánchez, 1999).

Asimismo, La Verneda-Sant Martí surgió a partir del sustento de programas educativos que estaban teniendo gran impacto a nivel internacional, como *School Development Program*, *Success for All* y *Accelerated Schools* (Giner, 2011).

School Development Program es un proyecto social y escolar creado en 1968 por James Comer, profesor de la Universidad de Yale y sus seguidores (Comer, 1993; Comer y Emmons, 2006). El programa se inició en dos escuelas de Primaria de New Haven (Connecticut), que recibían estudiantes con bajo rendimiento escolar. Además, en estos centros educativos, se dieron problemas educacionales y sociales como el absentismo y el fracaso escolar, falta de motivación del profesorado, comportamientos inadecuados por parte del alumnado, etc. (Comer, 1993; Comer y Emmons, 2006; Valls, 2008). El proyecto fue pensado para mejorar el clima escolar y los resultados académicos de los estudiantes en situación de pobreza y pertenecientes a minorías étnicas (Comer, 2004).

Para conseguir sus objetivos, *School Development Program* se centra en promover la participación de todas las personas relacionadas con la escuela: estudiantes, familiares, profesorado, conserjes, secretarios, etc., y estos participantes tienen que tomar decisiones de índole educativa, es decir, tienen que sentirse responsables del éxito de los alumnos y alumnas (Comer, 2004; Haynes, Emmons, Gebreyesus, y Ben-Avie, 1996).

Success for All (el Programa Éxito para Todos) es un programa encargado de transformar escuelas ubicadas en contextos empobrecidos. El proyecto comenzó en una escuela de Baltimore en 1987 (Slavin y Madden, 2001). Robert Slavin y sus compañeros de la Universidad Johns Hopkins son los fundadores de la experiencia (Gutiérrez y Slavin, 1992).

En 1988-1989, *Success for All* se expandió a cinco escuelas de Baltimore. Más tarde, en el año 1999, el proyecto apareció en más de mil quinientas escuelas de los Estados Unidos y en cinco centros educativos de otros países. En el año 2000, la experiencia atendía a un millón de estudiantes en mil ochocientas escuelas estadounidenses (Slavin y Madden, 2001).

Por otro lado, vemos que, desde sus inicios, otro de los programas, *Accelerated Schools*, ha intentado crear escuelas que aceleren el progreso de los estudiantes, especialmente el del alumnado desfavorecido (alumnado con riesgo de fracaso escolar, alumnos y alumnas con bajo rendimiento académico y estudiantes con ritmos de desarrollo tardíos) (Levin, 2000). Para lograr este fin, se centra en sustituir las bajas expectativas por altas expectativas (Levin, 1987) y poner en práctica tres principios (Bernal y Gil, 2000; Levin, 1987; 2000):

- *Trabajar juntos hacia un mismo objetivo*: los padres, las madres, los directores, el profesorado y todos los miembros de la comunidad tienen que esforzarse para conseguir un objetivo común.
- *Participar en las decisiones con responsabilidad*: todas las personas de la comunidad tienen que participar en la toma de decisiones de la escuela.
- *Construir la escuela sobre las fortalezas*: los familiares, el profesorado y otros miembros de la comunidad tienen que aportar recursos útiles para la educación.

Comunidades de Aprendizaje se basó en los programas socioeducativos indicados para dar respuesta a la exclusión social y educativa, al fracaso escolar, a los problemas de convivencia, etc., planteando para tal fin la inclusión de toda la comunidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, las altas expectativas, etc., criterios que contienen los tres proyectos recién indicados, así como proponiendo sus propios principios como los que encontramos dentro del aprendizaje dialógico y que veremos posteriormente (Valls, 2008).

Después de explicar algunas experiencias internacionales en las que se han basado Comunidades, pasaremos a situar este proyecto desde su marco histórico y desde su historia.

4.1 Contexto histórico de las Comunidades de Aprendizaje

La primera Comunidad de Aprendizaje tuvo lugar en el año 1978, esto significa que fue fundada 102 años más tarde que la Institución Libre de Enseñanza y que es 77 años posterior a la Escuela Moderna. Lo que supone que el contexto sociohistórico y el sentido del proyecto son diferentes respecto a las otras dos propuestas pedagógicas y así lo veremos en esta parte y en el resto del capítulo, pero como apreciaremos en nuestro análisis tienen elementos en común.

Aunque nos hayamos centrado en los proyectos indicados, las propuestas educativas que han buscado mejorar la calidad de la educación son muy numerosas a lo largo de la historia; algunos ejemplos son: las escuelas del Ave María de Andrés Manjón (la primera se creó en Granada en 1889), la Escuela de Sagrada Familia de Barcelona (1910), el Instituto de Escuela de Madrid (1918), el Colegio Decroly de Madrid (1927), Escuela de Maestros Rosa Sensat de Barcelona, creada de forma clandestina por Marta Mata en 1965, Escuela Tramuntana de Valencia (1968), la Ikastola Langile (1970) de Guipúzcoa (Pericacho, 2015), escuelas democráticas como La Escuela Fratney de Milwaukee y el Colegio de Educación Secundaria de Central Park Este de New York (Beane y Apple, 1997), escuelas ciudadanas, etc. (Gadotti, 2003).

Después de esta aclaración, pasaremos a indicar que, en los años 70, después de la dictadura de Franco, España recibía a los primeros años de la democracia, que fueron años de cambios y de reivindicaciones políticas y sociales. Se desarrollaron importantes debates para construir el futuro y una parte de la población, que había sido silenciada en el régimen anterior, recuperaba su voz y la posibilidad de participar socialmente. En este contexto, centros educativos alternativos adquirieron fuerza, un ejemplo concreto fue la Escuela de Personas Adultas de La Verneda. Esto significó a su vez el empoderamiento de la población del barrio La Verneda-Sant Martí, porque los ciudadanos y ciudadanas tomaron parte de la transición que estaba teniendo lugar hacia la democracia (Sánchez, 1999).

La Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí surgió a finales de los años setenta, porque tal y como hemos visto, un pequeño grupo de vecinos y vecinas del barrio, La Verneda del distrito Sant Martí de Barcelona, empezaron a crear un centro basado en los principios que representaría el nuevo estado democrático (Comunidad de Aprendizaje de la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí, 2017; Tellado, Serrano, y Portell, 2013).

El barrio apenas tenía servicios, pues no llegaban los transportes públicos de la ciudad de Barcelona y muchos taxis no querían entrar. Además, la población no había tenido acceso a los conocimientos académicos, debido al régimen franquista y, por lo tanto, había altos índices de analfabetismo, escasas titulaciones académicas, poco conocimiento del catalán, etc. Sin embargo,

la población de la Verneda, en los años 70, tenía un conocimiento y un saber práctico y cultural extraordinario, que fue la base de años de lucha y de reivindicaciones por conseguir un barrio mejor (Comunidad de Aprendizaje de la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí, 2017).

Según señala Cuenca (1998), a finales de los noventa la escuela, que estaba construida en un edificio que fue una residencia de la Sección Femenina, disponía de siete plantas; en las cuales se encontraban la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí, una guardería, un centro social de jubilados, un centro de infancia y una biblioteca.

La reivindicación de la guardería también fue una de las luchas muy importantes de los padres y madres del barrio. Este grupo protagonizó la transformación del edificio de la Sección Femenina, para convertirlo en un espacio para una guardería y en un edificio cultural para el barrio. En la quinta planta de este edificio, se situó la Escuela de Personas Adultas y se trata del edificio que inauguró el 12 de diciembre de 1982 el Ayuntamiento de Barcelona, con el nombre del Centro Cívico de la Verneda Sant Martí (Comunidad de Aprendizaje de la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí, 2017).

En cuanto a los primeros pasos de funcionamiento del centro, hay que indicar que, durante el primer año, los vecinos y vecinas quisieron aumentar el número de participantes. Para conseguir tal fin, utilizaron la técnica de boca a boca. Así pues, informaron a familiares, vecinos, compañeros de trabajo, etc., en distintos lugares: en el hogar, el trabajo, el supermercado, el parque, etc. Al año siguiente, gracias a la estrategia indicada, el centro contó con más de cien participantes (Sánchez, 1999). En el curso 2003-2004, participaron 1.650 personas y se realizaron alrededor de 2.300 inscripciones en actividades diversas (Racionero y Serradell, 2005). Actualmente, hay unas 1700 personas que participan en la escuela (Comunidad de Aprendizaje de la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí, 2017).

En 1986 se crearon dos asociaciones, Ágora y Heura. La primera es mixta y la segunda es solo para mujeres. Ambas trabajan con el profesorado del Aula de Formación de Adultos de la Verneda, para conseguir que el proyecto acoja a todos los participantes, incluso, a las personas con riesgo de exclusión social. Las dos asociaciones abogan por la transformación social y por la posibilidad de construir un próspero futuro social, cultural y económico para las personas del barrio y para toda la sociedad en general (Comunidad de Aprendizaje de la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí, 2017).

Para establecer las bases teóricas del proyecto, el grupo de investigación CREA se apoyó en Bruner, Freire, Vigotsky, entre otros. El resultado fue el Aprendizaje Dialógico. Otra acción que sentó las bases teóricas fue que, en el año 1991, Jesús Gómez y Ramón Flecha evidenciaron el Aprendizaje Dialógico contrastándolo con otras iniciativas similares a nivel internacional. Para ello, realizaron diversos viajes a los Estados Unidos y tomaron contacto con los fundadores de los tres movimientos escolares, que hemos mencionado previamente: el programa *School Development Program* de la Universidad de Yale iniciado en el año 1968, las *Accelerated Schools* iniciadas en 1986 por Henry Levin y el programa *Success for All* iniciado en Baltimore durante el año 1987. Después de estudiar las experiencias, CREA identificó dos cuestiones en común entre la Comunidad de Aprendizaje La Verneda y el resto de los proyectos: I) todos y todas las estudiantes, sean de la clase social que sean, puedan optar a las mismas oportunidades educativas y II) La participación de la comunidad en la escuela es clave para el éxito educativo (Morlà, 2015).

Las Comunidades de Aprendizaje se desarrollaron para ayudar a los y las estudiantes de todos los orígenes y también se crearon para contribuir a la superación del fracaso escolar, ya que las leyes educativas no eran suficiente para reducirlo y, además, había otras carencias que todavía no estaban teniendo en cuenta la legislación. Así, en el 1970, se aprobó la obligatoriedad y gratuidad de la educación hasta los 14 años. Diez años más tarde se aprobó la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE), que fue la primera que introdujo un modelo democrático en la organización de los centros. No obstante, hasta el 1985, con la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), no se había planteado la posibilidad de que el profesorado, el alumnado, los familiares y el personal de la administración pública participaran en la gestión y el funcionamiento de los centros. En 1990 se produjo otro cambio en la legislación educativa con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), la cual ampliaba dos años a la escolaridad obligatoria, es decir, hasta los 16. No obstante, la reducción del fracaso escolar no fue una tarea fácil para cada una de ellas, como señalamos más arriba (Morlà, 2015).

Como nota aclaratoria, queremos añadir que el primer postulado indicado anteriormente (todos y todas las estudiantes, sean de la clase social que sean, puedan optar a las mismas oportunidades educativas) también la propuso en su momento Ferrer i Guàrdia desde su Escuela Moderna. Sin embargo, los institucionistas quisieron ayudar a nivelar el conocimiento entre clases desde propuestas diferentes a la Institución Libre de Enseñanza. Ahora bien, esta situación no determina que los dos proyectos más antiguos sean antecedentes de las Comunidades de Aprendizaje, ya que consideramos que el último se engloba en el movimiento de Transformación, como hemos ido viendo a lo largo del estudio y como veremos a continuación.

En 1993, se realizó un congreso organizado por el “sector crítico” de educación en la Coruña, al que se invitó a Henry Levin. En su exposición sobre su experiencia en Stanford y sobre los centros

que desarrollaban el proyecto, *Succes for All*, afirmó que las Comunidades de Aprendizaje no se habían basado en lo que en España se denominaba “Renovación”, sino en la Transformación (Morlà, 2015). Por tanto, vemos que Comunidades de Aprendizaje no se inspiró en antecedentes de la Renovación Pedagógica, sino en propuestas críticas y de transformación.

En el año 1994 tuvo lugar otro congreso, que recibe el nombre de *Congreso Internacional de Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Fue celebrado en julio de 1994 en Barcelona. El congreso se realizó para crear un espacio de diálogo y de reflexión colectiva a partir de movimientos sociales diferentes. La perspectiva, en la que se basaba era crítica y buscaba orientar a las prácticas educativas alternativas. Estos objetivos estaban conectados con el centro CREA, que era a su vez el coordinador del evento. Los trabajos que se presentaron fueron de autores como Castells, Flecha, Freire, Giroux, Macedo y Willis (Castells, Flecha, Freire, Giroux, Macedo, y Willis, 1994).

Un año más tarde al congreso anterior, en 1995, El CEIP Ruperto Medina de Portugalete (Bilbao) solicitó al CREA iniciar el primer proceso de transformación de un centro educativo de Educación Infantil y Primaria. Se formó un equipo de Comunidades de Aprendizaje y se contó con la participación de los claustros de cuatro centros de Euskadi (Ruperto Medina, Artatse, Virgen del Carmen y Ramón Bajo), sus asesores, la Dirección General de Renovación Pedagógica del Gobierno Vasco y muchas otras personas y colectivos. En el año 2005, las Comunidades de Aprendizaje fueran diez en Euskadi y más de una veintena en toda España entre Euskadi, Aragón y Cataluña, desde la Educación Infantil hasta la Educación Secundaria (Racionero y Serradell, 2005).

En el año 2008, Euskadi también se convertía en un referente cuando en febrero de ese año se celebró el congreso *ikas.kom* de Comunidades de Aprendizaje en Bilbao; este fue organizado por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno de Euskadi. Su objetivo era conocer el programa de la propuesta y el plan de extensión. En *ikas.kom* participaron agentes educativos implicados con el proyecto y también Michael Apple, Ramón Flecha, John Comings y Mikko Ojala. En el mismo año y en la misma ciudad, se reunieron también los representantes del Cluster de la UE sobre *Acceso a la Inclusión Social y Educativa*. A través de la teoría y las visitas a diferentes Comunidades de Aprendizaje, sus representantes experimentaron el trabajo en Grupos Interactivos, las Tertulias Literarias, la no segregación y la participación de la Comunidad (Morlà, 2015).

Como hemos visto anteriormente, los miembros del Cluster vieron en directo el funcionamiento de las Comunidades de Aprendizaje y sus Actuaciones Educativas de Éxito. En el caso de las

Tertulias Literarias vieron que el respeto era fundamental para que tuvieran lugar, así pues, los niños y las niñas daban sus opiniones y todas ellas eran valoradas. Otro de los aspectos destacados por el Cluster fue que el profesorado tenía altas expectativas de todos los estudiantes, ya que a veces ocurre que de forma inconsciente éstas se adaptan en función del nivel socioeconómico (Gómez, De Mello, Santa Cruz, y Sordé, 2010).

En el 2008, más específicamente, en el mes de noviembre, tuvo lugar el V Congreso de Tertulias Literarias y Musicales Dialógicas, realizado en el barrio de las 3.000 viviendas de Sevilla. Este acontecimiento también fue muy significativo al poner de manifiesto que se pueden producir transformaciones colectivas a partir de este tipo de actuaciones educativas. Las tertulias se realizaron con familiares, con el alumnado y otros agentes de la comunidad, entre ellos y ellas, estudiantes universitarios. Con esta actividad se mejoró la imagen del barrio y, durante un día, se acogió a lectores y lectoras de Andalucía, Madrid, el País Vasco, Cataluña, Valencia, Castilla, etc., que intercambiaron sus experiencias y conectaron con otras tertulias en Brasil de forma virtual. El cocido gitano que se preparó en el barrio se combinó con las reflexiones sobre *La casa de las muñecas* de Ibsen y *La flauta mágica* de Mozart. Las estudiantes y los estudiantes universitarios conocieron como la lectura no solo tenía que ser un proceso individual, sino que también podía partir de un proceso colectivo (Aguilar, Alonso, Padrós, y Pulido, 2010).

Aunque el proyecto ha tenido alguna dificultad; por ejemplo, en un colegio de Barcelona, asistieron 400 personas entre familiares y otros miembros de la Comunidad a la sensibilización, estas personas querían acoger el proyecto y, por tanto, comenzó la transformación. Sin embargo, luego hubo algún cambio en la escuela y se decidió que no tuviera lugar la propuesta (Morlà, 2015). No obstante, en el año 2015, en Cataluña, había más de 35 centros educativos funcionando como Comunidades de Aprendizaje, todas ellas contaban con el soporte del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña. En este sentido, en el año 2011, tuvo lugar un hito importante en el reconocimiento y apoyo de los centros educativos como Comunidades de Aprendizaje, ya que se incluyó la formación en Comunidades dentro del sistema de formación de profesorado de la Administración Educativa Catalana. A partir de este momento, los centros educativos que desean formarse como Comunidades de Aprendizaje cuentan con el respaldo y reconocimiento de la administración (Álvarez, 2015). En la actualidad, encontramos en la página web oficial del proyecto, que Cataluña cuenta con 41 centros, que han acogido a la propuesta de transformación social y educativa (Comunidades de Aprendizaje, 2018).

Por otra parte, vemos que a partir de las aportaciones y de la experiencia en Euskadi se observó que era importante legislar y acotar qué eran y qué no eran las Comunidades de Aprendizaje. En relación con este tema es remarcable la experiencia de Aragón y de Andalucía (Comunidades de

Aprendizaje, 2018; Morlà, 2015).

En el caso de Aragón y concretamente en el año 2003, el Departamento de Educación y Ciencia planteó una Orden educativa, en la que establecía que el departamento impulsaba la realización de proyectos de innovación en los centros educativos no universitarios, tanto a través de convocatorias específicas como proponiendo y subvencionando actividades encaminadas a introducir innovaciones en la práctica docente u organizativa de los citados centros. En este sentido, el proyecto Comunidades de Aprendizaje se planteó como proyecto de innovación, al pretender ayudar a los centros que desean un cambio en la práctica educativa, suprimiendo las marginaciones por razón de sexo, cultura, estatus o capacidad y ofreciendo así una educación de calidad. Todo ello con el sentido de impulsar el aprendizaje, un clima estimulante basado en las expectativas positivas, en las capacidades del alumnado y en la superación del clima excluyente. Teniendo presente, para hacer esto posible, a la participación de todos los agentes y sectores de la comunidad educativa (ORDEN de 15 de febrero de 2003, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se autoriza la puesta en marcha del proyecto de innovación singular denominado Comunidades de Aprendizaje en diversos centros de la Comunidad Autónoma de Aragón).

En el Gobierno de Andalucía vemos que para evitar confusiones entre lo que era o no una Comunidad de Aprendizaje, se decide regular mediante una Orden que puntualiza qué escuelas son Comunidades de Aprendizaje. Asimismo, se concreta el procedimiento de inscripción, la continuidad de los centros reconocidos como Comunidades de Aprendizaje y se especifica la creación de la Red Andaluza en torno a este movimiento educativo (Morlà, 2015). Esta disposición recibe el nombre de Orden del 8 de junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como Comunidad de Aprendizaje y se crea la Red Andaluza de Comunidades de Aprendizaje⁹.

Por su parte, en la Comunidad Valenciana, debido en gran parte al compromiso de algunos Centros de Profesorado (CEFIRE) por apoyar a las escuelas que querían transformarse en

⁹ De acuerdo con este reglamento:

Una Comunidad de Aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, encaminado a la mejora de los resultados escolares y de la convivencia, y a lograr el éxito educativo de todo su alumnado. Su rasgo distintivo es ser un centro abierto a todos los miembros de la comunidad en el que se contempla e integra, dentro de la jornada escolar, la participación consensuada y activa de las familias, asociaciones y voluntariado, tanto en los procesos de gestión del centro como en los del desarrollo del aprendizaje del alumnado (Orden del 8 de junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como Comunidad de Aprendizaje y se crea la Red Andaluza Comunidades de Aprendizaje, p. 47).

Comunidades de Aprendizaje, tuvo lugar un compromiso por parte de la Administración, que se materializó en la aprobación de diferentes disposiciones institucionales, entre los que destaca la Orden 62/2014, de 28 de julio, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la que se actualiza la normativa que regula la elaboración de los planes de convivencia en los centros educativos de la Comunitat Valenciana y se establecen los protocolos de actuación e intervención ante supuestos de violencia escolar. Dentro de estos planes, se anima a los centros educativos a implementar el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos, que es una Actuación Educativa de Éxito que se implementa en las escuelas que se han transformado en Comunidades de Aprendizaje (Álvarez, 2015).

Actualmente, la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, establece que los centros educativos pueden contar con la autonomía suficiente, para decidir su identidad, su funcionamiento y, debido a este principio legislativo, las Comunidades de Aprendizaje pueden hacerse realidad en cada centro educativo (Comunidad de Aprendizaje UVA, 2013). El fragmento concreto que así lo establece es el siguiente:

La flexibilidad del sistema educativo lleva aparejada necesariamente la concesión de un espacio propio de autonomía a los centros docentes. La exigencia que se le plantea de proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado, teniendo al mismo tiempo en cuenta la diversidad de sus intereses, características y situaciones personales, obliga a reconocerle una capacidad de decisión que afecta tanto a su organización como a su modo de funcionamiento. Aunque las Administraciones deban establecer el marco general en que debe desenvolverse la actividad educativa, los centros deben poseer un margen propio de autonomía que les permita adecuar su actuación a sus circunstancias concretas y a las características de su alumnado, con el objetivo de conseguir el éxito escolar de todos los estudiantes (Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, p. 17161).

Asimismo, el proyecto Comunidades de Aprendizaje alcanza a otros países actualmente. Por ejemplo, el Instituto Natura¹⁰ (que es una OSCIP, Organización de la Sociedad Civil de Interés Público) está haciendo realidad su desarrollo en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México y Perú (Comunidades de Aprendizaje, el Instituto Natura, 2018).

Para que las primeras de estas escuelas pudiesen responder a las exigencias de calidad y rigor del proyecto, se acordó que los primeros centros pilotos contarían siempre con la participación de personas de CREA, y que éstas viajarían a cada uno de los países y territorios con el fin de desarrollar las semanas de sensibilización. En ocasiones cuentan con la participación de otras

¹⁰ El Instituto Natura busca contribuir con la transformación de la educación pública en Brasil y en los países de Latinoamérica donde actúa Natura. Para ello, expandir los principios de comunidades de aprendizaje, estimular las innovaciones educativas y apoyar a las personas que participan de la educación: profesores, escuelas, gestores públicos y consultoras Natura (Comunidades de Aprendizaje, el Instituto Natura, 2018).

personas designadas por CREA que, por contar con una importante experiencia en el proyecto, dentro del Estado español, pueden contribuir al desarrollo de las sensibilizaciones (Álvarez, 2015).

Actualmente las Comunidades de Aprendizaje están en muchas escuelas del mundo, ya sea en su totalidad o mediante sus Actuaciones Educativas de Éxito. Seguiremos explicando su expansión en el capítulo 6.

4.2 Situación social de las Comunidades de Aprendizaje

Actualmente, La Verneda-Sant Martí no es la única Comunidad de Aprendizaje. Anteriormente hemos visto que el proyecto se ha expandido de una manera muy rápida y efectiva, pues en muy pocos años el número de escuelas ha crecido sin parar y se han asentado con gran fuerza, llevando una educación de calidad y comprometida con la infancia, la juventud y las personas adultas de muchos países.

Además, desde el primer momento, las Comunidades de Aprendizaje han sido testigos de numerosos acontecimientos propios de la vida contemporánea en el contexto donde nacieron (el europeo y el español). Como, por ejemplo, de la contaminación medioambiental, en la que se incluye la contaminación lumínica, visual, acústica, del suelo, del agua y del aire; así como de la destrucción de ecosistemas fruto del desarrollo desmesurado de los territorios urbanos. A esto también se une el consumismo exacerbado en los países desarrollados y la poca capacidad de consumo de los países en vías de desarrollo (Beck, 1998; Vilches y Gil, 2009).

Las realidades expuestas se intentaron paliar con los Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM), implantados por las Naciones Unidas. Los ODM tenían como finalidad asegurar el bienestar de todas las personas del mundo durante el período 1990-2015 (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2017). Dentro de este periodo de tiempo, queremos señalar que las Comunidades de Aprendizaje comenzaron a tener su lugar en el sistema escolar en el año 1995 y su presencia se extiende hasta la actualidad.

Los Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM) se centraban en hacer frente a la vulnerabilidad que afecta a las personas más pobres, a los niños y niñas que no tienen acceso a la educación, a las personas que padecen enfermedades graves y no tienen suficientes recursos para hacerles frente y a las personas que residen en viviendas que no cubren las necesidades básicas (Caride, 2009).

A pesar de las buenas intenciones de los ODM, actualmente, 1200 millones de personas viven en la extrema pobreza y el 56% del empleo precario se encuentra en las zonas en desarrollo. Después de los ODM, la agenda 2030 planteó los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Aquí los objetivos son 17. De este número, el primero de ellos tiene presente erradicar la pobreza, que supone hacer frente a la injusticia que viven 800 millones de personas al tener que vivir con 1,25\$ al día. También supone acabar con la pobreza en todas sus formas y dimensiones. Otro objetivo muy importante de la agenda 2030 y, que está relacionado con la mejora de vida de las personas más pobres, es el número 2, que supone erradicar el hambre y garantizar las condiciones nutricionales adecuadas para las personas más vulnerables (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2017a).

Por otra parte, vemos que, en la Unión Europea, a finales de los noventa (momento en el que surgieron las Comunidades de Aprendizaje en el sistema escolar), 61 millones de personas sufrían una situación de pobreza y exclusión social. Se consideraba que estas personas vivían en regímenes de pobreza porque tenían una renta inferior al 60% de la media europea. Teniendo en cuenta este referente, el 33% de los españoles tenían una renta inferior al umbral establecido por la Unión Europea. Y, en el caso de los griegos, el 40% de la población tenía una renta inferior a la media. Sin embargo, el país con más desigualdades sociales era Portugal, pues la mitad de la población disponía de una renta inferior al umbral citado. Las personas más vulnerables de los diferentes países eran los jóvenes, las mujeres y las personas con poca cualificación (Martínez y Ayala, 2001).

Por otro lado, hemos de indicar que, en el año 2012, Europa sufría un momento de recesión económica. Esto conllevaba a que 81 millones de personas vivían en situaciones de pobreza, 20 millones más que en el año 1996. Sin embargo, esta realidad que describimos no tuvo los mismos efectos en todos los países europeos. Por ejemplo, España se encontraba entre los países con más desempleo. Así pues, en el año 2008, tenía una tasa de desempleo del 8% y en el año 2012 la tasa de desempleo aumentó hasta el 25%. La falta de empleo dio lugar a que una buena parte de la población estuviera en situación de pobreza y exclusión social (Eurostat, 2014; Laparra y Pérez, 2008).

A partir de los datos presentados en el informe Eurostat (2014), *Living Conditions in Europe*, conocemos que, en los años 2013 y 2014, España, Grecia, Italia y Portugal eran los países con más población en riesgo de pobreza y exclusión social. Las mujeres, la infancia, los jóvenes y las personas con menos cualificación eran los grupos más vulnerables en esos momentos.

En el caso de la infancia, en algunos países europeos, los niños y niñas que viven en situación de exclusión social pueden verse obligados a vivir circunstancias dramáticas. Por ejemplo, en Albania, el 7,7 % de los niños y niñas entre los 5 y 17 años son explotados laboralmente y tienen que mendigar para sobrevivir. En Rumania y en la República de Moldova, muchos menores viven sin el cuidado de sus padres, dado que tuvieron que emigrar y se vieron obligados a dejarles al cargo de hermanos mayores, que no tienen los suficientes recursos para garantizarles una calidad de vida adecuada. En Grecia, muchos niños y niñas no tienen la alimentación adecuada y cada vez son más los bebés que nacen con poco peso al nacer (Committee on Social Affairs, Health and Sustainable Development, 2014).

En el caso español, las encuestas realizadas a principios del siglo XXI determinaron que la pobreza y exclusión social solo afectaban a determinados grupos marginales (personas con desempleo crónico, con poca formación, con adicción a alguna sustancia, con muchos hijos y con pobreza intergeneracional). Sin embargo, los españoles fueron percibiendo, con los años, que la pobreza y la exclusión social estaba afectando a grupos no marginales (Gómez, 2008). La causa principal era la crisis económica que empezó en Europa en el año 2007 y que sigue afectando a España con gran dureza. Las consecuencias más drásticas fueron embargos de viviendas, gran déficit del Estado y la pérdida del empleo para millones de personas (Gili, Roca, Basu, McKee, y Stuckler, 2013). Actualmente, a pesar de la recuperación económica, la pobreza afecta a un 22,3% de la población, porcentaje que equivale a 10.382.000 de personas (EAPN, 2017).

En la actualidad, las personas más afectadas por esta situación son niños, niñas, jóvenes, así como familias monoparentales, familias numerosas, personas mayores, etc. La infancia es víctima directa por la falta de empleo de las familias (EAPN, 2017; Rajmil, Siddiqi, Taylor-Robinson, y Spencer, 2015). Ahora bien, en España, ya se ha indicado en el capítulo 1, que ser un niño o niña pobre no significa pasar hambre o no poder acceder a la educación o no tener vivienda. Significa estar mal nutrido, tener dificultades para afrontar los gastos que suponen la educación, tener una vivienda hacinada, tener menos oportunidades a lo largo de todas las etapas de la vida y sufrir exclusión social (Arias, et al. 2010, p. 19). En el año 2014 y en el año 2017, se determinó que el 27% de los niños y niñas estaban sufriendo pobreza y exclusión social en nuestro país (Flores, García-Gómez, y Zunzunegui, 2014, p. 132; INE, 2017).

En España el principal determinante de pobreza y exclusión social es la gran tasa de paro, que da lugar a que familias con niños y niñas pequeños y los jóvenes estén en situación de vulnerabilidad (EAPN, 2017; González-Bueno, Bello, y Arias, 2012; Hildegard, 2012; Laparra y Pérez, 2008). Asimismo, las familias en general tienen dificultades por mantener la vivienda con una calidez adecuada, debido a sus salarios bajos y por las leyes energéticas que aumentan constantemente el

precio de la energía (Sánchez-Guevara, Fernández, y Aja, 2015).

El empleo se considera el factor fundamental para que los grupos más vulnerables puedan hacer frente a la desigualdad. Sin embargo, la crisis económica ha dado lugar a la destrucción masiva de empleos y esto a su vez contribuye a la reducción del poder adquisitivo y al aumento de la privación material de las familias españolas (Pérez, 2013).

Además, las personas en situación de pobreza y exclusión social suelen padecer más enfermedades que las personas que no viven estas circunstancias. Los factores que determinan esta realidad son ambientales, materiales, físicos y psicológicos (Marí-Klose, 2009; Cortès y González, 2014).

En España, los factores ambientales son causados por las condiciones de la vivienda y del entorno donde se ubica. Normalmente, las viviendas de las personas más pobres tienen humedad, ventilación inadecuada, moho, ruido, etc., y el entorno que rodea estas viviendas suele tener exceso de contaminación, inexistencia de servicios sanitarios o de zonas ajardinadas, etc. (Cortès y González, 2014; Marí-Klose, 2009).

En cuanto a los factores materiales, tenemos que indicar que las personas que están afectadas por la pobreza y la exclusión social reducen el gasto en medicinas y en algunos alimentos que se consideran básicos como la carne y el pescado (Cortès y González, 2014; Marí-Klose, 2009).

Estos sucesos que describimos están teniendo efectos sobre la salud física y psicológica de las personas. En el caso de la salud física, las personas no quieren cuidar algunas dolencias (sobre todo dentales) para reducir los gastos en tratamientos médicos (Cortès y González, 2014; Marí-Klose, 2009).

Además, Rodríguez (2013, p. 20) asegura que Cáritas tuvo que aumentar las ayudas a un 251,4% en los años en los cuales la crisis económica fue más fuerte. Estas ayudas estuvieron destinadas a la alimentación en un 65% de los casos para mantener la salud física de los españoles.

En el caso de la salud psicológica, el malestar causado por la crisis económica, el desempleo y la privación material ocasiona problemas mentales de salud como la depresión y la ansiedad (Bartoll, Palència, Malmusi, Suhrcke, y Borrell, 2013).

A pesar de la realidad tan difícil del país, los casos de niños y niñas afectados con enfermedades psicológicas son muy bajos. Las familias españolas están protegiendo a los menores de una

manera muy eficaz para evitar que se den situaciones difíciles para su salud mental (Rajmil, et al., 2015).

Después de los datos anteriores vemos que las Comunidades de Aprendizaje, al igual que los otros dos proyectos, también se encuentran con situaciones de pobreza a las que hacer frente. La miseria no es tan profunda como la que encontraron la ILE y la Escuela Moderna. No obstante, vemos que las dificultades económicas del entorno son una coincidencia que han tenido las tres experiencias en común.

4.3 Principios educativos de Comunidades de Aprendizaje y las Actuaciones Educativas de Éxito

Al igual que la Institución Libre de Enseñanza y la Escuela Moderna, las Comunidades de Aprendizaje realizan su misión a partir de principios educativos que buscan la inclusión y la mejora de la vida de todos sus participantes. El primer principio en el que nos queremos detener ahora es en la participación de la comunidad. Posteriormente, explicaremos la inclusión de toda la comunidad y el currículum democrático.

4.3.1 La participación de la comunidad

La clave de la excelencia educativa y de la superación de las dificultades de los colectivos desfavorecidos se encuentra en la participación de la comunidad democrática y en las interacciones dialógicas y solidarias. Mediante estas interacciones se han recogido evidencias muy claras de personas que han superado su desigualdad al tener la posibilidad de realizar aportaciones en el discurso educativo. También se descubre que las minorías étnicas que sufren segregación están más motivadas con el sistema educativo porque ven que pueden formar parte de éste, dando lugar a que las familias aumenten su rendimiento académico y se impliquen más en la educación de sus hijos (Flecha y Soler, 2013).

En los centros educativos, donde los lazos entre las personas son fuertes, las dificultades se reducen o desaparecen. Nos referimos a la delincuencia juvenil (pertenencia a bandas, drogas, etc.), a la falta de comunicación entre profesorado y familias, a la frustración, a la desesperación del profesorado, al fracaso y al abandono escolar. En algunos proyectos culturales, sociales, democráticos, inclusivos y comunitarios como *The School Development Program* (Programa de Desarrollo Escolar) o como las Comunidades de Aprendizaje se puede ver este tipo de progresos que se producen gracias a la participación de la comunidad entre otras cosas (Comer, 1993; Comer y Emmons, 2006; Flecha y Soler 2013).

En las investigaciones de CREA (Aubert, Elboj, García, y García, 2010; Elboj et al., 2006; Flecha y Soler 2013; Martínez y Niemelä, 2010; Melgar, Larena, Ruiz, y Rammel 2011; Valls, 2008, entre muchos otros) se considera que la participación de una comunidad diversa social y culturalmente es crucial en las instituciones educativas, ya que de esta manera se rompe con el discurso liberal que amenaza a la escuela. En otras palabras, es una de las formas de ver que otras clases diferentes a la dominante y que otras culturas diferentes a la hegemónica también pueden tener lugar en los espacios educativos.

La desigualdad educativa ha tenido diferentes análisis sociales. En los estudios de Bernstein (1990, 1995), Bourdieu y Passeron (1977) y Coleman (1969) se establece que las clases dominantes son las encargadas de plantear los conocimientos que deben tener las clases que pertenecen a los escalones sociales inferiores. Esto es lo que se conoce como discurso liberal, en el cual hay discriminación por cuestión de clase, raza y género (Giroux, 2003).

Según Bernstein (1990, 1995) y Giroux (2003), el discurso liberal es una barrera para la igualdad, pues todas las personas que no formen parte de la clase dominante no encuentran sentido al sistema educativo.

Por otro lado, Booth y Ainscow (2000) ven como una barrera a las bajas expectativas que pueden tener los docentes o la comunidad hacia al alumnado. Diferentes científicos han demostrado que las bajas expectativas dañan la percepción que tienen los estudiantes de sí mismos, siendo las altas expectativas del profesorado y la comunidad necesarias para aumentar su autoestima (Elboj et al., 2006; Valls, 2008).

Los científicos de CREA llevan muchos años preocupados por encontrar la mejor manera de hacer frente a la pobreza y de ayudar a las personas a salir de la misma y de las situaciones de exclusión social, desigualdad, etc. El proyecto europeo INCLUD-ED fue coordinado por Ramón Flecha y, desde el gran trabajo científico que contiene, se propone exigir a la investigación educativa que siempre obtenga resultados relacionados con la mejora de las vidas de los grupos más vulnerables. Siendo fundamental durante este proceso recoger las voces de toda la comunidad afectada por la pobreza o exclusión social, mantener todas las intervenciones desde el Aprendizaje Dialógico y basar todas las actuaciones educativas en evidencias científicas y no en ocurrencias (Valls y Padrós, 2011).

El Aprendizaje Dialógico comprende siete principios: el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la solidaridad y la igualdad de diferencias.

Asimismo, el Aprendizaje Dialógico es la base teórica de Comunidades de Aprendizaje y parte de la idea de que todas las personas tienen capacidades más allá de las académicas. Así pues, todas las personas pueden dar sus argumentos en la transformación de las dificultades que hay en la sociedad (Flecha, 2011).

Los principios del Aprendizaje Dialógico son los siguientes (Flecha, 2011):

- I. El **Diálogo Igualitario** apuesta por la participación de todas las personas por medio de la validez de los argumentos y deja de lado las relaciones de poder.
- II. La **Inteligencia Cultural** consiste en aceptar que todas las personas pueden hacer intervenciones dialógicas sin importar su nivel académico o su procedencia sociocultural.
- III. En el caso de la **transformación**, el objetivo fundamental es convertir las dificultades en posibilidades.
- IV. La **Dimensión Instrumental** del aprendizaje prepara a todas las personas para las competencias que requiere la sociedad actual y parte de la idea de que todas las personas tienen conocimientos indistintamente de sus diferencias de origen. En esta parte añadimos una cita de Freire (2002), que explica de una manera muy clara este principio. El fragmento es el siguiente:

«Muy bien —dije en respuesta a la intervención del campesino—, acepto que yo sé y ustedes no saben. De cualquier manera (...) [v]oy a dividir el pizarrón en dos partes, y en ellas iré registrando, de mi lado y del lado de ustedes, los goles que meteremos (...). El juego consiste en que cada uno le pregunte algo al otro (...).

Primera pregunta—: ¿Qué significa la mayéutica socrática? Carcajada general, y o registré mi primer gol.

—Ahora les toca a ustedes hacerme una pregunta a mí —dije.

Hubo unos murmullos y uno de ellos lanzó la pregunta—: ¿Qué es la curva de nivel? No supe responder, y registré uno a uno (pp. 44-45).

En el fragmento indicado, podemos apreciar que el educador Freire es el ejemplo de la inteligencia académica, los campesinos del intelecto práctico y la conversación del grupo muestra que todas las personas, académicas o no, son capaces de comunicar conocimiento.

- V. La **Creación de Sentido** se centra en conectar la vida cotidiana con la escuela y de sacar a la escuela a la realidad social.

- VI. La **Solidaridad** consiste en guiar a todo el mundo hacia la superación de la exclusión social y educativa.
- VII. El principio de **Igualdad de Diferencias** intenta cumplir el derecho que tienen todas las personas de acceder a las mejores oportunidades y resultados. De esta manera, ningún estudiante se quedará atrás. Como hemos visto en los apartados anteriores, la ILE y la Escuela Moderna también buscaban no dejar a nadie atrás y, por lo tanto, a su vez, estaban garantizando la igualdad de las diferencias dentro de la sociedad.

Estos principios del Aprendizaje Dialógico se basan en la Pedagogía Crítica para favorecer el cambio escolar, para crear mejores condiciones de enseñanza y aprendizaje y para transformar las dificultades en posibilidades (Flecha y Puigvert, 1998).

4.3.2 Inclusión de todo el alumnado en la misma aula y la no segregación de las diferencias

Durante el período en que tuvo importancia la educación especial (que es hasta más de la mitad del siglo XX), se agrupaba al alumnado en función de las discapacidades que presentaban. Estas agrupaciones homogéneas se realizaban para que los especialistas tuvieran menos problemas en el tratamiento del alumnado con discapacidad. Sin embargo, las evidencias científicas han demostrado que estas acciones no han tenido beneficios para el desarrollo del alumnado, han empeorado sus resultados académicos y han contribuido a que los alumnos y alumnas tengan interacciones no solidarias entre ellos (Oliver y Gatt, 2010).

Actualmente, la Pedagogía está demostrando que la no segregación del alumnado está contribuyendo a que los alumnos y las alumnas tengan la oportunidad de aprender de la diferencia y a superar sus desigualdades con la ayuda de sus compañeros. Además, se garantiza el éxito de todos los estudiantes y el alumnado con dificultades puede aprender de todos los compañeros, para ello, reciben su ayuda y, además, dan su ayuda. Cuando el alumno con dificultades ayuda a los otros estudiantes está mejorando su autoestima y la percepción que tiene sobre sí mismo. Para que estas ventajas tengan lugar, no es suficiente con mantener al alumnado en el aula, también hay que conseguir que sea aceptado por todos los estudiantes y que se implique en su aprendizaje y en el aprendizaje de los demás compañeros (Ainscow, 2001; Aubert et al., 2008; Stainback y Stainback, 2007).

En la educación transformadora, la diferencia no es un problema o no implica desigualdad, porque el alumnado supera cualquier dificultad o barrera con el apoyo de los otros estudiantes. Ahora

bien, no solo tiene el apoyo de sus iguales, la comunidad también está presente en la lucha contra la desigualdad, pues todas las personas miran por los otros, ya que se basan en el principio de la solidaridad (Stainback y Stainback, 2007). Aquí queremos recordar que Ferrer i Guàrdia también introducía a la comunidad en su escuela, mediante las conferencias dominicales de los domingos. Ahora bien, en Comunidades, la introducción de la comunidad es permanente, sistemática y durante todos los días de la semana.

El ejemplo más claro de Actuación Educativa de Éxito, que contiene la inclusión de todo el alumnado en el aula, el apoyo entre iguales y el apoyo de la comunidad son los Grupos Interactivos. En esta actuación los alumnos y alumnas con diferentes realidades y orígenes (sociales, económicos, etc.) aprenden desde la interacción dialógica contenidos académicos, sociales y comunicativos (Elboj et al., 2006; Molina, 2011; Oliver y De Gràcia, 2004; Valls, 2008).

Los Grupos Interactivos son una reorganización del aula en pequeños grupos heterogéneos de alumnos y alumnas (género, cultura, nivel de conocimientos, etc.) y con una persona voluntaria en cada agrupación. Las personas voluntarias pueden ser familiares del alumnado u otras personas de la comunidad. El alumnado cambia de actividad, de grupo y de persona voluntaria cada veinte minutos; de este modo, todos los estudiantes se sienten atendidos y aprenden interactuando con diferentes personas. Desde la interacción se intenta compensar al alumnado que tienen menos privilegios en su entorno; así no habrá tantas diferencias entre los alumnos y alumnas que nacen en contextos académicos y los que nacen en contextos que no lo son (Comunidades de Aprendizaje, 2018; Elboj, et al., 2006; Vargas y Flecha, 2000).

Actualmente, hay numerosos artículos científicos publicados en revistas de alto impacto que están demostrando que las interacciones dialógicas están contribuyendo a la superación de la pobreza de minorías étnicas y de familias vulnerables (Díez, Gatt, y Racionero 2011; Flecha, 2014; García y Díez, 2015; Melgar, et al., 2011).

4.3.3 Currículum democrático

Otra característica de la educación transformadora y superadora de desigualdades es el planteamiento de un **currículum democrático**. Las escuelas con este currículum permiten que todas las personas (incluidos los adultos) participen, tomen decisiones y sean escuchadas. Además, es necesario que todos los grupos de edad, las diferentes culturas, las distintas realidades socioeconómicas, etc., estén representadas y tengan actividades que realizar en los centros educativos. Ahora bien, no solo importa la diversidad de la comunidad, también hay que conseguir

que todas las personas tengan un propósito compartido. Como vemos, estas ideas también están reflejadas en los principios anteriores de la participación de la comunidad e inclusión del alumnado (Beane y Apple, 1997).

Aparte de la característica anterior, otra singularidad del currículum democrático es la búsqueda del éxito social y académico para todas las personas que están aprendiendo en comunidad. Así pues, hay que abrir las puertas del conocimiento a todas las personas sin importar su realidad socioeconómica (por ejemplo, individuos que están en riesgo de pobreza o exclusión social), hay que utilizar el conocimiento para superar las barreras que dan lugar a desigualdades y, por último, hay que garantizar que se enseñe para conseguir el aprendizaje de máxima calidad y el éxito académico de todos y todas (Aubert et al., 2008).

Dentro del currículum democrático, el éxito no solo hay que medirlo con el progreso académico, sino que también hay que evaluar si los estudiantes están conociendo su contexto social y si son capaces de actuar en él a través de la aportación de ideas o conocimientos y mediante acciones que tengan en cuenta a los otros, sobre todo a los que tienen realidades con menos privilegios (Beane y Apple, 1997).

Otro autor que analiza las propiedades del currículum democrático es Freire (1969, 2002, 2005). Desde sus aportaciones, sabemos que las escuelas son democráticas cuando crean sentido; esto significa dos cosas: en primer lugar, que analizan la realidad social en la que nos encontramos y, en segundo lugar, que parten de este análisis para poder transformar la realidad hacia un avance humilde y solidario, que tenga en cuenta las voces de todos, incluidas las de los más desfavorecidos.

En Giroux (1997), la democracia educativa está conectada con las funciones del profesorado y éstas tienen que estar centradas en el análisis de las posibles barreras que hacen que los alumnos y las alumnas estén en situación de desventaja o sufran desigualdades. También hay que poner todo el empeño posible para que las desigualdades no se produzcan o se reproduzcan.

Beane y Apple (1997); Comer (1993); Comer y Emmons (2006) y Slavin y Madden (2001) son algunos de los autores que han demostrado que los currículos democráticos tienen beneficios sobre los contextos marginados y sobre las personas con más dificultades sociales y económicas. Por ejemplo, han encontrado evidencias de que los procesos de enseñanza y aprendizaje, basados en estos currículos, han mejorado las escuelas situadas en barrios desfavorecidos y de que algunas personas que sufren desigualdades han visto como éstas se han reducido o desaparecido.

4.4 Comunidades de Aprendizaje para superar la pobreza y la exclusión social

El principal objetivo del proyecto INCLUD-ED Consortium (2011), proyecto europeo de la comunidad de investigadores de CREA, fue reducir la exclusión social en todos sus ámbitos (educación, vivienda, salud, empleo y participación política) que sufren los grupos vulnerables (mujeres, jóvenes, inmigrantes, minorías étnicas y personas con discapacidad) mediante las Comunidades de Aprendizaje. Para llegar a este objetivo fueron necesarios seis subproyectos¹¹. Entre los cuales, los proyectos cinco y seis demuestran que las Comunidades de Aprendizaje están contribuyendo a la integración social de todas las personas de la comunidad (vecinos, vecinas, entidades del barrio o entorno, asociaciones de distinta índole, etc.) sin importar su situación social o económica.

Más específicamente, el proyecto número 6, *Proyectos locales para la cohesión social*, se realizó en cuatro centros educativos de éxito. Entre ellos, se seleccionaron a dos Comunidades de Aprendizaje, el CEIP La Paz de Albacete y el CEIP Mare de Déu de Montserrat de Terrassa (Barcelona). A partir de la primera Comunidad de Aprendizaje, el CEIP La Paz, ejemplificaremos lo que sucede cuando el proyecto y sus actuaciones educativas se fusionan con entornos desfavorecidos.

El CEIP La Paz está situada en un barrio periférico llamado La Milagrosa. Este barrio se creó para alojar a las familias con pocos recursos (Brown, González, y Munté, 2013) y se fue deteriorando debido a los graves problemas de convivencia que había en la escuela. Ante este hecho, la comunidad educativa decidió renovar los principios educacionales, transformando la entidad escolar en una Comunidad de Aprendizaje. Actualmente, en el espacio educativo, se han

¹¹ **Proyecto 1:** Los sistemas educativos europeos: teorías, reformas y resultados (European educational systems: connecting theories, reforms and outcomes).

Proyecto 2: Prácticas educativas eficaces europeas: ¿Cómo está contribuyendo la educación para superar la exclusión social? (European effective educational practices: How is education contributing to overcome or reproduce social exclusion?).

Proyecto 3: La exclusión y la inclusión social y educativa. Estructura social en la sociedad del conocimiento europea (Social and educational exclusion and inclusion. Social structure in a European knowledge based society).

Proyecto 4: Grupos vulnerables y oportunidades educativas (How social and educational exclusion intersects in vulnerable groups' experiences and the role of education).

Proyecto 5: Políticas educativas en conexión con otras áreas de la política social (Connecting educational policies to other areas of social policy).

Proyecto 6: Proyectos locales para la cohesión social (Local projects for social cohesion).

sustituido los problemas de convivencia por el diálogo igualitario y por la participación de la comunidad (Aubert, et al., 2008; Díez, Santos, y Álvarez, 2013; García y Villar, 2011; Rada, 2007).

En el CEIP La Paz fue clave que la comunidad entendiera y encontrara en la escuela un lugar de unión. Algunos estudios que se han realizado, en este entorno escolar, aseguran que este hecho ha contribuido al descenso del tráfico y al descenso del consumo de drogas, pues ha desaparecido uno de los principales puntos de venta, que estaba situado al lado de la Escuela La Paz. Aparte de la mejora en salud que supone la reducción de la drogadicción, otra consecuencia de este descenso ha sido que las personas del barrio se sientan más seguras (Brown et al., 2013; Girbés, 2014).

Por otro lado, hay investigaciones que demuestran, que tanto el CEIP La Paz como otras Comunidades Aprendizaje, empoderan a la comunidad que rodea a la escuela y la vuelve menos vulnerable en el momento de hacer frente a la pobreza y a la exclusión. A esta situación también ayudan los investigadores e investigadoras que siguen la metodología comunicativa, procedimiento de investigación creado por los fundadores de Comunidades de Aprendizaje y que tiene como objetivo recoger datos y aportar beneficios al entorno que se investiga, al mismo tiempo. Esta forma de hacer ciencia es fundamental, pues transmite a la comunidad lo que sucede en el centro educativo estudiado y esta acción se convierte en el principio del proceso de transformación (Girbés, 2014; Proyecto I+D Comunidades de Aprendizaje para superar la pobreza; Santos, 2015).

Tal y como se ha indicado, todas estas mejoras han tenido lugar en entornos desfavorecidos, pues como ya sabemos las Comunidades de Aprendizaje llegaron a estos contextos para ayudarlos a salir de la pobreza mediante las Actuaciones Educativas de Éxito y principios tales como: un currículum democrático, los siete principios del Aprendizaje Dialógico, la creencia de que todas las personas pueden tener un lugar en la escuela, etc. (Flecha, 2011; Valls, 2008).

4.4.1 Actuaciones Educativas de Éxito

Aparte de los principios indicados, Comunidades de Aprendizaje tiene una forma de proceder para superar la pobreza y la exclusión social. Como ya sabemos esta forma recibe el nombre de Actuaciones Educativas de Éxito y contiene los principios a los que hemos hecho mención previamente (principios educativos y los principios del Aprendizaje Dialógico).

En las investigaciones de CREA se indica que se puede hacer frente a las dificultades de la pobreza y de la exclusión social mediante Actuaciones Educativas de Éxito, pues éstas pueden

ser transferidas a todos los contextos y han sido desarrolladas a partir de INCLUD-ED, proyecto financiado por la Comisión Europea (INCLUD-ED, 2008; 2011).

Los autores Ojala y Padrós (2012) definen las Actuaciones Educativas de Éxito de la siguiente manera:

Cuando hablamos de Actuaciones Educativas de Éxito, nos referimos a intervenciones que han demostrado y recogido evidencias de sus resultados en diferentes contextos. Se trata de actuaciones universales porque son válidas y tienen éxito tanto en Cataluña como en Andalucía, en Finlandia o Portugal (p. 19).

Las Actuaciones Educativas de Éxito se desarrollaron mediante evidencias científicas que han demostrado ser eficaces en la reducción del fracaso escolar, cuestión fundamental para garantizar el acceso al mercado laboral y, por lo tanto, para no sufrir situaciones de desempleo que es una de las causas que dan lugar a situaciones de pobreza y exclusión (Valls y Padrós, 2011).

El proyecto INCLUD-ED. *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*, al que hemos hecho mención previamente, es la investigación de mayor nivel científico sobre la educación escolar en el Programa Marco de Investigación Europeo (Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009; Valls y Padrós, 2011). Uno de sus objetivos es analizar las Actuaciones Educativas de Éxito en el contexto de la sociedad europea del conocimiento (INCLUD-ED, 2006).

Asimismo, el proyecto INCLUD-ED parte de la metodología comunicativa y de las Actuaciones Educativas de Éxito para reducir la exclusión social (educación, vivienda, salud, empleo y participación política) que sufren los grupos vulnerables (mujeres, jóvenes, inmigrantes, minorías étnicas y personas con discapacidad). Las Actuaciones Educativas de Éxito a las que se refiere son: grupos heterogéneos; ampliación del horario escolar; participación de la comunidad; formación de la comunidad; modelo dialógico de prevención de conflictos. Dentro de los grupos heterogéneos, están los Grupos Interactivos. En la formación para familiares y otros miembros de la comunidad, se encuentran las Tertulias Literarias Dialógicas. En la ampliación del horario escolar, se hace referencia a las Bibliotecas Tutorizadas (Comunidades de Aprendizaje, 2018; INCLUD-ED, 2008). La participación de las familias es de tipo decisorio, evaluativo y educativo (Diez y Flecha, 2010).

Respecto al resto de proyectos analizados (ILE y la Escuela Moderna), podemos indicar que Comunidades de Aprendizaje fue el primer proyecto que descubrió actuaciones que podían ser transferibles a todos los contextos y que podían ayudar a mejorar los resultados académicos de todos los niños y niñas. Profundizaremos en estas actuaciones en los apartados siguientes.

Grupos Interactivos

Anteriormente se ha indicado que los Grupos Interactivos son una organización flexible de aula que fomenta la interacción entre estudiantes, profesorado, familiares y otras personas de la comunidad. Esta interacción favorece la comunicación, el aprendizaje de contenidos instrumentales y la inclusión de todos los estudiantes y de todas las personas de la comunidad (Molina, 2011).

Los Grupos Interactivos están constituidos por pequeños grupos heterogéneos de cinco o seis estudiantes. Cada grupo es coordinado por un voluntario o voluntaria y todos los grupos son supervisados por el responsable de aula, que es un docente del centro. Cuando pasan 15 o 20 minutos cada grupo de estudiantes cambia de mesa, de voluntario o de voluntaria y, por lo tanto, de actividad de aprendizaje, lo cual permite que los estudiantes adquieran más conocimientos en una misma sesión (Aubert y García, 2001; Elboj et al., 2006; Oliver y De Gràcia, 2004).

Valls, Soler y Flecha (2008, p. 82) mencionan que los padres, las madres, las personas jubiladas, las amas de casa, etc., pueden ser voluntarios y voluntarias de las Agrupaciones Interactivas, pues es una experiencia totalmente inclusiva. No importa el origen social y económico, sino la ilusión por mejorar la educación de todos los niños y niñas.

Asimismo los Grupos Interactivos se basan en la educación inclusiva porque toda la comunidad puede participar; cada grupo de alumnos y alumnas son heterogéneos (en cuanto al nivel de aprendizaje, el origen económico, cultural y el género); los aprendizajes de todos los estudiantes se aceleran; las relaciones igualitarias se mantienen; todos los y las estudiantes se ayudan entre ellos; se tienen altas expectativas de todo el alumnado y voluntariado; cada persona tiene que garantizar que nadie se quede atrás y el profesorado suprime todas las barreras que impiden el aprendizaje y la participación de la comunidad (Elboj et al., 2006; Flecha, 2009; Martínez, Elboj y Larena, 2012; Molina, 2011; Molina y Holland, 2010; Oliver y De Gràcia, 2004; Oliver y Gatt, 2010; Puigvert y Santacruz, 2006; Valls y Kyriakides, 2013).

Tertulias Literarias Dialógicas

Las Tertulia Literaria Dialógica es una intervención cultural y educativa que permite a las personas encontrarse para leer, compartir y dialogar sobre una obra de literatura clásica universal. Esta experiencia se puede desarrollar en diferentes entidades (asociación de familiares, grupo de mujeres, entidades culturales y educativas, Escuelas de Primaria o Secundaria, en Escuelas de Personas Adultas, etc.) (CONFAPEA, Confederación de Federaciones y Asociaciones de

Personas Participantes en Educación y Cultura Democrática de Personas Adultas, 2012).

El objetivo de las Tertulias Literarias Dialógicas es derribar el discurso cultural dominante. Este discurso determina que los clásicos universales solo pueden ser leídos por personas que tienen formación académica. Dicho de otra forma, las Tertulias Literarias Dialógicas intentan que todas las personas (independientemente de su situación cultural, nivel económico, edad, etnia o religión) accedan al conocimiento a través de los actos comunicativos dialógicos (Alonso y Padrós, 2012).

Los actos comunicativos dialógicos permiten que los participantes expresen sus interpretaciones del texto sin coacciones, acepten diferentes reflexiones colectivas realizadas sobre el texto, conecten lo leído con la vida cotidiana y que se valore a las personas por sus argumentos y no por su cultura, etnia, género e ideología (Flecha, 2011; Pulido y Zepa, 2010). Así pues, un texto puede tener tantas interpretaciones como cosmovisiones tengan los lectores (Bakhtin, 2004).

Aparte de las Tertulias Literarias Dialógicas, en Comunidades de Aprendizaje, también se hacen Tertulias Musicales Dialógicas, así como artísticas, científicas, matemáticas, etc. En las primeras se comparte por medio del diálogo igualitario sentimientos, ideas, vivencias, realidades, sueños y experiencias generadas a partir de la escucha de las grandes composiciones musicales. En las artísticas se contemplan las mejores creaciones de la Humanidad y, al igual que en las musicales, se comparten las impresiones. Finalmente, en las científicas y en las matemáticas, los participantes dialogan acerca de la lectura de un texto científico de gran calidad. Todo este tipo de tertulias son un fenómeno mundial. En muchos rincones del mundo, miles de personas cada día comparten conocimiento por medio de las Tertulias Dialógicas. Su funcionamiento es similar al de las Tertulias Literarias, con la diferencia de que depende del tipo de tertulia se trabaja con aportaciones artísticas o científicas (Comunidades de Aprendizaje, 2018; CONFAPEA, 2017; Flecha, 2011).

Bibliotecas Tutorizadas

La Biblioteca Tutorizada es un espacio de horarios e interacciones ilimitadas. Alumnos y alumnas pueden ir a este lugar para hacer los deberes, leer y escuchar cuentos, etc., con la ayuda de familiares, vecinos, vecinas, maestros y maestras, etc. (Aguilar, et al., 2010, p. 38).

Explicaremos la organización de las Bibliotecas Tutorizadas a partir de centros educativos que ponen en funcionamiento dicha actuación. Da Mota, et al. (s.f.) presentan cómo se planifican las Bibliotecas en la EMEB Antonio Stella Moruzzi de São Carlos. Formosa y Ramis (2012) se centran en el CEIP Mare de Déu de Montserrat de Terrassa (Barcelona).

En la EMEB (Escuela Municipal de Educación Básica) Antonio Stella Moruzzi, las Bibliotecas Tutorizadas abren sus puertas a la comunidad varias tardes por semana. En este espacio toda la colectividad puede colaborar indistintamente de su formación académica. Los escolares emplean el tiempo para hacer tareas de clase, ejercicios puestos por el voluntariado, leer libros y hacer actividades con el ordenador (Da Mota et al., s.f.). Tal como señalan Formosa y Ramis (2012), la Biblioteca Tutorizada, en el CEIP Mare de Déu de Montserrat, es un espacio educativo abierto a la comunidad después del horario lectivo. Los alumnos y alumnas visitan la biblioteca para leer y comentar libros de literatura, terminar los trabajos de clase, buscar fuentes en Internet, etc., con la ayuda de todos los agentes educativos. En estos ejemplos indicados y en INCLUD-ED Consortium (2011), podemos apreciar que las Bibliotecas Tutorizadas son espacios que facilitan la participación y la formación (adquisición de aprendizajes instrumentales y sociales) de todos los agentes educativos.

Para Padrós, Duque y Molina (2011), la Biblioteca Tutorizada repercute positivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente para el alumnado con más dificultades o con menor rendimiento académico. Esta idea está ligada al caso de Lucía, que fue una niña que pudo adquirir con éxito el nivel de lectura y escritura acorde a su edad, simplemente porque cada tarde encontraba a una persona adulta con quién podía leer o preparar la clase del día siguiente.

Participación de la comunidad

La participación de la comunidad en la escuela tiene lugar gracias a la implicación de docentes, estudiantes, familiares, personas del barrio, etc. La finalidad de esta tarea es compartir decisiones y participar en los procesos formativos de los escolares (INCLUD-ED, 2011).

Todos los proyectos escolares de éxito permiten que la comunidad participe en las actividades educativas (Ainscow, 1995, 2001, 2002; Ainscow, Hopkins, Southworth, y West, 2001; Latorre, 2002). Y los tipos de participación de la comunidad que se pueden dar en el seno escolar aparecen en la siguiente tabla:

Tabla 1

Formas de participación familiar y de los miembros de la comunidad

Formas de participación familiar y de los miembros de la comunidad	
Informativa	<p>Las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones que ya han tomado</p> <p>Las familias no participan en la toma de decisiones del centro</p> <p>Las reuniones de padres y madres consisten en informar a las familias sobre dichas decisiones</p>
Consultiva	<p>Las familias tienen un poder de decisión limitado</p> <p>La participación se basa en consultar a las familias</p> <p>La participación se canaliza a través de órganos del gobierno del centro</p>
Decisiva	<p>Los miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones, teniendo una participación representativa en los órganos de toma de decisiones</p> <p>Las familias y los miembros de la comunidad supervisan la responsabilidad de la escuela sobre el resultado académico</p>
Evaluativa	<p>Las familias y los miembros de la comunidad participan en los procesos de aprendizaje ayudando a evaluar los progresos de los niños y niñas</p> <p>Las familias y los miembros de la comunidad participan en la evaluación general de la escuela</p>
Educativa	<p>Las familias y los miembros de la comunidad participan en los procesos de aprendizaje, tanto durante el horario escolar como en horario extraescolar</p> <p>Las familias y los miembros de la comunidad participan en procesos formativos, de acuerdo con sus necesidades y peticiones</p>

Fuente: INCLUD-ED Consortium (2011, pp. 21-22)

Las dos primeras formas de participación, informativa y consultiva, tienen menos impacto en el aprendizaje del alumnado porque los escolares solo cuentan con el apoyo de los docentes para aprender. Los tres tipos de participación posteriores se están planteando en escuelas de éxito, como son las Comunidades de Aprendizaje, porque todas las personas de la comunidad toman decisiones e intervienen en las actividades de aprendizaje (INCLUD-ED Consortium, 2011).

Las Comunidades de Aprendizaje intentan conseguir la participación e inclusión de todos los agentes de la comunidad. Para ello, profesorado, familias, miembros de las asociaciones locales, etc., organizan, realizan y valoran las prácticas formativas del centro educativo (Flecha, Padrós, y Puigdellívol, 2003).

En este proyecto las comisiones mixtas, que están formadas por todas las personas de la escuela y del entorno, son esenciales para coordinar el trabajo y, de esta manera, las decisiones educativas no son tomadas exclusivamente por el profesorado (Puigvert y Santacruz, 2006). También es esencial soñar con la escuela que todos y todas desean alcanzar, así como con la calidad de las relaciones entre estudiantes, de los profesionales y de las personas de la comunidad (De Mello, 2009).

Desde las aportaciones de Valls (2005), ejemplificamos como es la participación inclusiva de la comunidad en una Comunidad de Aprendizaje:

En la reunión estaban la presidenta de la asociación de vecinas y vecinos y miembros de la comunidad gitana. También participaban familiares de niños y niñas de la escuela, vecinos y vecinas del barrio, especialistas del Ayuntamiento, la inspección y asistentes sociales. Todas estas personas, junto con el profesorado, explicaban lo orgullosas que se sentían de su escuela y de su barrio y comentaban lo que se debía mejorar o cambiar. Lo importante de esta reunión no era la reunión en sí misma sino cómo quienes participaban se mostraban como ciudadanos y ciudadanas implicados con su entorno (p. 35).

Asimismo, las Comunidades de Aprendizaje involucran a las minorías para que luchen por la participación de las personas desfavorecidas, de su familia y de la comunidad (Díez, et al., 2011).

Formación de la comunidad

En las Comunidades de Aprendizaje, las actividades formativas se establecen en función de las necesidades de todos los participantes y la formación que resulta es otra Actuación Educativa de Éxito (INCLUD-ED Consortium, 2011). Las distintas modalidades de formación son (Jaussi, 2002, pp. 79-80):

- *Asesoría externa*: formación inicial que coincide con la fase de sensibilización o de primera acogida del proyecto. En este momento se posibilitan guías de procedimiento, pautas de intervención, materiales, etc., que pueden ayudar en el proceso.
- *Grupos o comisiones de trabajo*: analizan los intereses y necesidades de los agentes comprometidos con la experiencia para ofrecerles una formación adecuada. El resultado son cursos de idiomas, informática, entre muchos otros.
- *Formación en otros centros*: la formación se realiza compartiendo experiencias con otras Comunidades de Aprendizaje y con otros centros que proponen innovaciones.
- *Jornadas, seminarios y cursos*: la administración educativa y otras instituciones convocan sesiones de formación. Los temas de interés son: Comunidades de Aprendizaje,

Aprendizaje Dialógico, superación de desigualdades, etc.

- *Autoformación*: los centros disponen de revistas y libros para organizar Tertulias Literarias Dialógicas.

Gracias a la formación en Comunidades de Aprendizaje, los familiares contribuyen a hacer mejoras del entorno cercano y tienen más posibilidades de ayudar a sus hijos e hijas en las tareas académicas (Molina, 2005; Puigvert y Santacruz, 2006).

La formación de la comunidad debe sustentarse en las bases científicas aprobadas por la Comunidad Científica Internacional y no en las ocurrencias sin base científica. Asimismo, el diálogo igualitario tiene que ser la base del aprendizaje comunitario (Comunidades de Aprendizaje, 2018).

El modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos

Otra Actuación Educativa de Éxito es el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos, desde la cual se establece que el diálogo igualitario y el consenso entre todos los individuos de una comunidad permiten llegar a acuerdos, solucionar un conflicto y superar las desigualdades, porque se tienen en cuenta las perspectivas de las personas que quieren aportar sus opiniones, reflexiones, conocimientos, etc. (Vargas y Flecha, 2000).

El modelo dialógico es una forma de avanzar hacia el objetivo deseado y de mejorar la convivencia de los centros educativos. Al contrario, el modelo no dialógico dificulta alcanzar el objetivo establecido y empeora el clima de convivencia escolar, porque no incluye las voces del alumnado y de la comunidad, solo se basa en la imposición sin entendimiento (Vargas y Flecha, 2000) (está información se puede ver reflejada en la tabla siguiente).

Tabla 2

Planos en la solución del conflicto

Modelo no dialógico	Modelo dialógico
Convencer al alumnado a que respete la escuela actual y sus normas	Dialogar y consensuar con todas las personas de la comunidad las normas y transformaciones de la escuela
Convencer a los alumnos y alumnas a asistir a las actividades	Dialogar y consensuar con todas las personas de la comunidad los cambios necesarios para que las actividades se conviertan en interesantes
Convencer al alumnado...	Dialogar y consensuar con todas las personas de la comunidad...

Fuente: elaboración propia a partir de Vargas y Flecha (2000, p. 82)

Dentro del modelo dialógico se encuentra el Contrato de Inclusión Dialógica (CID), que supone llegar a acuerdos entre toda la comunidad a través del diálogo igualitario. Desde el CID se tienen en cuenta las voces de todas las personas por la fuerza de sus argumentos y no por sus conocimientos académicos o estatus social (Girbés, 2014).

Finalmente, quisiéramos indicar que todos los principios y actuaciones educativas, que hemos explicado, tienen como partida el respeto al rigor y un compromiso muy fuerte con las Ciencias Sociales. La responsabilidad que tiene el proyecto con las Ciencias Sociales parte, entre otros factores, del reclamo de la ciudadanía europea hacia investigaciones y proyectos que permitan la superación de la pobreza (INCLUD-ED Consortium, 2011).

Mantener este pacto con las Ciencias Sociales es un acto ético y necesario para la sociedad, ya que parte de que la ciudadanía europea reclamó el retiro del programa de financiación de investigación europea, denominado Horizonte 2020, para las Ciencias Sociales y Humanidades. La solicitud era que este tipo de ciencias no eran muy útiles para el avance de la sociedad y que no tenían impacto (Programa de Investigación Horizonte 2020).

4.5 Estudios previos sobre Comunidades de Aprendizaje

Al igual que la Institución Libre de Enseñanza y la Escuela Moderna, las Comunidades de Aprendizaje también cuentan con numerosos estudios. Que el número de trabajos, sobre los tres proyectos, sea muy numeroso puede significar muchas cosas, desde nuestro punto de vista: que son propuestas educativas que agradan a la sociedad, que han supuesto avances para la Pedagogía, que han ayudado a mejorar la sociedad, que son o fueron muy significativos en un contexto

histórico determinado por las innovaciones que suponen o supusieron, que las publicaciones sobre estos temas son bien acogidas por teóricos, estudiosos y la sociedad en general, etc.

Sin embargo, hay una diferencia muy clara entre los trabajos de Comunidades de Aprendizaje y los de las otras propuestas educativas, ya que los primeros sí que recogen el impacto social del proyecto; sin embargo, los segundos lo recogen sin reflexionar sobre el mismo y sin ser su intención directa. Además, encontramos que los trabajos de Comunidades estudian el impacto en relación con la superación de la pobreza y la exclusión social concretamente. En otras palabras, se plantean investigaciones para conocer si las Comunidades mejoran la vida de las personas que viven las situaciones indicadas. Por lo tanto, podemos concluir que los trabajos de Comunidades son los que más se acercan a los objetivos que nos hemos planteado en este trabajo.

Otras novedades que incluyen los trabajos de Comunidades de Aprendizaje están relacionadas con el tipo de metodología que utilizan y con los idiomas en los que se publican los documentos.

La metodología seleccionada primordialmente es la comunicativa, la cual permite identificar aquellos elementos que contribuyen a perpetuar la desigualdad y la exclusión social, así como aquellos que contribuyen a la superación de esta situación (Girbés, Macías-Aranda, y Álvarez-Cifuentes, 2015). Las otras propuestas educativas se apoyan sobre todo en una metodología de soporte biográfico, en las cuáles se recogen los estudios previos, las publicaciones sobre Pedagogía de la época, los documentos escritos por los propios educadores, noticias de prensa, entre muchos otros. En los estudios sobre Comunidades de Aprendizaje también se revisan documentos: artículos científicos, informes de proyectos de investigación, noticias de prensa, etc., pero se suelen combinar con otras técnicas (entrevistas, observaciones, grupos de discusión, etc.).

Otra diferencia que encontramos es sobre el idioma de difusión. En los estudios de Comunidades se utilizan varios idiomas como el castellano, el catalán, el inglés y, en ocasiones, el alemán. En los diferentes capítulos, indicamos que cada proyecto emplea más una lengua que otra para divulgar el conocimiento. Simplemente, queremos señalar esta información para incidir en que hemos revisado y analizado documentos en diferentes idiomas, con la intención de encontrar más datos que estuvieran conectados a los objetivos.

La última aclaración que queremos realizar sobre esta parte es que, a pesar de que existan números trabajos que explican el impacto de las Comunidades, nosotros consideramos que este estudio es novedoso al introducir otras propuestas en el análisis y al pretender encontrar sus semejanzas y diferencias en el tratamiento de la pobreza, la exclusión social y la desigualdad que generan estas situaciones.

Una vez establecidas las aclaraciones anteriores, queremos añadir que, en este trabajo, revisamos y analizamos una gran cantidad de documentos sobre las Comunidades de Aprendizaje, con la finalidad de encontrar su impacto.

Las investigaciones revisadas indican que las Comunidades de Aprendizaje son un proyecto social y cultural, que está mejorando la realidad de todas las escuelas, independientemente del entorno que las rodea. También está ayudando a que el alumnado (más allá de su origen socioeconómico) tengan mejoras en su autoestima, en sus resultados académicos, en sus habilidades sociales y en sus relaciones con los otros estudiantes y adultos. Lo que supone que están impactando en su formación, cultura y salud (Aubert, Villarejo, Cabré y Santos, 2016; Flecha, 2011; Brown et al., 2013; De Botton, 2015; Díez, 2017; Díez y Flecha, 2010; Morlà, 2015; etc.).

El impacto indicado tiene lugar, porque todas las personas que forman la comunidad se implican en el aprendizaje de todos y de todas. Nadie se queda atrás y todos encuentran que la escuela se ha convertido en un espacio, en el que se puede aprender desde contenidos instrumentales hasta formas de tener una mejor comunicación con las otras personas (Girbés, 2014; Girbés, et al., 2015; Girbés, Renta, De Botton y Álvarez, 2018; Ríos, 2013; Valls y Kyriakides, 2013; Valls y Padrós, 2011, etc.).

Esto significa que las claves que tiene el proyecto para conseguir mejoras sociales son la solidaridad, la implicación y el esfuerzo de todos los agentes implicados en el aprendizaje de cada alumno y alumna.

En los trabajos de Comunidades de Aprendizaje (Álvarez, 2015; Flecha, García y Rudd, 2011; Flecha y Soler, 2013; Ríos, 2013) también se indica que las madres y los padres encuentran que la escuela, donde estudian sus hijos e hijas, se ha transformado en un espacio donde son bienvenidos para hacer sus propuestas, para formarse, para buscar ayuda para acceder a los servicios sanitarios, etc. Incluso, esta formación permite que mujeres, en situación de exclusión social, puedan hacer cursos que han contribuido a que consigan un trabajo dentro de la escuela donde estudian sus hijos e hijas.

Estos centros no solo ayudan a los familiares de los estudiantes, también son una alternativa de aprendizaje para los adultos que lo consideren, pues pueden apuntarse a cursos de idiomas, informática y a otras actividades conectadas a las necesidades que tenga la comunidad en cuestión (Ríos, 2013). También son una buena oportunidad para que las personas encuentren un espacio para realizar lecturas compartidas, mediante las Tertulias Literarias (Pulido y Zepa, 2010).

Desde los trabajos de investigación (Elboj, et al., 2006; Flecha, Melgar, Oliver y Pulido, 2010; García, 2012; García y Díez, 2015) también se establecen que las Comunidades de Aprendizaje son una respuesta para reducir el absentismo y el fracaso escolar, porque se mira por el avance académico y social de todos y todas. Encontramos en estudios como el de Hammer y Julkunen (2002) y O'Higgins (2001) que la mayor formación contribuye a tener más posibilidades de acceder al mercado laboral y, por lo tanto, a reducir las posibilidades de sufrir pobreza, exclusión social, marginación o desempleo.

Por otro lado, otro tipo de investigaciones que revisamos fueron proyectos de investigación. El primero de ellos es el *proyecto INCLUD-ED* (2006-2011), Programa Marco de Investigación Europeo, que parte de la metodología comunicativa para reducir la exclusión social respecto a la educación, la vivienda, la salud, el empleo y la participación política, que sufren los grupos vulnerables (mujeres, jóvenes, inmigrantes, minorías étnicas y personas con discapacidad). Para alcanzar este objetivo, la investigación está compuesta de seis subproyectos (ver apartado 4.4. Comunidades de Aprendizaje para superar la pobreza). De todos ellos, vemos que en los proyectos cinco y seis se establece que las Comunidades de Aprendizaje están contribuyendo a la integración social de todas las personas de la comunidad (vecinos, vecinas, entidades del barrio o entorno, asociaciones de distinta índole, etc.). El proyecto número 6 se realizó en cuatro centros educativos; entre ellos, se seleccionaron dos Comunidades de Aprendizaje, el CEIP La Paz de Albacete y el CEIP Mare de Déu de Montserrat de Terrassa (Barcelona). Y desde este proyecto se desprende, que estas escuelas ponen en práctica Actuaciones Educativas de Éxito que ayudan a la superación de la exclusión social al acoger a todas las personas de la comunidad e implicarlas en alcanzar una educación de calidad para todos y todas (ya sea niños, jóvenes o adultos).

El proyecto INCLUD-ED (2006-2011) fue fundamental para identificar las Actuaciones Educativas de Éxito. Estas son una de las claves particulares de las Comunidades de Aprendizaje para generar impacto social y sobre ello reflexionaremos en el capítulo de resultados número 7 (Barreras y claves de los proyectos para generar impacto social).

El otro proyecto de investigación, que recibe el nombre de *Actuaciones Socioeducativas de Éxito para la superación de la pobreza* (2012-2014), indica que en los últimos años se ha incrementado la pobreza en Europa y, por esta razón, las agendas políticas y las investigaciones se esfuerzan en identificar actuaciones efectivas que detengan esta situación. Desde este estudio se señala que las Comunidades de Aprendizaje son una alternativa que ayuda a vencer esta problemática al favorecer el desarrollo cognitivo y socioemocional de todas las personas, lo que a su vez contribuye a favorecer su integración social. El estudio incide, además, en que es una propuesta de aprendizaje que agrada a niños, jóvenes y adultos, lo que les permite tener más motivación por

el aprendizaje y la formación.

Finalmente, indicamos que a diferencia de los otros dos proyectos (ILE y Escuela Moderna), las Comunidades de Aprendizaje no tienen barreras que las impiden llevar a cabo sus funciones sociales y educativas. En este caso la literatura revisada señala que son más bien dificultades que no impiden el impacto y éstas son: las bajas expectativas de algunos profesionales de la educación, la falta de comunicación o de participación, la dificultad que supone desarrollar habilidades para liderar un proyecto que implica tener responsabilidad social, etc. (Girbés, 2014).

La literatura científica indica que otro inconveniente que tienen las Comunidades de Aprendizaje es la dificultad que tienen determinados profesionales en acoger las evidencias científicas como base para realizar su trabajo. Aunque esto supone un obstáculo inicial, porque después resultan ser bien recibidas, ya que se entiende que son la base para hacer un trabajo riguroso (Álvarez, 2015; Morlà, 2015).

A modo de síntesis final, queremos señalar que una Comunidad de Aprendizaje es un proyecto educativo que modifica la tradicional comunidad escolar, remplazando la situación de niños, niñas y jóvenes aprendiendo por niños, niñas, jóvenes y adultos que aprenden entre sí.

Esta propuesta puede plantearse y transformar todos tipos de instituciones, indistintamente, de su identidad pública, privada, concertada o del entorno donde se ubican: rural, urbano, con más o menos recursos, etc., lo que significa que las crisis sociales y económicas de los países no las afecta en su desarrollo e impacto.

Desde que comenzó la primera Comunidad de Aprendizaje en el año 1978, se ha visto que el funcionamiento de muchas otras escuelas comenzó a transformarse, el impacto social a hacerse realidad y una serie de nuevos principios pedagógicos se han asentado en los centros educativos. Estos constituyen el Aprendizaje Dialógico y sus componentes son los siguientes: el Diálogo Igualitario, la Dimensión Instrumental, la Inteligencia Cultural, la Igualdad de Diferencias, la Transformación, la Solidaridad y la Creación de Sentido. Todos ellos se encuentran en cada una de las Comunidades Aprendizaje y en las Actuaciones Educativas de Éxito que ponen en práctica.

Las investigaciones que se han realizado sobre las Comunidades de Aprendizaje y las Actuaciones Educativas de Éxito son muy numerosas. Éstas señalan que sus participantes superan el fracaso escolar, el absentismo escolar y que reciben una formación que les permite integrarse en el mundo laboral. Estos avances son fundamentales para superar la exclusión y la desigualdad, tal y como se ha indicado en el capítulo primero (*Introducción a los conceptos y cuestiones claves*), desde

otros estudios (Futuro en Común, 2018; European Commission, 2009; Gobierno de España, 2013, etc.).

PARTE II: METODOLOGÍA Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Este capítulo trata sobre el diseño metodológico del estudio. En él explicaremos la metodología cualitativa, aportando las preguntas de investigación, los objetivos, las técnicas de investigación, las etapas del estudio, la muestra, el proceso de análisis de datos y los criterios éticos y de rigor.

5.1 Origen y planteamiento del problema

En los capítulos anteriores, comentamos que la pobreza, la exclusión social y la desigualdad son realidades que han acompañado a las personas desde décadas atrás (Almeida, 1987; Hernández, 2010; Subirats y Gomá, 2003, etc.).

Durante el siglo XIX, gran parte del mundo estaba afectado por continuas crisis de subsistencia, por el empobrecimiento de la clase trabajadora y por el incremento del número de afectados por la pobreza (Ruiz y Palacios, 1995). Además, la educación obligatoria y gratuita estaba masificada, tenía poca calidad y no alcanzaba a la enseñanza secundaria. En estos momentos, la desigualdad afectaba a las clases con menos recursos, las cuales deberían conformarse con la escuela recién descrita, mientras, las clases dominantes tenían unas redes de instituciones escolares elitistas que les ayudaban a conseguir las posiciones sociales más representativas (Jiménez, et al., 2009).

En el caso español, muchos menores vivían en las calles y no tenían posibilidades de acceder ni a la escuela ni a un puesto profesional adecuado (Cano y Revuelta, 1995). Asimismo, durante tal periodo de tiempo, la mayor parte de las ocupaciones profesionales provenían de la agricultura y la ganadería, pues no había llegado la industrialización (Ballarín, 1989; Puelles, 2000).

Cuando la industrialización se hizo realidad y se comenzó a trabajar por la educación inclusiva, Europa y Estados Unidos se sumaron a esta iniciativa en el último cuarto del siglo XIX. Ahora bien, durante este tiempo, la escuela española no acogió a los niños y niñas de las familias con menos recursos socioeconómicos y, además, ellos y ellas eran las principales víctimas del analfabetismo que afectaba a más de la mitad de la población (Almeida, 1987).

Durante el siglo XX, la pobreza y desigualdad se incrementaron en los países de Europa central y oriental. En los años noventa, el número de personas afectadas por la situación de pobreza extrema en África subsahariana creció desde 242 millones hasta 300 millones de personas. En 1999, 2,8 billones de personas vivían con menos de 2\$ al día, de los cuales 1,2 billones apenas sobrevivían en los márgenes de subsistencia con menos de 1\$ al día. Para paliar esta situación, se pensó en la educación, pues se consideraba importante como derecho propio, para hacer frente a las tasas de mortalidad y para alcanzar la cohesión social. Durante los 90, las inscripciones en las

escuelas primarias mejoraron, pasando del 80% en 1990 al 84% en 1998. No obstante, todavía no era una buena cifra, pues de los 680 millones de niños en edad escolar primaria, 113 millones no estaban en la escuela, de los cuales el 97% de ellos pertenecían a países en desarrollo. Sin embargo, para aquel entonces, la inscripción de los niños y niñas a la escuela era la mitad de la batalla, pues también era esencial que pudieran seguir en ésta, para acabar al menos la Educación Primaria (Human Development Report 2002).

Actualmente, en pleno siglo XXI, el programa de las Naciones Unidas aporta evidencias del progreso humano en algunos sentidos, algo que parecía ser un desafío abrumador en 1990. Se estima que la pobreza extrema mundial se ha reducido en un 11 %, una caída de más de dos tercios desde 1990. Y eso que la población mundial ha aumentado en 2 mil millones, de 5,3 billones en 1990 a 7,3 billones en 2015. Aun así, no todas las noticias son buenas. Las privaciones humanas sustanciales y las dificultades persisten a pesar del progreso, porque: una persona de cada nueve en el mundo tiene hambre y una de cada tres está desnutrida; once niños menores de 5 años mueren cada minuto; 35 madres mueren durante el parto cada hora; alrededor de 15 millones de niñas al año se casan antes de los 18 años, una cada dos segundos. En todo el mundo mueren 18.000 personas por día debido a la contaminación del aire y el VIH infecta a 2 millones de personas por año, entre otras circunstancias (Human Development Report, 2016).

En lo que se refiere a la educación, vemos que 28,5 millones de niños y niñas, de países afectados por conflictos, no asisten a la escuela. Que los jóvenes que tienen formación, pero viven en un área con un mercado laboral lento, pueden recurrir a un trabajo precario o permanecer desempleados, lo que puede llevar a que tengan una pensión insuficiente en la vejez. Que todavía hay más de 61 millones de niños y niñas en el mundo que no han acabado la Escuela Primaria (Human Development Report, 2016). Además, la pobreza si se combina con la educación puede contribuir a que los jóvenes, los niños y las niñas tengan un rendimiento académico más bajo; esto se debe a factores que han comprobado diversas investigaciones, como: las bajas expectativas de las personas que componen la escena escolar, los problemas de convivencia, la baja participación de las familias, la dificultad de motivar a los estudiantes para que permanezcan en el sistema educativo a lo largo de las diferentes etapas educativas, etc. (Adamson, 2010; Comisión Europea, 2011; Eurostat, 2014). Asimismo, en Europa, la desigualdad educativa afecta cada vez más a las personas con menos recursos, perjudicando, de manera directa, a su posibilidad de acceso a una educación de calidad y a los recursos didácticos (EAPN, 2018). En España, el nivel de formación es cada vez mayor. Sin embargo, hay que seguir preocupándose por el acceso de todos los menores (vulnerables o no) a la educación, así como a los recursos educativos (European Commission, 2009; Futuro Común 2018; Gobierno de España, 2013).

Hacer frente a la vulnerabilidad que genera la pobreza, la desigualdad y la exclusión social es un objetivo que ha sido encabezado por muchas propuestas socioeducativas a lo largo de la historia. Muchas propuestas de ese tipo han visto la necesidad de intervenir para paliar dichas circunstancias. Los ejemplos son muy abundantes y algunos aparecen en este trabajo, como por ejemplo: las escuelas del Ave-María de Málaga, la Escuela Moderna de Barcelona, La Escuela Natura del Clot de Barcelona, la Institución Libre de Enseñanza, las Comunidades de Aprendizaje, entre muchas otras.

Debido a que largo de la historia han existidos numerosas iniciativas socioeducativas que buscaban que todos los niños y niñas fueran alfabetizandos, independiente de su contexto de origen, y con la finalidad de que la escolarización de calidad fuera la base para superar la pobreza y la exclusión social, nosotros nos planteamos analizar tres de ellas, pues resulta muy difícil escoger un número muy elevado de las mismas, metodológicamente hablando; ya que supone la recogida y el análisis de un gran volumen de datos.

Dada esta circunstancia, escogemos a tres propuestas educativas, que se han encargado de hacer frente a la vulnerabilidad que padecen las personas con menos recursos económicos, en diferentes momentos históricos y espacios y desde diferentes orientaciones pedagógicas. Estas son la ILE, la Escuela Moderna de Barcelona y las Comunidades de Aprendizaje. Sabemos que entre sus pretensiones se encuentra vencer a la pobreza, a la exclusión social y a sus efectos, mediante los numerosos trabajos que hemos analizado y presentamos en la parte del análisis documental.

Consideramos positivas a tales diferencias de base de los proyectos (la orientación pedagógica y el contexto), pues nos ayudarán a abstraer puntos en común, que posiblemente funcionen o sean transferibles en numerosos y diferentes contextos, al haber sido iniciativas educativas con el mismo objetivo (ayudar a los más vulnerables, entre otras pretensiones), pero con diferentes procedimientos, espacios y tiempo.

Dada la realidad social que hemos descrito, también buscamos conocer si los esfuerzos han dado lugar a mejoras sociales, es decir, si realmente han ido más allá de la pura intención de transformar una situación injusta. Y en el caso de hacerlo buscamos saber si han tenido dificultades en el intento (barreras) y cómo lo han hecho posible (claves), pues como hemos dicho, al principio del trabajo, estamos preocupados por la situación que nos envuelve (millones de personas están afectadas por las situaciones de pobreza, desigualdad y exclusión social en todo el mundo, numerosos gobiernos no garantizan los derechos básicos de sus ciudadanos, etc.) y; por consiguiente, queremos saber sobre el impacto, las barreras, las claves para generar impactos, las diferencias y las semejanzas, en la lucha contra la pobreza, son algunos de los temas que

consideramos fundamentales para establecer posibles recomendaciones que puedan ayudar a otros proyectos educativos con orientaciones similares a mejorar la realidad. Esto es así porque identificamos las mejoras, cuáles fueron las dificultades para establecerlas, cómo llegaron hasta las mejoras y, en este camino, cuáles son las confluencias y las divergencias, con la intención de encontrar, desde las semejanzas, posibles recomendaciones, para mejorar la realidad de los que menos tienen.

5.2 Preguntas de investigación

Debido al problema planteado con anterioridad, nos planteamos dar respuesta a las siguientes preguntas con esta investigación:

- I. ¿Qué tipo de mejoras sociales o impacto social han generado para las personas con menos recursos la Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Moderna y las Comunidades de Aprendizaje?
- II. ¿Cuáles son las barreras y las claves que tuvieron o tienen los proyectos para mejorar la realidad de las personas en situación de pobreza y exclusión social?
- III. ¿Qué semejanzas y diferencias hay entre los proyectos indicados en sus esfuerzos por hacer frente a la pobreza y la exclusión social?

Y confiamos en que la contestación a estas preguntas nos llevará a responder a la siguiente:

- IV. ¿Qué pueden hacer para mejorar la vida de estas personas los proyectos con orientaciones similares a los examinados?

Después de establecer las preguntas de investigación, pasaremos a explicar los objetivos pretendidos de la investigación.

5.3 Los objetivos pretendidos

Este trabajo se centra en proyectos que se han propuesto hacer frente a la pobreza y a la exclusión social desde diferentes orientaciones pedagógicas, como pueden ser desde la Renovación Pedagógica y la Transformación. Teniendo presente esta idea, **el objetivo general** de esta investigación es:

Analizar la Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia y las Comunidades de Aprendizaje en relación con su lucha contra la pobreza y la exclusión social y, por lo tanto, en oposición a la desigualdad que generan estas realidades.

Y, desde este objetivo general, nos planteamos los siguientes **objetivos específicos**:

- I. Conocer las mejoras sociales o el impacto social que tuvieron o tienen la Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia y las Comunidades de Aprendizaje para las personas en situación de pobreza y exclusión social.

Este objetivo específico se conseguirá a través del capítulo 6 de resultados, denominado **El impacto social de los proyectos**. Otro objetivo es:

- II. Aportar las barreras y las claves que tienen o tuvieron los proyectos indicados para la superación de la pobreza y la exclusión social.

Alcanzaremos este objetivo mediante el capítulo 7 de resultados, denominado **Barreras y claves de los proyectos para generar impacto social**. El siguiente objetivo es:

- III. Identificar las semejanzas y diferencias de los proyectos anteriores en sus esfuerzos por mejorar la vida de las personas en situación de pobreza y exclusión social.

Este objetivo será alcanzado mediante los dos capítulos anteriores de resultados, el 6 y el 7, pues iremos analizando las semejanzas y diferencias a lo largo de estos capítulos.

Esperamos que, con el alcance de los objetivos específicos anteriores, podamos plantear recomendaciones para mejorar la vida de las personas que viven situaciones de pobreza y para proyectos con orientaciones similares. Éstas estarán dentro del capítulo final de conclusiones, apartado 8.4: aportaciones para otros proyectos.

5.4 Metodología cualitativa

Existen diferentes enfoques metodológicos para hacer un estudio y, de todos ellos, hay que seleccionar el más adecuado para alcanzar los objetivos propuestos. En esta investigación nos

basamos en la metodología cualitativa y, para ello, nos apoyamos en una serie de teóricos que abalan esta decisión.

A partir de expertos tales, como Dorio, Sabariego y Massot (2012); Eisner (1998); Losada y López (2003); Strauss y Corbin (2002); Taylor y Bogdan (2010), entre otros, destacaremos aquellas características que demuestran que este trabajo es de naturaleza cualitativa:

- I. En primer lugar y, de acuerdo con Strauss y Corbin (2002), empleamos la investigación cualitativa al obtener hallazgos por procedimientos que no son estadísticos y que no emplean métodos de cuantificación.
- II. De acuerdo con Dorio et al. (2012), Losada y López (2003) y Ruiz (2007) nuestro trabajo es de estilo cualitativo al obtener información mediante técnicas que recogen acciones y palabras de las personas, como son la entrevista y la observación. A su juicio también es una investigación cualitativa al registrar las evidencias documentales y todo lo que acontece y está relacionado con los objetivos del estudio cuidadosamente. Este procedimiento se puede ver a lo largo de este capítulo y en los diarios del investigador, los guiones de las entrevistas y los archivos de la escuela (periódicos escolares y la hoja de evaluación de los Grupos Interactivos) donde tuvieron lugar las observaciones.

Otros autores como Dorio et al. (2012), Eisner (1998) y Taylor y Bogdan (2010) destacan que el investigador cualitativo forma parte de la realidad que quiere examinar, convirtiéndose en un participante activo del estudio, pero que mantiene la objetividad y hace su trabajo a través de diferentes técnicas de investigación. Este papel le cumplimos con relación al proyecto Comunidades de Aprendizaje, porque nos aproximamos, nos relacionamos y convivimos con las personas que formaban parte de la escuela estudiada (docentes, estudiantes, familias y voluntarios), pero teniendo presente la objetividad que requiere una investigación y apoyándonos en las entrevistas y en las observaciones, para obtener la información relacionada con los objetivos que explicamos en el siguiente apartado.

Desde el párrafo anterior, vemos que desde este encuadre metodológico el investigador cualitativo obtiene datos si está en contacto con la realidad que examina. Ahora bien, de acuerdo con Ruiz (2007), este contacto también es posible mediante el análisis de documentos. Esta forma de obtener información es la protagonista en este estudio, pues revisamos y analizamos un gran número de documentos de las tres iniciativas sociales y

educativas examinadas, con la intención de alcanzar los objetivos.

- III. Se planificó realizar análisis de documentos, entrevistas y observaciones con la intención de tener una visión lo más holística posible del estudio. Taylor y Bogdan (2010) consideran que esta perspectiva es esencial en la investigación cualitativa. Asimismo, seguimos a estos autores para obtener categorías de análisis inductivas, lo que significa que han sido elaboradas a partir de la revisión y del análisis de los datos.
- IV. Además, decidimos seguir la forma de proceder cualitativa siguiendo los consejos de Ramírez (2010), porque sus aportaciones indican en que es un procedimiento particular de los estudios que contienen información histórica como el nuestro. A su vez, señala que es positivo emplear la forma cualitativa cuando se escribe un discurso científico desde un enfoque histórico que tiene intenciones de comparación; incluso, considera al acto de comparar como intrínseco en el ejercicio de historiar. En el punto anterior, se puede ver que con el tercer objetivo (identificar las semejanzas y diferencias de los proyectos anteriores en sus esfuerzos por mejorar la vida de las personas en situación de pobreza y exclusión social) otorgamos al estudio con un toque comparativo.

5.5 Técnicas cualitativas de investigación

El trabajo de campo se ha llevado durante un periodo de tiempo muy prolongado. Los primeros datos en la escuela se recogieron el 14 de diciembre de 2012, mediante una observación, y todo el trabajo en su conjunto (análisis documental, entrevistas, resto de observaciones, análisis de la información que procede de las técnicas, etc.) se ha realizado hasta los meses previos al depósito del estudio.

Por otro lado, hemos visto, al principio del capítulo, que el proceso cualitativo emplea técnicas que recogen acciones y palabras de las personas; algunos ejemplos son: la observación participante, la entrevista en profundidad, el método DELPHI, los grupos de discusión y el análisis de documentos (Dorio, et al., 2012; Losada y López, 2003; Ruiz, 2007). Todas ellas pueden agruparse en dos categorías, las técnicas directas o las indirectas. Las directas permiten obtener la información de primera mano con los informantes claves del contexto. Las indirectas agrupan la lectura de documentos escritos y las percepciones escritas por los fundadores, seguidores de un proyecto, investigadores, etc. Estas técnicas no requieren de la estancia del investigador en un escenario, pero sí de la negociación al acceso de las fuentes (Massot, Dorio, y Sabariego, 2012). En este trabajo las técnicas directas son las entrevistas y las observaciones y la técnica indirecta es el análisis documental. Explicaremos cada una de ellas a continuación, para acabar con los

objetivos que alcanzan cada una de ellas.

5.5.1 Análisis documental

El análisis documental es una técnica de recogida de datos (Latorre, 2007) que consiste en revisar documentos para reunir, examinar, clasificar y valorar periódicos, informes anuales, actas de reuniones, etc. (Stake, 1999).

En esta tesis doctoral revisamos documentos diversos: artículos científicos, artículos de divulgación cultural, libros, capítulos de libros, memorias históricas, noticias de periódico, boletines educativos, etc. Para ello, revisamos: revistas de Historia de la Educación, plataformas y bases de datos digitales, para obtener artículos científicos; así como fundaciones, bibliotecas, etc., para obtener memorias históricas, noticias de prensa, etc. Sobre estos espacios profundizaremos en el apartado de muestra.

Otra aclaración que queremos realizar es que, en un trabajo que tiene un enfoque histórico, es fundamental conocer los tipos de fuentes que se han empleado. Entre las diversas formas de clasificarlas, seleccionamos la forma más empleada en los estudios históricos, que se divide en fuentes primarias y fuentes secundarias (Ander-Egg, 1995; Ramírez; 2010; Salkind; 1999; entre muchos otros). De acuerdo con su definición, la primera es un documento histórico (documentación histórica escrita, iconografía, oral y otros) o la materia prima para hacer un trabajo (objetos, registros de testigos oculares, diarios de investigación, etc.) y la segunda son un resultado de investigación impreso (artículos, libros, etc.). Aparte de esta clasificación, introducimos a las fuentes digitales, que son aceptadas por Ramírez (2010) y contiene la información que está en el ciberespacio.

Las fuentes primarias de este trabajo son diversas: diarios de investigación, noticias de periódico, memorias históricas y otros documentos.

Diarios de investigación: las transcripciones de nuestras observaciones y entrevistas, acompañadas de las reflexiones y de las interpretaciones del investigador son fuentes primarias de este trabajo.

Noticias de los proyectos. En el caso de la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia, revisamos noticias desde el inicio de su Escuela Moderna (1901) y hasta la muerte del pedagogo catalán (1909). Los periódicos son los que están recogidos en la Fundación Ferrer i Guàrdia y estos son: ABC, La Actualidad, La Campana de Gracia y La Huelga General.

Las noticias de la Institución Libre de Enseñanza son del periodo 1924-1933 y provienen del Cartagena Nueva, El Noticiero, El Porvenir, República: el Diario Radical de la Tarde, etc.

Las noticias de Comunidades de Aprendizaje provienen de periódicos como: El Diario, El Periodico.cat, La Vanguardia, entre otros. La información procede desde el 2017 hasta el 2018.

Memorias históricas: otros documentos históricos han sido las memorias del Patronato de las Misiones Pedagógicas, que son la principal fuente primaria de la iniciativa. Este organismo fue creado por el Decreto del 29 de mayo de 1931, con la finalidad de llevar el progreso a todas las personas que vivían en las zonas rurales.

Aquí también hemos tenido en cuenta varias memorias de las Colonias Escolares de Vacaciones de diferentes instituciones educativas como el Museo Pedagógico de Instrucción Primaria, el Ayuntamiento Constitucional de Barcelona, etc.

Otros documentos. En esta parte, incluimos el Cancionero de la ILE, que fue editado por la Fundación Francisco Giner de los Ríos [Institución Libre de Enseñanza], la Fundación Sierra-Pambley, la Fundación Estudio y la Corporación de Antiguos Alumnos y Amigos de la Institución Libre de Enseñanza y también contó con la ayuda del Ministerio de la Presidencia y del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el año 2012.

Otros documentos, que son fuentes primarias son algunos de los artículos, para divulgar el pensamiento de los institucionistas y de la Escuela Moderna y que procedían de revistas que desarrollaron sus seguidores. Algunas de ellas fueron: *Revista Enciclopèdic (La Veu de l'Ateneu)*, *Revista Pedagógica Ilustrada* y *Revista Nuevo Mundo, Sociología - Arte - Ciencia - Pedagogía Racionalista*.

Aquí también incluimos algunos artículos del Boletín de la Institución Libre de Enseñanza y del Boletín de la Escuela Moderna; estos han sido examinados de manera diferente: sobre el primero hemos revisado casi todos los índices de los diferentes números del boletín y examinado una gran cantidad de artículos, gracias a la Biblioteca Virtual de Prensa Histórica (que recoge el BILE desde el 1878 hasta el 1936) y a la Residencia de Estudiantes del CSIC, desde la cual revisamos números sueltos y más actuales. Del Boletín de la Escuela Moderna, hemos examinado los números que dispone la Fundación Ferrer i Guàrdia, que corresponden con el periodo 1901-1903.

Los artículos de los boletines a los que nos referimos son los que, sin tocar otras fuentes, se centran en diversas cuestiones relacionadas con la realidad de los proyectos. Por ejemplo, es muy común, en el caso de la Escuela Moderna, toparse con las notas de los estudiantes, con reflexiones sobre su forma de proceder, con las actividades que se realizaban dentro de las aulas, etc.

En esta parte, otros documentos son las entrevistas que realizaron otros profesionales a Reginald Brown y a Ramón Flecha¹².

En la selección de estos documentos hemos tenido un especial cuidado, con la finalidad de mantener la rigurosidad del trabajo. Por lo tanto, hemos obtenido datos de instituciones (ya sea de manera física o virtual), que son reconocidas por su labor de mantener la historia y el legado de los proyectos. Por ejemplo: la Biblioteca Artur Martorell (ubicada en Barcelona); la Biblioteca Tomás Navarro del Instituto de Historia del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) de Madrid; la Biblioteca Nacional del Estado, situada en Madrid; el CRAI (Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación) Biblioteca del Pabellón de la República de Barcelona; la Biblioteca Virtual de Prensa Histórica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; el Archivo Digital del Ateneu Enciclopèdic Popular, etc. De acuerdo con Ramírez (2010), esta acción es fundamental para el análisis crítico de los documentos.

Y, siguiendo a Duffy (2000), seleccionamos documentos escritos por autores que fueron testigos del desarrollo de las propuestas educativas. Algunos ejemplos son: Teodoro Santmartí, director de la Escuela Moderna de Badalona; Rosa Sensat, educadora renovadora de Barcelona y directora de la Escuela Municipal del Bosque de la misma ciudad; Clémence Jacquinet, como primera directora de la Escuela Moderna de Barcelona, entre otros. Asimismo, muchos de los trabajos revisados y analizados tienen la firma de los fundadores o cuentan con el reconocimiento del propio proyecto. A su vez, seleccionamos trabajos completos y con una buena calidad de impresión.

En las **fuentes secundarias** incluimos artículos científicos, libros, capítulos de libros, informes de investigación, entre otros. De acuerdo con Ramírez (2010), este tipo de fuentes son fundamentales para establecer un marco de antecedentes para el problema (procedimiento seguido en los apartados 2.5, 3.5 y 4.5) y para discutir los resultados.

¹² Rucandio, V. G. (1976). Entrevista con Reginald Brown, catedrático de la Universidad de Leeds (Inglaterra). *Revista de Educación*, 243, 93-102.

Casals, J. (2012). Ramón Flecha. "La atención a la diversidad ha legitimado la desigualdad". *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 20-25.

Los tipos de documentos de esta parte son:

Artículos científicos su revisión comenzó en septiembre del 2012 (unos meses antes de entrar a la escuela a coger datos) y duró hasta las semanas previas al depósito de la tesis doctoral. Para ello, se ha recogido información de las bases de datos y plataformas digitales *Web of Science*, Scopus, Dialnet, entre muchas otras.

Las palabras claves para obtener los documentos han sido muy variadas: Colonias Escolares; Colonias Escolares + la Sociedad Protectora de la Infancia; Comunidades de Aprendizaje; Comunidades de Aprendizaje + exclusión social; Comunidades de Aprendizaje + impacto; Comunidades de Aprendizaje + pobreza; Ferrer i Guàrdia; Institución Libre de Enseñanza y, por último, Misiones Pedagógicas.

En los resultados de la búsqueda anterior tuvimos en cuenta artículos publicados en revistas de impacto como *Cambridge Journal of Education*, *Paedagogica Historica*, *HSE – Social and Education History*, *History of Education* o *Revista de Educación*.

También contamos con los artículos del Boletín de la Institución Libre de Enseñanza y del Boletín de la Escuela Moderna, porque ambos contienen información directa de los proyectos (fuente primaria) y resultados de investigaciones (fuente secundaria).

Libros y capítulos de libros de los autores más citados de la Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Moderna y las Comunidades de Aprendizaje. Aquí también se incluyen otros documentos en dicho formato, de otros autores y que son fundamentales para conseguir nuestros objetivos.

Informes de proyectos pertenecientes a agencias estatales. Por ejemplo, en el caso de Comunidades de Aprendizaje, revisamos informes de proyectos de investigación financiados por la Comisión Europea y por otras instituciones.

Otros documentos: aparte de los documentos fijos y textuales, también exploramos un documento en formato video, que es un documental denominado como ¡Viva la Escuela Moderna! Y se centra en narrar la historia de Ferrer i Guàrdia y la historia de su escuela. Su dirección procede de Adolfo Dufour en el año 1999 (Dufour, 1999).

Para seleccionar estos documentos, hemos tenido en cuenta diferentes criterios: que fueran relevantes para alcanzar nuestros objetivos; que los autores tuvieran varias publicaciones sobre el tema; que ellos emplearan, a su vez, fuentes primarias adecuadas y que citaran estudios con rigor

científico. Asimismo, hemos buscado trabajos que han sido publicados en revistas científicas, que están indexadas en plataformas digitales como la *Web of Science*, que recoge las referencias de las principales publicaciones científicas de cualquier disciplina del conocimiento, tanto científico como tecnológico, humanístico y sociológico. Y, siguiendo a los consejos de Ramírez (2010), cuando teníamos alguna duda sobre las fuentes secundarias, hacíamos las consultas en las de carácter primario, es decir, en las materias primas que tienen o tuvieron lugar en los contextos sociohistóricos de las propuestas aquí analizadas.

Posteriormente, en la tabla que sigue mostramos algunos de los trabajos principales que hemos revisado por cada proyecto y que corresponden con las fuentes secundarias.

Tabla 3

Estudios revisados por proyecto

Tipos de estudios	Ejemplos
Principales estudios revisados sobre la ILE	Boza y Sánchez (2004); Canes (1993); Gimeno (2011); López (2007); Malheiro, (2017); Martín (2015); Martínez Rus (2005); Otero (1984; 2006, 2011); Pérez, A. (1999); Pérez, M. (2000); Rodríguez, C. (2016); Viñao (1983), etc.
Principales estudios revisados sobre la Escuela Moderna	Archer (2010); Aubert y Siles (2009); Avilés (2006); Bergasa (1990); Boyd (1978); Cappelletti (1994); Cid (1994); Delgado (1982); Esteruelas (2009); Fiscer (2012); Garcia-Yeste, et al. (2016); Madrid (1994); Marín (2009); Monés (1994); Monés et al. (1977), Muro (2009); Palomero (1998); Solà (2007; 2010b; 2011), etc.
Principales estudios revisados sobre Comunidades de Aprendizaje	Álvarez (2015); Aubert, Villarejo, Cabré y Santos (2016); Brown et al. (2013); De Botton (2015); Díez (2017); Díez y Flecha (2010); Díez, et al. (2011); Díez et al. (2013); Elboj et al. (2000); Flecha (2011); Flecha, García y Rudd (2011); Flecha, Melgar, Oliver y Pulido (2010); Flecha y Soler (2013); García (2012); García y Díez (2015); García, Molina y Roca (2018); Garcia-Yeste, Morlà y Ionescu (2018); Girbés (2014); Girbés, et al. (2015); Girbés, Renta, De Botton y Álvarez (2018); Morlà (2015); Ríos (2013); Valls

	y Kyriakides (2013), Valls y Padrós (2011), entre otros.
--	--

Fuente: elaboración propia

Desde la revisión teórica anterior, hemos visto que la ILE, la Escuela Moderna de Barcelona y las Comunidades de Aprendizaje podían encajar con el estudio, al ser proyectos comprometidos con la lucha para superar la pobreza, la exclusión y la desigualdad, porque plantean actuaciones socioeducativas inclusivas (Colonias Escolares, Misiones Pedagógicas, Actuaciones Educativas de Éxito, etc.).

Asimismo, gracias a la revisión documental indicada, consideramos fundamental introducir a varias iniciativas en el estudio, porque hemos identificado que hasta el momento este es uno de los primeros trabajos que analiza las iniciativas sociales y educativas señaladas, con diferentes contextos sociohistóricos y pedagógicos, para otorgar recomendaciones que puedan ayudar a superar la realidad que genera la pobreza: hambre, desnutrición, falta de escolarización, etc.

En definitiva, la revisión anterior nos ha permitido: identificar que nuestros objetivos no se han establecido previamente y que los proyectos seleccionados con diferentes orientaciones pedagógicas y contextos se ajustan a nuestros intereses de análisis.

Por otro lado queremos indicar que, en este trabajo, también empleamos la información que proviene de diferentes páginas web y que contienen datos de primera mano y datos elaborados a partir de diferentes textos. Con esto queremos indicar que hemos seleccionado también **fuentes digitales**. Consideramos que el empleo de estas fuentes es fundamental, ya que actualmente una gran cantidad de la información está en los escenarios digitales.

Los datos que hemos empleado son fiables, porque suelen ser elaborados por las propias escuelas y en relación con su funcionamiento, con la intención de compartirlos con la comunidad escolar o con otras personas que puedan estar interesadas. Los centros educativos, a los que nos referimos, son las siguientes Comunidades de Aprendizaje: CEIP Andalucía de Sevilla, CEIP Dion Casio de Cáceres, CEIP Mario Benedetti de Rivas-Vaciamadrid, Escola Joaquim Ruyra de Hospitalet de Llobregat, la Escuela Mare de Déu de Montserrat de Terrasa y el IES Sácilis de Córdoba.

5.5.2 Entrevistas

La entrevista es una técnica, cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando (Dorio, et al., 2012). En nuestro caso, realizamos 9 entrevistas, de las cuales siete son en profundidad (entrevista 1, 2, 3, 4, 5, 7 y 8, de la tabla 5) y dos de ellas no tienen esta característica (entrevista 6 y 9, de la tabla 5), pues se realizaron para ampliar la saturación teórica de las categorías.

La entrevista en profundidad es individual, holística y no directiva. Por individual se entiende que la conversación se desarrolla entre el entrevistador y el entrevistado. La característica holística significa que el tema a estudiar tiene que conocerse en su totalidad y, finalmente, la entrevista en profundidad es de naturaleza no directiva porque, aunque se puede seguir un guion, también se pueden añadir preguntas que no se tenían planteadas en un principio, pues una conversación libre no se puede anticipar (Ruiz, 2007). En nuestro caso, seguimos un guion para las siete entrevistas en profundidad. Tomamos esta decisión para tener más seguridad y, de esta manera, conseguir conversaciones más ajustadas a los objetivos. Por esta razón, fuimos añadiendo nuevas preguntas en función de la información que compartían los participantes y desde la primera entrevista.

Según Rojas (2002), las entrevistas en profundidad (tal y como nosotros las planteamos) son semiestructuradas, porque fuimos modificando el guion para realizar las entrevistas por los siguientes motivos: gracias a las nuevas conversaciones nos dábamos cuenta de temas interesantes que no habíamos tenido en cuenta en un principio y porque las personas entrevistadas (docentes, voluntarios, investigadores, etc.) no tenían el mismo rol y, por tanto, no disponían de los mismos conocimientos ni de la misma experiencia.

Basándonos, en las recomendaciones de Arroyo (2010), organizamos las preguntas del guion por temas. Para los proyectos de Renovación Pedagógica, los temas fueron: impacto social, barreras y claves. Para las Comunidades de Aprendizaje, los temas generales eran: ventajas de los Grupos Interactivos en relación a la mejora académica, a la mejora social, a la mejora de uno mismo, a la mejora de la convivencia; las razones por las cuáles estos avances tenían lugar; si estos avances estaban siendo reales y, por tanto, si estaban teniendo lugar fuera de las Actuaciones Educativas de Éxito, etc. Para tener una visión lo más completa y específica posible de las mejoras señaladas, dividimos tales avances de los niños y niñas en función de los principios dialógicos, ya que es la base teórica de todas las Actuaciones Educativas de Éxito. Así pues, nos fijamos en los avances en función del diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la dimensión

instrumental, la creación de sentido, la solidaridad y la igualdad de diferencias.

Las otras dos entrevistas: 6 y 9, ver tabla 5, se realizaron sin tener en cuenta los guiones elaborados para las otras entrevistas, pues se plantearon con el objetivo de encontrar información concreta que no estábamos localizando ni en las fuentes primarias ni en las secundarias o para reforzar los datos encontrados en dichas fuentes. Hemos dispuesto de la entrevista 6, porque añade información sobre la expansión de las escuelas racionalistas. Y de la entrevista 9, porque contienen información sobre el acercamiento a las bellas artes gracias a las Comunidades de Aprendizaje. Toda esta información está relacionada con el tema del impacto social.

Desde la mayoría de las entrevistas de las Comunidades de Aprendizaje (1, 2, 3, 4 y 5), nos interesó acercarnos a los objetivos a partir de la información que desprendían los Grupos Interactivos, principalmente. Aunque las contestaciones de las personas de la comunidad englobaban a otras Actuaciones Educativas de Éxito como a las Tertulias Literarias Dialógicas y a las Bibliotecas Tutorizadas, lo que nos ayudó a tener una visión más global de la escuela.

En cuanto a las personas entrevistadas, Rojas (2006) plantea que hay que elegir a informantes que den información que se puede llegar a desconocer si no fuera por ellos. Siguiendo estos principios, elegimos a personas de la comunidad educativa comprometidas con la educación de los estudiantes (madres y voluntarias en una Comunidad de Aprendizaje), a profesionales de la educación comprometidos con la educación de todos los niños y niñas (docentes de diferentes niveles educativos y a una fundadora de Comunidades de Aprendizaje) y a investigadores que tienen publicaciones sobre la Escuela Moderna y otros proyectos innovadores. Además, uno de ellos es creador de la Fundación Ferrer i Guàrdia. Sobre esta información profundizaremos en el apartado de la muestra.

Siguiendo las indicaciones de Scott (2004), contactamos con algunas de esas personas por medio de un correo electrónico, desde el cual dimos la opción de participar o no, así como de elegir el día, el lugar y la forma de comunicación (en persona o por Skype, principalmente) (Scott, 2004). En el caso de las entrevistas de la escuela, aprovechamos el contacto que teníamos con las personas en los Grupos Interactivos, para solicitar su colaboración o les escribíamos un mensaje a su teléfono, ya que disponíamos del mismo al ser voluntarios del centro educativo. En esta ocasión también se otorgó la posibilidad de participar o no y de seleccionar el resto de las cuestiones que hemos indicado previamente.

Las personas participantes seleccionaron el espacio donde tuvieron lugar las entrevistas. Los espacios fueron muy diversos: un despacho de una facultad, el patio de la escuela, aulas, etc.

Además, una se hizo por teléfono, porque así lo decidió la persona a entrevistar. Los participantes también escogieron el día y la hora del inicio del encuentro.

Antes de comenzar con el encuentro, comentamos a los participantes los objetivos que perseguíamos con la entrevista. Ahora bien, las preguntas que les hacíamos no fueron similares para todas las personas entrevistadas, pues las conversaciones se realizaron de manera dialógica, sin imponer temas, solo sacándolos para orientar el discurso. Tomamos esta decisión, porque queríamos mantener una conversación basada en el diálogo igualitario y no en la imposición. Además, Ruiz (2007) recomienda tener en cuenta esta forma de proceder durante el desarrollo de una entrevista cualitativa.

Al finalizar la entrevista, seguimos la recomendación de Massot et al. (2012) de evaluar la cantidad y la calidad de la información que procedía de esta técnica. La cantidad nos resultaba fácil de valorar, pues después de transcribir, reflexionar y analizar cada entrevista identificábamos la información sobre la que necesitábamos seguir indagando, en función de la saturación teórica de las categorías. La calidad, que supone saber si es fiable y creíble una información, es más difícil de analizar desde nuestro punto de vista. Por lo tanto, una estrategia fue hacer varias entrevistas para obtener más información sobre un mismo tema y otra estrategia fue contar con el soporte de una gran cantidad de documentos primarios y secundarios para saber si los datos de las entrevistas eran reales o no. En la parte de la muestra, veremos el número de documentos de este tipo que hemos revisado y analizado.

5.5.3 Observaciones

La observación es un procedimiento de recogida de datos que permite registrar un fenómeno tal y como se produce (Rodríguez, Gil y García, 1999). En este trabajo, se han realizado un total de 11 sesiones de observación en una Comunidad de Aprendizaje. Seis de ellas fueron en Grupos Interactivos: cinco de Matemáticas y uno de Lengua Castellana y Literatura. Y los cinco restantes fueron en otras clases distintas a los Grupos, éstas eran dos de Lengua Castellana y Literatura, dos en las clases de Matemáticas y una de una clase de Educación Física. Estas observaciones fueron realizadas en distintos días y espacios: el aula de los estudiantes de tercero y cuarto de Primaria, el aula de los niños y niñas de quinto y sexto de Primaria, el gimnasio y el patio de la escuela. La información del tiempo y del espacio está detallada en el punto de muestra.

Desde las observaciones dentro de los Grupos Interactivos, recogíamos las mejoras que iban alcanzando los niños y niñas desde el punto de vista académico y social. Consideramos que la forma más completa de realizar esta tarea era teniendo presente tal avance en función de los

principios del aprendizaje diálogo, porque es la base teórica de la actuación educativa. Esto mismo lo hicimos con las entrevistas, tal como hemos indicado previamente.

Desde las observaciones fuera de los Grupos Interactivos, buscábamos identificar si las anteriores mejoras eran reales y, por tanto, si se producían fuera de la Actuación Educativa de Éxito. Por este motivo, este tipo de observaciones no se realizaron hasta que pasamos un año cogiendo datos en los Grupos Interactivos. Una vez más, los principios dialógicos nos ayudaron a organizar la información que recopilábamos.

Las observaciones de los Grupos Interactivos fueron participantes, porque interactuamos con las personas de la comunidad escolar (Taylor y Bogdan, 2010), pues éramos voluntarias en la Actuación Educativa de Éxito indicada. Así pues, en función de la actuación educativa y del contexto, nuestras actuaciones fueron muy variadas: dialogábamos con los niños y niñas para hacerles reflexionar sobre las tareas académicas, mediábamos si había algún conflicto que los estudiantes no podían solucionar por sí mismos, valorábamos las destrezas sociales y académicas del alumnado en la evaluación final, suprimíamos las intenciones de copiarse los ejercicios entre los estudiantes, etc.

Las observaciones, que se realizaron fuera de los Grupos Interactivos, fueron semiparticipantes, porque se recogieron los datos desde fuera, pero en alguna ocasión solicitábamos la atención de los estudiantes, para que escuchara a la profesora, o ayudamos a algún estudiante con la resolución de algún ejercicio, etc.

Durante el primer año del estudio, observamos los Grupos Interactivos en la clase de los niños y niñas de quinto y sexto de Primaria. En este trabajo solo hemos recogido dos de las 19 que realizamos (observación 1 y 2, ver tabla 7), durante el periodo de tiempo indicado, porque consideramos que son algunas de las que más se adaptan a nuestros objetivos. En las etapas de la investigación, apreciaremos que, al principio, nos planteamos solo estudiar a las Comunidades de Aprendizaje y, por eso, se realizaron tantas observaciones, ya que había objetivos diferentes a los planteados actualmente. Luego introducimos dos nuevos proyectos y, por consiguiente, no toda la información se ajustaba a los nuevos objetivos y había que mantener un equilibrio de información entre las Comunidades de Aprendizaje y los dos nuevos proyectos que habíamos introducido al trabajo (la ILE y la Escuela Moderna). Un año más tarde, el trabajo de observación tuvo lugar en la clase del alumnado de tercero y cuarto de Primaria. En este estudio solo aparecen 4 de las 9 observaciones que hicimos (de la observación 3 a la 6, ambas incluidas. Éstas se pueden ver en la tabla 7), por los mismos motivos anteriores.

Y durante estas observaciones, realizamos el siguiente procedimiento:

- Recogida de datos durante una hora y cuarenta y cinco minutos aproximadamente. Este período se divide en dos momentos: la sesión de los Grupos Interactivos de una hora de duración y la evaluación final (que era una iniciativa de la escuela) de cuarenta y cinco minutos aproximadamente.
- Recogimos datos formando parte del colectivo voluntario, pues no solo recogimos información, también contribuimos a la educación de los niños y niñas.
- Contacto dialógico al principio de la sesión, para informar a los participantes habituales de los objetivos y de los avances de la investigación.
- Contacto dialógico en la evaluación final: durante la evaluación final, los participantes de los Grupos Interactivos (adultos, niños y niñas) dialogábamos para establecer nuestros argumentos, opiniones y valoraciones sobre los acontecimientos sucedidos en las sesiones. Todas estas aportaciones fueron recogidas para este estudio. Nosotros también aprovechamos este momento para compartir dialógicamente nuestras observaciones y reflexiones sobre el estudio
- Contacto dialógico después de la sesión de los Grupos Interactivos y de la evaluación final: mantuvimos algún encuentro dialógico con la directora del centro después de que terminara la sesión entera (grupos interactivos + evaluación final). Nuestras conversaciones estaban relacionadas sobre todo con el progreso de los estudiantes que estábamos viendo ambas, ella como docente y nosotros como voluntarios e investigadores.

Como ya hemos señalado más arriba, fuera de los Grupos Interactivos, realizamos cinco observaciones más: dos clases de Lengua Castellana y Literatura, dos clases de Matemáticas y una clase de Educación Física. Estas observaciones tuvieron distintas duraciones y fueron realizadas en distintos espacios (el aula de los niños y niñas de tercero y cuarto de Primaria, el aula de quinto y sexto de Primaria, el gimnasio y el patio de la escuela).

Los tipos de clases se eligieron premeditadamente, pues consideramos que sería positivo conocer las conductas de los escolares en momentos más supervisados por los docentes (clases no interactivas de Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura) y en clases menos supervisados

por los docentes (clase de Educación física). De esta manera, conoceríamos a los escolares más profundamente y tendríamos una visión más holística de la realidad de la escuela.

En las observaciones fuera de los Grupos Interactivos, comentábamos a las personas observadas (profesoras, escolares y algunas personas de la comunidad) los objetivos al principio de la observación. Asimismo, compartimos nuestras perspectivas y observaciones con la docente a cargo, al final de la observación, y con el voluntariado y los escolares en la evaluación final de las sesiones interactivas. Es decir, todos los nuevos hallazgos se compartían con la comunidad independiente del lugar o clase donde se recogieron y un buen momento para ello era la evaluación final.

Para asegurarnos de que la información procedente de las observaciones era veraz, seguimos las indicaciones de Guba (1983), desde las cuales se indican que es necesario realizar una observación persistente en el mismo lugar. En nuestro caso, hemos indicado que analizamos la información de 6 observaciones dentro de los Grupos Interactivos y que proceden de dos cursos académicos, 2012-2013 y 2013-2014, y de 5 observaciones fuera de los Grupos Interactivos del último curso académico indicado, con la intención de llegar a la saturación teórica de las categorías y para asegurarnos de que los datos recogidos fueran estables y transferibles a otros espacios educativos. Anteriormente, hemos indicado que se realizaron más observaciones, pero que no se han recogido todas para el trabajo, porque analizamos las más representativas para los objetivos y porque buscamos que la información analizada de los tres proyectos fuese equilibrada.

5.5.4 Los objetivos que alcanzan cada una de las técnicas

Tal y como hemos ido viendo, las técnicas de este trabajo son el análisis documental, las entrevistas y las observaciones. El alcance de los objetivos no ha sido similar para cada una de ellas, debido a que los objetivos de la investigación han estado en continua evolución, cuestión a la que ha contribuido el contacto constante con los datos (noticias de periódico, memorias históricas, libros científicos, artículos científicos, etc.) y a que los proyectos tienen realidades diferentes: uno no tiene la mismas pretensiones que antaño (ILE), otro no está imperante en la actualidad (Escuela Moderna) y otro está vigente (Comunidades de Aprendizaje).

Después de la anterior aclaración, queremos indicar que, desde el análisis de documentos de los tres proyectos, tanto los procedentes de las fuentes primarias como los de las secundarias, nos planteamos la consecución de todos los objetivos del trabajo. Aunque quisiéramos aclarar que los documentos primarios analizados son más numerosos para la ILE y la Escuela Moderna, al resultar imposible recoger datos *in situ* en estas dos iniciativas, por los motivos explicados en el

párrafo anterior. En el caso de las Comunidades de Aprendizaje hemos tenido en cuenta más entrevistas y observaciones (técnica que no se tiene en cuenta para la ILE ni para la Escuela Moderna), con la intención de compensar la información disponible, para las otras propuestas, en los documentos de las fuentes primarias.

En el proyecto Comunidades de Aprendizaje, realizamos observaciones en una escuela que acoge el proyecto y un mayor número de entrevistas (respecto a las otras propuestas) a personas implicadas con dicha escuela y con el proyecto en general, para saber que mejoras sociales y académicas (impacto) tenían lugar gracias a su implantación. La escuela indicada la formaban familias de orígenes sociales y económicos diversos. Por consiguiente, podríamos obtener datos sobre el primer objetivo específico del estudio y con relación específica a las Comunidades (identificar las mejoras sociales o el impacto social que tuvieron la Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia y las Comunidades de Aprendizaje para las personas en situación de pobreza y exclusión social).

Desde las técnicas anteriores y dentro de las Comunidades de Aprendizaje también buscábamos identificar cuáles eran las claves y barreras que influyen en su impacto social. Y, por lo tanto, buscamos céntranos en el segundo objetivo específico de este trabajo (analizar las barreras y claves que tuvieron para la superación de la pobreza y la exclusión social los proyectos indicados).

Después de las anteriores técnicas realizamos entrevistas para obtener información sobre la Escuela Moderna y la Institución Libre de Enseñanza. Desde estas entrevistas, buscamos identificar el impacto social de las propuestas educativas para las personas que viven situaciones de pobreza y exclusión social, así como las barreras y las claves que se dieron en esta situación. Esto supone que buscamos datos relacionados con los dos primeros objetivos específicos.

En la tabla posterior, vemos un resumen de los objetivos que alcanza cada una de las técnicas.

Tabla 4

Objetivos alcanzados con las técnicas de investigación

Técnicas por cada uno de los proyectos	Objetivos alcanzados
Análisis documental de los tres proyectos	Todos los objetivos de las tres propuestas educativas
Entrevistas de la Institución Libre de Enseñanza	-Objetivo específico 1, en relación al proyecto -Objetivo específico 2, en relación al proyecto
Entrevistas de la Escuela Moderna	-Objetivo específico 1, en relación al proyecto -Objetivo específico 2, en relación al proyecto
Entrevistas de Comunidades de Aprendizaje	-Objetivo específico 1, en relación al proyecto -Objetivo específico 2, en relación al proyecto
Observaciones de Comunidades de Aprendizaje	-Objetivo específico 1, en relación al proyecto -Objetivo específico 2, en relación al proyecto
Toda la información anterior en su conjunto	-Objetivo específico 3

Fuente: elaboración propia

Toda la información resultante de las diferentes técnicas contribuirá a lograr el tercer objetivo de identificar las semejanzas y diferencias de los proyectos anteriores en sus esfuerzos por mejorar la vida (impactar) de las personas en situación de pobreza y exclusión social. Esto es así, porque la información obtenida gracias a los dos primeros objetivos específicos (**obj 1.** Impacto y **obj 2.** Claves y barreras) y en relación a cada uno de los tres proyectos nos permitirá ir identificando los temas claves del último objetivo específico: las semejanzas y las diferencias.

5.6 La muestra

En los estudios cualitativos, la muestra se ha de explicitar a partir del tipo de muestreo, los participantes y los escenarios (Glasser y Strauss, 1969; Rojas, 2006). En primer lugar nos centraremos en el primer tema. Los dos siguientes temas serán explicados en función de cada una de las técnicas empleadas. No obstante, en el análisis documental no podremos hablar de participantes, así pues, en su lugar, explicaremos el número de documentos analizados en función de las fuentes primarias, secundarias y digitales.

El muestreo de este estudio es teórico, porque hemos ido modificando el número de personas implicadas en función de las necesidades detectadas en el estudio y porque, durante la recogida de datos, han ido surgiendo las categorías y hemos ido buscado la saturación de información con

relación a éstas. Por consiguiente, este proceso de recolección de información es inductivo, al no estar basado en categorías preconcebidas (Glasser y Strauss, 1969).

Después de la anterior aclaración, pasaremos a explicar los escenarios y los participantes en función de las entrevistas y las observaciones. Y explicaremos el número de documentos por cada tipo de fuentes en el análisis documental.

I. Análisis documental

Sobre el análisis documental, queremos indicar que para elaborar el apartado de resultados hemos empleado un total de 206 documentos. De los cuales 95 son fuentes primarias, 96 son fuentes secundarias y 15 son fuentes digitales. De estos, la división por proyectos es la siguiente:

-De la Institución Libre de Enseñanza: 33 fuentes primarias y 36 fuentes secundarias.

-De la Escuela Moderna: 44 fuentes primarias y 19 fuentes secundarias.

-De las Comunidades de Aprendizaje: 18 fuentes primarias, 41 fuentes secundarias y 15 fuentes digitales. Recordamos aquí que, en el caso de este proyecto, los documentos de fuentes primarias de esta parte son menos numerosos, porque sus evidencias también proceden de 6 entrevistas y 11 observaciones.

En lo que se refiere a la fuente digital, queremos indicar que una parte de la información proviene de las siguientes Comunidades de Aprendizaje, que comparten sus experiencias en blogs educativos, plataformas de vídeos, noticias de prensa, etc.: CEIP Andalucía de Sevilla, CEIP Dion Casio de Cáceres, CEIP Mario Benedetti de Rivas-Vaciamadrid, Escola Joaquim Ruyra de Hospitalet de Llobregat, la Escuela Mare de Déu de Montserrat de Terrasa y el IES Sácilis de Córdoba. La información restante procede del Instituto Natura, de la Junta de Andalucía, de la página oficial de las Comunidades de Aprendizaje y de diferentes periódicos (La Vanguardia, El País, etc.).

Los centros educativos indicados se caracterizan por tener una realidad muy diversa en cuanto a los orígenes sociales, culturales y económicos de sus estudiantes y de sus familias. Y todos ellos consideran esta situación como positiva para crecer y aprender como comunidad. Una buena forma de conseguirlo es mediante las Actuaciones Educativas de Éxito que ponen en práctica. Además, desde este tipo de actuaciones, superan cualquier dificultad que se pone en sus caminos, ya sean de convivencia, de aprendizaje, de exclusión, etc. Esta realidad es la que nos llevó a

seleccionar la información digital de estos centros, así como la conexión que tenían este tipo de datos con nuestros objetivos.

Por otro lado, mostramos, en el siguiente gráfico, el número de documentos analizados y citados en los resultados tanto por proyecto como por tipo de fuente.

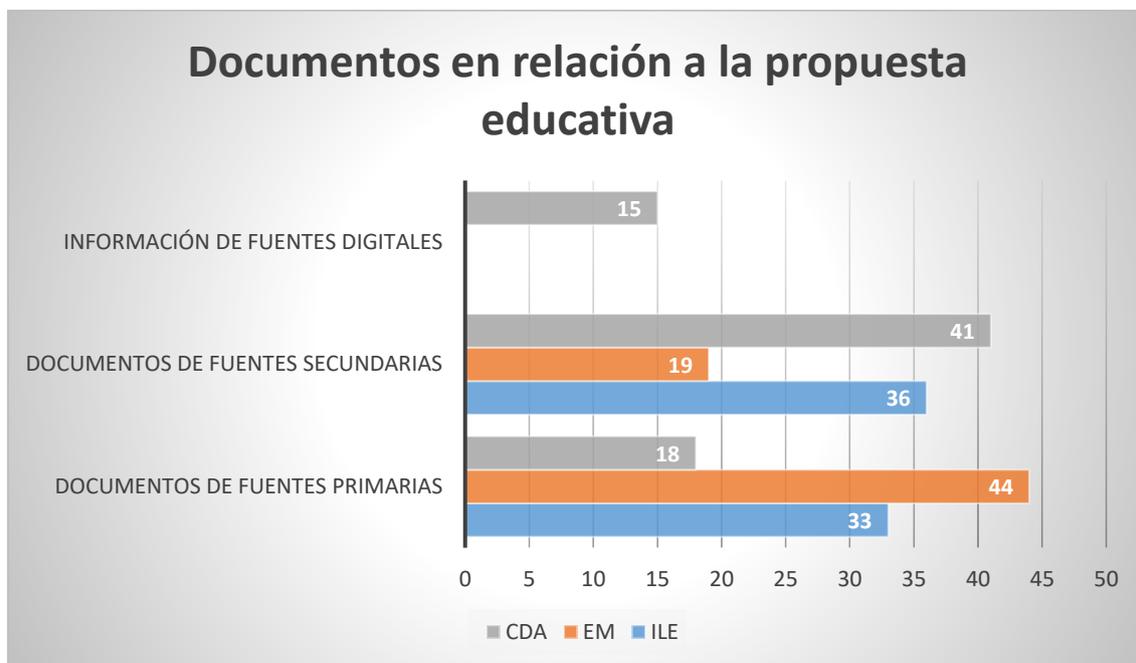


Gráfico 1. Documentos y sus fuentes (elaboración propia)

Para seleccionar todos los documentos anteriores, revisamos 612: 188 de la Institución Libre de Enseñanza, 233 de la Escuela Moderna y 191 de las Comunidades de Aprendizaje. Ahora bien, no pudimos emplearlos todos, porque muchos de ellos no se ajustaban a los objetivos.

Los documentos finales se seleccionaron teniendo presente la fiabilidad de las instituciones que las registran y difunden. Por eso, escogimos instituciones significativas para la Institución Libre de Enseñanza como, por ejemplo, la Residencia de Estudiantes del CSIC. También escogimos organismos fundamentales para la Escuela Moderna, como la Fundación Ferrer i Guàrdia o para las Comunidades de Aprendizaje, como el Instituto Natura.

Otros espacios, tanto físicos como virtuales, donde recogimos datos fueron los siguientes:

- Las revistas más representativas sobre Educación y sobre Historia de la Educación (*Cambridge Journal of Education*, *Paedagogica Historica*, *Revista de Educación*, *Review of Educational Research*, entre muchas otras).

- Las bases de datos y plataformas tecnológicas más significativas para encontrar información sobre el tema (*Web of Science*, Scopus, Dialnet, etc.).
- Fundaciones, como la Fundación Ferrer i Guàrdia, la Fundación Rafael Campalans y la Fundación Protectora de la Infancia; éstas dos últimas solo se consultaron en su espacio virtual.
- Archivos históricos de bibliotecas como: el CRAI (Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación) Biblioteca del Pabellón de la República de Barcelona, la Biblioteca Artur Martorell (ubicada en Barcelona), la Biblioteca Tomás Navarro del Instituto de Historia del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) de Madrid, la Biblioteca Nacional del Estado, situada en Madrid, etc.
- Como ya sabemos, también consultamos los fondos de la Residencia de Estudiantes del CSIC de manera física (en Madrid) y, además, de sus archivos físicos, revisamos los que contienen en su espacio virtual, esta última forma a través del Archivo Virtual de la Edad de Plata de la Cultura Española Contemporánea, 1868-1936.
- Otros espacios virtuales que visitamos, para consultar información, fueron: Biblioteca Virtual de Prensa Histórica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Archivo Digital del Ateneu Enciclopèdic Popular; Hemeroteca de Cartagena; Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España, etc.

Para visitar la Residencia de Estudiantes del CSIC, así como otros espacios situados en Madrid como la Biblioteca Nacional del Estado o la Biblioteca Tomás Navarro esperamos a realizar una estancia en el Instituto de Historia del CSIC durante el mes de abril de 2017. El resto de las instituciones, tanto físicas como virtuales, se visitaron sin una planificación previa, simplemente en función de la información que teníamos que buscar o comprobar en un momento concreto. A esta tarea nos ayudaron otros trabajos previos, en los que se explicaban donde se había recogido un documento determinado.

II. Entrevistas

En esta parte también explicaremos los participantes por cada entrevista y no nos detendremos tanto en la parte de los escenarios, porque no fue tan simbólico para recoger datos como para el análisis documental y las observaciones. Además, estos fueron elegidos por los participantes y

sobre todo lo que buscaron fue un lugar tranquilo, alejado del ajetreo de la escuela, donde tomamos datos, o de la rutina cotidiana de otros espacios.

Las entrevistas de la Comunidad de Aprendizaje se realizaron a una docente de la Comunidad de Aprendizaje del estudio (Lurdes, en la entrevista y «L», en la observación); a una persona voluntaria, que a su vez hacía sensibilizaciones para transformar las escuelas de Castilla y León al proyecto (Angie, «AC», los dos seudónimos indican lo mismo que para la persona entrevistada anterior) y a tres madres y voluntarias del centro (Susana, «S»; Yolandi, «Y» y Marisa, «VMB»). Así pues, contamos con información que proviene de diferentes puntos de vista: una trabajadora de la educación y del contexto concreto; de una persona voluntaria, que no tenía lazos familiares en el centro y conocía en profundidad el proyecto, al dedicarse a la sensibilización y a la transformación de las escuelas de este tipo y de tres mujeres y madres que participaban sistemáticamente en la escuela, porque estaban preocupadas por el avance de sus hijos e hijas y por el avance de los otros niños y niñas. De esta manera, contamos con diferentes perspectivas y, todas ellas, completan el discurso y la realidad socioeducativa de la escuela estudiada junto con las acciones, los diálogos y las intervenciones, de los participantes de los Grupos Interactivos (docentes, estudiantes, voluntarias, etc.), recogidas en las observaciones.

Las cuatro entrevistas restantes se tuvieron en cuenta y se analizaron para ampliar y reforzar la información encontrada en las otras fuentes (noticias, memorias, imágenes, etc.). En esta parte, solicitamos la colaboración de varias personas con publicaciones en Pedagogía, Historia de la Educación, etc. Y, concretamente, en relación con las propuestas aquí examinadas. Además, en este grupo se encuentran un creador de la Fundación Ferrer i Guàrdia y una fundadora de Comunidades. En total contamos con la participación de cuatro personas con perfiles muy diversos: 1-fundador de la Fundación Ferrer i Guàrdia e investigador de ésta, 2- un investigador de Historia de la Educación y de la Escuela Moderna, 3- una investigadora de Pedagogía, de género y de la Escuela Moderna y 4- una fundadora de Comunidades de Aprendizaje, que también es investigadora en diversos temas. Después de realizar estas entrevistas, consideramos que no era necesario buscar más información oral, al contar con el soporte de otros documentos primarios y de los secundarios, para alcanzar la saturación teórica.

En la tabla posterior veremos las personas entrevistadas a las que hemos hecho mención previamente, así como el rol que ejercían de interés para este trabajo. Aprovechamos el cuadro para mostrar otros datos como el día en el que tuvo lugar la entrevista, con la intención de demostrar que los datos se recogieron a lo largo del tiempo. Otro dato que nos resulta interesante es la duración de la entrevista, porque muestra el número de horas que se ha dedicado a realizarlas. Aunque hay entrevistas más cortas, esto no las hace menos interesantes para el estudio, pues cada

persona tiene una forma diferente de explicar los acontecimientos que se le solicitan (unas fueron más sintéticas, otras compartieron más ejemplos, etc.).

Tabla 5

Entrevistas

N.º	Persona entrevistada	Rol	Día de la entrevista	Duración
1	Susana («S»)	Familiar y voluntaria en Comunidades de Aprendizaje	Día: 17 de enero de 2014	28'
2	Yolandi («Y»)	Familiar y voluntaria en Comunidades de Aprendizaje	Día: 24 de enero de 2014	58'
3	Angie («AC»)	Voluntaria, formadora e investigadora en Comunidades de Aprendizaje en Castilla y León. Profesora de la Universidad de Valladolid	Día: 31 de enero de 2014	43'
4	Lurdes («L»)	Docente y voluntaria en una Comunidad de Aprendizaje	Día: 21 de febrero de 2014	45'
5	Marisa («VMB»)	Familiar y voluntaria en Comunidades de Aprendizaje	Día: 7-3-2014	48'
6	Fundador de la Fundación Ferrer i Guàrdia	Fundador de la Fundación Ferrer i Guàrdia e investigador del proyecto	Día: 4-5-2017	1h
7	Rovira	Profesora de la Universidad Rovira i Virgili e investigadora de esta institución, en temas diversos, entre ellos la Escuela Moderna	Día: 12-6-2017	24'
8	Pedro	Investigador en Historia de la Educación, destacando su trabajo sobre Ferrer i Guàrdia	Día: 5-7-2017	37'
9	Vanesa	Fundadora de CREA y de Comunidades de Aprendizaje	Día: 14-12-2017	30'
Duración total:				7 horas y 53 minutos

Fuente: elaboración propia

Los escenarios de las entrevistas no fueron seleccionados, por nuestra parte, porque no era una cuestión que determinara la calidad de la información. Las entrevistas de la Comunidad de Aprendizaje, donde tomamos datos, se realizaron en aulas vacías de la escuela (entrevistas 1, 2 y 4); fuera de la escuela (entrevista 3); en el patio de la escuela, ésta entrevista tuvo lugar al finalizar la jornada escolar, para que el espacio no estuviera repleto de escolares jugando, haciendo deporte,

etc. (entrevista 5). El resto se realizaron en una sala de la Fundación Ferrer i Guàrdia (entrevista 6), por teléfono (entrevista 7) y en diferentes espacios de dos facultades (entrevistas 8 y 9).

III. Observaciones

Como sabemos, las observaciones solo se realizaron en una escuela transformada a una Comunidad de Aprendizaje.

Este centro educativo es un colegio público que acoge las etapas de Educación Infantil y Primaria. Se ubica en un entorno rural, que se centra en los sectores productivos primario y terciario. Por tanto, las actividades más predominantes son la recolección de setas, el cuidado de ganado vacuno, el comercio, la sanidad, etc. Las familias del centro realizan la mayoría de las actividades del último sector fuera del pueblo.

Además, las familias participan en el colegio sistemáticamente. Sus tareas de colaboración y cooperación son intervenir en los procesos de aprendizaje del alumnado dentro y fuera del horario escolar, evaluar el progreso social y académico de cada niño e inscribirse en actividades formativas como, por ejemplo: idiomas, informática, talleres de manualidades, etc. Asimismo, muchas de las personas de la localidad imparten las actividades recién señaladas. Dentro del horario escolar una de las actividades en la que más participaban las familias, durante la realización del estudio, fueron los Grupos Interactivos. Y, en las siguientes líneas, describiremos cómo se desarrollaba esta Actuación Educativa de Éxito en el colegio estudiado.

Durante el curso académico 2012-2013, los Grupos Interactivos se realizaron en la clase de los mayores (alumnos y alumnas de quinto y sexto de Primaria) cada viernes. Sin embargo, un año más tarde (en el curso 2013-2014), los Grupos Interactivos se realizaron en la clase de los niños y niñas de tercero y cuarto de Primaria durante el mismo día. Se cambió de clase, porque necesitábamos un aula más grade, dado el aumento de alumnos matriculados en la escuela. Y todas las observaciones se recogieron durante dos cursos académicos: 2012-2013 y 2013-2014.

Cada aula señalada contaba con mesas, sillas, pizarras, estanterías con materiales didácticos de distinto tipo (impreso, plástico, etc.) y numerosas ventanas. Las mesas de las clases normalmente estaban organizadas en forma de un gran semicírculo. No obstante, cuando se realizaban los Grupos Interactivos, las mesas se ordenaban en grupos de cuatro o cinco, para promover la interacción en pequeños grupos, tal y como se indica en las bases teóricas de la actuación educativa.

La composición de los equipos de los alumnos y alumnas que participaban en los Grupos Interactivos cambiaba cada semana; para que todo el alumnado tuviera la oportunidad de relacionarse y de aprender con todos los compañeros y todas las compañeras.

El tiempo total de aprendizaje se dividía en cuatro partes de quince o veinte minutos. En cada parte, el alumnado hacía una tarea diferente. Por ejemplo: en el caso de los Grupos Interactivos de Matemáticas podían hacer actividades de lógica, operaciones aritméticas, problemas sencillos, etc.

Los participantes tenían las siguientes funciones dentro de los Grupos Interactivos:

- El alumnado realizaba los ejercicios de Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura, etc., apoyaba a sus compañeros y rotaba por cada grupo cuando pasaban quince o veinte minutos.
- El voluntariado promovía interacciones dialógicas entre los escolares, fomentaba la participación de todos los estudiantes, incitaba a la reflexión de los niños y niñas y evaluaba las conductas del alumnado en la ficha elaborada por los docentes. Todas estas tareas las realizaba dentro en una mesa concreta, que era la que le correspondía coordinar durante toda la sesión.
- El docente supervisaba las mesas para asegurarse de que los estudiantes y el voluntariado desempeñaban su función, planteaba actividades académicas (Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura y Lengua extranjera) y, además, elaboraba una hoja de evaluación para que la rellenasen los voluntarios y voluntarias, sobre las conductas de los estudiantes. En la hoja de evaluación había que valorar varios aspectos: apoyo entre compañeros, autonomía en la resolución de las actividades académicas, expresión verbal, etc. El docente realizaba las tareas señaladas fuera de cada agrupación interactiva.

Cuando terminaban los Grupos Interactivos, todos los participantes dialogábamos sobre las conductas de los niños y niñas en la evaluación final, que tenía lugar en el misma aula donde habíamos realizado los Grupos Interactivos. Sin embargo, en este momento, colocábamos el aula de otra manera: si en los Grupos las mesas y sillas estaban organizadas en pequeños grupos, en la evaluación, era necesario hacer un gran “u” con las mesas y las sillas, para así comunicarnos entre todos. Normalmente, nos poníamos en un lado las personas adultas y en otro lado se situaban los niños y las niñas.

Antes de seguir con la evaluación final queremos aclarar que, en ninguna observación de los Grupos Interactivos, nosotros indicamos los espacios donde deberían tener lugar, ya que era una decisión organizativa de la escuela. Aun así ésta no nos afectaba en los resultados, porque se seguían las indicaciones propuestas en las bases teóricas de la actuación educativa.

Por otro lado, queremos indicar que las funciones de los participantes eran las siguientes en la evaluación final:

- El profesorado actuaba como mediador en el proceso de evaluación. Para ello, pedía a cada persona voluntaria y a cada representante de los escolares que intervinieran en orden y expusieran los sucesos ocurridos en la sesión.
- Las personas voluntarias comentaban los hechos vividos siguiendo la hoja de evaluación elaborada por el profesorado (apoyo entre compañeros, autonomía en la resolución de las actividades académicas, expresión verbal, etc.).
- Los representantes de los escolares eran elegidos por cada grupo de niños y niñas. Normalmente, los representantes o portavoces de los estudiantes solían ser los niños y niñas que más habían colaborado durante la sesión. Y su tarea era recoger las opiniones de todos los alumnos, al final de los Grupos Interactivos y antes de que empezara la evaluación final, en torno a dos cuestiones: ¿qué ha hecho de manera adecuada cada alumno? y ¿qué he hecho de manera inadecuada cada alumno? Las respuestas a estas preguntas se compartían en la evaluación final y permitían que las docentes fueran conscientes del progreso de los estudiantes.

Todas las tareas indicadas se llevaban a cabo en los Grupos Interactivos de Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura y Lengua Extranjera (inglés). Y cada viernes se trataba una de estas asignaturas.

Como ya sabemos, otras observaciones se realizaron fuera de los Grupos Interactivos. Éstas tuvieron lugar durante el segundo curso académico, en el que cogimos datos, curso 2013-2014. Elegimos este momento, porque se realizaron para saber si los avances sociales y académicos de los estudiantes eran reales en la Actuación Educativa de Éxito indicada y, por tanto, antes teníamos que identificar tal desarrollo.

Estas observaciones se realizaron durante otras clases de Matemáticas y de Lengua Castellana y Literatura, diferentes a los Grupos Interactivos, porque teníamos información sobre estas materias

en la actuación educativa indicada. Y en una clase de Educación Física, diferente a los Grupos Interactivos, porque, en esta clase, los estudiantes tenían otra forma de interactuar entre ellos, al tener que moverse por el espacio y, por tanto, tenían comportamientos diferentes respecto a los otros dos tipos de clases, en las que principalmente el docente transmitía los conocimientos y los estudiantes hacían sus ejercicios. Lo que a su vez nos ayudaría a comprobar si los avances de los Grupos Interactivos eran reales en clases con metodologías de enseñanza-aprendizaje diferentes y, por tanto, saber si se está hablando de un impacto social real. Al igual que, en las otras observaciones, los espacios nos vinieron dados por la escuela, es decir, en ningún momento elegimos donde tuvieron lugar los acontecimientos; no obstante, nosotros seleccionamos el tipo de clase a observar. En la tabla 7, veremos los espacios donde tuvieron lugar cada observación fuera de los Grupos Interactivos.

Desde todas las observaciones recogimos interacciones, opiniones y argumentos de todas las partes escolares implicadas (alumnos, alumnas, docentes, familiares voluntarios y otras personas voluntarias), para tener la visión holística que requiere la investigación cualitativa y para que los datos fueran representativos

Todas las partes implicadas en las observaciones y sus roles aparecen en la tabla posterior. No obstante, no todos participaron el mismo día.

Tabla 6

Participantes de las observaciones

Participantes de las observaciones en la Comunidad de Aprendizaje		Número
Docentes		
«A», «AB» y «L»		3
Voluntariado		
Estudiante en prácticas del primer año	«AC»	1
Estudiante en prácticas del segundo año	«EP2» y «EP3»	2
Coordinadora del voluntariado y voluntaria	«BB»	1
Otras personas voluntarias	«BC», «S», «VMC», «VMB» y «Y»	5
Alumnado		
Alumnado de tercero de Primaria	«Mn», «Nn», «Rb», «Sn», «Vt» y «W2»	6
Alumnado de cuarto de Primaria	«Ar», «Cr», «Dd», «Di», «Jq», «K», «Sln», «V» y «W1»	9
Alumnado de quinto de Primaria	«DN» y «Ne»	2
Alumnado de sexto de Primaria	«M», «P», «St» y «X»	4
Antiguo alumnado, que está en el instituto	«An», «C», «E» y «N»	4

Número total de participantes	37
--------------------------------------	----

Fuente: elaboración propia

De estos 37 participantes cinco fueron, además, entrevistados: «AC», «L», «S», «Y» y «VMB». El seudónimo que las corresponde, en las entrevistas de Comunidades de Aprendizaje, lo hemos explicado en el apartado anterior de observaciones. En el resto de las entrevistas, contamos con la participación de cuatro personas más: Fundador de la Fundación Ferrer i Guàrdia, Rovira, Pedro y Vanesa.

En la tabla posterior, vemos exactamente en qué observación participaron los estudiantes, los voluntarios y los docentes, que hemos indicado en la tabla anterior, así como el espacio donde tuvieron lugar los registros de observación.

Tabla 7

Observaciones

N.º	Momento	Contexto	Participantes/personas observadas	N.º de participantes
1	14-12-2012	Grupos Interactivos de Matemáticas Espacio: aula de 5º y 6º de Primaria	-Docentes («A», «AB»). -Estudiantes de quinto y sexto de Primaria. -Estudiantes de sexto de Primaria del año anterior (antiguo alumnado que estaba en el instituto). -Estudiante en prácticas del primer año. -Coordinadora del voluntariado. -Otras personas voluntarias («S»).	15
2	31-5-2013	Grupos Interactivos de Matemáticas Espacio: aula de 5º y 6º de Primaria	-Docentes («A», «AB»). -Estudiantes de quinto y sexto de Primaria. -Estudiantes de sexto de Primaria del año anterior (antiguo alumnado que estaba en el instituto). -Estudiante en prácticas del primer año. -Otras personas voluntarias («BC»).	14
3	8-11-2013	Grupos Interactivos de Matemáticas Espacio: aula de 3º y 4º de Primaria	-Docentes («A», «L»). -Estudiantes de tercero, cuarto, quinto y sexto de Primaria. -Estudiante en prácticas del segundo año.	25
4	15-11-2013	Grupos Interactivos de Lengua Castellana y	-Docentes («A», «L»). -Estudiantes de tercero, cuarto, quinto y sexto de Primaria. -Estudiante en prácticas del	27

		Literatura Espacio: aula de 3º y 4º de Primaria	segundo año. -Otras personas voluntarias («S» y «Y»).	
5	13-12-2013	Grupos Interactivos de Matemáticas Espacio: aula de 3º y 4º de Primaria	-Docentes («A», «L»); -Estudiantes de tercero, cuarto, quinto y sexto de Primaria. -Estudiante en prácticas del segundo año. -Otras personas voluntarias («VMB» y «VMC»).	27
6	4-4-2014	Grupos Interactivos de Matemáticas Espacio: aula de 3º y 4º de Primaria	-Docentes («A», «L»); -Estudiantes de tercero, cuarto, quinto y sexto de Primaria. -Estudiante en prácticas del segundo año.	25
7	15-1-2014	Clase de Lengua Castellana y Literatura, diferente a los Grupos Espacio: aula de 3º y 4º de Primaria	-Docente («L»); -Estudiantes de tercero y cuarto.	16
8	15-1-2014	Clase de Lengua Castellana y Literatura, diferente a los Grupos Espacio: aula de 5º y 6º de Primaria	-Docente («L»); -Estudiantes de quinto y sexto.	7
9	20-1-2014	Clase de Matemáticas, diferente a los Grupos Espacio: aula de 3º y 4º de Primaria	-Docente («A»); -Estudiantes de tercero y cuarto.	17
10	20-1-2014	Clase de Matemáticas, diferente a los Grupos Espacio: aula de 5º y 6º de Primaria	-Docente («A»); -Estudiantes de quinto y sexto.	7
11	28-1-2014	Clase de Educación Física, diferente a los Grupos Espacio: gimnasio y patio de la escuela	-Docentes («S»); -Estudiantes de tercero, cuarto, quinto y sexto de Primaria.	22

Fuente: elaboración propia

Finalmente, queremos indicar que las observaciones se realizaron en la escuela, porque los profesores universitarios, que habían hecho la sensibilización de la Comunidad de Aprendizaje, nos ayudaron a acceder al contexto. Además, la escuela tenía estudiantes con diferentes realidades (sociales y económicas). Así pues, teníamos la posibilidad de acceder, razón que consideramos como fundamental Stake (1999) y de contar con información relacionada con los objetivos, al ser un entorno con diversas realidades socioeconómicas.

Y, en conjunto, conseguimos que la información de todas las técnicas garantizase un buen alcance de la saturación teórica de las categorías. Aunque, si bien es cierto, y así lo indicaremos en los resultados, hay temas muy específicos que no encontramos en relación con algunos proyectos, pero estos son claramente indicados durante el análisis de los resultados y en las consideraciones finales de las conclusiones (apartado de líneas futuras).

5.7 Proceso de análisis

Una vez que hemos indicado el proceso de recogida de datos, pasaremos a explicar el sistema que empleamos para analizar la información.

En primer lugar, queremos indicar que, durante todo el proceso, escribimos lo que Massot et al. (2012) denominan como notas de campo. Éstas surgen durante todo el estudio y están relacionadas con la metodología, el marco teórico, las observaciones, etc. Son apuntes que reflejan decisiones, reflexiones, dificultades, reacciones observadas, entre otras circunstancias. Y, en las notas, se comienza a entrever el proceso de analizar la información, ya que recogen las primeras interpretaciones de los investigadores.

En nuestro caso, estas notas se encuentran en varios documentos: en las tablas de vaciado para el análisis de las fuentes primarias, secundarias y digitales empleadas en el análisis documental; dentro de los diarios de investigación para las observaciones y las entrevistas y en documentos sueltos donde escribimos ideas rápidas sobre la metodología, sobre el cronograma, sobre algunos textos de consulta que podíamos leer, etc.

De otro lado, queremos indicar que para analizar la información procedente de las fuentes primarias, las fuentes secundarias y las digitales, diferente a las entrevistas y las observaciones, realizamos tablas de vaciado de contenidos con las categorías del estudio. Cada columna de las tablas era una categoría y dentro de las mismas recopilábamos la información con la que guardaba relación. Ahora bien, no obtuvimos las categorías finales desde el principio, para llegar a éstas, tuvimos que revisar una gran cantidad de documentos y analizarlos varias veces.

La información de las entrevistas se recogió, en la mayoría de las ocasiones, mediante una grabadora y cuando realizamos la transcripción añadimos las impresiones, las reflexiones, las dificultades y nuestras interpretaciones de las categorías. Estas adiciones no se produjeron durante la realización de la entrevista, porque buscábamos que la conversación fuera fluida y la comodidad de la persona entrevistada, situación que no conseguiríamos si escribíamos nuestras impresiones delante de ella.

Con relación a las observaciones, tampoco recogimos las impresiones propias, *in situ*, porque en este momento solo nos daba tiempo a recoger los acontecimientos (acciones y palabras de los participantes). Las impresiones y las reflexiones personales se añadían después, durante la transcripción de la observación en los diarios.

Tanto en las entrevistas como en las observaciones, las categorías se indican de dos maneras en los diarios de investigación: al lado de la transcripción en negrita y entre paréntesis o mediante la opción de adición de comentarios que ofrece el programa empleado para procesar los textos.

Después de esta aclaración, pasaremos a explicar las categorías de análisis, que hemos empleado en este estudio.

5.7.1 Categorías de análisis

Las categorías son los conceptos clasificadores de la ciencia (Rojas, 2002). Sus funciones son agrupar las ideas similares (Woods, 1987) y generar teorías nuevas que tengan validez para el desarrollo social (Rojas, 2002). En nuestro caso, las categorías se han obtenido principalmente de las fuentes primarias, diferentes a los diarios de investigación, y de las secundarias.

En este estudio se obtuvieron las categorías de manera inductiva, lo que significa que surgieron a partir del análisis de datos (Taylor y Bogdan, 2010). En otras palabras, nos hemos sumergido en la información para obtener los temas o las dimensiones más relevantes para esta investigación (Massot et al., 2012). Para llegar a ellas, ya hemos explicado previamente, que tuvimos que revisar la misma información en numerosas ocasiones, al tratarse de un trabajo que combina diferentes proyectos socioeducativos y, por tanto, es más difícil hallar categorías que se ajusten a todos ellos.

Desde ese proceso, obtuvimos las siguientes clasificaciones del conocimiento, que identificaremos en el análisis de resultados (capítulo 6 y capítulo 7).

Categoría 1: Impacto social

Entendemos a este tipo de impacto como todos los beneficios o mejora sociales que obtiene una persona o un grupo de personas gracias a la aplicación de un proyecto (Bonilla, 2007; IMPACT-EV, 2014-2017). En este trabajo nos interesa el impacto para las personas que vivieron o viven situaciones de pobreza, exclusión y por tanto desigualdad.

Queremos recordar que, desde las aportaciones del capítulo 1, hacemos mención de la pobreza y a la exclusión social como si fueran sinónimos (Hernández, 2010). Y a que ambas favorecen a la desigualdad, al situar a estas personas en situaciones de desventaja respecto a los que no sufren dicha realidad (Martínez, 2013).

Las subcategorías que contiene el impacto social son:

Subcategoría 1.1. Impacto formativo y cultural.

Subcategoría 1.2. Impacto en salud.

Subcategoría 1.3. Impacto social durante la expansión.

Esta categoría y sus correspondientes subcategorías aparecen en el capítulo 6. Y las dos categorías posteriores, junto con sus subcategorías, aparecen en el capítulo 7.

Categoría 2: Barreras de los proyectos

Desde esta categoría tenemos en cuenta las dificultades que encontraron las propuestas educativas para mejorar la vida de las personas en situaciones de pobreza y exclusión social. Sus subcategorías son:

Subcategoría 2.1. Situación social (barrera).

Subcategoría 2.2. Dificultades iniciales y esporádicas de las Comunidades de Aprendizaje.

Hemos encontrado una subcategoría concreta para las Comunidades de Aprendizaje, al tratarse de una propuesta que tiene lugar en otro periodo histórico en lo que respecta a los otros dos proyectos analizados.

Categoría 3: Claves de los proyectos

En esta categoría nos centramos en los principios y en las actuaciones que contribuyen o contribuyeron a las mejoras sociales de las propuestas. Sus subcategorías son:

Subcategoría 3.1. Principios y actuaciones educativas.

Subcategoría 3.2. Actuaciones Educativas de Éxito.

Hemos propuestos que las Actuaciones Educativas de Éxito sean una subcategoría, al tratarse de una aportación exclusiva de las Comunidades de Aprendizaje.

En la tabla posterior mostramos las categorías y las subcategorías recién indicadas:

Tabla 8.

Categorías del estudio

Categorías	Subcategorías
1. Impacto social	1.1. Impacto formativo y cultural 1.2. Impacto en salud 1.3. Impacto social durante la expansión
2. Barreras de los proyectos	2.1. Situación social 2.2. Dificultades iniciales y esporádicas de las CdA
3. Claves de los proyectos	3.1. Principios y actuaciones educativas 3.2. Actuaciones Educativas de Éxito

Fuente: elaboración propia

La información que contiene las tres categorías nos ayudarán a aportar el toque comparativo que recomienda Ramírez (2010) para los estudios con un enfoque histórico. Las semejanzas y las diferencias, que aquí analizamos, son sobre los esfuerzos de los proyectos para mejorar la vida de las personas que viven en la pobreza y la exclusión. Y éstas aparecen en los dos capítulos de resultados.

No hemos podido generar una categoría de análisis concreta que indique las semejanzas y diferencias de los proyectos, al no disponer de suficiente información sobre esta circunstancia desde las fuentes primarias y secundarias. Por tanto, decidimos obtenerlas desde la información hallada en el resto de las categorías.

Aquí también queremos aclarar que la anterior es nuestra única finalidad comparativa y, por su puesto, desde ella, no buscamos incidir en la superioridad o en la inferioridad de un proyecto respecto a los otros.

5.7.2 Codificación

En esta parte, hablaremos del proceso de codificación que hemos seguido para hacer referencia a las técnicas dentro de los apartados de análisis de los resultados. A continuación, mostramos dos tablas, una con los códigos que corresponde a las entrevistas y otras con los códigos relacionados con las observaciones.

En la siguiente tabla, mostramos el código que le corresponde a cada entrevista en los resultados. Para ello, hemos escogido siglas que acorten la longitud del código y que se entiendan fácilmente en la parte de resultados. Éstas son:

- **CDA:** Comunidad de Aprendizaje
- **EMFF:** Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia
- **VP:** varios proyectos (ILE Y EMFF)

Tabla 9

Códigos de las entrevistas

N.º	Persona entrevistada	Rol para la investigación	Código de las entrevistas
1	Susana («S»)	Familiar y voluntaria en CdA	E1CDA
2	Yolandi («Y»)	Familiar y voluntaria en CdA	E2CDA
3	Angie («AC»)	Voluntaria, formadora e investigadora en CdA en Castilla y León. Profesora de la Universidad de Valladolid	E3CDA
4	Lurdes («L»)	Docente y voluntaria en una CdA	E4CDA
5	Marisa («VMB»)	Familiar y voluntaria en CdA	E5CDA
6	Fundador de la Fundación Ferrer i Guàrdia	Fundador de la Fundación Ferrer i Guàrdia	E6EMFF
7	Rovira	Profesora de la Universidad Rovira i Virgill e investigadora de esta institución	E7VP
8	Pedro	Investigador en Historia de la Educación	E8VP
9	Vanesa	Fundadora de Comunidades de Aprendizaje	E9CDA

Fuente: elaboración propia

En la siguiente tabla, veremos que empleamos las mismas siglas de antes de CDA, que significan Comunidades de Aprendizaje. De la misma manera que antes, empleamos estas siglas para hacer más corto el código y porque consideramos que, en la parte de resultados, se entenderá fácilmente el proyecto al que hacemos referencia.

Tabla 10

Codificación de las observaciones

N.º	Día de la observación	Contexto	Código
1	14-12-2012	Grupos Interactivos de Matemáticas	O1CDA
2	31-5-2013	Grupos Interactivos de Matemáticas	O2CDA
3	8-11-2013	Grupos Interactivos de Matemáticas	O3CDA
4	15-11-2013	Grupos Interactivos de Lengua Castellana y Literatura	O4CDA
5	13-12-2013	Grupos Interactivos de Matemáticas	O5CDA
6	4-4-2014	Grupos Interactivos de Matemáticas	O6CDA
7	15-1-2014	Clase de Lengua Castellana y Literatura, diferente a los Grupos	O7CDA
8	15-1-2014	Clase de Lengua Castellana y Literatura, diferente a los Grupos	O8CDA
9	20-1-2014	Clase de Matemáticas, diferente a los Grupos	O9CDA
10	20-1-2014	Clase de Matemáticas, diferente a los Grupos	O10CDA
11	28-1-2014	Clase de Educación Física, diferente a los Grupos	O11CDA

Fuente: elaboración propia

Tanto los códigos de las entrevistas como los de las observaciones estarán acompañados del número que corresponde a cada categoría. Y con su correspondiente subcategoría. Un ejemplo es el siguiente: O1CDA, 1, 1.1, que indica que tiene conexión con las primeras categoría y subcategoría del trabajo. Además, pondremos los números de líneas que corresponden con las del diario de investigación.

Para los documentos, no empleamos códigos concretos, sino que hacemos uso del nombre de sus autores o de las instituciones que los representan.

5.8 Etapas de la investigación

Las etapas que seguimos en este trabajo son las recomendadas por Latorre, Del Rincón y Arnal (1996) para la investigación pedagógica y cualitativa. Para estos autores, el proceso de investigación se desarrolla en seis fases, que contienen diversas acciones.

Ahora bien, en nuestro caso, la consecución de las etapas no ha sido lineal, en muchas ocasiones, porque realizábamos acciones de diferentes etapas al mismo tiempo. Esto es así, porque tal y como explican Massot, et al. (2012), los estudios cualitativos son flexibles, no por falta de lógica, sino porque en función de la realidad del objeto del estudio se requiere de un orden en las acciones.

Después de la anterior aclaración, queremos indicar que, en primer lugar, realizamos una *fase exploratoria y de reflexión*, en la cual establecimos algunos objetivos de la investigación y revisamos documentos científicos sobre Comunidades de Aprendizaje y sus bases teóricas. Así pues, nos acercamos a autores como Bernstein, Bruner, Chomsky, Habermas, Vigotsky y Wells. Estudiamos los siete principios dialógicos desde las aportaciones de Aubert et al. (2008), Elboj et al. (2006), etc., y revisamos algunas tesis doctorales sobre Grupos Interactivos como la de Molina (2011), entre otras acciones de exploración.

Después realizamos la *fase de planificación*, en la cual seleccionamos el escenario de investigación y algunas técnicas del trabajo. Durante este momento, sabíamos cuál iba a ser la Comunidad de Aprendizaje en la que íbamos a realizar nuestro estudio, ya que los docentes universitarios, que habían hecho la sensibilización en la misma, nos habían propuesto tomar datos en esta escuela, porque había posibilidades de acceder al escenario.

La siguiente fase, denominada *de entrada al escenario*, contiene la negociación de acceso al campo. En el trabajo de Tójar (2006) se establece que, durante la negociación, la persona que indaga tiene que informar a los participantes del rol (entrevistador, observador, etc.) y del tipo de participación que desempeñará (transcriptor, codificador, analista de la información, etc.). Durante el primer contacto con el centro, que fue el día 12 de diciembre de 2012, negociamos con la directora del colegio que nuestro rol sería de observador participante y, además, compartimos los objetivos del trabajo y concretamos que formaríamos parte del colectivo voluntario, para cumplir con nuestro rol.

Después del primer contacto, el 14 de diciembre del 2012, fue el primer día que tomamos datos en los Grupos Interactivos. Sin embargo, para poder volver a recoger información, acordamos con los docentes del centro que esperaríamos a que se pusieran en contacto con nosotros después de las vacaciones escolares de Navidad. Sin embargo, como pasaron varias semanas y no teníamos noticias de la escuela, decidimos contactar con ella mediante una llamada telefónica. Posteriormente a esta llamada, comenzamos a asistir a los Grupos Interactivos casi cada viernes, formando parte del colectivo voluntario.

Como voluntarios recogíamos información y, por lo tanto, comenzó lo que Latorre et al. (1996) identifican como *la fase de recogida y análisis de datos de la información*. Durante este momento, realizamos observaciones en los Grupos Interactivos, entrevistas a las personas de la comunidad (una docente, voluntarias, etc.), la recogida de algunos documentos interesantes para el trabajo (periódicos de la escuela y una hoja de la evaluación de los Grupos Interactivos) y analizamos toda esta información. Fuera del papel de voluntarios realizamos cinco observaciones fuera de los Grupos Interactivos. Y, durante esta parte, el problema a tratar se fue modificando, debido a que nuestros objetivos comenzaron a contextualizarse en función de la realidad del centro.

Después de dos cursos escolares, tuvo lugar la *fase de retirada del escenario*, porque ya habíamos recogido suficientes datos en relación a las categorías relacionadas con los primeros objetivos. Latorre et al (1996) indican que acto seguido tiene lugar *la fase de elaboración del informe*; sin embargo, nosotros también escribimos el análisis de los resultados al mismo tiempo que hacíamos la recogida de datos, pues fuimos conociendo el contexto profundamente y esto nos ayudó a planificar y redactar el informe final a medida que íbamos recogiendo datos.

Después de esta etapa, tuvo lugar una ampliación y especificación de los objetivos de la investigación, lo que nos llevó a la *fase exploratoria y de reflexión* de nuevo (etapa número 1), porque consideramos oportuno añadir al estudio otros proyectos socioeducativos, como son la Institución Libre de Enseñanza y la Escuela Moderna, para poder ayudar a superar la pobreza y la exclusión social, teniendo presente más realidades educativas y, por tanto, teniendo en cuenta más datos. También tomamos esta decisión, porque solicitamos un contrato predoctoral y consideramos oportuno hacer un estudio más largo.

Como se ampliaron los objetivos, tuvimos que volver a pasar por la *fase de planificación del estudio*. En este momento vimos que no todos los datos recogidos en las Comunidades de Aprendizaje se ajustaban a los nuevos objetivos, pero no era ningún inconveniente, porque íbamos a obtener nueva información mediante el análisis de documentos y porque había mucha información que seguía siendo clave para los objetivos. Los datos claves están en las once

observaciones seleccionadas, de las que hemos hablado previamente, y en las seis entrevistas que tratan sobre el proyecto, cinco de ellas se realizaron a las personas que componían la escuela y una de ellas a una fundadora del proyecto, que tiene una visión más global sobre la propuesta, al estar en contacto con un gran número de centros de este tipo.

En el momento que decidimos incluir a la Institución Libre de Enseñanza y a la Escuela Moderna, tuvimos que volver a la etapa de *negociar el acceso a la información* (fase de entrada al escenario, para el procedimiento de investigación que requiere de la introducción a un contexto). En este momento, no íbamos a entrar a un escenario educativo de nuevo, pero sí que íbamos a analizar documentos de diferentes tipos (históricos, científicos, periodísticos, etc.) y a realizar nuevas entrevistas. Esto suponía negociar la entrada a bibliotecas, fundaciones, etc., las cuales en su mayoría están abiertas al público, y ponerse en contacto con nuevas personas que accedieran a ser entrevistadas.

Massot et al. (2012) establecen que negociar el acceso a las fuentes también es una actividad más de las investigaciones cualitativas. Y, en nuestro caso, para acceder a los documentos, en muchas ocasiones, lo que hicimos fue mandar un correo electrónico previo para saber lo que teníamos que llevar o hacer para revisar, coger en préstamo, leer, etc., los diferentes textos. Otras veces nos atendían en los mismos espacios de consulta u otras personas nos facilitaban el acceso. Y, en esta etapa, además, nos fue de gran ayuda que muchas de las fuentes primarias y secundarias están en espacios digitales. Por ejemplo: en la Biblioteca Virtual de Prensa Histórica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; en el Archivo digital del Ateneu Enciclopédico Popular; en la Hemeroteca de Cartagena, etc.

Para realizar las nuevas entrevistas, que estaban relacionadas con los proyectos de Renovación Pedagógica, nos pusimos en contacto con autores que tienen publicaciones sobre las mismas o conocimientos en Historia de la Educación, mediante un correo electrónico, que estaba compuesto por el cuerpo del mensaje y por una carta adjunta, desde los cuales solicitábamos la participación, explicábamos los motivos que nos habían llevado a ponernos en contacto con ellos y ellas y compartíamos los objetivos del trabajo. No conseguimos la participación de todas las personas a las que escribimos; ahora bien, consideramos que los participantes a los que entrevistamos nos aportaron datos de interés para el trabajo.

Cuando ampliamos los objetivos del estudio, teníamos más experiencia para recoger y analizar datos, por esta razón, realizamos varias fases a la misma vez: recopilación de datos, análisis de datos y ampliación y modificación del informe de resultados sobre Comunidades de Aprendizaje, que habíamos elaborado previamente.

Los datos que analizamos no solo fueron los nuevos (que nos llegaban mediante los documentos y las nuevas entrevistas), tuvimos que volver a examinar la información recogida en la Comunidad de Aprendizaje en función a la nueva orientación del estudio.

Todas las acciones y las etapas que hemos ido explicando están resumidas en la tabla posterior:

Tabla 11

Etapas de la investigación

Período de tiempo	Fases	Principales acciones
De finales de 2012 hasta mediados del 2014	Fase exploratoria y de reflexión (1)	Planteamiento de algunos objetivos de la investigación y revisión de documentos científicos sobre Comunidades de Aprendizaje
	Fase de planificación (2)	Selección del escenario de investigación y de algunas técnicas del trabajo
	Fase de entrada al escenario (3)	Negociación del acceso al campo
	Fase de recogida y análisis de datos de la información (4) y fase de elaboración del informe (5)	-Realización de observaciones, entrevistas y la recogida de algunos documentos interesantes para el trabajo (periódicos escolares y una hoja de la evaluación de los Grupos Interactivos). Análisis de esta información. -Elaboración del informe
	Fase de retirada del escenario (6)	-Fin de las observaciones y de las entrevistas -Elaboración del informe
De finales del 2014 hasta mediados del 2015	Fase explotaría y de reflexión (1) y la fase de planificación del estudio (2)	-Ampliación de los objetivos -Planificación de nuevas técnicas de investigación
De finales del 2015 hasta mediados de 2018	Fase de negociar el acceso a la información (3)	-Nuevas entrevistas -Negociación del acceso a los documentos
	Etapas de recogida y de análisis de datos (4) y elaboración del borrados del informe (5, preliminar)	Recopilación de datos, análisis de datos y ampliación y modificación del informe de resultados
De finales de 2018 a mediados de 2019	Elaboración final del informe (5, final)	Redacción final del informe de resultados

Fuente: elaboración propia

El siguiente apartado contiene los criterios éticos y de rigor del estudio, aunque muchos de ellos han sido explicados durante el proceso.

5.9 Criterios éticos y de rigor

Esta parte contiene dos tipos de criterios, los que garantizan el carácter ético del estudio y los que garantizan su rigurosidad.

5.9.1 Criterios éticos

En 1980, las principales instituciones académicas reconocieron cuatro criterios éticos para realizar investigaciones enmarcadas en las Ciencias Sociales: consentimiento informado, engaño, privacidad y fidelidad. *El consentimiento informado* supone que los participantes tienen que conocer que están siendo investigados y la naturaleza de la investigación. *El engaño* conlleva a no ocultar información a los participantes. *La privacidad* consiste en proteger la identidad de las personas estudiadas y, por último, *la fidelidad* es mostrar los datos sin invenciones u omisiones (Christians, 2012).

En este estudio hemos planteado los cuatro criterios anteriormente indicados, así como el criterio de reconocimiento de la financiación pública de este trabajo. Sobre cada uno de ellos hablamos a continuación:

- **El consentimiento informado:** a los participantes les avisábamos de las características de la investigación y de los objetivos que íbamos a conseguir con el encuentro.
- **El engaño:** llevamos a cabo esta investigación compartiendo nuestras percepciones e interpretaciones con los participantes.
- **Privacidad:** para proteger la identidad de las personas estudiadas empleamos seudónimos. También hemos modificado el nombre de una institución concreta, para proteger su nombre real, el cual hemos sustituido con la letra x.
- **Fidelidad:** para poner en práctica el principio ético de fidelidad, transcribimos la información lo más rápido posible. Esto nos permitió evitar posibles invenciones causadas por el olvido de información. En ningún caso omitimos información, aunque hay datos que no aparecen en los diarios porque no nos dio tiempo a recogerlos.
- **Reconocimiento de financiación pública:** al principio del trabajo se puede ver que este estudio ha sido posible gracias a la financiación pública del programa de Formación de Profesorado Universitario (FPU). La convocatoria procede del año 2014 y la financiación fue otorgada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

5.9.2 Criterios de rigor

La calidad de un estudio también depende de los criterios de rigor, que pueden ser divididos en criterios racionalistas o naturalistas. En este caso, nos decantamos por los últimos, que están recogidos en la tabla posterior. Guba (1983) asegura que ambos criterios se pueden utilizar indistintamente del tipo de metodología. No obstante, en nuestro estudio, nuestras acciones de rigor son naturalistas, como iremos viendo a continuación.

Tabla 12

Términos racionalistas y naturalistas

Aspecto	Término racionalista	Término naturalista
Verdad: descubrimientos fiables	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad: aplicar los descubrimientos a otros contextos	Validez externa	Transferibilidad
Consistencia: los descubrimientos se repiten si vuelve a repetirse el estudio	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad: los descubrimientos son objetivos	Objetividad	Confirmabilidad

Fuente: Guba (1983, pp. 152-153)

En la tabla vemos que estos criterios son: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. En primer lugar, describiremos los criterios desde Guba (1983), para después explicar cómo hemos alcanzado su consecución desde nuestro estudio.

La **credibilidad** persigue la veracidad de los descubrimientos y se consigue poniendo en práctica diferentes métodos *durante el estudio*: trabajo prolongado en el mismo lugar, observación persistente, triangulación y comprobaciones con los participantes. Otros métodos tienen lugar *después del estudio*: coherencia estructural, adecuación referencial y una nueva comprobación con los participantes. A continuación, veremos cómo hemos llevado a cabo estas acciones.

En este trabajo hemos puesto en práctica la credibilidad mediante el *trabajo prolongado* en el mismo lugar, que tuvo lugar dentro de la Comunidad de Aprendizaje a la que entramos a tomar datos. El estudio se desarrolló durante dos cursos académicos y, durante este tiempo, hicimos 11

observaciones, 6 observaciones en Grupos Interactivos, 5 observaciones fuera de los Grupos Interactivos y 5 entrevistas a personas de la Comunidad de Aprendizaje.

Otro tipo de trabajo prolongado fue el que se realizó posteriormente a la entrada a la Comunidad de Aprendizaje. Éste no tuvo lugar en un mismo espacio ni en relación con un grupo de personas que tuvieran en común dicho entorno, pero sí que se desarrolló durante 4 años, aproximadamente, como se puede ver en la parte anterior de las etapas del estudio. Durante este tiempo revisamos y analizamos fuentes primarias, secundarias y digitales de los tres proyectos seleccionados (Institución Libre de Enseñanza, Escuela Moderna y Comunidades de Aprendizaje). Y realizamos cuatro entrevistas más, una para Comunidades de Aprendizaje y el resto para las propuestas de Renovación Pedagógica. Lo que da lugar a que, en este trabajo, se hayan realizado 9 entrevistas.

Otro procedimiento que planteamos para poner en práctica la credibilidad fue la *observación persistente*. Ahora bien, podemos ver, a lo largo del capítulo, que solo en la propuesta Comunidad de Aprendizaje, pusimos en práctica este tipo de observación. Las razones las hemos explicado en numerosas ocasiones, la Institución Libre de Enseñanza no tiene el mismo funcionamiento que en el tiempo que nos interesa para este trabajo y la Escuela Moderna fue clausurada hace más de un siglo.

Dentro de los Grupos Interactivos, las observaciones fueron regulares durante el primer año. En el segundo curso académico realizamos observaciones dentro de la actuación educativa con menos frecuencia, ya que la mayoría de los datos, que aportaba el contexto, no eran novedosos. Además, durante este periodo de tiempo, se realizaron las observaciones fuera de los Grupos Interactivos, que también tuvieron lugar hasta que tuvimos suficiente información y para saber que las mejoras académicas y sociales (impacto social) que estábamos recogiendo en los niños y niñas dentro de los Grupos Interactivos eran reales y, por tanto, tenían lugar fuera de la Actuación Educativa de Éxito.

Para seguir alcanzar la credibilidad del estudio también planteamos la *triangulación*. Con relación a este fenómeno, Denzin (2009) asegura que consiste en estudiar una realidad desde datos obtenidos de distintas fuentes (triangulación de datos), desde la perspectiva de varios investigadores (triangulación de investigadores) y desde múltiples teorías (triangulación teórica) o métodos (triangulación metodológica). La triangulación de este trabajo es de datos, pues recogimos información procedente de diversas fuentes: primarias, secundaria y digitales y, dentro de las mismas, recogimos información de documentos, entrevistas y observaciones. En los resultados, veremos que los datos que proceden de los documentos llevan los nombres del proyecto, de instituciones relacionadas con la propuesta socioeducativa, de sus fundadores,

fundadoras, seguidores, seguidoras, etc. Las entrevistas tienen un código que se compone de la primera letra de la técnica (“E”), del número de la entrevista y de una sigla que corresponde con el proyecto con el que guarda relación. Lo mismo pasa con las observaciones, con la diferencia que la primera letra de la técnica es la “O”.

Las comprobaciones con los participantes (que es otro procedimiento de la credibilidad) tuvo lugar durante el estudio en la Comunidad de Aprendizaje, porque compartimos toda la información que fuimos recabando y analizando durante todo el trabajo. Un buen momento para realizar esta función fue en la evaluación final de las agrupaciones interactivas, donde todas las personas que habíamos participado en las mismas aportábamos nuestras ideas, opiniones y argumentos sobre los sucesos ocurridos fuera y dentro de los Grupos Interactivos. Toda esta información también se recoge en los diarios de investigación, desde los cuales se pueden ver claramente dos etapas, el momento de la realización de los Grupos Interactivos y el momento en el que todos los participantes dialogábamos sobre los hechos que acontecían sobre las mejoras sociales y académicas de los y las estudiantes durante la evaluación final.

Además, no hemos utilizado ningún criterio exclusor (edad, titulación académica, sexo, etc.) para descartar datos. Lo que también consideramos como un criterio ético.

Como indicamos más arriba, una vez acabado el estudio, los procedimientos que hay que seguir en función del criterio credibilidad son establecer una coherencia estructural del informe, mantener una adecuación referencial y volver a realizar comprobaciones con los participantes. Para realizar la primera tarea, revisamos numerosas veces el informe para que sea una unidad sin contradicciones. Una de las estrategias que seguimos fue dejar un tiempo entre cada revisión, de al menos unos 10 días, para que la información no nos pareciera repetitiva y, de esta manera, poder identificar los errores. Desconocemos el número de revisiones que se han realizado, ya que al menos una vez al mes, desde que empezamos a escribir los primeros resultados, se han ido leyendo parcial o totalmente.

Por otra parte, para mantener una adecuación referencial pasamos los datos recogidos en el cuaderno de notas a los diarios lo más rápido posible, es decir, durante el mismo día o al día siguiente, como muy tarde. Esta estrategia nos ayudaba a mantener la calidad de los diarios, pues teníamos más reciente la realidad acontecida, entendíamos toda la información recogida en las notas de campo y podíamos realizar reflexiones más conectadas a la realidad recogida y a los objetivos.

Al finalizar la recogida de datos, no hicimos una última comprobación con los participantes, porque la comunicación con una gran parte de ellos había sido muy frecuente durante el estudio y, en la mayoría de las ocasiones, habíamos compartido nuestras impresiones, opiniones, etc., en la evaluación final de los Grupos Interactivos. Otra cuestión de esta parte es que también nos encargamos de que todos los participantes recibieran una transcripción de la entrevista si nos la pedían, para que revisaran la información otorgada y para que consideraran si algún dato no era correcto.

Desde la perspectiva naturalista, para alcanzar la *transferibilidad*, los resultados deben ser significativos para otros contextos; para ello, hay que recoger información hasta que no aparezcan datos novedosos y recoger abundantes datos descriptivos. Por esta razón, para alcanzar este criterio, seguimos los siguientes pasos: recogimos datos descriptivos, en los diarios de investigación, para dar a conocer las funciones, opiniones, argumentos, valoraciones, preferencias, interacciones, mejoras académicas, mejoras sociales, etc., de los participantes de la Comunidad de Aprendizaje.

Además, analizamos un gran volumen de documentos para todas las propuestas educativas: de la Institución Libre de Enseñanza: 33 fuentes primarias y 36 fuentes secundarias. De la Escuela Moderna: 44 fuentes primarias y 19 fuentes secundarias y de las Comunidades de Aprendizaje: 18 fuentes primarias, 41 fuentes secundarias y 15 fuentes digitales. De esta manera, los resultados se han redactado a partir de numerosas evidencias.

Asimismo, añadimos, al final, de la mayoría de las entrevistas y observaciones nuestras reflexiones personales (sobre las mejoras sociales de los estudiantes, sobre sus mejoras académicas, sobre el procedimiento de los Grupos Interactivos, etc.) para mejorar la calidad del informe de resultados. Y, por último, buscamos la saturación teórica de las categorías, como hemos explicado en la parte anterior de la muestra. En otras palabras, buscamos datos hasta que no encontramos información significativa en función de la que ya teníamos.

Por otro lado, los naturalistas tienen que presentar datos estables teniendo en cuenta que la realidad en el mundo social está en permanente cambio, para lograr el criterio de *dependencia*. Los pasos que seguimos para tal fin son la triangulación, que hemos explicado anteriormente y, por otro lado, hemos comentado el procedimiento seguido para realizar el estudio de manera detallada tanto en la metodología como en los diarios de investigación.

Desde la *confirmabilidad*, hay que asegurarse de que las interpretaciones de los investigadores son objetivas. Para ello, nos apoyamos en la triangulación de fuentes y compartimos las interpretaciones y los descubrimientos con profesorado, voluntariado y alumnado durante el estudio en la Comunidad de Aprendizaje. En el caso de los otros proyectos, la objetividad del trabajo es posible, porque cubrimos los mismos temas desde diferentes tipos de documentos (divulgación, científicos, noticias de prensa, etc.) y, por consiguiente, que provienen de fuentes primarias y secundarias. El uso complementario de todas ellas permite que los resultados sean objetivos.

CAPÍTULO 6. IMPACTO SOCIAL DE LOS PROYECTOS

Este capítulo contiene los resultados de la investigación relacionados con el primer objetivo específico: conocer las mejoras sociales o el impacto social que tuvieron o tienen la Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia y las Comunidades de Aprendizaje para las personas en situación de pobreza y exclusión social.

En esta parte, también se recoge parte de los resultados del tercer objetivo específico: identificar las semejanzas y diferencias de los proyectos anteriores en sus esfuerzos por mejorar la vida de las personas en situación de pobreza y exclusión social. Este objetivo se completará con los datos que presentaremos en el capítulo posterior de resultados (Capítulo 7. Barreras y claves para generar impacto social).

Para alcanzar los objetivos establecidos, la estructura de este capítulo será la siguiente y, como vemos, está en consonancia con las categorías del estudio (ver apartado 5.7.1): I) Impacto formativo y cultural. Esta parte, a su vez, se divide en la adquisición de conocimientos y en los resultados educativos, II) Impacto en la salud y III) Impacto social durante el proceso de expansión.

Dentro de la estructura anterior, vemos que los proyectos defienden que las personas tenían derecho a tener una formación y una cultura, así como el derecho a tener una buena calidad de vida. Estas ideas demuestran que los resultados contienen diferentes áreas del impacto social de la Comisión Europea (2005); éstas han sido indicadas en el capítulo 1.

6.1 Impacto formativo y cultural

Dentro del impacto social, uno de los logros derivados del desarrollo de un proyecto puede ser de tipo formativo y cultural. Esto puede significar dos cosas: I) el aumento de la información de la que dispone una persona, dado la adquisición de conocimientos y II) la aplicabilidad de ésta en la solución de un problema (satisfacción de las necesidades básicas, crecimiento económico, protección del medio ambiente, modernización del sector público, reducción de la mortalidad, etc.) (Bonilla, 2007). En este trabajo, encontramos evidencias del primer tipo en los apartados: 6.1.1 y 6.1.2.

La iniciativa principal de los seguidores de la ILE, para mejorar el nivel cultural de las personas con menos recursos, fueron las Misiones Pedagógicas, como hemos explicado previamente en el capítulo 2. Esta iniciativa mejoró la vida de los residentes de lugares recónditos, al llevarles la cultura mediante la música, el teatro, el coro, el cine y el Museo Circulante (Garrido, 1993). El impacto social de cada una de estas iniciativas está recogido en las memorias del Patronato de las

Misiones Pedagógicas (1934, 1935), principalmente, como veremos a continuación. En el caso de la Escuela Moderna, hemos visto que las conferencias dominicales eran una de sus actuaciones educativas principales y, en las Comunidades de Aprendizaje, nos centraremos en los Grupos Interactivos principalmente, al haber sido estudiados en una escuela concreta. Aunque éstas sean las actuaciones educativas a las que daremos más protagonismo, explicaremos otras como las Colonias Escolares (por parte de la ILE), las excursiones (por parte de la Escuela Moderna y las Colonias Escolares), las Tertulias Literarias (por parte de Comunidades de Aprendizaje), etc.

Antes de empezar con la explicación de los resultados queremos recordar que, en el contexto histórico de la ILE y la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia, la mayoría de la población vivía apartada de la cultura, porque era más próxima a las personas con más apoyos económicos. El proyecto de Comunidades de Aprendizaje también nace en una realidad social y en un barrio en el cual la cultura no está al alcance de todos. Este barrio, conocido como La Verneda-Sant Martí de Barcelona, no disponía de servicios y muchas personas de este entorno vivían en chabolas en los años 70. El causante del analfabetismo de la clase popular era el régimen franquista, pues fue un período de la historia de España que impidió a determinados grupos sociales el acceso a la cultura (Sánchez, 1999).

Por último, quisiéramos aclarar que la Institución Libre de Enseñanza se creó en el año 1876, pero fue en la II República cuando los pedagogos institucionistas consiguieron hacer realidad a las Misiones Pedagógicas, para mejorar la cultura del pueblo mediante una serie de iniciativas. Debido a la fecha de esta actividad, el orden que seguiremos, para explicar la función de los proyectos en torno a los objetivos, será principalmente el siguiente: Escuela Moderna, iniciativas institucionistas (Misiones Pedagógicas y Colonias Escolares) y las Comunidades de Aprendizaje. Y, tal como se ha indicado más arriba, comenzaremos con el impacto formativo y cultural, que contiene la adquisición de conocimientos y los resultados educativos.

6.1.1 La adquisición de conocimientos

En este punto analizaremos el aprendizaje de la ciencia y de las bellas artes por parte de las tres propuestas sociales y educativas.

El aprendizaje de la ciencia

Como hemos visto en el capítulo 3, Ferrer i Guàrdia quiso llevar la educación al pueblo y, por ello, puso sus esfuerzos en que los niños y niñas aprendieran a reflexionar y no estuvieran sometidos a enseñanzas dogmáticas. Desde este procedimiento, era fundamental no alejar a la ciencia de la escuela y no alejar a la clase obrera de esta última. Por todo ello, Ferrer fundó su

Escuela Moderna en el año 1901 (Ferrer i Guàrdia, 1976).

Los grandes avances científicos y humanos, que estaban conectados al higienismo en muchas ocasiones, se enseñaban en la escuela con el apoyo de ilustrados como Odón de Buen, Santiago Ramón y Cajal, Martínez de Vargas, Anatole France, Jean Grave, Eliseo Reclus, Anselmo Lorenzo, entre otros (Fiscer, 2012). Para conseguir este fin, se propusieron conferencias dominicales que estaban pensadas para todas las familias:

Luego, en las charlas que hacía Ferrer i Guàrdia, las dominicales. También hacia charlas sobre el higienismo de las familias. Entonces, tenía muy claro transmitir la ciencia a todo el mundo, a todas las personas. Yo estoy segura de que esto tuvo un impacto en las actividades cotidianas... (E7VP, 1, 1.1, 31-34).

Un ejemplo concreto de una de las conferencias dominicales, donde se enseñaron contenidos científicos, se puede apreciar en la cita posterior:

La primera conferencia del año fue una brillante demostración de los progresos de la Física, a cargo del Sr. Broguerín. Comenzó el conferenciante recordando las propiedades atribuidas a los líquidos, haciendo observar que éstas varían cuando se experimenta con masas líquidas de pequeño volumen, en las que puede quedar contrarrestada la acción de la gravedad. Repitió para demostrar este aserto el experimento de Plateau, que consiste en introducir una masa de aceite en el seno de una mezcla de agua y alcohol, cuya densidad sea igual a la de aquel; el aceite queda sustraído a la acción de la gravedad y toma además la forma esférica (VV. AA., 1902h, p. 63).

En la cita posterior también se hace referencia a los contenidos científicos de las conferencias dominicales:

En la celebrada el 1º de Diciembre, el Sr. Lorenzo leyó su trabajo sobre el tema «El hombre y la Sociedad» en el que basándose en los datos científicos conocidos expuso las diferentes fases por qué pasó el hombre y la humanidad desde los tiempos prehistóricos hasta el presente (VV. AA., 1901d, p. 39).

Desde el principio, Ferrer i Guàrdia quiso que mejorasen sus conocimientos, los niños y niñas con más y con menos recursos económicos, porque de esta manera no habría odio entre los más ricos y los más pobres. Además, era una escuela que no marcaba la diferencia entre los unos y los otros, pues su idea era que todos nacemos con el derecho a tener una buena formación. Por lo tanto, no prohibió la educación de nadie y menos por su origen (Ferrer i Guàrdia, 1976). Tampoco buscaba crear una escuela reproductora del privilegio hacia una clase u otra, pues los niños y niñas son inocentes y hay que aprovechar esta naturaleza para no educarles en el odio (Solà, 2007).

Esta nueva opción escolar contribuyó a que la infancia menos afortunada (social, cultural y económicamente) desarrollara el gusto por lo bello, lo justo y lo bueno en las escuelas

racionalistas (Sanmartí, 1907a). Y tuvieran una oportunidad real de formarse y de estar en contacto con la ciencia, tanto la infancia como sus familias, tal y como nos indicó una de las personas entrevistadas:

En un momento donde las personas sin recursos prácticamente no estaban escolarizadas o estaban escolarizadas en escuelas de baja calidad. Acceder a las escuelas, como la Escuela Moderna, era como tener acceso al conocimiento. Da lugar al aumento de la alfabetización no solo de los niños y niñas, sino también de sus familias. Y el poder aspirar a más, ¿no? El acceso al descubrimiento científico (E7VP, 1, 1.1, 56-60).

Por otro lado, vemos que gracias a Ferrer i Guàrdia, la formación científica no solo llegó a los niños y niñas, sino que también alcanzó a los trabajadores adultos de las capas sociales más bajas, por medio de instituciones que consideraban que la cultura sería la base de liberación de los más pobres. Este tipo de instituciones reciben el nombre de Ateneos Obreros y fueron creados por la mayor parte del territorio español, tanto en zonas urbanas como rurales. Contaban con biblioteca, conferencias formativas (temas sociales, naturistas, etc.), representaciones teatrales populares, etc. (Ruiz y Siles, 2009). Por consiguiente, gracias a figuras como la de Ferrer i Guàrdia surgieron, como manifestaciones de una cultura popular, los Ateneos Obreros (Solà, 2010a).

Los procedimientos de los Ateneos Obreros contribuyeron a la consolidación de la cultura para las masas y, por consiguiente, a la superación de la ignorancia en la que se encontraba inmerso el pueblo. Así pues, estas instituciones salvaron del analfabetismo y de la educación alejada de la ciencia a campesinos y obreros adultos y, por otro lado, se convirtieron en espacios para generar cohesión grupal entre campesinos, obreros e intelectuales. Estos espacios también fueron un ejemplo para entusiasmarles por la alfabetización de calidad y por emprender una revolución que se enfrentase a la corrupción del mundo burgués (Palomero, 1998). De todos los Ateneos Obreros, hubo uno que destacó por su conexión con la Pedagogía Libertaria de Ferrer i Guàrdia, que fue el Ateneu Enciclopèdic Popular (AEP) de Barcelona; este fue fundado en 1902 y recibió una influencia clara de su Pedagogía Racionalista, pero también fue influenciado por el ambiente republicano y librepensador de la época (Fiscer, 2012).

Otra forma de llevar la ciencia, más allá de la edad, fue mediante los libros que editaba la Escuela Moderna:

«Abona esta composición la circunstancia importante de que nuestros libros no se dirigen exclusivamente a la infancia, sino que sirven también para las escuelas de adultos que por todas partes se crean por iniciativa de multitud de sociedades obreras, librepensadoras, cooperativas, recreativas, círculos de estudios sociales y cuantas agrupaciones progresivas e ilustradas existen y se forman, ansiosas de combatir ese analfabetismo que sostiene la tradición y es naturalmente refractario al progreso (...)» Firmes en nuestra convicción, posesionados con la prueba de la evidencia de que nuestro propósito y nuestro trabajo es racional y útil, lo damos al público, deseando que de todo el fruto que de él nos hemos prometido, restándonos observar que algunas supresiones

necesarias para la infancia, indicadas con puntos suspensivos, pueden hallarlas los hombres en la edición completa (Ferrer i Guàrdia, 1903, p.81).

En el caso de la ILE, el gobierno de la II República se inspiró en los preceptos de la Institución, sobre todo durante el bienio azañista (de 1931-1933) (Molero, 2000). El resultado de esta combinación determinó una iniciativa de educación popular conocida como las Misiones Pedagógicas que, al igual que la Escuela Moderna, garantizó la educación científica, la educación de ricos y pobres, la educación de niños y niñas, así como la educación de personas adultas y la enseñanza en valores humanitarios (Barreiro, 1983; Boza y Sánchez, 2004).

La educación científica de las Misiones Pedagógicas se planteó en conexión con el movimiento higienista tan arraigado a aquella época principalmente, acción que también hemos visto en la Escuela Moderna. Así pues, apostaron por la ciencia y por la higiene para favorecer el cuidado eficiente del cuerpo, para la denuncia de las malas costumbres y para mejorar el cultivo. Las citas posteriores demuestran cada uno de estos apartados.

La ciencia y la higiene para el cuidado del cuerpo:

Anotemos finalmente la distinta reacción de estas gentes ante los varios aspectos de nuestra actuación sanitaria: medrosa gratitud para la actuación médica con rigor profesional: los medicamentos, el bistorí, el termómetro, las gasas olientes de xeroformo, todo, en fin, cuanto en la medicina, como en la vida, tiene un exterior de técnica y hermetismo (lo mismo la liturgia, la prédica política, la fórmula curial), es recibido con fe: se dejan hacer, traspasados de misterio y esperanza. En cambio la simple charla divulgadora, la llana observación sobre motivos cotidianos de higiene, cuanto tiende a penetrar sin decorados científicos en el área de su comprensión, es acogido con una sorna cazorra, hecha de dudas y rezagos de malicia. La medicina, ciencia hermética, cuenta con la fe de los pueblos; la higiene, de más humildes vestiduras, no (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1935, p. 36).

La ciencia y la higiene para denunciar las malas costumbres:

Hemos visto morir a un niño en San Martín; se alimentaba con biberón que se le hacía tragar cada vez que lloraba; un biberón sucio, sin el menor control científico en su composición, donde la leche fría y cuajada del día anterior se mezclaba con la de hoy. ¡Cosas de brincadeira! También lo usaron así otros y no pasó nada... (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1935, p. 37).

La ciencia para el cuidado del cultivo:

Paralelamente a la actuación pedagógica y sanitaria arriba reseñadas, fuimos inculcando en las gentes el afán de una renovación agrícola, atrayéndonos su fe y despertando su curiosidad. Unas previas charlas de divulgación, conversaciones sueltas con visitas a sus terrenos laborables, y la proyección de varias películas documentales de agricultura—consagrada una especialmente al cultivo del maíz—, nos prepararon insensiblemente el ánimo y el ambiente. Necesitábamos en este ensayo, como en los anteriores, contar con la escuela, centrar en ella la vigilancia, el asesoramiento, la dirección inteligente de una

obra larga en tiempo. Y pronto tuvimos la solución adecuada: una parcela, lindante con la escuela, fue cedida a ésta como campo de experimentación, y para ensayos sucesivos que niños y maestro han de desarrollar completando prácticamente el aprendizaje de los libros (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1935, pp. 38-39).

Y, para llevar la ciencia y la higiene se realizaron charlas, al igual que en la Escuela Moderna:

Tres tipos de actuación podemos distinguir en el aspecto médico de nuestra Misión a San Martín. El primero, de pura acción verbal, desenvuelta con la máxima sencillez y ejemplarizada en lo posible: charlas de divulgación higiénica y sanitaria desarrolladas públicamente con motivo de las actuaciones culturales nocturnas, y ocasionalmente en conversación familiar sobre sugerencias de la vida diaria. Fueron estas charlas de divulgación dedicadas principalmente a las madres, versando con preferencia sobre temas de puericultura: higiene de la alimentación y el vestido, consejos prácticos sobre el uso del biberón, higiene del embarazo, medidas profilácticas contra las enfermedades infantiles más corrientes (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1935, pp. 34-35).

Además, se dieron recursos, como cuadros, folletos, etc.: “de todo ello se distribuyeron además con profusión los cuadros, sinopsis, consejos escritos, folletos y demás propaganda impresa cedida a la Misión por la Dirección General de Sanidad” (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1935, pp. 34-35). Y se hicieron demostraciones prácticas:

En una sesión dedicada exclusivamente a las madres sobre la higiene del vestido infantil, se hicieron demostraciones prácticas utilizando sencillos modelos, de los que se dejaron luego seis equipos completos: cinco destinados a los primeros nacimientos que se produzcan, y el sexto que quedará como modelo en la escuela (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1935, pp. 34-35).

Las bibliotecas también fueron otra de las iniciativas de las Misiones, éstas se repartieron por las escuelas rurales del Estado, para ayudar a los ciudadanos a aprender sobre temas muy diversos, entre los cuales se encontraban los contenidos científicos:

De este modo el fondo de nuestras bibliotecas hallase integrado por obras de la literatura universal y española, clásica y moderna, arte, ciencias aplicadas, historia, geografía, técnicas agrícola e industrial, educación, ciencias naturales, ensayos, sociología, lecturas infantiles, viajes, biografías, diccionarios, etc. (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1934, p. 64).

Además, las bibliotecas reducían el disgusto que les ocasionaba a algunas personas el acto de practicar la lectura, pues el objetivo no solo era reducir el desconocimiento, sino que también era fundamental despertar el amor por el acto de leer (Malheiro, 2017).

Otras iniciativas que se sumaron a transmitir contenidos científicos fueron el cine y las proyecciones fijas:

El Patronato va reuniendo lentamente y no sin dificultad un fondo de películas adecuadas a su labor, que pueden ser agrupadas en la siguiente clasificación: de asuntos agrícolas, 19; geográficas, 34; históricas, 4; de ciencias naturales, 20; lecciones de cosas, 17; sanitarias, 7; sobre industrias, 14; de dibujos animados, 12; de física, 8; cómicas...

(Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1934, p. 86).

La aparición del cine dio lugar, a su vez, al final de una fuerte tradición oral, pues junto con la radiodifusión, se contribuyó a modificar la cultura oral popular hacia nuevos modos de comunicación para el campesinado (Otero, 1984).

Asimismo, el Patronato de la Misiones estableció en el año 1934 diferentes disposiciones legislativas, que tendrían que poner en funcionamiento las Misiones, entre las cuales, establecieron las visitas a escuelas para enseñar principios científicos a los docentes, a los niños y a las niñas: “lecciones prácticas de Letras y Ciencias con los maestros y los niños, utilizando el material de que disponga la escuela y el que lleven los profesores encargados de la Misión” (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1934, p. 155).

En lo que se refiere a Comunidades de Aprendizaje, encontramos que esta propuesta forma en los grandes avances científicos mediante las Actuaciones Educativas de Éxito. Queremos recordar que estas iniciativas permiten llevar el conocimiento a todas las personas y a todos los contextos y, una de ellas, son las Tertulias Dialógicas Científicas. La intención de esta actuación es que se escuche y se dialogue sobre el conocimiento científico. Por este motivo, todas las personas pueden disfrutar, aprender, descubrir y compartir conocimientos sobre algunas de las obras de los grandes científicos: El origen de las especies, de Darwin, El gran diseño, de Hawkings, El discurso del método, de Descartes, etc. (Comunidades de Aprendizaje, 2018).

Otro ejemplo son las Tertulias Matemáticas Dialógicas: “a principios de los años ochenta, se crearon las Tertulias Matemáticas Dialógicas, en Verneda (con un precedente en el barrio de la Mina en 1979)” (Comunidades de Aprendizaje, 2018, párr. 1, sección de Tertulias Matemáticas Dialógicas). Algunos ejemplos de las que se han realizado hasta ahora son:

Aplicaciones matemáticas a la vida cotidiana (cálculo de hipotecas, de probabilidades de acierto de las quinielas, del aumento de riesgo de enfermedades con determinados consumo,...), de conceptos matemáticos incluidos en currículos escolares, de los sistemas de enumeración y operaciones de diferentes culturas (por ejemplo, Maya), de historias de las matemáticas (por ejemplo, deshaciendo prejuicios etnocentristas), clarificando las aportaciones hindi, árabes, etc., sobre líneas de investigación de matemáticas actual (modelos de extensión de incendios forestales, crecimiento de tumores, diseminación de redes comerciales, etc.) (Comunidades de Aprendizaje, 2018, párr. 3, sección de Tertulias Matemáticas Dialógicas).

Desde nuestras observaciones también hemos visto que los niños y niñas aprendían Matemáticas con otras Actuaciones Educativas de Éxito, como son los Grupos Interactivos:

En mi mesa, que es la primera, la tarea es de operaciones aritméticas. En esta tarea hay que sustituir las letras por números para llegar a un resultado. Las operaciones que hay que hacer son sumas y restas. Por ejemplo: si la letra H es 3 y la letra D es 4, ¿qué vale la letra L para que el resultado sea 19? (03CDA, 1, 1.1, 13-16).

Y, durante la resolución de los ejercicios matemáticos, surgían diálogos entre los estudiantes, como veremos a continuación:

El primero en leer el enunciado es «X», pero, como ninguno de sus compañeros ha entendido la tarea, «X» vuelve a leer.
—Ya lo tengo, hay que sumar estos (señala los números) para que nos dé la siguiente cifra —dice «Nn».
—Vosotras dos, poneros aquí (señala un lugar cerca de todos los compañeros) —dice «X» a «Nn» y «Mn».
—¿Hacemos $13+56$? —pregunta «Sn».
—No, esa no es la dirección —dice «Nn» a «Sn».
—Es verdad, muy bien «Nn». «Sn», tú estás haciéndolo de otra manera —digo yo.
—Fijaros, también podemos restar —dice «P»—. Para que el resultado sea 172, quitamos 88 a 172.
—Muy bien «P» —digo yo.
—¡Soy un crack! —dice «P».
—Ahora, vamos a dejar que «Mn» haga alguna operación porque casi no ha hablado —dice «P».
—Es que no lo entiendo mucho —dice «Mn».
—Vamos a explicárselo —dice «P» (05CDA, 1, 1.1, 24-60).

Asimismo, aprendían con los Grupos Interactivos de la asignatura Lengua Castellana y Literatura. Y, como vemos una vez más, los niños y niñas aprendían dialogando:

«Di» lee otra pregunta del ejercicio—: ¿Qué tipo de texto es?
—Yo creo que informativo porque nos dice algo de una historia —dice «Nn».
—No, es narrativo porque nos informa de algo real —dice «X».
—Ahora hay que contestar a preguntas relacionadas con la comprensión lectora —digo yo.
—¿Quién es la protagonista? —pregunta «Nn».
—Aracne —dice «X».
—¿Quién es la antagonista? —pregunta «Nn».
—Atenea, que es la diosa de la sabiduría —dice «K».
—¿Cómo es físicamente la protagonista? —pregunta «Nn».
—Hermosa —dice «K» (04CDA, 1, 1.1, 63-83).

Aparte de para aprender Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura, las Actuaciones Educativas de Éxito se pueden plantear para el aprendizaje de otras ciencias. Encontramos, un ejemplo, en el IES Sácilis de Córdoba, donde se hacen Grupos Interactivos de Física, de Química, de Biología, etc., desde los cuales se resuelven problemas científicos o se experimenta con la materia. Además, la escuela se acerca a la ciencia a través de la creación de tutoriales científicos en Youtube, cinefóruns, congresos de ciencias, etc. (IES Sácilis, 2018).

Aquí queremos aclarar que la diferencia entre los dos proyectos más antiguos y las Comunidades de Aprendizaje es que los primeros fueron pioneros en introducir la ciencia en el programa escolar y las Comunidades de Aprendizaje son pioneras en introducir las interacciones dialógicas entre niños, docentes y comunidad, para aprender ciencia.

El aprendizaje de las bellas artes

Las bellas artes tienen como objeto expresar la belleza y, entre ellas, destacan la música, la pintura y la escultura; aunque hay otras como la poesía (Real Academia Española, 2018).

En esta parte del trabajo, explicaremos como acercaron o acercan los proyectos examinados la música, la poesía, la pintura y otras bellas artes a las personas en situación de pobreza y exclusión social. El siguiente apartado agrupa a la música y a la poesía.

Música y poesía

A lo largo de este apartado veremos que los proyectos ponen en contacto con la música y con la poesía a todas las personas (sin importar su origen social o económico).

No alargaremos demasiado el tema de la entrega del conocimiento musical por parte de la Escuela Moderna, porque no hemos encontrado datos de peso. Así pues, antes de comenzar, quisiéramos aclarar que no siempre podremos hablar sobre los tres proyectos en cada apartado.

Actualmente, no hemos encontrado evidencias sobre la Escuela Moderna y la formación musical que otorgaba a sus estudiantes. Lo que sí que se ve reflejado en sus boletines es que difundían experiencias educativas vinculadas a la música, que estaban teniendo lugar en otros países del mundo. En ellas se hablaba de niños y niñas que aprendían divirtiéndose mientras cantaban y bailaban:

En *Jean-Pierre*, periódico infantil parisién, hallamos la descripción de una fiesta escolar en Londres, de la cual nos complacemos en tomar el siguiente extracto: en una gran sala había muchos niños de ambos sexos y algunas personas mayores. En un momento dado todos cantaban una canción inglesa. Después el pianista comenzó un vals, y los pequeñuelos, que no esperaban otra cosa, se pusieron a bailar alegre y ruidosamente (VV. AA., 1902b, p. 87).

Las experiencias musicales, que se difundían en el Boletín de la Escuela Moderna, también incluían danzas, juegos combinados con música y el canto de canciones por parte de los niños y niñas (esta última función también la hemos visto anteriormente):

Después de un breve descanso continuaron la música y la danza, ésta en forma de farándula o sardana; luego, colocadas todas las sillas juntas respaldo con respaldo en medio de la sala, las rodearon andando al compás de la música y sentándose cuando el ritmo lo requería, juego muy divertido. Por último, un niño cantó las estrofas de un himno cosmopolita en francés y en inglés y a continuación los niños todos cantaron el estribillo: C'est la lutte finale, Groupons-nous, et demain L'Internationale, Sera le genre humain (VV. AA., 1902b, p. 87).

Entonces, podemos intuir y, por tanto, no sabemos si es cierto o no, que la Escuela Moderna estaba a favor de una formación musical pensada para disfrutar del baile, del acto de cantar y de los juegos que se combinaban con la música. Y esta forma de ver la educación musical se compartía con todos los lectores de su boletín.

Sobre la formación poética vemos que la Escuela Moderna dedicaba, una parte del horario escolar, al recitado de poesías sencillas, es decir, que fueran comprendidas por los estudiantes:

En una revisión rápida el maestro se asegurará que los alumnos han comprendido y retenido los puntos principales de las lecciones del mismo día (...) luego se ocupará de que los niños reciten algún trozo hermoso y corto de prosa o de poesía al alcance de su inteligencia (VV. AA., 1901g, p. 24).

Desde este trabajo, se procuraba que los aprendices atendieran a la pronunciación:

La pronunciación debe ser clara y correcta: ha de acostumbrarse a los niños a abrir suficientemente la boca y a articular con limpieza las sílabas, no dando más que la voz necesaria para ser oídos sin esfuerzo, no permitiéndoles gritar. La voz del maestro que recita con ellos para guiarlos debe dominar siempre las suyas; sí, con la esperanza de darles mayor impulso... (VV. AA., 1901g, p. 25).

Además, dentro de este tipo de formación, los estudiantes podían leer obras editadas por la escuela en un estilo poético y narrativo como *Preludios de Guerra* de Pi y Arsuaga (1906) o *Sembrando Flores* de Urales (1906).

Por otro lado, vemos que a los institucionistas les apasionaba las bellas artes en todas sus expresiones. Así, es que vemos que algunos de ellos, como Giner de los Ríos, hicieron aportaciones en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza sobre la pintura, la escultura y la música en diferentes siglos y partes del mundo (Giner, 1894). O también podemos ver en la cita posterior, la gran pasión que sentían por las bellas artes misioneros como Alejandro Casona:

El primer libro serio, que me deslumbró, fue “La vida es sueño”, de Calderón, que tenía mi padre en una vieja edición. Aquel libro me daba la sensación de que debía tener algo prohibido, algo extraño; pero no tenía nada de esto (...). Entonces vi teatro por primera vez. Y eso me intranquilizó de un modo terrible, hasta el extremo de que no pude dormir. Había descubierto algo sensacional, un mundo maravilloso, no en el sentido de que pudiera pensar que nunca pertenecería a ese mundo, sino que aquello me parecía mejor que ningún libro de cuentos, mejor que ninguna novela, mejor que nada de lo que había visto en mi vida hasta aquel momento. No había podido ni soñar el descubrimiento del teatro (Casona, 1962, sección Pequeña historia de grandes personajes).

El conocimiento que tenían sobre las formas en las que el arte se nos presenta, como no podía ser de otra forma, se materializó en las Misiones Pedagógicas, una iniciativa pensada para la formación de todas las personas, más allá de su origen socioeconómico.

En lo que se refiere a la **música**, las Misiones contaban con la colaboración de un maestro de escuela que iba por los pueblos, llevando a sus integrantes las obras de grandes compositores como Bach, Haendel, Mozart, Beethoven, Schubert, Chopin, Weber, entre muchos otros (Patronato de las Misiones Pedagógicas de 1934). Se procedió de esta manera, porque sabían que la música conecta con las personas:

... las Misiones llevaron la música, que expresa (...) con sonidos combinados bellamente y que se halla (...) en lo más hondo de todos los corazones. ¿Quién hay que no cante? ¿En qué pueblo, por pobre que sea, no habrá una dulzaina, una guitarra, una pandereta? ¡Cuando no hay esto, se usan hasta los almireces! (Cossío, 1932, p. 322).

Además, en algunas escuelas rurales, se dejaba un gramófono y una colección de discos clásicos. De esta manera, muchas personas se acercaron por primera vez a la música clásica. Para que esta música llegara al pueblo, el maestro abría la escuela en diferentes momentos para los niños y niñas, por un lado, y para los adultos, por otro. Para los menores un buen momento era a la salida del colegio y, para las personas adultas, un buen momento eran las noches de los días laborales (Patronato de las Misiones Pedagógicas de 1934).

Las sesiones de música clásica llegaban a 300 personas cada vez (Patronato de las Misiones Pedagógicas de 1934) y esto permitió que los aldeanos desarrollaran el gusto por la belleza, propia de los clásicos de música: "la Danza Macabra, que les encanta, cosa que no les pasaba al principio; lo que prueba todo ello que se va despertando el gusto estético o distinción de lo bello" (Patronato de las Misiones Pedagógicas de 1934, pp. 75-76).

El **coro y el teatro** fueron otras de las iniciativas que mejoraron la vida de muchas personas necesitadas de cultura. Esta iniciativa fue mantenida con ilusión, constancia y el esfuerzo de muchos estudiantes de escuelas o facultades que iban a las plazas o a las escuelas de los pueblos a realizar representaciones teatrales en las que se incluían canciones corales y del folclore: Canciones de baile (Zamora), Cantos de boda (Salamanca), Canción de camino (León), Canción de ronda (Salamanca), Seguidilla (Extremadura), Fiesta en la aldea (Asturias), Ronda (Segovia), Canciones populares (Galicia), Ronda de Sanabria (Zamora), etc. (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1934).

Las iniciativas del coro y el teatro se centraban en la transmisión de la cultura mediante la combinación de la música y la representación. También tuvo lugar la separación del teatro, por un lado, y del coro, por otro, en otros momentos. Fuera de una manera o de otra, el resultado del proyecto fue promover la alegría de las personas procedentes del pueblo:

Con un poco de melancolía, por no poderlo hacer personalmente, saludo conmovido al «Teatro y Coro de las Misiones», en el aniversario de su primera salida a derramar gracia y belleza espiritual por pueblos y aldeas (...).

Durante un año, sin descanso, domingo tras domingo, fiesta tras fiesta, siempre de buen humor, habéis salido a esparcir el contento entre gentes humildes. Otros podrán y deberán llevarles el pan que necesitan. Vosotros les ofrecéis la alegría, que también es necesario alimento de la vida. Y se la ofrecéis a costa de vuestro esfuerzo, de vuestro trabajo; esfuerzo convertido por vosotros y para vosotros en placer gratuito, en aquella forma más pura y bella en que el trabajo aspira a producirse (Patronato de las Misiones Pedagógicas de 1934, p. 98).

El coro no solo llegó a los corazones de los aldeanos a partir de la transmisión de conocimientos artísticos y de la alegría que esto les ocasionaba. Otra de sus acciones fue recoger el folclore popular en discos, vinilos o cintas magnetofónicas para que no se perdieran por el olvido o por el paso del tiempo. Todas estas grabaciones se devolvieron a sus pueblos para su conservación y se consideran patrimonio tangible en la actualidad (Gimeno, 2011).

En las Misiones Pedagógicas, la poesía también llegaba a sus participantes y lo hacía mediante el recitado de ésta, por parte de poetas experimentados y mediante las bibliotecas que asentaban los misioneros en los pueblos (Gimeno, 2011). Y se llevó este arte para dar lugar al disfrute que ocasiona la belleza en sí misma:

Se empezó en las Misiones para llevar al pueblo, para su inteligencia y emoción, lo que está más cerca de la naturaleza de todos los hombres: las palabras, es decir, las palabras bonitas; los cuentos, los romances, los versos, para hacer gozar, para divertir con la belleza del asunto, con la belleza del significado de las palabras y con la belleza de la música de las palabras mismas... (Cossío, 1932, p. 322).

Muchos de los libros de poesía y de otros tipos eran acercados a las aldeas en manos de poetas como Luis Cernuda. En una de sus expediciones más conocidas, a las zonas rurales, y registradas, desde una cámara fotográfica, se puede ver a este poeta llevando libros a Burgohondo (Ávila) en uno de los mulos de las misiones (Residencia de Estudiantes del CSIC, 2015).

Las bibliotecas de las Misiones Pedagógicas fueron diseñadas para despertar el gusto por el goce y el disfrute que procede del contacto con el arte y la estética. Así pues, los libros que se llevaron procedían de la literatura como *Platero y yo*, de Juan Ramón Jiménez, o de la poesía de Antonio Machado. Aunque en esta parte no profundizaremos en ello, las Misiones también promovieron la cultura sobre la vida cotidiana por eso no se limitaron a llevar libros de arte verbal y, por lo tanto, otros documentos que llevaron consigo fueron manuales técnicos sobre agricultura o ganadería (Pelegrián, Sotomayor, y Urdiales, 2008).

Para llevar los libros de literatura, de poesía, y muchos otros, las Misiones desarrollaban su programa en forma de reuniones en la escuela y en la plaza y siempre pensando en el horario de

los trabajadores. Durante las sesiones, se charlaba sobre diferentes temas, se recitaban poemas y se procedía a leer la antigua poesía popular, la poesía moderna, el cuento o la leyenda (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1934).

Por lo tanto, el programa de las Misiones Pedagógicas estaba cargado de poesía. Y, en una de sus memorias patronales, más específicamente, en el apartado de la organización de la iniciativa se puede ver que, durante una velada nocturna en la escuela, se leyeron romances (La loba parda, El Conde Olinos y La doncella guerrera). En otra sesión nocturna y esta vez en una plaza pública se trató la poesía moderna (Los motivos del lobo de Rubén Darío). Durante la nocturnidad de otras sesiones, también había lugar para la poesía popular española y para la lectura de romances viejos: Misa de Amor, El Conde Sol y Cantar de abril (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1934).

Otros versos celebrados fueron los de Antonio Machado, Miguel Hernández o Federico García Lorca. Todos ellos despertaban un entusiasmo difícil de explicar por los misioneros y éste era traducido en grandes aplausos y sonrisas no artificiales por parte de los participantes (Rodillo, 2017). Aunque esta exaltación parecía estar precedida de silencio y no acompañada de ningún comentario: “la poesía les produce un extraño respeto, traducido en el silencio más hondo de la sesión; la sienten en totalidad, sin análisis, y la aplauden con calor; raramente la comentan” (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1934, p. 31).

Las Colonias Escolares (que fueron la otra iniciativa que apoyó la ILE) también ponían atención a la formación musical de los niños y niñas. Esta formación procedía del cancionero de la ILE, que se planteó para las Colonias y para las excursiones. El cancionero contiene melodías transcritas por Magdalena Rodríguez Mata (1899-1970), pianista y musicóloga, que hizo trabajos para el Centro de Estudios Históricos dirigido por Rodríguez Mata (1899-1970) y para el Instituto Español de Musicología. En general, la música tenía un lugar muy importante en el ideario pedagógico de la Institución y esto contribuyó, sin duda alguna, a aumentar el folclore de nuestro país. Sin embargo, algunas obras fueron silenciadas o apropiadas durante el Franquismo (Pliego, 2012).

En ocasiones, los niños y niñas que asistían a las Colonias también cantaban cuando participaban en coros, que funcionaban gracias a la colaboración de personas solidarias con la iniciativa:

Debe las colonias al Sr. Koeckert la organización de un coro, (...). Y, no es, por tanto, de extrañar que a más de una de las personas que han visitado la XXII Colonia, haya sorprendido la afinación, el gusto y el matizado con que cantaban nuestros niños (Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución Libre de Enseñanza, 1914, p. 188).

Asimismo, la poesía era una invitada más en las fiestas infantiles que se organizaban en las Colonias y, en las cuales, eran invitados esenciales los y las habitantes de la zona, debido a la implicación que tenían con la actividad. En la siguiente cita, veremos los participantes habituales a estas fiestas:

Inútil decir que la fiesta fue íntima. Era una fiesta de niños y para niños. Se invitó, pues, solo a aquellas personas del pueblo con quienes siempre se encuentra en deuda la Colonia, por las atenciones y bondades que la guardan y por los favores contantes que de ellas recibe... (Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución Libre de Enseñanza, 1914, p. 188).

Y las siguientes citas contiene el prólogo de la fiesta infantil, que tenía lugar al finalizar la Colonia. Su contenido demuestra que en este acontecimiento la poesía vinculada al cuento servía para amenizar el acontecimiento:

... Elegimos una de las piezas del mismo (se refiere a Maurice Bouchor), *La bella durmiente del bosque*, arreglo escénico, lleno de encanto y poesía (...)

¿Sabéis para que he venido? Voy a decíroslo en muy pocas palabras. Para ayudaros a mejor comprender lo que van admirar muy pronto vuestro curiosillos ojillos de niños (...) El cuento, ya lo habréis leído en los carteles, se titula *La bella durmiente del bosque*, y lo escribió, en Francés, un autor famoso, Perrault, nombre que todo niño debería retener con amor en su memoria, y un gran poeta de nuestros días, Mauricio Bouchor, francés también, ha convertido en comedia, para mayor regocijo y alegría (Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución Libre de Enseñanza, 1914, pp. 188-189).

En el tercer proyecto, las Comunidades de Aprendizaje, también hay una gran preocupación por la Educación Musical: “Al igual que en las Misiones Pedagógicas, en las Comunidades de Aprendizaje, se puede llevar el conocimiento artístico, aunque de manera diferente, por ejemplo, mediante Tertulias Dialógicas Musicales” (E9CDA, 1, 1.1, 10-12).

Como hemos visto a lo largo del trabajo, este proyecto se basa en el diálogo y en la inclusión de todas las personas para favorecer el aprendizaje de sus participantes. Estos aspectos educativos se incluyen en las Actuaciones Educativas de Éxito y, como no era de esperar menos, también existen este tipo de actuaciones para aprender música desde la escucha atenta de todas las personas y desde el diálogo:

Al igual que en las Misiones Pedagógicas, en las Comunidades de Aprendizaje, se puede llevar el conocimiento artístico, aunque de manera diferente, por ejemplo, mediante Tertulias Dialógicas Musicales. La intención de esta intervención educativa de éxito es que se escuche y se dialogue sobre la música clásica. De esta manera las personas pueden compartir conocimientos sobre Beethoven, Mozart... (E9CDA, 1, 1.1, 10-15).

Estos grandes compositores se escuchan para ampliar los conocimientos de los participantes desde contenidos de calidad, los cuales ayudan a conectar con el mundo actual:

Escuchar la mejor música de la humanidad nos beneficia en la mejora lingüística y nos permite comprender la historia universal. Asimismo, nos ayuda a adentrarnos en un mar de conocimientos que nos ayudan a comprender y reflexionar el mundo en el que vivimos (Comunidades de Aprendizaje, 2018, párr., 1, sección de Tertulias Dialógicas Musicales).

Por otro lado, hemos de indicar que las Comunidades de Aprendizaje, además, se preocupan por el contacto con la cultura por medio del teatro de máxima de calidad:

Cada año, la Comunidad de Aprendizaje, La Verneda, lleva a sus alumnos y alumnas al Gran Teatro de Liceo, para ver una representación de ópera mundialmente conocida. Esta escuela fue una de las primeras Escuelas de Personas Adultas que empezaron a llevar a cabo esta iniciativa, con la convicción de que toda persona puede tener contacto con las obras de máxima relevancia cultural (E9CDA, 1, 1.1, 27-32).

Asimismo, los aprendices de las Comunidades de Aprendizaje se adentran en la cultura mediante Tertulias Dialógicas sobre Poesía. Sabemos de este vínculo por medio de las experiencias que comparten las escuelas en los blogs educativos o en vídeos de plataformas, que están pensadas para compartir este tipo de material. Una tertulia dialógica sobre un poema fue realizada por el alumnado de Sexto de Primaria del CEIP Mario Benedetti de Rivas-Vaciamadrid. La lectura conjunta, las intervenciones de docentes y de los estudiantes, la ayuda atribuida por las maestras, etc., están recogidas en un vídeo escolar del blog La buhardilla del Benedetti (CEIP Mario Benedetti de Rivas-Vaciamadrid, 2015).

Para finalizar, queremos aportar nuestro análisis y, para ello, hacer una aclaración sobre algunas diferencias entre los proyectos. Las Misiones Pedagógicas transmitían el conocimiento en un ambiente fraternal y dispuesto al diálogo, pues con estos propósitos iban los misioneros a los pueblos. Ahora bien, no se encuentran evidencias de si se dialogaba sobre las piezas de música que se compartían con los habitantes de las zonas rurales, aunque parece ser que sobre todo se trataba de audiciones con comentarios de los participantes (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1934; 1935). Sin embargo, en las Tertulias Musicales Dialógicas, sí que encontramos evidencias de que el conocimiento que se asienta en cada persona no se queda en cada individuo, porque se favorece el aprendizaje a través del diálogo. En otras palabras: compartir conocimientos dialógicamente permite que se creen cadenas de aprendizaje, pues los conocimientos de una persona pasan a ser los del resto del grupo (Bakhtin, 2004; Pea, 1993). También sabemos que ambas iniciativas se crearon para no separar a ninguna persona del conocimiento, así pues, no importa la edad, el género, el contexto social, el estatus social, etc., del que aprende. Y, por tanto, se considera que todas las personas pueden aprender

independientemente de estas circunstancias.

Por otro lado, apreciamos otra diferencia entre los proyectos: en las dos propuestas más antiguas, no hay tanto interés por dialogar sobre la poesía. Es decir, hay un vínculo con la misma desde la lectura, la escucha y el recitado. Pero, en la tercera experiencia, vemos otro tipo de relación, desde la cual, los estudiantes interpretan los versos con la ayuda del auditorio. Dicho de otra forma, vemos de nuevo el Aprendizaje Dialógico y comunitario, por un lado, y el aprendizaje más individualista por otro. Por lo tanto, todos se preocupan por el aprendizaje, pero de una manera diferente, unos se centran más en el aprendizaje individual y otros en el que resulta de la interacción con las otras personas.

La pintura y otras bellas artes

En el punto anterior indicamos el contacto entre la cultura y la persona por medio de la música y la poesía. En esta parte, veremos este contacto a través de la pintura y otras bellas artes.

Al igual que en el apartado anterior, no hemos encontrado suficientes conocimientos registrados de la formación que otorgaba la Escuela Moderna sobre la representación artística. No obstante, sabemos que en sus boletines hay escritos de librepensadores que hablaban de una educación que tuviera en cuenta el aprendizaje en los museos de todo tipo: de Historia Natural, de Industria, de Matemáticas, etc. (Robin, 1901).

Y, en los boletines que hemos analizado, sobre todo, encontramos referencias al contacto con la pintura para aprender a dibujar y una clara diferenciación de tareas por género, aunque no son las cuestiones que aquí analizamos:

No pocas muchachas se han hecho excelentes costureras cortando y haciendo vestidos para sus muñecas; y muchos muchachos aprenden el uso de las herramientas más usuales jugando a los carpinteros. Una amiguita mía llegó a ser una verdadera artista después de haber jugado con sus pinceles y pinturas de color... (Columbié, 1902, p. 3).

Otro ejemplo de este sentido aparece en un texto que explica cómo se ha de emplear el tiempo en la clase preparatoria. Y en este caso se habla del dibujo orientado: “sabido es el gusto que muestran los niños por manejar el lápiz o la pluma; para esos primeros ensayos que tienen por objeto la educación de la mano y de la vista el maestro propondrá el dibujo de un objeto sencillo...” (VV. AA., 1901f, p. 13).

Y en la siguiente cita se hace alusión al dibujo libre: “después de lo cual, la bandada en calma entrará en clase ordenada y silenciosamente. Se procederá entonces a un ejercicio manual, apelando a la doble habilidad de invención y de ejecución de los niños” (VV. AA., 1901f, p. 12).

En el caso de las Misiones Pedagógicas, vemos que los niños, las niñas, los jóvenes, los adultos y los ancianos aprendían de pintura en el Museo Circulante. Este museo fue otra de sus iniciativas, cuyo impacto fue que los habitantes de las zonas abandonadas desarrollaran el gusto estético por las obras de los grandes pictóricos (Berruguete: Auto de fe; Greco: Resurrección; Velázquez: Las hilanderas y Las meninas; Goya: Los caprichos, etc.). El conocimiento de las exposiciones llegó a muchos aldeanos; además, llegó de diversas maneras y a diferentes horas del día (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1934; 1935).

Durante el día se visitaba al Museo y por la noche se asistía a las proyecciones luminosas, de otros cuadros. La mayor participación tenía lugar cuando terminaban las labores agrícolas. Los asistentes podían llevarse un obsequio, que eran reproducciones fotográficas de los cuadros en fototipia o huecograbado, que también se daban para decorar la escuela, el ayuntamiento y los centros obreros. En total se repartieron 11.186 fotografías y se visitaron 60 localidades de 16 provincias (Canes, 1993).

Y el tipo de pinturas que se acercaban a los aldeanos y a las aldeanas eran las que tenían un gran valor cultural:

Pero en la pintura se ha querido traer y enseñar, no solo proyecciones luminosas, sino algo que fuese lo más parecido a los mismos cuadros que pintaron los grandes artistas. Traer los cuadros mismos sería imposible, porque su valor es tan grande -no solo por el dinero, que no tiene precio-, sino porque su deterioro o su pérdida serían irreparables. Por esto, lo que se trae son copias hechas por buenos pintores, y en todo parecidas, hasta en el tamaño, a sus originales (Cossío, 1932, p. 3).

Los museos se desarrollaron en locales cedidos por los alcaldes de los pueblos y contaban con el apoyo de misioneros que daban explicaciones sobre las obras y contestaban a las preguntas de los visitantes (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1934, 1935). Estos museos estaban dirigidos a las personas de los pueblos que menos posibilidades tenían de estar en contacto con las grandes obras pictóricas: “quisieran las Misiones poder llevar este Museo a las aldeas más pobres, más lejanas y escondidas, como hasta ahora viene haciendo con sus demás servicios, porque para esos pueblos son principalmente las Misiones, para los desheredados...” (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1934, p. 109).

Para finalizar con la información relacionada con la ILE, queremos indicar que las ganas de aprender de los habitantes de las zonas rurales resultaron ser mucho más grandes de las esperadas en un principio, por este motivo, el Patronato de las Misiones Pedagógicas fundó la Universidad Popular de Cartagena. Su función era la misma que la de las Misiones Pedagógicas, es decir, asegurar la educación del pueblo. Sus actuaciones fueron fundamentales para dar fuerza a la iniciativa de las Misiones Pedagógicas y para potenciar la labor de favorecer la educación popular en Murcia, Alicante, Cartagena y Orihuela (Viñao, 1983).

Por otro lado, vemos que las Comunidades de Aprendizaje llevan el conocimiento artístico a los participantes de todas las edades y, para alcanzar esta finalidad, son fundamentales las Tertulias Dialógicas Artísticas:

En las Comunidades de Aprendizaje, los participantes también aprenden contenidos artísticos con las Tertulias Dialógicas, que pueden ser Tertulias Dialógicas Artísticas. Y, como en las musicales, se puede tener contacto con creaciones artísticas, pero esta vez de pintura, escultura y de arquitectura (E9CDA, 1, 1.1, 17-20).

Algunos ejemplos de las obras que se observan, comprenden y se analizan son de pintura como: La Gioconda, de Leonardo Da Vinci; La Venus del Nilo, de Sandro Botticelli; La Primavera, de Sandro Botticelli, etc. También se dialoga sobre grandes esculturas como: Discóbolo, de Mirón, Laocoonte y sus hijos y Eros y Psique, de Antonio Canova, etc. También se analiza la arquitectura: Taj Mahal (1983), Menfis y su necrópolis, zonas de las pirámides desde Guizeh hasta Dahshur (1979), etc. Así como las artes escénicas: Óperas como La Traviata, de Verdi, Madame Butterfly, de G. Puccini y La Flauta Mágica de Mozart (Comunidades de Aprendizaje, 2018).

Al igual que en las Tertulias Musicales, en las Dialógicas Artísticas, las personas que aprenden no se detienen en el conocimiento individual, van mucho más allá, porque comparten cultura y, de esta manera, aprenden a ser solidarios: “comparten los conocimientos que han interiorizado y, desde esta actividad de compartir la cultura, los participantes de las Tertulias Dialógicas Musicales aprenden el significado de la solidaridad” (E9CDA, 1, 1.1, 21-23).

Por otro lado, queremos indicar que se escogen las mejores obras para llevar la cultura de calidad a las personas:

Las mejores obras artísticas de la humanidad marcan un antes y un después en la sociedad. Observar y debatir sobre las obras nos permite ampliar nuestro conocimiento artístico, además de comprender y reflexionar sobre temas fundamentales para la humanidad (Comunidades de Aprendizaje, 2018, párr. 1, sección de Tertulias Dialógicas Artísticas).

También vemos que surgieron conversaciones espontáneas sobre arte en los Grupos Interactivos, que observamos, a partir de la contestación de preguntas relacionadas con historias fabulosas de tradición oral:

Cuando «Sln» está más tranquilo, los escolares contestan a la pregunta ¿qué culturas conoces que tengan mitos?
—Rómulo y Remo —responde «V».
—El arte —responde «Rb».
—Isabel la Católica —responde «W1».
—Chicos, el ejercicio está pidiendo culturas —dice «St»—. Vosotros estáis diciendo otra cosa.
—Sí, vosotros estáis diciendo algunos elementos de la cultura —digo yo—. ¿Sabéis lo que es una cultura?
—El arte —responde «Rb».
—Muy bien, el arte está dentro de la cultura —digo yo—. Pero ¿qué es una cultura?
—Es una sociedad que tiene arte y tradiciones —dice «St».
—Muy bien, además, tiene historias como la de Rómulo y momentos históricos como el de Isabel la Católica —digo yo (O4CDA, 1, 1.1, 163-185).

Al final del apartado anterior, debatimos sobre el procedimiento que tenían las Misiones y las Comunidades de Aprendizaje para llevar las bellas artes a sus participantes. En esta ocasión encontramos, de nuevo, que las Comunidades consideran que el diálogo es una de las herramientas principales del aprendizaje. Y, de acuerdo, con el Patronato de las Misiones Pedagógicas (1935), podemos afirmar que, en las Misiones, también se dialogaba sobre las pinturas:

Los encargados del Museo dan explicaciones de los cuadros, acomodándose a los oyentes y contestan a sus preguntas. En estas charlas—de las que se pasa al diálogo por vía de cordialidad— se mezclan elementalmente a los valores plásticos del cuadro, problemas primarios de técnica pictórica y se dan las noticias necesarias para situar al pintor y la obra. Despiertan el máximo interés los cuadros más espectaculares (...). Bien que los encargados del Museo insistan en señalar su carácter de fácil divulgación artística, los campesinos pasan inevitablemente a consideraciones de orden moral y político, que mezclan con expresiones de homenaje a la destreza del pintor, a la belleza del cuadro y al dramatismo del tema (pp. 106-107).

No obstante, la diferencia entre ambas es que el diálogo acompaña a las Comunidades de Aprendizaje durante todo el proceso enseñanza y aprendizaje, pero en las Misiones no tiene lugar en todas las actuaciones educativas.

Después de la aclaración anterior, seguiremos reflexionando sobre el impacto cultural de los proyectos en el siguiente punto.

6.1.2 Resultados educativos

Este punto contiene los resultados educativos en relación con: los aprendizajes, el empoderamiento y los cambios que tienen lugar en la comunidad y en el entorno.

Aprendizajes académicos y sociales

Esta parte recoge ejemplos concretos del aprendizaje académico y social de los y las estudiantes y/o participantes de las propuestas educativas. La información será expuesta de la misma manera que en los otros apartados; primero, hablaremos de la Escuela Moderna, después del movimiento institucionista y finalizaremos con las Comunidades de Aprendizaje.

En su efímera existencia, la Escuela Moderna permitió que los niños y niñas, que recibieron educación en ella, mejorasen sus conocimientos académicos. Esta información la contiene el boletín que ella misma publicaba: “los alumnos del primer año preparatorio, gracias a las lecciones de las cosas, han podido aumentar su vocabulario y aun aprender la conjugación oral de los principales verbos regulares” (VV. AA, 1901h, p. 36).

En la siguiente cita se puede apreciar una vez más que sus estudiantes adquirieron aprendizajes académicos:

En la segunda clase preparatoria encontramos ya alumnos cuya inteligencia ha sido abierta por todos los ejercicios de la clase precedente y que se hallan en estado de comenzar estudios positivos. Se les puede ya enseñar a leer sin temor de que les domine la dificultad ni de que les desagrade el trabajo. Como jugando con la pizarra, nuestros niños han ido aprendiendo a dibujar y a conocer las letras del alfabeto; no falta más que juntarlas en sílabas, y para ello el profesor se servirá del encerado y no de un libro de lectura (VV. AA., 1901h, p. 36).

Asimismo, la preocupación por el descubrimiento científico, que ya sabemos que tenía la escuela, conllevó a que los niños y niñas del curso medio desarrollaran habilidades que son necesarias para plantear una investigación:

... nuestros discípulos, en posesión de una facultad de observación que en ellos hemos desarrollado en una proporción tan amplia como lo permitía su edad, empezarán ahora a servirse de este medio de trabajo para poner en práctica sus facultades de espíritu crítico, de examen serio, de juicio, en una palabra. Vamos a poner especial empeño en habituarlos a no satisfacerse con vanas palabras, a ir siempre al fondo de las cosas para hallar siempre la verdad; queremos ponerles en posesión de un perfecto instrumento de trabajo personal. Los estudios ya comenzados referentes a diversas ciencias (...) adquirirán ahora extensión y profundidad (VV. AA., 1902c, p. 48).

Y a que los estudiantes de la clase preparatoria descubrieran las propiedades de su entorno:

¡Cuántos descubrimientos interesantes se les puede sugerir que hagan sobre las diversas partes del cuerpo, la casa, la ciudad, los animales que viven cerca de nosotros y las plantas que se cogen en los campos! Me acuerdo de un hombrecito de cinco años que, maravillado y contento, vino una mañana a decirme que las amapolas que había reunido en enorme ramillete durante su último paseo habían curado la tos a su mamá. ¡Qué excelente asunto para una lección! Porque sin olvidar el orden del programa, no deben desperdiciarse los incidentes que pueden suministrar asuntos útiles de lección. El maestro no vacilará en aplazar la lección preparada cuando por una circunstancia imprevista se presenta otra que no debe desaprovecharse (VV. AA., 1901f, p. 13).

Su itinerario de enseñanza no solo incluía a los contenidos relacionados con la ciencia, la lectura, la conjugación de verbos, el dibujo, entre muchos otros; otra cuestión fundamental era enseñar a los y las estudiantes la sociedad en la que vivían:

El domingo 28 se celebró en sesión solemne la clausura del curso escolar, cuyo acto, consecuente esta Escuela en darle forma original fuera de toda rutina, puede parangonarse con los exámenes que las escuelas celebran en esta época del año. Alumnos de las diferentes secciones leyeron trabajos, unos escogidos entre los publicados en este BOLETÍN y otros originales, causando la admiración del auditorio la sencillez fuera de todo convencionalismo con que niñas y niños, con notable ingenio, firmeza de razón y una ingenuidad infantil que no por separarse de ciertas reglas corrientes carece de belleza literaria, hacían afirmaciones de verdad evidente sobre temas importantes referentes a los asuntos sociales de actualidad, que la dirección se propone insertar en el primer número del curso siguiente (VV. AA., 1903c, p. 106).

Y, según el propio fundador de la Escuela Moderna de Barcelona, los y las estudiantes lograron transformar sus formas de proceder y se convirtieron en mejores ciudadanos:

... produjo beneficios notabilísimos: niño admitido en la escuela y en contacto con sus compañeros sufría rápida modificación en sus costumbres, como he observado ya: empezaba por ser limpio, dejaba de ser camorrista, no perseguía a los animales callejeros, no imitaba en sus juegos el bárbaro espectáculo llamado fiesta nacional, y, elevando su mentalidad y purificando sus sentimientos, lamentaba las injusticias sociales que de modo tan sensible, como llagas que por su abundancia y gravedad no pueden ocultarse; se ponen de manifiesto a cada instante. Del mismo modo detestaba la guerra, y no podía admitir que la gloria nacional, en vez de tomar por fundamento la mayor suma de bondad y felicidad de un pueblo, se fundara en la conquista, en la dominación y en la más inicua violencia (Ferrer i Guàrdia, 1976, p. 223).

Además, desde el Boletín de la Escuela Moderna, vemos que los niños y las niñas se volvían más empáticos:

Tuve el pensamiento de complacerles y les propuse que se uniesen a sus compañeros para el paseo proyectado; pero entre ellos se encuentra un niño falto de salud a quien le es imposible el ejercicio, y pensando que no podía ir con nosotros, lo sintió tanto que no pudo menos de llorar de pena. Entonces, espontáneamente, todos sus compañeros decidieron no formar parte de la excursión por no causar sentimiento a su amiguito (...). (VV. AA., 1902i, p. 47).

En las siguientes líneas también se puede apreciar otras actitudes positivas de los niños y niñas, como es el acto de decir la verdad:

El otro hecho tuvo lugar entre los más pequeños. Mientras me hallaba trabajando en el despacho, situado cerca de la clase infantil, oí gritos desaforados que procedían de aquella. Salí inmediatamente para ver qué era aquello, y uno de los pequeños discípulos, por no sé qué mala inspiración, me designó una de las niñas como autora de aquellos gritos; pero entonces un niño de seis años se levantó resueltamente diciendo: —«No, no ha sido ella quien ha gritado; he sido yo» (VV. AA., 1902i, p. 47).

En el caso del movimiento institucionista, encontramos que los niños y niñas mejoraban sus capacidades académicas en las Colonias Escolares. En el diario escolar, que se elaboraba en la iniciativa, se veía que los menores mejoraban su redacción a medida que iban pasando más días en las Colonias. Esta actividad, que se iba completando cada día, comenzaba con explicaciones sencillas, pero terminaba con grandes reflexiones por parte de los niños y las niñas (Sensat y Antolín, 1918; Rodríguez, 2016a). Un ejemplo de los objetivos del diario es el posterior:

Representa este ejercicio aquella función necesaria en toda enseñanza y encaminada a formular y como cristalizar en concreto el conocimiento de las cosas, a fijar y conservar lo aprendido, para incorporarlo como un dato más al tesoro de la cultura y utilizarlo en cada caso que nos sea preciso (Museo Pedagógico de Instrucción Primaria, 1888, p. 37).

Aunque, había ocasiones en las cuales el diario no se podía hacer, porque los niños y niñas no sabían ni leer ni escribir (De Dávila, 1891).

Las excursiones de las Colonias fueron otra actividad que contribuyeron al aprendizaje de los colonos y las colonas. Y, tal como veremos en el ejemplo posterior, se aprendió a observar, habilidad muy positiva para investigar: “al desarrollo intelectual de los niños, contribuyeron en primer término, las excursiones que con la variedad de objetos que presentaban a su vista, desarrollaron el espíritu de observación (...)” (De Dávila, 1891, pp. 182-183).

A su vez, las Colonias Escolares contribuyeron al desarrollo de actitudes adecuadas para la convivencia con otras personas:

... Han aprendido en las excursiones a respetar la propiedad ajena... (...) El servicio de la mesa, en que todos, como en los demás quehaceres domésticos, resultaban ser servidores y servidos, ha estrechado los vínculos de compañerismo y solidaridad entre ambos sexos (De Dávila, 1981, p. 182).

Las colonias también fueron una buena oportunidad para que los colonos y las colonas cuidaran de los demás: “todos, lo mismo las niñas que los niños, cuidaban mucho a los dos cojitos que venían; y gozaban viendo que se les obsequiaba alguna vez” (VV. AA., 1893, p. 239).

Y para que aprendieran sobre el entorno que les rodeaba: “durante la noche del viaje, hablé con ellas, vimos algunas constelaciones y hasta aprendieron a conocer la estrella polar: con este motivo les pregunté qué eran las estrellas...” (VV. AA., 1893, p. 238).

En las Comunidades de Aprendizaje, los profesionales educativos que trabajan con estudiantes, que tienen gran privación social, aseguran que el rendimiento académico de los niños y niñas de estas escuelas es mayor en comparación con otras de la misma región. Los mejores resultados académicos se recogieron al poco tiempo de que los niños y niñas participaran en Actuaciones Educativas de Éxito (Aubert, Molina, Schubert, y Vidu, 2017).

Lo que más sorprende a los maestros en relación con la mejora académica es la aceleración de los aprendizajes. Niños y niñas de cinco años son capaces de leer perfectamente gracias a la participación en los Grupos Interactivos y Tertulias Literarias Dialógicas, que tienen lugar en Comunidades de Aprendizaje ubicadas en zonas desfavorecidas. Los profesores afirman también que es muy común que los estudiantes desarrollen sentimientos de motivación y de entusiasmo mientras trabajan en Grupos Interactivos. Se percibe que los alumnos y alumnas están estudiando y aprendiendo y al mismo tiempo se socializan en un ambiente donde se permite un buen desarrollo de sus relaciones y de sus vidas. En la misma escuela, cuando no era Comunidad de Aprendizaje, los estudiantes abandonaban sus estudios antes de completar la Educación Primaria y no tenían una buena relación entre ellos y con el profesorado. Las madres también perciben una gran diferencia entre sus hijos. Así pues, ellas encuentran que sus hijos mayores tienen dificultades para adquirir el segundo idioma o para leer. Mientras tanto sus hijos menores, que llevan varios años participando en Grupos Interactivos y en Tertulias Literarias Dialógicas, no tienen ningún inconveniente para expresarse en inglés y para la lectura (Aubert, et al., 2017; García y Díez, 2015).

Un ejemplo concreto de la mejora educativa, que tiene lugar en las Comunidades de Aprendizaje, lo vemos en la Escuela Joaquim Ruyra. Fue galardonada con el *Premi Ensenyament 2017*, por implicarse con la comunidad, por garantizar la igualdad de oportunidades y por generar procesos transformadores educativos y sociales (Escola Joaquim Ruyra, 2017). Esta escuela ha tenido un gran protagonismo en la prensa, durante los últimos años, debido a las mejoras académicas que ha fomentado entre sus estudiantes:

Només un parell de dades: als exàmens de Llengua Catalana del curs 2015-2016, un 55% dels estudiants del Ruyra van obtenir resultats situats a la franja de puntuacions més altes (la mitjana a Catalunya és d'un 25%). No n'hi va haver cap a la franja més baixa. En Anglès, l'assignatura en què més s'acusa la bretxa entre estudiants pobres i estudiants rics, un 32% dels escolars d'aquest centre van treure notes excel·lents i només un 10,7% va suspendre, quan la mitjana catalana és del 24% per als alumnes amb les puntuacions més

altes i del 16% per als de les més baixes (Ibáñez, 2016, párr. 8¹³).

La Escola Mare de Déu de Montserrat también fue proclamada como una de las escuelas más innovadoras del mundo en el año 2016; siendo sus funciones determinantes para las mejoras académicas de sus estudiantes:

El colegio Padre Piquer (Madrid), Santa María la Blanca (Madrid), Montserrat (Barcelona) y Mare de Déu de Montserrat (Barcelona) se encuentran entre los centros educativos más innovadores del mundo, según el trabajo del psicólogo e investigador español Alfredo Hernando, 'Viaje a la escuela del siglo XXI', que documenta las metodologías más novedosas que se están aplicando en escuelas de los cinco continentes. (...). Del centro Mare de Déu de Montserrat en Terrasa (Barcelona), este experto indica en 'Viaje a la escuela del siglo XXI', que se trata de "una Comunidad de Aprendizaje" que, en cinco años, los alumnos que superaron las evaluaciones de competencias básicas para la comprensión lectora pasaron del 17% al 85% (La Vanguardia, 2016, párrs. 1-8).

A continuación, vemos lo que dice expresamente el propio Hernando (2015) sobre la Comunidad de Aprendizaje Mare de Déu de Montserrat en el libro *Viaje a la escuela del siglo XXI*:

El centro Mare de Déu de Montserrat en Terrasa, Barcelona, es una Comunidad de Aprendizaje que en cinco años pasó del 17% al 85% de alumnos que superaron las evaluaciones de competencias básicas para la comprensión lectora. En la actualidad existen más de treinta centros educativos en España participando de este modelo que ha cruzado nuestras fronteras para crecer en Brasil (p. 176).

Anteriormente, indicamos que otra forma de aprender en las Comunidades de Aprendizaje es mediante las Tertulias Dialógicas de Matemáticas y sus resultados en una escuela concreta han sido los siguientes: “El CEIP ha pasado en un solo año de un 45,5% del alumnado de 6.º en el nivel bajo a un 9,1%, superando a la media de Cataluña (14,2%)” (Comunidades de Aprendizaje, 2018, párr.1, sección Tertulias Dialógicas de Matemáticas).

Desde los datos que tomamos en la escuela donde fuimos voluntarios, vemos que el rendimiento académico mejora, porque las Comunidades de Aprendizaje están sustentadas en Actuaciones Educativas de Éxito que promueven la solidaridad entre compañeros:

Sí, porque por las tardes, en la Biblioteca Tutorizada, los niños y niñas se escuchan y piden ayuda. Antes, no, antes venían, hacían sus tareas y si no sabían iban a la madre, al padre o al adulto que estuviera. Ahora se lo preguntan entre los compañeros: ¿A ver?, ¿tú sabes? Enseguida se levantan del sitio para explicárselo entre ellos (E2CDA, 1, 1.1, 41-

¹³ Sólo un par de datos: 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 Cataluña es de un 25%). No hubo ninguno en la franja más baja. En inglés, la asignatura en la que más hay una brecha entre estudiantes pobres y estudiantes ricos, un 32% de los escolares de este centro sacaron notas excelentes y sólo un 10,7% suspendió, cuando la media catalana es del 24% para los alumnos con las puntuaciones más altas y del 16% para los de las más bajas.

44).

Además, los niños y niñas aprenden contenidos académicos contando con la colaboración de todos los compañeros:

Bueno, yo el año pasado estuve en un Grupo de Matemáticas y «A» puso a los niños y niñas un problema de lógica. Bueno, yo fui incapaz de sacar ese problema, y todos los niños y niñas dijeron su opinión, todas las opiniones fueron válidas. Yo todavía estoy pensando cómo llegaron a la conclusión. Ellos razonaron, no hizo falta que yo les dijera nada. Daba igual el curso, todos razonaron. Yo este ejemplo siempre le pongo porque todos trabajaron y escucharon las opiniones de los compañeros (E2CDA, 1, 1.1, 385-390).

Y los contenidos académicos son más avanzados que los indicados para cada edad: “bueno, se trabajan cosas muy difíciles. Los niños y niñas aprenden de todo, porque repasan y aprenden cosas nuevas de otros niveles” (E2CDA, 1, 1.1, 380-383).

Desde las aportaciones anteriores, hemos visto que el rendimiento escolar del alumnado se ha incrementado debido a que participan en las Actuaciones Educativas de Éxito que se implementan en las Comunidades de Aprendizaje. En otros estudios (SEAS4ALL, 2015), se determina que estas intervenciones han contribuido al éxito académico en todos los sentidos, así como en las competencias en las cuales la media es más baja: en aprendizaje de idiomas (inglés, catalán, castellano, etc.) y Matemáticas.

En nuestras observaciones, en la Comunidad de Aprendizaje, vimos que las Actuaciones Educativas de Éxito también contribuyen a la mejora de las habilidades sociales. Durante la primera observación en los Grupos Interactivos, nos fijamos en un alumno que participó de manera inapropiada, porque mostró actitudes incorrectas hacia sus compañeros. Al principio, el alumno no veía necesario solucionar las tareas a través del diálogo igualitario. Además, el escolar era irrespetuoso con sus compañeros, dificultaba el trabajo del grupo, por lo tanto, empeoraba el clima de aula. El alumno trataba incorrectamente a otros escolares porque los veía inferiores o con menos capacidades para solucionar los ejercicios (O1CDA hasta O5CDA).

Sin embargo, a medida que fue avanzando la investigación, vimos que el alumno era capaz de participar y relacionarse con los otros de manera democrática. Gracias a los Grupos Interactivos, estuvo interesado por las opiniones de sus compañeros y por ayudar al resto de estudiantes (O6CDA). Vimos que estas ayudas hacia sus compañeros se mantenían en actividades no interactivas. Incluso, en estas actividades de aprendizaje ordinarias, vimos que le costaba mantener la atención, pues prefería el aprendizaje que permitía la interacción con sus compañeros y con los adultos (O7CDA hasta O11CDA).

Otros colegios han sido reconocidos, con el paso del tiempo, por las contribuciones en relación a las habilidades sociales que suponen Comunidades de Aprendizaje. Por ejemplo, en la Junta de Andalucía, una escuela que es Comunidad de Aprendizaje (CEIP Mosaico) ha sido premiada, por su labor en la mejora de la convivencia escolar, a través del modelo comunitario que promueve el proyecto (Junta de Andalucía, 2018). También la Escola Mare de Déu de Montserrat ha sido premiada por mejorar la convivencia mediante el proyecto El Club de los Valientes, que reduce los conflictos a través del diálogo y el compromiso con el más débil:

Quan la Núria Aneas va començar a fer classe a l'escola Mare de Déu de Montserrat, a Terrassa, fa dos cursos, va veure de seguida que els conflictes no se solucionen com a les altres escoles on havia fet classe. "Els nens són molt sensibles al que és violència, no es banalitza cap situació i es dona importància a la víctima", afirma. Amb el lema "Violència zero des dels zero anys", l'escola va ser reconeguda ahir amb el premi Ensenyament, que dona el Cercle d'Economia, pel seu model de resolució de conflictes, basat en la no-violència, el diàleg i la participació de tota la comunitat educativa¹⁴ (Vicens, 2018, párr. 1).

En el caso concreto del voluntariado que realizamos en una Comunidad de Aprendizaje, con una duración de dos años, encontramos que al finalizar el primer curso escolar, los niños, las niñas, las docentes y las personas voluntarias nos reunimos para mantener un diálogo sobre las mejoras sociales que habían experimentados los y las estudiantes gracias a la participación en los Grupos Interactivos. Los estudiantes fueron conscientes de que habían mejorado su forma de relacionarse con los demás:

—Desde la primera sesión he cambiado bastante, antes estaba con los brazos cruzados y ahora explico a los compañeros —comenta «An».
—Ahora tengo más ganas de trabajar con mis compañeros —dice «Cr».
—No sé en qué he cambiado —dice «P».
—Claro que lo sabes, has compartido mucha de la información que tenías guardada —dice «A».
—«M», ¿qué te ha gustado más de los Grupos? —pregunta «A».
—Al principio me costaba participar y, luego, ya explico más cosas —dice «M» (...).
—Creo que ha sido divertido y he aprendido a trabajar con mis compañeros —dice «DN» (02CDA, 1, 1.1, 12-36).

Las personas adultas que colaboramos en el contexto también aseguramos, el último día de los Grupos Interactivos del primer curso escolar, que ellos estaban mejorando su forma de comunicarse y de relacionarse con los demás:

¹⁴ Cuando Nuria Aneas comenzó a dar clase en la escuela Virgen de Montserrat, en Terrassa, hace dos cursos, vio enseguida que los conflictos no se solucionan como en las otras escuelas donde había dado clase. "Los niños son muy sensibles a lo que es violencia, no se banaliza ninguna situación y se da importancia a la víctima", afirma. Con el lema "Violencia cero desde los cero años", la escuela fue reconocida ayer con el Premio Enseñanza, que da el Círculo de Economía, por su modelo de resolución de conflictos, basado en la no violencia, el diálogo y la participación de toda la comunidad educativa.

... Todos vosotros vais a saber explicar, dar vuestra opinión y escuchar a los demás, habilidades sociales que hoy en día se están pidiendo mucho —dice «A» (...).
—Estoy muy contenta porque he visto a «M» muy segura de sí misma, también es más segura en casa. Mi hijo mayor tiene quince años y me dice que lo pasa muy mal hablando en público porque le pasa lo mismo que le pasaba antes a «M» —dice «BC» (madre de «M») (02CDA, 1, 1.1, 56-74).

Los aprendizajes sociales, que el alumnado estaba adquiriendo en los Grupos, lo estaban transfiriendo fuera de los mismos, como vimos en una clase de Lengua Castellana y Literatura no sustentada en la Actuación Educativa de Éxito indicada:

Después de la intervención de «DN», la profesora pide a «Ne» que lea uno de los ejercicios del libro.
—Separa de todas las formas posibles las siguientes palabras —dice «Ne».
—«Ne», ¿cómo has separado la palabra bombilla? —dice «L».
—Bom-bi-lla —contesta «X».
—¿Tú eres «Ne»? —pregunta «X».
(«X» regula más sus intervenciones en los Grupos).
—Bomb-illa —contesta «Ne».
La respuesta de la alumna es incorrecta, pero ninguno de sus compañeros hace ningún comentario al respecto. Además, «DN» ayuda a su compañera—: «Ne», es Bom-bi-lla. (Transformación de «DN», porque ayuda a su compañera cuando lo necesita y explica la tarea. Anteriormente le costaba otorgarle ayuda y en los Grupos Interactivos se comenzó a trabajar la buena relación entre ambos) (09CDA, 1, 1.1, 20-39).

Otro ejemplo, que demuestra la transferencia de los aprendizajes sociales, es el posterior:

2- Estas ventajas que me has contado, ¿las has visto en algún lado? Con esto quiero decir fuera de los Grupos. Sí, se ve dentro y fuera. En el aula y en el patio se ve, por ejemplo, a la hora de las Tertulias también se ve mucho y, en las actividades grupales dentro del aula y en los Grupos, se ve que a lo mejor tienen que llegar a un acuerdo grupal entre todos y suele pasar el mismo comportamiento que en los Grupos y en las Tertulias, opinan y los demás van diciendo si están de acuerdo, si no están de acuerdo, porque están de acuerdo o no. Y, en el patio, muchas veces para elegir juego, tienen que jugar, entre todos se preguntan y toman una decisión más consensuada (E4CDA, 1, 1.1, 29-35).

Por último, indicamos que las Comunidades de Aprendizaje y la Institución Libre de Enseñanza también tienen en común la propuesta de mejorar los resultados académicos por medio de actuaciones educativas que tienen lugar fuera del horario escolar. Así pues, las primeras plantearon las Bibliotecas Tutorizadas y las segundas las Escuelas de Tarde. Como ya sabemos, la primera iniciativa busca que la comunidad colabore fuera del horario escolar, para que los escolares que necesiten refuerzos o quieran aprender más, empleen el tiempo para hacer tareas de clase, ejercicios puestos por el voluntariado, leer libros y hacer actividades con el ordenador (Formosa y Ramis, 2012). Las Escuelas de Tarde se plantearon como propuesta para reforzar los aprendizajes de los niños y niñas desamparados, con dificultades académicas y en situación de protección de menores. Fueron estas escuelas planeadas a partir de los sueños de los profesores de las Colonias de Verano. Estas se quisieron llevar a cabo en 1985 cuando los locales de la ILE fueron devueltos a la Fundación Giner de los Ríos (Sánchez, 1987). No obstante, las últimas se

quedaron en propuesta y las Bibliotecas son actuaciones educativas que se ponen en práctica actualmente.

El empoderamiento de las personas y la transformación del contexto

Este punto del trabajo recoge evidencias sobre el empoderamiento, que tiene lugar para las personas que sufren de pobreza y exclusión social, a partir de la aplicación de los proyectos. Este fenómeno se entiende como al acto de hacer fuerte a un individuo o a un grupo social desfavorecido (RAE, 2018). Además, en esta parte, nos detenemos a explicar la transformación que tiene lugar en la escuela o en el entorno una vez que se ha desarrollado el proyecto. Este tema concreto lo hemos encontrado sobre todo con relación a las Comunidades de Aprendizaje.

En el caso de la Escuela Moderna hemos visto que sacaba a sus estudiantes (de todos los orígenes económicos) por la ciudad de Barcelona, para que tuvieran un conocimiento exacto de la realidad y para favorecer el progreso social:

Con el fin de enseñar a los niños los diversos ejemplares zoológicos y sus aplicaciones a los usos industriales, como también los varios aparatos expuestos en el Museo Zootécnico de la Sección Marítima del Parque, allí nos dirigimos otro día y divididos los niños en tres grupos, (...) pasamos allí una buena hora, dedicada, tanto a la explicación de cuanto se veía, como a satisfacer las preguntas de los alumnos, saliendo todos satisfechos y deseosos de que se repitan estas modestas excursiones, de las que siempre se saca algún conocimiento útil, alguna enseñanza moral, que sirva de material para construir el grandioso monumento de la conciencia ilustrada que caracteriza al hombre justo, elemento primordial de una sociedad libre e igualitaria, que es el ideal hacia el que caminamos con paso firme y seguro (VV. AA., 1903d, p. 107).

Incluso, vemos que, en otra excursión, los niños y las niñas pudieron conocer de cerca el funcionamiento de un entorno laboral que estaba relacionado con la escuela:

En la tarde del día 17 los alumnos de la Escuela, acompañados de sus profesores, visitaron la imprenta de los Sres. Pertierra, Bartolí y Urefía, en que se imprime el presente BOLETÍN. Los dueños de la casa recibieron con toda amabilidad a los niños y les mostraron las diferentes secciones en que se divide el trabajo: composición, máquinas, litografía y fotograbado, dando las explicaciones oportunas y satisfaciendo la curiosidad de los niños, manifestada en tantas preguntas como cosas y operaciones se ofrecían como novedades a su impresionable observación (VV. AA., 1903d, p. 107).

Estas excursiones, de las cuales desconocemos hasta qué punto ayudaron a los y las estudiantes a tener una posición más privilegiada en la sociedad, fueron un ejemplo de actividad que tenía este objetivo y por eso hemos considerado oportuno añadirlas. Asimismo, también las hemos incluido, porque lo que sí que hicieron fueron ampliar los conocimientos de niños y niñas que, dado su origen socioeconómico, tenían más difícil estar un contacto con el conocimiento.

Las conferencias eran otro ejemplo de acercarse al objetivo de empoderar a sus estudiantes; siendo, quizás, unas de las más conectadas con este meta, la que presentó el Sr. Vendrell, para hablar de las mujeres que estaban conquistando la participación pública:

En demostración de su tesis sentó como principios axiomáticos definiciones de la mujer como parte integrante de la entidad humana y complemento del hombre, como éste lo es de la mujer, y se elevó a la concepción de la sociedad futura, término racional del progreso; exponiendo como demostración de su tesis multitud de datos históricos en que la mujer, a pesar de hallarse siempre subyugada por estulta dominación, brilló, lo mismo en las esferas del arte, que en las de la ciencia; unas veces siendo la mujer fuerte que por un rasgo de prudencia y de enérgica sabiduría salva a un pueblo de las garras de un tirano o de un conquistador, y otras inspirando sanas ideas y generosos sentimientos que convierten un pueblo bárbaro en una sociedad sensata.

Ante aquel desfile de gloriosos nombres de mujer que en el trono, en la cátedra, en el teatro, en el museo, en el hogar y hasta en la plaza pública; lo mismo en la apoteosis tributada a la insigne triunfadora, que en el calabozo y en el suplicio de la mártir, expuesto con aquella animosa dulzura con que sabe leer el Sr. Vendrell, los niños se entusiasmaban, manifestándolo claramente el brillo de sus miradas, a veces alguna lágrima delatora y por último la espontánea salva de aplausos que tributaron al conferenciante (VV. AA., 1902g, p. 52).

A lo largo del trabajo ya hemos ido viendo que estas conferencias (VV. AA., 1901d; VV. AA., 1902e, 1902f y 1902h) eran fundamentales para otorgar conocimiento sobre ciencia, vida e higiene a la población.

Por otro lado, queremos indicar que, en relación con la ILE y el empoderamiento de la comunidad, encontramos que este proyecto se apasionó por el conocimiento de la geografía y por las formas de vida de la gente rural. Esto determinó que los institucionistas fueran por las aldeas a recoger toda muestra de cultura. Se recogieron costumbres, canciones y romances. En una de estas incursiones se incitó a las mujeres de Lagartera a vender sus bordados fuera del pueblo. Su buen consejo consiguió que las mujeres de este municipio vendieran sus trajes típicos de pueblo en pueblo (Jiménez-Landi, 1984). Entonces, hablamos de un proyecto que potenció las habilidades de las personas rurales y, más específicamente, de las mujeres para que alcanzasen un mejor posicionamiento económico y social. Además, muchas de las labores de Lagartera se hacían gracias a la colaboración de las mujeres del pueblo de al lado (Navalcán) (López-Ocón, 2016).

Asimismo, se buscó emancipar a las gentes de las zonas rurales mediante el aprendizaje que contiene los libros:

De Plasencia-Empalme: "Hay afición por la lectura. Desde mayo, en que yo me he encargado, se han registrado 153 lecturas. Algunos libros se han repetido mucho. Hasta ahora no se ha extraviado más que uno entregado por el bibliotecario anterior, que es la "Geografía de Europa", y se procurará sustituirlo, aunque sea por cuestación voluntaria entre los aficionados." Son los muchachos, de ordinario, según los datos recibidos, quienes mueven a leer a sus padres y hermanos. Libro que el chico lleva a su casa es leído por el resto de la familia (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1934, p. 68).

Desde febrero de 1933 ha habido mil lectores. Me indicaron que necesitarían libros de agricultura, arboricultura, etc. Efectivamente, las frutas, sobre todo manzanas y peras, son una de las principales riquezas de la localidad, y he podido observar que las cultivan de un modo un tanto primitivo. No conocen bien el arte de podar los árboles, ni a qué distancia hay que plantarlos unos de otros, etc. Claro que si, como parece, el ayuntamiento solicita una biblioteca municipal, a ella irán libros de esta clase, y ayudarán a cubrir esa necesidad (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1935, p. 78).

Además, las bibliotecas se convirtieron en el pretexto para crear más iniciativas sociales y culturales:

... la biblioteca ha servido para estimular al vecindario para formar pequeñas sociedades de lecturas que allegan recursos destinados a la adquisición de nuevas obras. Como ejemplo podemos copiar lo que nos dicen de Valdunciel (Salamanca): "Es un pueblo pequeño y agrícola que aprovecha y mata sus ratos de ocio en la biblioteca, que han acogido con verdadero interés y cariño, hasta el extremo de haber formado otra que funciona unida a ésta... (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1934, p. 69).

La biblioteca no era la única iniciativa pensada para mejorar la posición de las personas más humildes. Hemos ido viendo a lo largo del capítulo, que los institucionistas apoyaban otras actividades dentro de las Misiones como al Museo Circulante, las proyecciones fijas, entre muchas otras, así como a las Colonias Escolares.

Por otro lado, identificamos que las Comunidades de Aprendizaje dan la oportunidad a niños y niñas, que nacen en contextos desfavorecidos, de hacer aportaciones brillantes para sus otros compañeros. Uno de los ejemplos más claros de esta situación es el caso de una alumna de 11 años, cuyo seudónimo es Alba. La estudiante vive en un contexto social desfavorecido y tiene una discapacidad intelectual, que la hace estar 4 cursos académicos por debajo de sus compañeros. Esta situación no la impidió tener un lugar en la clase, pero nunca destacó por sus cualidades académicas. Sin embargo, esta situación cambió cuando empezó a participar en una Actuación Educativa de Éxito que tiene lugar en su escuela convertida en Comunidad de Aprendizaje. Esta actuación son las Tertulias Literarias Dialógicas. Gracias a ellas, la niña ha tenido la oportunidad de aprender del resto de estudiantes y de hacer aportaciones de mucho valor para ellos. De esta manera, Alba se siente una más en la clase. Por lo tanto, las Comunidades consiguen que los estudiantes vulnerables se hagan visibles aprendiendo con los demás y aportando conocimientos muy valiosos para el resto del alumnado (Molina, 2015).

En una de las Comunidades de Aprendizaje del entorno rural y que es en la que entramos a tomar datos, vemos más ejemplos que demuestran que las Actuaciones Educativas de Éxito también empoderaron a los niños y niñas que menos recursos tienen y, en este caso concreto, dentro de un entorno escolar y social sin dificultades económicas. Esto nos contestó una voluntaria cuando le preguntamos por los cambios que estaba teniendo una niña gracias a los Grupos Interactivos: "fuera de los Grupos es una persona mucho más segura. Por ejemplo, yo he coincidido con ella

en la biblioteca del x, y se ve que es mucho más segura porque entra y te saluda” (E1CDA, 1, 1.1, 108-110).

Otro ejemplo del empoderamiento de la misma niña es el posterior, y lo obtuvimos de otra entrevista que realizamos a otra voluntaria de los Grupos Interactivos de la Comunidad de Aprendizaje en la que hicimos la investigación:

«Ne», cuando habla, lo dice muy bien, lo hace muy bien... Este año «Ne» está más integrada porque tiene el apoyo de «M» y de «St». Las tres están juntas en clase, y van mucho juntas en el recreo. «Ne» es muy tímida y, muchas veces, no dejan que participe. Aunque yo creo que tiene otra actitud porque por norma general participa más y manda callar. Cuando se ríen los chicos en los Grupos, les dice que no hagan tonterías. El año pasado se sentaba en la mesa y, si la decías haz esto, lo hacía, si no pues bueno... pues aquí estoy pasando el rato. Yo veo que participa mucho más (E2CDA, 1, 1.1, 154-161).

En la entrevista anterior, también vimos que los Grupos Interactivos dan lugar al empoderamiento, porque los niños y niñas mejoran la imagen que tienen del grupo y de sí mismos, tanto en la Actuación Educativa de Éxito, como fuera de ésta: “bueno, también han aprendido a valorarse a ellos mismos y a valorar a los compañeros. Todo esto lo he visto dentro y fuera de los Grupos Interactivos” (E2CDA, 1, 1.1, 402-405).

En otra entrevista se vuelve a ver que todos los niños y niñas gracias a los Grupos Interactivos se valoran más a sí mismo:

Yo creo que sí, sí que se valoran porque muchas veces ellos hacen reflexiones sobre algo que ha dicho un compañero. Muchas veces no son conscientes de lo que pensaban hasta que alguien ha dado pie a algo. Es como que tienen alguna idea dentro, pero hasta que no la han verbalizado, no han sido conscientes de lo que estaban pensando, un poco lo que decíamos antes con los Grupos de la profesora de religión, que muchas veces ellos no son conscientes de lo que piensan hasta que tienen que expresarlo. Entonces, ese deber que tienen de expresar las cosas correctamente sí que les va llevando a que, cuando ellos mejor se expresan, mis compañeros me entienden mejor. Ellos se ven reforzados en el sentido de que sí que ven una mejoría, por lo tanto, ellos se esfuerzan. Entonces, intentan expresarse cada vez más, más precisamente (E4CDA, 1, 1.1, 740-750).

Hay muchos otros ejemplos de empoderamiento que se han recogido en otras investigaciones previas. Por ejemplo, el caso de Antonia; esta mujer tiene cinco hijos y abandonó los estudios muy pronto. Esta situación le llevo a tener que solicitar continuas ayudas a los servicios sociales. Un día decidió participar en una escuela que estaba dispuesta a escuchar sus intervenciones y a dejar que tomara decisiones; este centro es una Comunidad de Aprendizaje. Su participación hizo que sus hijos tuvieran más entusiasmo en la vida escolar y ella más autoestima al verlos más felices. Antonia empezó participando en la escuela, pero luego mejoró su formación en cursos que ofrecía el centro. Gracias a estos cursos pudo obtener un trabajo que le permite no depender de los servicios sociales. Al igual que Antonia hay muchas personas que están teniendo éxito profesional gracias a la iniciativa (Muñoz y De Botton, 2013).

Asimismo, vecinos de barrios marginales, donde se encuentran situadas las Comunidades de Aprendizaje, afirman que su implicación en la toma de decisiones en la escuela (Actuación Educativa de Éxito) ha sido clave para sentirse como personas valoradas, lo cual ha contribuido de manera directa al abandono de las drogas y a la mejora de su autoestima. Otras personas que estuvieron durante varios meses enganchadas a las drogas aseguran que participar en la escuela les ha devuelto el sentido a sus vidas, porque su adicción las llevó a olvidarse de sus hijos, teniendo estos que cuidarse solos (Ríos, 2013).

Por otro lado, las Comunidades de Aprendizaje han promovido que, en los barrios con alto índice de exclusión social, se impartan cursos de educación formal. Estos se han convertido en una verdadera oportunidad para las personas del barrio, pues han permitido su desarrollo educativo y laboral y, por lo tanto, han aumentado sus expectativas de futuro (Girbés, 2014). Por ejemplo, desde el proyecto, encontramos evidencias de madres gitanas que mejoraron su estatus económico gracias al proyecto y, a su vez, mejoraron el entorno escolar con su implicación:

Las madres gitanas encontraron empleo en el barrio, experimentaron procesos de transformación personal muy importantes y las escuelas cubrieron sus necesidades con personas que ya conocían la escuela y de la misma cultura que los niños y niñas a atender, ambas características aumentaron la calidad del servicio en ambos centros (Ríos, 2013, p. 189).

Su estatus social mejoró gracias a la formación en cursos que las garantizaron un empleo: “participaron 14 mujeres y 12 de ellas, es decir más un 85%, consiguieron encontrar empleo en comedores escolares de los barrios” (Ríos, 2013, p. 190).

Asimismo, en una Comunidad de Aprendizaje, localizada en un barrio marginal de mayoría de población gitana, se observó que la participación de los niños y niñas en Comunidades de Aprendizaje contribuye a mejorar su autoestima y a aumentar la perspectiva que tienen sobre sí mismos y sobre su futura ocupación laboral:

Un voluntario preguntó a los niños y niñas qué querían ser de mayores. Ellos y ellas comentaron ocupaciones como vendedor ambulante, traperero o herrero. Cuando el voluntario les preguntó si alguno de ellos o ellas quería ir a la universidad, ellos respondieron: *¿Es que los gitanos podemos ir a la universidad?* Pocas semanas después, el mismo voluntario les volvió a formular la pregunta. *¿Qué queréis ser cuando seáis mayores?* Esta vez surgieron respuestas como profesor, médico o hasta astronauta (Valls, 2005, párr. 12).

Otra evidencia que demuestra que las Comunidades de Aprendizaje favorecen la integración y el empoderamiento de la comunidad lo encontramos en un barrio marginal, donde tuvo lugar una reclamación por parte de los vecinos y vecinas a los responsables de la aplicación de las políticas sociales. Su reclamación era que las medidas políticas tenían que basarse en evidencias científicas

para que funcionasen. El ejemplo más claro lo encontramos en la petición de un vecino que pedía la mejora social para todos y todas. Ese vecino consiguió hacer frente a su situación de pobreza gracias a la participación en Comunidades de Aprendizaje. El 6 de diciembre de 2011, José intervino en el Parlamento Europeo en Bruselas para ser referente de personas que vivieron sus mismas condiciones. Su papel era muy importante para todos los que allí estuvieron. En su discurso se estableció que las Comunidades consiguieron cambiar su vida y le ayudaron a orientarla, pues siete años antes de su intervención en el Parlamento Europeo, José estuvo en prisión. Este hombre regaló ciencia y esperanza para todos aquellos que viven situaciones difíciles debido a la pobreza (Girbés, et al., 2015).

Asimismo, hay una gran diferencia entre los niños y niñas que están matriculadas en escuelas gueto o en Comunidades de Aprendizaje. Por ejemplo, Antonio asistía a una escuela del primer tipo y, por tanto, con 9 años no sabía leer ni escribir. Sin embargo, su hermano pequeño asistía a una Comunidad de Aprendizaje. Este niño podía leer y escribir con tan solo cinco años. Además, en esta escuela, la gente del barrio, con la guía de la Comunidad Científica Internacional, entró en la escuela para tomar decisiones junto con las organizaciones sociales comunitarias y los maestros de las aulas (Díez, et al., 2013).

Desde las aportaciones anteriores, consideramos que la Escuela Moderna y las Comunidades de Aprendizaje empoderan a todas las personas indistintamente de su origen social y económico dentro del mismo contexto. En las actividades que apoyo la ILE, también vemos el objetivo de ayudar a lo que tienen circunstancias sociales más difíciles, no obstante, consideramos que su enfoque es ayudar a las personas en situación de pobreza de una manera más exclusiva.

Transformación del entorno en Comunidades de Aprendizaje

En el caso de las Comunidades, hemos visto desde varios estudios previos que gracias a la propuesta tiene lugar un proceso de transformación del entorno y que éste tiene como base los sueños de los vecinos y vecinas. El resultado de los sueños, en algunos contextos, han sido cooperativas sostenibles y de calidad, que fueron presentadas a la comunidad escolar por el equipo investigador de INCLUD-ED. Una de las cooperativas creó 100 puestos de trabajo para personas que previamente estaban excluidas del mercado de trabajo (Burgués, Martín y Santa Cruz, 2013). El impacto social que tuvo lugar en esta cooperativa se puede ver en la cita posterior:

Una de las evidencias del impacto social de la cooperativa ha sido la superación de la pobreza por parte de los 11 socios y socias fundadores y sus familias (...). Además, la cooperativa ha empleado de forma temporal a 570 personas de dentro y de fuera del barrio; ha activado líneas de acción orientadas a generar oportunidades para otros colectivos en riesgo de exclusión como por ejemplo jóvenes en procesos judiciales o personas inmigrantes y ha consolidado redes de solidaridad para atender a familias en situación de emergencia social (Girbés, 2014, p. 341).

En la Comunidad de Aprendizaje, del barrio de la Milagrosa, de la que hemos hablado previamente, hubo un tiempo en que la escuela tuvo niveles de absentismo y de conflictividad muy altos. Entonces la administración educativa se vio obligada a solicitar un proyecto educativo para transformar la realidad. Después de esta solicitud, surge la escuela La Paz en el curso 2006-2007. Los resultados de esta combinación han sido: la superación del abandono escolar (García, 2010; García, 2011; García, 2012; Brown, et al., 2013), la casi desaparición del absentismo escolar (Simon, Elboj, y García, 2010), la creación de una escuela de adultos y la creación de un Centro de Secundaria dentro del barrio (Girbés, et al., 2015).

Otro ejemplo de los cambios que tienen lugar en el entorno es la creación de la Escuela de Adultos de La Verneda-Sant Martí, sobre la que también hemos hablado previamente, porque apuesta por la educación democrática y, desde ella, toda la comunidad (indistintamente de sus ingresos y estatus social) puede tomar decisiones. La escuela fue creada en 1978 para la clase trabajadora del barrio de La Verneda. Este barrio necesitaba una escuela que diera la oportunidad de tener una educación de calidad a todos los vecinos. Desde los inicios, la Comunidad de Aprendizaje ha ayudado a los adultos del barrio y de otros contextos y con pocos recursos a obtener títulos académicos para acceder a la universidad y para encontrar un trabajo mejor. Actualmente la escuela tiene cerca de 2000 participantes, 5 trabajadores y 150 voluntarios. La clave de su éxito es un funcionamiento sustentado en las decisiones compartidas y en el diálogo. Así pues, los participantes, los docentes y los voluntarios determinan y organizan las actividades que se desarrollan en la escuela (Aubert, et al., 2016; Oliver, Tellado, Yuste, y Larena, 2016).

Su trabajo de más de 40 años ha dado lugar a la participación anual de unas 2000 personas (profesorado, estudiantes y voluntariado) del barrio y de fuera del mismo. Asimismo, su gran compromiso social se ha representado en diferentes reconocimientos públicos, entre los que destacan *el Premi Equitat i Diferència entre Homes i Dones* (2002) (del Institut Català de la Dona); *el Premi Solidaritat* (2007) (del Institut dels Drets Humans de Catalunya), *el Premi Compromís Democràtic* (2013) (del Departament de Governació i Relacions Internacionals) (Álvarez, 2015), así como la actual medalla de oro al Mérito Cívico, por su reconocimiento a sus más de cuarenta años de trabajo para favorecer la vida comunitaria del barrio de la Verneda, mediante la combinación del aprendizaje y el voluntariado (Barcelona.cat, 2019).

Para finalizar con el proyecto de Comunidades, queremos indicar que, en el proyecto I+D nacional de *Comunidades de Aprendizaje para Superar la Pobreza* (2012-2014), se demuestra que la Comunidades atienden a la pobreza sin fijarse en el género, en la etnia, etc. Por consiguiente, todas las personas, que necesiten salir de una situación negativa, pueden ser atendidas por el proyecto Comunidades, pues se crearon pensando en todos y todas las personas que componen la escuela y en todas las personas que componen la sociedad. Un ejemplo de esta situación también lo encontramos en la escuela Cyrino Vaz de Lima de São José do Rio Preto (Sao Paulo):

Érase una vez una escuela de enseñanza primaria que nació en un barrio alejado, lleno de casitas iguales (...). Pasaba el tiempo y esa escuela no presentaba resultados positivos cuando era evaluada (...). Hoy esa escuela tiene pista deportiva, cobijo para la lluvia, actividades educativas en Grupos Interactivos, Tertulias Literarias y Pedagógicas (...) y comisiones que colaboran con ideas y acciones, en un ambiente donde todos aprenden y enseñan, y buscan transformar la realidad social (Instituto Natura, 2018, testimonio de una maestra de São José do Rio Preto, SP, párrs., 22-24).

El anterior proyecto I+D también afirma que, en los barrios marginales donde se implantan las Comunidades de Aprendizaje, las Actuaciones Educativas de Éxito son sin duda la medida con más impacto social. Y, por otro lado, se ha comprobado que este tipo de actuaciones garantiza que los vecinos y las vecinas planifiquen la manera de hacer frente a la pobreza. Los vecinos también ven a la planificación como esencial, porque les hace conscientes de su situación y es el primer paso para transformar su entorno y para enfrentarse a la realidad que les impide tener las mismas oportunidades.

Como análisis final de este apartado, señalamos que los tres proyectos educativos tienen en común que buscan cambiar la sociedad desde la educación. Ya hemos visto en la teoría que la ILE consideraba que la educación cambiaría el mundo (Jongh-Rossel, 1986). La Escuela Moderna buscaba cambiar la sociedad a través de la conexión entre el movimiento obrero y la educación (Madrid, 1994) y acabamos de ver que las Comunidades de Aprendizaje no se pueden entender sin las acciones de mejora en el contexto cercano y en la sociedad. Y que éstas comienzan desde la escuela. Ahora bien, hemos visto que sobre todo los estudios relacionados con Comunidades de Aprendizaje muestran las transformaciones que tienen lugar una vez que se implanta la propuesta socioeducativa en la escuela. Desde nuestro trabajo no recogimos evidencias de este tipo, porque solo miramos dentro de la escuela. No obstante, hemos considerado añadir este apartado, porque muchos otros trabajos, antes que nosotros han encontrado evidencias relacionadas con este apartado.

6.2 El impacto en la salud

Bonilla (2007) considera que el impacto social son todos los cambios sobre la sociedad o los logros sociales que tienen lugar después de la aplicación de un proyecto, política, etc. En este trabajo, otro alcance social que analizamos son las mejoras en salud. Así pues, los tres proyectos coinciden en que no solo se preocupan por la formación, la cultura y lograr objetivos educativos, sino que también se centran en mejorar el estado de salud de los ciudadanos, participantes, estudiantes, etc.; sin embargo, esta meta fue más importante para la Escuela Moderna y las iniciativas de la ILE (Misiones Pedagógicas y Colonias Escolares), dado su contexto histórico.

Este tipo de impacto de la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia sobre la población lo encontramos en el acto de introducir las medidas higiénicas y saludables en la vida de los menores:

¡Cuántas enfermedades de origen desconocido no tienen otra causa que la viciosa posición durante el período de crecimiento! Suplicamos, pues a los padres que nos ayuden a exigir la posición recta y correcta de los niños, haciéndoles practicar diariamente el ejercicio gimnástico de desarrollo del pecho que hemos enseñado a los discípulos. Recomendamos igualmente a las familias que cuiden de que los niños pierdan a mala costumbre de escupir en el suelo, de toser sin poner la mano delante de la boca. Todas estas precauciones tienen gran importancia higiénica (VV. AA., 1902k, p. 83).

La transformación de las medidas higiénicas que se establecieron en la Escuela Moderna apareció en un artículo de prensa del 8 de mayo del año 1910. Fue un artículo publicado por el The New York Times en el primer aniversario de la muerte de Ferrer. Esta noticia de prensa internacional mostró datos muy dramáticos para el sistema educativo español al afirmar que 50000 niños y niñas morían cada año a causa de la falta de medidas higiénicas, las infecciones y de la situación de miseria que tenían lugar en las escuelas españolas. También indicaba que, en julio de 1907, 24000 escuelas públicas no tenían luz ni ventilación (The New York Times, 1910).

Asimismo, en este documento se afirmaba que, dada estas circunstancias, las medidas de Ferrer i Guàrdia fueron un claro ejemplo de mejora de la escuela y de la salud de sus estudiantes al unificar en un mismo espacio higiene y ética (The New York Times, 1910). Para él, la falta de higiene de los edificios educativos españoles no podía justificarse con la pobreza que asfixiaba al país, pues su objetivo no era crear escuelas parecidas a lujosos palacios, sino lugares sencillos, pero alejados de las miserias más extremas que se podían solucionar con cuidado, dedicación y limpieza (Ferrer i Guàrdia, 1976).

La defensa de la higiene en las escuelas también permitió que las personas cambiaran su forma de ver las prácticas insalubres y su forma de ponerlas en práctica:

Ni limpieza a veces. A sí que... De hecho, el movimiento higienista en sí mismo. De hecho, más allá de la escuela de Ferrer i Guàrdia, la gente veía normal aquello de convivir con ratas. Y es a partir de ese movimiento, que introdujo Ferrer, que empezaron a cambiar como hábitos, pues claro a lavarse las manos antes de comer. Esto puede ser ahora muy básico, pero en aquel momento... (E7VP, 1, 1.2, 26-30).

Una de las actividades claves para mantener el higienismo y la salud, por parte de la Escuela Moderna, fueron las conferencias dominicales:

Luego, en las charlas que hacía Ferrer i Guàrdia, las dominicales. También hacía charlas sobre el higienismo de las familias. Entonces, tenía muy claro transmitir la ciencia a todo el mundo, a todas las personas. Yo estoy segura de que esto tuvo un impacto en las actividades cotidianas, pero claro... (E7VP, 1, 1.2, 31-34).

En los ejemplos posteriores vemos de nuevo que las conferencias dominicales de la Escuela Moderna giraban en torno a la mejora de la salud. Éstas trataban temas muy variados; por ejemplo, sobre el estado de las cañerías y sobre el uso del agua:

Entre otros puntos de vista que tiene el asunto, señaló los peligros existentes en las cañerías de plomo (...). Insistiendo sobre el mismo asunto, en la conferencia del día 15, habló como ejemplo de los efectos que causa en Granada la antigüedad de las cañerías, famosos ya por desgracia bajo el nombre de diarrea granadina. Trató luego de las impurezas del agua, unas veces por contener materias orgánicas, o sean restos animales o vegetales en descomposición, otros diferentes microbios, gérmenes de distintas enfermedades. Expuso los peligros del contacto posible en las poblaciones de las aguas destinadas a la bebida, alimentación y limpieza con las impuras excedentes, haciendo oportunas consideraciones acerca de las enfermedades y de la mortalidad que ocasionan, impresionando al auditorio infantil (VV. AA., 1902f, p. 24).

O sobre el uso de accesorios de belleza femenina de la época:

El Dr. Martínez Vargas¹⁵ dedicó su conferencia del 5 de abril al vestido en general, y principalmente al de la mujer (...). Estudió especialmente el abuso del corsé, instrumento de deformación y de tortura, en vez de serlo de belleza, como lo prueba la más elemental noción de la estructura del cuerpo humano, demostrando que la opresión extremada de la cintura deprime ciertos órganos hacia arriba o abajo con grave perjuicio del equilibrio fisiológico; aparte de que, considerado el asunto desde el punto de vista estético, el tipo de belleza ofrecido al mundo por el arte griego, no superado aún, por ser verdaderamente insuperable como perfectamente natural, no admite el uso del corsé, desconocido en tiempo de Fidias y de aquellos grandes maestros del arte (VV. AA., 1903b, pp. 83-84).

Y la información presentada en las conferencias de la Escuela Moderna mejoró los hábitos de salud de sus alumnos y alumnas, gracias a su concienciación y a la de las familias:

¹⁵ El Dr. Martínez Vargas participaba en las conferencias dominicales y tenía la función de revisar el estado de salud de los niños y las niñas después de cada conferencia dominical (VV. AA., 1902e, entre otras).

Terminada la conferencia procedió el Dr. Martínez a la vacunación de los alumnos y aun de algunos que sin serlo solicitaron sus padres que se les vacunase ayudado por los estudiantes de medicina Sres. Romero, Mercader y Fierro y Guasch de la Torre, practicándose la operación en 46 niñas y 36 niños. El acto ofreció una circunstancia que nos complacemos en consignar. Se dispuso en un principio que los niños fueran vacunados en otra sala, quedando las niñas en la principal; pero ocurrió que habiendo hermanos de ambos sexos y hallándose presentes los padres, la buena y fraternal costumbre se impuso por sí misma, é insensiblemente se presentaron brazos de niños que querían ser operados después de su hermanita bajo la cariñosa mirada maternal (VV. AA., 1903a, p. 71).

Otra acción de la escuela diferente a las conferencias fue publicar textos en su Boletín sobre enfermedades contagiosas, que podían resultar peligrosas dentro del contexto escolar, dado el contacto humano que supone la asistencia a la escuela:

... o bien haciendo uso de objetos que hayan servido a tísicos: vasos, cubiertos, instrumentos de música, portaplumas o lápices que los niños acostumbran a tocar con la boca sin cuidarse de averiguar si algún tuberculoso ha hecho lo mismo con aquellos objetos.

Por la misma razón debe prohibirse a los escolares hojear las páginas de los libros y de los cuadernos con los dedos humedecidos con saliva, borrar la escritura de las pizarras con saliva y principalmente pasar la lengua sobre ellas (VV. AA., 1902d, p. 31).

En general y, para finalizar con esta institución, podemos afirmar, desde lo visto y desde la cita posterior, que la limpieza fue una cuestión muy importante para la Escuela Moderna:

El cuerpo limpio debe estar cubierto y abrigado con ropas de la mayor limpieza posible. Los muebles y enseres de nuestra casa particular tienen que conservarse también con la mayor limpieza deseada. Trataremos, también, que el suelo y las paredes de las habitaciones donde vivamos estén libres de polvo y otras suciedades.

Las casas y los edificios todos han de estar limpios como las ropas de los individuos y los individuos mismos... (Ferrer i Guàrdia, 2009, p. 57).

También fue muy importante la alimentación adecuada y que ésta permitiera garantizar un buen estado de salud:

Una alimentación sana y bien ordenada es el mayor enemigo de los médicos y de los farmacéuticos (...).

Las comidas se espaciarán lo más regularmente que se pueda y no se levantará uno nunca, de la mesa, ahíto. Hay que comer solamente para satisfacer el apetito, siendo preferible no hacerlo enteramente. La bebida es la que se presta a más abusos y es causa de graves inconvenientes. Toda bebida excitante es peligrosa. Recomendamos muchísimo a los niños y niñas que no se acostumbren a tomar licores, alcoholes, cervezas... (Ferrer i Guàrdia, 2009, p. 58).

Desde las Misiones Pedagógicas también vemos que no solo llevaron cultura al pueblo como se ha visto en el apartado anterior, pues, en algunas zonas rurales, se establecieron comedores para alimentar a las personas más humildes. Y a su vez llevaron ropa, material sanitario y prácticas agrícolas (Canes, 1993). Por ejemplo, la Misión Pedagógica de Sanabria tuvo que ampliar sus

objetivos educativos e introducir sanitarios, porque se encontró a personas en situación de mendicidad y con enfermedades graves e infecciosas (Hernández, 2001; Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1935). En Sanabria los misioneros se dieron cuenta por primera vez de que los poemas, el teatro y toda muestra de cultura no serían suficientes para los aldeanos. La miseria era tan grande que había que hacerle frente en todas sus representaciones (Pérez, 2000). Así pues, a las acciones pedagógicas se sumaron las acciones sanitarias y las agrícolas (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1935).

Hay quienes indican que, a pesar de que las Misiones Pedagógicas contribuyeron a la mejora de la vida de muchas personas, su repercusión no fue muy alta debido a la pobreza del país y de la escuela (Canes, 1993). En algunos documentos se hace referencia a la desilusión de los misioneros, porque se encontraban la escuela del pueblo en condiciones inhóspitas: locales sucios, viejos, húmedos y sin luz (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1935).

No obstante, la pérdida de la ilusión de los misioneros duraba muy poco, pues a pesar de visionar grandes miserias, en seguida, transformaban la escuela en un espacio saludable:

Y así, a los veinte minutos de llegar, la primera etapa de la Misión empieza a cubrirse. Desalojamos la escuela de pies a cabeza; lo que puede ser útil se va depositando en lo que algún día ha de ser vivienda del maestro; lo decididamente inútil pasa a una especie de establo en la planta baja. Allí, una mesa, una pequeña biblioteca, una lámpara de petróleo, pizarra, esfera terrestre y algunos útiles de trabajo escolar (...). El ajuar del maestro pasa provisionalmente a una oscura pieza contigua, en espera de más decorosa instalación que nos proponemos recabar inmediatamente (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1935, p. 20).

Las tareas para adecuar los espacios escolares eran muy diversas:

Se barren techos, suelos y paredes, regándolos con zotal; se hace el preparado de cal y empieza la labor del blanqueo. Mientras unos hacen esto, otros friegan y cepillan las maderas de puertas y ventanas, y otro prepara la pintura añil que ha de alegrarlas. Acabamos de empezar a trabajar y a no estamos solos; en la descarga de material nos ayuda D. Honorino; en seguida, el maestro aparece envuelto en su guardapolvo, y empuña una brocha. El señor cura, enterado de la obra que empieza, no vacila en acudir también, nos estrecha la mano y se suma al trabajo; un amigo, un colaborador más... (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1935, p. 20).

En las acciones de adecuar los espacios, los misioneros limpiaron los comedores de uso escolar para que los niños y niñas pudieran alimentarse en lugares con una limpieza adecuada. Por otro lado, se ayudó a establecer y a ejecutar normas comunitarias en el comedor escolar, con el objetivo de mejorar la vida de los niños y niñas del pueblo. En esta normativa se estableció que cada día comerían con una madre y que todas las personas, en función de sus posibilidades, aportarían recursos a la escuela: frutas, manteles, leña, etc. La aportación de recursos a la comunidad sería

en función de las posibilidades de cada familia, por ejemplo, el más pobre podría llevar solamente un leño si así lo consideraba: “por ejemplo, una madre puede llevar un día los manteles, tal otra llevará un cesto de frutas, el más pobre, el esfuerzo de un leño para la lumbre” (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1935, p. 25).

Las medidas de las Misiones también contribuyeron a que los niños y niñas aprendieran protocolos sociales. Por ejemplo, a poner una mesa, a coger de manera adecuada un vaso de agua, a recoger los vasos y cubiertos utilizados, etc. Asimismo, consiguieron que más estudiantes pudieran tener una alimentación saludable (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1935; Wilhelmi, 1891).

Otra forma de mejorar la salud de los niños y niñas por parte de los seguidores de la ILE fue por medio de las Colonias Escolares. Las Colonias mejoraron la vida de muchos escolares en situaciones extremas de pobreza, porque eran actividades destinadas al cuidado del cuerpo y de la mente en un espacio natural, situado en el mar o en la montaña. De esta manera a los hijos e hijas de las familias obreras se les cuidaba de su deplorable estado físico durante el verano y en contacto con la naturaleza (Pereira, 1983; Rodríguez, 2001). Una de las formas de cuidarles fue mediante las actividades deportivas que se realizaban en los espacios naturales (Ajuntament de Barcelona: Comissió de cultura, 1932; Romá, 2004).

La gran mayoría de las fotografías de las Colonias Escolares muestran un paisaje natural al fondo de los colonos, esto simboliza la preocupación que había por elegir espacios que ayudaran a la infancia a realizar sus funciones vitales en las mejores condiciones posibles. La selección de los espacios se hacía teniendo en cuenta los conocimientos científicos, para asegurarse de que el contacto con el entorno hiciera una buena función en el cuerpo de los niños y niñas (Comas, et al., 2011; VV. AA., 1925). Los elementos climáticos, como el agua y la luz, se empleaban como terapia y el médico escolar decidía la mejor forma de introducirlos en el tratamiento. El médico también debería asegurarse de que las condiciones higiénicas y sociales del lugar fueran adecuadas. Para ello, analizaba la aglomeración de habitantes, las fábricas, los hospitales, las industrias, los focos de salud, etc. (VV. AA., 1925).

El ambiente higienista de la Colonia, a través de la conexión con el entorno natural, también se puede apreciar en la siguiente cita obtenida del Boletín de la Institución Libre de Enseñanza y, más específicamente, en un número especial destinado a esta iniciativa:

Día 19 (tarde)

Desde lo alto del monte vemos el mar, y su fondo, el sol poniente. Me he sentado al borde del camino. Gallástegui –un rapaz de cara pícara, que imita maravillosamente el canario: ha venido a sentarse junto a mí sobre un fresco terrón. Los otros niños y niñas continúan andando, y cuando ya comienza a perderse el camino (...) le pregunto:

—¿Qué te parece lo que ves?

—Es muy bonito (...). Y el sol está muy bonito

En efecto, el paisaje que se ofrece impone: el sol, rojo como el corazón de la tierra (...) y a sus pies, el mar brumoso se tiende (Romá, 2004, 89).

El entorno natural y las actividades de las Colonias contribuyeron a que los menores mejoraron sus hábitos de higiene: "...se habituaron de tal modo al agua, que hubo muchas niñas que, tras largas excursiones, pedían permiso para lavarse de nuevo antes de acostarse" (De Dávila, 1891, p. 178).

Y a que aumentaran su peso, su estatura y su fuerza. Siendo muy significativo el aumento de la estatura, porque algunos niños y niñas superaron el tamaño medio para la edad. Otras mejoras que tuvieron lugar fueron la cura de la conjuntivitis, la anemia y el estrabismo (DelVaille, 1892).

En el caso de las medidas físicas, el peso aumentó en algunos niños y niñas desde 1 kg hasta 4 kg. El incremento de la estatura también fue variado, mientras que, en algunos, el aumento fue mínimo, en otros llegó hasta los 42 mm. El grado de fuerza se identificó por medio del dinamómetro, obteniéndose resultados desiguales. Este dato, carecía de explicación científica (Rodríguez, 2016a). Un ejemplo concreto sobre el cambio en el peso, la estatura y la circunferencia mamilar de los colonos y colonas aparece en un fragmento de un diario sobre la primera Colonia Escolar de Granada (este diario se recogió en el BILE):

Por término medio, fue el aumento de peso, en los niños, de 1900 gramos; en las niñas, de 2166; el crecimiento, en los niños, de 7 mm.; en las niñas, de 8.; el aumento de circunferencia mamilar en los niños, de 23 mm.; en las niñas de 24 (De Dávila, 1891, p. 182).

El aumento de estas propiedades físicas (el peso, la estatura y la circunferencia mamilar) vuelve aparecer en una tabla de la época, que hemos mantenido en la imagen original, sobre los resultados físicos de la segunda Colonia Escolar de la Corporación de Antiguos Alumnos de la ILE:

Tabla 13.

Cambios en las condiciones físicas de los colonos y las colonas

Nombre del colono.	Edad.	ESTATURA.		CIRCUNFERENCIA MAMILAR.		PESO.	
		Ida.	Vuelta.	Ida.	Vuelta.	Ida.	Vuelta.
1. Jesús Santamaría.....	7	1,052	»	0,650	»	18	»
2. José Escassi.....	7	1,186	1,188	0,600	0,610	20,75	21,75
3. Julián Maroto.....	7	1,148	1,156	0,585	0,605	20	22
4. Emilio Payol.....	8	1,114	1,118	0,540	0,551	17	19
5. Angel Pérez.....	9	1,218	1,219	0,500	0,615	20,50	22,75
6. Josefa Quiroga.....	9	1,217	1,220	0,570	0,590	21	23
7. Luís Maroto.....	10	1,252	1,252	0,580	0,610	23,25	25,50
8. José P. Palacios.....	10	1,248	1,262	0,630	0,640	25,50	27,50
9. Inocencio García.....	11	1,270	1,270	0,600	0,610	23	24
10. Antonio Payol.....	12	1,303	1,304	0,610	0,650	25	26
11. Miguel Maestre.....	12	1,408	1,412	0,610	0,615	24,50	26,75
12. Luís Malibrán.....	12	1,378	1,382	0,640	0,665	30,50	32
13. Mariano Gallardo.....	13	»	»	»	»	25,50	26
14. Antonio Plañol.....	13	1,462	1,464	0,620	0,640	29,50	32,50
15. Antonio García.....	15	1,428	1,434	0,710	0,730	34	36,50
16. Marcos Laudes.....	20	1,662	1,662	0,810	0,830	49	51

Fuente: Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución Libre de Enseñanza (1897, p. 285)

Otras transformaciones, que tenían lugar en relación a la salud, implicaban al estado del cuerpo en general:

En particular el incremento en riqueza de la sangre, el aumento del número de glóbulos rojos y la elevación en la cantidad relativa de hemoglobina que se observan particularmente después de una temporada de mar y, sobre todo, de montaña (...) Habiendo llegado pálido, con las mejillas hundidas, ojeroso, la cabeza y los hombros caídos sobre un cuerpo inclinado, sin alegría y frecuentemente sin apetito, se le ve, al cabo de algunos días, con las mejillas llenas y vivamente coloreadas de sangre, lleno de actividad, sus hombros se enderezan... (Delille, 1934, p. 214).

A la vuelta de las Colonias Escolares, los niños y niñas regresaban a sus hogares llenos de alegría y con gran fortaleza después de pasar una temporada en emplazamientos saludables (Rodríguez, 2016a). Aunque, los avances físicos conseguidos no siempre se mantenían, porque las familias no disponían ni de apoyo económico y social ni de los conocimientos adecuados sobre el cuidado de los menores (Otero, 1994). Y porque los colonos y colonas volvían a su rutina diaria y escolar:

... es verdad que no se trata siempre de un beneficio definitivamente adquirido, pues se observa alguna vez, en algunos meses del invierno siguiente, una disminución parcial que demuestra que el joven organismos no había hecho más que reservas que se gastan, que se consumen cuando se vuelve a emprender su vida acostumbrada y su trabajo escolar (Delille, 1934, p. 213).

Aparte de las Colonias Escolares, había otras iniciativas para curar las dolencias de la infancia. Dependiendo del estado de salud, se proponía un remedio u otro como, por ejemplo, para las malas condiciones alimenticias estaban las cantinas, para las malas condiciones higiénicas encontramos jardines escolares, excursiones, paseos en días feriados, etc. También estaba la colonia familiar para los menores que tenían dificultades físicas o las colonias de familiares tipo internados, para la infancia que tenía peligro de lo que por aquella época se conocía como contagio moral. Los defectos de los sentidos (terminología de la época) se trabajaban en la escuela de sordomudos. Los defectos del esqueleto, en escuelas ortopédicas, las enfermedades físicas no contagiosas, en las escuelas al aire libre, las enfermedades o defectos psíquicos o nerviosas, en reformatorios, escuelas especiales, etc. Los dependientes de la escuela se recuperaban y se formaban en Colonias Escolares de Vacaciones, intercambio de Colonias, excusiones, viajes y paseos escolares (VV. AA., 1925).

En las siguientes líneas queremos explicar cómo mejoraron la salud de las personas las Comunidades de Aprendizaje. Como hemos indicado previamente, este proyecto nació en un contexto en el que muchos adultos tenían dificultades para acceder al conocimiento. Dada esta situación, el proyecto intentó asentar las bases democráticas para que llegaran al barrio desde la escuela. Sin embargo, en las tareas de transformación, Comunidades de Aprendizaje no tuvo que mejorar la higiene del contexto europeo y español, pues el proyecto se encontró con una población europea que había interiorizado las medidas de higiene que divulgaron con mucha fuerza el movimiento higienista de finales de siglo XIX y principios de siglo XX (Cano y Revuelta, 1995).

El proyecto Comunidades de Aprendizaje se fundó en un contexto europeo, en el que no era tan necesario establecer intervenciones de higienización de la vida cotidiana y de la escuela. El movimiento higienista comenzó a mediados del siglo XIX, porque, como indica Viñao (2012), la sociedad comenzó en ese momento a ser más consciente de la necesidad de reparar la salud y la higiene de los habitantes y de los edificios en general (entre los cuales se incluyen los de uso escolar). Además, en estos momentos, había que plantear una educación en higiene que aludía al aire, al aseo, a la vestimenta, etc. Por tanto, de acuerdo a esta información, consideramos que las Comunidades de Aprendizaje, al nacer a finales del siglo XX y al extenderse hasta nuestros días, conviven con unas condiciones de salubridad más positivas.

Ahora bien, tenemos que tener presente que el fenómeno de Comunidades de Aprendizaje se está expandiendo fuera de España y es posible que en otros lugares del mundo sí que tomen medidas de carácter higiénico, similares a las que tuvieron lugar durante el movimiento higienista en Europa. No obstante, todavía no hemos encontrado estudios o datos sobre este tema.

Por otro lado, también vemos que la iniciativa, a partir de las Actuaciones Educativas de Éxito, han mejorado las emociones, porque ha contribuido al desarrollo de la autoestima de niños y niñas que viven situaciones de pobreza:

... es una niña a la que los Grupos le han hecho mucho bien. Era una niña que en clase no se atrevía a hablar y, cuando hablaba, hablaba sin pensar. Yo recuerdo, en clase de Matemáticas, que traía las tareas de casa, pero, en una suma ponía el resultado que quería, se inventaba el resultado. La preguntabas en clase y lo decía sin pensar y, en los Grupos, los compañeros la decían «Ne» piénsalo. Ahora lo piensa. Es una niña que le encantan los Grupos, que le encanta que venga gente de fuera de voluntarios, además, ese apoyo de gente adulta es muy importante porque ella se siente querida y valorada (E3CDA, 1, 1.2, 204-211).

También mejoran sus emociones al ayudarles a superar su timidez:

En algunos se nota muy palpable, es muy evidente, y en otros se nota que van dando pasos muy pequeños, pero van dando pasos. Yo creo que en general la mayoría de ellos, a su ritmo, pero sí que van dando pasos. Sobre todo, en algunos niños y principalmente en las niñas más tímidas, les veo como esa timidez hay días que no la tienen. Otras veces, pues lo que decimos depende de cada grupo y depende de quién sean los compañeros; a lo mejor hay compañeros que intimidan más que otros, intimidan en cuanto a lo que tú piensas que pueden pensar de ti, no que ellos tengan una actitud intimidante. Pero yo veo que hay principalmente varias niñas que al principio les costaba mucho participar y, luego, se han venido arriba y están trabajando y están aportando ideas muy buenas en los Grupos (E4CDA, 1, 1.2, 561-570).

O al ayudarles a convertirse en personas más empáticas y con más capacidades para hacer frente a un conflicto:

8- ¿Te acuerdas de algún cambio concreto de algún cambio gracias a algún comentario positivo?

Pues ayer o antes de ayer, estábamos en clase, y estaban «Sln» y «Dd» discutiendo porque estaban hablando «Dd» y «Jq», y «Sln» se debió meter o hacer algún comentario. A «Dd» la apreció muy mal que «Sln» se metiera en algo que no era asunto suyo. Al final, estaban los dos discutiendo que sí tú has dicho... «Jq» llegó y les dijo bueno «Dd» tampoco pasa nada porque «Sln» dé su opinión. Entonces, «Jq», que es una de las niñas a la que se la ha notado mucho cambio, porque cuando vino era mucho más callada y casi no participaba. Ahora, está meditando las cosas y viéndolas desde un punto de vista mucho más amplio, poniéndose en el lugar de los demás y, además, medió en el conflicto que había entre sus dos compañeros. Estas cosas se han dicho en los Grupos, es decir, cuando hay un conflicto porque un compañero se ha puesto hacer el tonto o porque el otro le ha dicho que le ha pegado con el lápiz, los compañeros suelen tranquilizar el asunto y suelen decir venga ya está. Esa actitud que se suele ver en los Grupos apareció el otro día en la clase también (E4CDA, 1, 1.2, 643-658).

O porque les ayudan a sentirse más seguros de sí mismos:

Cuando se ríen los chicos en los Grupos, les dice que no hagan tonterías. El año pasado se sentaba en la mesa y, si la decías haz esto, lo hacía, sino pues bueno... pues aquí estoy pasando el rato. Yo veo que participa mucho más (se refiere a la niña a la que hemos hecho mención en otras citas) (E2CDA, 1, 1.2, 158-161).

Desde la teoría, vemos que la mejora de la autoestima ha dado lugar a mejoras muy claras en la salud en barrios marginales. Vecinos de estos territorios afirman que su implicación en la toma de decisiones en la escuela ha sido la clave para sentirse como una persona valorada y con mayor autoestima, lo cual ha contribuido de manera directa al abandono de las drogas. Otras personas que estuvieron durante varios meses enganchadas a las drogas aseguran que participar en la escuela les ha devuelto el sentido a sus vidas, porque su adicción las llevó a olvidarse de sus hijos, teniendo estos que cuidarse solos (Ríos, 2013).

En otros estudios se ha recogido que mujeres de diferentes culturas se ayudan entre ellas para superar las barreras de acceso a los servicios sanitarios, debido al desconocimiento de la lengua. Así pues, madres marroquíes cuentan con la ayuda de otras madres de la comunidad para poder acceder a los servicios de salud (Flecha, et al., 2011). Asimismo, hay trabajos que indican que se han consolidado redes de solidaridad para atender a familias en situación de emergencia social (Girbés, 2014).

Desde los datos aportados, vemos que el contexto histórico y social determina unas necesidades diferentes a las que hacer frente. Esto llevo a que las dos primeras propuestas se preocuparan por las condiciones higiénicas de los edificios escolares y por la salud física de los participantes, estudiantes, etc. En las Comunidades de Aprendizaje vemos la misma tendencia de cubrir las necesidades en salud de manera contextualizada y, por tanto, es más habitual la ayuda con las emociones, con el acceso a los servicios sanitarios, con la superación de la drogadicción, etc.

El siguiente apartado también se incluye dentro de la tarea de examinar el impacto social de los proyectos; sin embargo, en esta ocasión, vamos a explicar éste desde el proceso de expansión de cada iniciativa.

6.3 Impacto social de los proyectos durante el proceso de expansión

Como hemos indicado al principio, otro de los apartados de este capítulo trata sobre el proceso de expansión de los proyectos, el número de iniciativas que tuvieron lugar y el impacto durante el proceso indicado.

En el caso de la Escuela Moderna, es muy difícil determinar el número total de escuelas a las que influyó el pedagogo. Sin embargo, sí que encontramos información sobre la difusión de las ideas racionales en escuelas de todo el mundo.

La Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia tuvo una gran influencia en otras escuelas, a pesar de que sus actividades educativas solo duraran cinco años. Una de las escuelas racionales que siguieron sus postulados fue la Escuela Moderna de Badalona. Esta institución contó con la *Revista Pedagógica Ilustrada* para publicar los preceptos de la enseñanza racionalista, las actividades que se desempeñaban en la escuela, así como muchas otras cuestiones que tenían como objetivo dar a conocer su funcionamiento y sus principios. En esta publicación hay un texto denominado *A los trabajadores* de Belis (1907), en el cual se demuestra que el esfuerzo por un objetivo común, por parte de los obreros de Badalona, dio como resultado a la fundación de dicha escuela. Su objetivo era transmitir al pueblo que su unión era la clave para conseguir que mejorasen su condición y que un ejemplo de los resultados de su unión era la creación de una escuela pensada para los que más necesitaban hacer uso de ella.

El impacto de la Escuela Moderna fue más allá e inspiró a la creación de otras escuelas que se fundaron después de su desaparición. Hablamos de la escuela Natura fundada en el año 1912 por el activista social Juan Puig Elías, en el barrio del Clot de Barcelona. Esta escuela acercó la cultura y la educación a más de 300 alumnos, una cifra muy positiva para las estadísticas escolares de la época. Por aquel entonces la escuela Natura fue una de las escuelas más prestigiosas de Barcelona (Fiscer, 2012).

La escuela Natura acercó la enseñanza y aseguró la escolarización de niños y niñas de familias pobres y de las clases obreras con menos recursos económicos. Una de sus formas de conseguirlo fue a través del cobro simbólico de un duro. Esta escuela estaba basada en el programa de las escuelas racionalistas y disponía de amplios recursos y materiales pedagógicos que se combinaban con excursiones, clases nocturnas para adultos obreros, etc. (Fiscer, 2012).

Una escuela posterior a la Natura fue la Escuela Racionalista de Sants. Esta escuela tenía clases diurnas y nocturnas. El último tipo de clase estaba destinada a la formación de la clase obrera, para que pudieran asistir después de la jornada laboral, desde las 7 hasta las 10 de la noche. Durante las clases nocturnas se realizaban debates sobre diversos temas, seguidos de la redacción de un resumen sobre el tema tratado, para reforzar así a la alfabetización. La edad media de los estudiantes oscilaba entre los 15 y 60 años y contaba, además, con una biblioteca que tenía más de 700 volúmenes (Fiscer, 2012).

En el resto de Europa, aparecieron escuelas que seguían los postulados racionales. Por ejemplo, con el apoyo de A.S. Neill en Gran Bretaña (Solà, 2007). Otros países europeos fueron Portugal, Holanda (Ámsterdam), Suiza (Lausanne) e Italia (Cappelletti, 1994).

En Italia, hay evidencias de la existencia de la *Scuola Moderna Razionalista di Clivio*. Fue un espacio educativo que luchó para que las personas más humildes entraran a la escuela. Su tarea fue importante al conseguir que varias generaciones de estudiantes desarrollaran una percepción rebelde de su posición social. Más instituciones que despertaron la conciencia de los estudiantes obreros fue la *Escuela Ferrer de Lausanne*. Su composición principal era de trabajadores inmigrantes italianos y de intelectuales como el Dr. Jean Wintch y Henry Roorda (Fidler, 1985).

Actualmente, en Europa, siguen apareciendo pedagogos con esperanzas de mantener el legado racionalista. Siendo estas experiencias educativas víctimas de los déficits económicos y de la falta de apoyo social que ya encontraron en sus momentos otros racionalistas. Sin embargo, tienen la misma postura de mejorar la vida de los niños y niñas. Algunas de las instituciones europeas que siguen la lucha de Ferrer i Guàrdia son las siguientes: la *Escuela Bonaventure* en la Isla de Oléron (Charente Maritime), la institución para la reinserción social y profesional *Le Coral de Claude Sigala*, Aimargues, Occitania, en Francia, así como la experiencia del equipo de Josefa Martín Luengo y su colectivo, *Paideia*, en Mérida (Extremadura, España) (Solà, 2007).

Por otro lado, en muchos rincones de Latinoamérica, también aparecieron escuelas o instituciones basadas en los postulados de Ferrer i Guàrdia: I) en Brasil (Ciudad de San Paulo), se fundó una escuela en el año 1909, situada en la Avenida Celso García 262; II) en la Vila Isabel, se llevó a cabo la *Escola 10 de Maio*; III) en Río de Janeiro, se creó la *Associação da Escola Moderna*; IV) en Río Grande do Sul, la *Biblioteca-Sociedade Pro-Ensino Racionalista*; V) en Sucre, Bolivia, apareció la *Escuela Francisco Ferrer i Guàrdia* dirigida por el sastre potosino Rómulo Chumacero durante la década de 1920; VI) en Argentina, apareció la FORA (Federación Obrera Regional Argentina) para preocuparse por la enseñanza racional; VII) en la Capital Federal (de Argentina) se fundó una escuela por parte de Ferrer Samuel Torner en el año del Centenario y VIII) en 1912, se creó en Argentina la Liga de Educación Racionalista (Cappelletti, 1994).

La influencia del pedagogo racional en Latinoamérica fue clave para dar lugar a numerosas mejoras sociales. Por ejemplo, en Brasil, los defensores del modernismo desarrollaron centros educativos, bibliotecas y teatros. Además, aumentaron las prácticas higiénicas, defendieron los derechos de mujeres, niños y niñas y se centraron en la alfabetización de la clase popular (Cappelletti, 1994).

En este proceso de expansión latinoamericano, también hemos encontrado a la Casa del Obrero, fundada en México en el 1912. Esta institución fue la organización anarcosindicalista más simbólica de la historia de México. Para su creación, fue clave la rebeldía de las clases sociales con menos ingresos económicos (Ribera, 1994).

Este espacio se fundó para educar a las clases humildes de México y, para este fin, se partió de los postulados racionalistas. No solo fue un lugar de formación, sino que también contribuyó a la divulgación de la ideología anarquista. Su función formadora, que es la que más nos interesa, se desarrolló con excelencia y fue muy bien acogida por la sociedad mexicana (Ribera, 1994, 1995).

El notable éxito era la prueba de que las escuelas de este tipo estaban compensando las malas prácticas del sistema educativo público. La base de su éxito se encontraba en la formación científica y gratuita para los más necesitados y en la ampliación de los horarios de asistencia educativa, sin importar la apertura del edificio durante el descanso dominical. Las ciencias que se enseñaban eran muy diversas: Química, Aritmética, Física, etc., y las personas encargadas de impartir las materias pertenecían a grupos anarquistas y tenían la función de guiar a los obreros hacia la emancipación de sus limitaciones sociales y económicas. El resultado de combinar ciencia y empoderamiento de las clases más desfavorecidas contribuyó a que las personas con menos recursos y apoyos sociales descubrieran el valor de su situación para la transformación de su realidad. Esto favoreció a que la clase obrera estuviera más comprometida con la causa de mejorar sus condiciones de vida en México (Ribera, 1994, 1995).

Los seguidores de las corrientes racionalistas también aparecieron en Norteamérica entre 1910 y 1960. El apoyo intelectual de este movimiento estuvo en manos de Paul Goodman, Margaret Sanger, Emma Goldman, ManRay Rockwell Kent, etc. Al igual que, en la mayoría de las escuelas de tendencia laicista y racionalista, el impacto social que se logró en esta parte del mundo fue el establecimiento del sentido crítico y el elevamiento cultural de las personas con menos empoderamiento económico y social (Solà, 2007). Encontramos otro ejemplo, de esta expansión, en las palabras de una de las personas entrevistadas, las cuales también aseguran que hay réplicas de la Escuela Moderna por todo el mundo:

Hay réplicas de la Escuela Moderna en todas las partes del mundo. En Estado Unidos en el 50 y 60 había escuelas racionalistas, había escuelas de Ferrer. Una cantante muy buena de Folk, que se llama Joan Báez, su madre estudió en la escuela de Ferrer de Nueva York (E8VP, 1, 1.3, 293-296).

La expansión fue más allá de Europa y América mediante la difusión de los libros editados por la Escuela Moderna y que fueron mandados crear por parte de Ferrer i Guàrdia, pues los textos de uso escolar que había en España a principios del siglo XX no estaban apoyados en los preceptos de la ciencia. Y, sin embargo, estos libros fueron escritos por algunos científicos como, por ejemplo, Odón de Buen, Ramón y Cajal, etc. (Dufour, 1999).

La calidad de los libros fue tan impresionante que fueron utilizados en España por centros republicanos, bibliotecas populares, sindicatos, sociedades de resistencia y escuelas laicas. Más allá de las fronteras, se difundieron a países de América e, incluso, al sudeste asiático, como en Filipinas. En Filipinas los libros se emplearon en las escuelas y en los seminarios clericales de la Iglesia aglipayana. El obispo Gregorio Aglipay fue el fundador de esta Iglesia que contaba con una veintena de obispos y 249 sacerdotes indígenas en 1903. Finalmente, Gregorio Aglipay escribió una carta a Ferrer para felicitarlo por su labor editorial (Delgado, 1982).

También sabemos que el Boletín de la Escuela Moderna, otra de sus conocidas publicaciones a la que hemos hecho referencia en varias ocasiones, fue uno de los primeros espacios en el cual maestras españolas tuvieron la oportunidad de escribir sobre didáctica y sociedad: Teresa Mañé, Belén Sarraga, Amalia Domingo Soler, etc., así como educadoras de otros países: Alejandra Myrial, Ellen Key, Clemencia Jacquinet, etc. (Marín, 2009).

Como ya hemos visto, la presencia de Ferrer i Guàrdia en el mundo es innegable. Ahora bien, tener un cómputo acertado de su labor no es tan fácil de identificar:

Es muy difícil porque ninguna obra recoge de manera exacta el cómputo. Lo que sí que sabe es que el número de alumnos matriculados fue muy pequeño, pero que sus ideas llegaron muy lejos, dado la gran obra que hizo su editorial de divulgación (E6EMFF, 1, 1.3, 87-89).

En el caso de las Misiones Pedagógicas, una de las iniciativas que tuvieron una gran expansión fueron las bibliotecas. Hasta el 1933, se crearon un total de 3151 bibliotecas fijas y circulantes. Las fijas se quedaban en la escuela del pueblo y las circulantes iban de aldea en aldea. Ambos tipos de bibliotecas eran gestionadas por maestros. Cada biblioteca contaba con 100 libros. Esto permitió que muchos niños, niñas y adultos conocieran los clásicos de la literatura. Los primeros se decantaron por autores como Perrault, Grimm, Andersen, etc., y los segundos preferían a Galdós, Cervantes, Quevedo, Pérez de Ayala, etc. (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1934). Otras grandes obras son las que destaca López-Ocón (2016), miembro de la Junta de Ampliación de Estudios de la ILE:

La biblioteca que se deja a la escuela consta de unos cien volúmenes. Libros de Historia de España; de Geografía, de Agricultura, reproducciones artísticas, “Vida de las abejas”, “Vida de las hormigas”, “Grandes exploradores de España”, cuentos de Andersen, extractos y trozos de “Don Quijote”; “Odisea”, “Iliada”, “Historia de la Tierra”, “Vida de los astros”, exploraciones de Amundsen, vidas de Stephenson, Edison, Franklin, etc. (Párr. 20, sección El contexto del primer documental efectuado por las Misiones Pedagógicas republicanas en Navalcán, Toledo).

Aparte de enriquecer culturalmente al pueblo con obras de gran excelencia literaria, las bibliotecas contribuyeron al aumento del número de lectores, de 269.325 niños y niñas a 1.405.845 y de 198.450 adultos a 790.650. El interés por la lectura hizo que en algunas localidades se acabaran

los libros para préstamo (Otero, 2006). Estos libros ayudaban a vencer el desconocimiento y la indiferencia de las personas hacia ellos (Martínez Rus, 2005; Malheiro, 2017).

Otro impacto de las bibliotecas fue el desarrollo del hábito lector a muchas de las personas que no lo tenían. Hay evidencias de que se desarrolló en zonas rurales como en Anzánigo (Huesca), Gualchos (Granada), Pozo Estrecho (Murcia), Plasencia (Cáceres), Valdunciel (Salamanca), Sadaba (Zaragoza) y La Puebla de Alfindén (Zaragoza). Vemos este suceso, en algunas de las zonas indicadas, a continuación:

En gran número de pueblos la biblioteca estimula al hábito de la lectura a quienes no lo tenían. Por ejemplo, de Anzánigo (Huesca), escriben: "Es de admirar el entusiasmo que ha despertado la biblioteca escolar entre los niños y adultos, pues desde la inauguración de la referida biblioteca la escuela es el punto de reunión, estrechando de esta manera los lazos entre la escuela y la familia".

De Gualchos (Granada): "Un mayor amor al libro y creciente interés por la lectura." De Pozo Estrecho (Murcia): "El afán de saber suple la falta de cultura"... (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1934, p. 68).

Asimismo, el gusto por la lectura conllevó a crear lazos más fuertes entre niños, niñas y familias, al tener en común algo para compartir (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1934).

Las bibliotecas siempre estuvieron amenazadas por los problemas económicos del estado. Pero, a pesar de esta dificultad, las Misiones lograron cerrar su tarea con bibliotecas en el 11,3% de las escuelas rurales españolas en tan solo cinco años (Boza y Sánchez, 2004). El éxito de este servicio también fue gracias a la buena decisión del Gobierno de la II República de acompañar la llegada de los libros con la alfabetización de sus habitantes. Esta medida no se planteó en el Gobierno anterior y, entonces, el resultado fue que muchas de ellas estuvieran vacías (Lorenzo, 2002).

Más allá del proyecto de biblioteca, el resultado de las Misiones Pedagógicas y de sus actividades educativas fue el siguiente en 1934:

En suma, se ha llevado la acción cultural y social con la Misión propiamente dicha a 298 pueblos; con el Teatro y Coro, a 115; con el Museo ambulante, a 60, sin incluir los numerosos visitantes de lugares vecinos; con Bibliotecas creadas, a 3506, lo que da un total, según se ve, de casi 4000 pueblos favorecidos por la obra de las Misiones (Cossío, 1934, p. 103).

Y la iniciativa finalizó con 196 Misiones Pedagógicas en 7000 núcleos rurales y, para ello, contó con la colaboración de 600 misioneros (Otero, 2006).

Otra iniciativa que apoyó la Institución Libre de Enseñanza eran las Colonias Escolares. La primera se dio en Madrid en el año 1887 y, a partir de este momento, la iniciativa comenzó a

surgir en Granada (1890), Barcelona (1893), Baleares (1893), Santiago (1893), Oviedo (1894), León (1895), Bilbao (1897), Segovia (1899), La Coruña (1902), Toledo (1904), Vigo, Zaragoza, Logroño y Extremadura (1905), Valencia (1906), Cartagena (1907) y Málaga (1911) (Zúñiga, 2001).

Depende del momento y del territorio, las Colonias Escolares recibieron el apoyo de un grupo de pedagogos o de instituciones. Por ejemplo, Madrid recibió el siguiente apoyo:

Madrid. En 1887 parte la iniciativa de D. Manuel B. Cossío, ilustrado director del Museo Nacional Pedagógico, a quien le ayuda en tan ardua empresa el infatigable profesor y secretario del mismo, D. Ricardo Rubio, los cuales, sin pararse en las dificultades que esto pudiera traer, emprenden con verdadero entusiasmo obra tan meritoria como la de crear *Colonias Escolares de Vacaciones* en España (Salcedo, 1900, p. 20).

Otro ejemplo de Colonias Escolares son las de Barcelona:

Barcelona. Esta capital es la que mayor contingente de Colonias ha organizado desde 1893 y la que mayor número de escolares ha enviado a disfrutar de los beneficios de la Institución. Patrocinada por la Sociedad Económica Barcelonesa de Amigo del País, y por Iniciativa de su presidente D. Joan Bautista Orriols, que halló motivo justificado en la Real orden de 26 de Julio de 1892, emanada del Ministerio de Fomento, empezó su propaganda entre los consocios, y al año siguiente quedaba organizada la obra por los esfuerzos de la Junta de Gobierno, que se impuso la obligación de «arbitrar recursos, buscar locales y proporcionar personal docente» (Salcedo, 1900, pp. 26-27).

En el caso de las Colonias de Madrid, apoyadas por los institucionistas, encontramos que la iniciativa fue contando con varias versiones y que promovían el aprendizaje de sus colonos y colonas:

La tercera Colonia Escolar de Vacaciones salió de Madrid el día 26 de Julio en el tren-correo de Santander a las siete de la tarde, dirigida por el secretario del Museo D. Ricardo Rubio, y los ya citados Sres. D. Francisco de La Riva, médico, y D. Enrique Esteban y Retiro, maestro normal (...). Los paseos fueron muchos este año y animadísimos; los mayores a Bustio (11 km.) durante una tarde, y a Comillas en un día entero; y casi siempre por la tarde a alguno de los deliciosos alrededores de la villa. Hicimos igualmente la acostumbrada expedición por la ría a Peña-Candil y otra en lancha también, de que hablaremos en seguida. Estos paseos, todos ellos aprovechados para la observación y recolección de plantas, fósiles, etc., para el conocimiento de los accidentes... (Museo Pedagógico de Instrucción Primaria, 1889, pp. 17-21).

Aparte del Museo y de las Sociedades Económicas del País, hubo otras entidades como las diputaciones provinciales que ayudaron al patrocinio de la iniciativa (Salcedo, 1900). Aunque, las Colonias empezaron a recibir más apoyo por parte de los servicios públicos a partir del año 1911, lo cual determinó su expansión por todas las ciudades españolas (Cano y Revuelta, 1995).

Las Colonias no solo se expandieron, sino que también dieron lugar a otras iniciativas que no se celebraron solo en verano. Así pues, surgieron por toda Europa Escuelas del Bosque o Escuelas del Mar, que tenían muy claro que el niño podía estar en contacto con la naturaleza durante todas las estaciones (Pereyra, 1982).

Las Colonias y los colonos siguieron en aumento después de las primeras experiencias. Ahora bien, los objetivos de las primeras son diferentes a las actuales, porque la humanidad ha ido viviendo grandes transformaciones sociales y económicas. Actualmente, no están destinadas a mejorar la salud de niños y niñas con graves enfermedades y con un estado de salud muy deteriorado. Ahora, el objetivo principal es ofrecer unas vacaciones repletas de actividades lúdicas, con las que se pueden adquirir conocimientos y estar en contacto con la naturaleza (Pereyra, 1982).

Aparte de las Colonias y de las Misiones Pedagógicas, encontramos que la ILE sirvió como base pedagógica de centros educativos que se denominaron las Escuelas Sierra Pambley. Todas las escuelas de este tipo se erigieron por un avanzado ideario pedagógico-didáctico de la Institución Libre de Enseñanza, pero con grandes modificaciones para adaptarlas al entorno de cada escuela y a sus circunstancias (Cantón, 2000).

Las Escuelas Sierra Pambley admitían veinticuatro alumnos hasta 1908. En 1930 tenía 32 plazas: 18 herreros y 14 carpinteros. Los estudiantes debían haber nacido en León (ellos o sus padres) y ser hijos de obreros, cuyos jornales no fueran superiores a cinco pesetas. Consultado el fundador sobre el ingreso del hijo de un guardia civil dejó claro que los hijos de empleados y militares no podían considerarse como pobres y que era a estas personas a las que buscaba favorecer, pues el obrero no disponía de un salario fijo (Cantón, 2000).

De todos los proyectos democráticos analizados, el proyecto que más expansión ha tenido han sido las Comunidades de Aprendizaje. En la actualidad hay 225 Comunidades de Aprendizaje en España, 56 en el resto de Europa (26 Portugal, 15 Reino Unido, 6 Malta, 3 Italia, 5 Chipre y 1 República Checa) y 377 Comunidades de Aprendizaje en Latinoamérica. Aunque hay 658 Comunidades de Aprendizaje reconocidas, hay escuelas que implantan Actuaciones Educativas de Éxito en las aulas de todas las partes del mundo (Comunidades de Aprendizaje, 2018; Instituto Natura, 2018).

Como ya se ha comentado, la primera Comunidad de Aprendizaje se originó en una Escuela de Personas Adultas situada en un barrio obrero de Barcelona. El nombre del centro es La Verneda-Sant Martí y fue creado en el año 1978 (Sánchez, 1999). En la cita posterior vemos que la escuela

tuvo una gran repercusión en muy poco tiempo:

Desde sus inicios, la Escuela de La Verneda-Sant Martí ha tenido unos resultados excelentes y un gran impacto en la vida del barrio. Tan sólo después de dos años de trayectoria, contaba con más de 100 inscripciones. En el curso 2003-2004 han participado 1.650 personas y se han realizado alrededor de 2.300 inscripciones en actividades diversas (Racionero y Serradell, 2005, p. 32).

Casi dos décadas más tarde, en el año 1995, se creó la primera escuela que implementó el proyecto en la Educación Obligatoria. Hablamos de la escuela de Educación Infantil y de Educación Primaria Ruperto Medina de Portugaleta (Euskadi). La implicación del claustro del CEP Ruperto Medina de Portugaleta (Bilbao) dio lugar a que el centro fundador de Comunidades de Aprendizaje (el centro CREA) iniciase el primer proceso de transformación de un centro de Educación Infantil y Primaria. Desde ese momento, CREA formó el Equipo de Comunidades de Aprendizaje, un gran equipo que posibilita que todas las escuelas que lo deseen tengan una educación que contribuya al éxito académico de todos los estudiantes. Pero este proyecto, es también el resultado de la participación de todas las personas que han ido interviniendo en él: los claustros, sus asesores y muchas otras personas y colectivos que han hecho real una esperanza de mejora de los resultados educativos y que se está extendiendo por muchos otros centros (Racionero y Serradell, 2005) y países, como podemos ver en la actualidad (Comunidades de Aprendizaje, 2018; Instituto Natura, 2018).

Los ejemplos comentados previamente son Comunidades de Aprendizaje que se encuentran en España. Actualmente, en este país, hay Comunidades en cada comunidad autónoma y el número es muy cambiante de un año para otro, pues cada curso escolar hay más escuelas que solicitan al centro CREA que hagan sensibilizaciones por todas las zonas españolas. Actualmente, mostramos el siguiente recuento, el cual será muy diferente en muy poco tiempo (Comunidades de Aprendizaje, 2018).

Tabla 14

Comunidades de Aprendizaje en España

CCAA	0 - 3	Infantil y Primaria	Secundaria	Integral (Infantil, Primaria y Secundaria)	Ed. Especial	Ed. Personas Adultas	Formación Profesional	Total
Andalucía	2	62	10	5	2	5	1	87
Aragón	0	5	0	0	0	0	0	5
Castilla La Mancha	0	4	0	0	0	0	0	4
Castilla León	0	3	1	0	0	0	0	4
Cataluña	3	36	1	0	0	1	0	41
Euskadi	0	30	2	5	1	4	0	42
Extremadura	0	9	0	1	0	0	0	10
Galicia	0	1	0	0	0	0	0	1
La Rioja	0	1	0	0	0	0	0	1
Madrid	2	1	0	0	0	0	0	3
Melilla	0	1	0	0	0	0	0	1
Murcia	0	1	0	0	0	0	0	1
Navarra	0	9	0	0	0	0	0	9
Ceuta	0	1	0	0	0	0	0	1
Valencia	0	12	2	0	1	0	0	15
TOTAL	7	176	16	11	4	10	1	225

Fuente: elaboración propia a partir de Comunidades de Aprendizaje (2018, sección de CdA en funcionamiento)

España no es el único país donde el proyecto Comunidades tiene éxito y mejora la vida de familias, comunidades, barrios y zonas rurales. En Latinoamérica también vemos que el proceso de expansión es muy rápido, incluso, mucho más rápido que en España. La institución que hace realidad que el proyecto llegue cada vez a más personas en Latinoamérica es el Instituto Natura. Esta institución cuenta con el apoyo y orientación del centro fundador del proyecto (CREA). Actualmente hay 377 Comunidades de Aprendizaje en Latinoamérica: 38 en México, 74 en Colombia, 24 en Ecuador, 47 en Perú, 94 en Brasil, 36 en Chile y 64 en Argentina. Lo que tienen en común estas Comunidades de Aprendizaje es que siempre tienen presente la calidad educativa y, para ello, ponen en común los principios y los sueños por lo que están dispuestos a luchar cada niño, cada niña, cada padre, cada madre, cada maestro, cada maestra y cada persona de la comunidad (Instituto Natura, 2018).

La gran expansión de las Comunidades de Aprendizaje por Latinoamérica lo podemos ejemplificar con el caso de Argentina. Durante el año 2015, en la Provincia de Santa Fe, la propuesta se implementó en 4 escuelas. A partir de ese año, se luchó para que el número de centros transformados aumentara y también para que se asentara la implementación de una manera

adecuada. Actualmente en Argentina hay 64 Comunidades de Aprendizaje (Instituto Natura, 2018).

Durante la expansión en Latinoamérica, los maestros han demostrado su encanto con el proyecto dedicando un apartado al gran impacto que tienen las Comunidades de Aprendizaje para las personas y para los entornos en situación de pobreza. Este apartado se recoge en la página web oficial del instituto que coordina a todas las Comunidades de Aprendizaje en Latinoamérica, hablamos del Instituto Natura. Y, en una de sus aportaciones, vemos que las Comunidades de Aprendizaje permiten que los docentes se sientan encantados de nuevo con la educación:

Me acuerdo de que una vez yo estaba muy entristecido por ver que mis esfuerzos profesionales no presentaban resultados. Cogí mi material y dejé la clase. Estaba decidido a renunciar a mi puesto porque no soportaba dicha condición. Pero la inspectora me hizo cambiar de idea, entonces volví a la clase (...).

Con la intención de aumentar el interés de los alumnos empecé con la pregunta: “¿Alguien conoce la historia de Romeo y Julieta?”. Entre una y otra habla, uno de ellos dijo: “Quién nunca sufrió por amor, no es así, profesor?” (...) Por fin, ¡yo consideraba que el cumplimiento eficiente del currículo era la garantía del éxito del aprendizaje! Pero en aquel momento noté que (...) ¡Deberíamos formarlos para la vida! (Instituto Natura, 2018; testimonio de un profesor de Rio de Janeiro, RJ, párrs., 31-34).

Por otro lado, encontramos que las Comunidades de Aprendizaje que hay por todo el mundo son muy diversas. Hay centros que nacen en zonas educativas de atención preferente (Aguilera, Mendoza, Racionero, y Soler, 2010). Otros colegios que reciben un alto porcentaje de alumnado inmigrante (Marruecos, Argelia, Ecuador, Colombia, Gambia, Senegal, Rumanía, China, Bangla Desh, Bulgaria, etc.) (Herrero y Pleguezuelos, 2008). Así como colegios que no surgen como repuesta a una convivencia intercultural problemática o al fracaso escolar, sino como una forma de mejorar la excelencia académica del alumnado y de la comunidad (Elboj, Gil, Rodrigo, y Zaldívar, 2004).

En el proceso de expansión, la fusión entre la escuela con el plan Comunidades hace que los espacios educativos se transformen profundamente. Por lo tanto, si antes existían agresiones e insultos hacia el profesorado, las Comunidades de Aprendizaje consiguen eliminar este tipo de situaciones y generan un nuevo espacio abierto para el aprendizaje de todo el alumnado (CEIP Andalucía, 2008). Uno de los ejemplos que muestran esta tendencia de una manera más clara es el CEIP La Paz. Como ya sabemos, este centro está insertado en un barrio periférico llamado La Milagrosa. Es una zona marginada, que se creó para alojar a las familias con pocos recursos (Brown, et al., 2013).

El deterioro del barrio estaba conectado a los graves problemas de convivencia de la escuela. Ante este hecho, la comunidad educativa decidió renovar los principios educacionales, transformando

la entidad escolar en una Comunidad de Aprendizaje. El resultado es el Colegio de La Paz, que es un espacio educativo basado en el diálogo igualitario, en el impulso de la participación de la comunidad y en las Actuaciones Educativas de Éxito para conseguir la inclusión de todo el alumnado (Díez, et al., 2013).

Otro ejemplo de escuela milagro es la Escola Joaquim Ruyra. Tiene un 92% de población inmigrante y está situada en Hospitalet de Llobregat. En la actualidad, los resultados de la escuela en las pruebas de competencias escolares de la Generalitat de Catalunya son muy positivos (Quatrelletres, 2017). A continuación, vemos una evidencia de esta realidad:

Los resultados del centro en las pruebas de competencias del Departamento de Enseñanza son brillantes. El 55% tiene un nivel alto de inglés, mientras que la media catalana está en el 25% del alumnado. En matemáticas, casi el 59% de los niños del Ruyra están en el percentil más elevado cuando la media catalán es del 30% de los estudiantes. “Se supone que el determinismo social marca que, en una escuela como la nuestra, en este entorno social, no puede garantizar que estas familias tengan éxito académico y social. Nosotros hemos aportado un proyecto educativo de altas expectativas en cuanto a promoción de la vida académica y social”, agrega la directora (Mouzo, 2017, párr., 6).

Por otro lado vemos que el impacto social de Comunidades de Aprendizaje se extiende a todos los lugares donde se sitúan. Una prueba de ellos es el gran trabajo doctoral de Álvarez (2015). En este estudio se puede ver la universalidad de las Actuaciones Educativas de Éxito cuando se llevaron a Latinoamérica, un contexto social y cultural diferente a su contexto de origen europeo. En este sentido, son efectivas independientemente del contexto donde se aplican. Esta característica de las Actuaciones Educativas de Éxito se comprobó por primera vez en el proyecto financiado por la Comisión Europea INCLUD-ED (2011).

Para finalizar y a modo de resumen, queremos indicar que la Escuela Moderna de Ferrer Guardia, las Misiones Pedagógicas y las Colonias Escolares son proyectos sociales y educativos que se plantearon con la finalidad de mejorar la vida de la población. Muchos años más tarde, surgieron otras alternativas socioeducativas y con otras orientaciones educativas, que buscaron este objetivo y un ejemplo de ello son las Comunidades de Aprendizaje.

Todos estos proyectos han impactado en la vida de niños, niñas, jóvenes y adultos en situación de pobreza y exclusión social al acercarles el conocimiento científico y artístico, al ayudarles a obtener resultados educativos, así como por impactar en su salud y por expandir el proyecto para que más personas disfrutarán de sus beneficios. Por consiguiente, estos impactos son una de las semejanzas que encontramos entre las propuestas y, de una manera más específica, son las semejanzas que tienen en el momento de mejorar la vida de las personas que viven en condiciones de pobreza y exclusión social. Sin embargo, la diferencia principal es que cada uno tiene un

procedimiento diferente para este fin.

Hemos visto que, en este sentido, la forma de proceder de los primeros proyectos solía ser más individualista, por tanto, vemos a aprendices que compartían espacio, pero no el conocimiento. No obstante, en Comunidades, vemos que el aprendizaje individual procede del aprendizaje compartido por todas las personas que componen el contexto de aprendizaje, ya sea un adulto, un joven o un niño. Los aprendizajes también pueden proceder de otras personas de la comunidad, con otras experiencias profesionales diferentes a las de los docentes.

Desde los hallazgos encontrados, también vemos que los proyectos mejoraron la salud de sus participantes, pero de una manera diferente. Las diferencias de este tipo están determinadas directamente por el contexto histórico. Así pues, vemos que en la ILE y la Escuela Moderna se daba importancia al cambio de hábitos, a la mejora de la salud física, entre otras cosas. Sobre este tema vemos que las Comunidades de Aprendizaje mejoran sobre todo la salud emocional de las personas. Y, según estudios previos, esta situación conlleva a la desaparición de hábitos nocivos para la salud y a la integración social.

Otra diferencia está relacionada con el proceso de expansión, la ILE no se expandió como centro educativo, sino mediante las iniciativas que propusieron para mejorar la vida de las personas en exclusión social. La Escuela Moderna tampoco se expandió como centro, sino que sus principios influyeron a otras escuelas racionalistas. Y, finalmente, vemos que las Comunidades sí que se expanden en forma de centro educativo y que las instituciones educativas que las acogen se transforman siguiendo sus principios.

CAPÍTULO 7. BARRERAS, DIFICULTADES Y CLAVES DE LOS PROYECTOS PARA GENERAR IMPACTO SOCIAL

Capítulo 7. Barreras y claves de los proyectos para generar impacto social

Desde este capítulo, vamos a dar respuesta a dos objetivos del trabajo: al objetivo número 2: aportar las barreras y las claves que tienen o tuvieron los proyectos indicados para la superación de la pobreza y la exclusión social. Y, al tercer objetivo: identificar las semejanzas y diferencias de los proyectos anteriores en sus esfuerzos por mejorar la vida de las personas en situación de pobreza y exclusión social. Anteriormente, hemos aclarado que este objetivo se alcanza mediante los dos capítulos de análisis de resultados. Teniendo presente estos dos objetivos, la estructura de este apartado será la siguiente, para la cual, hemos tenido en cuenta las categorías del estudio:

I. Barreras y dificultades para generar el impacto social

II. Claves para generar el impacto social

Antes de adentrarnos en el capítulo, queremos aclarar que entendemos a una barrera como a un obstáculo y a una clave como un elemento básico, fundamental o decisivo de algo (Real Academia Española, 2018). En este estudio, las barreras analizadas serán las cuestiones que entorpecieron a los proyectos en sus acciones de mejorar la vida de las personas con más dificultades sociales y económicas. Y, por otro lado, en el caso de las claves, nos centramos en las cuestiones que fueron fundamentales para impactar sobre la vida de estas personas.

7.1 Barreras de los tres proyectos para generar impacto social

La principal barrera que hemos encontrado para los dos proyectos más antiguos es la situación social que los rodeaba, algo de lo que ya hemos hablado en el episodio teórico de cada propuesta. En el caso de las Comunidades de Aprendizaje, veremos que los obstáculos no dependen tanto del contexto social, sino de la disposición o circunstancias de sus participantes.

7.1.1 Situación social

Los puntos de esta parte son la pobreza cultural y económica y los problemas sociopolíticos que involucraron a la ILE y a la Escuela Moderna.

La pobreza en sí misma

La pobreza, que rodeaba a la España de finales de siglo XIX y principios de siglo XX, fue una de las principales barreras con las que se encontró la ILE y la Escuela Moderna, para ayudar a las personas con menos recursos a mejorar sus vidas, debido a diversos motivos.

Uno de ellos es que las personas más pobres no tenían ninguna protección social: “ser pobre ahora, de un modo u otro, supone tener en cuenta mediaciones que antes no existían. Ayudas,

Capítulo 7. Barreras y claves de los proyectos para generar impacto social

subvenciones, comedores sociales, incluso, para parados ayudas de la seguridad social. Eso en otras épocas, antes de la República, no existe” (E8VP, 2, 2.1, 179-181).

Y, dentro de este grupo, las mujeres lo tenían muy difícil: “lo más importante es ver que es ser pobre en cada momento, para una mujer ser pobre en 1900 es muy distinto de ahora ¿no? En 1900 ser pobre quería decir la prostitución e hijos a mansalva” (E8VP, 2, 2.1, 74-77).

Además, las escuelas estaban más unidas al retroceso social, que al avance de la humanidad. La preocupación de estas escuelas por el desarrollo intelectual de su alumnado no era muy habitual, siendo frecuente la combinación entre tareas arduas y el castigo dentro de la enseñanza (Monés, 1994).

La enseñanza se desarrollaba en entornos no muy favorecedores para el aprendizaje. Sus particularidades eran aulas situadas en casas viejas, feas y sucias (Monés, 1994). La educación y la pobreza era un binomio casi inseparable en lo que se refiere a la educación española de principios de siglo XX. El análisis que hace Ferrer i Guàrdia del sistema educativo de España en su obra *la Escuela Moderna* es una prueba de ello: “La aglomeración en que viven los escolares, el uso de un solo retrete, de un solo vaso...” (Ferrer i Guàrdia, 1976, p. 41).

Asimismo, Anselmo Lorenzo (anarquista reconocido y amigo de Ferrer) estableció en la revista de divulgación de la ideología anarquista en Costa Rica (*Renovación. Sociología - Arte - Ciencia - Pedagogía Racionalista*) que la relación entre la educación y la pobreza tenía el riesgo de mantenerse debido a la superstición obrera de la imposibilidad de desarrollar una sociedad sin ricos y sin pobres. Esta superstición, que tenía sus bases en las creencias sociales, se intentó combatir en la Escuela Moderna (Lorenzo, 1911), así como al desconocimiento que había en general en cuestiones de cuidado de la salud:

Censuró enérgicamente la mala costumbre de cubrir la cabeza de los niños con gorros, pañuelos y aun con vendas, apretados, todo lo que da por resultado que el cerebro sufra un desarrollo anormal e imperfecto, demostrando que la práctica enseña ser preferible que durante la estancia en casa lleven los niños la cabeza al descubierto y que se la abrigue tan sólo con una gorra ligera para salir a la calle (VV. AA., 1903a, p. 72).

La del día 22 corrió a cargo del Sr. Cembrano, y por hallarse indispuerto, encargó al Sr. Columbié la lectura de su trabajo. Versaba este sobre los inconvenientes del uso del tabaco en los niños, y resultó una crítica a la vez que una censura del vicio de fumar en general. Los que se hallan connaturalizados con esa costumbre viciosa no podían pensar nunca en su funesta influencia. Basado en datos estadísticos, demostró el conferente que el tabaco es un factor principal entre las causas de la locura y de otras enfermedades, y su participación en la mortalidad prematura es terrible. Por muchos conceptos es materialmente pernicioso ese vicio en los niños, y con ser tantos, no es menos su maldad moral, ya que debilita la voluntad de tal modo que el que de niño comenzó a fumar no es capaz de dejar de hacerlo ni por razón de salud, de educación, de economía, etc. Niños y

Capítulo 7. Barreras y claves de los proyectos para generar impacto social

adultos quedaron pensativos ante aquella exposición racional, y es de desear no sea infructuosa (VV. AA., 1901d, p. 40).

La pobreza, tanto económica como cultural, y unida ésta a la realidad educativa trae consigo consecuencias negativas. Una de ellas fue que algunos maestros de las escuelas racionalistas no pudieran seguir sus nuevos principios. Así pues, las limitaciones de los recursos materiales y las condiciones culturales deterioradas fueron las causas de la aparición de algunos maestros que se hacían llamar racionalistas, pero que rompían el sentido de estas metodologías al resguardarse en las prácticas memorísticas, en la copia de lecciones y en el castigo (Cid, 1994). En aquellos tiempos era muy difícil encontrar en una misma persona los conocimientos pedagógicos y el compromiso social que las Pedagogías Racionalistas exigían (Palomero, 1998).

La dificultad para acceder a las fuentes de financiación fue otra gran barrera para la Escuela Moderna y las consecuencias directas fueron dificultades para apoyar y hacer crecer al movimiento obrero. Asimismo, el proceso de expansión de las escuelas racionalistas se vio afectado, pues algunas de estas escuelas, que estaban planificadas en Bolonia o Génova, no tuvieron lugar (Fidler, 1985).

La escasa financiación y los continuos problemas económicos (condicionados en gran parte por la triste situación de un país hundido en la más profunda de las miserias) fueron muy condicionantes para el número de niños y niñas matriculados. Hay datos oficiales recogidos en textos de teóricos más actuales que demuestran esta situación. Así pues, la Escuela Moderna fue clausurada por el Gobierno de Maura en el año 1906 y, hasta su clausura, los datos indican que el número de niños y niñas matriculados fue muy reducido: en el primer curso escolar (de 1901 a 1902), la escuela tenía 70 estudiantes (38 niños y 32 niñas). En 1902-1903, había 48 niños y 34 niñas y, en 1903-1904, había 114 (63 niños y 51 niñas) (Lázaro, 2016).

Más tarde, en la España de la II República, las Misiones Pedagógicas se encontraron con situaciones de pobreza difíciles de explicar. Por ejemplo, en la comarca de Sanabria, los institucionistas que llevaron libros, cine, teatro, etc., quedaron impresionados y fuertemente impactados por la miseria que visionaron. Su impresión fue el resultado de ver niños y niñas harapientos, mujeres con bocio por falta de una alimentación adecuada, hombres dañados internamente y sin esperanzas de ningún tipo, viviendas sin iluminación, casas sin tejado, sin chimenea, así como muchas personas pidiendo limosna:

Capítulo 7. Barreras y claves de los proyectos para generar impacto social

Pero allí mismo, donde el Tera se remansa espeso de peces y consejas, una pobre aldea, asomada en un teso de linars sobre el lago de Sanabria, nos sobrecogió de pronto mostrándonos al desnudo su miseria enferma y desolada, amarga de largos años sin esperanza: San Martín de Castañeda. Niños harapientos, pobres mujeres arruinadas de bocio, hombres sin edad agobiados y vencidos, hórridas viviendas sin luz y sin chimenea, techadas de cuermo y negras de humo. Un pueblo hambriento en su mayor parte y comido de lacras; centenares de manos que piden limosna... (Patronato de las Misiones Pedagógicas de 1935, p. 15).

La Misiones también se encontraron a su paso, por las zonas rurales, con maestros pobres que tenían salarios que no les permitían llenar sus despensas de buenos alimentos. También visionaron edificios escolares que no tenían recursos suficientes para atender a sus estudiantes y estaban casi en ruinas (Canes, 1993).

En las zonas rurales, el estado lamentable de las escuelas venía de mucho antes. Por eso, en 1899, el regeneracionista Macías Picavea hablaba de muchas escuelas primarias de pueblos y de aldeas que parecían cuerdas destartadas y con maestros harapientos y muertos de hambre. Los maestros también estuvieron sometidos al autoritarismo y presiones de los alcaldes, que en muchas ocasiones eran analfabetos (Hernández, 2000). También encontramos que otras figuras políticas, como el Conde Romanones, denunció a las Cortes la triste situación del sistema educativo español en su memoria del año 1910, porque las escuelas parecían estercoleros, cuerdas oscuras, incluso toriles (Hernández, 2000).

El gran deterioro escolar español se debe a que el presupuesto del Estado no podía enfrentarse a la labor de mejorar y de establecer las medidas higiénicas que necesitaban las escuelas (Canes, 1993). El escaso presupuesto de la administración pública también afectó a una de las actuaciones más importantes de las Misiones Pedagógicas; estamos haciendo referencia al establecimiento de bibliotecas fijas en los pueblos. Estas bibliotecas solían estar supervisadas por un maestro y podían ser utilizadas por niños, niñas y adultos. Éstas eran fundamentales, porque eran un asentamiento cultural constante, que permitían a los nuevos lectores mantener su nuevo aprendizaje. A pesar de todas estas ventajas, el Estado español (tan exento de recursos monetarios) lo tuvo muy difícil para mantenerlas y para crear nuevas (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1935).

Otro tipo de pobreza con la que se toparon las Misiones Pedagógicas fue la de tipo cultural, por este motivo, pusieron sus recursos y sus acciones pedagógicas a la merced de las clases populares, ya que era su intención disminuir la brecha cultural existente entre las ciudades y los pueblos. No obstante, esta brecha era mucho mayor de lo que pensaban los misioneros:

Capítulo 7. Barreras y claves de los proyectos para generar impacto social

... a setenta kilómetros de Madrid, en su misma provincia, existe un pueblo donde todavía no hay carros, donde muchos de sus vecinos pueden haber muerto sin verlos y donde el ambiente de cultura habrá de recordar, por tanto, la edad anterior al descubrimiento de la rueda (Cossío, 1934, p. 98).

Por otro lado, vemos que, durante el tiempo que estuvieron la ILE y la Escuela Moderna vigentes, el día a día de los menores no era nada fácil. Los niños y niñas fueron condenados a duros trabajos para ayudar a la manutención de sus familias. El cuidado de la familia desde tan temprana edad dio lugar a que los menores de edad no tuvieran un desarrollo pleno de sus vidas, porque no podían asistir a la escuela. En su lugar, las horas escolares las dedicaban a trabajar el campo (Hernández, 2000) o a trabajar en las fábricas, los talleres y la minas (Viñao, 2005). En el discurso del médico e higienista catalán Felipe Monlau, vemos que las consecuencias de estas situaciones eran devastadoras para los niños y las niñas:

De ahí resulta que la influencia fatal de muchas profesiones se graba con caracteres permanentes en la organización de ciertas clases (...).
El vicio escrofuloso es otro azote patológico que se ceba en las fábricas, y particularmente entre los tejedores y sus familias. Las criaturas se ven plagadas de cicatrices, de tumores y de deformaciones asquerosas. La población de tales manufacturas suele ser endeble, raquítica; criada a la sombra y encorvada sobre el telar, marchitase como una planta sin sol (Monlau, 1871, p. 681).

El trabajo del campo para los menores consistía en cavar garbanzos, dedicarse a la siega, coger aceitunas, plantar patatas, cuidar las ovejas, etc. El tiempo libre del que disponían era muy reducido y le dedicaban a jugar a las canicas, al frontón, entre otros juegos populares. Eran juegos que se solían compartir con otros amigos y que requerían pocos artilugios (Martín, 2015). En este ambiente agrícola también era muy difícil que la población adulta pudiera compaginar sus labores con la formación, porque durante la noche necesitaban cobrar el jornal y buscar una ocupación para el día siguiente, sobre todo en primavera (Martínez Rus, 2005).

Los niños y niñas dedicaban muchas horas en el campo; aunque, no fue su único oficio, pues era muy común que las familias muy numerosas mandasen a uno de sus hijos o hijas a la casa de un adinerado del pueblo. La finalidad de vivir en las casas de otras familias era realizar labores de manutención del hogar a cambio de su alimentación (Martín, 2015).

En el caso de las Colonias, vemos que se encontraron con la dificultad de mantener su impacto social a largo plazo, dado el hambre y la falta de cuidados que sufrían los niños y niñas de las familias con menos ingresos. Es cierto que los menores pasaban una temporada en el campo, con buena alimentación y respirando aire fresco. Ahora bien, los beneficios de estas estancias solían ser temporales, pues a la vuelta al hogar, les esperaba la misma miseria y, por lo tanto, volvían a tener la misma apariencia enfermiza. Los cuidados en el hogar no podían ser los mismos que en

las Colonias, porque muchas familias apenas tenían recursos para dar de comer a sus hijos e hijas (Otero, 1994).

Asimismo, detectamos que a las dificultades anteriores hay que añadir la falta de recursos económicos del país. Esta situación complicaba plantear Colonias que acogieran una gran cantidad de estudiantes. Y, por lo tanto, a pesar de que muchos niños y niñas necesitaban esta iniciativa para su desarrollo físico e intelectual, muy pocos fueron los afortunados (Moreno y Viñao, 1998) en gran parte, porque las fuentes económicas para mantener las Colonias fueron de carácter privado (las cuotas de los socios de la ILE o algunas herencias personales). Y, hasta el año 1910, no contaron con una financiación pública y periódica por parte del Ministerio de Instrucción Pública (Rodríguez, 2005).

Las Comunidades de Aprendizaje son un proyecto que no nació en una realidad social tan desesperada como la Institución Libre de Enseñanza y la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia. Por otro lado, es un proyecto factible en todas las realidades, pues puede establecerse en todo tipo de contextos sin necesidad de recibir grandes fuentes de financiación para mantenerse. Es un proyecto que se implanta en una escuela y se basta del presupuesto que tengan instituciones públicas, concertadas o privadas, no necesita inversiones extras (Entrevista a Ramón Flecha por parte de Casals, 2012; García, Racionero, Torrego y García, 2013).

Crisis sociopolíticas

Desde el apartado anterior, hemos visto que el impacto social de la ILE y de la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia se vio afectado por la pobreza de la España de principios del siglo XX. Aquí veremos que otra de las barreras que se encontraron fueron las circunstancias sociopolíticas.

La Escuela Moderna tuvo la pretensión de compartir sus principios con los niños y niñas, para asegurarse de que las nuevas generaciones llegaran cargadas de buenos sentimientos y acciones hacia los otros. Los objetivos no fueron crear adultos que en su emancipación acometieron actos violentos hacia las medidas políticas. En la Escuela Moderna se creía que la ciencia, el sentido común y la solidaridad serían suficientes para calmar el odio y la violencia que se generaba con tanta facilidad entre los seguidores de posturas políticas opuestas. Después de esta breve introducción, pasaremos a ver cuáles fueron las dificultades sociopolíticas de la Escuela Moderna.

A principios del siglo XX, la Iglesia, que representaba a las posturas conservadoras, tenía una gran influencia sobre la sociedad española. A la Iglesia de principios del siglo XX, no les resultó agradable la llegada de escuelas que defendían una enseñanza científica y alejada de los preceptos

Capítulo 7. Barreras y claves de los proyectos para generar impacto social

religiosos, porque para ellas la religiosidad ponía en peligro el desarrollo de la lógica de los estudiantes. Esta continua guerra entre la enseñanza laica y la enseñanza religiosa fue una de las situaciones que llevaron a que la Escuela Moderna tuviera grandes dificultades para mantenerse estable (Bergasa, 1990; Boyd, 1978; Monés et al., 1977, etc.).

El bando religioso y el bando laico decidieron tener una postura basada en el enfrentamiento que no acabó bien. Y, en este caso concreto, no salió bien para las escuelas racionalistas y para sus seguidores, porque se cerraron muchas escuelas de este tipo.

Los continuos enfrentamientos entre los dos bandos también afectaron directamente al número de alumnos y alumnas matriculados en la Escuela Moderna de Barcelona, como indica una de las personas entrevistadas: “Ferrer i Guàrdia funda su Escuela Moderna en pleno Eixample de Barcelona. Estando este lugar lleno de Iglesias Católicas con las que rivalizaban entre sí continuamente, lo que le llevo a tener menos alumnos de los esperados” (E6EMFF, 2, 2.1, 48-50).

Aunque Ferrer i Guàrdia no solo se opuso al bando religioso, sino que también se enfrentó a todo sinónimo de poder: “Y, en cambio, la Escuela Moderna está totalmente en contra de las instituciones del Estado, de la Iglesia, del Ejército” (E8VP, 2, 2.1, 26-27).

Esta situación conllevó a que las escuelas racionalistas no fueran bien recibidas. Un ejemplo es la queja del director de la Escuela Moderna de Badalona (Teodoro Sanmartí, 1907b), en un escrito de la *Revista Pedagógica Ilustrada* (documento: *Nuestra escuela* del año 1907). En sus palabras se recoge que las escuelas racionalistas se estaban cerrando por enseñar a los estudiantes a ser críticos con las enseñanzas que se basaban en los dogmas y en los misterios; así como con las enseñanzas que abandonaban la ciencia y la lógica para evitar el despertar del pueblo. Estas palabras se utilizaron para referirse a los colegios religiosos y, además, les tachó de inmorales por llevar a cabo tales prácticas. Asimismo, comentó que las escuelas racionalistas se implantarían en la sociedad porque el avance y las leyes así lo requerirían, solo faltaba que el pueblo tuviese la oportunidad de salir de su ignorancia.

El cierre de escuelas racionalistas fue en continuo a principios del siglo XX por parte de los sectores indicados. En el año 1907, se publicaba, en la sección de *Notas Sueltas* de la *Revista Pedagógica Ilustrada* número 6, que la escuela Horaciana de Lloret del Mar había sido clausurada por los reaccionarios y por los clérigos, al dejar que el pueblo tomará decisiones progresistas: “los reaccionarios y clericales no se dan momento de reposo para abortar todas las iniciativas progresivas del pueblo” (VV. AA., 1907, p. 8).

Capítulo 7. Barreras y claves de los proyectos para generar impacto social

El cierre de las primeras escuelas laicas, durante los primeros años de la Escuela Moderna de Barcelona, pareció algo esporádico si se compara con el cierre tan progresivo e intenso que hubo por parte del Gobierno de Maura, una vez que Ferrer i Guàrdia fuera ejecutado (VV. AA., 1909a).

Asimismo, sabemos, desde las aportaciones de investigaciones previas (Pericacho, 2014), que antes de la II República tuvo lugar el desarrollo de muchas instituciones renovadoras: Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza en Madrid, Andrés Manjón y las Escuelas del Ave-María de Málaga, Ferrer i Guàrdia y la Escuela Moderna en Barcelona, así como muchas otras con influencias de Giner de los Ríos, Andrés Manjón, Ferrer i Guàrdia, Rosa Sensat, Pau Vila, etc.; algunos ejemplos de Barcelona son: Colegio Sant Jordi (1898), Escuelas Mossèn Cinto (1904), Colegio Mont d'Or (1905), Escuela Horaciana (1905), Escuela de la Sagrada Familia (1910), etc. En Madrid, otros ejemplos son: Grupo Escolar Cervantes (1918) de Madrid, Instituto-Escuela (1918), etc. Sin embargo, toda esta labor se vio amenazada y casi en peligro de extinción después de la Guerra Civil española y principio de la dictadura. Se llegó a esta situación, porque muchas escuelas de este tipo fueron clausuradas y, por lo tanto, se dio lugar a nueva etapa educativa española, cuya principal característica sería el aislamiento de la escuela respecto a los principios igualitarios y solidarios, muy arraigados a la Escuela Nueva. El nuevo régimen no soportaba la idea de que los ciudadanos fueran educados en las escuelas que habían proliferado durante la II República, pues éstas estaban alejadas de los principios que se defendían en el régimen dictatorial.

De acuerdo con Malheiro (2017), en plena dictadura, más específicamente, el 30 de enero de 1938, se creó el Ministerio de Educación Nacional, que sustituyó al Ministerio de Instrucción Pública y era de ideología nacionalista. En este momento, se nombró a Romualdo de Toledo Director General de Primera Enseñanza por el ministro de Educación Nacional, Pedro Sainz Rodríguez. De Toledo planteó una serie de medidas encaminadas a suprimir el reconocimiento del bilingüismo, la coeducación y el laicismo. Al mismo tiempo estableció medidas como la censura de los libros de texto, la depuración de los docentes, entre otras. Además, De Toledo (1940) no apreciaba a las acciones del Patronato de las Misiones Pedagógicas, pues las consideraba como propaganda del marxismo internacional.

En estos momentos, las acciones del Ministerio anterior tampoco estaban bien consideradas, por apoyar a iniciativas como las Misiones:

La gestión del Ministerio de Instrucción pública, y especialmente de la Dirección general de Primera Enseñanza, en éstos (*sic*) últimos años, no ha podido ser más perturbadora para la Infancia. Cubriéndola con un falso amor a la cultura, ha apoyado la publicación de obras de carácter marxista o comunista, con las que ha organizado bibliotecas

Capítulo 7. Barreras y claves de los proyectos para generar impacto social

ambulantes y de las que ha inundado las Escuelas, a costa del Tesoro público, constituyendo una labor funesta para la educación de la niñez (Orden n° 13 de 4 de septiembre de 1936).

A partir de julio de 1940, el Patronato de Cultura Popular asumió las funciones del Patronato de las Misiones Pedagógicas. Y, al poco tiempo, procedió al envío de nuevas bibliotecas a escuelas primarias públicas y privadas hasta mediados de 1942. El nuevo régimen aprovechó la idea y la infraestructura de las Misiones para tal fin (Malheiro, 2017). A continuación, vemos parte de su funcionamiento:

Son las Instituciones organizadas por el Estado y Movimiento para expender la cultura en los medios rurales. Desarrollarán su actividad mediante bibliotecas circulantes; conferencias, discotecas, exhibiciones teatrales, exposición de reproducciones artísticas, cine educativo, emisiones de radio y otros medios análogos, con preferencia los que contribuyan a mejorar la vida rural. Estas Misiones tendrán un régimen especial y dependerán de los organismos técnicos de orientación e investigación del Ministerio de Educación Nacional. A estos efectos quedan reconocidas las Misiones de orientación pedagógica actualmente en funcionamiento (Ley de Educación primaria de 17 de julio de 1945, 1945, p. 393).

La causa de la última Misión del Gobierno anterior fue la Guerra Civil (Boza y Sánchez, 2004). A su vez la contienda borró parte de la historia de las Misiones, al impedir la publicación de la tercera memoria del Patronato, que estaba pensada para ser publicada en 1936. Esto ha dado lugar a que existan muchas dificultades para encontrar rastros de las Misiones de los últimos años, pues la información de esta última etapa está incompleta (Martín, 2015).

La Guerra Civil también dio lugar a la destrucción de numerosos libros que fueron editados para las bibliotecas fundadas por la II República (muchas de ellas fundadas por medio de las Misiones Pedagógicas). Por este motivo, en el mes de agosto del año 1936, el Gobierno republicano fundó la Junta de Incautación, Protección y Conservación del Tesoro Artístico Nacional, asociada al Ministerio de Instrucción Pública. Esta institución logró poner a buen recaudo miles de libros creados para las Misiones, en los sótanos de la Biblioteca Nacional y en la Hemeroteca Municipal. Sin embargo, muchos otros no tuvieron la misma suerte (Gimeno, 2011).

Las trabas para la ILE y sus iniciativas no pararon de crecer durante la contienda. Una de las trabas más duras que encontramos para los defensores de la República fue el asesinato del misionero Federico García Lorca. Fue asesinado en su ciudad natal por pistoleros de la Falange. Sin olvidarnos de las decenas de bibliotecas y de escuelas populares destruidas por las tropas del general Franco; así como los miles de libros y de documentos desaparecidos de la biblioteca, del archivo nacional y de las bibliotecas populares (Gimeno, 2011).

En definitiva, la ILE y las iniciativas que apoyó para ayudar a las personas con menos recursos tuvieron que soportar, durante sus años reformistas, una pésima gestión de los poderes políticos y, como consecuencia directa de esta situación, continuos cambios que rompían la estabilidad de sus iniciativas. La inestabilidad conllevó, a su vez, a la confusión en la toma de decisiones y a ninguna solución legislativa eficiente que hiciera frente a las dificultades del sistema educativo (Canes, 1993).

7.1.2 Dificultades transitorias de Comunidades de Aprendizaje

Las dificultades de las Comunidades de Aprendizaje no son las mismas que los proyectos anteriores de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Es decir, no hemos encontrado evidencias que demuestren que las Comunidades de Aprendizaje no han podido emprender su camino, porque el país donde se instauran tenga una situación de miseria muy profunda o porque las personas que representan el poder social y político tomaran medidas para acabar con la iniciativa.

Las dificultades transitorias que encontramos para el proyecto, desde la teoría, son: las que tienen los participantes para acoger a una propuesta nueva y la dificultad de los profesionales de la educación para hacer su trabajo apoyándose en evidencias científicas. Desde el trabajo de campo, encontramos que una de las dificultades puede ser que, a los niños y a las niñas les cuesta participar teniendo presente los principios democráticos de las Actuaciones Educativas de Éxito, en algunos momentos. Sin embargo, en cuestión de muy poco tiempo, dejan las viejas costumbres educativas y comienza a dialogar, escuchar, compartir conocimiento, etc. (Ver apartado de aprendizajes académicos y sociales del capítulo 6).

Ahora bien, las dificultades que han tenido Comunidades de Aprendizaje no son determinantes para impedir el impacto social del proyecto y, por este motivo, no podemos hablar de barreras permanentes, porque son inconvenientes que se superan con el tiempo. Y, desde algunos de los estudios del centro fundador de Comunidades de Aprendizaje, identificamos que las dificultades de los participantes, a las que hemos hecho alusión, son: bajas expectativas de los profesionales hacia el proyecto, la falta de comunicación entre ellos, las dificultades de participación que tienen las personas excluidas, así como el liderazgo establecido de una manera inadecuada (Girbés, 2014).

Capítulo 7. Barreras y claves de los proyectos para generar impacto social

Como ya sabemos, otros estudios aseguran que otro obstáculo inicial es la dificultad que tienen determinados profesionales de la educación en hacer su trabajo partiendo de las evidencias científicas. En algunas ocasiones, los profesionales educativos que acogen a las Comunidades de Aprendizaje necesitan asumir que el impacto social para todas las personas (incluidas las personas en riesgo de exclusión) está ligado a las evidencias científicas. Al no asumir esta realidad, las personas quieren tomar decisiones rápidas y alejadas de las mismas en un primer momento. Sin embargo, los profesionales educativos entienden su importancia gracias a la formación previa que otorgan los formadores de Comunidades de Aprendizaje (Álvarez, 2015).

El no basarse en las evidencias científicas ha dado lugar al planteamiento de teorías reproductonistas en el ámbito escolar, que establecen que los resultados académicos de los niños y niñas están relacionados con el origen social y económico de sus padres:

Así se ha avalado la perspectiva reproductonista que ha considerado, por ejemplo, la vinculación entre los resultados académicos del alumnado con su nivel socioeconómico o con la titulación del padre o la madre, principio nunca reconocido por la Comunidad Científica Internacional. En contraposición, se ha evidenciado que la participación educativa de las familias en las escuelas mejora el aprendizaje de los niños y niñas (Morlà, 2015, p. 140).

Como vemos en la cita anterior, la Comunidad Científica Internacional ha tenido que enfrentarse a la barrera de teorías que no estaban conectadas con las evidencias. Así pues, sus descubrimientos han sido fundamentales para determinar que sin evidencias se deja atrás a aquellos que no nacen con las mismas oportunidades sociales; por ejemplo, por no tener un origen económico favorecedor (Elboj, et al., 2006).

Por otro lado, hemos visto, desde nuestras observaciones, que algunos niños y niñas les cuesta seguir los principios democráticos y educativos de las Actuaciones Educativas de Éxito, en algunas ocasiones y de manera esporádica: “«Ne» se da cuenta de que «K» lleva un rato intentando dar una solución, pero nadie le está escuchando” (03CDA, 2, 2.2, 52-54). Otra evidencia es la siguiente: “«Sln» quiere ser el primero en contestar a una pregunta, sin embargo, grita la respuesta y no deja contestar a sus compañeros” (04CDA, 2, 2.2, 151-152). O la posterior: “de repente todos compiten entre ellos para solucionar la cuenta, los alumnos y alumnas de la mesa cuentan desde siete hasta trece de manera muy rápida” (05CDA, 2, 2.2, 132-133). Dado, que como hemos indicado en la mayoría de las evidencias científicas sobre el proyecto, los niños y niñas aprenden dialogando y sin dificultades.

Como vemos las dificultades del proyecto no están relacionadas con una situación social de pobreza o exclusión social, pues son situaciones que pueden afectar a todas las personas

indistintamente de dicha realidad. Desde los documentos teóricos indicados y desde nuestro trabajo de campo identificamos algunas de estas situaciones.

En el siguiente apartado comentaremos las cuestiones claves de los proyectos para mejorar la vida de las personas en situación de pobreza y exclusión social.

7.2 Claves para generar el impacto social de los proyectos

En esta parte de la tesis se establecen las claves que han garantizado que los proyectos analizados tengan impacto social para las personas en situación de exclusión social o desigualdad.

7.2.1 Principios y actuaciones educativas

En este punto explicaremos qué principios y actuaciones educativas fueron fundamentales para mejorar la vida de los destinatarios de las iniciativas. Los principios son: apoyarse en los valores humanitarios, el higienismo y el levantamiento del nivel cultural. Y, dentro de cada uno de ellos, veremos el papel que tenían las actuaciones educativas, de las que ya hemos ido hablando previamente; estas son las Actuaciones Educativas de Éxito, las Colonias Escolares, las conferencias dominicales, las Misiones Pedagógicas, principalmente. Y terminaremos el apartado con un punto dedicado a las Actuaciones Educativas de Éxito de Comunidades de Aprendizaje.

Los valores humanitarios

Tal y como iremos viendo a lo largo de este apartado, los valores humanitarios de las personas que se implicaron en las iniciativas fueron fundamentales para mejorar la vida de las personas sin recursos. Y estos fueron puestos en práctica mediante una serie de actuaciones educativas.

En la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia, uno de los valores que tenía un papel protagonista era la solidaridad, porque todo niño y niña tenía la obligación moral de actuar siguiendo a este principio, incluso, desde sus primeros años de vida, para así desarrollar una sensibilidad hacia el otro y darse cuenta de que no estaba solo en el mundo. Así pues, gracias a que el niño ve que no vive solo, puede crecer y comprender que hay un lazo de solidaridad que une a los hombres (Ferrer, 2009).

Para su fundador, la solidaridad sería el origen del bienestar de todos, el fin de la explotación del hombre y el principio de un régimen de paz y amor. Y todo ello conduciría sin duda al éxito de todos (Ferrer, 2009). Para garantizar el éxito de todos, en el Boletín de la Escuela Moderna, se

Capítulo 7. Barreras y claves de los proyectos para generar impacto social

planteaba que los niños y niñas con más conocimientos no deberían mirar solo para sí y que deberían tener en cuenta a los que tenían menos voluntad para aprender, siendo esta acción propia de la solidaridad:

Juan Carmany, Pedro Ortega, Enrique Reales, María Ruizcapilla, Enriqueta Ortega, Mario García y Pedro Boyer hacen sus trabajos intelectuales satisfactoriamente; pero hay que advertir a estos alumnos que no se cumple íntegramente sus deberes mirando uno solamente por sí. Hay que cumplir con la ley de la solidaridad. Ya que la naturaleza les ha dotado de facilidad de inteligencia y suficiente energía de voluntad para combatir la pereza, están en la obligación de mirar por sus compañeritos (VV. AA., 1902a, p. 82).

Por otro lado, queremos indicar que la solidaridad y la igualdad se establecieron para que fueran aprendidos por todos los estudiantes de la Escuela Moderna, indistintamente de su condición social (Ferrer, 2009). Por lo tanto, los niños y niñas con más recursos económicos y con más apoyo social aprenderían a ser solidarios y a defender la igualdad que tanto necesitaban los menores nacidos en situaciones más humildes, pues no se creía en un sistema que estableciera diferencias entre pobres y ricos. El objetivo era eliminar esta continua distinción social. Lo importante era que no hubiera productores y consumidores. Lo importante sería que todos participasen en régimen de igualdad y consiguieran lo mismo. De esta manera, los ricos no tendrían que sufrir viendo como otros lo pasan mal y los pobres no tendrían que sentir envidia, pues no tendrían ninguna carencia (VV. AA., 1901c).

El análisis de Ferrer i Guàrdia y de sus seguidores también indicó que, para mejorar la sociedad, las mujeres no podían ser mantenidas al margen de las decisiones y de la ciencia. Estos hombres y mujeres tenían muy claro que ninguna mejora social podía conseguirse desde la discriminación por motivos de género o de sexo. Por esta razón, las palabras en defensa de la inclusión social de las mujeres están recogidas en varios documentos y, en este caso, hemos seleccionado las siguientes palabras por el posicionamiento tan claro que se realizó a favor de la visibilidad de todas ellas:

Mas para que la mujer ejerza su acción benéfica, no se han de convertir en poco menos que en cero los conocimientos que le son permitidos: debieran ser en cantidad y en calidad los mismos que el hombre se proporciona. La ciencia, penetrando en el cerebro de la mujer, alumbraría, dirigiéndole certeramente, el rico venero de sentimiento; nota saliente, característica de su vida; elemento inexplorado hasta hoy; buena nueva en el porvenir de paz y de felicidad en la sociedad (VV. AA., 1901e, pp. 17-20).

El apoyo hacia una coeducación de clases, que defendía la Escuela Moderna, se ve de una manera muy clara en una de las entrevistas realizadas. Asimismo, se recoge que fijarse en la educación de las mujeres es una de las bases que mejoran el bienestar de la sociedad en general, ya que cuando una mujer es madre y tiene una buena formación, el resultado es tener unos niños y niñas más sanos al garantizarlos mejores cuidados:

Capítulo 7. Barreras y claves de los proyectos para generar impacto social

R: El tema de la coeducación, que hubiera niños y niñas también. El hecho de que las niñas también se educaran con los mismos aprendizajes, eso tiene un impacto súper importante. De hecho, la mayoría de las investigaciones demuestran que la educación de las niñas tiene mucho más impacto que la de los niños. (...). R: Amartya Sen tiene una investigación que demuestra que la alfabetización o la formación de mujeres tienen un impacto mayor en la baja mortalidad de sus hijos. En la reducción de la muerte familiar. Si esto lo trasladamos a que Ferrer hacía que las niñas, mujeres y hombres se formaran, pues seguramente habría mejorado la cura de los niños y niñas, etc. (E7VP, 3, 3.1, 92-95).

Asimismo, la implantación de la Escuela Moderna es un ejemplo de clave para el impacto social, pues sus principios eran inclusivos, porque pensaban en los más desfavorecidos y en aquellos que no lo eran:

R: Él tenía muy claro que no era una escuela solo para pobres, porque si la sociedad es diversa, no podemos tener una escuela que no sea diversa. Entonces, el tema es que la escuela no era una escuela de pobres, era una escuela de calidad en la cual, las personas que tenían recursos pagaban, las personas que no tenían recursos no pagaban. No sé en todas, pero en la iniciada para Ferrer i Guàrdia ocurría esto. No es que hiciera una escuela para pobres (E7RP, 3, 3.1, 76-83).

Para que las puertas del conocimiento de la Escuela Moderna no se cerraran a ninguna persona; este centro desarrolló una iniciativa denominada las conferencias dominicales, sobre las que hemos hablado en varias ocasiones. Éstas estaban destinadas a estudiantes, familias y profesorado. Se celebraban con la intención de que los conocimientos científicos llegaran al pueblo de manos de investigadores reconocidos, como lo fue Ramón y Cajal, entre otros. Las conferencias dominicales fueron todo un éxito, pues el número de sus participantes fue aumentando considerablemente. El buen recibimiento, por parte de los ciudadanos, fue una prueba de la mejora que necesitaba la escuela de aquel entonces. La información sobre las conferencias dominicales aparece en numerosos boletines de la Escuela Moderna (VV. AA., 1901d; VV. AA., 1902e, 1902f, 1902g y 1902h).

Por otro lado, vemos que la solidaridad unida al empeño y a la pasión de los misioneros fue la esencia del éxito de las Misiones Pedagógicas. Para hacer esta afirmación, nos basamos en las memorias del misionero Alejandro Casona que, como sabemos, además fue un dramaturgo y maestro español de la generación del 27. Su testimonio escrito recoge que era feliz ayudando a todas aquellas personas que se encontraba a su paso por los pueblos. Y que, para ello, eran necesarias muchas horas de trabajo, pues no solo se depositaba la cultura en las mentes de las personas, también había que encontrar la forma de hacerlo. Así pues, se llevó la cultura mediante danzas, teatro, música, etc. (Casona, 1937).

En las Misiones, la solidaridad procedía de todas aquellas personas que tenían contacto con la cultura (maestros, poetas, etc.) y una convicción muy fuerte por ayudar a los demás (Martínez

Capítulo 7. Barreras y claves de los proyectos para generar impacto social

Rus, 2005; Otero, 2011). Esta convicción quedó plasmada en fotos de aquella época. Como, por ejemplo, en una de las imágenes más representativas de la iniciativa, en la que se puede ver a Luis Cernuda llegando a Burgohondo en un burro, para acercar los libros a los niños, niñas, jóvenes, etc. (Otero, 2011; Residencia de Estudiantes del CSIC, 2015).

Las Misiones calaron en los habitantes de las zonas rurales, porque no se enviaron a educadores pedantes que intentaron hacer ver al pueblo todo lo que ellos sabían y todo lo que les faltaba por conocer a los participantes. Como ya hemos visto, en vez de personas arrogantes, se mandaron a personas con sentido de la fraternidad y capaces de tener una comunicación sencilla. Se cuidaba mucho el tipo de misionero que se mandaba, porque era una iniciativa que ante todo apostaba por la calidad, no era tan importante la cantidad, sino hacer bien cada misión y dejar huella cultural (Otero, 1987).

En el patronato de la iniciativa se establece lo que se esperaba de los misioneros: “aquellos núcleos de personas que por todo el país tengan la cultura, el desinterés, el amor, el entusiasmo y el tacto necesarios para el éxito” (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1934, p. 4). Otro ejemplo es el posterior: “suelen creer en los pueblos que el hombre culto es, por necesidad, tieso de espíritu y pedante. Los misioneros, al contrario, procuran dar ejemplo de espontaneidad” (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1934, p.124).

En el caso de las Colonias Escolares, la implicación humanitaria tuvo lugar gracias a que Manuel B. Cossío y Ricardo Rubio convocaron a la participación de amistades y personalidades del momento, divulgando sus planes en periódicos madrileños con gran repercusión como *La Época* y en la prensa extranjera (Rodríguez, 2016a).

Y, en las dos citas posteriores, mostramos que la implicación solidaria estuvo presente en la iniciativa: “deber nuestro es dedicar aquí un voto de gracia también al farmacéutico Sr. López Lamero por los medicamentos y auxilios gratuitos de todo género que ha proporcionado al enfermo y por los obsequios con que ha favorecido a la Colonia...” (Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución Libre de Enseñanza, 1897, p. 285). Y la otra cita es la siguiente:

El distinguido profesor de instrucción primaria, D. Julián García Díez, ha ofrecido su casa en resines (Santander), para la instalación gratuita de las Colonias Escolares de Vacaciones, cuyo ensayo, como ya saben nuestros lectores, trata de llevarlo a cabo el Museo Pedagógico.

El Sr. García Díez ofrece también su cooperación para atender a los niños durante la permanencia de la colonia en aquel punto, si se aceptara su invitación (VV. AA., 1887, p. 1342).

Capítulo 7. Barreras y claves de los proyectos para generar impacto social

Las Colonias también recibieron el apoyo de instituciones de diferente índole, dada su gran valía para ayudar a la infancia a mejorar su estado de salud. Por ejemplo, El Ministerio de Fomento otorgó una subvención de 1.000 pesetas. La Diputación Provincial y el Ayuntamiento madrileño contribuyeron con 250 pesetas cada una. Además, colaboraron con 100 pesetas muchas otras instituciones, como, por ejemplo: la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, la testamentaria de Lucas Aguirre, etc. (Rodríguez, 2016a).

Las Comunidades de Aprendizaje son otro de los proyectos que está sustentado en la solidaridad para ofrecer una educación comprometida con las personas. Cada día y en muchos lugares del mundo, esta propuesta está demostrando que gracias a la solidaridad de la comunidad y de las personas voluntarias se mejoran los aprendizajes de todo el alumnado y la convivencia (INCLUD-ED, 2008).

Son muy numerosas las imágenes de Comunidades de Aprendizaje y en la gran mayoría se puede ver a niños y niñas aprendiendo gracias a la solidaridad de los adultos y jóvenes de la comunidad. Un ejemplo de esto lo encontramos en las imágenes del blog educativo del CEIP Dion Casio, donde se puede ver como personas adultas de todas las edades pasan las tardes potenciando el aprendizaje de los niños y niñas, en las Bibliotecas Tutorizadas (CEIP Dion Casio, 2017).

Además, en las Comunidades de Aprendizaje, la solidaridad es un valor que se consigue a través de la práctica. Es un valor que se practica por medio de las interacciones que se desarrollan en el aula y por parte de toda la comunidad educativa. La solidaridad se da cuando se genera la convivencia multicultural, multisocial y multiprofesional. En Comunidades de Aprendizaje la solidaridad también aparece cuando el alumnado comparte procesos de aprendizaje. En vez de separar al alumnado por resultados académicos o por estar más capacitado, más interesado o más motivado, el proyecto asegura que todo el alumnado pueda aprender en la misma aula. Lo que se intenta no es segregar, sino incluir. Por lo tanto, el aula se suele organizar por medio de los Grupos Interactivos. Esto supone que el aula deja de estar compuesta por tipos de estudiantes y con solo una persona adulta que transmite el conocimiento. En las Comunidades, el alumnado se distribuye en pequeños grupos y la enseñanza recae sobre los voluntarios, el profesorado, la comunidad y los propios niños y niñas. Entonces, se pasa de un aula basada en acciones educativas de carácter teleológico a un aula que se desenvuelve en contextos de acciones comunicativas, de consensos y de transmitir y de compartir emociones y sentimientos (Ferrada y Flecha, 2008).

Asimismo, para seguir el camino de la solidaridad, por parte de las Comunidades de Aprendizaje, la escuela tiene que ofrecer las mismas oportunidades a todas las personas; garantizar la no competitividad, la confianza, la no imposición y el apoyo mutuo; suscitar la participación

indistintamente del estatus cultural de las personas; transformar las condiciones culturales y sociales de los que menos tienen; solucionar los problemas de convivencia y conseguir que todos los alumnos y alumnas alcancen los mejores resultados, en otras palabras, hay que promover el éxito de todos los estudiantes. Además, todas estas acciones se tienen que potenciar a lo largo de todo el curso académico, no solo por medio de actividades concretas que se trabajen en los días pensados para la paz por parte de la escuela, pues estos contenidos deben ser paralelos a cada aprendizaje académico (Aubert et al., 2008).

La solidaridad también incluye a las altas expectativas. Este principio supone tener en cuenta las posibilidades y las capacidades en vez de los déficits o dificultades del alumnado. Una de las ventajas de las altas expectativas es el cambio en la autopercepción, pues los escolares perciben que ellos tienen habilidades para desempeñar tareas complejas. Sin embargo, si en un aula no se incluyen las expectativas positivas, el alumnado puede percibir que tiene pocas capacidades (Racionero, 2011). Sobre este tema, tenemos que indicar que, en una de las entrevistas que realizamos, pudimos apreciar que las altas expectativas ayudan a los estudiantes a mantener las actitudes positivas y a sentirse orgullosos de sí mismos:

Yo he notado que ellos se acuerdan de los comentarios que hacen y, cuando a la semana siguiente ese comentario positivo que les has dicho... Claro, ese comentario a ellos les llena de orgullo. Cuando se lo vuelves a repetir, se sienten orgullosos de lo que están haciendo e intentan repetir los patrones que tú les has explicado, o las cosas que les dices que están haciendo bien vuelven a intentar repetirlo (E4CDA, 3, 3.1, 633-638).

Asimismo, los comentarios relacionados con las capacidades permiten que los niños y niñas se valoraren más a sí mismos y se sientan apoyados:

A estos niños los comentarios positivos de los voluntarios les han ayudado a aprender a valorarse. Los comentarios de los compañeros también les han ayudado. Por ejemplo, yo a «Ne» la he visto sonreír cada vez que alguien ha dicho algo positivo de ella. «M» estaba en una nube cada vez que era elegida la mejor del grupo. Con lo cual, todo eso les ha ayudado a decir aquí estoy yo y voy a hablar porque esta gente me respeta y me apoya (E3CDA, 3, 3.1, 501-507).

Además, los niños y niñas se sienten más apoyados, porque ponen en práctica la solidaridad mediante el apoyo entre iguales. Esta acción permite la inclusión de todos los compañeros, ya que los escolares con un ritmo de aprendizaje más lento son ayudados por los demás y son defendidos por aquellos que no comprenden que cada persona tiene un proceso diferente para aprender:

—¿Qué te ha dado? —pregunta «Cr» a «Ne».
—984 —dice «Ne».
—Pon 84 y déjate de tonterías —dice «W2».
—Sí, vamos a intentar que lo entienda —dice «Cr».
—Te llevas una, por eso, hay que quitar el nueve —dice «DN» (OB5CDA, 3, 3.1, 95-103).

Capítulo 7. Barreras y claves de los proyectos para generar impacto social

Los estudiantes, con ritmos de aprendizaje más lentos, también tienen la oportunidad de ayudar a sus compañeros: “mientras tanto, «Sln» escucha las respuestas sin interrumpir a la profesora e, incluso, repite algún resultado cuando a los niños y niñas no les ha dado tiempo a coger la respuesta” (O9CDA, 3, 3.1, 78-80).

Y los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales pueden ayudar a sus compañeros en las sesiones interactivas: “el primero en leer el enunciado es «X» (es un niño diagnosticado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, TDAH) pero, como ninguno de sus compañeros ha entendido la tarea, «X» vuelve a leer” (O4CDA, 3, 3.1, 24-25). Otro ejemplo es el posterior: —La voluntaria de la mesa uno —dice «A». —«X» y «P» han estado pendientes de sus compañeros todo el rato, es decir, han intentado que todos participasen (O5CDA, 3, 3.1, 282-283).

Además, las docentes encuentran espacios para reforzar los aprendizajes de los niños y niñas que no han hecho bien las tareas en el aula, y estos son las Bibliotecas Tutorizadas: “al rato, la profesora se sitúa al lado de «DN». El escolar ha hecho los ejercicios en su casa y la mayoría de ellos están mal. «A» ayudará a «DN» a repasar las tareas en la Biblioteca Tutorizada de esta tarde” (O10CDA, 3, 3.1, 60-62).

Teniendo en cuenta las ideas anteriores, podemos afirmar que, en las Comunidades de Aprendizaje, el alumnado con ritmos de aprendizaje diferentes es ayudado y puede ayudar a los demás.

En las Comunidades de Aprendizaje, los profesionales de la educación también tienen un papel esencial en fomentar la solidaridad, mediante acciones y actitudes que están en consonancia con la sociedad en la que vivimos en cada momento. Estos profesionales se comportan de forma solidaria cuando actúan para transformar las desigualdades y no buscan normalizar las injusticias, sino hacerlas frente (Aubert, et al., 2008). Ferrer i Guàrdia también planteó la necesidad de actuar para transformar la desigualdad social:

Enemigo de la desigualdad social, no me limité a lamentarla en sus efectos, sino que quise combatirla en sus causas, seguro de que de ese modo se ha de llegar positivamente a la justicia, es decir, a aquella ansiada igualdad que inspira todo afán revolucionario (Ferrer i Guàrdia, 1976, p. 11).

Además, en la cita posterior, vemos un ejemplo que demuestra que los niños y niñas se hacen conscientes de las desigualdades sociales gracias a la participación en Grupos Interactivos:

Capítulo 7. Barreras y claves de los proyectos para generar impacto social

En los Grupos, es más como ser comprensible; entienden más las cosas que tienen, las cosas que pasan, las cosas diarias. Yo lo veo por mi hijo, que ve una cosa y dice: mamá ese niño no tiene padres, no tiene comida, no tiene... Se dan más cuenta de las cosas, que ellos tienen suerte, que pueden entre todos, que se pueden explicar, que pueden estar juntos, que pueden conseguir algo (E5CDA, 3, 3.1, 568-573).

También son más conscientes de la importancia de cuidar a los otros:

Yo veo que funciona más en los Grupos, que a lo mejor fuera. Es que depende, en las excursiones, ahora por ejemplo que venimos de esquiar, sí que es de verdad que los de este pueblo están más pendientes uno de otro. Yo, por ejemplo, que he estado con un grupo, yo tenía tres, y decían es que falta fulanito, es que falta menganito. Han estado más pendientes unos de otros (E5CDA, 3, 3.1, 52-56).

Por otro lado, encontramos que al igual que la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia, las Comunidades de Aprendizaje apuestan por la igualdad de género en la escuela. El principal fuerte de este proyecto es que cuenta con el apoyo de profesionales que tienen una excelente formación en el tema. Lo que permite que cada proceso de transformación de cada centro educativo esté asentado en aportaciones científicas relacionadas con el género. Éstas nos advierten de que en las escuelas y, sobre todo, en los centros de Educación Secundaria, hay altos índices de violencia de género. Y que cada vez hay más denuncias de este tipo, lo cual requiere que en cada centro educativo (sea del nivel que sea) se establezcan medidas para solventar todo tipo de violencia (Comunidades de Aprendizajes, 2018).

Comunidades de Aprendizaje plantea medidas que realmente están estableciendo un verdadero impacto en la superación de la violencia de género y en la generación de la igualdad de género. Estas medidas son asegurar que cada niño y niña tenga una socialización positiva y preventiva. Este tipo de socialización se establece por primera vez en Comunidades de Aprendizaje y nunca antes un proyecto había hecho alusión a la misma. Desde esta socialización preventiva, hay que tener en cuenta que el amor no es un acto pulsional, se puede elegir a quien se quiere. Desde la socialización preventiva también se asume que una persona puede transformar su forma de elegir y sus gustos a lo largo de la vida. De esta manera una persona no está condenada a elegir a personas tóxicas, violentas o que agreden y humillan a los demás a lo largo de toda su vida (Flecha, et al., 2010).

Más allá de la lucha por vencer la violencia de género en cualquier espacio, las Comunidades de Aprendizaje también se proponen vencer a todo tipo de actos violentos con propuestas como “El club de los valientes”. Una de las Comunidades de Aprendizaje pioneras fue la escuela Mare de Déu de Montserrat de Terrasa (Barcelona). La propuesta consiste en unir a todos los valientes para poder hacer frente al acoso, al insulto, etc.:

Capítulo 7. Barreras y claves de los proyectos para generar impacto social

Nuestro cole se transforma en un espacio donde los niños y niñas, las familias y los docentes consensuan 'La Norma' sobre la premisa de que todos somos valientes. El objetivo de un valiente siempre será ayudar a quien sufre por culpa de terceras personas y hay que diferenciarlo del chivato. "El chivato agrade", "son los que no saben guardar un secreto, salvo que el secreto haga que el otro sufra, porque entonces si se explica, se le estaría ayudando", explican Sana y Antonio, de 10 años (Marín, 2017, párr.3).

Además, queremos indicar aquí que, durante nuestras observaciones en la Comunidad de Aprendizaje, vimos que añadir la solidaridad a la enseñanza permite que el aprendizaje de los niños y niñas sea más duradero, pues recuerdan con más fuerza aquello que ha sido aprendido en un ambiente cálido y agradable y que ha tenido lugar desde el compañerismo (O1CDA hasta O11CDA). También vimos que contribuye a la mejora de la convivencia por varias razones:

— Porque los estudiantes tienen más respeto por los demás: “sí, porque al final genera respeto, compañerismo, el aprender a no reírte de los fallos de los demás... Entonces, yo creo que los Grupos mejoran la convivencia” (E1CDA, 3, 3.1, 229-230).

— Porque los escolares se ayudan entre ellos:

Sí, volvemos a lo mismo de siempre, aprenden a ayudarse entre ellos. Para mí es muy importante que se ayuden; cosa que antes estaban en clase lo hacían y, si te tengo que ayudar, bueno, pero no me apetece. Ahora estar en los Grupos les ha enseñado que sí que tienen que ayudarse (E2CDA, 3, 3.1, 531-534).

— Porque se valoran todas las opiniones de todas las personas de la comunidad: “dentro del centro, los Grupos también han mejorado la convivencia porque aquí valen las opiniones de todas las personas, no importa que sean niños y niñas o padres. Si alguien quiere dar su opinión, siempre es bien acogida” (E2CDA, 3, 3.1, 545-547). Otra cita que muestra que se valoran todas las opiniones es la posterior:

Entonces, sí que empiezan a escuchar las opiniones de los demás y a valorarlas tan validas como las suyas. Ellos ven que no tienen la razón porque la tienen, sino que lo que ha dicho mi compañero también es verdad. Yo creo que eso sí que lo están mejorando mucho (E4CDA, 3, 3.1, 608-611).

Después de ver la importancia de los principios humanitarios, pasaremos a explicar otro factor clave que contribuyó a generar impacto social para las propuestas educativas más antiguas.

El higienismo

Ye hemos visto a lo largo del estudio que, durante el tiempo que duraron la Escuela Moderna, las Misiones Pedagógicas y las Colonias Escolares, el cuidado de la higiene fue un factor fundamental para mejorar la vida de todos y de todas (Moreno y Viñao, 1998; Viñao, 2012, etc.) a pesar de que actualmente nos parezca una cuestión muy evidente.

En la Escuela Moderna, vemos que Ferrer fue un gran analista de las calamidades que sufrían los ciudadanos. Su libro póstumo (*La Escuela Moderna*) es una prueba de ello. En este escrito se dio mucha importancia a la higiene en las escuelas y se consideró clave hacer consciente al sistema educativo de la importancia de mejorar la vida de sus estudiantes desde el cuidado de los centros educativos (Ferrer, 1976).

Las muertes que se producían por falta de higiene eran muy numerosas y esta circunstancia puede ser difícil de comprender desde una visión actual. Por este motivo, vemos muy necesario hacer referencia a que Ferrer (2009) tuvo que explicar en el documento *Principios de Moral Científica* que, para evitar enfermedades, se recomendaba limpiar el cuerpo. Además, puso ejemplos muy básicos de cómo mantener la higiene personal (lavarse el cuerpo a diario, usar ropa limpia, emplear pastillas de jabón, toallas, etc.).

Tal y como se ha indicado anteriormente, una noticia de prensa internacional también mostró datos muy duros al afirmar que 50000 niños y niñas morían cada año a causa de las medidas higiénicas, las infecciones y por la situación de miseria que tenían lugar en las escuelas españolas. También indicaba que, en julio de 1907, 24000 escuelas públicas no tenían luz ni ventilación (The New York Times, 1910).

Asimismo, en la noticia de prensa se afirma que, dada estas circunstancias, las medidas de Ferrer fueron un claro ejemplo de mejora de la escuela y de la salud de sus estudiantes al unificar en una misma instalación higiene y valores morales (The New York Times, 1910). Para Ferrer i Guàrdia, la falta de higiene de los edificios educativos españoles no podía justificarse con la pobreza que asfixiaba al país, pues su objetivo no era crear palacios, sino espacios alejados de las miserias más extremas que se podían solucionar con cuidado y con poca financiación (Ferrer i Guàrdia, 1976). Y su excesiva preocupación por el tema es más que evidente en el Boletín de la Escuela Moderna, donde aparece la higiene en diferentes momentos de la rutina escolar o de diferentes formas, tal y como veremos a continuación:

Capítulo 7. Barreras y claves de los proyectos para generar impacto social

Durante el primer día de clase:

Para lograr el objeto deseado, se tendrá especial empeño en explicar bien a los alumnos el primer día de clase las ventajas de la limpieza y los inconvenientes de la suciedad, tanto en su sentido recto como por extensión aplicado a la moral, usando para ello, como se comprende, un lenguaje al alcance de su joven auditorio; luego se advertirá a los niños que todos los días, mañana y tarde se examinarán la cabeza, cara y manos (VV. AA., 1901f, pp. 10-11).

Durante las explicaciones en las clases:

El profesor en sus explicaciones de clase insistirá con frecuencia en los asuntos de higiene del cuerpo y de la limpieza, exponiendo las ventajas de los baños, de los lavados generales, etc., y aun si fuera posible, recomendando el sistema que he visto practicar en varias ciudades europeas, donde la escuela se encarga de conducir los alumnos a bañarse al menos una vez a la semana (VV. AA., 1901f, p. 11).

Como recomendación a las familias:

Recomendamos igualmente a las familias que cuiden de que los niños pierdan la mala costumbre de escupir en el suelo, de toser sin poner la mano delante de la boca. Todas estas precauciones tienen gran importancia higiénica. Por último, hemos observado que casi todos los niños vienen a clase con el calzado sucio; no hay zapatos, por viejos que sean, que no ganen limpiándose. En esto hay además una regla de higiene; siempre es útil desembarazar cada día el calzado de toda clase de detritus con que se infecta en la calle (VV. AA., 1902k, p. 83).

En las conferencias dominicales:

El Dr. Martínez Vargas dio principio, el 4 del corriente, a sus conferencias, sobre el tema que nos sirve de epígrafe. Con la elocuencia de la sencillez o con la sencillez de la elocuencia, no podemos precisarlo exactamente, expuso el conferenciante el tema, definiendo la higiene y exponiendo sus ventajas y los inconvenientes de desconocerla o rechazarla, asunto importantísimo, como que abona los problemas de la salud y de la prolongación natural de la vida en lo material, y de la virtud y de la ciencia en lo moral; en resumen del conocimiento y de la práctica de la higiene depende la felicidad y la justicia en la sociedad (VV. AA., 1902e, p. 10).

Así como, durante la visita de limpieza: “la visita de limpieza es muy necesaria en las clases preparatorias; sobre este punto el profesor no tolerará la menor negligencia, vigilando para que todos los alumnos presenten, en su persona y en sus vestidos, un aspecto irreprochable” (VV. AA., 1901f, p. 10).

Las Misiones Pedagógicas también se preocuparon por adecuar y ofrecer espacios educativos limpios a los niños y niñas. Un ejemplo aparece en la cita posterior, en la cual se puede ver como se establecieron medidas para que el comedor escolar fuera un espacio cuidado:

Capítulo 7. Barreras y claves de los proyectos para generar impacto social

En las primeras horas de la mañana hemos instalado el nuevo mobiliario. Hay en las paredes, blancas y limpias, unas reproducciones del Museo Circulante de Misiones (Velázquez y Goya), unas láminas del Patronato del Turismo (castillos y jardines de España) y una gran pizarra mural barnizada en verde, con la fecha y un dibujo animalista risueño de colores. La sala, dotada ahora de mesas horizontales, barnizadas y lavables, con sillas independientes, se transforma en unos momentos en alegre comedor: mantelería en ajedrez azul y claro, vajilla de loza blanca, cubiertos de alpaca, jarras y vasos de cristal liso (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1935, p. 23-24).

Además, esta iniciativa consiguió que los niños y niñas desarrollaran acciones de cuidado hacia su higiene personal:

Ellos, a su vez, hacen lo imposible por agradarnos. Se lavan las manos, se peinan. Algunos niños arriesgan a prescindir de la boina mugrienta, por lo menos en las horas de sol (...). Al fin una niña aparece con el pelo cortado; está más bonita, más limpia, más niña. ¡Y qué sorpresas de belleza en estos niños lavados y limpios! Sus rasgos celtas -ojos de claro azul, fuertes pómulos, nidio cabello castaño y labios carnosos- parecen recién nacidos al conjuro de la alegría y el agua (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1935, 28-29).

Las Colonias Escolares también eran una actividad de higiene preventiva. Y vemos algunas de las actividades que se hacían en este sentido en un fragmento del Boletín de la Institución Libre de Enseñanza:

Nos levantábamos a las cinco, hacíamos nuestras camas y según iba acabando, entraban en el cuarto de aseo las niñas, mientras que los niños se ocupaban en la limpieza y regado del cenador y huerto. Consistía el aseo personal, a que estaban sujetos ambos sexos, en un lavado con mucha agua y jabón (gastamos cerca de media arroba, blanco común) de cabeza, cuello, brazos, pecho y espalda primero, y después piernas y pies (Dávila, 1891, p. 179).

La higiene también estaba presente en las ideas reformistas de Cossío:

Y hacen bien esos dos millones y medio de niños en no ir a la escuela, y sus padres obran muy cuerdate en no enviarlos, porque si un día se les ocurriese obedecer nuestras sabias leyes, perderían el tiempo y, lo que es más grave, la salud, como pierden ya ambas cosas gran parte de sus aplicados compañeros. Perderían el tiempo, porque no hay en España ni escuelas en que meterlos, aunque fuese almacenados, ni suficiente número de maestros para educarlos de verdad; y perderían la salud, porque los que malamente cupiesen, irían a envenenarse en el pestífero ambiente de unos locales infectos, donde hoy mismo están ya hacinados los niños que asisten; y con el tiempo y la salud perderían también la alegría y la despierta curiosidad que, en estas condiciones, no tardan en cambiarse en rutina servil y en horror a la escuela (Cossío, 1899, p. 173).

Como hemos visto a lo largo de este apartado, el higienismo ganó protagonismo en las dos primeras propuestas socioeducativas dado su contexto, en el cual, los edificios estaban abandonados de las condiciones de salubridad y las personas tenían escasos conocimientos relacionados con el cuidado de la higiene y del cuerpo en general.

A continuación, explicamos otra de las claves para mejorar la vida de las personas en situación de pobreza.

El aumento del nivel cultural

Como ya hemos visto al principio del capítulo, para los proletarios españoles de principios del siglo XX, la pobreza y las decisiones del sistema político fueron barreras que les impidieron tener una vida digna. Por esta razón, todos los intentos de mejorar su situación encontraron aliados. Sin embargo, antes hubo que despertar el pueblo desde la educación y la divulgación. Ferrer confió en este sistema para mejorar la vida de las personas que estaban sufriendo por las malas decisiones políticas y sociales. Y también se aseguró de que su Escuela Moderna apostara por la ciencia, la cultura, la solidaridad y la igualdad para no generar ninguna injusticia (Monés, 1994).

Sus intenciones de ofrecer una escuela sustentada en una formación científica y racional lo hemos visto a lo largo del capítulo y lo podemos volver a ver en los dos ejemplos posteriores:

Y el objetivo de la Escuela Moderna también era ese: ofrecer una escuela científica no dogmática, no basada en la superstición, como él decía. Es un poco el tema de que la gente pudiera decidir por sí mismo, no que se dejara llevar (E7VP, p. 150).

La lucha es fuerte, la labor es intensa, pero con el constante y perpetuo querer, única providencia del mundo moral, estamos ciertos que obtendremos el triunfo que perseguimos; que sacaremos cerebros vivos capaces de reaccionar; que las inteligencias de nuestros educandos, cuando se emancipen de la racional tutela de nuestro Centro, continuarán enemigas mortales de los prejuicios; serán inteligencias sustantivas, capaces de formarse convicciones razonadas, propias, suyas, respecto a todo lo que sea objeto del pensamiento (VV. AA., 1901b, p. 3).

Hemos visto a lo largo de capítulo que la Escuela Moderna llevó el conocimiento, en general, y el científico, en particular, de muchas maneras. Por ejemplo, mediante las conferencias dominicales (VV. AA., 1901d; VV. AA., 1902e, 1902f, 1902g y 1902h) o mediante sus publicaciones:

La abundancia de libros de moral trasnochada que se ponen en manos de la infancia para que aprenda la rutina del orgullo si se vive del privilegio, de la humillación si se pertenece a la categoría de los desheredados y de la hipocresía en ambos casos, recomienda este titirito de sana moral humana y perfectamente racional, donde los niños se pondrán en relación con la naturaleza desarrollando sencillamente el sentido común con ingenuidad verdaderamente infantil (Lorenzo, 1901, p. 2, introducción a la obra *Las Aventuras de Nono* de Jean Grave por parte de Anselmo Lorenzo).

Una enseñanza puramente científica y racional, como la que se propone desarrollar esta institución, necesita un material perfectamente adecuado, sin mezcla de ningún género ni menos debilidades ante los convencionalismos dominantes. Examinada con criterio imparcial y por personas competentes la literatura pedagógica española y buena parte de la extranjera, después de reconocer su mérito, ha resultado deficiente para nuestro objeto, porque donde no apunta la preocupación sectaria, aparece franca la patriótica o política, contrarias todas a la integridad del ser moral humana, que en todas ocasiones debe ostentar su propia personalidad para ser digno de su voluntad y de su responsabilidad... (Jacquinet, 1901a, p. 15, en un apartado dedicado a las publicaciones de la Escuela Moderna).

Capítulo 7. Barreras y claves de los proyectos para generar impacto social

También hemos visto que se llevó la cultura a los niños y niñas mediante sus clases diarias (VV. AA., 1901f) o mediante las excursiones por la ciudad de Barcelona (VV. AA., 1903d).

El levantamiento del nivel cultural de las personas en situación de pobreza también fue posible gracias a las Misiones Pedagógicas, que tenían muy claro que su paso era muy corto y que sus acciones no tendrían impacto, si solo se llevaban recursos. Por lo tanto, el objetivo fue mantener la mejora sin caer en la expresión popular: “pan para hoy y hambre para mañana”. Así pues, identificamos por medio de nuestra revisión que se ayudó a los pueblos a través de la cultura académica, la cultura cotidiana y la aportación de recursos (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1934, 1935).

La **cultura académica** fue transmitida a los pueblos por numerosos medios, tal y como hemos visto: bibliotecas, teatro, coro, etc. Todos los nuevos conocimientos se adquirían sin métodos desagradables, para que los ciudadanos aprendieran de una manera activa. Todos los nuevos aprendizajes despertaron el gusto por la cultura artística y académica. Ahora bien, dadas las calamidades que sufrían los aldeanos, no se pudo otorgar cultura exclusivamente; fueron necesarios consejos prácticos, técnicos y culturales sobre la vida cotidiana para ayudar a los habitantes más desheredados de España. Y veremos este procedimiento en la cultura cotidiana.

La **cultura cotidiana** se otorgó mediante acciones sanitarias y labores agrícolas. Las de primer tipo se hicieron realidad mediante charlas de divulgación higiénica y sanitaria. Los temas de estas charlas nos impresionan, pues actualmente son conocimientos casi congénitos. Estamos hablando de temas como la higiene en la alimentación, la higiene en el vestido, consejos prácticos para el uso de herramientas de alimentación, etc. Otras formas de ayuda sanitaria fue la intervención médica de manera directa, la otorgación de medicamentos, la limpieza de espacios escolares y la divulgación de consejos médicos (basados en el rigor de la ciencia). Estos últimos fueron fundamentales para hacer frente a la superstición y a los rituales, que estaban alejados de toda evidencia científica y estaban tan puestos en práctica en los cuidados de los niños y niñas y de los enfermos (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1935).

Por otro lado, la labor agrícola se compuso de entrega de semillas y de la explicación de consejos y pautas para su cuidado. Las semillas que se entregaron eran las más adecuadas para el tipo de tierra y el clima de la zona (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1935).

Como vemos, se entregaron **recursos** como medicamentos y semillas, pero su entrega fue acompañada de conocimientos para su buen uso. De esta manera, las mejoras sociales de las Misiones no se perderían después del abandono de las aldeas por parte de los misioneros. Y todos

Capítulo 7. Barreras y claves de los proyectos para generar impacto social

los conocimientos llevados desde las zonas más avanzadas se transmitirían de ciudadano a ciudadano, de adulto a niño y de generación a generación hasta nuestros días.

Asimismo, para conseguir mejoras sociales, las Misiones tuvieron que transformar la mentalidad y la sociedad española en general. Estamos hablando de un momento histórico en el cual las renovaciones y los cambios se veían peor que de costumbre. Era una sociedad arraigada a las tradiciones heredadas de antaño y todo lo que parecía nuevo se acogía de mala gana o con desconfianza.

Aunque también hay que indicar que los usuarios de las Misiones tenían motivos para ser desconfiados, porque sus gobernantes se olvidaban de ellos y solo recibían sus visitas cuando tenían que solicitarles el voto para alcanzar el poder. Así pues, cuando los misioneros llegaban a las aldeas, estos se encontraban con la desconfianza generada por las acciones previas de personas aprovechadas. Además, para los habitantes de los pueblos, era muy difícil concebir que personas de cultura estaban interesadas en compartir sus conocimientos sin recibir nada a cambio, es decir, por mera solidaridad y por el objetivo de mejorar la vida de aquellas personas desheredadas. La lucha para romper con esta forma de pensar de la época fue bastante dura y fue la clave para hacer ver que las Misiones eran una obra de solidaridad y no un negocio (Martín, 2015).

Asimismo, hemos visto, a lo largo del trabajo, que las Colonias eran otra de las iniciativas que se plantearon para mejorar el nivel cultural y, vemos como este hecho fue verdad, a continuación:

Así fueron tan agradables las excursiones realizadas por esta Colonia. La de Santillana de Mar, para conocer uno de los pueblos más interesantes del Norte de España; la de la Cueva de Altamira, con sus pinturas prehistóricas; la de Comillas; las geológicas, al camino de la Revilla, a Santillán, al cabo Oyambre, etc., recogiendo aragonitos, erizos fósiles, etc.; los paseos al faro de San Vicente, observando su funcionamiento a la Peña del Cueble, a Peña Candil, embarcados y dado motivo a una merienda al aire libre, cerca de aquel lugar; la visita al Ayuntamiento de San Vicente para conocer la hermosa cruz gótica que conserva y el cáliz del Renacimiento... (Institución Libre de Enseñanza, 1910, p. 223).

Aunque las Comunidades de Aprendizaje no tuvieron la necesidad de levantar el nivel cultural de un país entero, como la ILE y la Escuela Moderna, el proyecto entrega a sus participantes contenidos académicos de gran calidad. Asimismo, desde nuestras observaciones (O1CDA hasta O11CDA), vimos que las Comunidades de Aprendizaje permiten que los alumnos y alumnas adquieran diferentes destrezas que les permiten ser autónomos y eficientes académicamente dentro y fuera de la escuela. Una de las capacidades que desarrollaron fue aprender a no rendirse en la solución de los ejercicios, es decir, aprender a buscar la solución de las tareas hasta el final.

Asimismo, los niños y niñas aprendieron a mantener la atención durante la realización de las diferentes actividades planteadas:

La atención con los Grupos mejora mucho porque al ser actividades concentradas en tan poco tiempo, pues no les dejan demasiado tiempo para despistarse. Si tienen que sacarlas, tienen que sacarlas, y saben que tienen quince minutos para hacerlo y no pueden perder demasiado tiempo. Entonces, sí que se centran en terminar la tarea un poco rápidamente y en el momento (E4CDA, 3, 3.1, 428-432).

En los diarios de investigación, aparecen diferentes fotos en las que se puede ver que los niños y niñas estaban concentrados cuando resolvían problemas académicos en los Grupos Interactivos.

Otras capacidades académicas que desarrollaban fueron el ingenio y la eficiencia. A través de estas capacidades, el alumnado superaba las dificultades que aparecían durante el proceso de resolución de tareas (falta de tiempo para resolver la actividad y conflictos) (O1CDA hasta O6CDA).

Los alumnos y las alumnas aprendían otras habilidades académicas aparte de las indicadas. Nos referimos a la coordinación adecuada de las actividades, a las intervenciones estratégicas para que todos participaran, a la explicación de los ejercicios de distinta manera, a la regulación de la intervención y a la búsqueda de diferentes alternativas para la solución del problema. Las cuatro primeras destrezas están destinadas a favorecer el éxito académico de los compañeros porque se ponen en práctica cuando se resuelven tareas académicas de manera grupal. La búsqueda de diferentes alternativas para solucionar el problema, la búsqueda de soluciones hasta el final, la atención, el ingenio y la eficiencia están dirigidos al éxito académico propio y al de los demás, porque se pueden utilizar cuando se resuelven tareas de manera individual y grupal (O1CDA hasta O6CDA).

7.2.2 Actuaciones Educativas de Éxito sustentadas en el rigor científico: aportación de las Comunidades de Aprendizaje

A lo largo de los tres apartados anteriores sobre las claves, hemos ido viendo el valor de las Actuaciones Educativas de Éxito. Aquí quisiéramos dedicarle un apartado concreto, porque dado a su vigencia hemos podido recoger datos sobre ellas en una escuela concreta. Aunque los datos con los que comenzaremos este apartado proceden de otra escuela, pues otros estudios previos han indicado que este centro educativo ha sido clave en el acto de superar la pobreza y la exclusión social.

Capítulo 7. Barreras y claves de los proyectos para generar impacto social

Este centro educativo recibe el nombre del Colegio La Paz, que tuvo un pasado muy conflictivo y, por este motivo, tuvo dificultades para mantener las matrículas de los estudiantes. Actualmente, tiene como objetivo ayudar a los niños, las niñas y las familias en situación de pobreza. Y, en el curso 2011-2012, se convirtió en un centro imán, elegido por las familias para llevar a sus hijos. Por lo tanto, paso de ser un centro que perdía a estudiantes cada año a uno en el cual muchas familias querían matricular a sus hijos e hijas (De Botton, 2015). El origen de esta situación se encuentra en las Actuaciones Educativas de Éxito, que pone en marcha las Comunidades de Aprendizaje, como es la participación de la comunidad:

Una de las claves de este éxito ha residido en la participación de la comunidad en la dinámica de la escuela. Esta participación ha generado que las personas participantes incrementaran su autoconfianza y que poco a poco se implicaran en las dinámicas participativas del barrio. Existen diversos casos de transformaciones personales de los actores sociales implicados, desde el abandono de drogodependencias hasta el encontrar trabajo o mejorar relaciones familiares muy deterioradas. La implicación activa por parte de los familiares en la escuela genera también que el alumnado mejore sus resultados escolares (Brown, et al., 2013, párr. 32).

La participación de la comunidad garantiza la mejora de la convivencia del centro y la prevención de los conflictos, porque las familias y la comunidad pueden formar parte de una comisión de convivencia que hace frente a las situaciones conflictivas (Flecha, García, Gómez, y Latorre, 2009). Y, como vemos, se busca llevar la buena convivencia de la escuela a la vida del barrio mediante las Actuaciones Educativas de Éxito:

A través de la Comisión de Convivencia Mixta (compuesta por entidades, servicios sociales, familiares y maestros) acuerda que se puedan llevar a cabo en el colegio La Paz con la coordinación de ASIEM. Dado los resultados obtenidos respecto a la convivencia y al éxito escolar, la comunidad educativa y los responsables políticos se plantean dar un paso más y hacer extensible estas actuaciones de éxito a otras áreas sociales que afectan a las condiciones de vida de los miembros del barrio (Muñoz y De Botton, 2013, p. 15-16).

Desde el trabajo de campo también vemos que las Actuaciones Educativas de Éxito mejoran la convivencia. En esta ocasión en entornos que no tienen dificultades socioeconómicas, pero que tienen matriculados a niños y niñas con limitaciones de este tipo:

Los niños hacen cosas fuera y siempre ponen de ejemplo los Grupos. Por ejemplo, en verano, los niños y niñas dicen pues tenemos que jugar todos porque en los Grupos lo hacíamos.
Dentro del centro, los Grupos también han mejorado la convivencia porque aquí valen las opiniones de todas las personas, no importa que sean niños y niñas o padres. Si alguien quiere dar su opinión, siempre es bien acogida (E2CDA, 3, 3.2, 541-547).

Otro ejemplo de la mejora de la convivencia que tiene lugar en Comunidades de Aprendizaje es el posterior:

¿Por qué los Grupos mejoran la convivencia?

La mejoran porque los niños se dan cuenta de que las opiniones de todos son interesantes. También se dan cuenta de que hay que escuchar a todas las personas y, además, se dan cuenta de que te sientes muy bien cuando te valoran y te apoyan. Con lo cual, eso genera que no haya tantos conflictos, que se pongan más en el lugar del otro y que aprendan a valorar a quien tienen al lado (...).

Sí, se ha mejorado la convivencia, pero no sólo entre los niños y niñas, sino la convivencia entre padres, profesores y alumnado. Desde que hay los Grupos Interactivos, los padres y las madres hablan más entre ellos, se comunican mucho más e, incluso, se comunican con niños y niñas que no son hijos suyos, que son de otros (...). (E3CDA, 3, 3.2, 473-488).

A continuación, ponemos otro ejemplo de la mejora de la convivencia:

Yo creo que para mí el más importante es el saber convivir con los demás, el respetar las opiniones de los demás, escucharlas primero porque muchas veces no escuchamos las opiniones de los demás, pues pensamos que esa persona no tiene nada que aportar. Sin embargo, ellos sí que se acostumbran a que todos tengan algo que aportar, que su opinión es tan valiosa como la tuya, que a lo mejor tú no estás de acuerdo con lo que dice, pero lo que dice él también tiene algo de razón y a lo mejor tú también tienes que decidir un poco para entre todos lograr una solución. Yo creo que eso es lo que más aportan los Grupos en cuanto a comportamientos sociales, en cuanto a convivencia, la solidaridad y la cooperación que promueven (E4CDA, 3, 3.2, 509-518).

Aparte de la convivencia, sabemos desde ejemplos anteriores (E2CDA, E4CDA, O9CDA, etc.) que las Actuaciones Educativas de las Comunidades de Aprendizaje promueven los aprendizajes académicos y sociales (ver apartado 6.1.1.2, aprendizajes académicos y sociales). Y otra cuestión positiva que vemos en el ejemplo posterior es que ayudan a que los estudiantes quieran indagar más allá de la propia asignatura vista en clase:

3- ¿Quieres decir que los Grupos están promoviendo el interés por conocer? Sí, de ir más allá de una asignatura, verlo como algo que está vivo, como algo que está sucediendo al momento. Y también unirlo a su propia vida, porque son niños de su edad, que están haciendo cosas parecidas a ellos o diferentes; entonces, lo relacionan con su propia vivencia (E4CDA, 3, 3.2, 594-599).

El proceso de mejora social y educativa encuentran la base de su éxito en la transformación, en el rigor científico y en las interacciones dialógicas, que son los principios de las Actuaciones Educativas de Éxito:

En primer lugar, se distribuye al profesorado que no está motivado en lugar de al alumnado, y segundo, se introducen actuaciones educativas que han demostrado científicamente resultados. Ello invierte el círculo de fracaso existente hasta ese momento y que era fruto de la implementación de ocurrencias en vez de evidencias científicas. (...). No obstante, uno de los elementos que favorece el éxito es la introducción de todas las voces en el diseño e implementación de las actuaciones (...). Para ello, era fundamental poner las bases para mantener un diálogo igualitario (Muñoz y De Botton, 2013, p. 19).

Capítulo 7. Barreras y claves de los proyectos para generar impacto social

Además, las evidencias científicas y las Actuaciones Educativas de Éxito son fundamentales para generar impacto social en contextos con situaciones de exclusión social:

En cuanto a la eficacia, se ha observado que cuando los proyectos sociales se basan en las evidencias científicas y se da una aplicación intensiva de las actuaciones de éxito, las intervenciones sociales obtienen un mayor impacto en los contextos de exclusión (Girbés, 2014, p. 335).

La unión entre Comunidades de Aprendizaje y el rigor científico demuestra que es un proyecto que reacciona contra las supersticiones y las ocurrencias que tienen lugar en el ámbito educativo. Ser un proyecto riguroso y basado en teorías científicas relevantes ha dado lugar a que Comunidades tengan un gran éxito en la superación del fracaso escolar y en la mejora de la convivencia en todos los lugares donde se han llevado a cabo (INCLUD-ED, 2008).

En definitiva, vemos que las personas están mejorando sus vidas gracias al cambio de prácticas anteriores, que estaban basadas en ocurrencias. Las nuevas actuaciones acogen a las evidencias científicas e incluyen las voces de todas las personas que viven o trabajan en el barrio o en el contexto de la escuela (vecindario, trabajadores sociales, educadores sociales, el equipo de investigación, etc.). El resultado es un diálogo, en el cual se contrasta el conocimiento científico con el conocimiento del barrio. Esta situación demuestra que, cuando se ofrece la oportunidad de cambiar las cosas a todos los agentes, los cambios son positivos e imparables (Padrós, García, De Mello, y Molina, 2011). Esto mismo lo vemos en el ejemplo siguiente:

Pero para transformar el gueto era necesario contar con la participación de las distintas voces del vecindario. Para ello, hacía falta romper las resistencias iniciales por parte de los y las profesionales de la acción social que habían incorporado un imaginario social sobre el barrio que provocaban un eterno desencuentro entre la administración y la población atendida (...). Para romper con el estigma el principal investigador del proyecto INCLUD-ED pasó una noche en el barrio. Desoyendo los consejos de las personas expertas (...). Esta experiencia dialógica hizo recuperar las expectativas y sueños sobre la transformación del barrio (Muñoz y Botton, 2013, p. 17).

A continuación, recordaremos algunos de los puntos más importantes que hemos tocado en este capítulo.

Las mejoras sociales para las personas en situación de pobreza (que hemos explicado en el capítulo anterior) fueron posibles, porque los proyectos partieron de una serie de claves. Aunque también hay que tener en cuenta que existieron barreras que dificultaron su cometido.

Las barreras de los dos primeros proyectos fueron continuas crisis sociales y políticas. La inestabilidad social y política no afecta a las Comunidades de Aprendizaje, pero sí que se

Capítulo 7. Barreras y claves de los proyectos para generar impacto social

encuentran con que los participantes tienen dificultades para acoger a las innovaciones que suponen la transformación social y escolar.

Por otro lado, encontramos que el contexto histórico y social determinó que algunas claves para generar las mejoras sociales fueron diferentes entre los proyectos. Ahora bien, los tres proyectos coinciden en que los valores humanitarios y el levantamiento del nivel cultural son algunas de las bases para mejorar las vidas de las personas en situación de pobreza.

Comunidades, por su parte, consigue hacer una aportación muy positiva para los resultados educativos y sociales de los y las estudiantes de todos los orígenes sociales y económicos, porque descubrieron las Actuaciones Educativas de éxito; cuya finalidad es conseguir mejorar los resultados educativos sin importar los contextos y la realidad de origen de las personas.

PARTE III: CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Capítulo 8. Conclusiones y discusión de resultados

En este trabajo hemos tenido la oportunidad de contactar con el pasado y con el presente desde tres proyectos educativos que tienen en común la lucha por las personas más vulnerables. Esto ha sido posible gracias al contacto con personas que cuidan el legado de pedagogos de diferentes momentos históricos, de personas que trabajan para mejorar la vida de los niños y niñas, así como de muchas otras acciones como: la realización de observaciones y de entrevistas, la lectura y el análisis de documentos de diferente tipo (histórico, científico, periodístico, etc.). Para los cuales, visitamos los espacios históricos más representativos de estos proyectos. Y de otras muchas acciones que ya hemos ido indicado a lo largo de la tesis, que nos han permitido llegar a nuestras conclusiones.

El resultado de las acciones señaladas ha dado lugar a una serie de apartados en los cuales se dividen las conclusiones. Estos están relacionados con el marco teórico, los objetivos, las categorías y el análisis de resultados. Estos puntos aparecen en la siguiente tabla y son en los que nos apoyaremos para este apartado final de la investigación.

Tabla 15

Estructura del capítulo final

Primer apartado: Impacto social	Segundo apartado: Barreras y dificultades iniciales o esporádicas	Segundo apartado: Claves	Tercer apartado: semejanzas y diferencias
-Impacto formativo y cultural	-Externas	-Principios y actuaciones educativas	-Impacto formativo y cultural
-Impacto en salud	-Internas	-Actuaciones Educativas de éxito	-Impacto en salud
-Expansión del proyecto para ayudar a las personas en pobreza y exclusión social			-Expansión del proyecto para ayudar a las personas en pobreza y exclusión social
			-Barreras y claves

Fuente: elaboración propia

Desde la tabla anterior, vemos que comenzaremos esta parte con las conclusiones relacionadas con el impacto social de los proyectos.

8.1 Impacto social de los proyectos

En esta parte nos centraremos en las conclusiones para conocer las mejoras sociales o el impacto social que tuvieron o tienen la Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia y las Comunidades de Aprendizaje para las personas en situación de pobreza y exclusión social. Por lo tanto, cuando nos preguntábamos: ¿qué tipo de mejoras sociales o impacto social han generado para las personas con menos recursos la Institución Libre de Enseñanza, la Escuela

Capítulo 8. Conclusiones y discusión de resultados

Moderna y las Comunidades de Aprendizaje? Hemos podido llegar a la conclusión de que los tipos de mejoras sociales o el impacto social que han propiciado los proyectos han sido los siguientes: el impacto formativo y cultural, el impacto en salud y la expansión de las propuestas educativas, para llevar a más personas las mejoras o los logros sociales.

Los proyectos concretos a los que nos referimos son a las Misiones Pedagógicas y a las Colonias Escolares, de parte de la Institución Libre de Enseñanza, y a la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia y a las Comunidades de Aprendizaje. Aquí, al igual, que en los resultados explicaremos, en primer lugar, los datos que tienen que ver con la Escuela Moderna, aunque se originó más tarde que la ILE. Tomamos esta decisión, porque la iniciativa sobre la que más hemos incidido con relación a la Institución Libre de Enseñanza fueron las Misiones y ésta fue posterior a la Escuela Moderna.

Desde nuestro trabajo y en relación con el impacto formativo y cultural, podemos afirmar que todas las iniciativas promueven o promovieron tanto el acercamiento a la ciencia (mediante conferencias, diálogos, folletos, libros, etc.) como a las bellas artes (tertulias, museos, teatro, poesía, etc.). Por tanto, se preocuparon por llevar el conocimiento heredado y de diferente tipo (racional, musical, poético, etc.) a las personas de todos los orígenes sociales. Dentro de estas ideas, también consideraron que el conocimiento no distingue de edades. Sin embargo, cada proyecto tiene un procedimiento diferente para que el conocimiento llegue a todas las personas sin importar su origen social y su edad. Sobre las diferencias y semejanzas de estas y de otras formas de proceder de las propuestas hablaremos en el tercer apartado de las conclusiones.

Por otro lado, hemos visto que, dentro del impacto formativo y cultural, los participantes no solo tuvieron contacto con el conocimiento, sino que también desarrollaron resultados educativos de diferente tipo (Cambeiro, 2006-2007; Monés et al., 1977; Proyecto INCLUD-ED, 2006-2011). Algunos son más propios de unas iniciativas que de otros, según los datos encontrados; pero en general, los participantes aprendieron contenidos académicos, habilidades sociales, habilidades de investigación, mejoraron su rendimiento escolar y se convirtieron en personas más empoderadas. Por consiguiente, se programaban acciones dirigidas a aumentar y potenciar la formación en los siguientes sentidos: enseñanza racional, bellas artes y obtención de resultados educativos. Y también vemos que el aprendizaje fue real, porque no solo se ve el acto de dar y recibir conocimiento, sino que también se aprecia el acto de exteriorizarlo. En otras palabras, hablamos del conocimiento que se interioriza y se transforma en resultado educativo.

Capítulo 8. Conclusiones y discusión de resultados

Otro de los logros de la Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Moderna y las Comunidades de Aprendizaje son las mejoras en las cuestiones de salud. El contexto histórico y social determina que, en estos asuntos, los proyectos tengan diferencias, pues las dos primeras iniciativas tenían que crear espacios comunitarios habitables y cambiar los hábitos de higiene. Sin embargo, las Comunidades de Aprendizaje tienen superadas estas finalidades, sobre todo, en lo que se refiere al contexto europeo. Ahora bien, sí que tienen acciones relacionadas con la salud, como, por ejemplo, mejorar el acceso a los servicios sanitarios, para las personas inmigrantes, tal y como hemos visto (Flecha, et al., 2011). Desde este trabajo analizábamos que también favorecen la mejora de la salud emocional, al promover cambios en la autoestima, la empatía, la seguridad, etc., de sus participantes, ya que estos sienten que sus aportaciones tienen más valor gracias a la participación en las Actuaciones Educativas de Éxito. Desde estas ideas, por tanto, podemos concluir que son propuestas que no solo tienen el objetivo de formar, sino que también buscan mejorar la salud de las personas de una manera contextualizada. Es decir, pretenden dar respuesta a las carencias con la que se encuentran los diferentes contextos sociales e históricos.

Finalmente, vemos que no se conforman con mejorar la vida de las personas, en situación de pobreza y exclusión social, que viven en determinado espacio, sino que buscan llegar al máximo número de ellas y, para ello, se expanden y; dentro de esta acción, vemos cómo van dejando a su paso logros sociales (más instituciones educativas, mejoras en la convivencia escolar, difusión de libros, etc.). En la forma de expandirse también vemos diferencias; sin embargo, será en el tercer apartado donde procederemos a obtener conclusiones sobre este tema. Aquí solo quisiéramos añadir que las escuelas racionalistas se expandieron por España, por el resto de Europa, América, etc., pero no se ha hallado una contabilización exacta. En el caso de la ILE, vemos que las Colonias Escolares y las Misiones se expanden por España. Finalizando las Misiones con 196 Misiones Pedagógicas en 7000 núcleos rurales. En las Colonias, tampoco encontramos un cómputo exacto, pues el número de ellas fue cambiado, dependiendo del contexto social y político. Y las Comunidades de Aprendizaje cuentan con 658 instituciones educativas, que se han transformado al proyecto, actualmente, hay 225 Comunidades de Aprendizaje en España, 56 en el resto de Europa (26 Portugal, 15 Reino Unido, 6 Malta, 3 Italia, 5 Chipre y 1 República Checa) y 377 Comunidades de Aprendizaje en Latinoamérica.

Por último queremos destacar que, en relación a la Escuela Moderna, encontramos que otros estudios también han identificado que esta institución mejoró la formación y la cultura de sus participantes (Marín, 2009; Muro, 2009; Monés et al., 1977, etc.). No obstante, no suelen aportar el contacto con las bellas artes y las mejoras en salud, contenidos que sí que hemos tocado desde esta investigación. Los trabajos previos se centran más en explicar que cambiaron los comportamientos, que desarrollaron la solidaridad y que aprendían las ciencias experimentales

Capítulo 8. Conclusiones y discusión de resultados

con las publicaciones de la Escuela Moderna. Sobre este proyecto también hay trabajos previos (Delgado, 1982) que se centran en la difusión de los principios de la Escuela Moderna a otras instituciones educativas. Es decir, que hacen referencia a la expansión de las ideas racionalistas. En lo que se refiere a las Misiones, hemos analizado otros trabajos que hicieron mención de los impactos: formativo, cultural y en salud (Canes, 1993; Hernández, 2001; Viñao, 1983) y a que se expandieron para ayudar a otras personas (Boza y Sánchez, 2004; Martín, 2015; Otero, 2006, entre otros). En las Colonias, vemos otros trabajos que, al igual que nosotros, han hablado sobre las mejoras académicas y en salud (Cambeiro, 2006-2007; Rodríguez, 2016a, etc.) y de su expansión (Cambeiro, 2006-2007; Cano y Revuelta, 1995). En las investigaciones de las Misiones Pedagógicas, los temas que hemos indicado en este trabajo (impacto formativo y cultural, impacto en salud y expansión del impacto) se han examinado en numerosas ocasiones, pero no pasa lo mismo con las Colonias Escolares. Sus estudios sobre todo hacen mención de las mejoras que obtuvieron para la salud de los colonos y colonas y a algunas mejoras académicas, como los avances en la redacción gracias a los diarios.

En Comunidades de Aprendizaje, son muy numerosos los estudios que recogen el impacto social, sobre todo en lo que se refiere al impacto formativo y cultural (Álvarez, 2015; De Botton, 2015; Girbés, 2014; Ríos, 2013; Valls y Padrós, 2011, etc.). Y a diferencia de las investigaciones anteriores, desde este proyecto, sí que hay documentos que se preguntan por su impacto social de manera directa; pues como ya hemos indicado, en el estado de la cuestión, las investigaciones sobre los proyectos de Renovación Pedagógica analizados mencionan a las mejoras sociales sin ser su objetivo principal conocerlas, es decir, sin ser su objetivo identificar el impacto social. Aquí hay que aclarar que el impacto social sobre la salud también es una cuestión que hemos visto en los trabajos sobre Comunidades de Aprendizaje. Por ejemplo, vemos a personas que superan la drogadicción (Ríos, 2013), mejoras en el acceso a los servicios sanitarios para mujeres inmigrantes (Flecha, et al., 2011), creación de redes de solidaridad para atender a familias en emergencia social (Girbés, 2014), etc.

8.2 Barreras y claves de los proyectos para generar impacto social

En relación a nuestro objetivo de este estudio: aportar las barreras y las claves que tienen o tuvieron los proyectos indicados para la superación de la pobreza y la exclusión social, hemos encontrado que la ILE y la Escuela Moderna se encontraron con dificultades que les venían dadas desde fuera, principalmente, como la pobreza que ahogaba a las personas más humildes, la falta de formación que padecía una gran parte de la población y las crisis sociopolíticas.

Capítulo 8. Conclusiones y discusión de resultados

Por otro lado, las Comunidades de Aprendizaje tienen que hacer frente a dificultades, que no se convierten en barreras para impactar en la sociedad, porque son situaciones que se dan al principio de la introducción del proyecto en el centro educativo. Estas dificultades son más de carácter interno y no son claramente originarias del contexto social y político del momento. Un ejemplo de esto puede ser que las personas que acogen el proyecto no aplican las evidencias científicas correctamente y no las consideran importantes al principio. No obstante, son inconvenientes que se superan desde los esfuerzos de sus protagonistas (estudiantes, voluntarios, docentes, personas de la comunidad, etc.) (Álvarez, 2015). Desde nuestro estudio, hemos encontrado que otra posible dificultad es que algunos niños y niñas no participan siguiendo los principios de las Actuaciones Educativas de Éxito, no obstante, es una circunstancia ocasional, pues en la mayoría de los casos aprenden compartiendo conocimiento mediante el diálogo.

En los dos primeros proyectos, incluso, vemos que las barreras dieron lugar a que sus funciones se detuvieran. Aunque, hemos indicado, que la Institución Libre de Enseñanza (Otero, et al. 2013) y las Colonias Escolares de esta institución recuperaron parte de sus objetivos (Ontañón, 2004), años más tarde a que fueran suspendidas.

Tal y como veremos a continuación, en relación a las claves para mejorar la vida de las personas en situación de pobreza y exclusión social, las tres propuestas tenían muy claro que para mejorar la vida de las personas más desfavorecidas es necesario partir de una serie de principios y actuaciones educativas que estén en consonancia con la sociedad.

Durante el funcionamiento de los dos primeros proyectos, el principio educativo, que estaba en consonancia con la sociedad, era el higienismo. Después, hemos visto otros dos principios, que parecen ser que son importantes para todos los momentos históricos, ya que las tres propuestas estaban de acuerdo que, para ayudar a las personas más necesitadas, era fundamental decantarse por los valores humanitarios y por el aumento del nivel cultural.

Por tanto, desde las anteriores aportaciones, podemos concluir que para ayudar a las personas en situación de pobreza y exclusión social hay que tener en cuenta una serie de principios educativos que estén conectados con la sociedad del momento. Y que los principios que parece ser que conectan con diferentes momentos históricos y con diferentes proyectos educativos son apostar por los valores humanitarios y por el aumento del nivel cultural. Desde aquí también podemos sacar como conclusión que hay que plantear actuaciones educativas que tengan en cuenta a estos principios, si se quiere hacer frente a la situación que aquí nos preocupa que es hacer frente a la pobreza y a la exclusión social.

Capítulo 8. Conclusiones y discusión de resultados

Otros trabajos previos también han encontrado que los proyectos se fijan en los valores humanitarios y, más concretamente, en la solidaridad para ayudar a las personas más desfavorecidas a mejorar su vida. Sobre la Escuela Moderna, vemos que en Muro (2009) se menciona a la solidaridad como una forma de mejorar la vida de todos los niños y niñas. En el caso de las Misiones Pedagógicas encontramos estas ideas en Martínez Rus (2005). En las Colonias vemos que la ayuda solidaria fue otra de las bases para generar beneficios sociales en Rodríguez (2016a). Y, en los trabajos, sobre Comunidades de Aprendizaje también se recoge esta perspectiva (Aubert, et al., 2016; Flecha y Soler, 2013; etc.).

En el último proyecto, vemos una cuestión diferente respecto a los otros, porque plantean por primera vez, como una clave para ayudar a las personas en situación de exclusión social, a las Actuaciones Educativas de Éxito, que han mejorado los resultados académicos de alumnos y alumnas de diferentes contextos sociales y económicos, lo que significa que son transferibles a diversas realidades (Proyecto INCLUD-ED, 2006-2011).

Ahora bien, los institucionistas con sus actuaciones educativas como las Misiones Pedagógicas y las Colonias Escolares también buscaron acciones educativas transferibles, pero esta característica se debía cumplir para el grupo de personas que buscaban ayudar (por ejemplo: personas con dificultades socioeconómicas de las zonas rurales, en el caso de las Misiones). No obstante, la orientación de las Actuaciones Educativas de Éxito está pensada para todas las personas, indistintamente de las características de un grupo determinado. En otras palabras, todas las personas indistintamente de su edad, origen social y económico pueden mejorar su situación social y académica mediante estas actuaciones (Ojala y Padrós, 2012; Proyecto INCLUD-ED, 2006-2011).

La Escuela Moderna también contó con sus propias actuaciones educativas, éstas eran las conferencias dominicales, las excursiones, las clases de ciencias, etc., y estaban pensadas principalmente para sus estudiantes. Aunque mediante las conferencias dominicales se buscaba incluir a toda la comunidad.

Y, finalmente, queremos indicar que lo que tenían en común todas las actuaciones de todos los proyectos es que se basaban en principios humanitarios y en el levantamiento del nivel cultural.

8.3 Semejanzas y diferencias de los proyectos

Nos centraremos en el tercer objetivo de este trabajo doctoral: identificar las semejanzas y diferencias de los proyectos anteriores en sus esfuerzos por mejorar la vida de las personas en situación de pobreza y exclusión social.

Las semejanzas que hemos encontrado en los proyectos se refieren a su impacto social, a sus barreras y a sus claves. En las semejanzas del primer tipo (**impacto social**), vemos que los dos proyectos de Renovación Pedagógica y el proyecto de Transformación tienen en común que impactaron en la vida de las personas con más dificultades sociales y económicas mediante la formación, la cultura, la obtención de resultados educativos, la mejora en la salud y el proceso de expansión (Cambeiro, 2006-2007; Canes, 1993; Elboj et al., 2000; INCLUD-ED, 2006-2011; Muro, 2009, etc.). Esto indica que el impacto social identificado está relacionado con las siguientes áreas que establece la Comisión Europea (2005):

Los **derechos humanos** al garantizar la formación de las personas y las mejoras en su salud. La **cohesión social** al buscar reducir la pobreza y la exclusión social. La **formación** es otra área, porque las propuestas mejoran los conocimientos educativos, así como las capacidades sociales y académicas. Las iniciativas también acogen el área de **salud**, por las mejoras en estos términos, así como en las cualidades emocionales y físicas. Además, se recoge a las **comunidades habitables** al mejorar la infraestructura escolar (en el caso de la ILE y la Escuela Moderna) y al área de **cultura**, porque la ILE, la Escuela Moderna y las Comunidades de Aprendizaje apuestan por la preservación del patrimonio cultural heredado mediante el contacto e interiorización de éste.

No obstante, dentro de estas mejoras sociales encontramos semejanzas y diferencias a su vez. Las semejanzas es que todos los proyectos pensaban en que toda la comunidad podía estar en contacto con el conocimiento que aportan **la ciencia y las bellas artes**. Por este motivo, la Escuela Moderna propuso conferencias dominicales, para tal fin; las Misiones estaban dirigidas a las personas que vivían en las zonas rurales y no tenían contacto con el conocimiento y las Comunidades de Aprendizaje incluyen a todas las personas más allá de su función como estudiante y docente o de su situación socioeconómica en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por consiguiente, estas propuestas entienden que la formación científica y en bellas artes no tiene edad y no entienden de diferencias por cuestiones socioeconómicas. Ahora bien, su diferencia reside en que la Escuela Moderna, las Colonias Escolares y las Comunidades de Aprendizaje acogen en el mismo contexto a personas con diferentes realidades. Y las Misiones, principalmente, tienen el objetivo de cambiar la realidad de un grupo de personas con unas

Capítulo 8. Conclusiones y discusión de resultados

características determinadas. Otra diferencia es que dado el contexto histórico los proyectos más antiguos fueron pioneros en introducir la ciencia en la escuela y las Comunidades de Aprendizaje son pioneras en establecer que se aprenda la ciencia desde las interacciones dialógicas entre niños, niñas, docentes, familias y la comunidad en general.

Aunque tengan en común el hecho de que se proponen como proyectos que acogen a la sociedad en general (ya sea a través de todo el proyecto o mediante iniciativas concretas), vemos otras diferencias. Por ejemplo, solo identificamos de una manera clara en las Comunidades de Aprendizaje que su forma de proceder está basada en la interacción entre todas las personas de la comunidad, porque consideran que todos y todas las personas son fuentes de conocimiento. No obstante, en las evidencias científicas de los otros dos proyectos, solemos ver una tendencia en la cual la persona que se considera que tiene el conocimiento transmite la información y el resto tiene la función de interiorizar el mismo. Hay algún ejemplo donde vemos que no se cumple esta estructura, como es el caso de las Misiones Pedagógicas, que parece ser que los participantes dialogaban sobre las pinturas de los museos circulantes.

En otras palabras, podemos decir, que el trabajo, de los primeros proyectos, era más de entregar información del que supuestamente tiene el conocimiento al que no lo tiene y en el trabajo del tercer proyecto el trabajo consiste más en compartir el conocimiento entre todas las personas. Aunque no hay que olvidar que también encontramos otras actividades como las excursiones que potenciaban los proyectos más antiguos. Éstas se planteaban como una actividad educativa que permitía a los estudiantes interactuar con la naturaleza para aprender. Incluso, la Escuela Moderna tenía otras prácticas como abrir la escuela a la comunidad los domingos, pero desconocemos si había interacciones entre todas las personas para aprender (docentes, estudiantes, familias y otras personas interesadas). Aquí queremos aclarar que todas las formas de enseñanza y aprendizaje nos parecen interesantes y complementarias, siempre que se tenga en cuenta que todas las personas (indistintamente de su estatus social o económico) pueden hacer aportaciones valiosas e interesantes.

Desde el apartado teórico del capítulo 1, los trabajos revisados para definir la Renovación Pedagógica nos alertan de que, dentro de este movimiento, sus propuestas educativas renuevan las enseñanzas tradicionales. En otras palabras, no deberíamos apreciar que el aprendizaje fue transmitido del docente o del que se supone que tiene el conocimiento al discípulo exclusivamente, sino que el discípulo también se entiende como figura educativa que puede transmitir conocimiento. No obstante, y a modo de reflexión, puede ser que apreciemos esta realidad al tratarse de iniciativas pioneras, con grandes barreras sociales y políticas y, que, como ya han visto otros autores, que hablaban concretamente de la Renovación Pedagógica, más

Capítulo 8. Conclusiones y discusión de resultados

específicamente de la postura racionalista, las primeras propuestas de este tipo lo tuvieron difícil para seguir los principios renovadores al no disponer de recursos económicos y sociales suficientes (Cid, 1994).

Por otro lado, hemos de indicar que, en este trabajo y en relación a las bellas artes, nos encontramos con limitaciones en lo que se refiere al tema de la pintura, ya que no sabemos muy bien el papel que desempeñó la Escuela Moderna con relación a ésta y los datos, que hemos encontrado, parecen indicar que se daba más importancia al acto de aprender a dibujar (Columbié, 1902). Sobre el tema de la pintura, hemos visto que las Misiones y las Comunidades de Aprendizaje tienen en común los actos de disfrutar con las obras pictóricas y de dialogar sobre las mismas.

Otras semejanzas que tienen las tres iniciativas son que todas han contribuido a que sus participantes tuvieran **resultados educativos**. En otras palabras, todas ellas dan frutos para las personas, pero solo hemos encontrado mejoras del rendimiento escolar en Comunidades de Aprendizaje, es decir, hablamos de mejoras en los resultados académicos de catalán, inglés, Matemáticas, etc., pues vemos a niños y niñas que cada año mejoran sus notas y las estadísticas nacionales. Y en todos los ejemplos educativos examinados encontramos que los resultados educativos se tradujeron en habilidades académicas concretas, habilidades sociales y en el empoderamiento de las personas. Con todo esto vemos que todas las propuestas dan importancia al conocimiento académico y al social, una de las confluencias que ya hemos ido comentando a lo largo del trabajo (Aubert, et al., 2017; Rodríguez, 2016a; Ferrer i Guàrdia, 1976, SEAS4ALL, 2015, etc.).

En la parte de resultados educativos, identificamos que Comunidades de Aprendizaje (Aubert, et al., 2016; Oliver, et al., 2016) es el proyecto que tiene más ejemplos de transformación del entorno que las acoge. Este factor es un hecho en el que se insiste en varios ocasiones desde las investigaciones.

Sobre las cuestiones de salud, vemos que, debido al marco histórico y social, los proyectos de Renovación Pedagógica tuvieron que esforzarse por mejorar los hábitos de salud, por modificar la salubridad de los espacios educativos, por promover mejoras físicas, etc. En el caso de la Escuela Moderna, de las Misiones Pedagógicas y de las Colonias Escolares encontramos varios ejemplos sobre las mejoras en la salud en este sentido. Por ejemplo, en el primer caso, recogemos que los familiares de los niños y niñas solicitaron que fueran vacunados después de una conferencia dominical (VV. AA., 1903a). En las Misiones Pedagógicas, ejemplos del acto de adecuar los espacios escolares, como el comedor escolar. Y, en las Colonias Escolares, es muy

Capítulo 8. Conclusiones y discusión de resultados

común encontrarse con documentos de la época y con estudios que contienen las mejoras físicas (Cambeiro, 2006-2007; DelVaille, 1892; Rodríguez, 2016a) que conllevaron como, por ejemplo, en la estatura, en el peso, etc. Sobre este tema, las Comunidades de Aprendizaje han mejorado la salud emocional de los alumnos y alumnas, porque se sienten más apoyados en las Actuaciones Educativas de Éxito, por parte de toda la comunidad educativa. Y, vemos que ayudan a superar la drogadicción, a acceder a los servicios sanitarios y a superar circunstancias de emergencia social (Flecha, et al., 2011; Girbés, 2014; Ríos, 2013).

En lo que se refiere a la **expansión**, las Misiones y las Colonias de la ILE se pensaron para mejorar el contexto español. La Escuela Moderna de Barcelona era una institución, pero no se crearon otras idénticas, sino que otras escuelas acogieron sus principios en todo el mundo. Y las Comunidades de Aprendizaje están en continuo crecimiento y se están expandiendo como tipo de centro por todo el mundo. Dentro de este proceso de expansión tan dispar tienen en común que el crecimiento (ya sea de un tipo u de otro) ha dado lugar a mejoras para las personas en riesgo de exclusión social y pobreza. Algunas de ellas han sido: aumento de instituciones educativas, aumento de la motivación de los docentes, desarrollo de una perspectiva crítica sobre la situación que tienen las personas con más dificultades, contacto con libros de diferente tipo, etc. (Otero, 2006; Racionero y Serradell, 2005; Solà, 2007, etc.).

Ya hemos analizado previamente que también las propuestas tienen semejanzas y diferencias en lo que se refiere a las **barreras y claves** para ayudar a las personas más necesitadas.

Siendo la principal semejanza entre los dos primeros proyectos que las principales barreras que tuvieron fueron externas y que fueron determinantes para dejar de realizar su función, al menos por un tiempo, en el caso de la ILE. En las Comunidades de Aprendizaje, las dificultades iniciales o esporádicas son más internas y se van superando, de acuerdo a otras investigaciones previas (Álvarez, 2015; Girbés, 2014; Morlà, 2015).

Las claves están asociadas al contexto histórico y social de origen. Siendo fundamental para los dos primeros proyectos el higienismo, del cual carecía su marco sociohistórico. Otras claves acompañan a todos los proyectos y, por tanto, quisiéramos concluir que es en ellas en las que tenemos que fijarnos sobre todo para mejorar la educación de todos y de todas, suponiendo que se mantienen unas condiciones de salubridad para los aprendices. Estas claves son apoyarse en los valores humanitarios y en el impulso del nivel cultural. Y no podemos olvidarnos de hacer realidad a estos principios mediante actuaciones de naturaleza educativa.

Capítulo 8. Conclusiones y discusión de resultados

En el cuadro posterior, resumimos las semejanzas y diferencias entre los proyectos que hemos identificado en este trabajo.

Tabla 16

Semejanzas y divergencias de los proyectos examinados

Elementos comparativos	Escuela Moderna	Misiones Pedagógicas (ILE)	Colonias (ILE)	Comunidades de Aprendizaje
Impacto formativo y cultural	✓	✓	✓	✓
-Formación científica	✓	✓	✓	✓
-Formación en bellas artes	✓	✓	✓	✓
-Orientación dialógica del aprendizaje		En ocasiones		✓
-Resultados educativos (académicos y sociales)	✓	✓	✓	✓
Impacto en salud	✓	✓	✓	✓
Expansión del impacto	✓	✓	✓	✓
Barreras externas determinantes para la clausura de los proyectos	✓	✓	✓	
Principios educativos	✓	✓	✓	✓
-Higienismo	✓	✓	✓	*16
-Valores humanitarios e impulso del nivel cultural	✓	✓	✓	✓
Actuaciones Educativas basadas en los valores humanitarios y en el impulso del nivel cultural	✓	✓	✓	✓

Fuente: elaboración propia

Desde la tabla anterior, también podemos concluir que el impacto social de los proyectos fue y es real; por tanto, no son propuestas que se quedan en la intención de hacer una cosa, sino que consiguen llevarla a cabo y, dentro de la puesta en práctica, mejoran la realidad de las personas. Esta circunstancia de ir más allá de la intención y conseguir resultados reales para la población es otra semejanza que tienen los tres proyectos.

8.4 Aportaciones para otros proyectos

Desde esta parte buscamos proponer recomendaciones para transferirse a otros contextos con proyectos similares o mejorar el impacto social de otras iniciativas con fines similares a los proyectos analizados.

¹⁶ En este caso no indicamos al higienismo, porque lo asociamos al movimiento que comenzó a mediados del siglo XX en Europa para combatir la insalubridad, que acompañaba tanto a la vida cotidiana como a las escuelas del momento (Viñao, 2012). No obstante, partimos de la idea de que todo proyecto socioeducativo actual tiene que garantizar unas condiciones higiénicas adecuadas, que probablemente estén asumidas dado el contexto socio histórico actual.

Capítulo 8. Conclusiones y discusión de resultados

A partir de todas las ideas recién expuestas podemos hacer una conclusión más genérica relacionada con las actuaciones que pueden llevar a cabo otros proyectos con orientaciones similares, para mejorar la vida de las personas en situación de pobreza y exclusión social.

Y desde el análisis de resultados y desde las conclusiones, consideramos que los proyectos con orientaciones similares podrían mejorar la situación de las personas en situación de pobreza mediante las siguientes acciones:

- Fomentar una formación de calidad, que incluya a la ciencia y a las bellas artes (pintura, poesía, música, etc.), así como a metodologías de enseñanza y aprendizaje diversas, entre las cuales hay que incluir a las que promuevan las interacciones dialógicas.
- Preocuparse por conseguir resultados educativos que incluyan: aprendizajes académicos, aprendizajes sociales y el empoderamiento de las personas.
- Propiciar una buena salud física y emocional para los aprendices.
- Expandir los objetivos a otros centros educativos, instituciones, grupo de personas, etc., para que más niños, niñas, jóvenes, personas adultas, personas mayores, etc., en situación de pobreza o exclusión social puedan mejorar su vida.
- Promover actuaciones educativas pensadas para potenciar los valores humanitarios y el nivel cultural.
- Ir más allá de la mera intención, planteando actuaciones educativas que generen impacto social. Estas son actuaciones que conectan a los alumnos y a las alumnas con la realidad que les envuelve y con actuaciones basadas en evidencias científicas y que sean transferibles a todos los contextos de enseñanza y aprendizaje.

Y, desde estas acciones, podemos concluir a su vez de manera resumida que, para ayudar a las personas en situación de pobreza, hay que: garantizar una formación de calidad, no olvidarse de su salud (física y emocional) y apoyarse en actuaciones educativas sustentadas en valores humanitarios y que garanticen el aumento de los conocimientos.

Aunque en este trabajo hagamos estas propuestas, queremos señalar que muchos otros, antes que nosotros, han planteado recomendaciones para hacer frente a esta situación. Por ejemplo, en Smolinski (2014), también se habla de abordar la pobreza desde la educación, la formación y la salud. Sin embargo, incluye otros factores como: tener en cuenta los derechos de las personas, promover que las personas afectadas tomen decisiones para hacer frente a su situación, plantear un uso eficaz de los recursos, etc.

Capítulo 8. Conclusiones y discusión de resultados

En otros informes (Unicef, 2012), también se hace alusión a la importancia de la formación científica, tal y como lo hemos hecho en este estudio. Y, al igual que en el trabajo anterior, plantean otras muchas cuestiones para hacer frente a la pobreza: la formación docente, el desarrollo de las capacidades, la superación de los prejuicios, etc. Otros documentos (Futuro en común, 2018) recomiendan el aumento de la inversión estatal en cuestiones educativas, garantizar la igualdad de oportunidades en la educación, promover la solidaridad, etc.

Como vemos las recomendaciones son muy dispares, pero en todos los estudios se considera que para hacer frente a la pobreza y a la exclusión social es fundamental apostar por la educación. En otras palabras, se puede mejorar la realidad de las personas más vulnerables teniendo presente su formación, su enseñanza, su aprendizaje, su desarrollo académico y social, etc. Esta cuestión también la hemos identificado en este trabajo, tal y como se puede apreciar en las recomendaciones que hemos planteado.

8.5 Consideraciones finales: limitaciones y posibles investigaciones

Para finalizar con este estudio, queremos comentar sus limitaciones y algunas propuestas para hacer futuras investigaciones.

Limitaciones del trabajo

Las limitaciones de este trabajo son las siguientes:

- I. Dificultad para encontrar ejemplos concretos de impacto social de la ILE y de la Escuela Moderna desde la entrevista y la observación, dado que, el primer proyecto no mantiene las mismas características del principio, es decir, antes de su clausura, y el segundo no está vigente.
- II. Este estudio se ha realizado teniendo en cuenta tres proyectos: dos de Renovación Pedagógica y una de Transformación, por lo cual consideramos la posibilidad de continuar el estudio con otras instituciones educativas con estas orientaciones o con otras que tengan como objetivo ayudar a las personas en situación de pobreza o exclusión social.

Posibles investigaciones

Para finalizar realizamos propuestas de trabajo futuro en función de cada proyecto aquí examinado.

En lo que refiere a la ILE, consideramos que sería muy interesante seguir indagando en el impacto social que tuvo para la sociedad en general, debido al gran número de organismos que contiene y

Capítulo 8. Conclusiones y discusión de resultados

a su continua preocupación por mejorar la vida y los valores de todos y de todas. Aquí también consideramos interesante plantear trabajos que identifiquen como las Colonias Escolares acercaron las bellas artes a sus participantes.

Sobre la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia proponemos que se planteen investigaciones que profundicen en cómo trabajaba la formación en bellas artes. Otras actividades formativas que se pueden examinar son el teatro, el museo y las excursiones. Y también podría resultar interesante el estudio de las mejoras en salud que tuvieron lugar para los participantes gracias a la Escuela Moderna, debido a la gran preocupación que hemos demostrado que tenía la institución por la higiene y la salud de sus estudiantes.

En Comunidades de Aprendizaje, nos parece muy positivo seguir recogiendo su impacto social, debido a que hay centros educativos muy diferentes (centro públicos, concertados, privados, en zonas urbanas, en zonas rurales, etc.) que se han transformado siguiendo sus principios educativos. Sobre este tema también quisiéramos proponer estudios que aborden la transformación de los niños y niñas que participan en las Actuaciones Educativas de Éxito. En esta tesis se ha intentado reflejar algunos cambios que identificamos en los niños y niñas de la Comunidad de Aprendizaje en la que participamos como voluntarios. No obstante, no hemos profundizado lo suficiente en este tema. Por último, consideramos interesante indagar en su impacto en salud debido a su expansión por diferentes países y a que estos tienen diferentes realidades en el cuidado de la salud de los ciudadanos y las ciudadanas.

Otra propuesta podría ser analizar el empoderamiento de las personas, más específicamente, de las mujeres a partir de las tres propuestas o de otras con orientaciones similares. Podría ser interesante unir varios proyectos, porque hay varios estudios que hablan del empoderamiento femenino teniendo en cuenta a un solo proyecto, ya sean los que hemos seleccionado aquí u otros diferentes.

Estos retos que proponemos podrían ser fundamentales para el avance de la Pedagogía, ciencia que ha mejorado gracias a las aportaciones y esfuerzos de los tres proyectos aquí estudiados, pues como hemos visto se han preocupado por llevar el conocimiento de calidad, incorporar el diálogo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, abrir la educación a todas las personas indistintamente de su origen socioeconómico, etc. Y que sin duda estos posibles temas y las propuestas aquí analizadas servirán de guía para muchas otras personas que seguirán mejorando y contribuyendo a la educación de los niños y niñas de todo el mundo.

Referencias

- Adamson, P. (2010). *Los niños dejados atrás: una tabla clasificatoria de la desigualdad respecto al bienestar infantil en las naciones ricas del mundo*. Florencia: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Aguilar, C., Alonso, M. J., Padrós, M., y Pulido, M. A. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24, 1), 31-44.
- Aguilera, A., Mendoza, M., Racionero, S., y Soler, M. (2010). El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24, 1), 45-56.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula: guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G., y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos: manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Ajuntament de Barcelona: Comissió de Cultura. (1930). *La Colonia Escolar de "Turissa"*. Conferència donada per Artur Martorell. Acte inagural de la Exposició de Treballs Manuals i Manifestacions de les Activitats dels Infants de les Colònies Escolares.
- Ajuntament de Barcelona: Comissió de Cultura. (1932). *Visita a les noves Colònies Escolares*.
- Albano, R. (1940). *El poder de la educación*. París: Ensayo de Le combat Syndicaliste.
- Alcaide, R. (1999). La introducción y el desarrollo del higienismo en España durante el siglo XIX. Precursores, continuadores y marco legal de un proyecto científico y social. *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 50.

- Alcaide, R. (2001). Inmigración y marginación: prostitución y mendicidad en la ciudad de Barcelona a finales del siglo XIX. Una comparación con la actualidad. *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 94.
- Algora, C. (1993). Las Colonias Escolares municipales de Sevilla durante la Segunda República. *Anuario de Investigaciones Hespérides*, 1, 529-544.
- Almeida, J. (1987). La escuela un siglo después de Joaquín Costa. *Revista de Educación*, 283, 187-200.
- Alonso, M. J. y Padrós, M. (2012). Tertulias Literarias y lectura dialógica: la pasión por leer juntos. *Lenguaje y Textos*, 36, 35-43.
- Altamira, R. (1915). *Giner de los Ríos, educador*. Valencia: Prometeo.
- Álvarez, P. (2015). *Comunidades de Aprendizaje en Latinoamérica. Transferibilidad de las Actuaciones Educativas de Éxito* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Argentina: Lumen.
- Archer, W. (2010). *Vida, proceso y muerte de Francisco Ferrer i Guàrdia*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Arenal, C. (1890). Sobre la opinión pública. *Boletín Libre de la Institución Libre de Enseñanza*, 317, 122-124.
- Arias, M., Bello, A., Von Bredow, M., y González-Bueno, G. (2010). *La infancia en España 2010-2011. 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: retos pendientes*. Madrid: UNICEF.
- Arroyo, M. J. (2010). *La lengua en la integración del alumnado inmigrante. Estudio de las aulas Aliso en la provincia de Segovia* (tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Aubert, A., Elboj, C., García, R., y García, J. (2010). Contrato de Inclusión Dialógica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24, 1), 101-111.

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona, Hipatia.

Aubert, A. y García, C. (2001). Interactividad en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 301, 20-24.

Aubert, A., Molina, S., Schubert, T., & Vidu, A. (2017). Learning and inclusivity via Interactive Groups in early childhood education and care in the hope school, Spain. *Learning, Culture and Social Interaction*, 13, 90-103.

Aubert, A. y Siles, G. (2009). Centenario de Ferrer i Guàrdia: Historia y Sociología de la posibilidad. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(2), 13-31.

Aubert, A., Villarejo, B., Cabré, J., & Santos, T. (2016). La Verneda-Sant Martí Adult School: a reference for neighbourhood Popular Education. *Teachers College Record*, 118, 1-32.

Avilés, J. (2006). *Francisco Ferrer i Guàrdia: pedagogo, anarquista y mártir*. Madrid: Ediciones de Historia.

Ayuntamiento Constitucional de Barcelona. (1906-1908). *Memoria de las Colonias Escolares: organizadas por el Excmo. Ayuntamiento de Barcelona en los años 1906, 1907 y 1908*. Barcelona: Comisión de Higiene de la Infancia, 1906-1908.

Bakhtin, M. M. (2004). *The dialogic imagination: four essays*. Austin: University of Texas Press.

Ballarín, P. (1989). La educación de la mujer española en el siglo XIX. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 8, 245-260.

Balkcom, S. & Himmelfarb, H. (1993). *Success for All. Education research consumer guide, number 5*. Washington: Office of Educational Research and Improvement.

Barreiro, H. (1983). Repercusiones de la revolución ideológica y científica del último tercio del siglo XIX en las innovaciones educativas de la Institución Libre de Enseñanza. *Historia de la Educación*, 2, 209-215.

Bartoll, X., Palència, L., Malmusi, D., Suhrcke, M., & Borrell, C. (2013). The evolution of mental health in Spain during the economic crisis. *The European Journal of Public Health*, 24(3), 415-418.

- Beane, J. A. y Apple, M. W. (1997). La defensa de las escuelas democráticas. En M. W. Apple, y J. A. Beane (Comps.), *Escuelas democráticas* (pp. 13-47). Madrid: Morata.
- Beck, U. (1998). *La sociedad de riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Belis, J. A. (1907). A los trabajadores. *Revista Pedagógica Ilustrada*, 4, 6.
- Benach, J. y Amable, M. (2004). Las clases sociales y la pobreza. *Gaceta Sanitaria*, 18(1), 16-23.
- Bergasa, F. (1990). *¿Quién mato a Ferrer i Guàrdia?* Madrid: Aguilar.
- Bernal, J. L. y Gil, M. T. (2000). Escuelas aceleradas: un sueño que se hace realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 285, 33-39.
- Bernstein, B. (1990). *Clases, códigos y control, IV: la estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1995). *Clases, códigos y control, I: estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal.
- Bidart, M. (1907). Por la Justicia. *Revista Pedagógica Ilustrada*, Número Extraordinario, 13.
- Bonilla, E. (2007). Impacto, impacto social y evaluación del impacto. *Acimed*, 15.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Boscus, A. (1989). Les Souvenirs de Francisco Ferrer en France. *Revista d'Història de l'Educació*, 1, 25-27.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Boyd, C. P. (1978). Els anarquistes i l'educació a Espanya (1868-1909). *Recerques: Història, Economia, Cultura*, 7, 57-81.

- Boza, M. y Sánchez, M. Á. (2004). Las bibliotecas en las Misiones Pedagógicas. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 74, 41-51.
- Brown, M., González, A., y Munté, A. (2013). Procesos dialógicos de planificación de los servicios sociales: el proceso de cambio en los barrios de La Milagrosa y La Estrella (Albacete). *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 427(6).
- Burgués, A., Martín, S., & Santa Cruz, I. (2013). The relationship between processing cooperatives and social inequalities in the territories. *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 17(427).
- Cacho, V. (1962). *La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Caivano, F. y Carbonell, J. (1979). La Renovación Pedagógica ayer y hoy. *Cuadernos de Pedagogía*, 59, s. p.
- Calderón, A. (2014). Sin suerte, pero guerrero hasta la muerte: pobreza y fracaso escolar en una historia de vida. *Revista de Educación*, 363, 184-209.
- Cambeiro, J. A. (2006-2007). Colònies escolars: anàlisi històrica d'una aventura pedagògica (1876-1920). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 9-10, 193-243.
- Canes, F. (1993). Las Misiones Pedagógicas: educación y tiempo libre en la Segunda República. *Revista Complutense de Educación*, 4(1), 147-168.
- Cano, R. y Revuelta, R. (1995). Las Colonias Escolares: una institución pedagógica de higiene preventiva en beneficio de los niños y niñas débiles de las escuelas primarias (1876-1936). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22, 185-195.
- Cantón, I. (2000). Don Segundo Álvarez, director de la escuela Sierra-Pambley de León. *Revista de Educación*, 323, 201-236.
- Capellán, G. (2007). Liberalismo armónico. La teoría política del primer Krausismo español (1860-1868). *Historia y Política*, 17, 89-120.
- Capitán, A. (2000). Intenciones pedagógicas del «reformismo» en España (1903-1918). *Revista de Educación. Número Extraordinario*, 236-241.

- Cappelletti, Á. (1994). La Escuela Moderna en América Latina. *Revista d'Història de l'Educació*, 1, 29-31.
- Cappelletti, Á. (2010). *Francisco Ferrer Guàrdia y la Pedagogía Libertaria*. Madrid: La Malatesta Editorial.
- Caride, J. A. (2009). Nuevas perspectivas para un futuro viable: los Objetivos de Desarrollo del Milenio. *Revista de Educación, Número Extraordinario*, 77-98.
- Carpintero, H. (2009). *Política y psicología: Luis Simarro y el proceso de Ferrer*. Sesión del RACMYP (Real Academia de Ciencias Morales y Políticas).
- Casals, J. (2012). Ramón Flecha. “La atención a la diversidad ha legitimado la desigualdad”. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 20-25.
- Casona, A. (1937). Entrevista a Casona. *Diario El Excélsior (México)*.
- Casona, A. (1962). Entrevista de Casona con Marino Gómez Santos, con el título Alejandro Casona cuenta su vida. *Diario Pueblo*.
- Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D., y Willis, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- Cattell, V. (2001). Poor people, poor places, and poor health: the mediating role of social networks and social capital. *Social Science & Medicine*, 52(10), 1501-1516.
- CEIP Andalucía. (2008). *Una Comunidad de Aprendizaje en el polígono sur: los aspectos positivos y negativos en nuestra tarea de llevar a la práctica dichos planteamientos*. Trabajo presentado en las XXVIII Jornadas de Enseñantes con Gitanos, Sevilla.
- Choi, N. (2011), El movimiento intelectual del siglo XIX y la Institución Libre de Enseñanza. *Estudios Hispánicos*, 58, 47-68.
- Christians, C. G. (2012). La ética y la política en la investigación cualitativa. En N. K. Denzin, e Y. S. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa* (pp. 283-331) (volumen 1). Barcelona: Gedisa.

- Cid, X. M. (1994). Ferrer y el laicismo escolar en Galicia. *Revista d'Història de l'Educació*, 1, 37-40.
- Codina, M^a. T^a. (2002). Rosa Sensat y los orígenes de los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Historia de la Educación*, 21, 91-104.
- Coleman, J. S. (1969). *Equal educational opportunity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Columbié, R. (1902). Los juegos. *Boletín de la Escuela Moderna*, 1, 1-4.
- Comas, F., Motilla, X., y Sureda, B. (2011). Iconografía y representación gráfica de las Colonias Escolares de la Diputación de Baleares. Una aproximación a través del análisis de las fotografías de las memorias. *Revista Española de Pedagogía*, 250, 445-462.
- Comer, J. P. (1993). All children can learn: a developmental approach. *Holistic Education Review*, 6(1), 4-9.
- Comer, J. P. (2004). *Leave no child behind: preparing today's youth for tomorrow's world*. New Haven: Yale University Press.
- Comer, J. P. & Emmons, C. (2006). The research program of the Yale Child Study Center School Development Program. *The Journal of Negro Education*, 75(3), 353-372.
- Comisión Europea. (2010). *Europa 2020: una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas.
- Comisión Europea. (2011). *La Plataforma Europea contra la pobreza y la exclusión social: un marco europeo para la cohesión social y territorial*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo. (1988). *Nuestro Futuro Común*. Madrid: Alianza.
- Committee on Social Affairs, Health and Sustainable Development. (2014). *Ending child poverty in Europe*. Council of Europe.

- CONFAPEA. (2012). *Manual de Tertulia Literaria Dialógica*. Barcelona: CONFAPEA.
- Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución Libre de Enseñanza. (1914). Colonias de vacaciones de la Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución. Colonias XXI y XXII. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 651, 161-192.
- Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución Libre de Enseñanza. (1897). La segunda colonia escolar de la Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 450, 284-288.
- Cortès, I. y González, B. (2014). Crisis económico-financiera y salud en España. Evidencia y perspectivas. Informa SESPAS 2014. *Gaceta Sanitaria*, 28(1), 1-6.
- Cossío, M. B. (1888). Las Colonias Escolares de Vacaciones. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 277, 205-210.
- Cossío, M. B. (1899). Notas Pedagógicas. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 471, 173-175.
- Cossío, M. B. (1932). Patronato de Misiones Pedagógicas. Museo de arte. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 871, 321-324.
- Cossío, M. B. (1934). Las Misiones Pedagógicas. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 889, 97-104.
- Cossío, M. B. (1966). *De su jornada (fragmentos)*. Madrid: Ensayistas Hispánicos-Aguilar.
- Cossío, M. (1985). *Una antología pedagógica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cossío, M. B. (1987). *La enseñanza Primaria en España*. Madrid: Fortanet.
- Cossío, M. B. (2007). *El maestro, la escuela y el material de enseñanza y otros escritos*. Madrid: Biblioteca Nueva, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cruz, J. I. (1989). *Mis Colonias Escolares (1906-1939)*. Valencia: Caixa d'Estalvis de València.

- Cuenca, J. M. (1998). Centro de EPA «La Verneda-Sant Martí». Un pequeño milagro cotidiano. *Cuadernos de Pedagogía*, 265, 33-40.
- Cuevas, F. J. (2010). La línea rojinegra educativa del anarquismo español. *Historia Actual Online*, 21, 101-109.
- Da Mota, I., Gabassa, V., Girotto, V., Marini, F., De Mello, R. R., Paschoalino, R., y Moreira, S. R. (s.f.). *Biblioteca Tutorada: democratização do conhecimento e da informação em Comunidades de Aprendizagem*. Recuperado el 26 de mayo de 2019 en <https://docplayer.com.br/43918946-Biblioteca-tutorada-democratizacao-do-conhecimento-e-da-informacao-em-comunidades-de-aprendizagem.html>
- Daux, A. (1902). Por la infancia. *Boletín de la Escuela Moderna*, 2, 20-21.
- De Botton, L. (2015). La dimensión instrumental en las Comunidades de Aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 350-371.
- De Dávila, B. W. (1981). La primera Colonia Escolar granadina. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 345, 177-192.
- De Mello, R. (2009). Diálogo y escuela en Brasil: Comunidades de Aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 171-181.
- De Toledo, R. (1940). Más organismos creados por la República. En VV. AA, *Una poderosa fuerza secreta. La Institución Libre de Enseñanza* (pp. 213-217). San Sebastián: Editorial Española.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una Pedagogía dialogante*. Bogotá: Aula Abierta.
- Del Pozo, M^a. M^a. (2003). La Escuela Nueva en España: crónica y semblanza de un mito. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 22-23, 317-346.
- Delgado, B. (1982). *L'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia*. Barcelona: Eumo.
- Delgado, B. (2000). *La Institución Libre de Enseñanza en Catalunya*. Barcelona: Ariel.

- Delille, A. (1934). Intervención de las colonias de vacaciones en la lucha contra la tuberculosis. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 867, 212-218.
- DelVaille, M. (1892). Las colonias de vacaciones en España. Continuación. *La Escuela Moderna*, 2, 137-140.
- Denzin, N. K. (2009). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. Englewood Cliffs: Prentice-Halls.
- Díaz, A. C. (2002). Humanismo pedagógico en la España Contemporánea (1875-1951). *Revista Española de Pedagogía*, 223, 461-480.
- Díez, J. (1987). Nicolás Salmerón, Fundador y director del Colegio "El Internacional" (Modelo y ensayo para la Institución Libre de Enseñanza-1866/1874). *Boletín del Instituto de Estudios Almerienses. Letras*, 7, 49-56.
- Díez, J. (2017). Matemáticas Dialógicas. "Yo soy de mates". *Modelling in Science Education and Learning Volume*, 10(1), 290-308.
- Díez, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24, 1), 19-30.
- Díez, J., Gatt, S., & Racionero, S. (2011). Placing immigrant and minority family and community members at the school's centre: the role of community participation. *European Journal of Education*, 46(2), 184-196.
- Díez, J., Santos, T., & Álvarez, P. (2013). La Paz School. From a ghetto to a magnet school. *International Review of Qualitative Research*, 6(2), 198-209.
- Domènech, J. (1995). Aproximació a la Renovació Pedagògica. *Temps d'Educació*, 14, 175-184.
- Domínguez, J. (2004). Los pobres sujetos de pobreza: Iglesia, sociedad, caridad cristiana y beneficencia estatal en el siglo XIX. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V,H.- Contemporánea*, 16, 425-454.
- Dorio, I., Sabariego, M., y Massot, I. (2012). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275-292).

Madrid: La Muralla.

Duffy, B. (2000). The analysis of documentary evidence. En J. Bell, *Doing your research project: a guide for first-time researchers in education, health and social science* (pp. 122-134). Bungay: Open University Press.

EAPN: European Antipoverty Network. (2012). *Las cifras de pobreza y exclusión social en España de cara a Europa 2020*. Madrid: EAPN.

EAPN: European Antipoverty Network. (2017). *El Estado de la pobreza. España 2017, VII Informe anual sobre el riesgo de pobreza y exclusión*. Madrid: EAPN España.

EAPN: European Antipoverty Network. (2018). *Youth poverty and social exclusion in Europe*. Recuperado el 18 de octubre de 2018 en <https://www.eapn.eu/wp-content/uploads/2016/01/2014-EAPN-youth-poverty-position-paper.pdf>

Edwards, R. & Glover, J. (2001). *Risk and citizenship*. Londres: Routledge.

Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

Elboj, C., Gil, A., Rodrigo, I., y Zaldívar, I. (2004). La transformación de los centros rurales. *An On-line Journal for Teacher Research*, 7(1). Recuperado el 30 de marzo de 2018 en <http://journals.library.wisc.edu/index.php/networks/article/view/33/38>

Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2006). *Comunidades de Aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Graó.

Elboj, C., Valls, R., y Fort, M. (2000). Comunidades de Aprendizaje: una práctica educativa para la Sociedad de la Información. *Cultura y Educación*, 17-18, 129-142.

Elías, E. (1933). Elaboración de un plan de acción social en las escuelas normales. *Revista de Escuelas Normales*, 95,40-42.

Equipo de Investigación Sociológica. (1984). *Pobreza y marginación*. Madrid: UNICEF.

Escudero, J. M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad para quiénes?* Barcelona: Ariel.

European Commission. (2005). *Assessing the Social and Environmental Impacts of European Research*. Belgium: Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission. (2009). *Commission Staff working document: progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Eurostat. (2014). *Living conditions in Europe*. European Union.

Fernández, C. (2015). Social transformation and creation of meaning in teacher's and student's testimonies at the second stage of the Freinet Movement in Spain. *Social and Education History*, 4(3), 287-308.

Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la Pedagogía: un aporte desde las experiencias de Comunidades de Aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 41-61.

Ferraz, M. y Alonso, V. (2014). Antecedentes, surgimiento y desarrollo de las Colonias Escolares de Vacaciones en Canarias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(4), 25-37.

Ferrer i Guàrdia, F. (1903). Origen del cristianismo. *Boletín de la Escuela Moderna*, 7, 81.

Ferrer i Guàrdia, F. (1907). Hace falta mucha luz. *Revista Pedagógica Ilustrada*, 1, 2.

Ferrer i Guàrdia, F. (1911). Palabras del maestro. *Revista de Renovación. Sociología - Arte - Ciencia - Pedagogía Racionalista*, 15, 227.

Ferrer i Guàrdia, F. (1976). *La Escuela Moderna*. Barcelona: Tusquets.

Ferrer i Guàrdia, F. (2009). *Principios de moral científica*. Barcelona: Fundació Ferrer i Guàrdia.

Fidler, G. C. (1985). The Escuela Moderna Movement of Francisco Ferrer: "por la verdad y la justicia". *History of Education Quarterly*, 25(1/2), 103-132.

Fiscer, G. (2012). Pedagogía Libertaria española a inicios del siglo XX. *Revista de Claseshistoria*, 2, 2-13.

Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las Comunidades de Aprendizaje. *Cultura y Educación: Revista de Teoría, Investigación y Práctica*, 21(2), 157-170.

Flecha, R. (2011). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

Flecha, R. (2014). Using mixed methods from a communicative orientation researching with grassroots roma. *Journal of Mixed Methods Research*, 8(3), 245-254.

Flecha, R. (Investigador Principal). (2014-2017). *Proyecto IMPACT-EV. Evaluating the impact and outcomes of European SSH Research. 7th Framework Programme (2014-2017)*. Recuperado el 26 de mayo de 2019 en <http://impact-ev.eu/>

Flecha, R. y Buslón, N. (2016). 50 años después del Informe Coleman. Las Actuaciones Educativas de Éxito si mejoran los resultados académicos. *International Journal of Sociology of Education*, 5(2), 127-143.

Flecha, A., García, R., Gómez, A., y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto INCLUD-ED. *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196.

Flecha, A., García, R., & Rudd, R. (2011). Using health literacy in school to overcome inequalities. *European Journal of Education*, 46(2), 209-218

Flecha, A., Melgar, P., Oliver, E., y Pulido, C. (2010). Socialización preventiva en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24, 1), 89-100.

Flecha, R., Padrós, M., y Puigdelívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y Gestión Educativa*, 5, 4-8.

Flecha, R. y Puigvert, L. (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las Ciencias Sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, 21-28.

Flecha, R. & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465.

- Flores, M., García-Gómez, P., y Zunzunegui, M. V. (2014). Crisis económica, pobreza e infancia. ¿Qué podemos esperar en el corto y largo plazo para los “niños y niñas de la crisis”? Informe SESPAS 2014. *Gaceta Sanitaria*, 28(1), 132-136.
- Formosa, M. y Ramis, M. (2012). El tiempo de aprendizaje, más allá del aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 42-44.
- Freinet, C. (1936). Nueva vida escolar. *La Imprenta en la Escuela*, 14, 145-146.
- Freinet, C. (1972). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Laia.
- Freinet, E. (1983). *Nacimiento de una Pedagogía Popular*. Barcelona: Laia.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México D. F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza: un recuento con la Pedagogía del oprimido*. México D. F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *La educación en la ciudad*. México D. F.: Siglo XXI.
- Fresno, J. M. (2005). (Coord.). *Cumbre de Lisboa: estrategia europea de inclusión social*. Fundación Luis Vives.
- Futuro en común. (2018). *Una agenda 2030 transformadora para las personas y el planeta: propuestas para la acción política*. Recuperado el 18 de octubre de 2018 en https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/203533_Civil_Society_Report_Informe_Sociedad_Civil_Espan771ola_Futuro_en_Comn.pdf
- Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. México D. F.: Siglo XXI.
- Gallo, S. (2013). Francisco Ferrer Guardia: o mártir da Escola Moderna. *Pro-Posições*, 24(2), 241-251.
- García-Yeste, C., Morlà, T., & Ionescu, V. (2018). Dreams of Higher Education in the Mediterranean School through family education. *Frontiers in Education*, 3(79).

García-Yeste, C., Redondo-Sama, G., Padrós., M., & Melgar, P. (2016). The Modern School of Francisco Ferrer i Guàrdia (1859-1909), an international and current figure. *Teachers College Record*, 118(4).

García, J. (2010). El Contrato de Inclusión Dialógica como instrumento para la transformación del colegio La Paz (Albacete). *Aula de Innovación Educativa*, 17(188), 42-46.

García, J. y Villar, C. (2011). La aportación del proyecto de Comunidades de Aprendizaje a la transformación social y educativa de un barrio. La experiencia de La estrella-La Milagrosa en Albacete. *Tendencias Pedagógicas*, 18, 207-232.

García, P. G. (2007). *Francisco Ferrer y las Misiones Pedagógicas del anarquismo español*. Biblioteca Saavedra Fajardo de Pensamiento Político Hispánico. Recuperado el 30 de marzo de 2018 en <http://www.saavedrafajardo.org/Archivos/NOTAS/RES0078.pdf>

García, R. (2011). *Contrato de Inclusión Dialógica” en el Colegio La Paz: una propuesta educativa de éxito para superar la exclusión social* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona: Barcelona.

García, R. (2012). Out of the ghetto: psychological bases of Dialogic Learning. *International Journal of Educational Psychology*, 1(1), 51-69.

García, R. & Díez, J. (2015). Learning Communities: pathways for educational success and social transformation through Interactive Groups in Mathematics. *European Educational Research Journal*, 14(2), 151–166.

García, R., Molina, S., & Roca, E. (2018). Interactive Learning environments for the educational improvement of students with disabilities in special schools. *Frontiers in Psychology*, 9(1744).

García, R., Racionero, S., Torrego, A., y García, A. (2013). Las Comunidades de Aprendizaje, un modelo transformador en educación. En H. Rodríguez, y L. Torrego (Coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia* (pp. 141-157). Madrid: Wolters Kluwer.

García-Velasco, J. P. (2016). *Un proyecto de modernización de la cultura finisecular: la Institución Libre de Enseñanza* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

- Gili, M., Roca, M., Basu, S., McKee, M., & Stuckler, D. (2013). The mental health risks of economic crisis in Spain: evidence from primary care centres, 2006 and 2010. *The European Journal of Public Health*, 23(1), 103-108.
- Giner, E. (2011). *Amistad deseada. Aportaciones de Jesús Gómez y Ramón Flecha que están acercando la realidad a nuestros sueños*. Barcelona: Hipatia Press.
- Giner de los Ríos, F. (1884). *Educación y enseñanza*. Madrid.
- Giner de los Ríos, F. (1894). La música romántica y la música simbolista. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 409, 97-128.
- Giner de los Ríos, F. (1914). En el centenario del Sanz del Río. *Boletín Libre de la Institución Libre de Enseñanza*, 653, 225-231.
- Giner de los Ríos, F. (1933). *Estudios sobre Educación*. Obras completas.
- Giner de los Ríos, F. (2003). *Escritos sobre la universidad española. Antología (1893-1904)*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Gimeno, J. (2011). Esbozo de una utopía: las Misiones Pedagógicas de la II República española (1931-1939). *Nuevo derecho*, 6(8), 175-192.
- Girbés, S. (2014). *El Contrato de Inclusión Dialógica: una actuación de éxito en la superación de la pobreza y la exclusión social en contextos urbanos* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Girbés, S., Macías-Aranda, F., y 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. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 4(1), 88-116.
- Girbés, S., Renta, A. I., De Botton, L., & Álvarez, P. (2018). The Montserrat's neighbourhood dream: involving Moroccan residents in a school-based community development process in urban Spain. *Social & Cultural Geography*, (Published online).
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una Pedagogía Crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós.

Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Glasser, B. & Strauss, A. (1969). *The discovery of grounded theory strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.

Gobierno de España. (2013). *Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España 2013-2016*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Gómez, A., De Mello, R., Santa Cruz, I., y Sordé, T. (2010) De las experiencias de Comunidades de Aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 113- 126.

Gómez, C. (2008). (Coord.). *Informe de la inclusión social en España 2008*. Barcelona: Fundación Caixa Catalunya.

Gómez, J. 2002. Learning Communities: when learning in common means school success for all. *Multicultural Teaching*, 2, 13-17.

González-Bueno, G., Bello, A., y Arias, M. (2012). *El impacto de la crisis en los niños y niñas. La infancia en España 2012-2013*. Madrid: UNICEF España.

Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán, y Á. Pérez (Coords.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (148-165). Madrid: Akal.

Gutiérrez, R. & Slavin, R. E. (1992). Achievement effects of the nongraded elementary school: a best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 62, 333-376.

Grave, J. (1908). *Tierra Libre*. Barcelona: Publicaciones de la Escuela Moderna.

Hammer, T. & Julkunen, I. (2002), Surviving unemployment: a question of money or families? In T.Hammer (ed.), *Youth unemployment and social exclusion in Europe* (pp. 135-155). Bristol: The Policy Press.

Haynes, N. M., Emmons, C., Gebreyesus, S., & Ben-Avie, M. (1996). The School Development Program evaluation process. In J. P. Comer, N. M. Haynes, E. T. Joyner, y M. Ben-Avie (Eds.),

Rallying the whole village: The Comer process for reforming education (pp. 123-146). New York: Columbia University.

Hernández, E. (2001). La historia cultural en España: tendencias y contextos de la última década. *Cercles: Revista d'Història Cultural*, 4, 57-91.

Hernández, J. M^a. (2000). La escuela rural en la España del siglo XX. *Revista de Educación, Número Extraordinario*, 113-136.

Hernández, J. M^a. (2011). La Renovación Pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos y el ministro Maravall (1983). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 18, 81-105.

Hernández, J. M^a. (2012). Freinet en España (1926-1939). *History of Education Journal*, 16(36), 11-44.

Hernández, J. M^a. y Hernández, J. L. (2006). El cuaderno escolar Salut (1935) y la colonia escolar Santa Fe del Montseny (Barcelona). Freinet en España. *Historia Educativa*, 25, 601- 624.

Hernández, J. M^a. y Hernández, J. L. (2007). Bosquejo histórico del movimiento Freinet en España. 1926-1939. *Foro de Educación*, 5(9), 169-202.

Hernández, M. (2010). El estudio de la pobreza y la exclusión social. Aproximación cuantitativa y cualitativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 69(24,3), 25-46

Herrero, M. L. y Pleguezuelos, C. S. (2008). Patrones de conducta interactiva en contexto escolar multicultural. *Psicothema*, 20(4), 945-950.

Hildegard, M. R. (2012). En los límites de la exclusión social. Inmigración y *sinhogarismo* en España. *Papers*, 97(4), 829-847.

Human Development Report. (2002). *Deepening democracy in a fragmented world*. Nueva York: Oxford University Press.

Human Development Report. (2016). *Human development for everyone*. Nueva York: Oxford University Press.

INCLUD-ED Project. (2006). *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education: presentation*. Recuperado el 26 de mayo de 2019 http://creaub.info/included/wp-content/uploads/2010/12/D25.2_Final-Report_final.pdf

INCLUD-ED Project (2008). *Project 2: European effective educational practices: how is education contributing to overcome or reproduce social exclusion?* Brussels: European Commission. Recuperado el 22 de febrero de 2014 en http://www.ub.edu/includ-ed/docs/1._D.8.7%20Report%203.pdf

INCLUD-ED Consortium. (Coord.) (2011). *Actuaciones de Éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación. Secretaría General Técnica.

Institución Libre de Enseñanza y Corporación de Antiguos Alumnos. (2006). *Las colonias de vacaciones de la Institución Libre de Enseñanza; veinticinco años de su segunda etapa (1979-2004)*. Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución Libre de Enseñanza: Madrid.

Institución Libre de Enseñanza. (1910). Decimoquinta colonia de vacaciones. *Boletín de la Escuela Moderna*, 604, 221-224.

Jacquinet, C. (1901). Observaciones generales: sobre el primer día de clase. *Boletín de la Escuela Moderna*, 1, 8-10.

Jacquinet, C. (1901a). Publicaciones de la Escuela Moderna, *Boletín de la Escuela Moderna*, 1, 14-15.

Jaussi, M. L. (Coord.). (2002). *Comunidades de Aprendizaje en la CAPV: una respuesta educativa en la Sociedad de la Información para todos y todas*. Vitoria (Gasteiz): Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Jiménez, M., Luengo, J., y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 11-49.

Jiménez-Landi, A. (1984). Las excursiones de la Institución. *Estudios Turísticos*, 83, 101-108.

Jiménez-Landi, A. (1989). *Manuel Bartolomé Cossío, una vida ejemplar (1857-1935)*. Madrid: Instituto de Cultura Juan Gil-Albert.

- Jiménez-Landi, A. (1996). *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente (cuatro tomos)*. Madrid: Editorial Complutense.
- Jiménez-Landi, T. (2004). Educar al aire libre. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 55, 115-134.
- Jongh-Rossel, E. (1986). La Institución Libre de Enseñanza, el joven Unamuno y la Pedagogía. *Hispania*, 69(4), 830-836.
- Kropotkin, P. (1986). Trabajo cerebral y manual. En F. García, *Escritos anarquistas sobre educación*. Madrid: Grupo Zero.
- Laparra, M. y Pérez, B. (2008). (Coord.). *La exclusión social en España: un espacio diverso y disperso en intensa transformación*. Madrid: Cáritas Española y Fundación FOESSA.
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Latorre, J. (2002). Impregnar la escuela de lo diverso. La participación de la comunidad y el barrio. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 28-31.
- Lázaro, L. (1994). Alcance y significado de la Escuela Moderna en el país valenciano. *Revista d'Història de l'Educació*, 1, 49-51.
- Lázaro, P. (2016). Francisco Ferrer Guàrdia y la Escuela Moderna de Barcelona. *Padres y Maestros*, 366, 83-88.
- Levin, H. M. (1987). New Schools for the disadvantaged. *Teacher Education Quarterly*, 14, 60-83.
- Levin, H. M. (1999). Aprender en las escuelas aceleradoras (Accelerated School). En P. Manzano (Coord.), *Volver a pensar la educación. Vol II. Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)* (pp. 80-95). Madrid: Morata.
- Levin, H. M. (2000). *Las escuelas aceleradas: una década de evolución*. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.

- Lima, J. (2002). El derecho a la libertad de cátedra en la España del siglo XIX: la "tercera cuestión universitaria". *Derechos y Libertades: Revista del Instituto Bartolomé de las Casas*, 7(11), 431-464.
- Llopis, R. (1959). Francisco Giner de los Ríos y la reforma del hombre. *Cuadernos del Congreso por la Libertad de la Cultura*, 16, 60-67.
- López, A. (2007). Por caminos de piedra, charcos y olvido: repertorios de la cultura universal: las Misiones Pedagógicas de la II República española. *Pandora: Revue d'Etudes Hispaniques*, 7, 83-98.
- Lorenzo, A. (1901). Las aventuras de Nono por Jean Grave (traducción de Anselmo Lorenzo). *Boletín de la Escuela Moderna*, 3, 2.
- Lorenzo, A. (1911). Francisco Ferrer i Guàrdia. *Revista de Renovación. Sociología - Arte - Ciencia - Pedagogía Racionalista*, 19-20, 290-293.
- Lorenzo, A. (2002). Primeras bibliotecas públicas en la Isla de la Palma (1863-1977). *Boletín Millares Carlo*, 21, 295-307.
- Lorenzo, J. A. (2001). Claves históricas y educativas de la Restauración y de la Segunda República (1876-1936). *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 215-249.
- Losada, J. L. y López, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Thomson.
- Madrid, P. (1994). Racionalismo pedagógico y movimiento obrero en España: Ferrer Guàrdia y "La Huelga General". *Revista d'Història de l'Educació*, 1, 61- 65.
- Maestro, I. y Martínez, J. (2003). La pobreza humana y su feminización en España y las Comunidades Autónomas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 139, 57-90.
- Mainer, J. C. (1993). *Apuntes sobre el tema rural en la España republicana*. En el I Congreso Internacional. Alicante, Elche, Orihuela.
- Malato, C. (1907). Solidaridad contra la inquisición. *Revista Pedagógica Ilustrada, Número Extraordinario*, 1.

- Malheiro, X. M. (2017). Las bibliotecas escolares en la primera década del franquismo: entre el amanecer y la luz cegada. *História da Educação*, 53(21), 239-266.
- Marí-Klose, P. (2009). (Coord.). *Informe de la inclusión social en España 2009*. Barcelona: Fundación Caixa Catalunya.
- Marín, D. (2009). *La Semana Trágica: Barcelona en llamas, la revuelta popular y la Escuela Moderna*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Martín, S. (2015). El paso de las Misiones Pedagógicas por Extremadura. *Revista de Estudios Extremeños, Número Extraordinario*, 377-398.
- Martínez, B. y Niemelä, R. (2010). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Revista Educación y Pedagogía*, 56(22), 69-77.
- Martínez, J. S. (2013). *Estructura social y desigualdad en España*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Martínez, M. (2002). Las Misiones Pedagógicas en Salamanca (1931-1936). *Aula*, 14, 155-178.
- Martínez, R. y Ayala, L. (2001). Pobreza y exclusión social en la Unión Europea: la nueva estratificación social en perspectiva. *Revista Documentación Social*, 123, 245-267.
- Martínez Albiach, A. (1971). Ética socio-religiosa de la España del siglo XVIII. *Burguense*, 12, 303-305.
- Martínez Rus, A. (2005). La lectura pública durante la II República. *Ayer*, 58(2), 179-203.
- Martínez Vargas, A. (1905). *Botiquín Escolar*. Barcelona: Publicaciones de la Escuela Moderna.
- Martínez, A., Elboj, C., y Larena, R. (2012). Prácticas docentes y actuaciones educativas en el aula para la mejora del aprendizaje y la convivencia en los Centros Educativos de Primaria y Secundaria con el alumnado inmigrante. *Revista de Ciències de l'Educació*, 2, 45-66.
- Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M. (2012). Estrategias de recogida y análisis de información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 51-87). Madrid: La Muralla.

- Maymón, A. (1907). Escuela Moderna de Zaragoza, sostenida por el patronato de enseñanza laica. *Revista Pedagógica Ilustrada, Número Extraordinario*, 5-6.
- Médico, J. (1907a). Escuela libre de la Agrupación Obrera Republicana de Poblet (Barcelona). *Revista Pedagógica Ilustrada, Número Extraordinario*, 14.
- Médico, J. (1907b). Justa labor. *Revista Pedagógica Ilustrada*, 1, 4.
- Melgar, P., Larena, R., Ruiz, L., & Rammel, S. (2011). How to move from power-based to dialogic relations? Lessons from roma women. *European Journal of Education* 46(2), 219-227.
- Molero, A. (1975). La Segunda República Española y la enseñanza (primer bienio). *Revista de Educación*, 240, 51-59.
- Molero, A. (1976). La Institución Libre de Enseñanza y sus relaciones con la política educativa de la II República. *Revista de Educación*, 243, 82-90.
- Molero, A. (1987). El modelo de maestro en el pensamiento de la Institución Libre de Enseñanza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1, 7-22.
- Molero, A. (1991). *Historia de la educación en España. Tomo IV: La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Molero, A. (2000). *La Institución Libre de Enseñanza, un proyecto de reforma pedagógica*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de Comunidades de Aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, 235-250.
- Molina, S. (2011). *Los Grupos Interactivos: una práctica de las Comunidades de Aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Molina, S. (2015). Alba, a girl who successfully overcomes barriers of intellectual disability through Dialogic Literary Gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 927-933.

- Molina, S. y Holland, Ch. (2010). Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación. *Revista Educación y Pedagogía*, 56(22), 31-43.
- Monés, J. (1994). Francesc Ferrer i Guàrdia i l'Escola Nova. *Revista d'Història de l'Educació*, 1, 69-72.
- Monés, J., Solà, P., y Lázaro, L. M. (1977). *Ferrer Guardia y la Pedagogía Libertaria: elementos para un debate*. Barcelona: Icaria
- Monique, B. (1975). L'Education Intégrale, deus experiences pégagogiques. *Le Peuple Français, Revue d'Histoire Populaire*, 18.
- Monlau, P. F. (1871). *Elementos de higiene pública o arte de conservar la salud de los pueblos*. Madrid: Moza y Plaza.
- Monserrat, J. (2018). Qui ha de ser el llevat i quin és el regne? Un apunt metodològic a propòsit de Francisco Giner de los Ríos i Josep Pijoan. En I. Villafranca y C. Vilanou (eds.), *Giner i la Institución Libre de Enseñanza des de Catalunya. Cent anys després de la mort de Francisco Giner de los Ríos (1839-1915)* (pp.19-31). Barcelona: Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Morales, M. (2004). La formación naturalística en la segunda etapa de las Colonias de la Institución Libre de Enseñanza: una visión personal. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 55, 109-113.
- Moreno, L. y Viñao, A. (1998). Higienismo y educación. Las primeras Colonias Escolares de Vacaciones de Cartagena (1907). *Anales de Pedagogía*, 16, 59-99.
- Morlà, T. (2015). Learning Communities, a dream that over 35 years ago that transforms Realities. *Social and Education History*, 4(2), 137-162.
- Muñoz, L. (2009). *Francisco Ferrer i Guàrdia. Su vida. La Pedagogía anarquista. Las Repercusiones en el Uruguay*. Montevideo: Turba Ediciones.
- Muñoz, A. y De Botton, L. (2013). Actuaciones de éxito para superar la exclusión a través de la participación de la comunidad. La transformación del ghetto. *Global Social Work-GSW*, 3(4), 5-22.

- Muro, N. (2009). *La enseñanza en la Escuela Moderna de Francisco Ferrer i Guàrdia*. Burgos: Gran Vía.
- Museo Pedagógico de Instrucción Primaria (1888). *La primera colonia escolar de Madrid (1887)*. Madrid: Imp. Fortanet.
- Museo Pedagógico de Instrucción Primaria (1889). *La tercera colonia escolar de Madrid (1888)*. Madrid: Imp. Fortanet.
- Nash, M. (1983). *Mujer, familia y trabajo en España (1875-1936)*. Barcelona: Anthropos.
- Núñez, J. M. y Servat, J. (1988). La Matemática y la Institución Libre de Enseñanza: concepciones teóricas y pedagógicas. *Llull: Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas*, 11(20), 75-96.
- OCDE. (2005). *Learning a living: first results of the adult literacy and life skills survey*. Paris: Minister of Industry, Canada and Organisation for Economic Cooperation and Development.
- O'Higgins, N. (2001). *Youth unemployment and employment policy: a global perspective*. Geneva: ILO.
- Ojala, M. y Padrós, M. (2012). Actuaciones de éxito, universales y transferibles. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 18-19.
- Oliver, E. y De Gràcia, S. (2004). Grupos Interactivos en Secundaria. *Cuadernos de Pedagogía*, 341, 70-72.
- Oliver, E. y Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en Grupos Interactivos. *Signos*, 43(2), 279-294.
- Oliver, E., Tellado, I., Yuste, M., & Larena, R. (2016). The History of the Democratic Adult Education Movement in Spain. *Teachers College Record*, 118(4), 1-31.
- Ontañón, E. (2004). Las Colonias de la Institución Libre de Enseñanza. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 55, 79-88.

- Otero, E. (1984). El Patronato de Misiones Pedagógicas y los nuevos medios de comunicación social. *Bordón. Revista de pedagogía*, 252, 187-206.
- Otero, E. (1987). Sentido y alcance de las Misiones Pedagógicas. En J. Ruiz, A. Tiana y O. Negrín (Ed.), *Un educador para el pueblo* (pp. 231-247). Madrid: Aula abierta.
- Otero, E. (1994). *Manuel Bartolomé Cossío: Pensamiento pedagógico y acción educativa*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Otero, E. (ed.). (2006). *Las Misiones Pedagógicas, 1931-1936*. Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.
- Otero, E. (2011). The Educational Missions under the Second Republic in Spain (1931–1936): a framework for popular education. *Paedagogica Historica*, 47(1-2), 207-220.
- Otero, E. (2017). Cossio's European tours between 1879 and 1889. *History of Education & Children's Literature*, 12(2), 323-341.
- Otero, E., Navarro, R., y Basanta, S. (2013). Las Colonias Escolares de Vacaciones y la Institución Libre de Enseñanza. Historia y actualidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 140-157.
- Padrós, M., Duque, E., y Molina, S. (2011). Aportaciones de la investigación europea INCLUDED para la reducción del abandono escolar prematuro. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14, 1-17.
- Padrós, M., García, R., De Mello, R., & Molina, S. (2011). Contrasting scientific knowledge with knowledge from the lifeworld: The Dialogic Inclusion Contract. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 304–312.
- Palacios, J. (1978). *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.
- Palomero, P. (1998). Cultura y educación en el anarquismo, España 1868-1939. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, 183-193.
- Patronato de Misiones Pedagógicas. (1934). *Memoria de las Misiones Pedagógicas de septiembre de 1931 a diciembre de 1933*. Madrid: Museo Pedagógico Nacional.

- Patronato de las Misiones Pedagógicas. (1935). *Memoria de la Misión Pedagógico-Social en Sanabria (Zamora). Resumen de los trabajos realizados en el año 1934*. Madrid: Secretaría y Servicios del Patronato.
- Paugman, S. (2007). *Las formas elementales de la pobreza*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pea, R. D. (1993). Practices of distributed intelligence and designs for education. En G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: psychological and educational considerations* (pp. 47-88). Nueva York: Cambridge University Press.
- Peiró, J. (1901). Higiene de la infancia. *Boletín de la Escuela Moderna*, 1, 13-14 (año I).
- Perdiguero, E. y Ballester, R. (1998). Salud e instrucción primaria en el ideario regeneracionista de la Institución Libre de Enseñanza. *Dynamis: Acta Hispanica ad Medicinae Scientiarumque Historiam Illustrandam*, 18, 25-50.
- Pereira, C. (1983). La primera Colonia Escolar de Galicia (Santiago de Compostela, 1893). *Revista Historia de la Educación*, 2, 199-208.
- Pérez, A. (1998). Las Misiones Pedagógicas en Guadalajara (1932-1934). *Wad-al-Hayara: Revista de Estudios de Guadalajara*, 25, 257-280
- Pérez, A. (1999). Génesis, desarrollo y ocaso de las Misiones Pedagógicas durante la II República. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 36, 69-83.
- Pérez, F. (2013). (Dir.). *Informe Fundación BBVA- Ivie 2013 sobre crecimiento y competitividad: los retos de la recuperación*. Fundación BBVA.
- Pérez, J. A. (1976). Un maestro y precursor: Don Julián Sanz del Río. *Revista de Educación*, 243, 19-27.
- Pérez, M. (2000). La enseñanza en la Segunda República. *Revista de Educación, Número Extraordinario*, 317-332.
- Pérez, S., Hidalgo, A., & Calderón, M. J. (2006). *La economía de las personas jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.

Pereyra, M. A. (1982). Educación, salud y filantropía: el origen de las Colonias Escolares de Vacaciones en España. *Historia de la Educación*, 1, 16.

Pericacho, F. (2014). Pasado y presente de la Renovación Pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 47-67.

Pericacho, F. J. (2015). *Actualidad de la renovación pedagógica en la Comunidad de Madrid: un estudio a través de escuelas emblemáticas. Evolución y experiencias actuales ante los retos socioeducativos de la sociedad del siglo XXI* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Pi y Arsuaga, F. (1906). *Preludios de lucha*. Barcelona: Publicaciones de la Escuela Moderna.

Pi y Maragall, F. (1907). La educación. *Revista Pedagógica Ilustrada*, 6, 4.

Pliego, V. (2012). *Cancionero popular de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos.

Puelles, M. (2000). Política y educación: cien años de historia. *Revista de Educación, Número Extraordinario*, 7-36.

Puigvert, L. y Santacruz, I. (2006). La transformación de centros educativos en Comunidades de Aprendizaje. Calidad para todos y todas. *Revista de Educación*, 339, 169-176.

Pulido, C. y Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las Tertulias Literarias Dialógicas. *Signos*, 43(2), 295-309.

Racionero, S. (2011). *Dialogic learning in Interactive Groups: interactions that foster learning and socio-cultural transformation in the classroom*. Universidad de Wisconsin-Madison, Madison.

Racionero, S. y Serradell, O. (2005). Antecedentes de las Comunidades de Aprendizaje. *Educar*, 35, 29-39.

Rada, M. (2007). La transformación de un centro educativo. *Escuela*, 3752. Recuperado el 30 de marzo de 2018 en

<http://jcanamares.files.wordpress.com/2008/03/reportaje-la-transformacion-de-un-centro.pdf>

Rajmil, L., Siddiqi, A., Taylor-Robinson, D., & Spencer, N. (2015). Understanding the impact of the economic crisis on child health: the case of Spain. *International Journal for Equity in Health*, 14(1), 1-9.

Ramírez, R. (2010). *Introducción teórica y práctica a la investigación histórica. Guía para historia en las Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de Colombia: Colombia.

Ramos, S. (2006). Control y represión. Estudio comparado de los resultados de la depuración del magisterio primario en España. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 169-182.

Ribera, A. (1994). Ciencia, luz y verdad. El proyecto educativo de la casa obrero mundial. *Revista Historias*, 32, 67-72.

Ribera, A. (1995). La Escuela Moderna en México: una azarosa aventura revolucionaria. *Boletín Americanista*, 45, 273-284.

Rios, O. (2013). Sociocultural transformation & development. Good practices or Successful Actions. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(2), 172–199.

Robin, P. (1901). La educación integral. *Boletín de la Escuela Moderna*, 3, 29-32.

Rodillo, F. J. (2017). *Romances, poemas y poetas en las Misiones Pedagógicas de la 2ª República española*. Createspace Independent.

Rodríguez, C. (2016). *El Museo Circulante de las Misiones Pedagógicas. Un proyecto de democratización y democracia cultural*. La Segona República. Cultures i Projectes Polítics. Congrés Internacional d'Història, Bellaterra.

Rodríguez, F. J. (2006). La Institución Libre de Enseñanza y la arquitectura escolar. *Revista Historia de la Educación*, 25, 467-491.

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rodríguez, J. F. (2001). *Las Colonias municipales madrileñas (1910-1936)* (Madrid) (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Rodríguez, J. F. (2005). *Las Colonias Escolares de la Sociedad Protectora de los Niños y niñas (1893-1913)*. En la Conferencia llevada a cabo en el XIII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, San Sebastián.

Rodríguez, J. F. (2013). Salud, higiene y educación. Los primeros sanatorios marítimos infantiles en el extranjero. *El Futuro del Pasado*, 4, 175-190.

Rodríguez, J. F. (2016a). La primera Colonia Escolar de vacaciones para niños y niñas pobres de las escuelas públicas madrileñas (1887). *El Futuro del Pasado*, 7, 407-439.

Rodríguez, J. F. (2016b). Las Colonias Escolares marítimas madrileñas en el Sanatorio de Pedrosa (1910-1911). *Cabás*, 15, 88-112.

Rodríguez, P. (2010). *Reinventando la identidad española durante la Segunda República: las Misiones Pedagógicas y el teatro profesional en las tablas madrileñas* (tesis doctoral). University of California, Berkeley.

Roig, O. (2006). La Escuela Modera y la Renovación Pedagógica en Cataluña. *Germinal Revista de Estudios Libertarios*, 1, 75-83.

Rojas, R. (2002). *Investigación social: teoría y praxis*. México D. F.: Plaza y Valdés.

Rojas, R. (2006). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México D. F.: Plaza y Valdés.

Romá, J. M. (2004). Diario de una colonia. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 55, 89-92.

Román, J.M., Musitu, G., Pastor, E., Noguera, J. Fuentes, E., Urdiales, C., Meijon, C., y Lopez, J. (1987). *Métodos activos para enseñanzas medias y universitarias*. Madrid: Cincel-Kapelusz.

Ross, S. M., Smith, L. J., Slavin, R. E., & Madden, N. A. (1997). Improving the academic success of disadvantaged children: an examination of success for all. *Psychology in the Schools*, 34(2), 171-180.

- Ruano, Y. (2007). La presencia de Max Weber en el pensamiento español. Historia de una doble recepción. *ARBOR, Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 726(183), 545-566.
- Rucandio, V. G. (1976). Entrevista con Reginald Brown, catedrático de la Universidad de Leeds (Inglaterra). *Revista de Educación*, 243, 93-102.
- Ruiz, C. y Palacios, I. (1995). *Pauperismo y educación, siglos XVIII y XIX apuntes para una historia de la educación social en España*. Valencia. Universitat de València.
- Ruiz, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, L. y Siles, G. (2009). *Aportaciones de Mujeres Libres (1936-1939) desde la educación para la inclusión de las mujeres obreras y campesinas*. Trabajo presentado en el XV Coloquio de Historia de la Educación. Universidad Pública de Navarra, Pamplona.
- Ruiz, L. y Tellado, I. (2014). Joaquín Sama, la Institución Libre de Enseñanza y su amistad con Giner de los Ríos y los Machado. *Social and Education History* 3(2), 185-202.
- Safon, R. (1994). Las fuentes pedagógicas de la Escuela Moderna. *Revista d'Història de l'Educació*, 1, 73-75.
- Salcedo, E. (1900). *Las Colonias Escolares de Vacaciones en España, durante los años de 1887 a 1897*. Madrid. Imprenta de Ricardo Rojas.
- Salkind, N. J. (1998). *Métodos de investigación*. Naucalpan de Juárez: Prentice Hall.
- Salom, E. G. (1976). La Institución, el sistema educativo y la educación de las clases obreras a finales de siglo. *Revista de Educación*, 243, 64-81.
- Sánchez, J. (1990). Condiciones de vida y situación social de las clases bajas. *Historia Contemporánea*, 3, 75-115.
- Sánchez, L. I. (1987). La Escuela de Tarde de la Institución Libre de Enseñanza. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 3, 115-119.
- Sánchez, M. (1999). La Verneda-Sant Martí: a school where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, 69(3), 320-335.

- Sánchez-Guevara, C., Fernández, A. S., & Aja, A. H. (2015). Income, energy expenditure and housing in Madrid: retrofitting policy implications. *Building Research & Information*, 43(6), 737-749.
- Sánchez-Rodríguez, M^a. (2003). *La enseñanza de las letras en la educación de la mujer española (siglos XIII-XIX)* (tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Sanmartí, T. (1907a). A los obreros progresivos de Badalona. *Revista Pedagógica Ilustrada*, 1, 3.
- Sanmartí, T. (1907b). Nuestra escuela. *Revista Pedagógica Ilustrada*, 6, 1-2.
- Sansoli-Verdier, J. (1907). De racionalismo. *Revista Pedagógica Ilustrada*, 4, 4.
- Santos, T. (2015). Comunidades de Aprendizaje y superación de la pobreza en Brasil. *Intangible Capital*, 3, 333-349.
- Scott, S. (2004). Researching shyness: a contradiction in terms? *Qualitative Research*, 4(1), 91-105.
- Sée, R. (1903). La Salud del Escolar. *Boletín de la Escuela Moderna*, 7, 77.
- Seage, J., Guerrero, E., y Quintana, D. (1986). *Una Pedagogía de la libertad: La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo.
- SEAS4ALL. *Schools as Learning Communities in Europe: Successful Educational Actions for all*. (2015). Proyecto cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea. Recuperado el 26 de mayo de 2019 <https://seas4all.eu/>
- Sen, A. (1981). *Poverty and famines. An essay on entitlement and deprivation*. Oxford: Clarendon Press.
- Sen, A. (2000). *Social exclusion: concept, application, and scrutiny*. Manila: Asian Development Bank.
- Sensat, R. y Antolín, M. (1918). *Colonias Escolares: conversaciones pedagógicas*. Barcelona: Tip. Lit. M. Sivit.

Sevilla, D. (2007). La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España. *Ethos Educativo*, 40, 110-124.

S.F.P. (1907). La religión y los niños y niñas. *Revista Pedagógica Ilustrada*, 4, 5-6.

Simon, A. A., Elboj, C., y García, R. (2010). Contrato de Inclusión Dialógica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, 101-111.

Slavin, R. E. & Madden, N. A. (2001). *One million children: Success for All*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Slavin, R. E., Madden, N. A., & Datnow, A. (2007). Research in, research out: the role of research in the development and scale-up of Success for All. En S. Fuhrman, D. K. Cohen, y F. Mosher (Eds.), *The state of education policy research* (pp. 261-280). Mahwah: Erlbaum.

Smith, A. (1996). Trabajadores “dignos” en profesiones “honradas”: los oficios y la formación de la clase obrera barcelonesa. *Hispania*, 193, 655-687.

Smolinski, M. (2014). (Coord.). *Pobreza infantil y exclusión social en Europa: una cuestión de derechos*. Bruselas: Save the Children.

Solà, P. (2007). Francisco Ferrer i Guàrdia: la Escuela Moderna, entre las propuestas de educación anarquista. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 41-69). Barcelona: Graó.

Solà, P. (2010a). El centenari Ferrer: un balanç historiogràfic i pedagògic. *Educació i Historia: Revista d'Història de l'Educació*, 16, 15-30.

Solà, P. (2010b). Las coordenadas morales y filosófico-educativas de Ferrer. *Educació i Historia: Revista d'Història de l'Educació*, 16, 43-78.

Solà, P. (2011). *Ferrer Guardia pedagogo y hombre de acción. La mirada apasionada de Alban Rosell sobre el fundador de la Escuela Moderna*. Barcelona: Clavell Cultura.

Soler, J. y Vilanou, C. (2018). Giner y la Renovación Pedagógica en Catalunya. Entre la tradición liberal y la historia conceptual. En I. Villafranca y C. Vilanou (eds.), *Giner i la Institución Libre*

de Enseñanza des de Catalunya. Cent anys després de la mort de Francisco Giner de los Ríos (1839-1915) (pp. 101-127). Barcelona: Ediciones de la Universidad de Barcelona.

Subirats, J. (2004). (Dir.). *Pobreza y exclusión social: un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación la Caixa.

Subirats, J., Brugué, Q., y Gomà, R. (2002). De la pobreza a la exclusión social. *Revista Internacional de Sociología*, 33, 7-45.

Subirats, J. y Gomà, R. (2003). *Un paso más hacia la inclusión social. Generación de conocimiento, políticas y prácticas para la inclusión social. Plataforma de ONGs de Acción Social*. Madrid: Plataforma de ONGs de Acción Social.

Stainback, S. y Stainback, W. (2007). Hacia las aulas inclusivas. En S. Stainback, y W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (pp. 21-37). Madrid: Narcea.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Strauss, A. y Corbín, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tellado, I., Serrano, M. A., & Portell, D. (2013). The achieved dreams of a neighbourhood. *International Review of Qualitative Research*, 6(2), 289-306.

The New York Times. (8 de mayo de 1910). *World-wide movement to honor memory of Ferrer*. The New York Times. Recuperado el 26 de mayo de 2019 en <https://timesmachine.nytimes.com/timesmachine/1910/07/31/102045442.pdf>

Thédss, M. (1907). Ignorantes y analfabetos. *Revista Pedagógica Ilustrada*, 1, 5.

Tiana, A. (1987). La educación popular para los institucionistas. En Ruiz, J., Tiana, A., y Negrín, O. (Ed.). *Un educador para el pueblo* (pp. 203-231). Madrid: Aula abierta.

- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torrebadella, X. (2016). Francisco Ferrer i Guàrdia, postmoderno avanzado y precursor de la Educación Física Crítica. Análisis y reflexión para un giro didáctico. *Educar*, 52(1), 169-191.
- UNICEF. (2012). *Todos los niños en la escuela en 2015. Iniciativa global por los niños fuera de la escuela. Complementar la escuela: un derecho para crecer, un deber para compartir*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- UNICEF. (2019). *Niños y niñas en América Latina y el Caribe Panorama 2018*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Urales, F. (1906). *Sembrando flores*. Barcelona: Publicaciones de la Escuela Moderna.
- Valls, R. (2005). Los educadores y las educadoras sociales en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista de Educación Social*, 4. Recuperado el 30 de marzo de 2018 en <http://www.eduso.net/res/?b=7&c=53&n=145>
- Valls, R. (2008). *Comunidades de Aprendizaje: una práctica educativa de Aprendizaje Dialógico para la Sociedad de la Información* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Valls, R. (Investigadora principal). (2012-2014). *Proyecto Actuaciones Socioeducativas de Éxito para la superación de la pobreza*. Plan Nacional I+D+I. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Ministerio de Educación y Ciencia (2012-2014).
- 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. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33.
- Valls, R. & Padrós, M. (2011). Using dialogic research to overcome poverty: from principles to action. *European Journal of Education*, 46(2), 173-183.
- Valls, R., Soler, M., y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.
- Vargas, J. y Flecha, R. (2000). El Aprendizaje Dialógico como «experto» en resolución de conflictos. *Contextos Educativos*, 3, 81-88.

- Vázquez, J. M. (2011). Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza. *Revista Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 339, 1-4.
- Villegas, A. (2006). Les Colònies escolars: la Colònia Escolar Turissa. *Quaderns d'Estudis Tossencs*, 8.
- Vilches, A. y Gil, D. (2009). Una situación de emergencia planetaria, a la que debemos y “podemos” hacer frente. *Revista de Educación, Número Extraordinario*, 101-122.
- Viñao, A. (1983). Las Misiones Pedagógicas en Murcia (1932-1934). *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 3(4), 103-115.
- Viñao, A. (2005). Tiempos Familiares, Tiempos Escolares (Trabajo Infantil y Asistencia Escolar en España durante la segunda mitad del Siglo XIX y el primer tercio del XX). *História da Educação*, 17, 33-50.
- Viñao, A. (2010). Higiene, salud y educación en su perspectiva histórica. *Educar*, 36, 181-213.
- Viñes, C. (1983). La Renovación Pedagógica del siglo XIX y las colonias escolares de vacaciones. *Revista de Historia Contemporánea*, 2, 94-124.
- VV. AA. (1893). Notas de una maestra sobre una Colonia Escolar mixta. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 396-397, 225-256.
- VV. AA. (1901). Escuela Moderna. Grupos de Estudios Pedagógicos. Programa de diciembre de 1901. *Boletín de la Escuela Moderna*, 2, 20-21.
- VV. AA. (1901a). Inauguración de la Escuela Moderna. *Boletín de la Escuela Moderna*, 1, 2-3.
- VV. AA. (1901b). La Escuela Moderna. *Boletín de la Escuela Moderna*, 1, 2-4.
- VV. AA. (1901c). La Huelga General enriquecerá a los pobres sin empobrecer a los ricos. *Periódico Huelga General*, 3.
- VV. AA. (1901d). Las conferencias de la Escuela Moderna. *Boletín de la Escuela Moderna*, 3, 39-40 (año I).

- VV. AA. (1901e). Necesidad de la enseñanza mixta. *Boletín de la Escuela Moderna*, 2, 17-20. Año I.
- VV. AA. (1901f). Primera clase preparatoria. *Boletín de la Escuela Moderna*, 1, 10-13. Año I.
- VV. AA. (1901g). Primera clase preparatoria. *Boletín de la Escuela Moderna*, 2, 24-25. Año I.
- VV. AA. (1901h). Segunda clase preparatoria. *Boletín de la Escuela Moderna*, 3, 36-37.
- VV. AA. (1902). Clasificación de los discípulos. *Boletín de la Escuela Moderna*, 6, 82-83 (año II).
- VV. AA. (1902a). Clasificación de los discípulos. *Boletín de la Escuela Moderna*, 7, 82.
- VV. AA. (1902b). Correspondencia infantil. *Boletín de la Escuela Moderna*, 7, 87-88.
- VV. AA. (1902c). Curso Medio. *Boletín de la Escuela Moderna*, 4, 48-50.
- VV. AA. (1902d). La tuberculosis en las escuelas. *Boletín de la Escuela Moderna*, 3, 31-32.
- VV. AA. (1902e). Las conferencias de la Escuela Moderna. *Boletín de la Escuela Moderna*, 1, 10-12.
- VV. AA. (1902f). Las conferencias de la Escuela Moderna. *Boletín de la Escuela Moderna*, 2, 23-24.
- VV. AA. (1902g). Las conferencias de la Escuela Moderna. *Boletín de la Escuela Moderna*, 4, 51-52.
- VV. AA. (1902h). Las conferencias de la Escuela Moderna. *Boletín de la Escuela Moderna*, 5, 63-64 (año I).
- VV. AA. (1902i). Memoria de 15 de diciembre a 15 de enero. *Boletín de la Escuela Moderna*, 4, 46-47.
- VV. AA. (1902j). Notas personales de los alumnos. *Boletín de la Escuela Moderna*, 6, 75-76 (año II).

- VV. AA. (1902k). Para las familias. *Boletín de la Escuela Moderna*, 7, 82-83.
- VV. AA. (1903). *Cartilla filológica española. Primer libro de lectura*. Barcelona: Publicaciones de la Escuela Moderna.
- VV. AA. (1903a). Conferencias de la Escuela Moderna. *Boletín de la Escuela Moderna*, 6, 71-72.
- VV. AA. (1903b). Conferencias de la Escuela Moderna. *Boletín de la Escuela Moderna*, 7, 83-84.
- VV. AA. (1903c). Conferencias de la Escuela Moderna. *Boletín de la Escuela Moderna*, 7, 105-106.
- VV. AA. (1903d). Nuestros paseos. *Boletín de la Escuela Moderna*, 9, 97-108.
- VV. AA. (1907). Notas sueltas. *Revista Pedagógica Ilustrada*, 6, 8.
- VV. AA. (1909). Portada de Educación Racionalista. *Boletín de la Escuela Moderna*, 62.
- VV. AA. (1909a). Noticias de Barcelona. *Periódico ABC*, 12.
- VV. AA. (1925). *Colonias Escolares: estudio de la Colonia Pedrosa: 1924-1925*. Barcelona: Tip. de Jaime Vives.
- VV. AA. (1887). Dios se lo pague. *El Magisterio Español*, 1342.
- Wilhelmi, B. (1891). *La primera Colonia Escolar granadina*. Granada: Imprenta de Indalecio Ventura.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Xirau, J. (1969). *Manuel Bartolomé Cossío y la Educación en España*. Barcelona: Ariel.

Zúñiga, F. M. (2001). Primeras medidas legales del Ministerio de Instrucción Pública sobre Colonias Escolares y su repercusión en Málaga a principios del siglo XX. *Revista de Educación*, 326, 225-240.

Referencia documental

Dufour, A. (1999). *Viva la Escuela Moderna* (documental). España.

Referencias electrónicas

Barcelona.cat. (2019). Veinticinco medallas para quien hace de Barcelona un lugar mejor. Recuperado el 4 de mayo de 2019 https://www.barcelona.cat/infobarcelona/es/veinticinco-medallas-para-quien-hace-de-barcelona-un-lugar-mejor_807548.html

CEIP Dion Casio. (2017). Recuperado el 30 de marzo de 2018 en <http://ceipdioncasio.blogspot.com.es/2015/12/grupos-interactivos.html>

CEIP Mario Benedetti de Rivas-Vaciamadrid. (2015). *Mario Benedetti. No te rindas. Blog La buhardilla de Benedetti*. Recuperado el 19 de junio de 2018 en <http://labuardilladelbenedetti.blogspot.com/>

Club de los Valientes de la escuela Mare de Déu de Montserrat (Terrassa). (2017). Recuperado el 30 de marzo de 2018 en https://www.eldiario.es/tribunaabierta/Club-Valientes-pies-acosadores-aulas-bullying-acoso-escolar_6_638046231.html

Comunidades de Aprendizaje. (2018). Recuperado el 30 de marzo de 2018 en <http://utopiadream.info/ca/>

Comunidad de Aprendizaje de la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí. (2017). Recuperado el 30 de marzo de 2018 en <http://www.edaverneda.org/>

Comunidades de Aprendizaje, el Instituto Natura. (2018). Recuperado el 19 de diciembre de 2018 en <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/noticias>

- Comunidades de Aprendizaje UVA. (2013). Recuperado el 19 de diciembre de 2018 en <http://comunidadesdeaprendizajeuva.blogspot.com/2013/01/normativa-y-legislacion.html>
- Confederación de Federaciones y Asociaciones de Personas Participantes en Educación y Cultura Democrática de Personas Adultas. (2017). Recuperado el 19 de diciembre de 2018 en <http://confapea.org/tertulias/td/>
- Derechos Humanos. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, Naciones Unidas. Recuperado el 9 de enero de 2019 en <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Escola Joaquim Ruyra Comunitat d'Aprenentatge. (2017). Recuperado el 9 de abril de 2018 en <http://www.joaquimruyra.cat/>
- Fundación Ferrer i Guàrdia. (2017). Recuperado el 30 de marzo de 2018 en <http://biblioteca.ferrerguardia.org/es/fondos/archivo-digital-ffg/hemeroteca-ferrer-guardia/revista-racionalista-francisco-ferrer.>
- Ibáñez, M^a. J. (2016). *Miracle escolar a l'Hospitalet*. Recuperado el 23 de mayo de 2018 en <https://www.elperiodico.cat/ca/societat/20161122/collegi-joaquim-ruyra-miracle-escolar-hospitalet-informe-pisa-5640141>
- IES Sàcilis (2018). *Canal educativo de la escuela*. Recuperado el 19 de diciembre de 2018 en <https://www.youtube.com/channel/UCK-heijCWMRCj6152hcRt4A>
- INE. Instituto Nacional de Estadística. (2017). *Encuesta de condiciones de vida. Tasa de riesgo de pobreza por edad y sexo*. Recuperado el 30 de marzo de 2018 en <http://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=9958>
- Junta de Andalucía. (2018). Recuperado del 12 de mayo de 2018 en <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced>
- La Vanguardia. (2016). *Cuatro colegios españoles entre los más innovadores del mundo*. Recuperado el 23 de mayo de 2018 en <http://www.lavanguardia.com/vida/20160203/301877026152/cuatro-colegios-espanoles-entre-los-mas-innovadores-del-mundo.html>

- López-Ocón, L. (2016). *Cuaderno JAEINNOVA*. Recuperado el 29 de abril de 2018 en <https://jaeinnova.wordpress.com/>
- Maragall, J. (1909). *La ciutat del perdó*. Recuperado de Base documental d'Història Contemporània de Catalunya. Recuperado el 14 de abril de 2017 en <http://www.xtec.cat/~jrovira6/restau21/maragall.htm>
- Marín, N. (2017). El Club de los Valientes que para los pies a los acosadores en las aulas. *Tribuna Abierta*. Recuperado el 8 de febrero de 2018 en http://www.eldiario.es/tribunaabierta/Club-Valientes-pies-acosadores-aulas-bullying-acoso-escolar_6_638046231.html
- Memoria.cat. (2018). Recuperado el 30 de marzo de 2018 en <http://www.memoria.cat/>
- Mouzo, J. (2017). Excelencia desde la humildad. *El País*. Recuperado del 23 de mayo de 2018 en https://elpais.com/ccaa/2017/05/21/catalunya/1495387045_627104.html
- Pons, M. (2016). Fusilamiento de Ferrer i Guàrdia, fundador de las escuelas libertarias. *Periódico El Nacional. Cat.* Recuperado el 30 de marzo de 2018 en http://www.elnacional.cat/es/efemerides/fusilamiento-ferrer-guardia_115107_102.html
- Programa de Investigación Horizonte 2020, investigación competitiva de la Comisión Europea. Recuperado el 30 de marzo de 2018 en <http://eshorizonte2020.es/retos-sociales/europa-en-un-mundo-cambiante-sociedades-inclusivas-innovadoras-y-reflexivas/eventos/el-reto-de-la-investigacion-en-ciencias-sociales-y-humanidades.-programa-horizonte-2020-europa-en-un-mundo-cambiante>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2017). Recuperado el 30 de marzo de 2018 en <http://www.un.org/es/millenniumgoals/>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2017a) Recuperado el 30 de marzo de 2018 en <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible>
- Quatrelletres. (2017). *Escola Joaquim Ruyra: “decidimos aprovechar la diversidad y hacerlo un hecho diferencial”*. Recuperado el 23 de mayo de 2017 en <https://quatrelletres.wordpress.com/2017/04/19/967/#more-967>

Real Academia Española. (2018). Recuperado el 19 de diciembre de 2018 en <http://dle.rae.es/?id=3q9w3lk>

Residencia de Estudiantes del CSIC. (2015). Recuperado el 26 de abril de 2018 en <http://www.residencia.csic.es/Misiones/sedes/inicio.htm>

Vicens, L. (2018). En aquesta escola no som xivatos, som valents: premi Ensenyament a la lluita contra la Violència. *Ara Cat*. Recuperado el 12 de mayo en https://www.ara.cat/societat/aquesta-xivatos-valents-Ensenyament-violencia_0_2010999119.html

Referencias normativas

Ley del 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. B.O. del E., 199, 385-416.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 106, 17158-17207.

Circular de 21 de mayo de 1917; Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (B.O.M.I.P.B.A.), 52 (29 de junio de 1917), 20-23.

Orden n.º 13 de 4 de septiembre de 1936, de “Incautación y destrucción” emitida por la Junta de Defensa Nacional desde Burgos (BO de la JDNE, 8 de septiembre de 1936).

Orden, de 15 de febrero de 2003, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se autoriza la puesta en marcha del proyecto de innovación singular denominado Comunidades de Aprendizaje en diversos centros de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Orden, del 8 de junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como Comunidad de Aprendizaje y se crea la Red Andaluza Comunidades de Aprendizaje.

Índices de tablas y gráfico

Índice de tablas

Tabla 1. Formas de participación familiar y de los miembros de la comunidad.....	142
Tabla 2. Planos en la solución del conflicto.....	145
Tabla 3. Estudios revisados por proyecto.....	164
Tabla 4. Objetivos alcanzados con las técnicas de investigación.....	173
Tabla 5. Entrevistas.....	178
Tabla 6. Participantes de las observaciones.....	182
Tabla 7. Observaciones.....	183
Tabla 8. Categorías del estudio.....	188
Tabla 9. Códigos de las entrevistas.....	189
Tabla 10. Codificación de las observaciones.....	190
Tabla 11. Etapas de la investigación.....	194
Tabla 12. Terminos racionalistas y naturalistas.....	196
Tabla 13. Cambios en las condiciones físicas de los colonos y las colonas.....	243
Tabla 14. Comunidades de Aprendizaje en España.....	255
Tabla 15. Estructura del capítulo final.....	293
Tabla 16. Semejanzas y divergencias de los proyectos analizados.....	303

Índice de gráfico

Gráfico 1. Documentos y sus fuentes.....	175
--	-----

