



COMILLAS
UNIVERSIDAD PONTIFICIA

ICAI

ICADE

CIHS

Universidad Pontificia Comillas

Trabajo de Fin de Grado

Grado en Educación Primaria

2021/2022

Autora: Irene Visús Martín

Directora: Silvia Martínez Cano

Fecha: 04/04/2022



Presencia de los principios de la Pedagogía Libertaria en los futuros docentes.

Proyecto de investigación

Autora: Irene Visús Martín

Directora: Silvia Martínez Cano

Fecha: 04/04/2022

ÍNDICE

ABREVIATURAS.....	4
RESUMEN	4
ABSTRACT	5
PRESENTACIÓN	6
MARCO TEÓRICO.....	10
1. La pedagogía libertaria como alternativa a la pedagogía tradicional.....	11
1.1 Antiautoritarismo	12
1.2 Enfoque paidocentrista	12
1.3 Interés y curiosidad	13
1.4 Gran importancia del juego	14
1.5 Coeducación	14
1.6 Educación integral.....	15
2. Enfoque político de cambio social y noción de libertad	17
2.1 Educación como herramienta de cambio social	17
2.2 Libertad	20
3. Proyectos educativos basados en la pedagogía Libertaria.....	24
3.1 Summerhill	24
3.2 La Ruche (La colmena).....	27
3.3 La Escuela Moderna	30
4. Relación con otros movimientos de renovación pedagógica	35
4.1 Rousseau	35
4.2 Dewey	36
4.3 Montessori.....	37
4.4 Decroly	38
4.5 Reforma pedagógica En España	39
OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	44
1. Hipótesis.....	44
2. Objetivos.....	44
2.1 Objetivos principales	44
2.2 Objetivos específicos	44
MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN	46
1. Participantes.....	46
1.1 Procedimiento para seleccionar a los participantes	46

1.2 Descripción de la muestra.....	46
2. Instrumentos.....	47
3. Procedimiento	48
MARCO PRÁCTICO	50
1. Análisis de datos.	50
1.1 Hipótesis 1	50
1.2 Hipótesis 2 y 3.....	54
1.3 Diferencias en función de las variables Género/Titularidad/Estudios.....	58
2. Resultados.....	64
2.1 Resultados de la hipótesis 1	64
2.2 Resultados de las hipótesis 2 y 3.....	73
3. Discusión y conclusiones de la investigación	82
CONCLUSIONES FINALES.....	92
BIBLIOGRAFÍA	96
ANEXOS	100

ABREVIATURAS

ABP: Aprendizaje basado en proyectos

ABN: Aprendizaje basado en números

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado se centra en analizar las concepciones e ideas de los futuros docentes al respecto de dos cuestiones pedagógicas concretas, incluidas entre los principios fundamentales de la Pedagogía Libertaria: la perspectiva política de la educación, entendiendo esta como una herramienta de cambio social, y el uso de la libertad en las aulas.

En un contexto educativo marcado por la innovación, se ha considerado necesario rescatar las bases de la Pedagogía Libertaria, a fin de poder tener un referente pedagógico de compromiso y responsabilidad con la sociedad y los niños.

A lo largo del trabajo, se desarrolla una investigación descriptiva. En ella se profundiza en los pilares de la Pedagogía Libertaria y, posteriormente, se analiza la presencia de dos de ellos en el ideario de los estudiantes de educación. Las conclusiones obtenidas hacen referencia a lo que los participantes consideran al respecto de la perspectiva política de la educación, a la formación que están obteniendo en sus respectivos centros universitarios, y a los motivos que pueden conducirles a aplicar en el aula algunas prácticas como la concesión de libertad o la educación en valores.

Palabras clave: Pedagogía Libertaria, perspectiva política, libertad, estudiantes, investigación.

ABSTRACT

This Final Degree Project focuses on analyzing the conceptions and ideas of future teachers regarding two specific pedagogical issues. These issues are included among the fundamental principles of Libertarian Pedagogy: the political perspective of education, which implies understanding education as a tool for social change, and the use of freedom in the classroom aimed at promoting the development of autonomy.

Our educational context is characterized by innovation. Therefore, I have considered necessary to rescue the foundations of Libertarian Pedagogy, in order to have a pedagogical reference of commitment and responsibility to society and children.

Throughout this project, a descriptive investigation is developed, in which the pillars of Libertarian Pedagogy are studied in detail. Then, it is analyzed the presence of two of them in the ideology of education students. The conclusions obtained refer to participants' opinions on the political perspective of education, to the training they are obtaining in their respective university centers, and to the reasons that may lead them to apply in the classroom some practices such as the granting of freedom or education in values.

Key words: Libertarian Pedagogy, political perspective, freedom, students, research

PRESENTACIÓN

Esta investigación nace a partir de un interés profundo por las pedagogías y corrientes educativas no tradicionales. Actualmente, la educación está siendo protagonista de una gran cantidad de transformaciones, tanto a nivel legal, como en lo referente a conceptos más metodológicos o prácticos. Cada vez son más las escuelas que ofrecen modelos educativos que tienden a alejarse de la enseñanza tradicional y que pretenden incluir metodologías en auge como el ABP, los rincones de trabajo o la gamificación con el objetivo de lograr que los aprendizajes sean realmente significativos. Por otra parte, la inclusión educativa y el abordaje de temas de tipo social en el aula también comienzan a gozar de cierto protagonismo en los discursos e imaginarios de muchos educadores.

Toda esta tendencia de separarse de la metodología tradicional, ofrece una diversidad de enseñanza y aprendizaje que, por supuesto, resulta muy positiva para los alumnos y para la educación en general. Sin embargo, también esconde un peligro para los docentes y familias, y es el de formar parte de esta corriente de innovación metodológica sin haber realizado, previamente, un proceso de reflexión pedagógica. Es decir, aplicar distintos tipos de metodologías con el único objetivo de ser un docente innovador o de llamar la atención de los alumnos, pero sin que estas tengan una verdadera justificación que las haga necesarias en el aula y unos objetivos educativos claros.

Partiendo de esta situación, he considerado necesario profundizar en algunas de las concepciones que tienen los docentes al respecto de la educación basándome en varios de los principios que sustentan una pedagogía que, desde sus inicios, se ha conformado como una alternativa radical al modelo de enseñanza tradicional: la Pedagogía Libertaria.

La Pedagogía Libertaria no goza de todo el protagonismo que sí tienen otras metodologías como las mencionadas anteriormente, u otras pedagogías como la Montessori. Sin embargo, es una pedagogía desde la que se ha tratado de dar respuesta a muchos de los problemas que han acontecido en las distintas sociedades donde se ha puesto en práctica, así como a las necesidades derivadas que han presentado los alumnos de su proceso madurativo, según estas se han ido poniendo de manifiesto por diversos psicólogos y pedagogos. A su vez, la pedagogía libertaria

cuenta con una característica determinante y es que esta ha estado vinculada a la política en la mayor parte de las ocasiones. Con todo esto, no es mi objetivo hacer apología de ningún tipo de ideología política, sino remarcar la importancia de que las instituciones educativas y los docentes se hagan conscientes del poder que sustentan a nivel político. Somos agentes de cambio y en nuestras aulas se están formando personas que serán ciudadanos en el futuro y, por tanto, sujetos políticos. De esta manera, nuestra profesión tiene también una naturaleza política, de la misma forma que todo aquello que llevamos a cabo con nuestros alumnos en las escuelas.

En definitiva, considero que la pedagogía libertaria, pese a no ser perfecta, encierra muchas ideas que son verdaderamente revolucionarias y que invitan a la reflexión y análisis pedagógico, por lo que creo que son dignas de estar presentes en el ideario docente de los maestros.

Tras haber establecido como el hilo conductor de la investigación a la pedagogía libertaria, he decidido analizar la presencia de dos de los pilares fundamentales de la misma en el ideario de los estudiantes de educación. Por tanto, la investigación descriptiva realizada se ha centrado, por un lado, en profundizar en la perspectiva política y social de la educación mencionada en el párrafo anterior, es decir, qué deberían conocer y llevar a cabo los docentes para poder ejercer la profesión desde esta actitud responsable con la sociedad del futuro. Por otra parte, se ha abordado el tema de la libertad en el aula, tan característico de la pedagogía libertaria, y de la relación que esta tiene con el desarrollo de la autonomía de los alumnos.

Considero que, estos dos aspectos desarrollados en la investigación pueden permitir obtener conclusiones de gran interés en el ámbito educativo puesto que, dentro de todo este auge de estrategias de enseñanza y tendencias educativas alternativas o innovadoras, la perspectiva política de la educación es un tema que apenas se tiene en cuenta. Descubrir cuáles son las nociones del profesorado acerca de este tema puede ayudar a comprender el trasfondo de su práctica educativa, así como la repercusión que esta tiene en la sociedad.

Por otra parte, el uso de la libertad en las aulas sí que goza de más protagonismo en el discurso educativo actual. Por eso he considerado adecuado profundizar en los

motivos que pueden llevar a los docentes a ponerla en práctica, a fin de poder descartar que, como hemos mencionado en el primer párrafo, se trate de una práctica utilitarista sin la existencia de una reflexión y evaluación previas.

Para realizar la investigación, en primer lugar, se ha llevado a cabo un proceso de documentación teórica acerca de la Pedagogía Libertaria. En el siguiente apartado encontraremos tanto los principios pedagógicos sobre los que esta se sustenta, como algunos de los principales ejemplos de esta pedagogía en la práctica. Finalmente, también encontramos una recopilación de algunos de los pedagogos y autores que han sido relevantes en el desarrollo de las pedagogías modernas, a lo largo de la historia, y que han podido sentar las bases que han hecho posible desarrollar la Pedagogía Libertaria.

En segundo lugar, encontramos la parte práctica, para la cual se ha seleccionado a una muestra conformada por estudiantes de educación. El hecho de haber realizado el estudio con estos sujetos, ha permitido obtener determinadas conclusiones acerca de la formación inicial que están recibiendo, de forma que esta pueda ser replanteada a fin de aumentar su calidad. Por otra parte, también resulta enriquecedor conocer las opiniones de los futuros docentes acerca de la implementación de la libertad en las aulas y de la responsabilidad política y social que recae sobre nuestros hombros, ya que nos permitirá hacernos una idea de cómo va a ser su práctica profesional en un futuro y qué aspectos son los que motivan sus acciones.

La investigación se ha llevado a cabo a través de una encuesta a la que los participantes han tenido que responder. Es, por tanto, un estudio de tipo descriptivo basado en las opiniones y argumentaciones de los estudiantes de educación

Para finalizar, cabe mencionar la importancia que tiene la reflexión y la selección de objetivos en toda práctica educativa que se lleve a cabo. Yo he escogido investigar estos dos principios por la importancia que, personalmente, considero que tienen en la educación. Sin embargo, he intentado realizar este análisis desde una perspectiva que permita identificar si realmente los futuros docentes realizarán determinadas acciones motivados por una reflexión o, simplemente, dejándose llevar por la corriente de la innovación. Cualquier metodología o actividad que se lleve a cabo de forma

mecánica, sin un análisis previo de las necesidades existentes, los principios sobre los que se asienta dicha metodología y nuestras responsabilidades como docentes, carece completamente de sentido pedagógico. Podría correr el peligro, por tanto, de convertirse en una actividad puntual cuya única misión ha sido entretener o sorprender a los alumnos.

MARCO TEÓRICO

La institución de la educación, entendida como el proceso de enseñanza y aprendizaje dirigido hacia los miembros más jóvenes de la sociedad a fin de que estos puedan atravesar y superar con éxito las diversas etapas de su desarrollo, así como adquirir los conocimientos necesarios para convertirse en adultos competentes y capaces de desenvolverse adecuadamente en el mundo, se ha visto modificada, renovada y reinventada desde sus inicios.

Numerosos intelectuales y profesionales a lo largo de la historia han ido haciendo diversas aportaciones respecto al ámbito educativo, cada uno desde su ámbito de conocimiento. De esta forma, a lo largo de la historia de la educación, esta se ha podido ir adaptando, por un lado, a las necesidades de las sociedades en las que se llevaba a cabo, y, por otro, a los requerimientos de los niños y niñas beneficiarios de dicha educación. Este hecho goza de una gran importancia ya que gracias a los nuevos descubrimientos y estudios acerca de los procedimientos más adecuados para lograr un aprendizaje significativo en los alumnos, la educación puede dar respuestas apropiadas a lo que la sociedad demanda de ella. De otra manera, el proceso educativo perdería todo su significado y objetivos, las nuevas generaciones quedarían estancadas en el pasado y las sociedades no podrían avanzar y evolucionar.

Por consiguiente, algunas de las aportaciones novedosas a la educación que, en su momento, tuvieron una gran relevancia debido a las características de las sociedades en las que se desarrollaron, fueron las que permitieron desarrollar la Pedagogía Libertaria (Cuevas Noa, 2014), una corriente pedagógica que, dentro de todas las existentes, goza de elementos y principios que, incluso en la actualidad se pueden considerar innovadores.

Este trabajo precisa, en primer lugar, de una definición y enumeración de las bases de esta pedagogía a fin de que podamos hacernos una idea de cuáles son sus principios y contrastarlos con la tendencia educativa mayoritaria en la actualidad en el estado español, a la que podremos referirnos como educación convencional.

1. La pedagogía libertaria como alternativa a la pedagogía tradicional

Bien es cierto que, a día de hoy, cada vez son mayores las iniciativas innovadoras en determinados centros escolares, encontrando algunos que focalizan su trabajo en el aula en metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, la transversalización de asignaturas, los rincones de trabajo, el empleo de las TIC como un recurso para fomentar el aprendizaje significativo o, centrándonos en perspectivas más sociales, la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEES) en las aulas convencionales. Sin embargo, todavía son muy numerosos los centros en los que la metodología de trabajo sigue siendo bastante tradicional, sobre todo en aquellos de titularidad pública.

Por tanto, podríamos concretar las principales características de la educación convencional a la que me he referido anteriormente de la siguiente forma: los centros se organizan en aulas clasificando a los alumnos y alumnas en función de su edad. Como norma general, en cada aula existe la presencia de un adulto, el profesor, que es el encargado de organizar y estructurar todas las actividades y aprendizajes que van a ir teniendo lugar dentro de la misma. Este profesor representa una figura de autoridad cuyos mandatos deben ser acatados por los alumnos. El propio centro establece unas normas de convivencia y unas reglas que todos los alumnos han de cumplir y las estrategias punitivas suelen ser bastante típicas. Por último, podríamos destacar que los contenidos de los aprendizajes son los que establece el currículo de forma fragmentada y aislada unos de otros a través de las asignaturas, todos ellos deben ser aprendidos por todos los alumnos de la misma forma (exceptuando, en el mejor de los casos, a los ACNEES), que es aquella que dicta el profesor correspondiente.

Frente a esta metodología, encontramos la llamada Pedagogía libertaria. Como podemos deducir en base al nombre que recibe, esta se encuentra fuertemente vinculada al ideario social y político anarquista. Por establecer los antecedentes necesarios para la comprensión de la pedagogía que vamos a comenzar a concretar, definiremos, a continuación, en palabras de Kropotkin (1905) lo que es el anarquismo:

Anarquismo (del griego an-, y arke, contrario a la autoridad), es el nombre que se da a un principio o teoría de la vida y la conducta que concibe una sociedad sin gobierno, en que se obtiene la armonía, no por sometimiento a ley, ni obediencia a autoridad, sino por acuerdos libres establecidos entre los diversos grupos, territoriales y profesionales, libremente constituidos para la producción y el consumo, y para la satisfacción de la infinita variedad de necesidades y aspiraciones de un ser civilizado.

A continuación, se van a concretar las principales características de la pedagogía libertaria:

1.1 Antiautoritarismo

Uno de los principales pilares de este tipo de educación es el establecimiento de relaciones no autoritarias ni jerárquicas dentro del contexto escolar. El docente como figura a la que se debe rendir un respeto especial, como consecuencia exclusivamente de su título de maestro, desaparece. De esta manera, entre los docentes y los alumnos se genera una relación horizontal basada en la reciprocidad, el diálogo y el afecto, en el que ambas partes se nutren de las aportaciones que el otro realiza.

En relación con la desaparición de esta jerarquía, cabe mencionar que en las Escuelas Libres interviene toda la comunidad educativa en la toma de decisiones, tanto los profesores, como los alumnos, como el resto de personas vinculadas al contexto de la escuela como trabajadores y familias. Esto suele llevarse a cabo a través de asambleas u otros procesos parecidos, y, en ellas, ninguna opinión tiene más validez que las del resto de personas, sino que todo el mundo se considera igual de importante de cara a la toma de decisiones.

Según Neill (2018), los profesores no suponen una autoridad frente a los niños en su escuela, sino que son sus iguales. El docente debe tratar, a través de la educación y de sus relaciones con los alumnos, de favorecer la autonomía de los alumnos. Por otra parte, este abandona su rol tradicional de fuente y transmisor de conocimiento.

1.2 Enfoque paidocentrista

De esta forma, el alumno se convierte en el centro y protagonista del proceso educativo, manteniendo una actitud activa en la construcción de sus propios

aprendizajes. Las escuelas han de saber adaptarse a las necesidades de los estudiantes y no al revés. El papel del docente queda relegado, por tanto, al de guía y facilitador de situaciones y contextos de aprendizaje.

El enfoque de la Educación libertaria es completamente paidocentrista, en contraposición a los métodos pedagógicos que se empleaban en el contexto histórico en el que surge este tipo de metodología. Encontramos, por tanto, el surgimiento de perspectivas educativas como las de Neill (1978), que menciona la necesidad de observar al niño para ver quién es y qué quiere hacer cada momento, a la par que denuncia que ni las escuelas ni los docentes saben comprender y dar una respuesta adecuada a lo que los niños requieren. “La inquietante realidad es que un escaso diez por ciento de los profesores está a favor del niño”, menciona Neill (1978, p. 168), refiriéndose a todas las prácticas autoritarias, punitivas y coercitivas con los alumnos, tan extendidas en las escuelas de la época. Por tanto, desde la Escuela libre se aboga por una educación que no se base en la disciplina impuesta, ni en el castigo, desechando cualquier tipo de violencia hacia los niños y permitiéndoles una completa libertad no solo de acción, sino también de existencia, es decir, dejándoles ser niños, sin esperar de ellos que actúen como si fuesen adultos (Neill, 2018).

1.3 Interés y curiosidad

Esta pedagogía parte de la premisa de que la curiosidad y el interés, procesos fundamentales y necesarios para el aprendizaje, son intrínsecos al ser humano, de forma que todo el hacer en las aulas de este tipo de escuelas se estructura en base a ellos. Como menciona Muset (2001) en relación a la obra elaborada por Decroly, la escuela debe prestar atención e incluir en sus programaciones los centros de interés de los alumnos. De esta forma, en el marco de la Pedagogía libertaria, las lecciones no se estructuran siguiendo un currículo cerrado, sino atendiendo a los deseos, demandas y necesidades de los alumnos en cada momento concreto, que serán libres para atender o no a las sesiones de clase.

Por otra parte, no se priorizan unos contenidos ni unos aprendizajes frente a otros, si no que se les concede a todos la misma importancia siempre y cuando el alumno demuestre verdadero interés y motivación hacia ellos. Del mismo modo, cualquier espacio y momento se pueden aprovechar para aprender, no se reservan unos tiempos concretos del horario para el aprendizaje de unos contenidos específicos.

1.4 Gran importancia del juego

Frente a la pedagogía tradicional y en relación con esta necesidad de anteponer los intereses del alumnado, encontramos que, desde la Educación libre, se le concede una gran importancia al juego. En contraposición a otro tipo de pedagogías de carácter más innovador que han surgido en otras etapas de la historia, cabe mencionar que el tipo de juego que se pretende promover en la escuela es de carácter no instrumentalizado, es decir, el juego no se ha de emplear como herramienta de aprendizaje. Se rechaza, por tanto, el juego como estrategia de aprendizaje, este “aprender jugando” que tan de moda está en muchas de las pedagogías alternativas actuales. Los juegos son la primera toma de contacto del niño con el mundo exterior y las personas que le rodean, básicamente, toda la infancia es juego y permitir que este se desarrolle libremente y sin ningún tipo de influencias es fundamental para el correcto desarrollo de los niños. “El aprender debiera venir después del jugar”, afirma Neill (2018, p. 45).

Por otra parte, Ferrer Guardia (2016) también menciona algunos beneficios que conlleva permitir que los alumnos jueguen en el aula, como puede ser el descubrir cuáles son sus disposiciones nativas, es decir, aquello que realmente les interesa y motiva; o las posibilidades de aprendizajes espontáneos de interacción social, a través de los cuales los pequeños podrán descubrir el altruismo y la solidaridad cuando juegan con sus compañeros.

1.5 Coeducación

Otra de las principales características de la Escuela Libre, sería la coeducación. Actualmente la mayor parte de nuestras escuelas son mixtas y personas de ambos géneros son educadas en los mismos espacios y siguiendo los mismos métodos, sin embargo, en la época en la que este tipo de pedagogía fue desarrollada, la coeducación supuso algo verdaderamente revolucionario ya que esta solamente tenía lugar en los pequeños pueblos donde los ayuntamientos apenas tenían recursos económicos como para poder permitirse a una maestra y a un maestro.

Ferrer Guardia (2016, p. 53) afirma:

La mujer no debe estar recluida en el hogar. [...] 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: debieran ser en cantidad y en calidad los mismos que el hombre se proporciona.

El autor reconoce la importante labor que puede (y debe) desempeñar la mujer en la sociedad y cómo esta se ve truncada por la educación inferior que reciben con respecto a los hombres. Señala que la única forma de conseguir que hombres y mujeres lleguen a ser compañeros e iguales es logrando que la formación recibida por ambos sea la misma, siendo educados en los mismos espacios.

En otra línea de argumentos a favor de las escuelas coeducativas, Neill (2018) indica que, en Summerhill no se fomentan las relaciones amorosas entre niños y niñas (uno de los mayores miedos de los padres y adultos que se enfrentaban a la decisión de escolarizar o no a sus hijos en una escuela mixta). El autor afirma que, precisamente, ocurre todo lo contrario, es decir, que ambos géneros, al estar tan acostumbrados a convivir con el otro, tienden a normalizar mucho más la situación y no caen en idealizaciones y fantasías que les lleven a tener relaciones tóxicas o peligrosas.

1.6 Educación integral

Otro de los principales pilares sobre los que se sustenta este tipo de pedagogía es el de “educación integral”, a la que Robin (1981, p.35) alude cuando menciona que la enseñanza debe permitir a los alumnos “desarrollar simultáneamente su mente y sus músculos, aprender a la vez la ciencia y un oficio”. Esto es, tratar de que el alumno se desarrolle de forma global, prestando atención a todas sus dimensiones y potencialidades: a lo físico, a lo cognitivo y a lo afectivo.

De esta manera, encontramos que, el movimiento libertario promovía que en sus escuelas se abordaran diversas prácticas como la educación sexual, la higiene o educación de la salud, las salidas al campo, etc. a fin de que los estudiantes encontrasen una respuesta educativa en todos los ámbitos de su desarrollo.

Faure (2013, p. 113-114) menciona a este respecto:

La enseñanza debe tener por objeto y por resultado formar seres tan completos como sea posible, capaces [...] cuando las circunstancias lo permitan o lo exijan: los trabajadores manuales, de poder abordar el estudio de un problema científico, de apreciar una obra de arte [...]; los trabajadores intelectuales, de ponerse manos a la obra, de servirse con destreza de sus brazos, de hacer en la fábrica o en el campo un papel decoroso y un trabajo útil.

Pues bien, con esta afirmación, el autor pretendía denunciar la situación educativa desigualitaria de la época, en la que los obreros únicamente recibían formación manual mientras que los sectores altos de la sociedad se especializaban en los trabajos más intelectuales. A través de esta reivindicación de enseñanza integral y de que los alumnos desarrollen todas sus habilidades, también se incluye la necesidad de que las aulas se empapen de contenido político, de no dejar la vida social y el mundo exterior fuera de las escuelas, lo que nos lleva a la siguiente característica de la Educación libertaria.

2. Enfoque político de cambio social y noción de libertad

2.1 Educación como herramienta de cambio social

Uno de los aspectos fundamentales que permiten diferenciar este tipo de pedagogía de otras que si bien son de carácter innovador poco tienen que ver con la libertaria es, precisamente, que esta última está necesariamente vinculada, desde su origen, a un análisis crítico de la sociedad y a una lucha por mejorarla. En palabras de Pérez Rueda (2021, p. 43), “no podemos hablar de pedagogía libertaria sin una intención de transformación social y sin toma de conciencia colectiva”.

Como ya he mencionado, esto no es algo actual, desde los inicios de este tipo de educación, los pedagogos anarquistas que comenzaron a desarrollarla, identificaron el poder de la educación en tanto a su capacidad, por una parte, para mantener y perpetuar la estructura social vigente y, por otra, para convertirse en la herramienta revolucionaria más efectiva para luchar por una sociedad más justa e igualitaria.

De esta forma, durante los inicios de este tipo de pedagogía, la educación pública era empleada, por los diferentes estados, como forma de homogeneizar a la población, de mantener las desigualdades sociales y de dar una respuesta a las necesidades productivas que planteaba el sistema capitalista. Las escuelas segregaban a los alumnos en función de su clase social y diversificaban los conocimientos siguiendo el mismo criterio, reservando los aprendizajes manuales para los obreros que, además finalizaban su educación de forma muy temprana a fin de que pudiesen incorporarse al mercado laboral cuanto antes. Partiendo de esta realidad, Bakunin (1869) reclama la necesidad de una enseñanza integral para que los obreros no se encontrasen en una posición inferior a otras clases sociales que, por contar con más conocimientos que ellos, podían explotarlos y dominarlos fácilmente. En la misma línea, Ferrer Guardia (2016, p. 61) menciona la necesidad de “dirigir el esfuerzo y la atención constante al problema [...] de la instrucción que demuestre la injusticia de los privilegios y la posibilidad de hacerlos desaparecer”.

Sin embargo, esta perspectiva (y necesidad) política o social de la educación no es restrictiva de la Pedagogía Libertaria, ya que encontramos otros muchos pedagogos y autores con una gran relevancia en el ámbito educativo que, si bien nunca llegaron

a posicionarse como anarquistas, han basado su obra en la importancia de emplear la educación como herramienta de cambio social. Freire (2009) aborda la necesidad de alfabetizar a un sector de la población que se encuentra en una situación de opresión y cuya única manera de alzarse en contra de ese *status quo* es adquiriendo conocimientos, ya que desde la ignorancia nunca podrán ser conscientes de su situación: “una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política” (Freire, 2009, p. 58). El autor elabora el método dialógico para tratar de superar esta jerarquía establecida entre el profesor y el alumno, por la que el segundo supone únicamente un “recipiente” que se debe llenar con los conocimientos que le aporta el primero. Por el contrario, este método defiende la participación activa del estudiante, la toma de conciencia de su realidad y el establecimiento de relaciones horizontales entre todos los participantes del proceso enseñanza-aprendizaje. Siguiendo este hilo, Freire (2012) desarrolla el concepto de *pedagogía del oprimido* y defiende la importancia de una lucha de estas personas oprimidas por emanciparse y transformar la sociedad de la mano del proceso educativo que están viviendo.

Por otra parte, esta perspectiva de la educación como herramienta poderosa de cambio social no se reduce exclusivamente a la toma de conciencia por parte del oprimido para poder mejorar su situación. La creación de sociedades más justas e igualitarias también incluye la enseñanza de los valores necesarios para ello a las personas que van a formar parte de ella, y, para los pedagogos anarquistas, estas cuestiones eran verdaderamente fundamentales.

Es por ello que, en numerosas escuelas libertarias se le concede una gran importancia a la creación de comunidades educativas, incluyendo en las asambleas a todos los trabajadores del centro y a las familias de los alumnos; de forma que todos puedan aprender de las relaciones que se establecen entre ellos y de los procesos de toma de decisiones. Así, se logra incluir a todas las personas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollar, entre todos, otro tipo de relaciones, basadas en la horizontalidad y el respeto, que permitan vislumbrar y desarrollar, entre todos, los valores e intervenciones necesarios para crear un mundo mejor.

Junto con esta intención de trabajar en pro de crear una comunidad educativa, también encontramos que, en los proyectos de pedagogía libertaria uno de los

objetivos hacia donde más se dirigen los esfuerzos es al de inculcar en las personas que en ellos participan los ideales de solidaridad y apoyo mutuo (Kropotkin, 2016). Encontramos que, sin estos valores como base para las relaciones interpersonales, no se logrará alcanzar la sociedad buscada. La naturaleza va poniendo una serie de dificultades en nuestras vidas, y solo la solidaridad entre seres humanos nos puede ayudar a superarlas. Como es de esperar, a través de la acción educativa se puede realizar gran parte de esta tarea de desarrollar en los estudiantes estos valores, y esto no solo se realiza de forma directa.

Todos los principios pedagógicos que hemos mencionado y desarrollado previamente, constituyen, en sí mismos ejemplos que ayudan a los alumnos a ir desarrollando valores y personalidades que coincidan con el ideal de individuo propio de una sociedad igualitaria: la desaparición de los castigos y los premios, la inexistencia de exámenes y calificaciones, la ausencia de jerarquías en las relaciones que se establecen en las escuelas, la toma de decisiones y organización asamblearia, etc.

Ferrer Guardia (2016) menciona “partiendo de la solidaridad y de la igualdad, no habíamos de crear una desigualdad nueva, y, por tanto, en la Escuela Moderna no habría premios, ni castigos, ni exámenes”. Pues bien, todas estas prácticas otorgan a las escuelas libertarias una coherencia con el objetivo de revolución social que persiguen que otras muchas escuelas no han conseguido alcanzar.

No se puede buscar una sociedad igualitaria mientras se transmite el mensaje a los alumnos de que algunos de ellos son más válidos que otros en función de su rendimiento académico o las calificaciones que obtengan, permitiendo que desarrollen sentimientos de soberbia, envidia y humillación. Esta perspectiva de educación como motor de cambio social también se pone en práctica a través de las propias prácticas igualitarias, respetuosas y solidarias en el propio día a día de las aulas.

Por último, cabe mencionar que esta vinculación de la pedagogía libertaria al cambio social continúa completamente vigente en nuestra época. Tanto en el contexto educativo como en el social, seguimos encontrando muchas de las desigualdades que los autores anteriormente mencionados denunciaban en sus respectivas épocas.

Chomsky (2012) advierte que las personas que son educadas dentro de nuestros sistemas educativos se caracterizan por tener una gran pasividad en lo que a los temas políticos y sociales se refiere y declara que “en lugar de adoctrinar a los estudiantes con mitos sobre la democracia, la escuela debería comprometerlos en la práctica de la democracia” (Chomsky, 2012, p.41). Es decir, las escuelas actuales deberían invertir tiempo y esfuerzos en convertir a los futuros ciudadanos en demócratas activos y concienciados y eso es algo que no está ocurriendo a través de los contenidos y prácticas que, actualmente, se abordan en las aulas.

2.2 Libertad

Finalmente, cabe mencionar una última característica que se podría entender como principal y básica para la construcción de la pedagogía libertaria: la libertad. Si ya hemos mencionado que uno de los principales objetivos de esta educación es la de otorgar a los alumnos herramientas de cambio social para que consigan, en un futuro, emanciparse de las distintas opresiones y crear una sociedad más justa, esto no podría llevarse a cabo en un contexto que fuese opresivo. Por tanto, necesitamos unas escuelas en las que la base de las relaciones, las acciones y la toma de decisiones sea la libertad.

Fromm (1978) resume la libertad como la forma en la que las personas pensamos y actuamos y, a la vez, menciona que, en ausencia de dicha libertad, ese vacío en cómo pensar y actuar puede ser suplido por una autoridad (sistema autoritario) que se nos imponga de forma externa.

Es más, estos dos conceptos: libertad y autoridad guardan una estrecha relación y, a través de la manera en la que ambos se combinan, las personas desarrollamos en mayor o menor medida nuestra autonomía personal. Podemos afirmar que, cuanto mayor sea la autoridad que reciba una persona, menor será la autonomía que consiga desarrollar y más relaciones de dependencia con las demás personas tenderá a generar, (Mannise, 2018). En las prácticas educativas de la escuela tradicional, el nivel de autoridad ejercido por el profesorado ha sido alto desde los inicios de la institución escolar hasta, prácticamente, la actualidad. De esta forma, resulta fácilmente comprensible que, a lo largo de la historia, se hayan mantenido una serie de jerarquías tanto en la sociedad como en las escuelas que se han ido transmitiendo de padres a hijos y que han hecho que los seres humanos nos hayamos

acostumbrado a vivir sin libertad, porque nunca la hemos necesitado ya que siempre nos han dicho cómo ser y qué hacer en todo momento.

Madrigal Moreno (2021) indica que el principal aspecto que nos impide ejercer la libertad es el miedo, un miedo que se generó en base a experiencias pasadas (fracasos, frustraciones, etc.) y que se hace patente al pensar en el futuro (miedo a que estos fracasos vuelvan a repetirse). Es a través de este miedo como más fácilmente se consigue someter la voluntad del resto de personas y, concretamente, la de los niños en la escuela. Neill (2018) está de acuerdo y afirma que a los niños se les educa, desde que llegan al mundo, a través de una coerción de su libertad, amedrentamientos y mentiras, lo cual no hace sino convertirlos en adultos reprimidos y moldeados, que nunca podrán llegar a vivir una vida plena.

Las sociedades promueven una educación a la infancia como si esta fuese un mero “trámite” por el que hay que pasar para llegar a la vida adulta, de forma que, en todo momento, las acciones están dirigidas a convertir a estos niños en adultos y a adecuarlos a lo que se espera de ellos en un futuro.

Por el contrario, desde la pedagogía libertaria, se pretenden crear espacios donde los niños puedan ser niños en total libertad, donde se acepte y respete su naturaleza. Esto implica, por ejemplo, aceptar la fase en la que estos rompan algunos objetos que nos puedan resultar valiosos porque no está en su naturaleza el conceder un valor completamente abstracto a los bienes materiales. Debemos, entonces, abstenernos de regañarles para demostrarles que nos importa más su bienestar y su desarrollo que el del objeto que, sin maldad alguna, acaban de romper (Neill, 2018). Este mismo autor afirma que es a través de esta libertad como el alumno irá, progresivamente, adquiriendo mecanismos de autorregulación y autodisciplina que le permitirán ir ajustando su comportamiento a la convivencia con los demás a la par que ir adquiriendo autonomía; y no a través de las imposiciones que los adultos educadores tendemos a hacerles.

Retomando este concepto de autonomía, considero que merece la pena definirlo por sentar unas bases de lo que realmente implica. Autonomía implica que una persona adquiera la capacidad para gobernarse a sí misma, sin necesidad de ser gobernada por los demás o de obedecer imposiciones y reglas externas ciegamente. Significa ser capaz de tomar decisiones de forma individual y desarrollar un criterio y juicio propios, tanto en el plano moral (es decir, ser capaz de distinguir entre lo “bueno” y lo “malo”), como en el intelectual (diferenciando entre “verdadero” y “falso”).

Con respecto al proceso de adquisición de la autonomía en los niños, Piaget y Heller (1944) mencionan que existe un primer proceso, cuando el niño es todavía muy pequeño y se encuentra en su etapa egocéntrica, en el que la autoridad e imposiciones del adulto son asumidas por los pequeños como un proceso natural (aunque también mencionan que esto tiene aspectos negativos como el hecho de que retrasan la adquisición de algunas operaciones lógicas. Sin embargo, le conceden más importancia a un segundo proceso, en el que los niños comienzan a actuar e interaccionar los unos sobre los otros, entre iguales, a través de mecanismos de cooperación y respeto mutuo. Es entonces cuando, sin la presencia de los adultos, comienzan a enfrentarse a las reglas sociales y a experimentarlas de forma directa, sin haberlas asumido a través de una autoridad externa. Y a través de estas experiencias, los niños comienzan a sentir la necesidad de ajustarse a ellas, van adquiriendo autonomía.

Encontramos, por tanto, la necesidad de que el adulto, concretamente, el docente vaya desapareciendo, progresivamente, a fin de que los alumnos experimenten situaciones más propicias para desarrollar su autonomía. Es decir, es necesaria la concesión de libertad a los alumnos para que interactúen entre sí en las situaciones espontáneas que surjan de forma natural, y no de manera impuesta a través del adulto.

Sin embargo, esta libertad no debe ser confundida con el libertinaje, en todas las escuelas libertarias existen unas normas básicas que entran dentro del sentido común. Todo aquello que pueda suponer un peligro real para los niños, ha de ser vetado. A su vez, es importante establecer unos límites claros a los niños que serían básicamente los que cualquier persona necesita para poder convivir en comunidad:

“la libertad individual acaba donde empieza la de los demás”, es decir, no se puede consentir que nadie traspase la barrera del respeto y la integridad del resto de personas. La verdadera libertad no es solo aquella que vive cada individuo, sino la que vive toda la sociedad, la suma de las libertades de todas las personas que escogen convivir a través del apoyo y la responsabilidad.

Podemos apreciar que la relación entre la libertad y la autonomía no es unidireccional (a mayor libertad, mayor desarrollo de la autonomía), sino que, de forma recíproca, cuanto más autónomas sean las personas, mayor capacidad tendrán para ejercer la libertad de forma responsable.

Por tanto, desde la pedagogía libertaria no se debe, únicamente conceder libertad, sino también *enseñar* libertad, es decir, enseñar a elegir libremente y de forma responsable con los demás, asumiendo las consecuencias y afrontando los miedos que conlleva, en ocasiones, enfrentarnos a la vida sin una autoridad externa que nos guíe e imponga un camino a seguir.

Teniendo estos factores completamente claros, permitir a los niños libertad de decisión y de acción en todos los ámbitos de la vida escolar es sencillo. En palabras del propio Neill (2018, p. 100) “Dar libertad es dar amor”.

3. Proyectos educativos basados en la pedagogía Libertaria

Una vez realizado este repaso de las principales bases que sustentan la Pedagogía Libertaria, voy a proceder a describir tres proyectos educativos que pusieron en práctica este tipo de educación y que han servido de inspiración para muchas de las escuelas y docentes que pretenden poner en práctica metodologías similares en la actualidad: Summerhill, La Ruche y La Escuela Moderna.

3.1 Summerhill

Summerhill es una escuela fundada en 1921 por Alexander Sutherland Neill, en Inglaterra. En sus inicios se escolarizaban en ella niños de entre 5 y 16 años, aproximadamente.

La escuela se encontraba en el campo, a 160 kilómetros de Londres, y se trataba de un internado mixto, lo cual despertó las críticas de los sectores más conservadores del momento.

Cuando Neill, junto con su mujer, se plantearon fundar esta escuela, su principal premisa era crear un espacio que se adaptase completamente a los niños, y no al revés, como venía sucediendo en la educación tradicional de la época.

Muy influido por las ideas de Rousseau, parten de la base de que el niño es bueno por naturaleza y que, permitiéndole libertad, este podrá desarrollarse de forma plena hasta donde él o ella misma quiera llegar. Por el contrario, la sociedad, a través de las imposiciones que, desde que llega al mundo, comienza a establecer a los niños, consigue que estos se vuelvan infelices, malos y agresivos, por tanto, en Summerhill se pone en práctica una metodología contraria a la disciplina y a la dirección y, en definitiva, a la autoridad.

Neill parte de la base de que los educadores han de estar “del lado de los niños” y, para ello, deben, por una parte, renunciar a todas las prácticas punitivas y abusivas que se suelen llevar a cabo en el mundo de la educación y, por otra, respetar la naturaleza de la infancia y todas sus etapas, permitiendo y comprendiendo el egoísmo que la caracteriza (Piaget, 1991).

Según este último autor, el egoísmo es una etapa natural en el desarrollo de los niños, que irá desapareciendo por sí sola cuando estos vayan haciéndose conscientes de que necesitan a los demás. Por tanto, según Neill (2018), es contraproducente tratar

de reprimir ese egoísmo a través de métodos autoritarios que sólo conseguirán inculcar el miedo en el niño y hacerle crecer como un adulto reprimido e infeliz.

El máximo objetivo de la educación en Summerhill es educar a alumnos felices. Por tanto, a los docentes que allí trabajan les es indiferente que los estudiantes se conviertan en cirujanos o en barrenderos siempre y cuando sean felices, y, esta suma de individuos felices que vivan una vida plena será la base para obtener una futura sociedad sana.

Por otra parte, en relación con esta intención de lograr una infancia feliz y plena para todos los alumnos de Summerhill, otro de los principios de esta escuela es la libertad: no se les impone ningún camino a seguir, ni en lo relativo a su vida personal, ni en lo relacionado al ámbito académico, lo cual también está estrechamente relacionado con la búsqueda de individuos para una futura sociedad mejorada y más crítica y consciente. Neill (2018, p. 33-34) afirma que, a través de la imposición solo consigues convertir a las personas en algo parecido a autómatas, que viven su vida de forma casi mecánica y ajenos a sí mismos:

No puedes hacer a los niños aprender música ni ninguna otra cosa sin convertirlos en cierto grado en adultos abúlicos. Los conviertes en aceptantes del status quo, cosa buena para una sociedad que necesita individuos dócilmente sentados en escritorios tristes, parados tras los mostradores, que tomen mecánicamente el tren suburbano de las 8:30; en resumen, una sociedad sustentada sobre las raídas espaldas de hombrecillos amedrentados, de conformistas mortalmente asustados.

Según el autor, los niños responden positivamente a la libertad, mientras que las conductas agresivas y disruptivas que podemos apreciar en algunos niños son fruto de la educación autoritaria que ha ido recibiendo a lo largo de su vida. Una vez que estos niños hayan pasado el tiempo suficiente expuestos a una total libertad, se podrá apreciar que su comportamiento experimenta una mejoría.

En Summerhill no existe la autoridad del profesorado frente a los alumnos. Ni siquiera Neill, el director, goza de ningún estatus especial frente al resto del personal de la

escuela: todas las personas que forman parte del proyecto tienen la misma importancia, tanto trabajadores como estudiantes. De esta manera, los alumnos se relacionan con sus profesores en un marco de horizontalidad, permitiendo a los primeros autogobernarse a sí mismos e ir aprendiendo a desarrollar, progresivamente, su autonomía, ya que no tienen a nadie que les dé las directrices de lo que deben hacer en cada momento.

En Summerhill no existe, por tanto, un horario y currículo cerrados, sino que los alumnos eligen libremente si quieren asistir a alguna lección académica y cuándo quieren hacerlo, siempre y cuando esta decisión también cuadre con los horarios y disponibilidad del profesor. Tampoco existen los exámenes ni demás métodos tradicionales de evaluación. De esta forma se priorizan los intereses y la curiosidad de los alumnos que, en un momento dado, les motivarán para asistir a determinadas lecciones. Frente a estas lecciones, se prioriza el juego, entendido como un derecho y una necesidad de la infancia para un correcto desarrollo, y otro tipo de disciplinas artísticas como el teatro, la danza y la pintura.

La escuela Summerhill se gestiona de forma autónoma, a través de asambleas semanales donde todos los votos son equivalentes independientemente de la edad o puesto de trabajo de las personas. La función de las asambleas es, por una parte, elaborar las leyes del centro de forma conjunta y, por otra, discutir o debatir en torno a aspectos relativos a la vida comunitaria, así como las consecuencias o penalizaciones que debieran tener determinados comportamientos indeseables.

“Summerhill es una escuela autónoma, de forma democrática. Todo lo relacionado con la vida social o de grupo, incluidos los castigos por delitos sociales, se decide por votación en las asambleas generales escolares de las noches de los sábados” (Neill, 2018, p. 61)

La enseñanza en Summerhill no incluye la religión, y, el autor le concede una gran importancia a la coeducación, ya que hacía que la vida escolar fuese un poco más semejante a la vida fuera de las aulas, que no separa a las personas en función de su género.

En la actualidad, Summerhill sigue abierta.

3.2 La Ruche (La colmena)

La Ruche fue una escuela libertaria fundada en Francia, en Rambouillet, a 40 kilómetros de París, en el año 1904, por Auguste Louis Sebastien Faure.

A diferencia de Neill, fundador de Summerhill, Faure fue abiertamente anarquista y su vida, así como su labor en La Ruche, estuvieron marcadas por el activismo político y la difusión de ideas libertarias y contrarias a los regímenes totalitarios.

De acuerdo con sus valores, Faure concebía una sociedad utópica, fraterna y cooperativa, con un reparto equitativo del trabajo, basada en la labor científica y la razón en vez de en dogmas religiosos y en la que existiese un cuidado especial hacia los niños y su educación. Inspirado por estas ideas, comienza a plantearse cuál es la forma más adecuada de alcanzar dicha sociedad, y llega a la conclusión de la necesidad crear un espacio donde los niños puedan estar en contacto con estos valores, donde se fomente la fraternidad y los métodos racionales y científicos.

Cuando se trata de adultos que han alcanzado la edad de veinte o de treinta años sin experimentar la necesidad de mezclarse en las luchas sociales de su época, es muy difícil intentar con éxito la obra deseada y necesaria de educación y conversión; por contra, nada es más fácil que realizarlo con seres todavía jóvenes: los pequeños de corazón limpio, cerebro nuevo, voluntad flexible y maleable. (Faure, 2013, p. 30)

Tras desarrollar un proyecto educativo, a su parecer, perfecto, en el plano teórico, decide fundar la Ruche.

Faure alquiló una casa muy amplia, un terreno de aproximadamente 25 hectáreas, con una gran cantidad de dependencias, jardines y praderas (Herreros Gil, 2016). En un primer momento, Faure consiguió asumir el gasto económico a costa del dinero que tenía ahorrado de las conferencias propagandísticas de las ideas anarquistas que solía dar. Sin embargo, con el paso de los años, la escuela consiguió convertirse en un proyecto autogestionado a través de diversas acciones que se llevaban a cabo en la escuela. En primer lugar, Faure continuó con sus conferencias y haciendo su aportación económica a partir de la suma de dinero que obtenía de ellas. Por otra

parte, una de las labores que se llevaban a cabo con los alumnos eran los talleres (de carpintería, de encuadernación, de imprenta, etc.), cuyos productos eran vendidos a distintos colectivos, como universidades o sindicatos. A su vez, una vez al año se realizaba un viaje con los alumnos al extranjero en el que estos celebraban un concierto y cobraban la entrada al público. Finalmente, La Ruche contaba con una serie de grupos de personas afines que, de forma voluntaria, hacían aportaciones económicas y/o se suscribían al Boletín que se editaba en el centro.

Algo que el fundador de la escuela tenía muy claro es que no quería recibir ningún tipo de subvención del estado ya que consideraba que esto podía suponerle una pérdida de libertad a largo plazo. Necesitaba que su proyecto se mantuviese independiente de los poderes públicos para poder garantizar a los alumnos la educación que él consideraba adecuada y liberadora. Por contra, la educación pública estaba diseñada para convertir a los niños en objetos y propiedad del Estado (Faure, 2013)

La Ruche contaba con un total de 40 alumnos y alumnas procedentes, en su mayoría, de familias de clase obrera, con unas situaciones socioeconómicas bastante precarias: huérfanos, niños que no podían ser mantenidos por sus padres, etc. Para poder admitir a los niños en la escuela estos debían presentar un buen estado de salud, tener entre seis y diez años, y estar las familias dispuestas a mantenerles escolarizados en ella hasta los dieciséis años de edad. Cabe mencionar que la admisión era completamente gratuita a no ser que las familias, de forma voluntaria, desearan hacer alguna donación a la escuela.

Por otra parte, en el centro trabajan 20 profesionales de distintos ámbitos (tan solo tres dedicados al de la enseñanza). Estas personas, denominadas colaboradores trabajaban en el centro de forma voluntaria, sin recibir ningún tipo de salario ni remuneración económica a cambio. El propio Faure desempeñaba el puesto de director del centro, sin embargo, dentro de esta filosofía anti jerárquica, este se relegaba a tareas de tipo administrativo y gestiones con organismos externos.

Uno de los principios pedagógicos de La Ruche era la educación integral, o lo que Faure denomina “seres completos”. A través de este tipo de educación, el autor pretendía hacer frente al problema educativo que sufría la clase obrera, que abandonaba los estudios de forma precoz para comenzar los trabajos manuales en las fábricas sin tan siquiera saber si ese era el trabajo que realmente le gustaba. Por tanto, en esta escuela, se combinaban, durante un periodo de años los trabajos en los talleres con los estudios de carácter más académico, a fin de que los alumnos pudiesen establecer “una relación muy útil entre sus trabajos aquí y sus estudios allí, entre la formación de su inteligencia y la de su vista y de sus manos, entre su cultura general y su aprendizaje técnico”. (Faure, 2013, p. 110).

Faure perseguía el objetivo de que los estudiantes de su escuela pudiesen, al mismo tiempo, desenvolverse con naturalidad en los trabajos manuales y participar de discusiones y deducciones académicas o filosóficas. De esta forma, puso en práctica la instrucción general, en combinación con la enseñanza técnica y todo ello en un marco de contacto con la naturaleza y cuidado del físico.

Por otra parte, todas las actividades del centro se organizaban a través de una asamblea en la que todos los miembros de la comunidad educativa participaban. No se practicaba una pedagogía basada en el castigo ni en la imposición, y se perseguía la estimulación y la búsqueda del razonamiento y el espíritu científico. El método racionalista tuvo una gran importancia en esta escuela.

La libertad era un pilar fundamental, permitiendo a los niños que llegasen a sus propias conclusiones con respecto a todos los ámbitos de conocimiento, tanto académico, como social, así como que participasen en las actividades y talleres que fuesen de su **agrado**.

El respeto a la autonomía y al desarrollo natural de los alumnos marcaba las actividades que se realizaban con ellos, y no tanto la edad, como sí ocurría en otros centros con metodología más tradicional: “Es el desarrollo físico y cerebral de cada niño el que determina, más que la edad, el momento en el que pasan de pequeños a medianos y de medianos a grandes” (Faure, 2013, p. 95).

En 1917, esta escuela fue cerrada como consecuencia de la censura a Faure y de la Primera Guerra Mundial.

3.3 La Escuela Moderna

Francisco Ferrer y Guardia, con un ideario ideológico inicialmente muy vinculado a las ideas republicanas, fue aproximándose cada vez más a las ideas anarquistas, sobre todo, a raíz de un exilio en Francia en el que comenzó a leer a autores libertarios y a entablar amistades con personajes como Sebastian Faure. Se fue haciendo consciente de cómo los distintos estados republicanos establecían medidas que únicamente beneficiaban a la burguesía y desarrolló una serie de ideas basadas en la necesidad de una emancipación educativa del Estado para conseguir dar una educación adecuada al proletariado que realmente le permitiese escapar de la opresión que estaba sufriendo (podemos apreciar un planteamiento bastante similar al de Freire, encontrando que la única forma de hacer verdaderamente efectivas las revoluciones es si las personas que participan de ellas están alfabetizadas). De esta forma, decide fundar La Escuela Moderna, en el año 1901, en Barcelona.

No podemos dejar de lado el contexto social en el que se abre esta escuela, encontrando una España con uno de los índices de analfabetismo más altos de Europa y un panorama educativo controlado, casi en su mayoría por la Iglesia. Frente a esta situación, Ferrer y Guardia defendía un planteamiento, bastante revolucionario en el que abogaba por la creación de una Escuela nueva independiente del Estado (en lugar de tratar de reformar la educación pública estatal), ya que la educación que impartía este último no hacía sino perpetuar las diferencias de clase, necesarias para la subsistencia del orden social establecido (Rodríguez Madrazo, 2021).

Es perfectamente inútil esperar nada provechoso de la escuela hoy en día. Y lo que se ha producido hasta hoy continuará produciéndose en el porvenir; no hay ninguna razón para que los gobiernos cambien de sistema [...] Basta que conserven el espíritu de la escuela, la disciplina autoritaria que en ella reina, para que todas las innovaciones les beneficien. (Ferrer Guardia, 2016, p. 91)

Gracias a una antigua alumna suya, la señorita Meunier, Ferrer consiguió reunir el dinero necesario para abrir la Escuela Moderna, que se inauguró con un total de 30 alumnos y alumnas. La admisión en esta escuela no era gratuita, sino que había que

abonar una cuota en función de las posibilidades económicas de los alumnos y sus familias (Tomassi, 1988)

En la búsqueda por una educación de calidad, Ferrer se preocupó de crear una escuela de maestros en los que formar a los docentes de forma que estos adquiriesen los principios pedagógicos que él consideraba adecuados. Por otra parte, también creó una editorial con la que publicó gran cantidad de materiales académicos y textos para el estudio.

En su programa inicial, la Escuela Moderna se define a sí misma como firme defensora de la enseñanza racionalista o científica como principal arma contra el pensamiento dogmático-religioso que caracterizaba la educación y la sociedad de la época:

La enseñanza racional y científica ha de persuadir a los futuros hombres y mujeres que no han de esperar nada de ningún ser privilegiado (ficticio o real); y que pueden esperar todo lo racional de sí mismos y de la solidaridad libremente organizada y aceptada. (Ferrer Guardia, 2016, p. 112-113)

El autor pretendía desarrollar en los alumnos de su escuela el amor por las ciencias y por el método científico, por la búsqueda de las verdades comprobables a través de la razón, ya que consideraba que ese era el conocimiento que verdaderamente les haría libres; y no todo lo que tuviese que ver con las supersticiones y el culto religioso.

Muy influido por las ideas de Rousseau, Ferrer estableció como uno de los principios fundamentales de su escuela, la pedagogía individual, de forma que el alumno se situase en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y fuese él el que marcara los ritmos y los momentos de inicio en función de sus intereses. El docente, por tanto, pasaba a ocupar un lugar secundario. En relación con esto, también defendía el principio de la libertad en su escuela. Se mostraba completamente en contra de la escuela tradicional de ese momento, de la que decía que “domesticaba a los niños” y afirmaba que la principal misión de los educadores es la de respetar los ritmos y necesidades de la infancia. “El verdadero educador es el que, contra sus propias ideas y sus voluntades, puede defender al niño” (Ferrer Guardia, 2016, p. 92), en

contraposición a lo que ocurría en la enseñanza tradicional, en la que el docente modela la voluntad de los niños con excesiva facilidad.

Por tanto, los alumnos de la Escuela Moderna contaban con libertad académica, personal y de movimiento. Sin embargo, diversos autores coinciden con que esta libertad tal y como la entendía Ferrer podía ser opuesta, en algunos puntos, al propio ideario anarquista. Según el fundador de la Escuela Moderna, la libertad radica en el proceso de liberarse de todos los dogmas aprendidos a lo largo del proceso educativo y de la infancia. Por tanto, es únicamente a través de la enseñanza científica como el ser humano logrará superar estos dogmas y avanzar en el proceso liberador. Por tanto, para Ferrer, respetar la libertad del niño incluía, entre otras cosas enseñarles a ser conscientes de su situación de oprimidos (a través del método racionalista) y ayudarles a desarrollar un espíritu revolucionario, incluso aunque a algunos sectores de la población esto les pudiese parecer un adoctrinamiento (García Moriyón, 1986). Otra autora que, en la misma línea, menciona que la forma ferreriana de entender la libertad, puede que no sea la más compatible con los métodos anarquistas es Tomassi (1988, p. 185), que afirma que “Ferrer[...]no se plantea el hecho de que la educación de verdades científicas pueda ser ella misma una violencia o por lo menos una acción formadora externa.”

Vinculado a este respeto a los niños y a sus voluntades, y concediéndoles libertad para realizar las actividades por la que ellos sintiesen más motivación, en la Escuela Moderna tenía mucha importancia el juego. Según Ferrer Guardia (2016) una escuela donde los niños jueguen, es señal de alegría, vida y de inteligencia; mientras que en las escuelas españolas, donde reina el mutismo, se conduce a los niños a un estado mental parecido a la muerte, ya que se les arrebató la actividad que les es propia de su estadio de desarrollo. A través del juego, los niños van desarrollando valores necesarios, como la solidaridad y el altruismo; y, a su vez, nos permite descubrir, a los docentes, cuáles son los verdaderos intereses y disposiciones de los alumnos.

Otro de los principios pedagógicos del centro fue la eliminación de los premios y castigos, así como la inexistencia de exámenes y calificaciones que pudiesen alimentar la competitividad insana y las envidias entre los estudiantes. El principal objetivo de Ferrer era crear un espacio educativo donde se alimentasen los valores

de solidaridad y fraternidad, necesarios para la sociedad futura que él tenía en mente. Estos métodos educativos tan propios de la escuela tradicional son, en la mayor parte de las ocasiones, radicalmente opuestos al desarrollo y adquisición de dichos valores, por tanto, consideró conveniente eliminarlos.

En la Escuela Moderna no se buscaba la especialidad de ningún alumno en ningún ámbito del conocimiento (para lo cual, Ferrer (2016) menciona la potencial utilidad de los exámenes). Sin embargo, lo que realmente se trataba de conseguir, es que los alumnos llegasen a adquirir la capacidad de convertirse en sus propios maestros, hecho que no dista mucho de nuestra actual competencia “Aprender a aprender” (LOMCE, 2014), y esto no se puede medir a través de una calificación.

Ferrer defiende la coeducación de ambos sexos, algo que, si bien fue bastante trascendente en el contexto español, no supone algo exclusivo de su escuela dentro de la pedagogía libertaria. Ahora bien, algo que sí supuso una novedad frente a otros autores de la época fue la “coeducación de las clases sociales”. Esto es, incluir en una misma escuela a alumnos procedentes de los estratos ricos y pobres de la sociedad. Ferrer (2016, p. 57) indica que “la coeducación de pobres y ricos, que pone en contacto unos con otros en la inocente igualdad de la infancia, por medio de la sistemática igualdad de la escuela racional, esa es la escuela buena, necesaria y reparadora.” El autor defiende que, en las escuelas destinadas a alumnos procedentes exclusivamente de los sectores oprimidos de la sociedad, es muy probable que surjan, de forma espontánea, sentimientos de odio hacia otras personas. Es cierto que estos niños necesitan desarrollar un sentimiento de rebeldía, en un futuro; sin embargo, la escuela no debe anticiparlo ni forzarlo cuando todavía son pequeños, sino permitir que a través de la convivencia con compañeros de diversas procedencias, ellos mismos vayan creando su propio criterio.

La Escuela Moderna fue una fuente de inspiración y una llama que permitió la creación de muchos otros proyectos educativos similares por toda España. A través de distintas iniciativas como las conferencias dominicales, en las que tenían lugar charlas y clases magistrales llevadas a cabo por catedráticos, permitió expandir la educación universitaria de forma gratuita a las personas más humildes de la España de principios

del siglo XX y crear una comunidad alrededor de su escuela que ha servido de ejemplo para muchos docentes y teóricos de la educación en la actualidad.

4. Relación con otros movimientos de renovación pedagógica

Tras este breve repaso por tres de los principales proyectos educativos que surgieron dentro de la Pedagogía Libertaria, podemos comprobar que todos ellos se contextualizan dentro del siglo XX. Pues bien, esta pedagogía no fue la única que tuvo su auge durante el siglo pasado, sino que esta fue una época marcada por el surgimiento de numerosas teorías y proyectos pedagógicos de renovación de la escuela. En el siglo XX fueron numerosos los pedagogos que quisieron hacer su aportación en este ámbito, surgiendo lo que se conoce como Escuela Nueva. Todos ellos buscaron una superación de los aspectos negativos que fueron identificando en la escuela tradicional y, desde sus distintos campos de especialización desarrollaron diversas teorías y metodologías innovadoras.

Aunque es cierto que todas ellas son distintas entre sí, y, por supuesto, también guardan numerosas diferencias con la Pedagogía Libertaria, también podemos encontrar una gran cantidad de confluencias y puntos en común que ponen de manifiesto la gran riqueza pedagógica que se vivió durante el siglo pasado.

A continuación, vamos a hacer un breve repaso por alguno de los pedagogos más relevantes para este tema que nos concierne.

4.1 Rousseau

Aunque es cierto que Rousseau no pertenece, cronológicamente, al siglo XX, sino que nació en 1712, su obra pedagógica ha sido tan relevante que puede ser considerado como uno de los padres de la pedagogía moderna. No solo ha influenciado el pensamiento de muchos de los pedagogos libertarios que hemos mencionado anteriormente, sino que también ha hecho lo propio con otra gran cantidad de pensadores que, pese a no pertenecer a este tipo de pedagogía, han elaborado otro tipo de propuestas de renovación pedagógica más o menos similares.

De este autor podemos destacar, en primer lugar, que sentó las bases para la democracia a través de su obra *El contrato social*. Defendía la necesidad de que el poder recayese sobre el pueblo y no sobre un único líder que representase la figura de autoridad.

En segundo lugar, y más ubicado dentro de nuestro foco de interés, Rousseau planteó un modelo completamente distinto e innovador para abordar la educación de los niños

a través de su obra *Emilio*. De esta novela se pueden destacar algunas ideas fundamentales:

- ❖ El aprendizaje en la naturaleza resulta positivo para el niño
- ❖ El ser humano (y los niños) son buenos por naturaleza, de forma que la educación que siga un transcurso natural y que mantenga cierta distancia con la sociedad, conseguirá crear una civilización más libre y bondadosa.
- ❖ Los niños deben ser educados partiendo de sus intereses propios y no a través de la disciplina impuesta. Además, estos aprenden a través de la experiencia y no a través de la escucha pasiva al maestro.

4.2 Dewey

John Dewey nació en el año 1859, en Estados Unidos. Ha sido una de las principales figuras de renovación pedagógicas del siglo pasado, y sus contribuciones al campo de la educación son numerosas. Se enmarca dentro del movimiento de educación progresista, que fomentó la modernización de las escuelas estadounidenses. Este movimiento se opuso a las prácticas educativas tradicionales, basadas en la disciplina moral, en la instrucción autoritaria y en el ejercicio automatizado y mecánico de diversas facultades sin ningún objetivo aparente. Por otra parte, también estuvo muy vinculado a las ideas de reforma social, especialmente desde una crítica a las limitaciones que presentaba la democracia en el momento.

En esta dirección Dewey se mostró muy crítico con respecto a la sociedad industrial de su época, alegando que esta convertía a los ciudadanos en personas pasivas, que aceptaban sin ningún criterio cualquier situación que se les presentase. Según él, esto resultaba contrario a lo que un estado democrático debía promover, ya que cualquier democracia requiere de ciudadanos capaces de tomar decisiones de forma inteligente, crítica y activa.

Por tanto, el autor comparte una perspectiva de la educación a través de la cual trata de promover una reforma en la misma a fin de que esta pueda dar una respuesta más adecuada a las necesidades que él identifica en la sociedad. Consideraba fundamental que la educación lograra convertir a los estudiantes en ciudadanos formados, democráticos y responsables. Pretende aunar la política y la educación, y convertir a las escuelas en "reconstructoras del orden social" (González Monteagudo, 2007, p. 25)

Por otra parte, también busca y demanda una personalización de la educación, de forma que esta fuese realmente significativa para los estudiantes y no únicamente una preparación para la vida adulta. Dewey buscaba una práctica educativa centrada en la experiencia, en “aprender haciendo”, buscaba que la actividad en la escuela tuviese alguna conexión con las actividades fuera de ella. Por otra parte, fue uno de los precursores del aprendizaje basado en proyectos.

Una de las principales aportaciones de este autor al mundo de la educación es el concepto de enseñanza reflexiva, completamente necesaria para evaluar y enjuiciar las acciones pedagógicas llevadas a cabo. Para ello, defendió el método científico como procedimiento más adecuado a seguir a la hora de llevar a cabo cualquier proceso reflexivo y analítico en el ámbito educativo.

4.3 Montessori

Maria Montessori nace en el año 1870 en Italia. La consolidación de su método pedagógico coincide con un momento de ebullición de renovación pedagógica, como, por ejemplo, diversas experiencias en Cataluña (La Escuela Moderna), y toda la corriente de la Escuela Nueva, dentro de la cual encontramos, por ejemplo, la Institución Libre de Enseñanza (creada algunos años antes).

Montessori, se acercó al ámbito educativo a raíz de haber trabajado con niños con diversidad funcional, y desarrolló un método llamado el Método de la Pedagogía Científica, que propone basarse en la observación y en la experimentación para obtener toda la información que el docente necesita de sus alumnos a la hora de orientar su práctica.

Realizó una crítica a la educación tradicional de la época, a la que acusaba de no saber adaptarse a las habilidades comprensivas de los niños y de transmitir los conocimientos de forma demasiado abstracta, así como de ser homogeneizantes y no fomentar la cooperación ni el desarrollo de una buena moralidad en los alumnos.

De esta forma, muy influenciada por Fröebel propuso una nueva metodología cuya principal premisa era tratar de adaptar la educación al niño, concediéndole una completa libertad (Pla Molins et al., 2007). Montessori parte de la base de que los niños viven su propio proceso de aprendizaje (autoeducación) a partir de sus propios intereses, por lo que el adulto debe mantenerse al margen y no interponerse en la actividad del niño. La función del docente es, por un lado, la de observar al niño sin

intervenir y, por otro, preparar, previamente a la actividad, el ambiente y los materiales de forma que estos resulten enriquecedores y estimulantes para la actividad de los alumnos.

Foschi (2014) menciona algunos de los principios que Montessori ponía en práctica, entre los que encontramos: la importancia que tiene el movimiento para el desarrollo de la cognición, por lo que se permitía el movimiento libre a los alumnos; la necesidad de que el aprendizaje proceda de una motivación intrínseca al niño (curiosidad e interés) y no un premio o un castigo; la importancia de que los contextos sean significativos y concretos; y lo positivo que resulta el fomentar un aprendizaje cooperativo, entre otros.

Para lograr que los niños, sin ningún tipo de motivación externa y sin imposiciones, es decir, por voluntad propia, decidiesen llevar a cabo las diversas actividades, Montessori creía firmemente en la necesidad de que el ambiente y los materiales estuviesen muy cuidados y les resultasen atractivos.

Para ello, diseño, por un lado, todo tipo de mobiliario completamente adaptado al tamaño y a las habilidades de los niños de forma que pudiesen manipularlo de forma autónoma y, por otro, una serie de materiales didácticos propios.

Estos materiales reunían una serie de características que los hacían adecuados para ser utilizados de forma autónoma, como, por ejemplo, que eran autocorrectivos o que eran realistas (lo cual guarda relación con el principio de emplear contextos significativos). Además, cada material representaba una sola cualidad física, como forma, color, peso o rugosidad, la que se pretendiese que el alumno adquiriese en ese momento. (Pla Molins et al., 2007)

4.4 Decroly

Ovide Decroly nació en el año 1871 en Bélgica. Realizó su aportación al movimiento de la Escuela Nueva desde el campo de la psicopedagogía. De la misma manera que Montessori, defendía la observación y el método científico como fuente más fiable de obtención de conclusiones acerca de los alumnos y sus necesidades en el aula.

Desarrolló una metodología vinculada al método globalizado de enseñanza, muy relacionado con el método de proyectos de Dewey que, actualmente está tan extendido entre los centros más innovadores o alternativos, o con los métodos globales de enseñanza de la lectura.

Este método se basa en las teorías psicológicas de diversos autores de la época acerca del pensamiento y la forma de concebir y comprender la realidad que tiene el ser humano. Según Decroly, el niño adquiere un primer conocimiento del mundo de forma global, que se irá concretando y profundizando a través de la realización de distintos análisis a los componentes de este concepto global. De esta forma, plantea que la forma en la que se estructura el trabajo en las escuelas no atiende a los procesos mentales naturales de los niños, ya que sigue el proceso a la inversa: se proponen aprendizajes segmentados en forma de materia para tratar de conseguir que, finalmente, el alumno perciba la realidad como un todo en lugar de ser al revés.

A raíz de su experiencia como pedagogo, extrae una serie de conclusiones acerca del aprendizaje de los niños, afirmando que este se debe basar en la actividad espontánea en lugar de estar centrado en los programas escolares estructurados y divididos en materias y asignaturas. El autor propone una alternativa basada en los intereses de los alumnos como promotores de cualquier aprendizaje, y como fuente de motivación del progresivo análisis que los niños han de ir haciendo sobre esta concepción global de la realidad: el programa de los centros de interés (Muset Adel, 2007). Según él, los intereses nacen de las necesidades que los niños presentan, por lo que establece que, de acuerdo a estas necesidades, el programa debe abordar contenidos que proporcionen a los alumnos conocimientos sobre sí mismos y conocimientos sobre el medio natural y social en el que se están desarrollando.

Cabe mencionar que, en la misma línea que otros pedagogos pertenecientes a la Escuela Nueva, Decroly plantea la necesidad de tener en cuenta la realidad más cercana a los niños ya que esta es la que realmente les puede llegar a generar interés y curiosidad, por lo que la escuela debe abrirse y permeabilizarse al mundo exterior. A su vez, también concede una gran importancia al principio de individualización de la educación, siendo necesario respetar los tiempos de aprendizaje y desarrollo de cada alumno.

4.5 Reforma pedagógica En España

Todo este panorama de renovación educativa que se vivió a principios del siglo XX también consiguió hacerse su hueco en nuestro país. Esta reforma fue especialmente promovida por el gobierno de la II República.

La enseñanza en España a finales del siglo XIX y principios del siglo XX estaba controlada, principalmente, por los organismos religiosos. Es comprensible, por tanto, que la educación no podía escapar al dogma religioso que lo impregnaba todo. Frente a esto nace la Institución Libre de Enseñanza (ILE) de la mano de Francisco Giner de los Ríos, en el año 1876.

4.5.1 ILE

Esta institución surgió unos años antes del comienzo del siglo XX, sin embargo, ha sido la principal propulsora de la renovación pedagógica en España.

Fue fundada por una serie de intelectuales, entre los que se encontraban Giner de los Ríos, que se separaron de la universidad al rechazar los dogmas religiosos y defender la libertad de cátedra. Esta se mantuvo ajena no solo a las ideas religiosas, sino, también, a los partidos políticos.

Nació con la intención de proporcionar una educación nueva y de calidad, en primer lugar, a los universitarios y, posteriormente, también a alumnos de Primaria y Secundaria.

Se creó como un centro de carácter privado que rechazaba la enseñanza pública por considerar que estaba falta de libertad, sin embargo, la ILE terminó por involucrarse con la enseñanza de carácter público buscando una renovación y mejora de la misma. Esta búsqueda de renovación pedagógica condujo a los intelectuales de la ILE a la conclusión de que el único camino factible que permitirá mejorar la enseñanza es el de formación del profesorado. Por tanto, la ILE desarrolló una gran cantidad de programas destinados a este fin, como, por ejemplo el Instituto-Escuela.

Con respecto a los principios pedagógicos de la ILE, uno de los principales era el de proporcionar una enseñanza aconfesional. En García Regidor, 2016, encontramos cómo Cossío, uno de los responsables de la ILE menciona que si la religión fuese obligatoria, esto atentaría contra la libertad de conciencia.

A su vez, esta institución promueve la coeducación, defendiendo que la convivencia en la escuela debe ser similar a la que tiene lugar en la familia y en la sociedad. Los pedagogos que la formaron afirman, por otra parte, que

solo a través de la coeducación y educando a las mujeres de la misma forma que a los hombres se conseguirá superar la situación de desigualdad en la que estas se encontraban.

Un tercer principio fue el de libertad de enseñanza y la ciencia como base fundamental de la acción educativa (Esteban Frades, 2016). Por tanto, los profesores institucionalistas únicamente debían atenerse a su propia conciencia de profesores.

Finalmente, Esteban Frades (2016) también nos menciona un último principio pedagógico de la ILE y es el de no limitar la enseñanza a la instrucción académica de los estudiantes, sino formarles también para la vida en sociedad, para ser hombres útiles y humanitarios.

Por otra parte, la ILE tuvo una gran relevancia en cuanto al papel de difusión de las ideas de renovación pedagógica de la Escuela Nueva del siglo XX, a través del Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE). En él escribieron todos los pedagogos como Dewey o Montessori, entre otros.

En definitiva, desde su apertura, hasta el inicio del franquismo, la ILE fue una referencia a nivel nacional en lo que respecta a renovación pedagógica, y llevó a cabo numerosas acciones orientadas a reformar y mejorar la educación y la sociedad.

Años más tarde de la creación de la ILE, en el año 1931, llega el gobierno republicano, cuyos miembros fueron grandes simpatizantes del movimiento de la Escuela Nueva. España fue visitada por una gran cantidad de pedagogos europeos como Piaget, Ferrière y Decroly, lo cual fomentó la expansión de todas estas ideas de reforma educativa.

En un principio, los pocos centros laicos que existían eran de carácter privado y sus modelos pedagógicos estaban inspirados en de la ILE, sin embargo, a medida que avanzaba el siglo XX, fueron abriendo cada vez más centros de carácter innovador basándose en las ideas de la Escuela Nueva (Del Pozo Andrés, 2004). Estos centros

eran principalmente de carácter privado, orientados a la burguesía, aunque también fueron surgiendo otros proyectos pedagógicos con la intención de dar respuesta educativa a la población obrera como, por ejemplo, la Escuela Moderna.

Podemos destacar a un pedagogo que durante estos años de la República llevó a cabo numerosas acciones promotoras de la reforma educativa: Lorenzo Luzuriaga. Recibió formación en la ILE y fue muy cercano a todos sus miembros. Sin embargo, durante el gobierno republicano se implicó a nivel político en la elaboración de diversos documentos educativos, como, por ejemplo “Bases para un Programa de Instrucción Pública”, que sentaba las bases del programa educativo del PSOE, o “La escuela única”, obra en la que defendía la necesidad de proporcionar una alternativa de escuela pública, accesible a todas las personas y que asumiese la metodología de Escuela activa. A través de La escuela única, Lorenzo perseguía el objetivo de que la educación lograra unificar la sociedad.

La Escuela Nueva de la República sentaba unos principios pedagógicos que Esteban Frades (2016) y que coinciden, en su mayoría, con los mencionados en el apartado de “ILE”:

- ❖ Laicismo
- ❖ Escuela democrática y cívica: No solo instruir en las escuelas, sino también educar para la vida en sociedad, formando a los alumnos en valores de humanidad, verdad, justicia, colectividad, etc. Los temas socioeducativos gozan de gran relevancia para los pedagogos de la Escuela Nueva.
- ❖ Coeducación: En las “Bases para un Programa de Instrucción Pública” de Luzuriaga encontramos, de forma explícita, este principio pedagógico.

Para concluir, la reforma educativa en España no fue muy distinta a la que tuvo lugar en el resto de Occidente, principalmente porque se nutrió de las ideas de los principales autores y pedagogos de la época. Sin embargo, algo de lo que careció bastante fue de la creación de nuevas ideas, y metodologías, ya que, principalmente, se dedicó a poner en práctica la que estos autores desarrollaron. Por eso

encontramos que los principios pedagógicos coinciden en su mayoría con los expuestos en los apartados destinados a otros autores.

La Escuela nueva en España llegó a su fin, tras el final de la Guerra Civil y la instauración del régimen franquista, que llevó a cabo numerosos ataques en contra de las distintas escuelas y proyectos innovadores y volvió a defender e instaurar una educación de tipo más tradicional y religiosa.

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

1. Hipótesis

- ❖ Los estudiantes de educación no tienen en cuenta el enfoque político que puede tener toda práctica educativa para lograr un futuro cambio social.
- ❖ Los estudiantes de educación no asocian la concesión de libertad al alumnado con el progresivo desarrollo de su autonomía.
- ❖ La tendencia educativa actual a conceder mayor libertad al alumnado guarda mayor relación con la puesta en práctica de estrategias innovadoras de tipo utilitarista que con una intencionalidad de mejorar el desarrollo de autonomía en los alumnos.

2. Objetivos

2.1 Objetivos principales

- ❖ Analizar si los estudiantes de educación son conscientes de la relación existente entre concesión de libertad y desarrollo de autonomía
- ❖ Descubrir el alcance y la presencia que tiene la perspectiva social y política de la educación en la formación superior universitaria.
- ❖ Identificar las diferencias existentes (si es que las hay) entre las perspectivas educativas que ofrecen las universidades al respecto de los temas a investigar, especificados en las hipótesis, en función de la titularidad de las mismas.

2.2 Objetivos específicos

- ❖ Analizar si las nuevas generaciones de profesores están dispuestas a aumentar el grado de libertad en las aulas o si, por el contrario, se mantiene la tendencia de enseñanza directiva propia de la educación tradicional.
- ❖ Establecer la diferencia entre las propuestas educativas innovadoras vinculadas a un cambio exclusivamente metodológico, y otro tipo de pedagogías que traten de alejarse de la tradicional sin perder de vista la función social que debe tener la educación.
- ❖ Conocer cuánta presencia tienen cada una de las dos corrientes anteriormente mencionadas en los estudiantes de educación.

- ❖ Analizar las concepciones educativas que tienen los estudiantes de educación en función de la variable género.

MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Participantes

1.1 Procedimiento para seleccionar a los participantes

Las personas escogidas para llevar a cabo esta investigación se han seleccionado en base a criterios no probabilísticos de tipo accidental.

En primer lugar, la investigación descriptiva en la que estos sujetos han participado pretende investigar distintas variables del grupo de población “estudiantes de Educación. Por lo tanto, todos los participantes pertenecen a este grupo poblacional, que reúne a personas que están cursando estudios universitarios o superiores vinculados al ámbito de la Educación Primaria e Infantil.

Teniendo esto presente, todas las personas que han decidido participar lo han hecho de forma voluntaria.

La recopilación de datos para llevar a cabo la investigación se ha hecho a través de un formulario de Google que se ha distribuido a través de distintas redes sociales, principalmente Whatsapp y Gmail. De esta manera, los participantes han decidido libremente participar en la investigación a través de las respuestas que han ofrecido a dicho cuestionario.

Para asegurar que todas las respuestas a tener en cuenta en el análisis de datos pertenecieran a personas estudiantes de Educación, se ha incluido, al inicio del cuestionario, una pregunta al respecto de su presencia o no en grados de formación de Educación Primaria o Infantil. A las personas cuyas respuestas han sido negativas, el propio formulario les dirigía hacia el final del mismo, de forma que no pudiesen contestar al resto de preguntas.

1.2 Descripción de la muestra

La muestra cuenta con un total de 52 participantes (han sido 58 las personas que han respondido al formulario, sin embargo, 6 de ellas no realizaban estudios relacionados con el ámbito educativo).

Todos los sujetos han aceptado explícitamente el uso de sus respuestas, de forma anónima, para la elaboración del trabajo.

La edad de los sujetos no ha sido una variable que se haya tenido en cuenta a la hora de seleccionar la muestra. Cabe esperar que la mayor parte de ellos se encuentren entre los 18 y los 21 años de edad, sin embargo, no se han delimitado las características de la muestra atendiendo a dicho criterio.

Los participantes son, mayoritariamente, de género femenino, aunque también encontramos un pequeño porcentaje de hombres. Para llevar a cabo la investigación era necesario contar con personas que se identificasen con ambos géneros.

Finalmente, también era un requisito que la muestra contase con sujetos que estuviesen estudiando en instituciones con distintos tipos de titularidad. Encontramos que, la mayor parte de ellos pertenecen a instituciones públicas, un segundo grupo menos numeroso que pertenece a la privada, y un pequeño porcentaje que realiza sus estudios en un centro concertado.

2. Instrumentos

Para llevar a cabo la recopilación de información necesaria para hacer el estudio y el análisis de datos se ha utilizado la herramienta “Formularios” de Google¹.

Este tipo de cuestionarios resultan bastante efectivos puesto que permiten incluir varios tipos de respuesta dependiendo del objetivo de las preguntas, así como una difusión rápida del mismo a través de redes sociales y plataformas de mensajería instantánea.

He dividido las preguntas del cuestionario en dos grandes apartados, cada uno de ellos dedicado a alguna de las hipótesis del estudio.

En primer lugar, encontramos una sección en la que el sujeto confirma estar de acuerdo con el uso de sus respuestas para la elaboración del estudio. Las siguientes preguntas pretenden asegurar que todos los participantes cursen estudios superiores de educación, requisito imprescindible para participar en el estudio, así como clasificar a los sujetos en función de su género, tipo de centro en el que estudia, y hacia qué edades de alumnos están orientados sus estudios.

¹ Ver Figuras 1 y 2

El primer apartado de la encuesta cuenta con un total de 12 preguntas orientadas directamente a analizar las variables implicadas en la primera hipótesis planteada, relacionada con el enfoque político de la práctica educativa.

Finalmente, encontramos el segundo gran apartado, con un total de 9 preguntas, y que está vinculado a la segunda y tercera hipótesis, las cuales se centraban en el uso de la libertad para fomentar el desarrollo de la autonomía de los alumnos.

A su vez, he incluido preguntas que me permiten comparar grupos de respuestas en función del género, la titularidad de las entidades donde los estudiantes están realizando sus estudios y el tipo de estudios que estos realizan.

En lo referente al tipo de respuestas que los participantes han ofrecido, la mayor parte de ella consisten en rellenar una escala tipo Likert, que permite medir el grado en el que están o no de acuerdo con la afirmación que se incluye en las distintas preguntas. En todas ellas, la escala se mide del 1 al 4, siendo la respuesta “4” estar muy de acuerdo con el enunciado de la pregunta y “1” estar totalmente en desacuerdo.

Por otra parte, encontramos en el cuestionario, otra serie de preguntas cuya respuesta consiste en redactar libremente las opiniones y vivencias de cada usuario, de una forma más descriptiva y detallada.

3. Procedimiento

En primer lugar, he llevado a cabo una revisión bibliográfica de las obras de los principales autores que podemos identificar con esta corriente pedagógica. También he querido investigar sobre otros autores y pedagogos no tan conocidos pero que bien hayan sido una referencia de pedagogía libertaria en nuestro país o que pertenezcan a la actualidad.

He querido resumir los principales valores y pilares sobre los que se sustenta la pedagogía libertaria y, posteriormente, he seleccionado los que más relevantes me han resultado de cara a transformar el sistema y desempeño educativos actuales. Dichos valores son, por tanto, el objeto de mi estudio, y en base a ellos he elaborado las dos hipótesis.

Una vez seleccionadas y redactadas las hipótesis, he elaborado el cuestionario, redactando cada pregunta de forma que me permitiese contrastar dichas hipótesis.

Finalmente, he precedido a difundir el cuestionario a través de las redes sociales y, a continuación, se incluye el análisis de los resultados del mismo.

MARCO PRÁCTICO

Tras haber hecho un repaso teórico de las principales ideas y principios que sustentan la Pedagogía Libertaria, vamos a proceder a abordar la parte práctica de la investigación.

En ella nos vamos a centrar en analizar el enfoque político de la práctica educativa de los docentes, en primer lugar, y la relación entre las nociones de libertad en el aula y autonomía, en segundo lugar. Cabe mencionar que ambas ideas han sido desarrolladas anteriormente, en el apartado de marco teórico.

Para poder analizar las hipótesis planteadas, por separado, y organizar la información, vamos a separar los datos y resultados obtenidos en las dos partes principales del cuestionario, cada una de las cuales está orientada a una hipótesis. El primer apartado grande, orientado a la primera hipótesis; el segundo, orientado a la segunda y tercera hipótesis.

Comenzamos, por tanto, con el análisis de los resultados obtenidos en la encuesta.

1. Análisis de datos.

Para llevar a cabo el análisis de datos, he conseguido recopilar un total de 58 respuestas del formulario elaborado. Sin embargo, solo 52 respuestas del total nos serán útiles, puesto que 6 sujetos respondieron que no estaban cursando estudios superiores relacionados con el ámbito de la educación y el propio formulario les condujo al final del mismo para que no pudiesen contestar al resto de apartados.

Comenzamos con el análisis de las respuestas del primer apartado del cuestionario:

1.1 Hipótesis 1

Encontramos una primera pregunta en la que se solicita a los sujetos que indiquen el grado en el que consideran que sus universidades aportan un enfoque social y responsable de la educación y no se limitan a enseñar didácticas o metodologías. Para ello, deben posicionarse en una escala del 1 al 4, siendo el “4” el máximo grado de concordancia con dicha afirmación y el “1” estar completamente en desacuerdo. En este caso, la media de todas las preguntas es de “2,96”, siendo la respuesta más frecuente la número “3”.

En la segunda pregunta, se pide a los participantes que describan en tres palabras o conceptos lo que significa para ellos el “enfoque social de la educación”. Las principales respuestas obtenidas son “equidad”, “respeto”, “igualdad”, “inclusión”, “responsabilidad” y “trabajo en equipo”. Podríamos agrupar las respuestas en distintos grupos de ideas: el que aparece con más frecuencia se refiere a la educación en valores, de cara a mejorar la convivencia con el resto de personas del centro educativo y en la sociedad. También encontramos otro grupo formado por conceptos que apelan al profesorado, a su responsabilidad, el trabajo en equipo y su capacidad innovadora y creativa. Un tercer grupo hace referencia a la necesidad de una formación integral, contextualizada y pragmática o útil para la vida diaria. Finalmente, encontramos un cuarto grupo de ideas con un carácter más revolucionario, político, y vinculado a las luchas sociales, como el feminismo o el ecologismo.

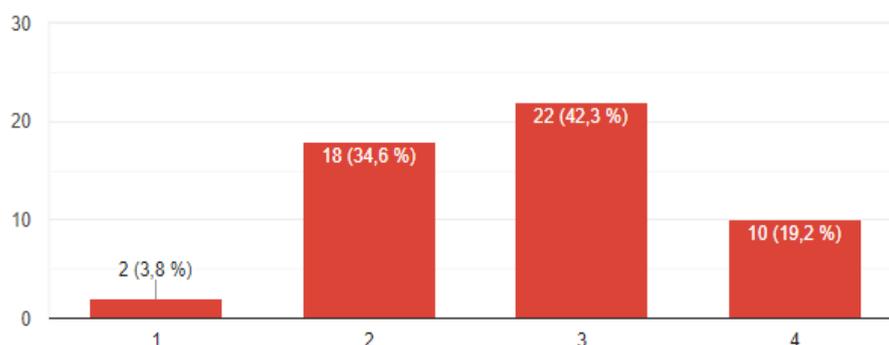
A continuación, encontramos 3 preguntas orientadas a descubrir el grado de conocimiento de los estudiantes de educación acerca de metodologías o pedagogías alternativas o innovadoras. La primera de ellas solicita que los sujetos indiquen cuál es su grado de conocimiento de dichas metodologías, siendo “4” conocer una gran cantidad de metodologías y “1” apenas conocer ninguna metodología de ese estilo. La media de las 52 respuestas es de “2,77”, encontrando que la respuesta que con más frecuencia se repite es la “3”, con una frecuencia relativa de 0,42.

En la gráfica se puede apreciar, en porcentajes, la frecuencia de cada una de las respuestas:

Conozco una gran cantidad de metodologías alternativas e innovadoras que se alejan de la tradicional



52 respuestas

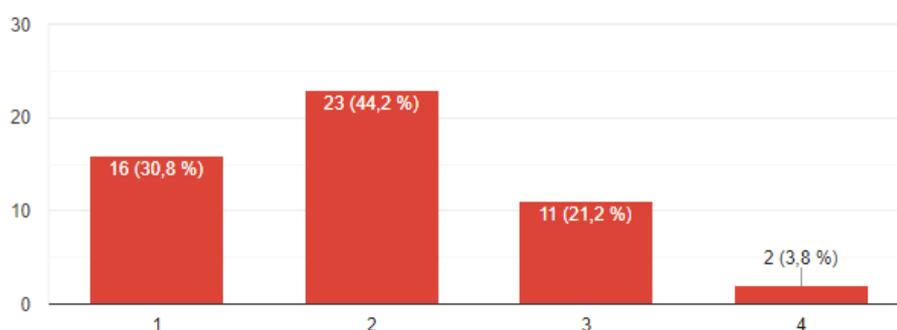


Con respecto a la segunda pregunta, esta hace referencia al nivel de consciencia que tienen los participantes con respecto a la procedencia de dichas metodologías, las personas que las desarrollaron y el objetivo que tenían en mente a la hora de desarrollarlas. Nuevamente, encontramos posibilidades de respuesta del 1 al 4, siendo uno muy poco conocimiento de la procedencia de dichas metodologías y cuatro un grado muy alto de conocimiento. La media de las respuestas es de "1,98", y la respuesta repetida con más frecuencia es la "2", con una frecuencia relativa de 0,44.

En la gráfica aparecen, nuevamente, las frecuencias en porcentaje de las 4 respuestas:

Conozco la procedencia de dichas metodologías, es decir, sé quién las desarrolló, en qué contexto y con qué finalidad [Copiar](#)

52 respuestas



Contamos con una tercera pregunta en la que se solicita a los participantes que enumeren a los autores que recuerden al pensar en transformación pedagógica. La respuesta más repetida, con diferencia es "Montessori", seguida de "Waldorf" y "Piaget. Con bastante frecuencia también se repiten respuestas del tipo "no sé" o en blanco.

Se repiten bastante algunos autores relacionados con la didáctica de alguna materia, como "Canals", así como otros autores clásicos y antiguos que sentaron las bases para las pedagogías modernas, como "Rousseau".

Cabe mencionar que algunos autores vinculados directamente a la pedagogía libertaria (Neill, Ferrer i Guardia, Josefa Martín Luengo, etc.) solamente han sido mencionados en una ocasión por 3 o 4 personas.

A continuación, encontramos dos preguntas dedicadas a descubrir cuál es el tipo de centro en el que los participantes estarían más cómodos trabajando y los motivos de dicha elección. La respuesta con más frecuencia repetida es “Centros públicos”, con una frecuencia relativa del 0,8; seguido por “concertados” y, finalmente, “privados”.

Con respecto a las explicaciones que ofrecen los sujetos para justificar su elección encontramos, principalmente, que lo que se valora de los centros públicos es que ofrecen una educación en igualdad de condiciones para todos los alumnos, independientemente de sus posibilidades económicas, y que aumentan las posibilidades que tienen los alumnos de relacionarse con la diversidad. También es un factor de gran relevancia para la elección de centros públicos el hecho de tener trabajo estable.

Finalmente, también se repite en varias ocasiones la afirmación de que el profesorado goza de una mayor libertad a la hora de desarrollar su trabajo en los centros públicos.

Por el contrario, el principal argumento a favor de los centros concertados y privados hace referencia al mejor nivel en las relaciones familia-escuela existente en estos últimos centros en relación con los públicos.

La siguiente pregunta trata de medir el nivel en el que los participantes están de acuerdo con el hecho de que las diferencias sociales y de clase entre los alumnos se relaciona con el nivel educativo que cada uno de ellos va a alcanzar. Las respuestas se encuentran entre el 1 y el 4, siendo el cuatro “muy de acuerdo”, y el uno “nada de acuerdo”. La media de todas las respuestas es del “3,4”, siendo “4” la respuesta más repetida, con una frecuencia relativa de 0,55.

Las dos siguientes preguntas se refieren a la necesidad de modificar la práctica educativa en función del nivel socioeconómico del alumnado. La primera de ellas pretende medir el grado con el que los participantes están de acuerdo con esta

afirmación. De la misma manera que anteriormente las respuestas van desde el 1 hasta el 4, significando el cuatro estar muy de acuerdo, y uno no estar nada de acuerdo. La media de las respuestas es de “3,19”. La respuesta más repetida es “4”, con una frecuencia relativa de 0,48².

La siguiente pregunta propone que, para ajustar la práctica educativa en base al nivel socioeconómico del alumnado, puede llegar a ser necesario eliminar algunos contenidos curriculares para poder abordar otros de tipo social. Las respuestas se cuantifican del 1 al 4, de la misma manera que en todas las preguntas anteriores. La media de dichas respuestas sería de “3,04”, siendo la respuesta “3” la más repetida, con una frecuencia relativa de 0,44.

Finalmente, encontramos dos preguntas que abordan el tema de la inversión de tiempo en las aulas dedicado a enseñar contenidos que no aparezcan directamente en el currículo.

La primera de ellas pretende averiguar si los sujetos estarían dispuestos a invertir tiempo de alguna materia curricular en la enseñanza de otro tipo de contenidos relacionados con los valores, la resolución de conflictos. Nuevamente, las respuestas se cuantifican desde el 1 hasta el 4. La media de dichas respuestas es de “3,69”. La respuesta más repetida, con diferencia, es la “4”, con una frecuencia relativa de “0,75”.

La última pregunta trata de averiguar hasta qué punto los estudiantes de educación consideran necesario destinar tiempo a abordar contenidos de tipo social y político (clases sociales, sistema capitalista, valores democráticos, etc.). La media de las respuestas (del 1 al 4), es de “3,42”. La respuesta más repetida es la “4”, con una frecuencia relativa de “0,58”

1.2 Hipótesis 2 y 3

Para contrastar la segunda y tercera hipótesis planteadas, el cuestionario consta de un total de 9 preguntas.

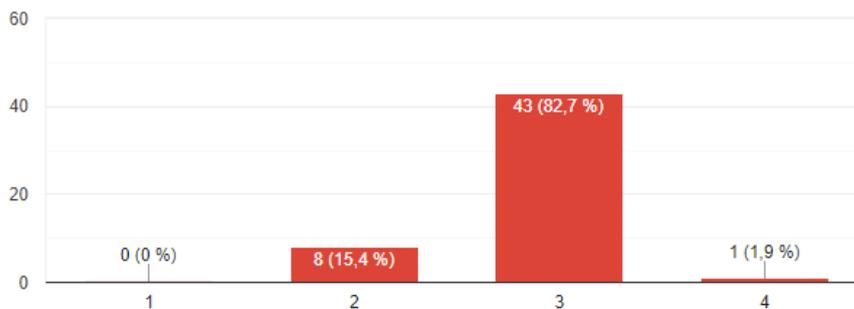
² Ver Figura 3

Las dos primeras preguntas elaboradas para estudiar dichas hipótesis, se refieren, en términos generales, al uso de la libertad en el aula. La primera de ellas pregunta a los sujetos si se sienten identificados con las corrientes pedagógicas que promueven una mayor libertad en el aula frente a las metodologías tradicionales. La respuesta puede ser de “Sí” o “No”. La mayor parte de los sujetos (un 94,2%), respondieron que sí.

A continuación, tratamos de medir el grado de libertad (del 1 al 4, siendo el 1, muy poca libertad y el 4 completa libertad) que los participantes estarían dispuestos a conceder a sus alumnos en el aula. La media de las respuestas es de “2,87”, y la respuesta más frecuente es “3”, con una frecuencia relativa de “0,83”.

En la gráfica encontramos los porcentajes de las veces que se ha repetido cada una de las respuestas:

¿Qué grado de libertad estoy dispuesto a conceder a mis alumnos/as? [Copiar](#)
Siendo realista con los aspectos negativos y las complicaciones que dicha libertad me conlleva a mí como docente.
52 respuestas



Las dos siguientes preguntas hacen referencia a la presencia de normas en la educación de los niños.

La primera afirma que es necesaria la existencia de normas para regir el comportamiento de los alumnos en el aula, y pretende medir, del 1 al 4, el grado en el que los participantes están de acuerdo con dicha afirmación. La media de todas las respuestas es de “3,11”, y la respuesta más repetida es la “3”, con una frecuencia relativa de “0,46”.

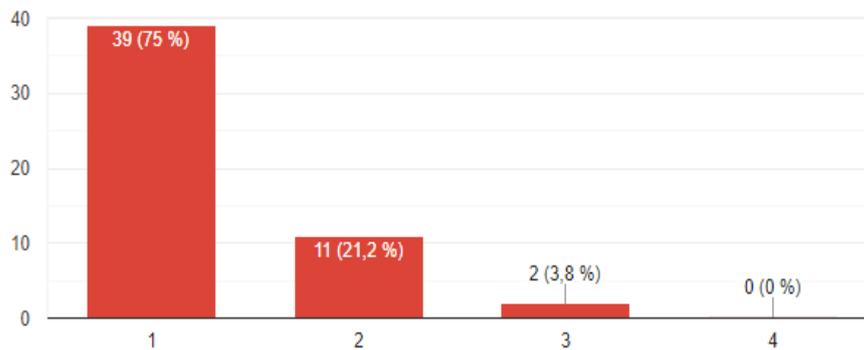
La siguiente pregunta pretende averiguar si los participantes consideran que los niños están capacitados para aprender a regularse sin la presencia de normas, eligiendo

una de las respuestas del 1 al 4. La media en este caso es de “2,15”, y la respuesta con mayor frecuencia relativa es la “2”, siendo dicha frecuencia “0,53”.

A continuación, a través de la quinta pregunta, se propone a los participantes que indiquen si están de acuerdo o no con la afirmación “libertad es sinónimo de ausencia de normas o límites”, eligiendo una respuesta del 1 al 4 (siendo 1 no estar en absoluto de acuerdo, y 4, estar completamente de acuerdo). La media en este caso es de “1,28”. La respuesta más repetida es la “1”, con una frecuencia relativa de “0,75”. En el gráfico de barras se puede apreciar en forma de porcentajes:

Para mí, libertad en el aula es sinónimo de ausencia de normas/límites [Copiar](#)

52 respuestas



Las dos siguientes preguntas hacen referencia a la vinculación existente entre concesión de libertad a los niños y su desarrollo. La primera trata de analizar el grado en el que los participantes consideran que la libertad es condición indispensable para el desarrollo del niño, marcando su respuesta en la escala del 1 al 4. La media de las respuestas es de “3,54”. La respuesta más repetida por los sujetos es la “4”, con una frecuencia relativa de “0,55” en la que afirman considerar que la libertad es de gran importancia para el desarrollo de los menores.

La siguiente pregunta concreta el uso de la libertad para el desarrollo específico de la autonomía. Nuevamente, las respuestas posibles van desde el 1 hasta el 4, dependiendo de si los sujetos se encuentran o no de acuerdo con la afirmación. En este caso, la media obtenida es de “3,75”. La respuesta más repetida, con diferencia, es la “4”, con una frecuencia relativa de “0,76”.

A continuación, incluimos una pregunta cuya respuesta demanda a los participantes que redacten un pequeño párrafo en el que definan lo que significa “autonomía” para ellos. Tras haber resumido y agrupado todas las respuestas del cuestionario, obtenemos que, las que más se repiten, con mucha diferencia, son las que definen el concepto de autonomía como la capacidad de realizar actividades sin la presencia o ayuda de una figura adulta y/o externa; es decir, la capacidad de valerse por sí mismos.

A su vez, también encontramos que varias personas definen la autonomía como la habilidad y posibilidad de tomar decisiones propias. Tienen una gran presencia, por otra parte, las definiciones que hacen referencia a la exploración individual del mundo exterior y a la capacidad de la persona para resolver conflictos y problemas que se le puedan presentar a lo largo de su vida.

Se menciona, con menor frecuencia, el desarrollo de un criterio moral que permita emitir juicios y decidir la conveniencia de realizar distintas acciones en función de las consecuencias que estas puedan tener sobre el resto de personas; la capacidad para tener iniciativa; la responsabilidad individual y colectiva, etc.

Finalmente, llegamos a la última pregunta del cuestionario en la que se solicita a los sujetos que redacten algunas estrategias que se podrían aplicar en el aula que permitiesen y fomentasen el desarrollo de la autonomía de los alumnos.

Las estrategias que más abundan son aquellas que afirman que practicar la resolución de conflictos es esencial para el desarrollo de la autonomía en los niños. Los participantes lo concretan a través de situaciones en las que el docente otorgue a los alumnos herramientas que les permitan resolver problemas, otras en las que sea el propio docente el que cree situaciones problemáticas para que los alumnos tengan que resolverlas, etc.

Otro tipo de respuestas, pero también repetidas con mucha frecuencia entre los participantes son aquellas que inciden sobre la importancia de dar a los alumnos algunas responsabilidades. Con esto se refieren, principalmente, a la realización de distintas actividades y el desempeño de puestos de responsabilidad durante la vida

escolar; sin embargo, alguna de las respuestas también hace referencia al desarrollo de una responsabilidad colectiva.

A su vez, se incide bastante sobre la necesidad de no poner demasiados límites en lo que respecta a la resolución y desempeño de las actividades, de forma que el profesorado sea flexible y permita el error de los alumnos siempre que la tarea se realice de forma autónoma. Permitir que los niños elijan libremente la actividad que quieren realizar, tanto en ambientes de ocio, como en el ámbito académico también es una de las respuestas más repetidas. Para finalizar con las respuestas más frecuentes, mencionaremos un último grupo en el que se destaca la necesidad de ir quitando, progresivamente, los apoyos que el adulto ofrece al niño en el desempeño de distintas actividades, con el objetivo de que, finalmente, sean capaces de realizarlas solos y de manera autónoma.

Finalizamos este resumen, mencionando otras respuestas que se han repetido algunas veces, como las que hacen referencia a realizar trabajos grupales, donde los alumnos se puedan gestionar y organizar entre ellos; fomentar la investigación y exploración individual y directa en los alumnos; y fomentar los procesos mentales que permitan a los alumnos adquirir conciencia del propio aprendizaje y modificarlo conscientemente para lograr determinados objetivos.

1.3 Diferencias en función de las variables Género/Titularidad/Estudios

Finalmente, para comprobar la existencia de diferencias en las respuestas de los participantes en función de las variables cualitativas “género”, “titularidad del centro donde los sujetos cursan sus estudios” y “tipo de estudios que llevan a cabo”, realicé, en primer lugar, la prueba estadística T de Student utilizando como muestra las respuestas de diversas preguntas del cuestionario en función de las diferentes variables.

Sin embargo, al ser la muestra de esta investigación relativamente pequeña, los resultados de dicha prueba parecían no ser muy concluyentes, por lo que opté por comparar las respuestas a través del programa SPSS, utilizando la herramienta de “Tablas de contingencia”. De esta forma, a pesar de que no se puede tener la certeza de que las diferencias apreciadas sean significativas, se puede apreciar las diferentes frecuencias de cada respuesta en función de las variables independientes.

1.3.1 Género

Con respecto a la variable del “género”, se tuvieron en cuenta las respuestas de los participantes haciendo distinción entre ellas en base al género con el que estos se sentían identificados, siendo las opciones “mujer”, “hombre” y “otro”. Ningún sujeto seleccionó la opción de “otro”, por lo que únicamente distinguimos entre los géneros de “mujer” y “hombre”. Las preguntas del cuestionario sobre cuyas respuestas se ha realizado la prueba han sido, por una parte, las últimas 5 preguntas de la parte dedicada a la primera hipótesis (el enfoque político de la práctica educativa para lograr un cambio social). Estas preguntas están orientadas, en términos generales, a analizar las concepciones de los sujetos con respecto a la importancia que estos le dan a abordar en el aula temas de tipo social y político aún si esto fuese en perjuicio de otro tipo de contenidos.

Al comparar las respuestas de ambos grupos utilizando el programa SPSS los resultados obtenidos para ambos géneros son bastante parecidos, por lo que no he podido apreciar muchas diferencias.

Por otra parte, también se han analizado las respuestas aportadas por los participantes para las preguntas 2, 3, 4 y 7 del bloque de preguntas del cuestionario dedicado a las 2 segundas hipótesis (en las que se relacionan los conceptos de libertad y autonomía). Se han descartado las preguntas 5 y 6 ya que estas dos solamente hacían alusión al concepto de libertad, sin tener en cuenta el de autonomía.

Las tablas de contingencia elaboradas con SPSS para las respuestas a dichas preguntas, nuevamente, muestran resultados muy similares, es decir, los porcentajes de hombres y mujeres que eligen las distintas opciones de respuesta en la escala tipo Likert son prácticamente los mismos. Por lo tanto, podemos afirmar que no hemos encontrado ninguna diferencia entre las respuestas aportadas por hombres y mujeres para dichas preguntas.

1.3.2 Titularidad

Centrándonos ahora en la variable “titularidad”, esta se refiere al tipo de centro en el que los participantes están realizando sus estudios superiores. Se incluyeron 3 opciones de respuesta para esta variable en una de las primeras preguntas del cuestionario: concertada, privada y pública. Sin embargo, del total de las respuestas obtenidas, únicamente una de ellas hacía referencia a un centro concertado, por lo

que, al no ser una muestra representativa, esta opción no se ha tenido en cuenta a la hora de realizar la comparación.

Las preguntas sobre cuya respuesta se ha llevado a cabo las tablas de contingencia pertenecen a la parte del cuestionario enfocada a la primera hipótesis. Estas preguntas (la 1, la 3 y la 4) hacen referencia tanto al enfoque político y social que se aporta al respecto de la educación, como a distintos tipos de pedagogías y metodologías innovadoras que los participantes conozcan.

En este caso, podemos comprobar que sí, existen bastantes diferencias entre las respuestas proporcionadas por el grupo de participantes pertenecientes a instituciones privadas y el de instituciones de carácter público.

En la pregunta número 1, encontramos que la cantidad de participantes que estudian en centros privados y que afirman estar completamente de acuerdo (respuesta 4 en la escala) con la afirmación de que en su universidad se enseña un enfoque social y responsable de la educación es mucho mayor que la de los centros privados: un 58% frente a un 14,7%. A su vez, son muchas más las personas de centros públicos que se muestran parcialmente en desacuerdo (respuesta 2), siendo estos un 41% del total de participantes de centros públicos, aproximadamente; mientras que las personas de centros privados que han seleccionado esta respuesta han sido solamente el 11,8% de todos los participantes de centro privado³.

En la pregunta 3, en la que se trataba de medir el grado de conocimiento de metodologías y pedagogías alternativas que tienen los participantes, volvemos a encontrar grandes diferencias en las respuestas proporcionadas por ambos grupos de participantes. La mayor parte de los de centros privados se sitúan entre las respuestas 3 y 4, encontrando, para esta última un 35,3 % del total de personas de centros privados frente al 11,8% del total de las de centros públicos. En contraposición, la mayor parte de los participantes de centros públicos, un 44,1% se sitúan en la respuesta número 2⁴, de manera que afirman no creer tener un gran conocimiento de metodologías no tradicionales.

³ Ver Figura 4

⁴ Ver Figura 5

A fin de poder comprobar si esta diferencia que encontramos entre las respuestas de los participantes a nivel ideológico, se corresponde con la realidad, he realizado una comparación entre las respuestas aportadas por los miembros de ambos grupos (universidad pública/privada) a la pregunta número 5 del primer apartado, en la que debían enumerar algunos autores que relacionasen con transformación pedagógica.

Pues bien, los resultados que hemos encontrado son bastante parecidos entre sí y, también con el recuento de respuestas generales (sin hacer distinción de grupos) que se había mencionado anteriormente, en el análisis de esta pregunta. En ambos casos, la respuesta más repetida ha sido “Montessori”, seguida por Waldorf que, en el caso del grupo de centros privados obtiene los mismos votos que “Piaget” y “Alsina” y, en el caso de los centros públicos ocupa la segunda posición, seguido por “Piaget”. Con respecto a los autores que hemos tenido en cuenta para elaborar esta investigación, Piaget, Freire y Ferrer y Guardia se mencionan una sola vez en el grupo de los estudiantes de centros públicos (junto con Josefa Martín, que, a pesar de no aparecer en nuestro marco teórico es un referente actual de pedagogía libertaria en España); en el caso de los públicos, aparecen Neill y Freire un par de ocasiones cada uno.

El resto de autores mencionados en ambos grupos solamente aparecen una o dos ocasiones, por lo que podemos afirmar que la mayor parte de las personas de ambos grupos piensan exclusiva o principalmente en Montessori y Waldorf al hablar de renovación pedagógica o pedagogías no tradicionales. Por otra parte, aunque encontramos algunas respuestas de alternativas a las formas tradicionales de enseñar, como pueden ser la pedagogía Reggio Emilia, o instituciones como la ILE, una gran cantidad de las respuestas hacen referencia a distintos psicólogos. Piaget, Bruner, Vygotsky o Gardner, son algunos de los psicólogos que, aunque hicieron aportaciones muy importantes en el campo de la pedagogía o la educación, no podrían considerarse padres de ninguna pedagogía concreta o de métodos alternativos de enseñanza.

Son, a su vez, abundantes, las respuestas en las que se mencionan a otros pedagogos que han hecho aportaciones a la didáctica de una materia en concreto, sobre todo en el grupo de participantes de universidades privadas, como, por ejemplo,

Alsina, Canals o Fernández Bravo. Todas estas personas tampoco son precursoras de ninguna pedagogía que fuese renovadora.

Por lo tanto, a pesar de que sí que hay una gran diferencia entre la percepción que los participantes de la encuesta tienen de sí mismos como conocedores de distintas pedagogías no tradicionales, en la práctica, las respuestas que han ofrecido resultan ser bastante semejantes entre sí. Concluimos con que, en realidad, ninguno de los dos grupos demuestra conocer una gran cantidad de metodologías más allá de Montessori y Waldorf y que, en muchas ocasiones, confunden el concepto de pedagogía renovadora con aportaciones concretas que algunos autores puedan haber hecho en el ámbito educativo. De la misma manera, las didácticas de algunas asignaturas tampoco pueden entrar dentro de la categoría de pedagogía, por lo que, a pesar de lo que puedan afirmar, los encuestados no son grandes conocedores del tema de renovación pedagógica.

Finalizando con la pregunta número 4, en la que se intentaba medir el nivel de conocimiento de los orígenes de las distintas metodologías alternativas que pudiesen conocer, la tabla nos muestra que, en este caso, las diferencias no son tan remarcables como en los casos anteriores. En ambos casos, los participantes se muestran en desacuerdo con conocer los orígenes de las metodologías. Sin embargo, mientras que el 64,7% los sujetos de centro privado escogen la respuesta 2, solo un 35,3% de los de centro públicos se posicionan en esta misma respuesta⁵.

Por tanto, pese a que la tendencia a considerarse menos conocedores de este tipo de información es mayor en los centros privados que en los públicos, lo que está claro es que, en ambos casos, la mayor parte de los sujetos afirman no saber de dónde proceden las metodologías alternativas que conocen.

1.3.3 Estudios

Finalmente, encontramos la variable “estudios”, que pretende dividir a la muestra de participantes en función de si sus estudios están dirigidos al trabajo con niños de la

⁵ Ver Figura 6

etapa de Educación Infantil, Primaria o ambas. Nuevamente, la muestra de una de las tres opciones, la de "Infantil" en este caso, era muy pequeña, de solo dos personas, por lo que no la hemos tenido en cuenta al realizar la comparación entre los grupos.

Se ha realizado la tabla de contingencia del programa SPSS, para las preguntas 2, 3 y 4 de la parte del cuestionario enfocada a la autonomía (las dos últimas hipótesis). Seleccioné estas preguntas para realizar la comparación entre estos grupos porque me parecía relevante comprobar si existían diferencias entre las nociones de libertad y autonomía en los participantes con estudios orientados a poder trabajar con Infantil y los que no. Pensaba que podían existir estas diferencias en cuanto a que los estudiantes de Infantil fuesen más propensos a la existencia de un mayor número de normas o límites en sus clases como consecuencia de la baja edad y experiencia de sus alumnos. Por otra parte, también pudiese haber ocurrido lo contrario, al contar los profesores de Primaria con un mayor número de exigencias y limitaciones en forma de asignaturas, horarios menos flexibles y un mayor número de objetivos curriculares que cumplir.

Sin embargo, en esta tercera ocasión, las tres pruebas realizadas demuestran que no existen grandes diferencias entre las respuestas proporcionadas por los dos grupos de participantes.

2. Resultados

En primer lugar, vamos a comenzar describiendo a los sujetos que han participado en la encuesta. Ya hemos indicado, anteriormente, que todas las respuestas que se han tenido en cuenta pertenecen a personas que realizan estudios superiores relacionados con el ámbito de la educación. De estos participantes, una gran mayoría, el 76,9% son mujeres. Esta diferencia tan grande entre ambos géneros puede afectar negativamente a la comparación entre ambos grupos en la que profundizaremos más adelante. Además, el 65,4% cursan sus estudios en centros de titularidad pública, frente al 32,7% que lo hacen en privados y el 1,9% en concertados.

También cabe mencionar que un 57,7% cursa estudios orientados al trabajo con las etapas de Infantil y Primaria, frente a un 38,5% que se dedicarán exclusivamente a Primaria, y un 3,8% a Infantil.

El cuestionario que se ha elaborado, consta de dos partes principales, cada una de ellas dedicada a las distintas hipótesis que se pretenden estudiar a través de esta investigación.

2.1 Resultados de la hipótesis 1

Vamos a comenzar, por tanto, interpretando las respuestas de la primera parte del cuestionario y los resultados del análisis de datos descriptivo que se ha llevado a cabo utilizando el programa Excel.

Recordando la primera hipótesis, hacia la cual se orientan las preguntas de esta primera parte del cuestionario, en esta se afirmaba que los estudiantes de educación no tienen en cuenta el enfoque político que puede tener la práctica educativa de cara a lograr un cambio social.

Previamente, en el apartado de marco teórico, se había desarrollado este concepto de enfoque político de la educación para concretar y aclarar todas las ideas que se extraen de él. En resumidas cuentas, este hace referencia a la necesidad de que la educación y sus profesionales hagan un análisis crítico de la sociedad y se esfuercen por mejorarla a través de su labor educativa, asumiendo que la educación tiene un

gran poder para perpetuar la estructura social vigente o, por el contrario, para convertirse en una herramienta revolucionaria y mejorarla.

Por otra parte, también se mencionaba la necesidad de dar una enseñanza integral a todas las personas, pero, sobre todo, a las que pertenecen a los sectores más bajos de la sociedad. Esto sería necesario para lograr que, desde una toma de conciencia de su posición, adquiriesen los conocimientos y las herramientas necesarias para su emancipación, a fin de conseguir unas sociedades más justas e igualitarias.

También se mencionaban los valores necesarios en los centros escolares para lograr este tipo de sociedades: comunidad educativa, relaciones horizontales entre los profesionales y las familias, solidaridad y apoyo mutuo entre todos los miembros de la comunidad. Uno de los principios de esta metodología en su búsqueda del cambio social es la no existencia de premios, castigos o exámenes, para que ningún alumno tenga la sensación de ser más o menos válido que los demás basándose exclusivamente en su rendimiento académico.

Finalmente, la labor de las escuelas en la búsqueda de una sociedad mejor, pasa por no adoctrinar a los alumnos con mitos sobre la democracia, sino en comprometerse con su práctica y la enseñanza activa de la misma a todos los pequeños.

A lo largo de este apartado del cuestionario, he tratado de abordar una serie de temas que considero importante tener en cuenta para poder hacernos una idea acerca de si el enfoque político de la educación tiene cabida en el imaginario de los estudiantes que han participado en la encuesta. En primer lugar, he tratado de profundizar en la educación recibida en sus respectivas universidades, así como en el grado de conocimiento de pedagogías distintas a la tradicional (fundamental para poder adaptar la metodología docente a las necesidades de los alumnos y de los tiempos actuales de una manera fundamentada y consecuente). También me ha parecido importante averiguar en qué tipo de centro les gustaría trabajar en un futuro, ya que considero que una educación pública de calidad es fundamental para conseguir mejorar la educación y, por tanto, las sociedades futuras. Finalmente, he tratado de descubrir la opinión de los participantes sobre las diferencias de clase entre los alumnos y la necesidad de abordar contenidos políticos sociales en el aula para poder ayudarles a ser conscientes de dichas diferencias y actuar en consecuencia.

Considero que también es relevante conocer el grado en el que los participantes estarían dispuestos a abordar dichos contenidos, aunque fuese en perjuicio de otras materias curriculares.

Pues bien, teniendo en cuenta todas estas ideas que acabamos de mencionar vamos a analizar las respuestas del cuestionario.

Comienzo por la segunda pregunta, en la que se solicita a los participantes que describan en tres palabras lo que para ellos significa “enfoque social de la educación” ya que al ser una pregunta de desarrollo nos va a permitir conocer más en profundidad las ideas que estos tienen y tener una primera toma de contacto con sus creencias. El hecho de que ideas como “equidad”, “respeto”, “igualdad”, “inclusión”, “responsabilidad” hayan sido las más repetidas por los participantes nos hace ver que al pensar en un enfoque social de la educación, la mayoría piensa en educación en valores, sobre todo referidos a la inclusión y a la convivencia respetuosa con la diversidad. Esto resulta fácil de comprender ya que en estos últimos años la inclusión educativa en los centros está teniendo mucho espacio y presencia tanto en las leyes educativas como en los colegios y en los profesores. Sin embargo, esto se queda un tanto escaso si de lo que hablamos es de un enfoque social o político de la educación. Tal y como hemos indicado anteriormente, los autores sí que conceden importancia a esta educación en valores para lograr un cambio social, sin embargo, existen otra serie de principios que han tenido muy poca representación en las respuestas de los participantes. Por ejemplo, la necesidad de una enseñanza integral a los alumnos es una respuesta que únicamente se ha repetido 4 veces; y la importancia de que esta enseñanza integral se dé de forma contextualizada y tenga en cuenta la situación social de los alumnos solo ha aparecido dos veces en este grupo de respuestas.

Por otra parte, se repite con un poco más de frecuencia la importancia del trabajo en equipo, sin embargo, solo en una ocasión se hace referencia a la comunidad: los participantes no priorizan la formación de esta comunidad educativa a la hora de trabajar por un cambio social.

Finalmente, encontramos otras respuestas que aluden a conceptos que no están directamente vinculados al ámbito educativo sino que tienen un carácter más transversal, pero que es fundamental tenerlos en cuenta en la práctica educativa a fin

de intentar dar respuesta a todos los problemas sociales. Algunos de ellos son “igualdad de géneros”, “política”, “clases sociales”, “lucha”, o “medio ambiente”. Estas respuestas se repiten, como mucho, dos o tres veces, y, sin embargo, de acuerdo con los autores que hemos mencionado anteriormente, todas ellas gozan de una gran importancia a la hora de plantear un cambio social desde la práctica educativa. La igualdad de géneros es imprescindible para una sociedad igualitaria; la toma de conciencia sobre los problemas del medio ambiente, el cuidado del mismo y el contacto con él, resulta positivo no solo para asegurar su preservación, sino para asegurar un desarrollo global de los niños; los problemas políticos y de la vida en comunidad se relacionan directamente con el entorno y socialización de los alumnos, etc.

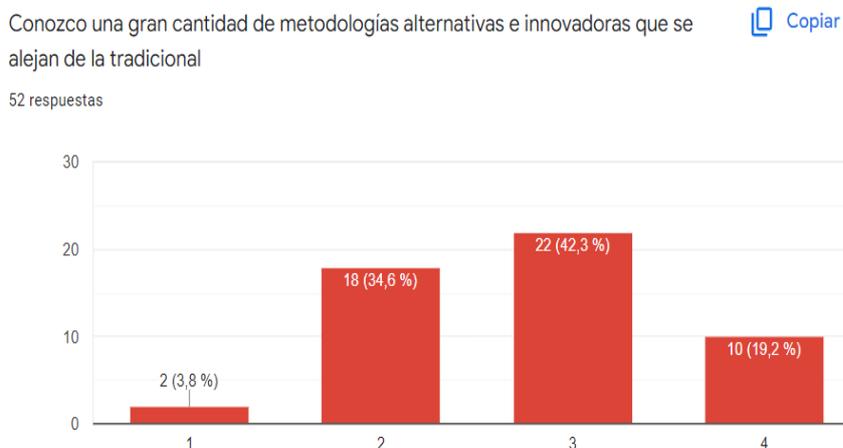
Tras esta primera toma de contacto con las concepciones de la mayoría de los sujetos acerca de lo que conlleva un enfoque social y político de la educación, procedemos a interpretar los resultados de la primera pregunta. Hemos indicado que la media de todas las respuestas ha sido “2,96”, una cifra bastante próxima al “3” que nos indica que la opinión general de los estudiantes de educación que han participado en la encuesta es que en sus universidades les aportan un enfoque social y responsable de la educación a parte de toda la formación en lo que a didácticas y metodologías se refiere. Es cierto que mayoritariamente no están completamente de acuerdo con esta afirmación (hecho que estaría representado por la respuesta “4”), sin embargo, sí que podemos afirmar que existe cierta tendencia a pensar que en las universidades se forma a los estudiantes desde una perspectiva social.

Por otra parte, realizando la prueba de contraste de grupos con respecto a esta pregunta, descubrimos que existía una diferencia significativa entre las respuestas proporcionadas por los sujetos de instituciones privadas y aquellos de instituciones públicas, siendo mayor la media de los primeros frente a la de los segundos. Es decir, los alumnos de la universidad privada, están más de acuerdo con la afirmación de que en sus universidades se aporta un enfoque social de la educación que los de la pública.

También hemos encontrado una diferencia entre las respuestas de los estudiantes de universidad pública y privada en la tercera pregunta del cuestionario, en la que tenían que marcar, del 1 al 4, si estaban de acuerdo con conocer una gran cantidad de pedagogías alternativas e innovadoras que se alejan de la tradicional. En este caso, la universidad privada también tiene una media mayor que la pública en cuanto a las respuestas; es decir, los alumnos de la privada afirman tener un mayor conocimiento de pedagogías alternativas.

En general, la media de las respuestas a esta pregunta es de “2,76”, lo que significa que la tendencia mayoritaria es a estar de acuerdo con la afirmación, sin embargo, tienen una mayor frecuencia las respuestas de “2”, que las de “4”, lo que indica que es mayor el número de personas que afirma estar poco de acuerdo con conocer pedagogías diferentes al que afirma estar totalmente de acuerdo.

En el gráfico de barras se puede apreciar la frecuencia de cada respuesta en forma de porcentajes:



Para poder profundizar, en mayor medida, sobre estos resultados, hemos de fijarnos en la siguiente pregunta, en la que se pedía a los sujetos que indicasen su nivel de conocimiento acerca de la procedencia y la finalidad de dichas pedagogías alternativas. La media de toda las respuestas es relativamente baja, de “1,98”, con lo que indica que la tendencia entre los participantes es a no conocer los orígenes de las distintas pedagogías o metodologías, de forma que únicamente conocerían, en todo caso, la aplicación de las mismas en un aula.

Continuando con la siguiente pregunta, en la se pedía que nombrasen a autores a los que asociasen a la idea de transformación pedagógica, encontramos que la respuesta más repetida, con muchísima diferencia (un total de 34 veces), es “Montessori”. Le sigue “Waldorf”, repetida 7 veces; y “Piaget”, junto con respuestas vacías, van a continuación, con una frecuencia de 6 repeticiones.

Otras personas mencionan a autores vinculados a la didáctica de algunas materias en concreto, como Fernández Bravo o Canals, otras mencionan a otros más relacionados con el ámbito de la psicología, como Freud o Gardner; también encontramos a otros autores precursores en el desarrollo de la pedagogía moderna, como Rousseau, etc.

Personajes como Neill o Freire, apenas aparecen repetidos (2 y 3 veces respectivamente); y otros como Ferrer i Guardia o Josefa Martín, fundadora de la Escuela Libre Paideia en Mérida, solo se mencionan en una ocasión.

Tras haber contrastado las respuestas de las preguntas 3, 4 y 5, podemos concluir con que, a pesar de que los sujetos se consideran a sí mismos como conocedores de una gran cantidad de metodologías y pedagogías alternativas, en la práctica demuestran que muy pocos de ellos mencionan autores pedagógicos más allá de aquellos cuyas pedagogías están “de moda” en la actualidad, como podría ser la Montessori. Si a esto le añadimos que la tendencia mayoritaria es a estar en desacuerdo con el hecho de conocer la procedencia de dichas metodologías, podemos afirmar que los sujetos, más que conocer pedagogías, conocen técnicas que aplicar en el aula, como el trabajo por proyectos, los rincones de trabajo, el método ABN, etc.

Retomando la comparación entre participantes provenientes de centros públicos y privados, no encontrábamos diferencias prácticas cuando estos enumeraban a los distintos autores. Lo que sí resulta llamativo es que el grupo de la privada crea tener más conocimientos en este tema que el de la pública, cuando la única diferencia sustancial que presentan es que los alumnos de la privada han mencionado a un mayor número de autores propios de las didácticas de algunas asignaturas. Esto podría deberse a que, en la universidad privada se enseñen un mayor número de autores y pedagogos que, aunque no sean autores de pedagogías completas, hayan hecho aportaciones relevantes e innovadoras al ámbito educativo y los alumnos de

dichos centros crean poseer más conocimiento en lo relativo a este tema. Sin embargo, algo muy notable y a lo que se debería dar respuesta desde los centros educativos, es a la mezcla que se realiza entre los campos de la pedagogía y de la psicología. De la misma manera, existe bastante confusión entre el concepto de pedagogías alternativas o de reforma pedagógica y herramientas, técnicas o aplicaciones concretas en un aula que puedan resultar en mayor o menor medida innovadoras.

Continuamos con las preguntas número 6 y 7, para las que los sujetos han de indicar sus preferencias con respecto al tipo de centro en el que les gustaría trabajar en un futuro, siendo las opciones “público”, “concertado” y “privado”; así como exponer los motivos de dicha elección. La mayor parte de los sujetos afirman preferir trabajar en centros públicos, siendo los argumentos más frecuentemente repetidos el que estos resultan positivos debido a la igualdad de condiciones y posibilidades que ofrecen a todos los alumnos, la mayor diversidad de alumnado que se puede encontrar en sus aulas, y los mayores niveles de libertad para el profesorado a la hora de desempeñar su actividad docente.

Con respecto a los participantes que han seleccionado centros privados y concertados, hemos visto que defienden que las relaciones familia-escuela son de mayor calidad en estos últimos que las que tienen lugar en los públicos. Es importante tener presente este argumento, aunque las personas que han elegido centros concertados o privados solamente representen el 20% de toda la muestra, ya que la creación de una comunidad educativa resulta fundamental para llevar a cabo una práctica educativa con un enfoque social.

Sabemos que poder ofrecer una educación de calidad e integral a todas las personas, independientemente de su estatus económico o clase social es requisito indispensable para que todas ellas puedan convertirse en miembros conscientes y críticos de una futura sociedad mejor. Sin embargo, la escuela no debería educar de forma aislada, sobre todo porque hay ámbitos del desarrollo y de la vida donde no puede llegar. Incluir a todas las personas que intervienen en la vida de los niños en su proceso educativo y crear una comunidad con unos objetivos comunes es igual de importante para que la educación sea realmente significativa. Por tanto, las relaciones

con las familias deberían gozar de un papel importante en el día a día de los centros escolares y, por tanto, llama la atención que algunos estudiantes de educación consideren que en los centros públicos estas no se estén llevando a cabo de la forma en que deberían.

Finalmente, encontramos las 5 preguntas finales que tienen una temática común: la de abordar las diferencias de clase con los alumnos en el aula. En primer lugar, encontramos con que los sujetos están, en general, muy de acuerdo con la existencia de las diferencias sociales de clase y la relación que estas tienen sobre el nivel educativo de las personas; así como con la necesidad de ajustar la práctica educativa en función del perfil socioeconómico del alumnado (ambas preguntas tienen medias superiores a “3” y la respuesta con mayor frecuencia de repeticiones es “4”). Esto resulta positivo en cuanto a que demuestra que los estudiantes de educación que han participado en la encuesta tienen en cuenta el contexto socioeconómico que rodea a los alumnos. Todo maestro debería ser capaz de adaptar su labor docente a las necesidades de cada uno de sus alumnos y, gran parte de estas necesidades, vienen determinadas por las características socioeconómicas de todos ellos. No se debe actuar de la misma manera con un niño cuyos padres disponen de estanterías repletas de libros en casa, que con otro que no cuenta con los ingresos familiares suficientes como para comprar libros y cuentos, por poner un ejemplo. Entender que las diferencias educativas entre los distintos alumnos están determinadas también por estos factores es clave a la hora de orientar nuestra labor educativa hacia un enfoque o perspectiva social y/o política.

Continuando con la siguiente pregunta, en la que se solicita a los participantes que indiquen si se sienten de acuerdo o no con el hecho de que a veces es necesario priorizar temas de tipo social frente a los contenidos curriculares, encontramos que, una vez más, la mayor parte de ellos se encuentra a favor de esta afirmación, siendo la respuesta “3” la más repetida. Sin embargo, la media de las respuestas ha descendido ligeramente en comparación con la pregunta anterior, cuya respuesta más frecuente era la “4” (estar completamente de acuerdo). A pesar de que la media es alta y son muy pocos los participantes que afirman estar moderada o

completamente en desacuerdo con priorizar contenidos de tipo social, nos fijamos en que muchas de las personas que en la pregunta anterior habían marcado la respuesta 4, en esta ocasión marcan la 3, es decir, ya no se sienten completamente identificados con la afirmación. Muchos de los participantes entienden y opinan que se debe ajustar la práctica educativa a las características socioeconómicas de los alumnos pero, no estarían tan seguros de tener que priorizar contenidos sociales en perjuicio de los curriculares. Esto demuestra que la presión del profesorado por cumplir el currículo cuando termina el curso sigue existiendo, hasta cierta medida. Sin embargo, esto puede llegar a afectar negativamente al desarrollo de nuestro alumnado, que, en ocasiones, puede tener necesidades más específicas e importantes que deban ser solventadas en el aula, aunque esto suponga tener que perder una clase de matemáticas, por ejemplo. De hecho, no es ninguna novedad que la educación ha de ser integral, y no solo orientada hacia lo cognitivo y académico.

A continuación, se propone invertir tiempo de alguna materia curricular en la enseñanza de valores, resolución de conflictos y otro tipo de contenidos relacionados con esta temática. En esta ocasión la media vuelve a subir y encontramos que la respuesta más repetida es “4”, con una frecuencia más elevada que en las preguntas anteriores. Únicamente 2 personas afirman estar parcial o completamente en desacuerdo con esta práctica, el resto aprecian la importancia de este tipo de enseñanzas.

Esto contrasta con las respuestas a la pregunta anterior, así como el leve descenso de la media que apreciamos en las respuestas de la última pregunta. En esta se menciona la necesidad de abordar contenidos sociales y políticos en el aula y, a pesar de que la media sigue siendo mayor que “3”, lo que indica que la mayoría de los participantes están de acuerdo, el número de veces que aparece la respuesta “4” desciende con respecto a la pregunta anterior. A su vez, aumenta el número de personas que se encuentran parcialmente de acuerdo y también las que responden que se sienten parcialmente en desacuerdo con la afirmación del enunciado.

Por tanto, observamos que los participantes consideran más importante la enseñanza de valores en el aula que la enseñanza vinculada a contenidos políticos. A su vez, en

general, los estudiantes de la encuesta están muy de acuerdo con la necesidad de dedicar tiempo a abordar contenidos de valores y convivencia y políticos (teniendo estos últimos algo menos de apoyo frente a los primeros); sin embargo, cuando se propone que el tiempo invertido en este tipo de aprendizajes reduzca el de las materias curriculares, los participantes se muestran algo más reticentes y en desacuerdo.

Pues bien, habiendo analizado en profundidad todas las preguntas que forman parte de este primer apartado, podemos concluir con que la primera hipótesis planteada no era completamente acertada, aunque esta afirmación tiene algunos matices que se desarrollarán en el siguiente apartado del trabajo.

2.2 Resultados de las hipótesis 2 y 3

Continuamos con el siguiente apartado del cuestionario, dedicado al estudio de la segunda y tercera hipótesis, que afirmaban que los estudiantes de educación no asocian la concesión de libertad con el desarrollo de la autonomía de los alumnos, y que la tendencia actual a incrementar el grado de libertad no guarda relación directa con una intencionalidad de mejorar el desarrollo de autonomía en los alumnos, respectivamente.

Vamos a realizar una pequeña síntesis de todos los conceptos importantes relacionados con las nociones de libertad y autonomía en educación que se proponen desde la Pedagogía Libertaria, de forma que podamos tenerlos en cuenta a la hora de analizar los resultados de la encuesta.

Tradicionalmente, las escuelas han promovido unas relaciones entre los adultos y los niños basadas en la autoridad, por lo que muy pocas personas han aprendido a vivir sin ella. Además, esta autoridad está basada en el miedo hacia la figura del profesor, y es a través de este miedo como se ha conseguido someter la voluntad de las personas. En consecuencia, muchos de los adultos han crecido reprimidos y esto dificulta que puedan llegar a tener una vida plena.

Partiendo de la base de que el objetivo de la educación es otorgar a los alumnos herramientas de cambio social para que, en un futuro, puedan llegar a emanciparse

de todas las opresiones, asumimos que esto no puede llevarse a cabo desde un contexto educativo opresivo, sino que necesitamos escuelas basadas en la libertad y que enseñen a los alumnos a ejercerla correctamente. Si dejamos a los niños ser, respetando su naturaleza, la libertad les permitirá ir autorregulándose a través de las relaciones entre iguales, que les expondrán a enfrentarse y experimentar las reglas sociales de forma activa y directa, sin que les vengan impuestas por la figura del adulto. Los niños podrán comprender la necesidad de la existencia de normas y límites para una adecuada convivencia en el grupo y, por tanto, irán adquiriendo progresivamente su autonomía a través de este ajuste entre sus propias necesidades y las de los demás.

Podríamos definir autonomía como la capacidad para gobernarse a uno mismo, tomar decisiones y desarrollar un criterio propio. Sabemos también que la combinación que se realice en la práctica educativa entre libertad y autoridad determina el desarrollo de la autonomía, de manera que, a mayor grado de autoridad y directividad, se producirá un menor desarrollo de la autonomía; que, por otra parte, es necesaria para hacer un buen uso de la libertad concedida. La libertad y la autonomía son complementarias, y ambas se benefician del ejercicio de la otra.

Finalmente, es de suma importancia tener presente que, disponer de libertad, no es excluyente de la existencia de una serie de límites que, como hemos mencionado antes, son los propios de la convivencia en sociedad.

Comenzamos con la primera pregunta, cuyos resultados indican que el 94% de los participantes se sienten identificados con las corrientes pedagógicas que promueven una mayor libertad en el aula, frente a un 6%, aproximadamente, que no. Esto no resulta sorprendente ya que, actualmente, la tendencia a poner en práctica metodologías educativas innovadoras está yendo en aumento. Esto incluye diversas estrategias como la gamificación, los proyectos o rincones, y actividades que persiguen el objetivo de que el aprendizaje que los alumnos extraigan de ellas sea significativo. También está teniendo mucha presencia, últimamente, el discurso de que el protagonista de la educación debe ser el alumno, y se deben tener en cuenta sus intereses, de manera que los temas que se aborden en el aula estén en sintonía con ellos y les permitan aprender a través del descubrimiento y la experimentación.

Todo esto posiciona al docente en el rol de guía, que ya no se dedica tanto a imponer distintas prácticas a los alumnos, sino a permitir un mayor grado de libertad para que realmente puedan realizar actividades que les motiven.

Precisamente por eso, se pretende investigar si este aumento de la libertad en las aulas con el que puedan estar de acuerdo los estudiantes de educación se debe a una intención de mejorar el desarrollo de la autonomía o es consecuencia de alguna de estas estrategias o metodologías que están comenzando a ganar fuerza en la actualidad.

En la siguiente pregunta encontramos que la mayor parte de los participantes (un 83% aproximadamente) afirma estar dispuesto a conceder libertad a sus alumnos en el aula. La respuesta mayoritaria es la número 3 en la misma escala del 1 al 4 que en preguntas anteriores. Por tanto, asumimos que, a pesar de que no estarían dispuestos a permitir una completa, o casi completa, libertad a sus alumnos, sí que consideran importante permitir un cierto grado de libertad a pesar de que esto supusiese una complicación en su labor docente. La predisposición y convicción de los maestros en formación de la necesidad de que exista libertad en las aulas es el punto de partida para que las relaciones y los roles de profesor y alumnos vayan evolucionando y mejorando progresivamente. Por consiguiente, resulta positivo haber descubierto que la mayor parte de los que han participado en el estudio cuentan con una mentalidad educativa a favor de reducir la directividad y autoridad en sus clases.

En la siguiente pregunta encontramos unos resultados que podrían resultar ligeramente contradictorios con los de la anterior, la mayoría de los participantes afirma estar bastante o completamente de acuerdo con la afirmación de que resulta necesaria la existencia de normas externas para regular el comportamiento de los alumnos. De acuerdo con los autores que tenemos como referencia para analizar el concepto de libertad, sabemos que la libertad sí que es incompatible con una serie de normas externas e impuestas (que no con los límites consensuados por todos y las consecuencias propias de nuestras acciones). Sin embargo, se puede entender que los participantes de la encuesta aporten esta respuesta; por una parte, están dispuestos a conceder un grado más o menos alto de libertad a sus estudiantes, por otra, afirman creer en la necesidad de la existencia de normas externas en el aula. Es

posible que, en comparación con la educación tradicional que ellos mismos puedan haber recibido durante la infancia, su forma de gestionar el aula en el futuro pueda estar caracterizada por un mayor grado de libertad, sin embargo, en su imaginario de lo que conlleva ejercer la profesión docente sigue bastante arraigada la idea de que es necesario que existan una serie de normas establecidas por la figura del adulto. Encontramos aquí, por tanto, un conflicto entre el concepto de libertad que poseen los estudiantes de educación, en el que sigue existiendo un mínimo de normas impuestas por el docente, y la libertad de la forma en que la comprendían algunos de los autores que tomamos como referencia. La libertad supone permitir a los niños ser y decidir, asumiendo todas las consecuencias que esto conlleve. Por otra parte, los límites que puedan existir en el aula son elegidos de forma consensuada por los alumnos junto con el profesor, de forma que todos ellos los sientan como propios y no como ajenos a sí mismos. Los aspectos positivos de esta libertad, como ya hemos mencionado, son los aprendizajes de autorregulación que llevan a cabo los alumnos gracias a ella, pero esto solo se puede realizar si se permite a los niños experimentar en todos los ámbitos y sentir las consecuencias de sus acciones. Si se coartan estas acciones a través de normas impuestas, se dificultará esta autorregulación ya que los niños no podrán exponerse a las consecuencias que les permiten ir aprendiendo y ajustando su comportamiento.

Por ello, que los estudiantes afirmen estar dispuestos a permitir libertad en sus aulas, resulta positivo, pero, si sabemos que esta libertad va a seguir estando coartada por normas externas a los niños podríamos intuir que con ella no se persigue un desarrollo real de la autonomía.

Por otra parte, es posible que todas estas respuestas que los participantes ofrecen se deban a la enorme falta de referentes que tenemos de este tipo de metodología. Son muy pocos los centros en los que se permite a los alumnos una completa libertad y, como consecuencia, nos resulta difícil imaginar que la convivencia en un aula sea viable sin la presencia de normas establecidas por el maestro. Como se indicaba anteriormente, durante generaciones el ser humano ha crecido bajo las imposiciones y el miedo, por lo tanto, le resulta inconcebible la existencia de una completa libertad. En la siguiente pregunta, los sujetos se muestran en desacuerdo con la afirmación de

que los niños están capacitados para aprender a regularse sin la presencia de normas. La respuesta con la frecuencia más alta (en la escala tipo Likert) es la "2". Apenas tenemos ocasión de observar a los niños desarrollarse en un contexto de libertad, por lo que no resulta sorprendente que la mayoría de los participantes consideren que los niños solo pueden aprender en presencia de normas. Podríamos deducir que la confianza en la capacidad de los niños de autorregularse e ir adquiriendo un criterio adecuado, por parte de los futuros docentes que han participado en la encuesta, es baja. De no ser así no considerarían necesaria la imposición de distintas normas.

En la siguiente pregunta, en la que se afirma que la libertad es sinónimo de ausencia de normas o límites, encontramos como respuesta que, un 75% de los participantes, se encuentran en desacuerdo con dicha afirmación. En comparación con las dos preguntas anteriores, la respuesta a esta es coherente y está en consonancia con ellas. Por otra parte, es cierto que la libertad no significa ausencia de límites que regulen la convivencia y aseguren el bienestar y la integridad de todos los miembros de la comunidad, sino la ausencia de normas impuestas que coarten la capacidad de decisión de los alumnos en los distintos ámbitos de su actividad. El objetivo de esta pregunta poder comprobar que un posible rechazo a la libertad en el aula se debiese a la creencia de que libertad es sinónimo de caos, sin embargo, la mayoría de los participantes no rechazan la libertad, a pesar de que su concepto de libertad difiera con el de los autores de pedagogía libertaria.

Las dos siguientes preguntas, que son las últimas de este apartado con respuesta de escala tipo Likert, nos ofrecen los siguientes resultados: en primer lugar, la mayor parte de los participantes están de acuerdo con que la libertad es imprescindible para el correcto desarrollo de los alumnos (un 42% está parcialmente de acuerdo y un 56% está completamente de acuerdo). En segundo lugar, todos los participantes, a excepción de uno de ellos, están parcial o totalmente de acuerdo con que la libertad es requisito para el desarrollo de la autonomía del alumnado (un 77% selecciona la respuesta "4", es decir, están completamente de acuerdo con dicha afirmación). Esto refleja un avance en pedagogía, ya que, tradicionalmente, se ha considerado necesaria la existencia de un nivel bastante alto de rigidez y normas en el aula para

lograr un correcto desarrollo de los alumnos. Que la mayor parte de los participantes afirmen creer en la necesidad de cierto grado de libertad para que los niños puedan desarrollarse globalmente y, para ser más concretos, puedan adquirir su autonomía demuestra que los futuros docentes contamos con una serie de principios que, poco, a poco, se van alejando de la pedagogía tradicional y completamente autoritaria.

Parece ser que los estudiantes de educación sí que son muy conscientes de la relación entre libertad y desarrollo de la autonomía. Puede ser que, precisamente por eso, estén dispuestos a conceder libertad a sus alumnos; sin embargo, una completa libertad que facilite el desarrollo de la autonomía a través de las relaciones interpersonales entre iguales, sobre todo, solo se puede llegar a conseguir eliminando todas las normas impuestas que puedan impedir que los niños se comporten y reaccionen de forma natural.

Con respecto a las definiciones de autonomía proporcionadas por los participantes, encontramos que, las que más se repiten son aquellas que la definen como la realización de actividades sin la presencia de adultos, en las que los niños se valen por sí mismos. La capacidad de tomar decisiones propias y resolver conflictos también eran ideas con bastante representación. Verdaderamente estos tres conceptos resumen bastante bien la definición de libertad que se indicó previamente en el apartado de marco teórico, y que hacía referencia a la capacidad de gobernarse a uno mismo, tomar decisiones individuales y desarrollar un criterio y juicio propios, sin tener que obedecer imposiciones externas.

Sin embargo, en muy pocas ocasiones (3 en total) se ha mencionado el concepto de "libertad", o, en la misma línea, el de no tener que obedecer órdenes o imposiciones externas a la persona. Creo que ambas ideas, que, a su vez, guardan muchísima relación entre sí, son fundamentales no solo para comprender lo que significa la autonomía, sino también, para implementar medidas en el aula que faciliten su desarrollo en el alumnado. Si los docentes olvidamos el factor de libertad, es posible que podamos plantear situaciones en las que se trabaje sin presencia de adultos, o que ayuden a desarrollar un criterio moral y una responsabilidad individual y colectiva; sin embargo, no llegaremos a plantear la dinámica del aula sin que esta esté gestionada por una serie de normas impuestas. Por lo tanto, los alumnos seguirán sin

ser plenamente libre, hecho que, según los autores a los que tomamos como referencia, tendrá como consecuencia que el desarrollo de su autonomía no sea todo lo óptimo que podría llegar a ser.

Estas definiciones obtenidas tienen coherencia con las respuestas a las preguntas anteriores, en las que los participantes demostraban no estar de acuerdo con la existencia de una completa libertad en el aula (a pesar de pensar que la libertad es necesaria para el desarrollo de la autonomía), por lo que, a la hora de explicar lo que para ellos es la autonomía, el concepto de libertad ha tenido muy poco peso y apenas aparece. En definitiva, a nivel teórico, los participantes asumen la necesidad de libertad, o un mayor grado de libertad en el aula. Pero a nivel práctico, no pretenden que esta libertad sea plena.

Finalmente, se solicita a los participantes que expongan estrategias para fomentar el desarrollo de la autonomía en el aula. Las más repetidas han sido dar a los alumnos responsabilidades y proporcionarles herramientas para resolver conflictos. Por otra parte, también se ha mencionado en varias ocasiones la flexibilidad en cuanto al desempeño de las actividades por parte de los alumnos, permitir libertad para elegir diversas actividades, fomentar los trabajos grupales y, finalmente, ir quitando los apoyos progresivamente.

En primer lugar, la adquisición de la capacidad de resolver conflictos, efectivamente, es una parte muy importante de la autonomía, así como el convertirse en personas responsables que asumen las consecuencias de sus errores. Sin embargo, los autores defienden que ambas se obtendrán gracias a las relaciones entre iguales y al aprendizaje que van realizando los niños de forma libre, basándose en su curiosidad e intereses. Por tanto, las herramientas de resolución de conflictos, se le podrían dar si ellos nos las piden directamente, pero es preferible que las vayan adquiriendo a base de resolver ellos directamente los conflictos que les puedan surgir con sus compañeros o en la vida. De la misma manera, las responsabilidades no se les conceden a los alumnos, sino que tenemos que partir de la base de que ya las tienen. Sin embargo, tradicionalmente estas han recaído sobre el profesor, de ahí la mentalidad de que tenemos que dárselas. Los niños, como seres humanos, cuentan con una serie de responsabilidades necesarias para una buena convivencia e

integridad propia y ajena, y ellos mismos las identifican a través de la experimentación y las relaciones interpersonales, así como las consecuencias de las mismas.

En estas dos propuestas, podemos apreciar que el foco sigue puesto sobre el profesor, que es el que “da” herramientas y responsabilidades. En la pedagogía libertaria, esto no es así, puesto que el profesor no es el único sujeto activo de la clase, sino un recurso con el que los alumnos pueden contar en cualquier momento para ofrecer ayuda o alternativas. Con todo esto, está claro que desarrollar responsabilidad y adquirir aprendizajes para la resolución de conflictos son tareas imprescindibles para lograr convertirse en una persona autónoma.

La estrategia de ir quitando los apoyos a los alumnos es muy importante y cuenta con una gran cantidad de fundamentación teórica que la respalda, apareciendo en las obras de los psicólogos Vygotsky y Bruner, entre otros. En comparación con las dos estrategias mencionadas anteriormente, esta no se repite en tantas ocasiones y, sin embargo, si no la ponemos en práctica, es muy complicado que los alumnos consigan convertirse en autónomos, ya que nunca contarán con la posibilidad de desarrollar las actividades por sí mismos y sin ningún tipo de ayuda.

Con respecto a la idea de flexibilidad a la hora de evaluar los resultados de los alumnos, es cierto que este es un tema que está tomando mucha fuerza en los discursos de los docentes actuales, que defienden una evaluación continua de todo el proceso de desarrollo de las actividades, y no solo de los resultados. De hecho, los resultados, dentro de esta tendencia pedagógica de la que hablamos, se convierten en un producto mucho menos importante a la hora de evaluar que todo el proceso previo. Es cierto que ser un maestro flexible permite a los alumnos equivocarse, aprender de sus errores, experimentar e incluso desarrollar la creatividad, así como descubrir cuáles son los mecanismos de aprendizaje con los que se sienten identificados. Todo esto resulta muy valioso en el proceso de construcción de la autonomía.

Sin embargo, desde la pedagogía libertaria, esta flexibilidad se asume desde el momento en el que los alumnos gozan de completa libertad para elegir qué actividades quieren desempeñar y cómo quieren hacerlo. A su vez, esta forma de actuar en el aula, no necesariamente es exclusiva de la pedagogía libertaria, sino que cualquier metodología (y todos los alumnos) se verían beneficiados a partir de su

puesta en práctica por los motivos que hemos mencionado anteriormente. Por tanto, aunque sea cierto que la flexibilidad es fundamental, en un aula en la que los alumnos gocen de libertad, esta flexibilidad ya estaría implícita; lo que demuestra, una vez más, que los participantes no son partidarios de conceder una completa libertad a sus alumnos, sino que esto lo contemplan como una medida cuya implementación más o menos habitual podría resultar positiva.

Tras haber realizado este análisis de la segunda parte del cuestionario, se concluye con que las dos hipótesis iniciales de las que he partido para elaborar esta parte de la investigación no son del todo acertadas, sin embargo, considero que tampoco deberían ser completamente desechadas.

3. Discusión y conclusiones de la investigación

Reflexión sobre los resultados encontrados. Valoración de si se han cumplido o no los objetivos planteados y si se han aceptado o rechazado las hipótesis propuestas. Dificultades encontradas. Aportación y utilidad para el ámbito de la Educación.

Voy a comenzar retomando las hipótesis planteadas para poder confirmarlas o rechazarlas a partir de los resultados del cuestionario.

Como ya hemos indicado, podríamos desmentir, hasta cierto punto, la primera hipótesis, ya que, a priori, los estudiantes de educación que han participado en el estudio sí que parecen ser conscientes y tener en cuenta el enfoque político que puede tener la educación o, al menos, algunos de los aspectos de dicho enfoque.

Se puede apreciar que la educación en valores y la inclusión son principios que tienen una gran relevancia en el imaginario de los participantes, y ambos cuentan con bastante relevancia dentro del enfoque político educativo. Sin embargo, la educación política y los temas relacionados con las desigualdades de clase (muy presente, por otra parte, en la obra de Freire y de vital importancia dentro de este enfoque político de la educación), tienen menos representación. A pesar de que en las preguntas finales relacionadas con este tipo de contenidos políticos la media sigue siendo alta, lo es menos que en las que se refieren a la educación en valores. Además, cuando se les pregunta a los participantes que redacten ellos mismos sus ideas acerca de este enfoque político, sin que aparezca ningún concepto relacionado en el enunciado de la pregunta, son muy pocos los que, efectivamente, hacen referencia a estos temas como las clases sociales o la educación política, frente a la educación en valores y la inclusión que tienen una gran representación entre todas las respuestas.

Por otra parte, la mayoría de los participantes afirman que en su universidad se les aporta un enfoque social de la educación, así como conocer diversas metodologías o pedagogías alternativas que se alejan de la tradicional. Es muy importante el hecho de conocer distintas formas de poner en práctica la labor educativa de cara a conseguir distintos objetivos, en nuestro caso, un enfoque político y social; sin embargo, cuando los participantes han enumerado distintas pedagogías, casi todos

ellos mencionan Montessori y Waldorf. Han sido muy pocos los que han nombrado autores más representativos de pedagogías con una intención política y de reforma social. Y, además, la mayoría de los participantes afirmaban no conocer el origen de las pedagogías.

Es normal que la pedagogía Montessori sea la más conocida, puesto que, actualmente, existen una gran cantidad de centros escolares que la ponen en práctica, pero considero que los futuros maestros deberían contar con una batería más grande de pedagogos a sus espaldas, bien sea para poder adaptar su práctica a los alumnos o, simplemente, porque las ideas aportadas por muchos de ellos son la base de una pedagogía significativa y realmente enriquecedora para los alumnos y la sociedad. Si los estudiantes de educación desconocen los orígenes de las distintas pedagogías, así como el contexto en el que estas fueron diseñadas, es fácil que estas se vean reducidas a meras prácticas y/o actividades en el aula, completamente descontextualizadas y puestas en práctica con el único objetivo de hacer “cosas diferentes” a la metodología tradicional, sin una intención clara de mejorar la práctica educativa en el aula o de ajustarla a unos objetivos perseguidos. La mayor parte de las pedagogías no tradicionales surgen dentro de un contexto sociopolítico concreto con el objetivo de dar respuestas a las distintas necesidades de la sociedad. Si somos conscientes de esto, resulta más fácil comparar las semejanzas y diferencias existentes con nuestro propio contexto y poder discernir sobre qué prácticas educativas pueden resultar positivas y necesarias en la actualidad. Por tanto, los futuros docentes deberían contar con una formación y una serie de conocimientos al respecto de todas estas pedagogías (o, al menos, las más relevantes) y autores. Incluso independientemente de los temas que conciernen a esta investigación, esto es la pedagogía libertaria y el enfoque político de la docencia, todo estudiante de educación debería tener unas mínimas nociones de historia de la educación a fin de que su práctica profesional sea verdaderamente de calidad, y esto pasa por conocer a Freire, a Dewey, a los maestros y maestras que han tenido repercusión en la historia de nuestro país, etc. entre otros muchos.

Es un aspecto de gran relevancia el que la mayoría de los participantes prefieran trabajar en centros de titularidad pública, sobre todo utilizando el argumento de que

valoran muy positivamente la igualdad de condiciones que estos colegios ofrecen a todos los alumnos y la diversidad que acogen dentro de sus aulas. Una educación accesible a todos los alumnos es un punto clave dentro de este enfoque político de la educación, que muchos de los autores referentes en la pedagogía libertaria trataron de llevar a cabo, incluso cuando los colegios eran privados, permitiendo a las familias pagar cuotas moderadas y asequibles.

Otro de los aspectos que apenas se ha mencionado entre las respuestas de los sujetos, ha sido el de la creación de una comunidad educativa y el tipo de relaciones (horizontales y respetuosas) sobre las que esta debería sustentarse. Esto no solo da ejemplo a los alumnos sobre un modo positivo de relacionarse con las personas que comparten un mismo entorno, sino que permite que todos los adultos que intervienen en la educación de un niño tengan un objetivo en común y caminen en la misma dirección. Por tanto, el hecho de que la mayoría de las personas no lo hayan tenido presente al tratar de definir lo que significa para ellas un enfoque político en educación podría indicar que la comunidad o el grupo de personas en el que se encuentran inmersos los alumnos y, por tanto, las escuelas, no supone una prioridad a la hora de organizar y coordinar su práctica docente. Esto habría de tenerse en cuenta, ya que la cooperación en el ámbito educativo, así como la solidaridad entre profesionales y adultos, y el apoyo mutuo entre todas las personas que se dedican a la crianza y a la educación, resultan muy positivos en lo relativo a la salud psicológica y la estabilidad de todos ellos, ya que no tendrían por qué soportar individualmente toda la carga de la educación de los menores. Es decir, que no solo hemos de tenerlo en cuenta para que nuestra práctica educativa tenga un enfoque político, sino que cualquier docente se beneficiaría de este tipo de comunidades educativas, y, por ende, también sus alumnos.

Finalmente, los participantes demuestran, a través del cuestionario, estar bastante de acuerdo con la necesidad de conceder una educación política a los alumnos, que incluya distintos contenidos como la práctica de la democracia. Sin embargo, cuando se contempla la posibilidad de reducir tiempo de enseñanza de contenidos curriculares en favor de esta enseñanza de contenidos políticos (lo que, teniendo en

cuenta los horarios tan ajustados de los centros escolares, podría pasar perfectamente en un colegio en el que se tratase de implementar este tipo de educación), se muestran algo más reticentes. En ocasiones los docentes tenemos que priorizar ciertas actividades en el aula debido al tiempo del que disponemos, por tanto, si nuestro objetivo a medio y largo plazo es transmitir a los alumnos una serie de conocimientos, ajustados a su nivel de comprensión, al respecto de cómo funciona la sociedad a nivel político, económico, de cómo todo esto les afecta a ellos y de qué cosas se podrían hacer para mejorarla, tendremos que aprender a seleccionar los contenidos, aunque eso suponga no tener tiempo para abordar otros. Con esto no pretendo decir que los contenidos de las diferentes asignaturas tengan que tener menos importancia que estos a los que nos venimos refiriendo en las distintas preguntas del cuestionario, sino que que estos últimos deberían tener también su espacio en las aulas, ya que son básicos para educar a los futuros ciudadanos en los valores necesarios para una sociedad verdaderamente democrática y justa.

Por lo tanto, los participantes han demostrado ser conscientes de la posibilidad política y de mejora de la sociedad que ofrece toda práctica educativa. A nivel ideológico, la mayoría estaba bastante de acuerdo con muchos de los principios de este enfoque: preferencia por los centros públicos, identificación de la relación entre las clases sociales y el nivel educativo, necesidad de educar a los alumnos en valores y contenidos propios de una sociedad democrática, etc. Sin embargo, a nivel práctico, he descubierto que no eran tantos los que estarían dispuestos a implementar este tipo de aprendizajes en el aula. Por otro lado, he percibido la existencia de bastante desconocimiento en lo referente a pedagogías no tradicionales, por lo que, llegado el momento de adecuar la práctica educativa a este objetivo social que se busca, es posible que muchos de los participantes no tuviesen las nociones y referencias necesarias para poder llevarlo a cabo correctamente.

Si nos centramos en la segunda hipótesis: “Los estudiantes no asocian la concesión de libertad al desarrollo de la autonomía”, en base a las respuestas que hemos encontrado en el segundo apartado del cuestionario, esta podría ser desmentida. A priori, la mayoría de los participantes afirma estar bastante de acuerdo con que la

libertad es requisito indispensable para el desarrollo de la autonomía y están dispuestos a conceder libertad en sus aulas.

Sin embargo, encontramos contradicciones como que la mayoría de los sujetos demuestra no estar de acuerdo con que los niños puedan aprender a autorregularse sin la presencia de normas externas, de forma que consideran a estas últimas como imprescindibles en un aula.

Considero que estas contradicciones entre las respuestas se deben a que, por un lado, es cierto que los estudiantes de educación son conscientes de la importancia de la libertad para fomentar el desarrollo de la autonomía pero, por otro, este concepto de libertad no significa para ellos lo mismo que significa para los autores referentes en los que nos hemos basado para elaborar esta investigación. En base a las respuestas de los participantes, podemos deducir que libertad implica, seguramente, un mayor grado de libertad del que consideran habitual en las aulas actuales, a través de permitir a los alumnos determinadas elecciones y decisiones en cuanto a tareas y ocio, así como cierta flexibilidad en la resolución de las distintas actividades. Sin embargo, esta libertad se enmarca dentro del paradigma habitual en el que existen una serie de normas externas a los alumnos establecidas por el docente, que sigue representando una figura de autoridad, posiblemente más permisiva, comprensiva y dialogante, pero autoridad, al fin y al cabo.

Dejando a un lado toda la ideología política que envuelve a este concepto de autoridad, y contra el que muchos pedagogos argumentan en contra, vamos a centrarnos en el pilar de la investigación, la autonomía. Partiendo de la base de que, para su desarrollo, es fundamental un contexto de libertad de decisión, experimentación e interacción con iguales, cualquier medida que disminuya esta libertad va a suponer un obstáculo para la adquisición de la autonomía. Si bien un mayor grado de libertad resulta más positivo que la existencia de esta, toda imposición y regla impuesta dificulta el descubrimiento y la comprensión de la necesidad de límites que regulen la convivencia partiendo de la experiencia propia. La imposición de normas, genera personas dependientes y que actúan más motivadas por el miedo a las consecuencias de dichas normas que por las ganas y la curiosidad de aprender

y descubrir el equilibrio necesario en las relaciones humanas. Es decir, la obediencia ciega a unas normas impuestas por una figura de autoridad, parece que sigue teniendo mucha presencia en las aulas, incluso mucha más que tratar de fomentar que los alumnos logren comprender la necesidad de la existencia de unos límites y se impliquen ellos mismos en decidirlos. El camino que nos lleva a trabajar por el desarrollo de un criterio individual en los alumnos es contrario al de obligar a obedecer una serie de normas y tareas, muchas de las cuales pueden no tener ningún significado para los menores.

Esto me lleva a la tercera hipótesis, que, según las respuestas de la encuesta, podría ser confirmada. Cuando se mencionan, en esta hipótesis, las estrategias de tipo utilitarista, se hace referencia a todas aquellas prácticas que se llevan a cabo en el aula centrándose, exclusivamente, en la didáctica. El utilitarismo en el aula, presenta el peligro de conducir a los docentes a poner en práctica distintas estrategias metodológicas sin que el objetivo pedagógico de estas esté realmente claro, es decir, caer en el “hacer por hacer”. Esto no quiere decir que las prácticas sean necesariamente negativas, al contrario, sin embargo, pueden llegar a carecer de significado para los alumnos y el contexto del aula si no se tienen bien claros los objetivos. Actualmente, están surgiendo muchas metodologías, actividades y estrategias docentes que se están vendiendo como innovadoras, de forma que, cuando los maestros comenzamos a aplicarlas en el aula sin saber exactamente qué pretendemos a través de ellas, simplemente por tratar de ser innovadores o por seguir modas educativas, es cuando estas se convierten en estrategias utilitaristas.

Aclarado esto, considero que, para los sujetos que han participado en la encuesta la libertad en el aula es una estrategia utilitarista ya que no la vinculan directamente al trabajo de la autonomía. A pesar de que afirmen que sí en algunas de las preguntas, y de que estén dispuestos a permitir libertad a sus alumnos, en otras ocasiones demuestran no creer en la capacidad de los alumnos para aprender a autorregularse sin normas externas, o lo que es lo mismo, en un contexto de libertad. A su vez, cuando se les pide que indiquen medidas para fomentar el desarrollo de la autonomía en el aula, solo se menciona un total de 6 veces la libertad en la elección de

actividades, que, por otra parte es solo uno de los aspectos de la vida en el aula en los que se puede conceder libertad. Por tanto, concluimos con que los sujetos no priorizan el empleo de la libertad como un método para desarrollar la autonomía en sus alumnos. Mientras que la mayoría prefiere otro tipo de estrategias, tampoco confía en la habilidad de los niños para poder desenvolverse adecuadamente en libertad. El hecho de que la mayoría de los sujetos se sientan identificados con el empleo de la libertad pero no demuestren querer utilizarla de forma consecuente con el objeto de lograr uno de sus principales propósitos, confirma que, efectivamente, el uso que harán de ella será con mucha probabilidad, utilitarista.

Los motivos de este uso utilitarista de la libertad son desconocidos, pero podría deberse a un intento de innovar en el aula, o, simplemente, a aplicar las distintas modas educativas actuales. Modas que promueven el empleo de la libertad como una manera de conceder protagonismo a los alumnos en el proceso educativo o de lograr un mayor interés por las actividades a realizar pero que, en muchos casos, no cuentan con la suficiente fundamentación basada, no solo en la teoría, sino también en el contexto práctico del aula.

Retomando los objetivos orientados, entre otras cosas, a realizar un análisis sobre cómo es la formación inicial del profesorado, cabe mencionar que se ha logrado conseguir casi todos ellos a través de la investigación.

El primero, que trataba de analizar el nivel de consciencia de los estudiantes entre la relación de autonomía y libertad, ya ha sido desarrollado anteriormente, al contrastar la segunda y tercera hipótesis.

El segundo objetivo: descubrir el alcance de la perspectiva social y política de la educación en la formación superior, resulta complicado de conseguir sin poder presenciar las clases en las distintas universidades o acceder a los temarios. Esto es algo con lo que contaba al comenzar la investigación, sin embargo, me he dado cuenta de que las conclusiones con respecto a este objetivo son más subjetivas de lo que me hubiese gustado, al estar basadas única y exclusivamente en las respuestas y opiniones de los estudiantes. Por tanto, no podríamos conocer realmente cómo están formando las universidades a los futuros docentes, más allá de lo que estos creen en base a su propia experiencia que ni siquiera está contrastada con la de

estudiantes de otras universidades. Sin embargo, sí que hemos podido observar una pequeña parte de los que los estudiantes de educación conocen con respecto a los temas investigados, y, he de decir, que no cuentan con una gran cantidad de información. La mayoría de ellos apenas conocen autores de pedagogías alternativas, ni los orígenes de las mismas, y, sin embargo, ellos afirman que sí. Cuando se les pregunta por lo que ellos piensan que es la perspectiva social y política de la educación, una gran parte de las respuestas mencionan la educación en valores y la inclusión, únicamente. Esto nos conduce a la conclusión de que desde las universidades no se les está brindando una formación adecuada con respecto a esta perspectiva educativa.

Con respecto al tercer objetivo, que buscaba identificar las diferencias entre las perspectivas educativas que ofrecen las distintas universidades sobre los temas abordados en la investigación, cabe mencionar que ya se han desarrollado y explicado, en apartados anteriores, las diferencias encontradas acerca de los conocimientos sobre distintas pedagogías y autores. En las respuestas a las últimas preguntas del primer apartado del cuestionario (orientado al estudio de la primera hipótesis), en las que se investigaba sobre las opiniones de los participantes acerca de la necesidad de invertir tiempo en las aulas para abordar contenidos políticos y sociales, no se ha encontrado gran disparidad entre las respuestas aportadas por los dos grupos. Con respecto al uso de la libertad en el aula tampoco se han apreciado diferencias significativas en las respuestas de los participantes.

Por tanto, los resultados de estas comparaciones nos permiten afirmar que, en términos generales, la educación aportada por centros públicos y privados sobre los temas de nuestra incumbencia es bastante similar y, en ambos casos, escasa.

Pasando a los objetivos específicos, en primer lugar encontramos “analizar si los estudiantes de educación están dispuestos a aumentar la libertad en sus aulas”. Pues bien, los resultados de esta investigación demuestran que sí, al ser esa la respuesta mayoritaria que han ofrecido. Sin embargo, ya hemos visto que esta libertad no va a ser total y que, por otra parte, no va a tener como objetivo principal fomentar el desarrollo de autonomía. Por tanto, parece ser que sí que se sienten más a gusto con

un modelo de enseñanza no tan autoritario como tradicionalmente pero que el uso de esta libertad supone una estrategia educativa utilitarista.

Esto se relaciona con los dos siguientes objetivos: “establecer la diferencia entre las propuestas educativas innovadoras vinculadas a un cambio exclusivamente metodológico, y otro tipo de pedagogías que traten de alejarse de la tradicional sin perder de vista la función social que debe tener la educación” y “conocer la presencia de estas dos corrientes en los estudiantes”. Se ha comentado, a lo largo de este apartado, que existen algunas tendencias educativas que están en auge, como la inclusión o el incremento del uso de la libertad. A su vez, he incluido una breve explicación de las diferencias existentes entre los cambios metodológicos utilitaristas y otros que pretenden ser aplicados desde un conocimiento y análisis profundo de la historia de la educación pero también del contexto del grupo clase y las necesidades de los alumnos, desde una base pedagógica fundamentada con unos objetivos educativos claros. Pues bien, aparentemente, en los estudiantes de educación tiene más presencia la primera corriente, más metodológica y utilitarista, sobre todo con respecto al uso de la libertad. En cuanto a ejercer la profesión desde una perspectiva política/social, parece que los estudiantes están de acuerdo pero, sin embargo, sus nociones educativas al respecto se focalizan más en las tendencias que están de moda, que en abordar contenidos políticos que ayuden a mejorar la situación de los alumnos y la sociedad a largo plazo.

Finalmente, he seleccionado un último objetivo que me ayudase a descubrir las posibles diferencias de género con respecto a las concepciones educativas. Considero que, a pesar de que el análisis de diferencias de grupos realizado ha demostrado que no existen diferencias significativas, la muestra con la que he contado para realizar esta investigación no me ha permitido obtener conclusiones relevantes con respecto al género de los estudiantes. En primer lugar, el grupo de mujeres era mucho mayor que el de hombres, por lo que estos últimos no han contado con la representación necesaria como para poder extraer resultados en base a sus respuestas. En segundo lugar, considero que la población de hombres en el ámbito educativo presenta formas de pensar y actuar muy similares a las de las mujeres. Estos desempeñan un rol en la sociedad vinculado a la educación y la crianza de los

niños, tareas que, tradicionalmente, han recaído sobre los hombros de las mujeres. La sensibilidad de los hombres que se dedican a la educación suele ser parecida a la de las mujeres en muchas ocasiones, por lo que creo que esto dificulta, todavía más, encontrar diferencias de género en según qué cuestiones.

CONCLUSIONES FINALES

Tras haber llevado a cabo este estudio, considero, personalmente, que este ha permitido introducir o abrir una línea de investigación que puede ser desarrollada con mayor profundidad en el futuro ya que podría aportar información muy relevante al respecto de los profesionales de la educación y las prácticas que estos llevan a cabo.

En primer lugar, la pedagogía libertaria cuenta con una historia que contiene una gran cantidad de aprendizaje para todo aquel que quiera dedicarse profesionalmente al mundo de la educación. Incluso sin compartir o sentirse identificado con la ideología política vinculada históricamente a esta pedagogía, los principios sobre los que se sustenta deberían ser conocidos y tenidos en cuenta por todos los docentes. La educación tiene el poder de cambiar, para bien o para mal, los pilares sobre los que se sustentan las sociedades o, por otra parte, de mantenerlos. Del mismo modo, la profesión de los maestros puede suponer un arma de cambio y mejora social y política, por lo tanto, carga sobre sus hombros una gran responsabilidad que debe ser abordada desde el conocimiento y la coherencia con las necesidades de la sociedad. Son numerosos los pedagogos vinculados a la pedagogía libertaria que han desarrollado ideas relacionadas con esta temática, y, por eso, me reitero con que muchos de estos autores deberían ser conocidos y estudiados a fondo por los futuros docentes. Las investigaciones orientadas hacia esta temática pueden resultar enriquecedoras para los sectores del profesorado que la desconozcan.

Por otra parte, conocer cuáles son las nociones e ideas del profesorado al respecto de la función social y política de la educación puede resultar muy esclarecedor a la hora de comprender distintos fenómenos sociales que están aconteciendo en la actualidad o que, por el contrario, llevan perpetuándose durante un largo periodo de tiempo de forma inmutable. Es cierto que las escuelas y la educación no son las únicas responsables de la forma que adquiere una sociedad, sin embargo, su actividad resulta casi determinante, por lo que cuentan con un gran poder de cambio y mejora.

Es por esto, que considero necesario profundizar no solo en lo que los maestros opinan y sienten al respecto, sino también en las ideas sobre las que se les está educando a lo largo de su periodo de formación inicial. Este periodo resulta crucial

para hacer crecer en los futuros docentes la semilla de lo que será su futura labor profesional a través de despertar su curiosidad y su interés hacia determinados temas, como puede ser la educación como herramienta de cambio social.

Sin embargo, a través de este estudio se ha comprobado que la formación universitaria a este respecto no es todo lo óptima que podría ya que la mayor parte de los estudiantes no cuentan con suficientes conocimientos ni actitudes para poder poner en práctica la profesión docente desde una perspectiva política y de cambio social. Por tanto, este estudio puede servir para descubrir estas carencias en la formación inicial del profesorado y empezar a implementar medidas que hagan de ella un proceso donde los estudiantes también puedan desarrollar esta faceta educativa de la que venimos hablando.

A nivel personal, he podido extraer algunas conclusiones que, a mi parecer, son especialmente relevantes. Por una parte, me gustaría remarcar la importancia que tiene el hecho de que la mayor parte de los estudiantes de educación que han participado en esta encuesta apenas conozcan pedagogías distintas a la tradicional, más allá de Montessori y Waldorf. No me refiero, exclusivamente, al conocimiento de la pedagogía libertaria y los autores que han desarrollado los principios e ideas de la misma ya que es cierto que este es un tema muy concreto y, en ocasiones, poco conocido. Me refiero a autores y pedagogos tan trascendentales para la pedagogía moderna como Freire, Dewey o Giner de los Ríos, por poner algunos ejemplos. Considero erróneo formar a educadores que conozcan el método de aprendizaje basado en proyectos, o que hablen de aprendizaje significativo, pero que no tengan nociones de los orígenes de estas teorías o de cuál es la situación idónea para ponerlas en práctica. Los docentes actuales, estamos cayendo en la tendencia a aplicar metodologías y actividades de forma mecánica, más centrados en que lo que hagamos sea innovador o divertido, que en analizar qué es lo que realmente necesitan nuestros alumnos, es decir, en descubrir la pedagogía que se esconde detrás de la práctica. Creo que todo esto se podría solventar haciendo que los futuros profesores estudiaran a fondo distintos autores y pedagogías, así como los objetivos y motivaciones de las mismas y la forma propicia para ponerlas en práctica.

Otra de las ideas que han acudido a mi cabeza una vez finalizada la investigación tiene que ver con el grado de confianza que los estudiantes de educación tienen en sus alumnos. Los participantes han demostrado no confiar lo suficiente en la capacidad de los niños para autorregularse en un contexto de libertad. Sin embargo, la confianza de un profesor en sus alumnos resulta muy importante para estos últimos a la hora de sentirse capaces de superar las adversidades que el día a día les plantea. Esta confianza también es necesaria para generar un ambiente en el que los alumnos se sientan cómodos y seguros, pero con la posibilidad de desarrollarse y evolucionar por sí mismos, sin estar a la sombra del adulto. Es decir, confiar en los niños y, por consiguiente, permitirles ser en libertad no solo ayuda a que estos desarrollen su autonomía correctamente, sino también a que se conviertan en personas con una autoestima y autoconcepto positivos al haber sentido, durante su infancia, que eran personas capaces en las que se podía confiar. En definitiva, creo que se trata de cambiar la perspectiva con respecto a la infancia, que se percibe como algo frágil, incapaz y que hay que proteger ante todo, por otra en la que los niños sean percibidos como personas que, a pesar de su inexperiencia, son capaces de relacionarse, de razonar y extraer conclusiones y aprendizajes de sus actos. Los niños necesitan libertad, amor y respeto a su naturaleza y las acciones y reacciones que derivan de ella, sin tratar de reducir las complicaciones del adulto que se relaciona con ellos a base de imponerles actividades, normas y castigos.

Con respecto a la trascendencia de la investigación realizada, ya he mencionado que sí que puede llegar a tener relevancia en varios aspectos del ámbito educativo. Sin embargo, cabe mencionar que esta se ha llevado a cabo con estudiantes que, a pesar de que en el futuro ejercerán como docentes, en la actualidad son personas que no cuentan con apenas experiencia a nivel práctico. Todas las respuestas que han aportado y en las que nos hemos basado son teóricas, es decir, están basadas en las creencias de los participantes pero no han sido puestas en práctica ni contrastadas con las necesidades reales de un aula o del trabajo directo con los niños.

Por tanto, sería bastante interesante y positivo realizar la investigación con una muestra de profesores que estén ejerciendo la profesión. De este modo se podría medir cuál es la presencia real de todas estas ideas y principios pedagógicos en las

aulas de Infantil y Primaria. También me parece interesante conocer las opiniones de los docentes, que experimentan las necesidades que plantea la profesión, acerca de la conveniencia de poner en práctica todos estos principios con sus grupos de alumnos.

Finalmente, me gustaría mencionar otra línea de investigación que podría resultar interesante abordar puesto que a lo largo de esta investigación no he podido obtener una conclusión al respecto: las diferencias existentes entre los centros públicos y privados con respecto a la relación familia-escuela y la creación de una comunidad educativa. Es cierto que no figuraba entre los objetivos de esta investigación abordar este tema, sin embargo, algunos participantes pusieron de manifiesto la creencia de que estas relaciones son de mejor calidad en los centros escolares de titularidad concertada/privada que en los públicos. Pues bien, la creación de una comunidad educativa, pese a no ser el principal foco de la investigación, supone otro de los grandes pilares de la pedagogía libertaria y, en general, de toda práctica educativa que tenga objetivos significativos y a largo plazo en los estudiantes y en la sociedad. Trabajar en conjunto con la comunidad y el resto de adultos que rodean a los niños es la única manera de lograr que todo aquello que hacemos en las escuelas perdure y cale en lo más profundo de los niños a los que educamos.

Es por esto que considero muy interesante investigar en esta dirección y poder comprobar si, en efecto, la titularidad de los centros afecta a la calidad de las relaciones con la comunidad, así como el resto de factores que determinan la consolidación de una comunidad educativa en las escuelas.

BIBLIOGRAFÍA

- Bakunin, M. (31 de julio de 1869). La instrucción integral. *L'Egalité*. Recuperado de: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/43460099/la_instruccion_integral-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1633257720&Signature=Bp3~qUri1r9CHRvxqlqogeLSue mtEesk~~KcXgXOdIme59JR6Gwxy9WxQE~MvGNNh8PahlupoEm0X3Qs qcAxDsxQSgbkIgNMvENyQ4WA5d0qIKZPxndL-XnrcXTIt7uVstaKFBxYUFZkF0KUauf5BQQtAFA3axVhFrWmdoFhQtmEi-ARx5fiMg5JnK60en1p8NhU6zZ6S2pvpsTQABQF-3T~MFXYWNLalM8HnXwwijYDb4OhJQjAPmr9FA4riv1XceKTfVNa6VFpe81UCKEc9G2QTtEv4hVa7PD0Exkrp~lvJj9-33L9YWT4u3f3EqGy4MBz2jZe5mrS8NdunyBsng &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Chomsky, N. (2012). *La (des)educación*. Barcelona, España: Austral
- Cuevas Noa, F. (2014). *Anarquismo y educación*. Fundación Anselmo Lorenzo
- Del Pozo Andrés, M. (2004). La Escuela Nueva en España: Crónica y semblanza de un mito. *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, 22, 317-346. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1395306>
- Esteban Frades, S. (2016). La renovación pedagógica en España: Un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias pedagógicas*, 27, 259-284. <http://hdl.handle.net/10486/669931>
- Faure, S. (2013). *La Ruche. Una experiencia pedagógica*. Madrid, España: LaMalatesta
- Ferrer Guardia, F. (2016). *La escuela moderna*. Barcelona, España: El Viejo Topo.
- Foschi, R. (2014). *María Montessori*. Octaedro
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, España: Siglo XXI
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, España: Siglo XXI

- Fromm, E. (1978). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- García Moriyón, F. (1986). *Escritos anarquistas sobre educación*. Madrid, España: Grupo Cultural Zero.
- García Regidor, T. (2016). Sobre el influjo de la ILE en la educación española. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 16, 11-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5418478>
- González Monteagudo, J. (2007). John Dewey y la pedagogía progresista. Trilla, J. (Eds.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. (pp. 15-40). Graó.
- Herreros Gil, J. (2016). Pedagogía libertaria. Evolución histórica y situación actual en España. Un estudio de casos. [Tesis doctoral, Universidad de Granada] DIGIBUG: <http://hdl.handle.net/10481/43565>
- Kropotkin, P. (1905). *Anarquismo*. Enciclopedia Británica. Recuperado de: <https://mirror.anarhija.net/es.theanarchistlibrary.org/mirror/p/pk/piotr-kropotkin-anarquismo-definicion-de-la-enciclopedia-britanica.c109.pdf>
- Kropotkin, P. (2016). *El apoyo mutuo*. Logroño, España: Pepitas de calabaza.
- Madrigal Moreno, J. (2021). ¿Qué nos impide ejercer la libertad?. Obra colectiva (Eds.), *¿Es posible la Educación libertaria hoy? Homenaje a Francisco Ferrer y Guardia en el centenario de su muerte* (pp.29-33). Madrid, España: Sindicato de Enseñanza Madrid CGT, Fundación Salvador Seguí
- Mannise Cantoni, C. (2018). *Pedagogía libertaria: autoridad y autonomía*. [Institutos Normales de Montevideo. “María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez”]. Recuperado de: <http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1366/Mannise%2c%20C.%2c%20Pedagogia.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Muset Adel, M. (2007). Ovide Decroly: la pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales. Trilla, J. (Eds.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. (pp. 95-122). Graó.

- Neill, A. (1978). *Corazones no sólo cabezas en la escuela*. México: Editores Mexicanos Unidos
- Neill, A. (2018). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Ciudad de México, México: Educación y Pedagogía.
- Pérez Rueda, A. (2021). ¿Es posible la educación libertaria hoy?. Obra colectiva (Eds.), *¿Es posible la Educación libertaria hoy? Homenaje a Francisco Ferrer y Guardia en el centenario de su muerte* (pp.35-44). Madrid, España: Sindicato de Enseñanza Madrid CGT, Fundación Salvador Seguí
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona, España: Labor, S. A.
- Piaget, J. y Heller, J. (1944). *La autonomía en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada, S. A.
- Pla Molins, M., Cano García, E., y Lorenzo Ramírez, N. (2007). Maria Montessori: el Método de la Pedagogía Científica. Trilla, J. (Eds.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. (pp. 69-94). Graó.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Robin, P. (1981). *Manifiesto a los partidarios de la educación integral (Un antecedente de la Escuela Moderna)*. Barcelona, España: José J. de Olañeta.
- Rodríguez Madrazo, J. (2021). Paulo Freire y Francisco Ferrer y Guardia. Pedagogos libertarios. Protesta y movimientos sociales a partir de 1968. Obra colectiva (Eds.), *¿Es posible la Educación libertaria hoy? Homenaje a Francisco Ferrer y Guardia en el centenario de su muerte* (pp.93-114). Madrid, España: Sindicato de Enseñanza Madrid CGT, Fundación Salvador Seguí
- Tomassi, T. (1988). *Breviario del pensamiento educativo libertario*. Cali, Colombia: Asociación artística "La cuchilla"

Trilla, J. (coordinador), Cano, E., Carretero, M., Escofet, A., Fairstein, G., Fernández Fernández, J.A., González Monteagudo, J., Gros, B., Imbernón, F., Lorenzo, N., Muset, M., Pla, M., Puig, J.M., Rodríguez Illera, J.L., Solà, P., Tort, A., Vila, I. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona, España: Editorial Graó.

ANEXOS

- ❖ Figura 1: Link para acceder al cuestionario de Google.

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfClx_jG-6Eh_HQT0vDYXzunVbRyt4XQoB914kEB4iYjFAQlw/viewform?usp=sf_link

- ❖ Figura 2: Lista de las preguntas incluidas en el formulario

TFG Pedagogía Libertaria

En este formulario encontrarás una serie de preguntas orientadas a comprender y descubrir las concepciones que tienen los estudiantes de Educación Infantil y Primaria al respecto de determinadas cuestiones, como la libertad en las aulas o el enfoque político y de cambio social de la educación.

Las respuestas serán utilizadas para extraer las conclusiones de la investigación que se está llevando a cabo para la elaboración del TFG de 4º Grado de Educación Primaria.

Los datos de la persona que contesta al formulario serán completamente anónimos y las respuestas serán empleadas única y exclusivamente para la elaboración del trabajo. Bajo ningún concepto estos resultados serán publicados a través de ninguna otra plataforma.

Por favor, intenta responder con la mayor sinceridad y concreción posible. Muchas gracias

Estoy de acuerdo con que mis respuestas a este formulario sean empleadas para la elaboración del TFG del grado de Educación Primaria. *

Sí

No

Actualmente curso estudios superiores relacionados con el ámbito educativo *

Sí

No

Estos estudios están orientados al trabajo con niños/as de: *

Educación Primaria

Educación Infantil

Ambas

Me identifico con el género: *

Hombre

Mujer

Otro

Realizo mis estudios en un centro de titularidad: *

- Privada
- Pública
- Concertada

Creo que en mi universidad nos aportan un enfoque social y responsable de la educación y no solo se conforman con enseñarnos distintas didácticas y metodologías. *

- | | | | | | |
|-------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Muy en desacuerdo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Muy de acuerdo |

Cuando pienso en un enfoque social de la educación pienso en: (di tres palabras o frases que te vengan a la cabeza ahora mismo) *

Texto de respuesta larga

Conozco una gran cantidad de metodologías alternativas e innovadoras que se alejan de la tradicional *

- | | | | | | |
|-------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Muy en desacuerdo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Muy de acuerdo |

Conozco la procedencia de dichas metodologías, es decir, sé quién las desarrolló, en qué contexto y con qué finalidad *

- | | | | | | |
|-------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Muy en desacuerdo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Muy de acuerdo |

Enumera los autores que te vengan a la cabeza al pensar en transformación pedagógica *

Texto de respuesta larga

Si tuvieses opción de elegir, ¿en qué tipo de centro te gustaría trabajar en un futuro? *

- Público
- Privado
- Concertado

Expón brevemente tus motivos para la respuesta de la pregunta anterior. *

Texto de respuesta larga

Considero que, en la actualidad, las diferencias sociales de clase existen y tienen relación directa con el nivel educativo de los niños/as. *

	1	2	3	4	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo

Es necesario ajustar la práctica educativa en función del perfil socioeconómico del alumnado. *

	1	2	3	4	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo

Este ajuste de nuestra práctica educativa debería conllevar la priorización, e incluso la eliminación de algunos contenidos curriculares para poder invertir más tiempo en abordar temas de tipo social. *

	1	2	3	4	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo

⋮

Estaría dispuesto/a a invertir tiempo de alguna materia curricular en la enseñanza de otro tipo de contenidos, como la enseñanza de valores (solidaridad, respeto, responsabilidad), la resolución de conflictos, etc. *

	1	2	3	4	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo

Considero necesario dedicar tiempo en las aulas para abordar contenidos de tipo social y político (por ejemplo, la clase social de los alumnos/as, cómo afecta el sistema económico capitalista a las personas, cómo desarrollar y poner en práctica los valores democráticos etc.) *

	1	2	3	4	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo

...

Me siento identificado/a con las corrientes pedagógicas que promueven una mayor libertad en el aula *

Sí

No

¿Qué grado de libertad estoy dispuesto a conceder a mis alumnos/as? Siendo realista con los aspectos negativos y las complicaciones que dicha libertad me conlleva a mí como docente. *

	1	2	3	4	
Nada de libertad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Completa libertad

Creo que resulta necesaria la existencia de normas externas que rijan el comportamiento de los niños/as en el aula *

	1	2	3	4	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo

Considero que los niños/as están capacitados para aprender a regularse a sí mismos sin la presencia de normas *

	1	2	3	4	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo

Para mí, libertad en el aula es sinónimo de ausencia de normas/límites *

	1	2	3	4	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo

Considero que la libertad es una condición indispensable sin la cual los niños/as no pueden desarrollarse correctamente. *

	1	2	3	4	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo

Considero que la concesión de libertad a los alumnos/as es requisito para el desarrollo de su autonomía. *

1 2 3 4

Muy en desacuerdo Muy de acuerdo

Define, brevemente, lo que entiendes por "autonomía" en los alumnos/as de Infantil o Primaria. *

Texto de respuesta larga

⋮

Expón algunas estrategias que se te ocurran para conseguir que los alumnos/as desarrollen, progresivamente, su autonomía. *

Texto de respuesta larga

❖ Figura 3: Tabla de frecuencias absolutas y relativas de la pregunta 9 del primer apartado del cuestionario

PREGUNTA 9. MEDIA 3,19	fi	hi
1	4	0,076923077
2	7	0,134615385
3	16	0,307692308
4	25	0,480769231
	0	
	52	1

- ❖ Figura 4: Tabla cruzada comparativa entre las respuestas de los participantes de centros públicos y las de los privados. Pregunta 1 del primer apartado del cuestionario

			Realizo mis estudios en un centro de titularidad:			Total
			Concertada	Privada	Pública	
Creo que en mi universidad nos aportan un enfoque social y responsable de la educación y no solo se conforman con enseñarnos distintas didácticas y metodologías.	1	Recuento	0	0	1	1
		% dentro de Realizo mis estudios en un centro de titularidad:	0,0%	0,0%	2,9%	1,9%
	2	Recuento	0	2	14	16
		% dentro de Realizo mis estudios en un centro de titularidad:	0,0%	11,8%	41,2%	30,8%
	3	Recuento	0	5	14	19
		% dentro de Realizo mis estudios en un centro de titularidad:	0,0%	29,4%	41,2%	36,5%
	4	Recuento	1	10	5	16
		% dentro de Realizo mis estudios en un centro de titularidad:	100,0%	58,8%	14,7%	30,8%
Total	Recuento	1	17	34	52	
	% dentro de Realizo mis estudios en un centro de titularidad:	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

- ❖ Figura 5: Tabla cruzada comparativa entre las respuestas de los participantes de centros públicos y las de los privados. Pregunta 3 del primer apartado del cuestionario

			Realizo mis estudios en un centro de titularidad:			Total
			Concertada	Privada	Pública	
Conozco una gran cantidad de metodologías alternativas e innovadoras que se alejan de la tradicional	1	Recuento	0	0	2	2
		% dentro de Realizo mis estudios en un centro de titularidad:	0,0%	0,0%	5,9%	3,8%
	2	Recuento	0	3	15	18
		% dentro de Realizo mis estudios en un centro de titularidad:	0,0%	17,6%	44,1%	34,6%
	3	Recuento	1	8	13	22
		% dentro de Realizo mis estudios en un centro de titularidad:	100,0%	47,1%	38,2%	42,3%
	4	Recuento	0	6	4	10
		% dentro de Realizo mis estudios en un centro de titularidad:	0,0%	35,3%	11,8%	19,2%
Total	Recuento	1	17	34	52	
	% dentro de Realizo mis estudios en un centro de titularidad:	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

- ❖ Figura 6: Tabla cruzada comparativa entre las respuestas de los participantes de centros públicos y las de los privados. Pregunta 4 del primer apartado del cuestionario

			Realizo mis estudios en un centro de titularidad:			Total
			Concertada	Privada	Pública	
Conozco la procedencia de dichas metodologías, es decir, sé quién las desarrolló, en qué contexto y con qué finalidad	1	Recuento	1	1	14	16
		% dentro de Realizo mis estudios en un centro de titularidad:	100,0%	5,9%	41,2%	30,8%
	2	Recuento	0	11	12	23
		% dentro de Realizo mis estudios en un centro de titularidad:	0,0%	64,7%	35,3%	44,2%
	3	Recuento	0	4	7	11
		% dentro de Realizo mis estudios en un centro de titularidad:	0,0%	23,5%	20,6%	21,2%
	4	Recuento	0	1	1	2
		% dentro de Realizo mis estudios en un centro de titularidad:	0,0%	5,9%	2,9%	3,8%
Total	Recuento	1	17	34	52	
	% dentro de Realizo mis estudios en un centro de titularidad:	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	