

PAULO FREIRE, LA EDUCACIÓN DE ADULTOS Y LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA (1970-1983)

Tamar Groves
Universidad de Extremadura

RESUMEN

En este artículo, se aspira a demostrar que la renovación pedagógica y filosófica de Paulo Freire contribuyó a incrementar el interés por la educación de adultos en España durante la transición democrática. Se analiza cómo influyó en las actitudes de los docentes, en la configuración de proyectos educativos y en la apuesta por la educación para transformar a la sociedad. Se concluye que, mientras que el régimen de Franco adoptó las recomendaciones de instituciones internacionales con respecto a la educación permanente, la variante crítica de la educación, representada por Paulo Freire, tenía una clara presencia en los movimientos de renovación de la educación de adultos, que manejaban otras claves para interpretar el mundo.

PALABRAS CLAVE

Paulo Freire - Movimientos de renovación pedagógica - Educación de adultos - Transición Democrática - Educación permanente.

ABSTRACT

This article attempts to show that the pedagogical and philosophical innovation of Paulo Freire contributed to the importance of adult education in Spain during the democratic transition. His thinking influenced teachers' attitudes, the configuration of educational projects and the belief that education can eventually transform society. It is suggested that while the Franco regime adopted the recommendations of international bodies regarding permanent education, critical pedagogical thought, represented by Paulo Freire had a clear presence in the pedagogical movements involved in adult education.

KEY WORDS

Paulo Freire - Progressive education - Permanent Education - Adult Education - Democratic Transitio

1. INTRODUCCIÓN¹

La educación de adultos como práctica social surge, frecuentemente, como respuesta a unas necesidades específicas y, por lo tanto, su crecimiento suele estar caracterizado por picos de actividad y no por una expansión continua (Knowls, 1977). Hoy en día, por ejemplo, los cambios tecnológicos y la necesidad de formar a las personas para embarcarlas en nuevas carreras ejercen una gran influencia en el ámbito de la educación de adultos en Europa. A principios del siglo XXI, las tareas educativas para formar trabajadores altamente cualificados son muy diferentes de las exclusivas reuniones de las sociedades científicas del siglo XVIII o del proyecto reformista del XIX de la extensión universitaria, destinado a acercar la cultura a las clases populares. Sin embargo, estos proyectos, que han añadido una dimensión nueva a lo que se conoce en la actualidad como educación de adultos, vinieron a responder a los grandes retos de cada uno de estos momentos históricos: las revoluciones científica, industrial y del conocimiento.

Durante los años 70 del siglo XX, surgió un gran interés a nivel global por el tema de la educación de adultos. Se iban configurando dos discursos bastante opuestos con respecto a la justificación de proyectos educativos destinados a mayores y a las metodologías adecuadas que poner en juego. (Merriam&Brockett, 2011). Por un lado, surgieron una gran serie de publicaciones institucionales que proponían el uso del término Educación Permanente para superar la división entre educación para niños y educación de adultos, así como destacar la importancia del aprendizaje en diferentes momentos de la vida. Un hito en este proceso fue el Acuerdo de Nairobi de 1976 adoptado por la Conferencia General de la UNESCO, que tuvo importantes consecuencias en el terreno de la educación de adultos; entre otras cosas, se considera que el proceso de desarrollo tecnológico exige la adquisición continua de conocimiento (Requejo Osorio, 2003).

Por otro lado, nos encontramos con una visión crítica de los sistemas educativos contemporáneos en general y de la idea de la Educación Permanente en particular. El representante más destacado de esta corriente es, sin duda, Paulo Freire, según el cual el término permanente es redundante, ya que los humanos y el mundo en cual mueven tienen que “estar siendo” para “ser” (Requejo Osorio, 2003; Fernández, 1998). Además, la educación no debe estar vinculada a los intereses económicos y parecer des-ideologizada; al contrario, tiene que asegurar la politización y la liberalización de los alumnos.

En este artículo, se intenta explicar cómo el gran interés por la educación de adultos que se vivía a nivel mundial en los años setenta del siglo XX penetró en España, no tanto en su variante institucional, sino más bien en su variante crítica. Se aspira a demostrar que la renovación pedagógica y filosófica de Freire contribuyó al interés por la educación de adultos en España en aquellos años e influyó en las actitudes de los docentes, en la configuración de proyectos educativos y en la apuesta por la educación para

¹ Este estudio es una versión revisada, actualizada y modificada de un artículo anterior, que se centró en educación y la cultura política de la época: Groves, T. (2011). Looking up to Paulo Freire: education and political culture during the Spanish transition to democracy. *Paedagogica Historica*, 47(5), 701-717.

transformar a la sociedad. El análisis se desarrolla en tres niveles. En primer lugar, se sigue el papel que jugaron las obras de Freire en la construcción de una determinada identidad profesional entre los docentes. Seguidamente, se evalúan cómo los métodos pedagógicos del educador brasileño se aplicaron en diferentes iniciativas de educación de adultos en España, tanto en el ámbito rural como en el urbano. Finalmente, se observa la forma y el modo en que el pensamiento de Freire ha calado a la percepción y significado que tenía la tarea educativa en los años de transición política en España.

2. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS BAJO EL FRANQUISMO

La educación para adultos bajo el régimen franquista obedecía a la misma lógica que el resto de las políticas educativas. El régimen de Franco llevaba una campaña violenta destinada a erradicar el legado de la Segunda República y sus ideas sobre la igualdad, la justicia social y la laicidad del sistema educativo. Por lo tanto, en sus primeros años el Régimen se dedicaba a asegurar que en todas las escuelas españolas se implantara una educación de acuerdo con los valores religiosos, morales y patrióticos del nacionalcatolicismo (Puelles, 1999). Como parte de esta orientación, el régimen utilizaba sus campañas de alfabetización para “exaltar el espíritu del ‘glorioso Movimiento Nacional’” (Lorenzo Vicente, 1993, p. 102).

En los años cincuenta, todavía había una tasa de analfabetismo del 34 % en España (habitantes de diez y más años que no sabían leer ni escribir) (Flecha, López y Saco, 1988, p.52). Como resultado, se creó en 1950 la Junta Nacional contra el Analfabetismo. Cuatro años más tarde, la educación de adultos se dividió en cuatro modalidades: alfabetización, enseñanzas supletorias, ampliación cultural y clases de iniciación profesional. Ya en los años cincuenta, pues, se puede ver un intento de ampliar la educación de adultos e incluir en los programas contenidos culturales y profesionales. Esta segunda tendencia se reforzaría aun más en los años sesenta, cuando la economía empezó a necesitar trabajadores cualificados. En esta época, el régimen introdujo cambios en el sistema educativo en general, que influyeron también en la educación de adultos. En 1963, se iniciaba de nuevo una Campaña Nacional de Alfabetización, que esta vez estuvo orientada a formar mano de obra profesionalizada. Después de diez años y consiguiendo una bajada de 4% en la tasa de analfabetismo, el programa se terminó en 1973 (Flecha, López y Saco, 1988, p.100-101).

Para llevar a cabo esta segunda Campaña Nacional de Alfabetización, se establecieron escuelas especiales con una plantilla de maestros de primaria. En estas escuelas se impartían tres tipos de enseñanzas: A) Alfabetización básica que incluía lectura, escritura, cálculo y nociones de cultura general. B) Formación religiosa, moral, cívica y patriótica C) Información teórico-práctica relacionada con oficios como maestros de taller o fontaneros. (Lorenzo Vicente, 1993 p, 104). Como puede verse, la carga ideológica seguía siendo pronunciada y las orientaciones pedagógicas tenían el mismo tipo de objetivos y contenidos de la educación primaria. Esta predisposición seguía, incluso, después de la Ley General de Educación de 1970 que ya había introducido la idea de Educación Permanente con relación a la educación de adultos (Flecha, López y Saco, 1988, p.106).

La Ley General de Educación fue una de las últimas reformas amplias emprendidas por el régimen franquista. Hay quienes sostienen que se trataba de uno de los intentos más ambiciosos del régimen de Franco para reconquistar la hegemonía ideológica en el país (Soria, 1998; Tuñón de Lara y Biesccas, 1983). Los grandes propósitos de la ley obedecían a las recetas que los organismos internacionales difundían sobre planificación educativa (Milito Barone y Groves, 2013; Puellez Benítez, 1999). De hecho, la persona que se considera el motor de la reforma, Ricardo Díez Hochtleitner, ocupaba puestos en la UNESCO antes de convertirse en secretario general técnico y subsecretario del ministerio de educación y ciencia de España. De todos modos, la Ley General de Educación fue la reforma educativa más exhaustiva de España desde mediados del siglo XIX e introdujo cambios en todos los niveles educativos. Con respecto a la Educación Permanente la Ley declara que:

Hacer partícipe de la educación a toda la población española [...], completar la educación general con una preparación profesional que capacite para la incorporación fecunda del individuo a la vida del trabajo, ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que la de la capacidad para el estudio; establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelaciones, al tiempo que se facilita una amplia gama de posibilidades de educación permanente y una estrecha relación con las necesidades que plantea la dinámica de la evolución económica y social del país (Ley 14/1970).

La implantación de la ley duraría diez años y se encontraba con muchos obstáculos, entre los más destacados, la falta de fondos, ya que la reforma económica que iba a financiar los gastos de llevarla a cabo no se aprobó en las Cortes (Puelles Benítez, 1999). A lo largo de los años setenta, por tanto, vemos una mezcla entre, por un lado, modelos tradicionales de educación de adultos que lo limitaban a los contenidos de primaria y, por el otro, el surgimiento del discurso que relacionaba la educación con el capital humano (Fernández, 1998b).

En este contexto, surgieron en España unas iniciativas alternativas al margen de la legalidad que se dedicaron a la educación de adultos. Estas iniciativas fueron parte de un fenómeno más amplio de movimientos sociales en el sector educativo que aspiraron a liberar a la escuela del legado de la dictadura (Groves, 2014b). El envejecimiento del dictador y después su muerte, fueron acompañados por una creciente agitación social, que se expandía desde los focos tradicionales de movilización como las fábricas y las universidades a las clases medias y a los sectores profesionales (Pérez Ledesma, 1990; Nicolás Marín, 2005). En el sector de la educación no universitaria, se observó a partir de finales de los años sesenta un aumento en la creación de asociaciones profesionales oficiales y semi-legales que recogían las reivindicaciones de los docentes, tanto en temas relacionadas con sus condiciones de trabajo como en asuntos pedagógicos. Estos movimientos de docentes mantenían una estrecha colaboración con otros movimientos sociales de la época y participaban en una gran variedad de iniciativas sociales y culturales en el ámbito educativo y fuera de él. (García-Gómez, 1998;

Hernández Díaz, 2011; Groves, 2014; Carbonell, 1992, Martínez Bonafe, 1989).

Los movimientos que aspiraron a democratizar el trabajo en el aula (que, en parte, son conocidos como los movimientos de renovación pedagógica), dejaron su marca también en la educación de adultos. En este campo se interesaban especialmente en las poblaciones que sufrían de falta de servicios sociales tras las políticas económicas del régimen de Franco a partir del Plan de Estabilización de 1959. El proceso acelerado de desarrollo económico de España en los años sesenta provocó una emigración masiva del ámbito rural a los centros urbanos. El resultado fue una concentración de recién llegados a nuevos barrios en los márgenes de las grandes urbes que sufrían de un bajo nivel de servicios en todos los ámbitos. Por otro lado, esta misma política había dejado el ámbito rural empobrecido y con una falta de fondos. La situación cultural en los barrios de clase trabajadora y en los pueblos se convirtió en un foco de atención importante para los movimientos docentes.

Debido a las políticas educativas del régimen mencionadas anteriormente, había niveles relativamente altos de analfabetismo parcial o total en ambos lugares. Las escuelas oficiales de adultos no cubrían las necesidades que habían generado tantos años de negligencia. Además, utilizaban métodos tradicionales y los cursos que ofrecían tenían como base la educación primaria que se daba a los niños. Para hacer frente a estas necesidades educativas, grupos de profesores, en colaboración con otros activistas, abrieron escuelas para adultos en barrios de clase trabajadora y pueblos. Las ideas de Paulo Freire jugaron un papel importante en la consolidación de la identidad profesional de los maestros involucrados en estas nuevas escuelas de adultos, en el carácter de sus acciones colectivas y en el imaginario educativo que guiaba una gran parte de los docentes de la época.

3. PAULO FREIRE COMO UN MODELO DE COMPROMISO EDUCATIVO

Las ideas de Paulo Freire fueron publicadas en los años cruciales en los que las movilizaciones de profesores en contra de la dictadura comenzaron a acelerarse. Sus libros *La educación como práctica de la libertad* y *La pedagogía del oprimido*, que vinieron de Latinoamérica, se fotocopiaron y distribuyeron de forma clandestina pasando de mano a mano entre estudiantes y profesores. Sus ideas se discutieron en reuniones y asambleas y en publicaciones independientes. Además, se imprimían libros y artículos acerca de sus métodos y técnicas.²

Las historias detalladas de tres profesores nos ayudarán a ilustrar cómo las ideas de Freire calaron en diferentes niveles educativos y, además, fomentaron la construcción de una identidad profesional comprometida entre los docentes en España en los años setenta.³ El primer ejemplo es de un estudiante universitario que cursó sus estudios en universidades católicas como parte de su preparación para una carrera religiosa. Él nació en un pueblo

² Libros sobre Freire de aquellos años incluyen: Silva1973, Echevarría 1974 y Sánchez1974.

³Las entrevistas personales con A.I., D.T, y J.M.H. se hicieron en Salamanca en Julio 2010.

de la provincia de Zamora en 1941 y, a diferencia de la mayoría de sus compañeros y de sus propios hermanos, fue a la escuela secundaria e incluso obtuvo un título universitario, que le permitió más tarde doctorarse. La razón de su movilidad social personal, a diferencia de sus paisanos, fue el ser escogido por unos frailes Franciscanos, que recorrían los pueblos buscando alumnos para su orden religiosa. El joven zamorano completó su educación secundaria en un seminario en Madrid y continuó su preparación religiosa en las universidades católicas de Salamanca, León, Tudela de Navarra y Roma.

A principios de los años setenta, se hizo militante de la HOAC (Hermandad Obrera de Acción Católica). Este movimiento defendía el regreso al mensaje evangelista de solidaridad y humildad de la Iglesia y luchaba por mejorar los servicios sociales y las condiciones laborales para los trabajadores. Entre otras iniciativas, los militantes alquilaron pisos en barrios marginados e iniciaron proyectos en beneficio de sus habitantes. Su cercanía a la Iglesia católica le permitió, hasta cierto punto, expresar opiniones que, en otras circunstancias, no habría podido expresar bajo el régimen de Franco. Con el tiempo, sus publicaciones y sus líderes fueron puestos bajo vigilancia e incluso fueron castigados por las autoridades (Montero García 2009; Montero García 2009). Cuando el joven estudiante regresó a Salamanca, a principios de los setenta, se unió a las actividades de este movimiento. Participó en clases de adultos que no sabían ni leer ni escribir y en una entrevista declaró que “la idea era proporcionar a los alumnos los instrumentos para expresarse siguiendo a Paulo Freire”. Destacó que, en su tarea cotidiana, utilizaba con frecuencia los métodos de Freire y que, para él, estos métodos consistían la gran aportación de Freire, ya que permitían un trabajo eficaz con los alumnos adultos que se ajustaba a las ideas de la HOAC.

La HOAC, fundada en los años cincuenta e influenciada por el pensamiento católico francés y las ideas marxistas, inició proyectos dirigidos a lograr un cambio social y político en la sociedad española. La educación como una herramienta para crear conciencia de clase fue un componente importante de su filosofía. Los textos de Freire se ajustaban a su proyecto y su filosofía coincidía con su idea de la importancia de la educación en su misión social en defensa de las clases desfavorecidas. En este caso, la influencia de Freire fue mayor en cuanto a las reflexiones pedagógicas y las herramientas prácticas que aportó para trabajar con adultos en las aulas. Cuando se le pidió que especificara más acerca del pensador brasileño, el entrevistado dejó claro que las ideas de Freire cambiaron sus actitudes en lo que respecta al trabajo real en clase. Habló acerca de la relevancia de no imponer una cultura desconocida a los estudiantes, sino basar las clases en las experiencias propias de los alumnos. Esta percepción de Freire es de esperar, ya que la gente de la HOAC había desarrollado sus propios pensamientos críticos y proyectos sociales antes de descubrir sus textos. Aunque las ideas de Freire añadieron detalles a su manera de pensar, lo que más les aportó fueron herramientas pedagógicas.

El segundo ejemplo es una historia de un profesor de primaria que representa un encuentro distinto con las ideas de Freire. Nacido en un pueblo de Salamanca, este futuro profesor de primaria terminó sus estudios en la capital. Sus padres estaban decididos a que todos sus hijos estudiaran y llegaran a tener algún tipo de profesión que les permitiera llegar a tener cierta

estabilidad económica. Por lo tanto, enviaron tanto a sus hijos como a sus hijas a colegios religiosos. Esta era una de las pocas opciones para padres con pocos recursos de darles a sus hijos educación secundaria en España de los sesenta. Sus padres insistieron en que fuera profesor de primaria. Querían que escogiera una carrera con cierto prestigio y que le permitiera ganarse la vida de forma relativamente rápida. Esta historia es bastante común entre los profesores de primaria en España en los años setenta. La mayoría de ellos provenían de la clase media-baja, un gran porcentaje de ellos de áreas rurales. Comparado con otros estudiantes universitarios su educación era resultado de la movilidad social individual (Larena, 1982; Ortega & Velasco, 1991). Nuestro protagonista ya era profesor cuando se unió a un movimiento pedagógico. Con sus compañeros, descubrió que en España había grupos de profesores inspirados por la Escuela Nueva. Estos docentes estaban utilizando técnicas que tomaban como base los intereses y la curiosidad de los niños. Empezó a participar en sus reuniones acerca de enfoques pedagógicos alternativos y a aplicar nuevas técnicas en sus clases. Cuando se le preguntó por Freire, declaró que el pedagogo brasileño trabajaba con gente en condiciones muy duras y matizó que “las obras de Freire le ayudaron más con respecto a su pensamiento pedagógico y menos con respecto a los métodos”. Al ser profesor de primaria, los métodos de Freire diseñados principalmente para adultos no le eran útiles. Sin embargo, las ideas de Freire sobre el papel de la educación en general sí eran aplicables a la escuela primaria. En la entrevista, el profesor de primaria añadió que entendía que su papel no estaba limitado a enseñar a los niños a leer y a escribir, sino, lo que es más importante, hacerles pensar y ser capaces de analizar la realidad.

El tercer ejemplo es de un estudiante de pedagogía que finalmente se convirtió en profesor de una Facultad de Educación. Esta historia representa otra vía de influencia de Freire en los años setenta, esta vez en el ámbito universitario. El tercer protagonista es más joven, ya que nació en 1951, en una familia de clase media de la capital salmantina. Él también cursó su educación secundaria en un seminario de sacerdotes. Allí entró en contacto con la HOAC y con puntos de vista críticos hacia el régimen. Sus padres pudieron permitirse enviarlo a la universidad y continuó estudiando hasta obtener un doctorado en educación. Como estudiante, participó en protestas en la universidad en contra del régimen. A mediados de la década de los sesenta las instituciones académicas en España se convirtieron en permanentes focos de conflicto (González Calleja, 2009). La paz y el orden de los que tanto se ufanaba la dictadura se veían cuestionados a diario por acciones colectivas en los campus. Las universidades jugaron un papel crucial en la socialización de las nuevas generaciones de clase media en contra del régimen. En 1976, como parte de su activismo, se involucró en la inauguración de una escuela para adultos en uno de los barrios marginales de Salamanca. Refiriéndose a Freire, decía que su filosofía y métodos “nos vinieron como anillo al dedo, ya que pensábamos que una sociedad mejor y más justa se podría conseguir a través de la educación”.

Las historias de estos tres docentes no son, obviamente, extrapolables a todos los miembros de los colectivos a los que pertenecen. Sin embargo, las investigaciones sociológicas e históricas citadas reflejan que sus carreras profesionales como docentes son representativas de su generación. Además,

las opiniones que expresan con respecto a Freire aparecen en las publicaciones educativas consumidas por los sectores docentes críticos en aquella época como *Cuadernos de Pedagogía* o *Colaboración*. Sus narraciones de sus encuentros con las ideas de Freire son buenos ejemplos de los planteamientos pedagógicos en el seno de la renovación pedagógica de la época. Como puede verse, los participantes en las movilizaciones de profesores pertenecían a diversas inclinaciones políticas. Entre ellos, los activistas católicos constituían un grupo dominante. Este fenómeno está íntimamente relacionado con los cambios que rondaban a la Iglesia Católica en ese momento como resultado del Segundo Concilio Vaticano, que tuvo un impacto especialmente importante en la Iglesia Católica española. La influencia de la Teología de la liberación, que provenía principalmente de Latinoamérica, no puede obviarse en lo que respecta a este fenómeno. En el caso de los militantes católicos, los textos de Freire se amoldaban a sus puntos de vista y les daban herramientas prácticas significativas para mejorar su trabajo del día a día con grupos marginados. En el caso de profesores de primaria de origen humilde que pasaron por los centros de formación de profesores, el papel de Freire era distinto. A diferencia de las universidades, las escuelas normales eran aún muy conservadoras y estrictas a finales de la década de los sesenta. El activismo de estos profesores vino después, cuando ya estaban trabajando en los colegios. Los textos de Freire les ayudaron a entender la relación entre su trabajo en los colegios y cuestiones políticas y sociales más amplias. En el tercer caso, vemos la penetración de Freire en los campus académicos. En los años sesenta las universidades eran relativamente libres del control del gobierno. Muchos estudiantes jóvenes de familias conservadoras de clase media entraron en contacto durante sus estudios con movimientos católicos y partidos políticos clandestinos. Después de terminar sus carreras, los estudiantes interesados en la educación iniciaban proyectos pedagógicos que buscaban difundir valores de libertad e igualdad. Para ellos, Freire se convirtió en un punto de referencia fundamental a nivel práctico y teórico. Su pensamiento los orientó a buscar los grupos más marginados y a iniciar programas diseñados para introducir nuevas prácticas sociales.

4. EDUCACIÓN DE ADULTOS INSPIRADA POR FREIRE EN BARRIOS Y PUEBLOS

En la década de los setenta, emergieron varios colegios alternativos para adultos que gradualmente se integraron a organizaciones más amplias, creando redes regionales y nacionales. Una de las iniciativas más famosas en el campo de la educación para adultos en España en aquel período fue la Coordinadora de Escuelas de Adultos de Catalunya. En 1973, un grupo de profesores de adultos en barrios de clase trabajadora de Barcelona organizó reuniones para analizar la teoría y la metodología de Freire. Tres años después, el grupo fundó una organización para consolidar el trabajo en los colegios, realizar investigaciones, preparar materiales, dar cursos, etc. Con el tiempo, esta iniciativa se integró en el sector público de Catalunya. Otra iniciativa importante en un contexto urbano que tuvo un carácter ligeramente distinto fue la Coordinadora de Escuelas de Trabajadores Adultos de Madrid. La mayoría de los colegios que pertenecían a la organización fueron abiertos a principios de los setenta por voluntarios que seguían las ideas de Freire. Los

colegios funcionaban en barrios de clase trabajadora y, a diferencia de la iniciativa Catalana, mantuvieron su independencia de la administración. Proyectos similares, de menor tamaño, se llevaron a cabo en muchas ciudades españolas en aquel momento (Flecha, López y Saco, 1998).

En zonas rurales también hubo iniciativas a gran escala de educación para adultos. Una de las primeras con cierta importancia fue Escuelas Campesinas. A principios de los setenta en la provincia de Ávila, un proyecto para adultos, claramente inspirado en la metodología de Freire, utilizó grupos de estudio que se basaban en abordar problemas concretos. Como resultado de él, en 1978 hubo una iniciativa para crear una institución de educación para adultos que funcionaba de forma estable llamada la Escuela Campesina. Para 1983, esta institución realizaba actividades en treinta pueblos de la provincia y organizaba reuniones regionales y nacionales para colegios rurales de adultos (Flecha, López y Saco, 1998.) En los pueblos también se produjo otro fenómeno educativo. Profesores de primaria que, después del colegio, daban clases a adultos para cubrir asignaturas de interés para la gente del pueblo. Los miembros de la ACIES-MCEP (Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar, que en 1978 pasó a ser el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular) (Costa Rico, 2010) organizaban, por ejemplo, actividades en la tarde para discutir las experiencias en las reuniones nacionales de la organización (Colaboración, 1983).

Estas escuelas definían los objetivos de su trabajo de la siguiente manera: en el contexto urbano, que el trabajador adquiriera los instrumentos teóricos para analizar de un modo más crítico su realidad social, económica, política y cultural; y en el contexto rural que la gente descubriera vías de liberación y los primeros pasos en este camino hacia la libertad. Siguiendo las ideas de Freire, la educación de adultos en estas nuevas escuelas se convirtió en un proyecto político para liberar a los alumnos. La metodología que se desarrolló y se utilizó en las aulas estaba diseñada para trasladar este objetivo a las prácticas del día a día.

Un informe de las clases que se daban en la escuela para adultos Can Serra en Barcelona refleja el esfuerzo de tomar como base las experiencias de los estudiantes y no imponerles un conocimiento que les es ajeno. En las clases de matemáticas, los profesores realizaban los cálculos de medidas y pesos relevantes para los alumnos. También calculaban los alquileres de los pisos, descuentos y períodos de tiempo. Los profesores evaluaban positivamente a los estudiantes cuando llegaban a soluciones de maneras distintas, haciendo énfasis en que lo más importante era definir el problema. En las clases de gramática, hacían dictados basados en textos útiles como las leyes laborales, los documentos de los sindicatos o hechos de actualidad. Los conocimientos de los estudiantes servían para enriquecer las clases. Un mecánico hablaba sobre motores y un operador de telégrafo explicaba el funcionamiento de su máquina de trabajo (La escuela para adultos Can Serra, 1978).

En muchas de estas escuelas se utilizaban imágenes y textos para abrir debates acerca de la realidad social y económica. En los barrios periféricos de Madrid, por ejemplo, se aplicó el método de Freire de las "palabras generativas" utilizando términos como "piso", "desempleo" y "barrio" como un primer paso en el proceso de llevar a los alumnos a cuestionar el orden

establecido. En otra iniciativa en Madrid, concretamente en Vallecas, hubo un montaje de diapositivas que se creó y se proyectó de forma clandestina. Este montaje, llamado "La historia de la isla" fue una "imagen generativa" que tenía el objetivo de inspirar el compromiso hacia la acción social (Malagón, 1998).

Otra característica importante de su trabajo fue el esfuerzo para atenuar la diferencia entre profesores y alumnos y hacer frente a los problemas de la comunidad de forma colectiva.

Tratamos de ir creando entre todos un grupo unido para promover y elevar el nivel cultural del barrio. Consideramos que esta cooperación alumnos-profesorado es necesaria para ir imaginando juntos los cauces más convenientes para educarnos, no sólo en la acumulación de conocimientos, sino también y principalmente, en saber ver los problemas de la realidad que nos rodea y hacer lo que cada uno pueda por resolverlos, en colaboración con otras personas. Tratamos de ir tomando conciencia de que no somos individuos aislados, sino comunidad. – los responsables del aula. Transformar la Escuela Necesidades respuestas problemas (Aula nocturna Barrio de San Jose, 1976).

En Salamanca, hubo otro ejemplo que refleja el esfuerzo por centrar la atención en los factores estructurales que ejercían influencia en la vida de los campesinos y, lo que es más interesante, los resultados de esta iniciativa (Equipo de Experiencia, 1978). En 1978, los campesinos y profesores de cuatro pueblos decidieron reunirse cada dos semanas para analizar la situación de las zonas rurales de España en aquel momento. Hablaban sobre la situación actual, sobre los movimientos de los trabajadores en el pasado y en el presente y hacían críticas a las opciones que existían en los sindicatos. Más adelante, los participantes decidieron transmitir este proceso a la gente de otros pueblos que no habían participado en las primeras reuniones. Diseñaron cursos que se centraban en la estructura de la sociedad y en el papel de las áreas rurales, el funcionamiento de la economía en la sociedad capitalista y los movimientos de los trabajadores. Empezaban las sesiones con una encuesta a los participantes. Después, pasaban a hablar sobre el tema a partir de una presentación realizada por uno de los participantes y terminaban con un debate en común.

El proceso educativo en las escuelas alternativas para adultos buscaba promover la acción social y, muchas veces, los colegios en sí mismos se convirtieron en instrumentos de acción colectiva. Los campesinos que participaron en una iniciativa de una Escuela Campesina definieron sus objetivos en su área: informar a los campesinos acerca de temas de su interés como, por ejemplo, asuntos legales; unir sus voces y alcanzar una conciencia colectiva acerca de quiénes eran y hacerles sentir orgullosos del grupo al que pertenecían, prepararles para defender los intereses de las zonas rurales, planeando acciones comunes tales como actividades políticas y la compra y venta de productos agrícolas por parte de la comunidad. También incluyeron documentación, servicios legales y económicos, así como una biblioteca.⁴

⁴El documento se encuentra en Flecha, López & Saco 1988.

El pensamiento de Freire jugó un papel importante en la formación de estos grupos y en sus objetivos y metodologías. El proceso para aplicar sus ideas fue complejo. Uno de los aspectos que tuvieron que enfrentar estos colegios fue la expectativa que tenían muchos alumnos de que sus estudios les brindarían un certificado oficial, de manera que pudieran mejorar sus perspectivas de empleo. Estas necesidades chocaron con las aspiraciones de los profesores, a nivel ideológico y práctico. Desde el punto de vista ideológico, buscaban ofrecer un alternativa al sistema capitalista existente y su exaltación del desarrollo individual. En las clases, querían inculcar una visión crítica del sistema que llevara a un esfuerzo común por cambiarlo. Desde el punto de vista práctico, querían que sus clases fueran un proceso de descubrimiento en el que los estudiantes reconocieran las fuerzas que ejercían influencia en sus vidas. Era difícil ajustar este método a clases en las que los individuos necesitaban aprobar sus exámenes.

Este problema estaba ligado claramente al contexto social en el que se proponían aplicar los métodos de Freire. El acelerado crecimiento económico dio paso a la mejora de las condiciones de vida a través de la educación, que se desconocía hasta ese momento en España. La mayoría del trabajo con adultos no se realizaba con personas completamente analfabetas, sino con personas con habilidades culturales bajas en la ciudad que tenían perspectivas de avance social. Hubo varios enfoques para este desafío. Algunos se dieron cuenta de que podían seguir sus principios metodológicos e ideológicos para la alfabetización y para otras clases básicas, pero no podían hacerlo en clases más avanzadas. Aun así, intentaban utilizar la motivación de los estudiantes de obtener sus certificados para explorar otras áreas. Otras, como la Coordinadora de Madrid, evitaron en un principio emitir certificados pero la presión de los estudiantes fue tan fuerte que incluyeron estos estudios en sus programas. Algunos profesores sostenían que la preparación para los exámenes debía combinarse con enfoques críticos para no defraudar a los alumnos. Aunque seguían el pensamiento de Freire, afirmaban que sus métodos no eran adecuados para los inmigrantes de las ciudades españolas en los años setenta. Ofrecieron, en cambio, un proceso de aprendizaje global con el objetivo de ayudar a los alumnos a sistematizar la información.

Las escuelas de adultos que aplicaban los métodos de Freire narraban sus experiencias en distintos foros y participaban en escuelas de verano para profesores organizadas por movimientos de renovación pedagógica.⁵ En 1979, estos movimientos empezaron un proceso de coordinación a nivel nacional. Este proceso alcanzó su punto álgido en un congreso nacional llevado a cabo en Barcelona en 1983, que contó con la participación del ministro de educación del gobierno socialista elegido recientemente. En este congreso, los movimientos presentaron al ministro su visión de la educación democrática, incluyendo la educación para adultos: “Consideramos como un objetivo general y prioritario el ir creando un Nuevo tipo de persona que ayude a generar un Nuevo tipo de sociedad...El adulto debe tomar conciencia de la realidad social global en que estamos inmersos y descubrir la necesidad de nuestra participación en la transformación de esta sociedad. Que tenga capacidad de analizar: Ver y que sea sujeto activo: actuar.” (Colectivo de Cultura Popular de

⁵Se estima que alrededor de 25,000 profesores solían participar en estos eventos. *Vida Escolar* 223 (1983) y Elejabeitia, et al., 1983.

la Región de Murcia, 1983). Estas nuevas instituciones sociales, que se fundaron para llevar a cabo un plan educativo contundente, llegaron a tener una influencia nacional fomentando una educación crítica con sus implicaciones culturales y políticas.

4.1 La educación de adultos y la lucha por el futuro de España

La educación se convirtió en un tema central en la España de los años setenta, tanto para el régimen como para la oposición cívica. Muchos pensadores de la educación ejercieron influencia en la articulación de los movimientos sociales de los profesores y en sus planes. Freinet y Montessori son quizá los pedagogos más populares entre los profesores de primaria. Sin embargo, con respecto a la educación de adultos Paulo Freire se convirtió en un punto de referencia obligatoria.

Cuadernos de Pedagogía fue la revista más popular entre los profesores militantes en la segunda mitad de la década de los setenta. Su primer número se publicó en enero de 1975, diez meses antes de la muerte del dictador. La revista narraba extensamente las luchas e iniciativas de los profesores y, en etapas posteriores, dio pasos para animar la coordinación nacional de las iniciativas pedagógicas. Jugó un papel fundamental en la expansión de la movilización de los profesores y en la formación de sus principios teóricos y prácticos. El número de julio-agosto de 1975 estaba dedicado en parte a Paulo Freire dando información sobre su vida y su trabajo. El volumen refleja la intención del editor de utilizar las ideas de Freire para enfatizar la relación entre el proceso educativo y el activismo social. La mayor parte de esta entrevista se dedica a resaltar la esencia de su idea de que el proceso educativo debe ser colectivo y debe conducir a la transformación del sistema social (C.de.P,1975).

La idea de Freire del proceso educativo como domesticante o liberador adquirió especial relevancia en la España de Franco. Sus críticas a la educación tradicional podían aplicarse fácilmente a la política educativa del régimen. Utiliza el concepto de "educación bancaria" para describir el depósito de ideas desconocidas a estudiantes pasivos. Este tipo de pedagogía asegura que los estudiantes acepten su situación y garantiza su obediencia. El carácter autoritario del régimen español resaltaba la naturaleza opresora de este tipo de educación. En cambio, Freire plantea que el proceso educativo se base en un diálogo con los estudiantes acerca de sus dificultades cotidianas. De esta manera, los estudiantes se convierten en agentes críticos que trabajan para transformar su realidad.

En España en la década de los setenta, estas ideas de Freire reafirmaban el mensaje de que la educación era un arma en la lucha contra la dictadura y sus consecuencias sociales. Sus reflexiones acerca del trabajo en el aula dieron lugar a que los profesores españoles iniciaran proyectos en sus aulas, sin llamar la atención de las autoridades. Además, el énfasis que hace en la participación ciudadana en el proceso de cambio social coincidía con la desconfianza generalizada hacia los partidos políticos, que estaban profundamente afianzados después de años de propaganda política autoritaria. Asimismo, su línea de acción centrada en la cultura se correspondía con el disgusto por la violencia que caracterizaba a la sociedad española de la época. Por varias razones políticas y sociales, la lucha violenta en contra del régimen

no era una alternativa realista en España en esta década. Una de las razones que cobró gran importancia en la interpretación del proceso fue el trauma colectivo causado por la Guerra Civil española. El régimen mantenía este trauma como parte de su justificación y era, por tanto, omnipresente en el proceso. El recuerdo del pasado violento refrenó a los políticos, a los medios de comunicación y a la sociedad en general y facilitó la reinstauración relativamente consensuada de los derechos e instituciones democráticas (Aguilar, 1996). Sin embargo, largos años de represión política y marginación social, que caracterizaron a la sociedad española durante su rápido proceso de industrialización, dejaron un gran anhelo por una sociedad más igualitaria y justa. Estas ideas tomaron fuerza con los eventos ocurridos fuera de España en la década de los sesenta. En estas circunstancias, la propuesta que hacía Freire de una transformación social radical basada en un vehículo cultural no violento fue recibida con entusiasmo por parte de los movimientos docentes ya inspirados en un fervor utópico por el futuro de España.

5. REFLEXIONES FINALES

En los años setenta, la educación de adultos se encontraba en un proceso de cambio a nivel mundial. Gradualmente, se dejaba atrás la idea de la educación compensatoria de adultos diseñada a cubrir carencias en la educación básica. En lugar de este concepto, se iba adoptando la idea de la educación permanente a lo largo de la vida. Además de la alfabetización funcional, se introdujeron objetivos como el desarrollo personal y socio cultural o la actualización profesional. Además, se reconoció que el trabajo con adultos exige el desarrollo de nuevas pedagogías (un ejemplo destacado es el concepto de la andragogía, introducido por Knowles en 1978 en EEUU). Al mismo tiempo, las obras de Paulo Freire sobre la educación de adultos consistían una crítica del sistema educativo en el mundo desarrollado, ofreciendo una alternativa cuyo objetivo era politizar al alumnado.

Estos importantes hitos en el desarrollo de la educación de adultos, a nivel mundial, coincidieron con los últimos años de la dictadura de Franco y la transición. La educación de adultos por parte del estado se caracterizaba por ser academista, basada en el currículum de la escuela primaria y desconectada de la vida de los destinatarios. A pesar de que las influencias internacionales empezaron a penetrar al sistema educativo español, especialmente con la Ley General de Educación, sus implicaciones prácticas todavía tardaron en tomar forma. La gran fuente de innovación pedagógica en aquellos años eran los movimientos de renovación pedagógica y otros profesionales comprometidos, que vieron en la educación de adultos una parte importante en la lucha para el futuro del país.

El envejecimiento del dictador y su muerte en 1975 obligaron a los españoles a enfrentarse a su futuro. Es cierto que el sistema educativo se encontraba en aquellos años en medio de un proceso de modernización, pero encontró resistencia por parte de amplios sectores educativos, que lo asociaban con el legado de la dictadura. La alternativa a la política educativa del régimen eran proyectos educativos de índole claramente crítica. En el caso de España, la influencia de Freire era especialmente palpable en aquellos años, por las implicaciones políticas que ofreció su pedagogía. Se convirtió en

modelo personal, en una fuente de inspiración para proyectos educativos colectivos y en un referente pedagógico y político que puso la educación en el centro de una deseada transformación social y política, necesaria después de tres décadas de dictadura.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aula nocturna del barrio San Jose (1976). Transformar la escuela. Necesidades-Respuestas Problemas. El Adelanto, November 25.
- Aguilar, P. (1996). Memoria y Olvido de la Guerra Civil Española. Alianza Editorial,
- Elejabeitia, C. et al. (1983). El maestro. Análisis de las escuelas de verano. EDE
- C.de.P (1975). Apuntes bibliográficos. Cuadernos de Pedagogía 7-8.
- C.de.P. (1975). Conversando con Paulo Freire Cuadernos de Pedagogía 7-8.
- Carbonell Sebarroja, J. (1992). De la Ley General de Educación a la alternativa de escuela pública: algunas notas introductorias sobre los movimientos sociales en el sector de la enseñanza. Revista de educación, n. extraordinario, 237-255.
- Colectivo de Cultura Popular de la Región de Murcia (1983). Problemática y Alternativa de la Enseñanza de Adultos. 1º Congreso de movimientos de Renovación Pedagógica, Ponencias y Comunicaciones Diputació de Barcelona.
- Coordinadora de Escuelas de Trabajadores Adultos (1978) Madrid: educación popular en barrios. Cuadernos de Pedagogía 40.
- Costa Rico, A. (2010). D'abord les enfants. Freinet y la educación en España (1926-1975). USC.
- Echevarría, J. (1974). Escuela y concientización. Zero.
- Escuela de adultos Can Serra (1978). Grupo de neolectores, Cuadernos de Pedagogía 40.
- Equipo de experiencia (1978). Educación de adultos en una zona rural, Cuadernos de Pedagogía 40.
- Fernández, F. S. (1998). Significado histórico de Paulo Freire. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (33), 53-59.
- Fernández, F. S. (1998)b. Perspectivas de la educación de adultos en una sociedad globalizada. *Revista Española de Educación Comparada*, (4), 69-100.
- Flecha, J. R., López F. & Saco R. (1988). Dos siglos de educación de adultos: de las sociedades de Amigos del País a los modelos actuales. Cooperativa El Roure
- Freire, P. (1973). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI.
- Freire, P. (1973)b. La pedagogía del oprimido. Siglo XXI.
- García de Haro, F. (1978). Una experiencia de Pedagogía Liberadora, Cuadernos de Pedagogía 40.

- Groves, T. (2011). Looking up to Paulo Freire: education and political culture during the Spanish transition to democracy. *Paedagogica Historica*, 47(5), 701-717.
<http://dx.doi.org/10.1080/00309230.2011.602348>
- Groves, T. (2014). Teachers and the struggle for democracy in Spain. PalgraveMacmillan.
- Groves, T. (2014) b. Political Transition and Democratic Teachers: Negotiating Citizenship in the Spanish Education System. *European History Quarterly*, 44(2), 263-292. *History Quarterly*, 44(2), 263-292.
<http://dx.doi.org/10.1177/0265691414523903>
- García-Gómez, S. (1998). Dos hitos en la historia reciente de la formación permanente del profesorado en España: La creación de los Institutos de Ciencias de la Educación y la configuración de los movimientos de Renovación Pedagógica. *Revista de educación*, (317), 145-156.
- González Calleja, E. (2009). Rebelión en las aulas: movilización y protesta estudiantil en la España contemporánea 1865-2008. Alianza Editorial.
- Hernández Díaz, J. M. (2011). La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los Movimientos de Renovación Pedagógica y el ministro Maravall (1983).
- Jaén, M. E. J. (2000). La ley general de educación y el movimiento de enseñantes (1970-1976): un análisis sociológico. Universidad de La Laguna.
- Knowles, M. S. (1977). The adult education movement in the United States. Malabar, FL: Krieger
- Knowles, M. S. (1978). Andragogy: Adult Learning Theory in Perspective. *Community College Review*.
<http://dx.doi.org/10.1177/009155217800500302>
- Lerena, C. (1982). El oficio de maestro. La oposición y papel del profesorado de primera enseñanza. *Sistema. Revista de Ciencias Sociales*, (50-51), 79-102.
- Lorenzo Vicente, J. A. (1993). Perspectiva histórica de la educación de adultos y la animación sociocultural. *Revista complutense de educación*, 4(1), 89-89.
- Malagón, J. (1998). ECOE (1985-1998): Una experiencia de educación y comunicación popular”, *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada* (1998),
<http://www.uned.es/ntedu/espanol/master/primer/modulos/tecnologia-y-sociedad/ecoe.htm> (acceso 5 noviembre 2015).
- Montero García, F. (2000). La acción católica y el franquismo. Auge y crisis de la acción católica especializada. UNED
- Montero García, F. (2009). La Iglesia: de la colaboración a la disidencia (1956-1975). Encuentro

- Martínez Bonafé, J. (1989). Diez años de renovación pedagógica organizada: invitación a una etnografía política. Diez años de educación en España (1978-1988). Valencia: Diputación de Valencia/Uned.
- Merriam, S. B., & Brockett, R. G. (2011). The profession and practice of adult education: An introduction. John Wiley&Sons.
- Milito Barone, C., & Groves, T. (2013). ¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardofranquismo y la democracia. *Bordón. Revista de pedagogía*, 65(4), 135-148.
- Nicolás Marín, E. (2005). La libertad encadenada: España en la dictadura franquista 1939-1975. Alianza Editorial.
- Ortega, F., & Velasco, A. (1991). La profesión de maestro (Vol. 58). Ministerio de Educación.
- Osorio, A. R. (2003). Educación permanente y educación de adultos: intervención socioeducativa en la edad adulta. Ariel.
- Puelles Benítez de, M. (1999). Educación e ideología en la España contemporánea. Tecnos
- Pérez Ledesma, M. (1990). Estabilidad y conflicto social: España, de los iberos al 14-D. Editorial Nerea.
- Sánchez S. (1974). Una pedagogía para el adulto. Zero.
- Silva A. (1973). La escuela fuera de la escuela. Atenas.
- Soria, J. M. F. (1998). Educación, socialización y legitimación política:(España 1931-1970). Tirant lo blanch.
- Tuñón de Lara, M. T., & Biescas, J. A. (1980). España bajo la dictadura franquista. Editorial Labor.

DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.27.006>