

4

La renovación pedagógica al servicio de la escuela pública vasca: el colectivo Adarra

ITSASO BIOTA PIÑEIRO e IÑAKI ZABALETA IMAZ

4.1. EL SURGIMIENTO DE ADARRA: CONTEXTO DE LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

El siglo XX en el País Vasco fue un periodo histórico caracterizado en el ámbito educativo por los cambios y los importantes movimientos de renovación pedagógica. Estos cambios se dieron, en gran parte, gracias al impulso del profesorado comprometido con el cambio pedagógico. En este trabajo se analiza el colectivo Adarra, creador de ese impulso y esfuerzo en el último tercio del siglo XX. Este colectivo, fuertemente ligado al movimiento de renovación pedagógica, fue el núcleo sobre el que giraron muchas de las experiencias innovadoras de la época, con un firme propósito en común: caminar hacia una escuela pública vasca. Para realizar el estudio de sus actividades, se ha procedido al análisis de los documentos creados y publicados por esta organización. Junto a ello, con el fin de entender mejor el análisis de su labor, se contextualiza también la época en la que surgió y trabajó.

La última etapa de la dictadura franquista y el fin de la misma supusieron un antes y un después que produciría grandes cambios sociales a corto y largo plazo. Tras casi cuarenta años de dictadura, se abrió una nueva etapa tanto en el Estado español como en Euskal Herria, dando paso al comienzo de la llamada transición. Esta etapa fue de gran efervescencia política, un momento de gran incertidumbre y de enormes expectativas ante la espera de la democracia, donde el debate político se extendía a todas las esferas de la vida social.

Estos cambios desencadenaron el desarrollo de una nueva sensibilidad, una nueva forma de vivir, una ética y una estética nuevas. Las culturas tradicionales y, por consiguiente, las instituciones que se vertebraban en ellas (la escuela, entre muchas otras) sufrieron una profunda crisis. Así pues, una nueva mentalidad educativa y social comenzó a despuntar. Surgió así la necesidad de renovar

todo el entramado educativo, por lo que fue un buen momento para buscar alternativas que consiguiesen superar la idea de escuela tradicional predominante en aquel entonces. No obstante, fue en la última etapa denominada “tardofranquismo”¹, más concretamente en los últimos años de la década de los sesenta, cuando diversos movimientos de enseñantes comprometidos con el cambio pedagógico, como el colectivo Adarra, empezaron a florecer por todo el Estado. Estos movimientos estaban fuertemente ligados a la renovación pedagógica y estaban caracterizados por el entusiasmo, la ilusión, la dedicación y la voluntad eficaz de maestros, maestras, padres y madres, que sentían la necesidad de transformar la escuela y que decidieron organizarse y trabajar por conseguirlo. Estos movimientos, en su mayoría compuestos por enseñantes², empezaron en forma de pequeños encuentros de docentes implicados que se reunían fuera de su horario laboral —en muchas ocasiones de manera clandestina—, con el deseo de transformar la escuela. Todos ellos y ellas tenían el deseo común de caminar hacia una escuela alternativa, democrática, justa, popular, abierta a niños y niñas de toda procedencia social, integradora y al servicio de la sociedad, arraigada en su cultura, pero, a la vez, respetuosa con la pluralidad cultural y lingüística que la conformaba.

A partir de ahí, se fue ampliando el vínculo y comenzaron a establecerse lazos con otros grupos de enseñantes que pretendían, también, la renovación social y educativa en sus comunidades. Fueron de gran relevancia asociaciones como Rosa Sensat³ y, en particular, las Escoles d’Estiu⁴, a las que acudían muchos maes-

¹ “El régimen franquista en aquellos años puede definirse con precisión, usando las palabras de Julio Aróstegui, como una dictadura conservadora tradicional, en la que, sin dejar de lado la imitación del modelo fascista en los primeros años, se refleja la estrecha connivencia de intereses entre los grupos sociales dominantes, apoyada por el poder fáctico del ejército. Pero esta estructura política, social, militar y policial bien trabada entró en crisis, situación que fue claramente percibida a partir de 1969”. SÁNCHEZ, G. (2015): “El tardofranquismo (1969-1975). El crepúsculo del dictador y el declive de la dictadura”. *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, 1 (Núm. extraordinario), pp. 329-428 y p. 331.

² Cuando nos referimos al término “enseñantes” nos referimos a todas aquellas personas que se dedicaban a la enseñanza en las distintas etapas del Sistema Educativo.

³ La Escuela de Maestros *Rosa Sensat* comenzó a funcionar en Barcelona en 1965. Se trataba de una escuela clandestina, dentro de una casa particular, que contaba los primeros años con quince alumnos y maestros sentados alrededor de una mesa de comedor, escuchando las enseñanzas y recibiendo la experiencia de la maestra Angeleta Ferrer Sensat, hija de otra maestra ya fallecida, Rosa Sensat, en cuya memoria se daba nombre a la experiencia. MATA, M. (1985). La escuela de maestros Rosa Sensat de Barcelona. *Perspectivas*, 11, pp. 129-135. (Para un conocimiento más profundo del tema puede consultarse <<http://www.martamata.cat/unescocastella.pdf>>).

⁴ *Escoles d’Estiu* es el nombre con el que se conocían las Escuelas de verano de Cataluña. En las “Escoles d’Estiu” organizadas por “Rosa Sensat” y por el Colegio de Doctores y Licenciados, se presentaron en el año 1975 los documentos “Per una nova escola pública catalana”. En ellos se abogaba por una escuela pública, gratuita, democrática, plural, vinculada con la comunidad, que respetase la diversidad de los pueblos y el pluralismo ideológico. Se desgranaban, además, los objetivos y propuestas renovadoras para todas las etapas educativas y se reivindicaba una mejor

tros y maestras de todo el Estado a recibir formación en múltiples ámbitos. Desde la Escuela Rosa Sensat se organizaban cursos y actividades vinculadas a la renovación pedagógica a lo largo de todo el curso escolar. Sin embargo, cobraron especial relevancia las Escuelas de Verano, donde en los años setenta, entre los últimos años del franquismo y la transición democrática, los maestros y maestras acudían para recibir formación, reciclarse y compartir experiencias sobre su práctica docente. Además de recibir formación, en estos espacios de encuentro se buscaban respuestas a la problemática social, política y sindical que vivía la enseñanza. Como bien describe Molina, las Escuelas de Verano se convirtieron también en un espacio político para reclamar la democracia, desde donde reivindicar el Estatuto de Autonomía e intentar transformar un modelo de sociedad y un modelo de escuela obsoletos, reproductores de las desigualdades sociales y de una cultura excluyente. En definitiva, las Escuelas de Verano eran espacios que buscaban superar las lagunas existentes en la formación del profesorado y un espacio donde poder discutir e intercambiar experiencias entre docentes, con el firme propósito de construir una alternativa de escuela pública de calidad⁵. Según Jaume Carbonell estos maestros y maestras mezclan sus proyectos y compromisos políticos con los pedagógicos y personales, porque se piensa y se vive la escuela intensamente, con una militancia y dedicación hoy inusuales⁶. Molina⁷ indica que hablar de Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) en la década de los años setenta supone hacer referencia a un movimiento completamente heterogéneo. El propósito de todos estos movimientos no era otro que poner encima de la mesa los problemas educativos y proponer alternativas a la enseñanza, teniendo siempre como objetivo final la creación de un modelo de escuela pública de calidad en una sociedad democrática.

En los años anteriores al final de la dictadura en el ámbito educativo también tuvieron lugar diversos acontecimientos relativos a la legislación educativa que nos ayudan a comprender cuál fue el contexto en el que se llevó a cabo la creación del colectivo pedagógico Adarra, así como el sentido de su ardua labor.

En 1969 se publicó el conocido como Libro Blanco⁸ donde se explica la situación educativa en España, y cuya segunda parte estaba constituida por las

formación del profesorado.

⁵ MOLINA, D. (2010): La práctica viva y la experiencia colectiva de renovación pedagógica. Historia de vida del MRP del País Valencià-Gonçal Anaya. Tesis Doctoral. Servei de Publicacions. Valencia: Universitat de Valencia.

⁶ CARBONELL, J. (2005): "Un largo camino. Treinta años de historia", *Cuadernos de pedagogía*, núm. 342, pp. 48-52.

⁷ MOLINA, D. (2010): *Op. Cit.* p. 152.

⁸ El Libro Blanco de la Educación de 1969, cuyo título real era "La educación en España. Bases de una política educativa", fue el primer informe crítico sobre la educación en España. En él se señalaban las deficiencias que presentaba el sistema escolar español en aquel entonces: una elevada tasa de abandono escolar, una alta ratio de alumno por docente, una escasa valoración de la Formación Profesional o la denuncia de una enseñanza basada en el memorismo.

bases para la reforma de la educación. Un año después, se aprobó la Ley General de Educación (LGE). Siguiendo a Antonio Viñao⁹, el aspecto más relevante e innovador de la LGE fue la configuración de una escuela comprensiva o común —la Educación General Básica obligatoria (EGB) y gratuita— desde los seis a los catorce años que rompía con el sistema dual que separaba a quienes accedían al bachillerato, a los diez años, de quienes permanecían en la enseñanza primaria o, posteriormente, se dirigían hacia la formación profesional o se incorporaban al mercado laboral. Respecto a las limitaciones de dicha ley:

*“Dicha reforma tuvo, desde luego, limitaciones externas al mismo régimen. Unas de naturaleza internacional, como la crisis económica de 1973, y otras procedentes de los grupos políticos opuestos, desde el interior o el exterior, al franquismo, para quienes la ley de 1970 solo era un esfuerzo, por lo demás inútil, para alargar la vida del mismo, introduciendo unas reformas meramente tecnocráticas y aparentemente modernizadoras en un sistema político cuyo final estaba ligado a la vida del dictador”*¹⁰.

Siete años después de la aprobación de la LGE y dos años después de la muerte de Franco, en 1977, se celebraron las primeras elecciones generales desde la II República que ganó la Unión de Centro Democrático de Adolfo Suárez. En aquel momento, en la denominada transición española, se desarrollaron los Pactos de la Moncloa, donde posfranquistas y opositores negociaron hasta llegar a ciertos acuerdos, sentando así las bases del continuismo político que tiene su reflejo en la Constitución Española de 1978. En materia de educación, llegaron a acuerdos para establecer el derecho a la educación para todas las personas y reconocer la libertad de enseñanza.

En cuanto al reflejo de la legislación educativa en la realidad escolar, podemos decir que en estos años de efervescencia política y social las escuelas públicas vivieron cambios muy relevantes. Según Luis Otano¹¹, en los primeros años de la década de los setenta se produjo una expansión de la red pública en gran medida por impulso de movimientos vecinales. Los centros públicos vivieron años convulsos, con reivindicaciones de carácter democratizador: los claustros adquirieron voz y poder; los padres y madres se hicieron presentes a través de sus asociaciones creadas en todos los centros en poco tiempo. El profesorado presentó sus reivindicaciones, a pesar de no contar con una plataforma sindical, utilizando para ello los cauces precarios de los

⁹ VIÑAO, A. (2014): “La educación en el franquismo (1936-1975)”, *Educar em Revista*, núm. 51, pp. 19-35.

¹⁰ *Ídem*.

¹¹ Las referencias que hacemos a Otano están tomadas de un texto inédito que recoge una síntesis histórica del colectivo, facilitado por Luis Otano a Paulí Dávila para la realización de un estudio sobre renovación pedagógica en el que se incluye información sobre Adarra.

que disponían en aquel entonces. Otano recuerda que algunos docentes militaban en partidos políticos de izquierda, por lo que tenían cierta organización. Por último, se constituyeron también comisiones de maestros y maestras con una visión más sindical¹².

La escolarización en el País Vasco no estaba a cargo únicamente de las escuelas públicas, pues desde los años sesenta, las Ikastolas, centros privados cuya característica más significativa era la enseñanza en euskera, se encargaban también de esta labor. En este contexto las Ikastolas¹³ pasaron de la situación de clandestinidad a la tolerancia y, por último, a la legalidad. En aquel momento, las Ikastolas significaban la voluntad colectiva de la recuperación y la normalización del euskera a través de la enseñanza. Por otra parte, este movimiento de Ikastolas, además de servir para la recuperación del idioma, también supuso un cambio significativo en cuanto a modelo pedagógico y modelo de organización de los propios centros¹⁴. Ciertamente, hasta ese momento, la educación había estado en manos de la Iglesia y del Estado. Las ikastolas en cambio, creadas e impulsadas por asociaciones de padres y madres, cooperativas, etc., representaban un modelo educativo con una fuerte participación social¹⁵.

En este contexto nació el colectivo pedagógico Adarra. Su primera aparición pública tuvo lugar en las jornadas pedagógicas de Euskadi celebradas en Leioa, en el año 1977. Nació con el deseo de impulsar y colaborar en la renovación pedagógica en el País Vasco.

Antes de entrar a detallar cuáles fueron sus primeros pasos, si queremos explicar el proceso de creación de Adarra, tenemos que diferenciar desde un principio dos etapas: los últimos años de dictadura franquista y la etapa posterior al régimen franquista. En esa primera etapa, existían varios grupos que trabajaban intentando cambiar la escuela, pretendiendo dinamizar y renovar la práctica docente, creando propuestas y preparando un modelo de escuela alternativo que les permitiese caminar hacia la tan soñada Escuela Pública Vasca.

¹² *Ídem*.

¹³ Las Ikastolas son centros educativos surgidos en la década de los sesenta en el País Vasco, Navarra, así como en el País Vasco Francés, que se distinguían por utilizar el euskera en un momento en que esta lengua no estaba presente en los sistemas educativos públicos. A causa de la dictadura, se comenzó a trabajar de manera clandestina. Estos centros se gestionaban gracias a los padres y madres del alumnado, el profesorado y un sector de la ciudadanía.

¹⁴ Uno de los primeros trabajos en relación al movimiento de las Ikastolas fue: ARPAL, J., ASUA, B. y DÁVILA, P. (1982): *Educación y sociedad en el País Vasco*. Donostia: Txertoa.

¹⁵ Son múltiples y diversos los trabajos en torno a la historia de las Ikastolas que han estudiado en profundidad su génesis y su desarrollo. Entre los trabajos realizados los más emblemáticos son los siguientes: IZA, I. (2011): *El movimiento de las Ikastolas, un pueblo en marcha*. Bilbao: Euskal Herriko Ikastolak, Euskaltzaindia; FERNÁNDEZ, I. (1994): *Oroimenaren hitza. Ikastolen historia (1960-1975)*. Bilbao: Udako Euskal Unibertsitatea; LÓPEZ-GOÑI, I. (2002): *Nafarroa garaiko ikastolen historia*. Iruña: Euskara Kultur Elkargoa. En todas estas obras se pueden encontrar diversas perspectivas de acercamiento a la historia de las ikastolas.

Muchas de esas iniciativas, en un primer momento, se llevaron a cabo de manera aislada, en silencio y en la clandestinidad. Después de la muerte del dictador se hicieron públicas y salieron a la luz muchas de esas ideas y muchos grupos que habían sido creados con anterioridad. El colectivo pedagógico Adarra se creó oficialmente en el año 1977, de la mano de los Colegios de Licenciados de Álava, Guipúzcoa y Vizcaya, de la Asociación Católica de Maestros de Vizcaya, del grupo Acies de Vitoria y de la Cooperativa de Investigación pedagógica de Navarra. En palabras de la propia organización¹⁶, Adarra surgió de la necesidad de aunar y coordinar el trabajo en equipo de todas las fuerzas que trabajan en el ámbito pedagógico en el País Vasco. Así, se unieron otros grupos que también llevaban años trabajando en ese mismo ámbito, como el grupo Gordailu, la editorial Iker, o el grupo Irakasle Elkarte. Aparte de estos grupos, el ICE de la Universidad de Bilbao, la Universidad a distancia de Vergara y la misma Euskaltzaindia también empezaron a colaborar con Adarra.

En un principio, estos grupos trabajaban de manera independiente y aislada, organizando debates y reflexiones por separado, preparando acciones, cursos y jornadas para docentes. Uno de los grupos más significativos fue el anteriormente citado Gordailu¹⁷ que, entre otras muchas cosas, organizaba cursos de verano para maestros y maestras. En ese sentido, estos grupos, en su mayoría formados por docentes, intentaban trabajar con el objetivo de llenar dos vacíos existentes: por un lado, la falta de un sindicato de docentes y, por otro lado, la falta de una línea pedagógica que fuese coherente con la alternativa de escuela pública que se estaba creando. En definitiva, no les gustaba el modelo educativo ni la escuela de aquel entonces, sentían la necesidad de transformarla y, para ello, necesitaban organizarse.

A pesar de partir desde diferentes puntos de vista, todos los grupos tenían algo en común y se creó así un acercamiento de todos los planteamientos distintos. De esta manera, en el año 1977 se organizaron las primeras jornadas organizadas de manera conjunta, donde se plantearon distintos objetivos. En primer lugar, identificaron la necesidad de crear un espacio de encuentro entre docentes de todos los niveles de Álava, Vizcaya, Guipúzcoa y Navarra. Un espacio de encuentro donde poder compartir e intercambiar experiencias metodológicas y didácticas. El segundo objetivo era profundizar en la línea pedagógica que coincidiese con los objetivos de la Escuela Pública Vasca. Por último, querían difundir la preocupación por la situación del sistema educativo que era palpable entre los docentes, para poder estable-

¹⁶ ADARRA (1978): *Boletín informativo*, núm. 2. Bizkaia: Adarra Pedagogi Erakundea.

¹⁷ Gordailu fue una asociación de profesores de ikastolas que en 1976 se constituyó en editorial. Su producción abarcó libros de metodología y pedagogía, material para parvulario, textos de consulta, diccionarios y temas monográficos de ciencias naturales, sociedad, geografía e historia. Disponible en: <<http://www.euskomedia.org/aunamendi/67526>>. Para ampliar la información es de especial interés el siguiente artículo: DELGADO, A. (2016): "Gordailu y la renovación pedagógica en el País Vasco. Política y educación en el tardofranquismo", *Revista Aula*, 22, pp. 189-203.

cer las bases de un movimiento pedagógico que fuese capaz de cambiar el sistema educativo de raíz. En esas jornadas se vio clara la necesidad de crear un grupo pedagógico que trabajase por lograr estos objetivos, y así nació Adarra. Hay que señalar que el colectivo pedagógico Adarra fue creado en el 1977, aunque los estatutos no fuesen entregados en el registro hasta 1980, después de un arduo camino y mucho esfuerzo. De hecho, tenían los estatutos para todo el País Vasco, y éstos debían ser aceptados en Madrid. Estuvieron parados en Madrid por un tiempo, hasta que, al fin, en el año 1980 lograron registrarse.

Después de su creación, Luis Otano, una de las figuras más importantes de Adarra, establece cuatro etapas que pueden diferenciarse en la andadura de la organización¹⁸:

1. La primera etapa (1977-1982) fue la etapa de crecimiento y consolidación. En esta etapa se dio un aumento significativo de la filiación, con un número máximo en el año 1981. En este periodo se iniciaron relaciones con otros movimientos de renovación pedagógica de otras comunidades a través de los encuentros anuales. En este momento, se plantea la alternativa pedagógica de modelo escolar entre la escuela pública y las ikastolas.
2. En la segunda etapa (1982-88) o etapa de estabilización, continuaron trabajando en grupos y empezó a afianzarse la participación en las jornadas. La novedad es que empezó a participar *Irakasle Elkartea* (Asociación de profesores). En este periodo se plantea la convergencia de ikastolas y centros públicos. Además, desde Adarra se reclama al Gobierno Vasco que asuma la competencia de formación del profesorado.
3. La tercera etapa (1989-96) es la etapa de la reforma educativa. En el año 1989 se aprueba el primer plan de formación del profesorado por el Gobierno Vasco a través de IRAPREST (1989-95). La participación en las Jornadas decrece y se sustituyen por actividades monográficas.
4. La cuarta etapa (1997-2003) es la fase de relanzamiento. El profesorado cuenta en ese momento con una amplia oferta formativa por parte del Departamento de Educación, tanto en cursos como en proyectos. Desaparecen los grupos de Araba, Gipuzkoa y Nafarroa, pero permanece el de Bizkaia. Por último, se da una reducción de la afiliación por parte del profesorado joven.

Una vez situados en el contexto, en las siguientes líneas profundizaremos en la postura que tomó Adarra en los distintos ámbitos que fueron ejes de su labor, como el análisis de las políticas educativas, la escuela, el pensamiento pedagógico y, por último, la formación del profesorado.

¹⁸ OTANO, L.: *Op. cit.*

4.2. ADARRA FRENTE A LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Si queremos conocer la opinión de Adarra en torno a las políticas educativas debemos, necesariamente, situarnos primero en el contexto del Sistema Educativo del País Vasco¹⁹. Hay que señalar que el País Vasco no ha contado nunca con un sistema educativo propio, es decir, todos los proyectos de ley educativos han venido a lo largo de la historia de la mano de los Estados español y francés. La división política y administrativa ha fragmentado la estructura del País Vasco absolutamente, y muestra clara de esa división tenemos las políticas educativas que se han llevado a cabo en los distintos territorios de Euskal Herria.

A pesar de que a lo largo del siglo XX tuvieron lugar diversos cambios políticos en el panorama estatal, no fue hasta el año 1970 cuando se estableció la Ley General de Educación, ley cuya finalidad fue hacer frente al atrasado sistema educativo español frente al desarrollo de otros países europeos en materia educativa. La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, regula y estructura, por primera vez en ese siglo, todo el sistema educativo español. Fue una ley de gran alcance, encaminada a superar las contradicciones del sistema a consecuencia de diversas reformas sectoriales, que fueron insuficientes para responder al cambio social y económico de la España de aquel momento. Esta ley fue diseñada por José Luis Villar Palasí y hasta ese mismo momento habían perdurado las bases de la Ley Moyano de 1857. Esta ley pasará a la historia por ser la creadora de una estructura basada en la Enseñanza General Básica (EGB), el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), el Curso de Orientación Universitaria (COU) y la

¹⁹ Si bien hablamos de que el País Vasco nunca ha tenido un sistema educativo propio, debemos precisar, que gracias al proceso de descentralización podemos referirnos a un Sistema Educativo del País Vasco. El proceso de descentralización en materia de educación comenzó en el Estado Español después de promulgada la Constitución de 1978. Las primeras transferencias educativas del Estado a las Comunidades Autónomas comenzaron en 1981. Los Estatutos de Autonomía delimitan y precisan, junto con la Constitución, la distribución de competencias entre el Estado y las Comunidades Autónomas. Con el Estatuto de Gernika se constituye la Comunidad Autónoma Vasca y se transfieren al Gobierno Vasco “competencias plenas en educación”. Así pues, desde el 1 de enero de 1980, el Gobierno Vasco se hace cargo de la administración educativa, excepto en el terreno universitario. La Ley de Amejoramiento del Fuero Navarro reconoce también competencias a la Diputación de Navarra, aunque las transferencias correspondientes tardaron en darse. Gracias a esta descentralización, las Comunidades Autónomas adquirieron competencia plena sobre los centros docentes, profesorado y alumnado; expiden los títulos académicos, supervisan o inspeccionan el sistema educativo y gozan de autonomía financiera. En lo que se refiere al currículo, a pesar de que el Estado fija los aspectos básicos, las Comunidades Autónomas establecen el currículo completo, incorporando dichos aspectos básicos. En las comunidades autónomas que tienen lengua propia distinta del castellano, como en el País Vasco, esas enseñanzas mínimas representan el 55% del horario escolar. PUELLES, M. DE (1993): “Estudio teórico sobre las experiencias de descentralización educativa”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 3, pp. 13-40.

Formación Profesional (FP). Significó, ante todo, el esfuerzo por establecer definitivamente la modernización en la enseñanza en España.

En este proceso cabe destacar que a partir de la LGE y hasta 1990 en España se dieron grandes cambios que produjeron la reorganización del sistema educativo de raíz. A este respecto, la constitución española de 1978, en su artículo 27, reconoce el derecho a la educación en los términos conocidos internacionalmente. En 1980, con objetivo de desarrollar lo que recogía la Constitución, el gobierno de UCD aprobó la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE)²⁰. Años más tarde, en 1985, impulsada por el primer gobierno del PSOE se aprobó la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE)²¹. En 1990 el gobierno de Felipe González aprueba La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)²², que regula la estructura y organización del sistema educativo en sus niveles no universitarios. En ella se reiteran los principios y derechos reconocidos en la Constitución y en la LODE. Esta última ley desplazó la organización establecida por la LGE y reestructuró el sistema educativo español de una forma más moderna y progresista. Además, determinó los aspectos básicos del currículo en relación con los objetivos, contenidos, principios metodológicos y criterios de evaluación. La LOGSE, a su vez, favoreció que las Comunidades Autónomas tuviesen un amplio ejercicio de competencias en materia de educación. De esta manera, dada la descentralización, en las escuelas de la Comunidad Autónoma Vasca se empezó a reivindicar la implantación de un currículum vasco. Por último, en 1995 se aprobó la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes (LOPEG)²³, esta ley adecuó a la nueva realidad educativa aprobada en la LOGSE el planteamiento participativo y los aspectos referentes a organización y funcionamiento de los centros que reciben financiación pública establecidos en la LODE.

²⁰ Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE), con esta ley se realizó el primer intento normativo de ajustar los principios de la actividad educativa, la organización de los centros docentes y los derechos y deberes de los alumnos a los principios que marcaba la recién aprobada Constitución. Sin embargo, esta ley fue derogada pocos años más tarde.

²¹ La Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) [L003] desarrolla el artículo 27 de la Constitución a excepción del apartado décimo relativo a la autonomía universitaria. Su objetivo es garantizar, para todos, el derecho a la educación, haciendo especial énfasis en la consecución de una enseñanza básica, obligatoria y gratuita, sin ningún tipo de discriminación. La actividad educativa debe perseguir el pleno desarrollo de la personalidad del alumno, la formación en el respeto y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad como principios democráticos de convivencia, la adquisición de conocimientos, hábitos y técnicas que capaciten para la actividad profesional y la participación activa en la sociedad, así como la formación para la paz y la cooperación.

²² La Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) regula la estructura y organización del sistema educativo en sus niveles no universitarios. En ella se reiteran los principios y derechos reconocidos en la Constitución y en la LODE.

²³ La Ley Orgánica 5/1995 de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) adecua a la nueva realidad educativa aprobada en la LOGSE el planteamiento participativo y los aspectos referentes a organización y funcionamiento de los centros que reciben financiación pública establecidos en la LODE.

Hemos señalado este proceso legislativo para resaltar la posición de Adarra. Cuando se creó este colectivo de renovación pedagógica la ley que estaba vigente era la Ley General de Educación del año 1970. Veinte años después llegó la LOGSE (1990), la cual desplazó, como acabamos de exponer, toda la organización implantada por la LGE. Estas dos leyes fueron las leyes más analizadas, y a la vez criticadas, por Adarra. La organización estuvo muy implicada desde un principio haciendo seguimientos exhaustivos y análisis profundos de las leyes, así como publicando informes llenos de detalles al respecto. Muestra de ello tenemos la revista *Adartzale*²⁴, publicada por la misma organización, en la cual, junto con otros temas, se hacía un análisis pormenorizado de las políticas educativas. Además de analizar las políticas educativas y realizar críticas profundas al respecto, se dedicaron a realizar propuestas sin descanso, siendo su objetivo siempre el mismo: caminar hacia una escuela pública vasca.

Según el análisis que hacía la organización, la LGE era una creación de los tecnócratas de la época de la España franquista. En su opinión, dicha ley fue creada para adaptar el sistema educativo a la nueva situación social que trajo consigo la industrialización. Lo grave era, según la organización, que el sistema de valores que definía a la España católica de Franco todavía seguía vivo²⁵. Estas palabras de Luis Otano dejan clara la posición de la organización frente a esta ley:

*“La reforma prevista por la LGE no suponía un cambio en profundidad. Al contrario, trataba de reforzar y adaptar el sistema educativo a la nueva situación socioeconómica del país, para que pudiera seguir cumpliendo la misma función social asignada por las clases dominantes a la enseñanza: reproducir y legitimizar la división social entre las clases, resultante del modo de la producción del sistema capitalista”*²⁶.

Para Adarra, el sistema educativo se construyó sobre estos pilares ideológicos: la generalización de los estudios básicos, la expansión de las enseñanzas técnicas y la permanencia de los valores tradicionales que seguían siendo la base del sistema social. Ese sistema educativo se basaba en tres características principales. Por un lado, la escolarización general, obligatoria y gratuita; por otro lado, la

²⁴ Adartzale fue la revista publicada por la organización desde el año 1986. Esta revista no tenía periodicidad, se difundía a los socios y socias de Adarra, a todos los centros escolares y a otros grupos interesados en el ámbito educativo escolar. Las revistas a las que hacemos referencia son las siguientes: ADARRA. (1989): “Euskal Eskola Publikoaren zirriborroa”, *Revista Adartzale*; Adarra. (1990): “Adarra ante los problemas actuales de la enseñanza en el País Vasco”, *Revista Adartzale*; Adarra. (1991): “(LOGSE) Desbrozamiento de los diferentes aspectos que recoge la ley”, *Revista Adartzale*.

²⁵ Sobre este tema se puede consultar: FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (1973): *Reforma educativa y desarrollo capitalista*. Madrid: Siglo XXI; BOZAL, V. (1975): *La enseñanza en España*. Madrid: Alberto Corazón; LERENA, C. (1976): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.

²⁶ OTANO, L. (1978): *Escuela Pública Vasca. Una alternativa para la enseñanza en Euskadi*. Adarra. Bilbao: Casa de Misericordia, p. 6.

promoción de la formación profesional, y, por último, la elección de rama de estudios que se hacía con catorce años al acabar la enseñanza primaria, así, desviaban a la fuerza a muchos alumnos a la Formación Profesional. De esta manera, según la organización, se disminuía el número de alumnado que entraba en BUP, lo cual significaba el primer paso para impedir el acceso a la universidad.

Este sistema educativo utilizaba diversos mecanismos para llevar a cabo esas funciones sociales. Existían para ello tres tipos de jerarquías: la de los centros, la de los ciclos y la de contenidos. Cuando desde la organización se hacía alusión al concepto de jerarquía de los centros se aludía a la dualidad histórica que había existido a lo largo de la historia entre enseñanza pública y privada. Según la organización, esa brecha abierta generaba una estratificación social, como por ejemplo que la enseñanza privada estuviese dotada de más prestigio social que la escuela pública. Además de existir una jerarquía entre los centros, entre los ciclos también se daba ese fenómeno. Al acabar la EGB había dos ramas a elegir, y según la organización, esta elección muchas veces se veía influida en función de la clase social de cada estudiante, es decir, cada rama estaba destinada a alumnas y alumnos de una u otra clase social. Por último, se daba también una jerarquía de contenidos. Muestra de ello tenemos la programación de la enseñanza de aquella época, la cual daba prioridad a la comprensión verbal y a la abstracción, dejando de lado las “ciencias propias de la clase obrera”²⁷. En dos palabras, la ideología que se transmitía desde la escuela era la ideología de la clase dominante, siguiendo los presupuestos marxistas. Los principios de dicha ideología eran los siguientes: la aceptación de un sistema jerárquico para gestionar la sociedad; la proyección del espíritu competitivo, el cual era la base del sistema social y económico; la supremacía de las capacidades intelectuales y la distinción y falta de unión entre los ámbitos técnicos e intelectuales y, por último, la exclusión del sistema del pensamiento crítico, lo que causaba que la educación estuviese basada únicamente en la transmisión.

A esa situación se le sumó, en el caso del País Vasco, el tener una realidad social y cultural distinta que condicionaba de lleno el modelo educativo. Adarra denunciaba que el País Vasco había sufrido, a lo largo de los años, opresión política y, sobre todo, opresión cultural por parte de los Estados español y francés. Remarcaban, especialmente, la opresión y represión sufrida por el idioma del pueblo vasco, el euskera, a largo de la historia de Euskal Herria:

“El factor que ha contribuido decisivamente a la pérdida del euskera como medio de comunicación del pueblo vasco ha sido la implantación forzosa, por

²⁷ La jerarquización de los contenidos se daba gracias a mecanismos internos de selección que estaban en la misma programación, en la que adquirían especial relevancia los contenidos y métodos que suponían una mayor comprensión verbal y abstracción, mientras se despreciaban las áreas de conocimiento que suponían más habilidad manual, dotes de observación... es decir, las áreas que estaban más en línea con las dotes de la clase trabajadora.

parte de los estados español y francés, del castellano y francés como únicas lenguas oficiales en sus respectivos territorios. Consagrando así una situación diglósica. (...) En Álava, Guipúzcoa, Navarra y Vizcaya, existe una diglosia sostenida y alimentada por la oficialidad exclusiva del castellano, que origina y condiciona la existencia de dos grupos lingüísticos, uno en franca inferioridad”²⁸.

Según la organización, esta situación tenía una incidencia directa en la realidad educativa vasca. De hecho, señalaban que ambos Estados habían conseguido con sus políticas educativas eliminar por completo el euskera del sistema educativo. Una de las razones que explican este hecho es, que tanto el sistema educativo, como las orientaciones pedagógicas eran diseñados desde el poder central y, por consiguiente, eran imposibles de modificar para cualquier territorio del Estado. En este proceso, los Estados español y francés, no solo no tenían en cuenta las peculiaridades de cada territorio a la hora de llevar a cabo sus políticas educativas, sino que trataron de aniquilar cualquier rasgo especial o significativo de cada una de las culturas nacionales. La organización señalaba también que la LGE, en los artículos 14 y 17, reconocía, por primera vez, las lenguas regionales, limitando su uso, aun así, a los sistemas educativos de preescolar y enseñanza básica.

Asimismo, aquella esencia centralista de la educación también tenía incidencia directa en el profesorado. Prueba de ello es el impacto que tuvieron los Concursos Generales²⁹ que se llevaban a cabo en el Estado, que propiciaron los desplazamientos a nivel estatal de cientos de docentes, lo que a su vez produjo que muchos de los docentes destinados al País Vasco no tuvieran ningún tipo de arraigo en el País Vasco, ni con su lengua, ni con su cultura ni, por consiguiente, con su problemática. A nivel académico, fue muy grave la falta de una Universidad Vasca, ya que eso ocasionaba que gran parte del alumnado univer-

²⁸ OTANO, L. (1978): *Escuela Pública Vasca. Una alternativa para la enseñanza en Euskadi. Adarra*. Bilbao: Casa de Misericordia, p. 10. Otano explicaba así qué era la diglosia: situación creada en un territorio al imponer un grupo social o nacional una única lengua oficial sobre otras lenguas existentes en el mismo territorio. En lo que se refiere al estado español.

²⁹ En el contexto en el que nos situamos los profesores de centros estatales accedían a la docencia a través de unas oposiciones dada su condición de funcionarios civiles del Estado. En aquel momento el sistema de acceso a la docencia se realizaba mediante los llamados Concursos Generales, organizados por la Dirección General del Personal del Ministerio de Educación y Ciencia. Las convocatorias de estos concursos eran publicadas en los Boletines Oficial del Estado, donde se detallaban las vacantes que se ofertaban para todo el estado. Los maestros y maestras accedían, mediante ese concurso, a ocupar cualquiera de las plazas ofertadas en dicha convocatoria. Este elemento es de vital importancia para la enseñanza del País Vasco, ya que propiciaba que muchas maestras y maestros autóctonos fueran trasladados forzosamente a otras provincias, mientras maestros de otros lugares eran destinados al País Vasco. Como consecuencia, gran número de docentes ejercían su docencia en el País Vasco, en palabras de la organización “por la fuerza de una máquina burocrática”, no por deseo de integración en el País Vasco. Para conocer mejor el tema puede consultarse el siguiente enlace: <<http://www.euskomedia.org/aunamendi/90986/68510>>.

sitario estudiase en otras universidades, lo que les negaba la oportunidad de estudiar su propia cultura. Hasta el año 1977 no se estableció el distrito universitario vasco, el cual estaba muy lejos todavía de poder ser considerado como Universidad del País Vasco³⁰.

El pueblo vasco mostró una actitud especialmente sensible ante esta situación global con relación a la cultura y a la lengua propias. De esta manera, en la década de los sesenta, en el ámbito de la educación privada, se creó un modelo educativo propio, naciendo así el movimiento de las Ikastolas³¹. La creación de la Ikastola fue un elemento renovador en múltiples aspectos, como, por ejemplo, en la enseñanza del euskera y en el ámbito del pensamiento pedagógico. Los creadores de la Ikastola fueron padres, madres y docentes que actuaron movidos por dos razones principales. La primera fue la persecución y deterioro que vivía el euskera. La segunda, la necesidad de crear una escuela nueva, más innovadora en cuanto a su organización y metodología. Aquellos padres, madres y docentes deseaban una alternativa a la escuela pública estatal y centros religiosos de aquel momento. Una alternativa renovadora y moderna. Las Ikastolas empezaron a despuntar de manera exponencial a lo largo de toda la década de los setenta³², lo que produjo malestar en ciertos sectores favorables a la escuela pública. Ciertamente, la escuela pública no vivía un buen momento. Según la organización, por un lado, la escuela se había quedado obsoleta debido —entre otras razones— a una legislación educativa insuficiente y a las precarias condiciones laborales de los docentes de la enseñanza pública. A causa de esta mala y grave situación, era notoria la actitud negativa y la falta de satisfacción por parte del profesorado y del alumnado de la escuela pública, los que empezaron a manifestarse de diversas formas. En palabras de Otano:

³⁰ “La sociedad civil de Euskal Herria, que no se sentía satisfecha con las limitaciones existentes y sobre la que pesaban los recuerdos regeneracionistas de 1918, 1922 y 1936, generó un importante movimiento en pro de una Universidad vasca en los años setenta, una especie de ilusión colectiva que se fraguó bajo el emblema de Chillida y hoy lema de esta Universidad “eman ta zabal zazu”. Sin embargo, no se consiguió que los poderes públicos plantearán de una manera efectiva la creación del distrito hasta 1977. Finalmente, el 25 de febrero de 1980 la Universidad de Bilbao se convierte en la Universidad del País Vasco, conformando el sistema universitario público de la Comunidad Autónoma Vasca, del que forman parte los Centros universitarios oficiales existentes en ese momento en los *tres territorios históricos y por un importante grupo de Escuelas Universitarias que se constituyeron como centros adscritos*”. Disponible en: <<https://www.ehu.eus/es/aurrekari-historikoak>>. Para profundizar en este tema recomendamos el siguiente estudio sobre la historia de la Universidad del País Vasco: DE PABLO, S. y RUBIO, C. (2006): *Historia de la UPV-EHU (1980-2005)*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

³¹ El movimiento de las ikastolas ha despertado durante los últimos años el interés de muchos investigadores e investigadoras en el ámbito de la historia de la educación del País Vasco. Estos estudios nos permiten disponer de aportaciones que brindan análisis diversos que han posibilitado conocer en profundidad un fenómeno que ha alcanzado un protagonismo sobresaliente en la realidad histórica reciente del País Vasco.

³² ZABALETÁ, I., GARMENDIA, J. y MURUA, H. (2015): “Movimiento Popular y escuela en el franquismo: las Ikastolas en Gipuzkoa”, *Revista historia de la educación*, 34, pp. 305-336.

“Unos y otros ponen de manifiesto las contradicciones del sistema educativo y su falta de adecuación a las nuevas necesidades de la sociedad. Los enseñantes obligados por unas condiciones laborales, manifiestamente injustas, adquieren una nueva conciencia como trabajadores de la enseñanza”³³.

Como podemos comprobar, el sistema educativo estaba comenzando a resquebrajarse. No solo comenzaron a aparecer iniciativas y propuestas de la mano del profesorado y del alumnado, sino que los partidos políticos también se sumaron a ese movimiento de reivindicación. Un clima que, como indica Viñao³⁴, a lo largo de la década de los setenta, se presentó en forma de protestas, huelgas y manifestaciones. Es decir, de reivindicaciones educativas, no solo profesionales sino también políticas. Hubo quienes, frente a las alternativas que proponían nuevos modelos de enseñanza, presentaban proyectos puramente reformistas, orientados a superar las contradicciones del sistema de aquel momento, pero manteniendo los objetivos de ese mismo sistema. Adarra, en cambio, partía desde este otro principio:

“La escuela es un servicio público fundamental, y como tal, debe responder a los intereses de la colectividad en su conjunto; todos pueden y deben utilizar este servicio, en condiciones de igualdad, para insertarse en un proceso social que sobrepasa el marco escolar, pero que tiene en él uno de los elementos claves”³⁵.

Así las cosas, Adarra veía dos objetivos principales a alcanzar en la sociedad de entonces: garantizar la democratización y la euskaldunización de la enseñanza. A fin de cuentas, en opinión de Adarra, en aquel momento el sistema educativo público seguía siendo clasista y selectivo. Por otro lado, los años que la LGE había estado vigente eran suficientes para llegar a la conclusión de que era una ley insuficiente. La organización, a pesar de que entre la población estaba extendida la creencia de que la ley había sido bastante revolucionaria para la época, entendía que la LGE no alcanzaba el objetivo de garantizar una escuela pública de calidad, tanto por su planteamiento como por su aplicación. En palabras de Luis Otano: “La reforma educativa plasmada en la LGE encontró dificultades insuperables, y en 1978, cuando está a punto de finalizar el plazo de su total puesta en vigor ha quedado ya totalmente descalificada”³⁶.

Otro de los elementos clave en este periodo fue la aprobación del Estatuto de Gernika. La Constitución Española de 1978, en su artículo 27, plantea las bases de una descentralización de la administración educativa y el Estatuto de Autonomía, en su artículo 16, establece que es “competencia de la Comunidad Au-

³³ OTANO, L. (1978): *Escuela Pública Vasca. Una alternativa para la enseñanza en Euskadi*. Adarra. Bilbao: Casa de Misericordia, p. 10.

³⁴ VIÑAO, A. (2014): *Op. Cit.*, p. 29.

³⁵ OTANO, L. (1978): *Op. Cit.*, p. 15.

³⁶ *Ídem*.

tónoma del País Vasco la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, sin perjuicio del artículo 27 de la Constitución y Leyes Orgánicas que lo desarrollen, de las facultades que atribuye al Estado el artículo 149.1.30 de la misma y de alta inspección necesaria para su cumplimiento y garantía”. Así pues, la Comunidad Autónoma Vasca recibió las competencias en materia de enseñanza en el primer bloque de transferencias en 1981. La Ley de Amejoramiento del Fuero también le otorgó a la Diputación Foral de Navarra todas las competencias en materia de educación, a pesar de que las transferencias necesarias no llegaron a materializarse hasta el año 2000. Sin embargo, tanto el Gobierno Central como el Gobierno Vasco defendían un mismo modelo educativo, por lo que en el País Vasco seguían existiendo los mismos problemas. Por otro lado, la división política y administrativa de Euskal Herria dificultaba dar una respuesta homogénea y común a los problemas, por lo tanto, paulatinamente, fueron surgiendo y acrecentándose las diferencias entre Nafarroa y el resto de territorios vascos.

En aquellos años, Adarra siguió trabajando en el análisis de la legislación y en la elaboración de propuestas para la mejora del sistema educativo. Concretamente, en el año 1990, antes de que se estableciese la LOGSE, Adarra estuvo trabajando en torno a las políticas educativas vigentes. Ejemplo de ello tenemos los llamados Programas Renovados, en cuya elaboración trabajaron muchos miembros de Adarra. Esos programas eran programas educativos, lo que hoy en día conocemos como currículum.

Ese mismo año, en el año 1990 se aprobó la LOGSE. Adarra la siguió con especial atención, mostrando una opinión crítica frente a la propuesta del nuevo sistema educativo, reconociendo, a pesar de no coincidir en algunos puntos concretos, que en la base veían aspectos positivos en la ley. Muestra de ello son las siguientes palabras escritas por la organización: “Han aprobado la LOGSE. Nos encontramos con una ley con la que tenemos importantes desacuerdos, pero que puede ser un revulsivo para un sistema educativo necesitado de profundos cambios”³⁷. La crítica de Adarra se basaba, en gran medida, en la forma que tenía de aplicarse la ley. Ciertamente, a pesar de que la LOGSE intentó reunir todas las reivindicaciones que se venían haciendo en torno a los ámbitos de la lengua etc., muy pocas veces se llevó a la práctica la metodología propuesta en dicha ley. En educación infantil y primaria se materializaron diversas propuestas, pero en educación secundaria fueron muy pocas las que se llevaron a cabo. En opinión de la organización no se invirtió el dinero necesario que requerían los cambios que se planteaban en la ley, y eso limitaba su implantación. Por otro lado, otro de los aspectos más interesantes que se planteaba para el sistema educativo era que la etapa de educación infantil se entendía, por pri-

³⁷ ADARRA (1990): “Adarra ante los problemas actuales de la enseñanza en el País Vasco”, *Revista Adartzale*, p. 6.

mera vez, como una etapa con carácter educativo y con objetivos propios, lo que la distinguía de los que entonces se conocían como guardería y preescolar.

No obstante, el punto más sobresaliente de este proceso fue la aprobación en 1993 de la Ley de Escuela Pública Vasca, que abrió la vía de “publicación” de las Ikastolas. Adarra adoptó una postura de aceptación crítica de la reforma y esta toma de posición fue seguida por un importante número de docentes y por los sindicatos de enseñanza³⁸. Adarra veía como necesaria y prioritaria la reelaboración de la Ley de la Escuela Pública Vasca. De la misma manera, reivindicaban una ley de la escuela pública vasca coherente, una ley que impulsase un modelo de escuela pluralista, democrático, situado en su entorno, integrador, compensador de las desigualdades y que ayudase a superar las discriminaciones tanto personales como sociales. Solo admitirían una ley que cumplierse y garantizase estas condiciones, ya que tenían muy claro que el esbozo de la ley presentado en aquel momento estaba muy lejos de los mínimos que para ello se exigían. En opinión de Adarra el camino tomado tanto por el Gobierno Vasco como por la Federación de Ikastolas no era el camino de construir una ley coherente para la Escuela Pública Vasca³⁹.

Como hemos podido comprobar, Adarra mostró una profunda preocupación en torno a las políticas educativas y su aplicación en el País Vasco. Ciertamente, se produjeron múltiples debates sobre las cuestiones legislativas y se analizaron los planteamientos teóricos que estaban en la base de las mismas en las Jornadas Pedagógicas y en los grupos de trabajo de cada territorio. Además, se lanzaron sin descanso diversas propuestas para conseguir la escuela pública

³⁸ OTANO, L.: *op. cit.* Según Otano, los sindicatos de la enseñanza siempre habían querido tener presencia en el ámbito pedagógico. De hecho, el sindicato de la enseñanza STEE llegó a pensar en algún momento que Adarra fuese su grupo pedagógico, a pesar de que Adarra rechazó tajantemente esa posibilidad. Por otro lado, el sindicato CC.OO. opuso una ligera resistencia a reconocer que existiese una plataforma no sindical dedicada a las cuestiones pedagógicas. Este sindicato reclamaba su competencia en la renovación pedagógica del profesorado, organizando durante años cursos de formación del profesorado. UGT creó su propio Colectivo Pedagógico ANTARES, que organizaba cursos y realizaba actividades entre sus miembros.

³⁹ Según Luis Otano, la Ley de Escuela Pública Vasca propuso un modelo escolar que ya se había formulado a mediados de los años setenta. El sistema escolar vasco, con dos redes financiadas con fondos públicos, no garantizaba un modelo escolar que cumplierse los requisitos de la Escuela Pública Vasca que necesitaba el País Vasco. En palabras de Otano, “se necesita un nuevo pacto escolar que no esté basado en un juego de fuerzas y de intereses particulares”. La ley de escuela pública vasca de 1993, según Otano, no resolvió los problemas más graves de la enseñanza pública y, además, facilitó el asentamiento de la privada. Por otro lado, la ley de Escuela Pública Vasca no se puso en práctica como se pensó y los cambios escolares fueron insuficientes y desiguales en los centros. A pesar de ello, reconocían que los planteamientos de la ley fueron determinantes en algunos aspectos, como en la democratización de los centros, en la presencia y uso del euskera, en lo relativo a la atención a la diversidad del alumnado, en el modelo de convivencia escolar y en la práctica pedagógica del profesorado. OTANO, L. (2015): *La escuela pública vasca, un proyecto para el cambio social*. Disponible en: <<https://latransicion1973a1982.wordpress.com/2015/07/08/la-escuela-publica-vasca-un-proyecto-para-el-cambio-social-luis-otano/>>.

y vasca con la que muchas personas soñaban. A este respecto, ni la LGE ni la LOGSE cumplieron con las expectativas que desde Adarra entendían que debía recoger una ley para la escuela pública vasca.

Entre de las reivindicaciones que se hacían desde Adarra, una de las más importantes fue que se le otorgase, dentro de las políticas educativas, la importancia que merecía a la lengua vasca y a su enseñanza. En las siguientes líneas relataremos cuál fue la actitud que tomó la organización en torno a las políticas lingüísticas, ya que en los documentos analizados es notoria la preocupación que presentaban en torno al euskera y los procesos de euskaldunización.

4.2.1. El euskera y las políticas lingüísticas

Adarra comprendía que la recuperación y normalización del euskera era una función básica y prioritaria de la Escuela Pública Vasca. Es por ello por lo que este ámbito fue uno de los ejes principales de la labor de la organización a lo largo de su historia, sobre todo, en los primeros años. No debemos olvidar que durante el franquismo el euskera quedó fuera de la enseñanza del País Vasco, en unas ocasiones ignorado y, en otras muchas, perseguido⁴⁰. Por lo tanto, dicho periodo, hasta el surgimiento de las primeras Ikastolas, se caracterizó, según Etxeberria⁴¹, por un monolingüismo escolar en castellano, en el que el principal objetivo era conseguir eliminar cualquier rasgo o característica cultural que no fuera la oficial. Sin embargo, a partir de la década de los sesenta, y especialmente después de la muerte del dictador, comenzaron a atisbarse síntomas de una cierta recuperación de la lengua gracias a las Ikastolas, que empezaron a recuperar la enseñanza del y en euskera. En este contexto, podemos afirmar que la recuperación de la lengua y la cultura vascas quedó, en gran medida, en manos de las Ikastolas⁴². Esta situación revelaba que la escuela pública aún tenía un largo camino por recorrer. Desde Adarra entendían que para iniciar este camino debían, además de impulsar el uso del euskera en la enseñanza pública, avanzar y profundizar en la reflexión en torno al aprendizaje de las lenguas, el bilingüismo y los modelos de inmersión.

⁴⁰ MURUA, H. y GARMENDIA, J. (2016): "El euskara dentro del espacio escolar de la renovación pedagógica del profesorado de la Comunidad Autónoma Vasca", en DÁVILA, P. y NAYA, L.M.: *Espacios y patrimonio histórico-educativo*. Donostia: Erein, pp. 943-959.

⁴¹ ETXEBERRIA, F. (2004): Logros y retos de la educación plurilingüe en el País Vasco. *Diversitat Lingüística, sostenibilitat i pau*. Conferencia llevada a cabo en Forum Barcelona, Barcelona.

⁴² Adarra denunciaba que el euskera había venido sirviendo de arma de división entre ikastolas y centros públicos. Las Ikastolas, frente a la enseñanza de los centros públicos, daban una atención preferente al euskera. Este hecho produjo que se creara una nueva elite entre las clases populares, que en ocasiones llegaban a rechazar la escuela pública por motivos lingüísticos. Así, la división lingüística en vez de aminorarse progresivamente se reforzaba por la existencia de dos aparatos escolares diferentes, lo que, según Adarra "no permitía la recuperación del euskera sin sectarismos de ningún tipo". ADARRA (1983). *Documento Base para el debate sobre el papel de Adarra en la renovación pedagógica de la escuela*. Bizkaia: Adarra Pedagogi Erakundea.

A consecuencia de esta situación, la preocupación en torno al euskera y a los procesos de euskaldunización (tanto del alumnado como del profesorado) fue, a lo largo de los años, eje principal de la actividad de Adarra. Teniendo en cuenta tanto el contexto político como el sociolingüístico debemos distinguir dos etapas: la etapa anterior y posterior al Estatuto de Autonomía que le concedió la oficialidad al euskera. Debemos recordar que, en el momento que se creó la organización, el euskera no estaba aún reconocido como idioma oficial de la Comunidad Autónoma del País Vasco ni de Navarra. A pesar de que a lo largo del siglo XX se dieron grandes pasos y se avanzó mucho en la lucha por lograr la oficialidad del idioma⁴³, la ley no fue aprobada hasta el año 1979. Concretamente en el año 1978 se estableció la Constitución, y en ella se señala la obligación de conocer el castellano (art. 3) y el derecho de utilizar el euskera. Además, acepta la cooficialidad de otros idiomas que no fueran el castellano, y transfiere las competencias relativas a la regulación de las mismas a los Estatutos de cada región (art. 3.2). Un año después, en el año 1979, se aprobó el Estatuto de Autonomía del País Vasco, en el que se estableció que el euskera, tuviese como el castellano, carácter de lengua oficial en la Comunidad Autónoma del País Vasco, y que todos los habitantes tenían derecho a conocer y a usar ambas lenguas (art. 6).

No es de extrañar, por tanto, que un año antes de que se aprobase dicho Estatuto, Adarra reivindicase a través de uno de sus boletines la cooficialidad del euskera. Además de exigir los mismos derechos para ambas lenguas —castellano y euskera—, exigía también políticas compensatorias para el euskera. La organización hablaba claro al respecto:

“Reconocimiento del euskara en cooficialidad, que no consiste en la adjudicación de igualdad de derechos al euskara y castellano, lo cual iría en perjuicio del primero, al ser su posición la más débil con mucho. En efecto, la estricta justicia exige una política compensatoria del ataque secular perpetrado contra Euskal Herria”⁴⁴.

Para Adarra, una lengua no era un simple conjunto formado por fonemas y estructuras, sino que la lengua representaba la vida y el alma de un pueblo y su ciudadanía. Por esa misma razón, entendían que obligar al alumnado a estudiar únicamente en castellano, siendo la lengua y la cultura de muchos de ellos y ellas otra distinta a la que ese idioma representaba, suponía vulnerar los principios pedagógicos básicos. Además, creían que esta situación generaba que

⁴³ En el año 1937, bajo el mandato del lehendakari José Antonio Aguirre, se creó el primer Gobierno Vasco y se aprobó el primer Estatuto de Autonomía. En dicho Estatuto se reconoce, por primera vez, que el euskera es una lengua oficial. Sin embargo, en el año 1939 con el fin de la guerra civil y el consiguiente decaimiento de la república, dicho Estatuto quedó anulado. Ese fue uno de los primeros pasos que se dieron con el objetivo de reprimir, perseguir y castigar el uso del euskera, tanto en el ámbito público como en el privado, que tendría su auge en los años posteriores durante el franquismo.

⁴⁴ ADARRA (1978): *II. Boletín Informativo*, p. 7.

muchas personas llegasen a odiar su propia cultura, ya que ese escenario propiciaba el desprecio hacia la identidad y el idioma vasco⁴⁵.

Ciertamente, la escuela pública de la época no era una escuela vasca. El proyecto lingüístico de esa escuela no se adaptaba al objetivo que toda la comunidad debía tener en común, es decir, a desarrollar de manera plena su identidad como pueblo vasco. En ese sentido, veían necesario recuperar la lengua, y recuperar la lengua significaba recuperar Euskal Herria, ya que entendían que sin el euskara no podía construirse la nación vasca. La situación era, por consiguiente, compleja. Por un lado, según Adarra, los programas escolares no estaban pensados ni diseñados al servicio del País Vasco, ya que no tenían en cuenta las condiciones ni características culturales propias del País Vasco. Por otro lado, la cultura vasca no tenía presencia en las escuelas. Desde la organización se denunciaba que no existía un contexto cultural que diera sentido y valor al euskera ni a su enseñanza. Adarra proponía entonces valerse de la experiencia de las Ikastolas en materia de enseñanza del euskera. Querían, además, conocer y profundizar en el estudio de los procesos psicolingüísticos, en programas de inmersión lingüística de otros países, para poder definir una metodología acorde a las necesidades que requería la enseñanza del euskera en Euskal Herria. Por último, en cuanto a la relación entre alumnado inmigrante y euskera, la organización también dio su opinión.

“Se debe valorar y respetar la cultura propia de los inmigrantes, ya que actuar de esa manera ayudará a los alumnos a entender el valor de la cultura y los impulsará a asumir la cultura de nuestro pueblo, hasta que lleguen a integrarse completamente”⁴⁶.

Según Adarra, las políticas compensatorias que hemos mencionado anteriormente debían ser notorias sobre todo en tres aspectos: en que el personal de la administración fuera vascoparlante; en los medios de comunicación y en la enseñanza⁴⁷. Para ello, Adarra veía necesaria la existencia de un organismo autonómico cuya labor fuese la elaboración de una planificación para llevar a cabo un Plan de Enseñanza en el País Vasco y para el País Vasco, así como el

⁴⁵ A este respecto Adarra señalaba que este fenómeno de rechazo hacia el euskera se daba sobre todo en las zonas erdaldunes (zonas en las que la mayoría de la población es castellanoparlante). ADARRA (1983): *Documento base para el debate sobre el papel de Adarra en la renovación pedagógica de la escuela*. Bizkaia: Adarra Pedagogi Erakundea.

⁴⁶ ADARRA (1983): *Oinarri agiria eskolaren pedagogikoan Adarrari dagokion zereginari buruz*. Bizkaia: Adarra Pedagogi Erakundea.

⁴⁷ Respecto a la formación lingüística de los docentes, en el año 1978 únicamente un 5% de los docentes de los centros públicos sabía euskera. En 1985, en cambio, el 28% había conseguido el EGA (Euskara Gaitasun Agiria), prueba que medía la capacitación lingüística en euskera. En 1991, esa tasa subió al 41%. Estos datos reflejan que se llegó a euskaldunizar aproximadamente al 50% del profesorado en un periodo de tiempo relativamente corto (menos de 20 años).

control y seguimiento del mismo. Dicho plan debía recoger tanto un proyecto general como proyectos parciales, adaptados a las necesidades del alumnado.

En cuanto al proyecto general, existían dos opciones: A) que la enseñanza fuese en euskera y que el castellano se introdujese progresivamente, y B) que la enseñanza fuese en castellano y que el euskera se introdujese progresivamente. Ambas opciones empezarían a funcionar paralelamente, pero el criterio de introducción del castellano y del euskera debía ser distinto. Ciertamente, la situación diglósica que vivía el euskera situaba al mismo en una situación de desventaja. En la primera opción (la opción A) se debía empezar a utilizar el euskera en educación infantil y a lo largo de los primeros años no se utilizaría el castellano en las aulas, al igual que se venía haciendo en las Ikastolas. En la segunda opción (la opción B), la etapa de Educación Infantil se desarrollaría en castellano y se empezaría en la misma etapa a introducir el euskera. En la etapa de educación primaria obligatoria el euskera debía ser obligatorio, y el nivel de la lengua adquirido al finalizar dicha etapa posibilitaría la enseñanza de diversas materias en euskera (así como literatura, geografía e historia), o que las y los alumnos pudiesen pasar de la opción B a la A.

En cuanto a los proyectos parciales o a las medidas inmediatas, Adarra reivindicaba las siguientes exigencias: la creación de puestos de docentes de euskera en todos los centros, así como una ley que lo recogiese; que se crease una comisión encargada del control del nivel de conocimiento de euskera de los docentes y de la implantación de los programas de euskera; dar formación a los docentes en horas de trabajo a través de cursos organizados de formación; tener en cuenta el nivel de euskera a la hora de contratar al profesorado; que el euskera fuese obligatorio en todas las titulaciones dedicadas a la enseñanza; promover las experiencias de la opción A y, por último, ayudar a las experiencias educativas en euskera de ciclos superiores para que se propagasen.

El 24 de noviembre el Parlamento Vasco, en el uso de sus competencias, aprobó en 1982 la Ley Básica de Normalización y Uso del Euskera. En dicha ley, imprescindible para la reconstrucción lingüística y cultural del País Vasco, se recoge la oficialidad del euskera. Además, se reconocían los derechos lingüísticos de toda la ciudadanía y se establecían los objetivos y responsabilidades de las Instituciones Públicas para conseguir la normalización del euskera⁴⁸, ofreciendo directrices firmes para encauzar y estimular el correcto uso del euskera en la enseñanza. Según Adarra, esa ley tenía un objetivo (y una limitación) claro, equiparar el uso del euskera con el uso del castellano. A partir del año 1983 se publicaron diversas órdenes y decretos relativos a la obtención del certificado de aptitud de conocimiento del euskera y, sobre todo, fue importante el Decreto 138/1983 sobre Regulación

⁴⁸ COBREROS, E. (1989): *El régimen jurídico de la oficialidad del euskera*. Bilbao: Instituto Vasco de Administración Pública IVAP.

del Uso de las Lenguas oficiales en la Enseñanza No Universitaria, decreto que afrontó la regulación de la enseñanza del y en euskera, estableciendo la obligatoriedad de la enseñanza de las dos lenguas oficiales del País Vasco bien como asignatura, o bien como lengua vehicular. Uno de los objetivos fundamentales era “garantizar al alumnado la posibilidad real, en igualdad de condiciones, de poseer un conocimiento práctico suficiente de ambas lenguas oficiales al finalizar los estudios de enseñanza obligatoria” (art. 17), y, además, contemplaba la adopción de medidas que posibilitasen la progresiva euskaldunización del profesorado (art. 20).

A partir de la aprobación del Decreto de 1983, se definen los modelos lingüísticos para Preescolar y EGB, por un lado, y para BUP y COU, por otro lado. Para Preescolar y EGB, la ley establece tres modelos posibles (A, B y D) y para BUP y COU dos (A y D). En el modelo A todas las materias, exceptuando el euskara, se impartían en castellano. El euskara se impartía como otra asignatura más, y, cuando el alumnado hubiera adquirido un buen nivel, se podrían impartir en euskara algunos de los temas de otras materias. En el modelo B, tanto la lengua castellana como el euskara, se utilizaban para impartir el resto de materias. La lengua castellana se utilizaba, en principio, para materias tales como la lectura y la escritura y las matemáticas. Además, el euskara y el castellano se trabajaban como materias de aprendizaje dedicándoseles por semana las horas que el Departamento de Educación estableciera. Por último, en el modelo D todas las materias —exceptuando la lengua castellana— se impartían básicamente en euskara, trabajándose éste también como materia de aprendizaje. La lengua castellana se impartía desde el inicio de la escolarización como cualquiera de las otras materias escolares⁴⁹.

La evaluación del modelo A dejó patente que, a través del mismo, no se conseguirían de ninguna manera los objetivos propuestos en el Plan de Normalización Lingüística. En cuanto a las propuestas didácticas de los modelos B y D, en la práctica no existían grandes diferencias: cada centro adaptaba el modelo a sus necesidades, y una vez analizados los resultados modificaba las planificaciones. En cuanto a los docentes, Adarra tenía muy claro que un adecuado tratamiento didáctico de las lenguas requería profesorado bilingüe. La organización admitía públicamente el esfuerzo realizado por la Administración por euskaldunizar al profesorado, pero seguía reivindicando la necesidad de establecer una planificación adecuada para garantizar que todos los y todas las docentes llegasen a ser bilingües. Este proceso debía ser democrático y claro, debían mejorarse los caminos para llevar a cabo esa euskaldunización y éstos debían aumentar en número, respetando los derechos de cada persona lo má-

⁴⁹ NAYA, L.M. (2012): *La legislación educativa en la Comunidad Autónoma Vasca*. Disponible en: <<http://aunamendi.eusko-ikaskuntza.eus/eu/la-legislacion-educativa-en-la-comunidad-autonoma-vasca/ar-153914-142507/>>.

ximo posible. Sin embargo, la realidad era completamente distinta. Además, las diferencias entre Navarra y la Comunidad Autónoma Vasca eran notorias en cuanto al idioma se refiere: mientras Navarra no adoptó ninguna medida para impulsar el uso del euskera, la Comunidad Autónoma Vasca dio grandes pasos al respecto. A pesar de que los esfuerzos realizados eran innegables, Adarra seguía denunciando la existencia de carencias graves al respecto. Para empezar, señalaban la falta de una planificación del proyecto que debía seguirse, ya que el Gobierno no había aceptado una adecuada Ley de normalización lingüística que debía estar en la base de cualquier planificación lingüística eficaz. Además, existía una carencia de profesorado capacitado lingüística y pedagógicamente que pudiese enseñar euskera. Asimismo, la falta de libros de texto y material para la enseñanza en euskera y del euskera era patente. Por último, no se estaba consiguiendo la euskaldunización del alumnado, ya que, a pesar de los esfuerzos, una gran parte consideraba el euskera como una mera asignatura, convirtiéndose, en ocasiones, en una carga en los planes de estudio. Así pues, los atrasos en la adquisición de la lengua⁵⁰ por parte del alumnado eran notorios.

Para que la enseñanza del euskera fuese viable y eficaz, en opinión de la organización se debían dar unas condiciones que normalmente no se daban. Por un lado, se consideraba vital que el euskera tomase fuerza dentro del ámbito de la vida social, para que los alumnos y alumnas sintiesen la necesidad de aprender euskera. Tanto es así que la organización señalaba que éstos nunca serían euskaldunes si su única referencia en cuanto al euskera era la escuela. Esta condición era especialmente importante en los entornos en los que predominaba el castellano, ya que gran parte del alumnado solo tenía la oportunidad de escuchar y hablar euskera en la escuela, por lo que el euskera corría el riesgo de convertirse únicamente en un instrumento de comunicación dentro del aula. Por otro lado, detectaron la necesidad de crear materiales didácticos adaptados a cada grupo de estudiantes. Entre el alumnado había múltiples características psicológicas, tanto por edad como por ambiente familiar y entorno, y según Adarra, era necesario tenerlas en cuenta para que la enseñanza del euskera fuese eficaz.

Hay que tener presente que el euskera era razón de separación entre Ikastolas y centros públicos. Adarra denunciaba que se había creado una especie de elite entre las clases populares, que denostaba la escuela pública y llevaba a sus

⁵⁰ De la abundante bibliografía existente destacamos la siguiente: ETXEBERRIA, F. (2004): "40 años de educación bilingüe en el País del euskera", *Revista de Educación*, 334, pp. 281-313; DÁVILA, P., EIZAGIRRE, A. y FERNÁNDEZ, I. (1994): "Los procesos de alfabetización en Euskal Herria, 1860-1990", *Cuadernos de Sección Educación*, 7. Donostia: Eusko Ikaskuntza, pp. 63-99. Otros trabajos de interés: ETXEBARRIA, M. (2008): *Análisis y evaluación de la vitalidad sociolingüística del euskera en la CAV*. Disponible en: <<http://www.ehu.eus/ojs/index.php/ASJU/article/viewFile/9785/>>; MATEO, M. y AIZPURUA, X. (2003): *Evolución sociolingüística del euskera*. Disponible en: <<http://www.euskonews.com/0201zbk/gaia20107es.html>>.

hijos e hijas a las ikastolas. De esa manera, desaparecía el objetivo que tenían las ikastolas en sus inicios, es decir, que la escuela vasca que querían crear fuera popular. Dada esta problemática, Adarra veía claro que el euskera se utilizaba muchas veces movido por el interés de algunos grupos y partidos, y no movido por un interés que todo el País Vasco debía tener en común, es decir, la normalización del euskera.

A finales del siglo XX, a pesar de los innegables avances que se habían dado en el proceso, Adarra seguía percibiendo grandes carencias en los programas y planificaciones que había establecido el Gobierno en materia de euskaldunización, concretamente en el Plan de Normalización Lingüística. A pesar de que entre algunos sectores del profesorado se había extendido la idea de que el Gobierno Vasco solo se preocupaba por el euskera, Adarra creía que no se estaba gestionando de manera adecuada ese ámbito. De hecho, según la organización era manifiesta la falta de planificación en esa “preocupación por el euskera”. Muestra clara de ello fue que el Gobierno Vasco dejó la enseñanza del euskera en manos de las Ikastolas⁵¹. Al fin y al cabo, en opinión de Adarra, en estos procesos primaban tanto la burocratización como la falta de planificación; hecho que producía graves consecuencias para quienes que luchaban a favor una escuela pública vasca de calidad.

4.2.2. Institución educativa: por una escuela diferente

El camino recorrido por Adarra a favor de la Escuela Pública Vasca debe entenderse dentro del contexto social y cultural que posibilitó su propio nacimiento. Como se ha explicado anteriormente, en aquella época la institución escolar sufría una profunda crisis, lo que desencadenó la aparición de diversas iniciativas a lo largo del siglo XX para superar el modelo de escuela tradicional establecido. Dentro de ese contexto debemos entender también, por tanto, la escuela que tenía Adarra en su planteamiento, así como los factores que desde la organización se consideraban indispensables para conseguir una Escuela Pública Vasca de calidad.

Adarra entendía la escuela como un patrimonio que había que garantizar y salvaguardar, entendiendo la institución como una herramienta indispensable

⁵¹ En la década de los setenta, el número de Ikastolas aumentó notablemente. Este hecho supuso la incorporación de un gran número de alumnado de lengua materna castellana y de bilingüe que dominaba mejor el castellano que el euskera. Como venimos diciendo, a consecuencia de una mala gestión en las políticas de euskaldunización de los centros públicos, las Ikastolas fueron las encargadas de euskaldunizar a gran parte del alumnado, ya que daban una atención preferente a la enseñanza del euskera. Este hecho produjo que socialmente estas escuelas se viesen como la mejor alternativa para el aprendizaje del euskera, lo que condujo, a su vez, a que muchos padres y madres rechazasen la escuela pública para este fin y llevasen a sus hijos a las Ikastolas para que pudiesen realizar sus estudios en euskera.

para la sociedad. Desde la organización partían de la premisa de que la escuela era un recurso fundamental para alcanzar los objetivos educativos y, por consiguiente, creían que debía mejorar la calidad de la escuela de aquel momento. De la misma manera, señalaban que la educación era un derecho fundamental del ser humano. La educación debía impulsar a la sociedad a facilitar el desarrollo de la inteligencia y la calidad humana de las personas. Además, la misma sociedad debía garantizar que toda la ciudadanía pudiese tener la opción de alcanzar el mismo nivel de cultura, de formación y conocimiento, al mismo tiempo que debía reforzar la igualdad y el desarrollo de todos y cada uno. Para entender mejor el lugar y la importancia que le otorgaban en la sociedad a la escuela, nos parece interesante recuperar unas palabras escritas por Luis Otano en 1978, ya que plasman muy bien cuál era la opinión del colectivo al respecto: “La enseñanza atañe a la sociedad entera de manera directa y básica, puesto que la sociedad se genera, se fundamenta y se determina en gran medida en la escuela”⁵².

Sin embargo, la escuela de aquel momento no se asemejaba de ninguna manera a la Escuela Pública Vasca que tenía como objetivo la organización. Para Adarra, a grandes rasgos, la escuela debía ser de la siguiente manera: 1. democrática, que garantizase la participación de padres, madres, profesorado y alumnado; 2. integradora; 3. bilingüe y de calidad; 4. impulsora del respeto mutuo y de la convivencia entre seres humanos; 5. una escuela con una tasa de escolarización alta, con capacidad para conseguir recursos tanto humanos como materiales; 6. un espacio eficaz donde lograr una integración plena y, por último, 7. un lugar apropiado para abrazar la diversidad y la libertad de todos sus integrantes, a fin de conseguir un desarrollo continuo de todos y todas.

Además, según la organización la Escuela Pública Vasca debía garantizar la escolarización de todos y cada uno de los niños y niñas de la comunidad. No solo debía garantizarse que todos y todas pudiesen acudir a la escuela, sino que, además, esa escolarización debía ser de calidad y gratuita. Por último, en tanto en cuanto era una escuela vasca, debía ser una escuela que garantizase la escolarización íntegramente en euskera.

Respecto a la primera condición, la organización concretó algunas prioridades en cuanto a la escolarización; primero, todos los niños y niñas de edades comprendidas entre los cuatro y los dieciséis años debían estar escolarizados; segundo, debía garantizarse la escolarización de los niños y niñas de entre dos y cuatro años, otorgando prioridad a todos aquellos niños y niñas que tuviesen un nivel económico y cultural bajo; tercero, había que escolarizar también a los niños y niñas de entre 0 y dos años, sobre todo, a aquellos cuyas madres y padres trabajasen fuera del hogar o tuvieran una verdadera necesidad de ser atendidos. Por último, la organización creía que esa escolarización debía ser hasta los dieciocho años. No debemos olvidar que en aquel entonces la LGE, hasta el

⁵² OTANO, L. (1978): *Op. cit.*, p. 15.

momento que estuvo vigente al menos, estableció la obligatoriedad desde los seis hasta los catorce únicamente, y, por lo tanto, el deber del Estado estaba limitado a garantizar esos puestos en la escuela.

Además de garantizar la escolarización, Adarra subrayaba la necesidad de que esa escolarización fuese de calidad. Es decir, todos y todas las niñas debían tener un lugar en la escuela, pero ese derecho debía, a la misma vez, cumplir algunas condiciones. Esas condiciones, entre otras muchas, eran las siguientes: se debía llevar a cabo una escolarización equilibrada, treinta estudiantes por docente en la escuela “normal”; que se garantizase la enseñanza preescolar total; que se le otorgase una atención especial a la educación especial; que las escuelas tuviesen unas instalaciones educativas apropiadas (gimnasio, un lugar para jugar y hacer deporte, laboratorio, bibliotecas...) y tener recursos didácticos convenientes. Sin embargo, la educación de calidad no se basaba en edificios ni instalaciones, sino en profesorado capacitado pedagógicamente:

“Por ello, no se puede hablar de tal calidad sin hacer referencia a la necesidad de adecuar los medios de formación del profesorado tanto en las escuelas y facultades universitarias donde estudian los nuevos profesores, como en los institutos de ciencias de la educación encargados de la formación permanente del profesorado en activo”⁵³.

Además de garantizar una escuela para todos y todas y de calidad, había que garantizar que esa escuela fuese gratuita. En la medida que la escuela era un servicio público fundamental, Adarra reivindicaba que éste debía ser completamente gratuito. Es decir, la educación debía ser financiada con dinero público, de la mano tanto del Estado, como de los órganos autonómicos y municipales. Para ello, reivindicaban que debía aumentarse la inversión en educación. Esta medida suponía, según el colectivo, una reforma fiscal profunda, así como una redistribución de los presupuestos públicos.

Por último, en la Escuela Pública Vasca la enseñanza debía ser impartida en euskera. Su objetivo era educar niños y niñas completamente bilingües. Es decir, la escuela debía garantizar que todos los niños y niñas pudiesen expresarse, comunicarse y realizar sus estudios en ambas lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma Vasca. Hasta ese momento, la única escuela que garantizaba esta condición era la Ikastola. Al hilo de esto, queremos recuperar unas palabras que escribía Luis Otano en 1982, ya que en esas líneas se explica muy bien cuál era la opinión de la organización respecto a esta situación:

“Para nosotros, en Adarra, está claro que la Escuela Pública Vasca debería de recoger de la ikastola su democracia y participación, la integración del euskara y la cultura vasca y también la renovación pedagógica. De la escuela estatal, su

⁵³ OTANO, L. (1978): *Op. cit.*, p. 27.

apertura social a todos, el pluralismo ideológico que no han tenido las ikastolas, el impulso de un cambio pedagógico profundo y finalmente su gratuidad. Creemos que el camino hacia la Escuela Pública Vasca sería ir hacia la integración de la ikastola con la escuela estatal”⁵⁴.

En definitiva, Adarra quería recoger lo positivo de los dos modelos educativos y acabar por fin con esa dualidad histórica de lo público-privado. Ciertamente, creían que la mejor garantía era elegir la educación pública, pero para ello, los poderes públicos debían impulsar e invertir en la Escuela Pública Vasca, con responsabilidad y un alto grado de implicación. Por otro lado, entre las características de la Escuela Pública Vasca, su democracia era entre las características anteriores la principal:

“La gestión democrática es punto capital de la escuela pública. Precisamente con ella se da una respuesta a la condición de servicio público que corresponde a la enseñanza y su consiguiente responsabilidad social en la misma. Así se ponen también las bases de la igualdad y participación que posibilitan una educación democrática y una auténtica libertad de enseñanza. Desde otro punto de vista, diríamos que con la gestión democrática se devuelve a sus artífices el poder que se crea en la institución escolar, superando esta alienación en la que se encuentran ahora profesores, alumnos y padres de alumnos”⁵⁵.

El profesorado, el alumnado y los padres y madres debían participar en la escuela, y el camino para llevar a cabo esa gestión democrática se movía entre la autogestión⁵⁶ y la cogestión⁵⁷. Debía ser una actividad autogestionada por los diversos grupos que conforman la comunidad educativa, organizando la escuela y las actividades a llevar a cabo en el proceso educativo de forma autogestionada y democrática.

Sin embargo, las propuestas que realizaba la organización en torno a la Escuela Pública Vasca no se limitaban únicamente al ámbito institucional, sino que ofrecían

⁵⁴ “Luis Otano, un organizador nato al servicio de la renovación pedagógica”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 89, 1982.

⁵⁵ OTANO, L. (1978): *Escuela Pública Vasca. Una alternativa para la enseñanza en Euskadi*. Adarra. Bilbao: Casa de Misericordia, p. 37.

⁵⁶ Otano definía así la autogestión: “La autogestión supone que el grupo de autodirigirse, sin imposiciones de ninguna autoridad, aunque haya sido elegida de forma democrática. En el modelo autogestionario, al enseñante le queda como papel fundamental la información sobre el mismo grupo para que éste tenga posibilidades de cambiar posturas; pero en ningún modo le corresponden funciones directivas. Del grupo dependen las actividades a desarrollar, el orden que se implante, la evaluación del grupo y de los individuos que lo forman”. OTANO, L. (1978): *Op. cit.*, p. 43.

⁵⁷ Otano definía así la cogestión: “La cogestión viene a imponer una dirección de todo el proceso educativo de los elementos que pueden confluir en el mismo, mediante órganos colegiados. Se eliminan por una parte las imposiciones jerárquicas sobre el grupo, sino que salen de él quienes lo dirijan en conexión permanente con sus representados. No se acepta que uno de los grupos que forman la comunidad educativa se imponga a los demás, sino que entre todos ellos llevan la marcha del centro”. OTANO, L. (1978): *Op. Cit.*, p. 43.

una visión global y renovadora del carácter de esa escuela que tenían como objetivo. Es más, según Adarra, esa Escuela Pública Vasca debía cumplir otros muchos requisitos. Para comenzar, la escuela debía ser *pluralista*. Es decir, debía asumir diferentes culturas y las vivencias del alumnado, y tener en cuenta las culturas minoritarias que conviven en la sociedad. Además, la escuela debía poner al alumnado en contacto con la realidad y con las interpretaciones distintas que se daban en la sociedad. En otras palabras, debía ofrecerles a los alumnos y alumnas una visión real y diversa del mundo en el que vivían, intentando mediatizar, lo menos posible su actividad. Se entendía el “pluralismo” como condición imprescindible para que la escuela estuviese en manos de la comunidad, y no en manos de un grupo reducido, obteniendo como consecuencia una gestión democrática de la misma.

Por otro lado, la escuela debía actuar como *mecanismo equilibrador* o compensatorio, es decir, debía compensar las diferencias sociales que existían entre el alumnado. Pero no solo eso, además debía ser una escuela a favor de la diversidad, una escuela para todos y todas, inclusiva, que partiese del respeto y el derecho a la diferencia. Una escuela que considera las diferencias como un valor positivo, que abraza distintas culturas, compensadora de la desigualdad y el respeto a la singularidad. En definitiva, la escuela debía compensar a todas y todos aquellos niños que de origen hubiesen nacido en una familia, situación socioeconómica y cultural pobres. Debía apoyar y ayudar a quienes proviniesen de las situaciones sociales y económicas más graves, ofreciéndoles un entorno social y cultural rico y de protección. Según la organización la escuela debía, además de compensar las diferencias naturales de cada uno de sus integrantes, admitir esas diferencias y darles una respuesta adecuada dentro de la diversidad social en la que vivían. En ese camino por recorrer la gratuidad de la escuela era un elemento imprescindible —a pesar de no ser suficiente—.

Además, la escuela debía ser *no sexista*. La organización creía que debían acabar con la escuela que adjudicaba papeles diferentes a mujeres y hombres, y que, en su lugar, debía ser una escuela que fuese ejemplo de igualdad. En otras palabras, la escuela debía ser coeducadora, potenciadora del desarrollo de las personas y que combatiese los roles sexuales establecidos por la sociedad patriarcal en la que vivían. La organización era consciente de la discriminación que vivía la mujer en el conjunto social. Creían que en aquel momento la educación de los niños y las niñas se estructuraba conforme a unos patrones discriminadores: lo masculino, con su estereotipo de agresividad, creatividad y actividad; lo femenino, en cambio, con su estereotipo de pasividad, receptividad y sensibilidad. Entre ambos patrones el superior correspondía al masculino, y el femenino comportaba cierta dosis de inferioridad. Adarra reivindicaba no solo centros mixtos, sino un cambio de mentalidad para que toda la actividad educativa se impregnase de un modo diferente de actuar⁵⁸.

⁵⁸ OTANO, L. (1978): *Op. cit.*, p. 52.

Por último, la Escuela Pública Vasca, como su propio nombre indica, debía ser una *escuela íntegramente vasca*. Además de garantizar la enseñanza del euskera, se subrayaba la necesidad de que esa enseñanza fuese dirigida de la mejor manera posible. Es decir, recuperar la lengua tanto para su uso como para su aprendizaje, normalizarla y reforzarla. En el ámbito educativo la organización defendía que los niños y niñas tenían derecho y necesidad de saber euskera, ya que era la lengua oficial de la comunidad en la que vivían. Por último, señalaban que la Escuela Pública Vasca, necesitaba de la ayuda de todos y todas, ser el eje principal del sistema educativo, para que fuese herramienta eficaz y útil para la sociedad y todos los ciudadanos que la conformaban, cualquiera que fuese la situación social y económica de cada persona.

Conseguir una Escuela Pública Vasca que reuniese esas características suponía crear un modelo pedagógico nuevo, en el cual el alumnado debía ser el creador de su propio proceso de aprendizaje. Así, nacía la necesidad de hacer desaparecer el modelo de escuela basado en la mera transmisión y poner a las y los alumnos en contacto con su propia realidad, a través de la investigación del entorno. Adarra reivindicaba que había que aceptar e impulsar la expresión propia de cada alumno, es decir, crear grupos de alumnos y alumnas en los que todos sean aceptados y en el que cada persona dispone de su lugar dentro del grupo. En las siguientes líneas se explican cuáles son los principios, tanto teóricos como prácticos del pensamiento pedagógico propulsado por la organización.

4.2.3. El modelo pedagógico de Adarra

Adarra además de abogar por la creación de una escuela pública y vasca, defendía un modelo educativo que fuese alternativo en cuanto a objetivos, metodología y, sobre todo, en cuanto a modelo pedagógico se refiere. Las corrientes pedagógicas renovadoras que provenían de Europa habían sido trabajadas desde principios de siglo en el País Vasco. Durante y después de la dictadura esas ideas y esos modelos pedagógicos se habían mantenido con vida de múltiples maneras y en múltiples espacios⁵⁹. Adarra conocía muy bien esas ideas y se alimentó de ellas para crear un modelo pedagógico acorde al momento y a la realidad

⁵⁹ Sin lugar a duda, una de las experiencias renovadoras más relevantes fue la experiencia de las casas-escuela, llevada a cabo durante el franquismo e impulsada por la maestra Elbira Zipitria. Conocidas en el País Vasco como “*etxe eskolak*”, este fenómeno se dio, principalmente, en San Sebastián. Elbira Zipitria impartía su docencia en la parte vieja de San Sebastián, en su domicilio de la calle Fermín Calbetón. Contaba con un número pequeño de alumnos y alumnas, a los que impartía clase en tres idiomas: euskera, castellano y francés. Para ello hacía uso de modelos pedagógicos renovadores que había ido aprendiendo durante sus años en el exilio. Para profundizar en el tema se pueden consultar diversos trabajos: FERNÁNDEZ, I. (1994): *Oroimenaren hitza. Ikastolen historia (1960-1975)*. Bilbo: Udako Euskal Unibertsitatea, así como el libro dedicado a la maestra Elbira Zipitria: ABASOLO, R., LÓPEZ DE MUNAIN, J. y URBE, A. (2004): *Ilunetik argira. Elbira Zipitria*. Xangorin.

social y cultural que se vivía en el País Vasco. Tanto es así, que dedicaron mucho tiempo y esfuerzo a realizar reflexiones, análisis y propuestas —tanto teóricas como prácticas— en torno al pensamiento pedagógico que subyacía a esas corrientes pedagógicas que venían de Europa y que servían como inspiración a muchos docentes de la época. Ejemplo de ello, tenemos los cursos de verano y las jornadas organizadas por la propia organización, donde el pensamiento pedagógico ocupaba gran parte de ellas en forma de coloquios o debates, así como los boletines, cuadernos y revistas *Adartzale*, impregnados todos ellos de textos que impulsaban e iban encaminados a la creación de una línea pedagógica alternativa para la Escuela Pública Vasca.

Por ello, sin ninguna duda, conocer las influencias teóricas y las experiencias prácticas que sirvieron de guía a muchos de los planteamientos renovadores propuestos por esta organización ligada a la renovación pedagógica es uno de los temas más interesantes. En este sentido, Otano destaca que el autor más emblemático fue Freinet (escuela popular, activa, cooperativa, y sus métodos naturales, imprenta y correspondencia escolar), así como Francesco Tonucci, Carl Rogers, Lorenzo Milani (Barbiana), Freire, Neill, Illich, Makarenko, Althusser, Gramsci, Piaget, etc. Con la llegada de la reforma educativa, Stenhouse (teoría del currículum), Coll, Gimeno Sacristán y Jurgo Torres serán los autores de referencia a la hora de plantearse las innovaciones pedagógicas para llevar a cabo en el aula⁶⁰. Otano también señala la influencia que tanto Carl Rogers como Freire habían tenido en su manera de entender el concepto de educación. No obstante, subrayaba que este hecho no debía llevarlos a mitificar a estos autores ni a ocultar las críticas que pudieran hacerse.

Partiendo de la inspiración de todas estas orientaciones pedagógicas Adarra fue construyendo poco a poco una línea pedagógica coherente que recogiese todos los principios que ellos creían necesarios para la Escuela Pública Vasca que querían construir. Para empezar, según Adarra la escuela tenía que educar a los niños y las niñas, no sólo actuar como un mero mecanismo de transmisión de conocimientos carentes de sentido para éstos y éstas. Por lo tanto, el alumnado debía ser el centro de su propio aprendizaje, y la educación debía estar orientada a desarrollar su autonomía, centrada en sus intereses y adaptada a la realidad cultural y social de cada comunidad, es decir, una escuela hecha desde el pueblo y para el pueblo. Por otro lado, se señalaba la importancia de la utilización del método natural, donde los niños y niñas pudiesen investigar, descubrir, jugar y trabajar y aprender en equipo. En cuanto al papel del docente, remarcaban que éste debía actuar como guía o colaborador necesario en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Consideramos importante señalar, que para aquella época éste era un planteamiento totalmente renovador. En efecto, hasta ese momento, la enseñanza se basaba en el dogmatismo y el memorismo,

⁶⁰ DÁVILA, P. (2005): “La renovación pedagógica en el País Vasco (Segunda mitad del siglo XX)”, *Sarmiento*, núm. 9, pp. 85-103.

siendo la disciplina y la autoridad del maestro grandes protagonistas en las aulas.

Para comprender mejor las propuestas pedagógicas que iremos desgranando en las siguientes líneas, creemos conveniente hacer un breve análisis del modelo pedagógico de aquel momento, ya que para la organización era imprescindible y prioritario conocer en profundidad la situación del sistema educativo y de la escuela para poder transformarlo.

Por un lado, la crítica que hacían de la educación franquista estaba, en gran medida, basada en el concepto de *educación bancaria* de Freire. En ese tipo de educación el conocimiento se basaba en el entendimiento e interiorización de datos e información por parte del alumnado, y el quehacer del docente estaba basado únicamente en la transmisión de los mismos. El proceso educativo estaba, por tanto, en manos del docente, ya que era quien tomaba decisiones y en quien recaía toda la responsabilidad del proceso. Adarra estaba de acuerdo con Freire en que los modelos educativos seguían siendo autoritarios, basados en la educación como mera transmisora de conocimientos, donde el docente que lo sabe todo vierte todo el conocimiento sobre el alumnado que no sabe y al que se le niega el conocimiento y la experiencia.

Por otro lado, otra de las críticas más significativas que Adarra hacía de la educación de la época era que *la escuela vivía fuera de la realidad social*. Según la organización, los alumnos no vivían en la escuela, ya que la escuela no tenía relación ni unión con la realidad y las vivencias de éstos, así como no tenía relación con la realidad de fuera de la escuela. La comunidad no formaba parte de la vida de la escuela, y los grupos que formaban la comunidad educativa no se sentían parte de un colectivo que estuviese formado por distintos grupos con un proyecto en común.

Además, los *alumnos no eran el eje de su propio proceso de aprendizaje* y no se tenían en cuenta sus intereses, es más: la escuela estaba pensada en función de los intereses de las personas adultas. Se impulsaba un proceder específico para una sociedad determinada. Adarra consideraba que la escuela del momento tenía una esencia academicista y adoctrinadora. Prueba de ello eran, de acuerdo con lo que señalaba la organización, la distribución de los espacios escolares (aulas cerradas); los programas cosidos de contenidos culturalistas; libros de texto que, en lugar de dar a conocer y analizar la realidad, la escondían; y, por último, el sistema de evaluación, el cual se limitaba únicamente a medir si el alumnado había adquirido unos conceptos determinados. En opinión de la organización, ese modelo de evaluación impulsaba la competencia y la clasificación del alumnado, ya que el éxito o el fracaso escolar se medía mediante controles y exámenes formales.

Frente a esta situación, Adarra no quería volver más eficaz ese modelo educativo, sino poner en tela de juicio toda la orientación educativa y el camino edu-

cativo que se estaba siguiendo, y de la misma manera, reflexionar en torno al modelo educativo que pretendían conseguir. Y eso, solo podía conseguirse si se situaba la escuela en su marco social, entendiendo el rol y la función social de la escuela y planteándose como tendrían que ser esas funciones de cara al futuro. Por lo tanto, querían hacerle frente a la visión conservadora de la época, superando la escuela que permitía la legitimización de un sistema que lo único que buscaba era el modo de reproducción ideológica. Ese modelo educativo necesitaba ser el pilar sobre el que se sustentaría la escuela que garantizase el cambio social, siendo el objetivo de esa escuela el desarrollo integral de todas y cada una de las personas, para poder llegar a ser sujetos activos de la sociedad que estén dispuestos y tengan herramientas para transformar la realidad en la que viven.

En este contexto deberíamos situar las ideas del modelo pedagógico alternativo que proponía Adarra. Para entender mejor las corrientes principales que conformaban ese ideario pedagógico, tomemos como punto de partida estas palabras del propio colectivo, con motivo de las II jornadas pedagógicas de Euskadi de 1978:

*"Frente a una enseñanza de carácter doctrinario, transmisora de contenidos elaborados y formas establecidas, postulamos una enseñanza de carácter problematizador, que facilite al alumno el encuentro con la realidad: la del propio yo y la del entorno, natural y social, en el que vive"*⁶¹.

En estas palabras se pueden apreciar claramente algunas de las ideas de Freinet y Freire. El primer objetivo del modelo pedagógico alternativo que proponía la organización no era otro que unir la escuela con las vidas de las y los alumnos, ya que como hemos dicho anteriormente, la escuela de aquel momento estaba radicalmente aislada de la realidad de éstos y éstas. En esa idea principalmente es significativa la influencia de Freinet⁶². El autor, por un lado, reivindicaba una educación arraigada al entorno, para poder posibilitar e impulsar los valores culturales de cada nación y de cada religión. La organización defendía la idea de una escuela que incluyese las particularidades que tenía como pueblo, es decir, una escuela que se definiese a sí misma como vasca.

Al mismo tiempo, ésta debía ser una escuela al servicio del pueblo, es decir, una escuela que trabajase las potencialidades de los individuos y del pueblo que hiciesen posibles cambios colectivos que fuesen en aras de conseguir libertad y justicia social para el pueblo. Para ello, la escuela debía ser abierta, y la educa-

⁶¹ ADARRA (1979): *II Jornadas pedagógicas de Euskadi*. 28 de agosto-2 de septiembre. Vitoria: Adarra Pedagogi Erakundea, p. 4.

⁶² FREINET, C. (1972): *Los métodos naturales*. Barcelona: Fontanella; FREINET, C. (1975): *Nacimiento de una pedagogía popular*. Barcelona: Laia; FREINET, C. (1976): *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Fontanella; FREINET, C. (1976): *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. México: Siglo XXI; FREINET, C. (1996): *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común*. Madrid: Morata.

ción debía acercarse a otras asociaciones y grupos del ámbito cultural y social, y más si cabe cuando esas actividades o iniciativas eran organizadas por grupos de alumnos o jóvenes. De esta manera se podría convertir en un lugar de encuentro cultural de todas aquellas personas que promovían el desarrollo de la escuela, el barrio o el pueblo. Asimismo, Adarra lo tenía claro: cada escuela debía tomar sus propias decisiones, y se debían tener en cuenta las características culturales, lingüísticas, sociales económicas etc. de cada escuela, siempre teniendo sus raíces arraigadas en la cultura vasca.

Por otro lado, como se puede leer en las palabras de la propia organización, tenían en cuenta la idea de educación problematizadora de Freire⁶³. Según el pensamiento de Freire, el conocimiento se construye gracias a la intercomunicación libre de los sujetos, es decir, en la comunicación dialógica. Ambos, docente y alumno, se educan entre sí mientras se establece un diálogo en el cual tiene lugar el proceso educativo. Adarra resumía estas ideas de Freire en estos tres principios fundamentales:

“La cultura no está depositada en ningún sitio; la cultura depositada está muerta. La cultura es producto del hombre y el único gerente es el mismo educando. La educación es un proceso creador: es despertar el descubrimiento de los conocimientos y del sentido de la vida con otros hombres; el educador y los educandos, todos juntos, son sujetos y creadores. La educación es un instrumento de concientización, de problematización y de afrontamiento de la realidad; la educación es la política por esencia”⁶⁴.

Como se puede observar la organización reivindicaba que había que preparar al alumnado para la vida real, y no continuar en ese modelo escolar que parecía estar aislado de la realidad. Para ello el alumnado debía ser el eje de su propio aprendizaje, y eso suponía que sus vivencias y sus experiencias debían ser tomadas como punto de partida. Es decir, debían ser tomados en cuenta tanto los intereses como las particularidades y deseos de todos y cada uno de los alumnos.

Eso implicaba, necesariamente, que se prestase especial atención al aspecto psicológico, afectivo y conductual de los educandos. A este respecto, en muchos de los documentos publicados por la propia organización se puede intuir la influencia de Carl Rogers⁶⁵ y su teoría sobre el aprendizaje significativo. Este tipo de aprendizaje le hace frente al aprendizaje intelectual, es decir, se contrapone un aprendizaje significativo al aprendizaje sin sentimientos y sin sentido ni significado personal para el educando. Es por ello por lo que Rogers subrayaba que

⁶³ FREIRE, P. (2002): *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI; FREIRE, P. (1975): *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI; FREIRE, P. (1975) *Educación para la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

⁶⁴ OTANO, L. (1978): *Op. cit.*, p. 48.

⁶⁵ Una de las obras de Carl Rogers que inspiró a la organización fue: ROGERS, C. (1975): *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós.

el proceso de aprendizaje debía ser un proceso fuertemente ligado a la realidad, siendo éste un proceso con sentido para la persona. Adarra apoyaba firmemente esta idea, podemos apreciarlo claramente tanto en las propuestas pedagógicas que planteaban, así como cuando expresaban sus ideas pedagógicas en algunos de sus documentos:

“Se trata de dar al alumno el papel primero en su propia educación. Y no solo en la gestión escolar, sino también en el mismo aprendizaje. La participación del propio alumno en la organización del centro y de la clase, es necesaria para una educación en libertad, activa y creadora. Una escuela democrática debe iniciar al alumno en la responsabilidad colectiva”⁶⁶.

En estas palabras claramente vemos reflejado el carácter democrático de la educación al que tanta importancia otorgaba Adarra. Querían construir un aspecto principal de la educación democrática, y destruir la imagen autoritaria del docente. Sabían que no era tarea fácil, y era por ello que querían crear un método de trabajo más activo y más crítico, basado en la autogestión. Ese método nuevo posibilitaría que el alumnado cada vez más joven fuese partícipe, tanto en sus propias actividades como en las actividades generales de su escuela. Aquí es clara la influencia de Neill, ya que las ideas de libertad y democracia eran los pilares de su teoría.

Como podemos observar, además de respetar las diferencias, la organización daba una gran importancia a la cohesión del grupo y al trabajo cooperativo. Como podemos observar en esta última idea también es significativa la influencia de Freinet. El trabajo cooperativo era uno de sus principios más importantes, y para Adarra también éste era un elemento clave. Tanto es así que entendían que el trabajo cooperativo debía estar presente en todas las edades y ámbitos escolares. Eso significaba que se debía impulsar la colaboración entre el profesorado y el alumnado, la colaboración entre los alumnos impulsando el trabajo cooperativo, que los maestros y maestras colaborasen entre sí analizando los problemas y buscando soluciones entre todos y todas y, por último, se debía mantener siempre el contacto con las familias.

Por otro lado, como dejaba claro la propia organización, la escuela debía estar al servicio del alumnado. Es decir, si debía ser para el alumno, también debía ser del alumno. En consecuencia, la escuela debía adaptarse al alumnado y no lo contrario. Son muy significativas estas palabras que podemos leer en el libro *Aproximación a la historia del País Vasco* publicado por la misma organización en 1984:

“No pretendemos hacer una programación de unidades por contenidos porque las creemos ineficaces. Hacen imposible la interdisciplinariedad, pone los ob-

⁶⁶ OTANO, L. (1978): Escuela Pública Vasca. Una alternativa para la enseñanza en Euskadi. Adarra. Bilbao: Casa de Misericordia, p. 20.

jetivos en función de los contenidos, condiciona la evaluación a valorar objetivos memorísticos olvidando los aspectos afectivos, participativos, actitudes, etc. Por otra parte, desconocemos los alumnos que tienes, el lugar donde viven, el material que tienes y un montón de cosas que sólo tú puedes valorar. (...) Como la planificación y desarrollo de las unidades y sus técnicas son irrepetibles, tendrás que arreglártelas como puedas y esperamos que la "ensalada" que te presentamos te ayude algo y te haga reflexionar"⁶⁷.

Por lo tanto, se subrayaba el respeto hacia la personalidad y particularidades tanto del grupo como de cada persona. Con relación a esta idea, Adarra señalaba la necesidad de superar la división de sexos en la educación, esto es, señalaba la necesidad de la coeducación. Este último punto cobró una especial relevancia, dado que la organización centró la educación de los niños y niñas en igualdad. Ejemplo de ello tenemos diversos artículos y reflexiones escritos por la organización⁶⁸, así como las jornadas de mujeres organizadas en el País Vasco. En aquellas jornadas se realizaron ponencias en torno a la educación y el papel que ésta jugaba en la trasmisión de la ideología machista que imperaba en la sociedad. Entre las ideas que se presentaron en aquellas jornadas, nos gustaría destacar las siguientes:

*"No aceptamos una educación que sacrifique el temperamento del niño o de la niña al papel que la sociedad machista trata de imponerle. Vemos la necesidad urgente de revisar los valores supuestamente masculinos y femeninos. Creemos que hay que plantearlos como valores humanos, que si son positivos hay que fomentar en todos los niños, sin distinción de sexos"*⁶⁹.

Para garantizar la coeducación, había que destruir los roles que se les asignaba tanto a las niñas como a los niños. En el sistema educativo de la época, podemos decir que se llevaba a cabo una educación únicamente mixta, en lugar de impulsar un modelo de coeducación adecuado. Para la organización garantizar un modelo de coeducación adecuado significaba pensar en las personas y no en los sexos, es decir, dar a cada uno de los alumnos y alumnas la posibilidad

⁶⁷ ADARRA (1984): "Aproximación a la historia del País Vasco. Orientaciones Pedagógicas", *Cuadernos de Adarra*, 24, p. 3. Navarra: Grupo de Ciencias Sociales.

⁶⁸ Respecto a este tema, son múltiples los documentos en los que se hace alusión a la coeducación. Entre ellos uno de los más significativos es el siguiente: OTANO, L. (1978): *Op. cit.* En él, Otano reivindica, dentro del marco de una escuela abierta y democratizadora, la superación de la discriminación a la mujer a través de la coeducación. Otras de las publicaciones más relevantes en las que se hace alusión a educar en igualdad son las siguientes: ADARRA (1983): *Documento Base para el debate sobre el papel de Adarra en la renovación pedagógica de la escuela*. Bizkaia: Adarra Pedagogi Erakundea; Adarra. (1992): "Aportaciones al debate". *Revista Adartzale*; Adarra (sin fecha): *Tratamiento integrador de la diversidad*. Bizkaia: Adarra Pedagogi Erakundea; Adarra (1991): *Ante el Plan de Gobierno en Educación*. Bizkaia: Adarra Pedagogi Erakundea; Adarra (1987): *Hombre y mujer. Masculino y femenino*. Bizkaia: Adarra Pedagogi Erakundea.

⁶⁹ ADARRA (1978): "Euskadiko Emakumeen Topaketak" *I. Boletín informativo*. Bizkaia: Adarra Pedagogi Erakundea.

de desarrollarse en plenitud, sin mermar ni debilitar ninguna de sus capacidades en función de su género. En opinión de Adarra el proceso educativo que se llevaba a cabo en la escuela era un mecanismo de reproducción de los roles de género diferenciados dentro de una sociedad que era, per se, sexista. Creían que ese modelo educativo basado en el género suponía establecer límites a las personas, en este caso a los y las alumnas, ya que el objetivo de ese modelo educativo conformado en función de unas definiciones culturales determinadas de feminidad y masculinidad dificultaba que alumnos y alumnas se desarrollasen en plenitud. Por consiguiente, el modelo educativo que proponía la organización era un modelo de coeducación real. Esa coeducación real de la que hablamos se recoge en las propuestas realizadas por la misma organización a este respecto. Esa propuesta estaba dirigida a un proceso de enseñanza-aprendizaje que reuniese todos los aspectos positivos que componían ambos estereotipos asignados tanto a hombres como mujeres, aunándose en un modelo sintético de educación. Eso suponía que cada persona, con todas y cada una de sus características, pudiese y tuviese el derecho de desarrollar todas sus capacidades, obviando el hecho de haber nacido hombre o mujer.

En lo referido a la multiculturalidad, podemos decir que Adarra mostró una sensibilidad especial al respecto. Muestra de ello tenemos diversos trabajos y propuestas realizadas por la organización en torno a la integración del colectivo gitano⁷⁰, así como otros trabajos en los que se hace referencia a la atención a la diversidad cultural de todos y cada uno de los niños y niñas que pertenecían al sistema educativo vasco.

Para que todas estas ideas pedagógicas renovadoras pudieran ser llevadas a cabo Adarra lanzó múltiples propuestas. Las actividades más interesantes que propuso fueron la utilización del método natural global para el aprendizaje de la lectoescritura impulsado por Freinet⁷¹, la importancia otorgada al desarrollo de la psicomotricidad, el fomento de la investigación y experimentación, y el empleo del juego como método de aprendizaje (incluso de las matemáticas).

⁷⁰ Ejemplo de ellos son varios trabajos de reflexión realizados por la organización: ADARRA (1990): *Papel del profesorado de E.G.B con alumnos o alumnas gitanas*. Bizkaia: Adarra Pedagogi Erakundea; ADARRA (1990): *Centros de interés específicos de niños y niñas gitanas: Materiales para su inclusión en el trabajo escolar*. Bizkaia: Adarra Pedagogi Erakundea; ADARRA (1989): *Por una sociedad intercultural y sin racismo*. Bizkaia: Adarra Pedagogi Erakundea y ADARRA (1993): *Cuentos de todos los colores*. Bizkaia: Adarra Pedagogi Erakundea. Así como el trabajo realizado en el año 1990 en colaboración con la Asociación de enseñantes con gitanos: ADARRA (1990): *Materiales curriculares y diversidad cultural. Crítica, análisis y propuestas*. Bizkaia: Adarra Pedagogi Erakundea. Además, cabe destacar que la relación de Adarra con la Asociación de Enseñantes con Gitanos fue total, de modo que llegó a trabajar como un grupo dentro de Adarra.

⁷¹ ADARRA (1981): "Método natural para el aprendizaje de la lectura y escritura", *Cuadernos de Adarra*, 27. Bizkaia: Adarra Pedagogi Erakundea; Adarra (1986): *¡Ya escriben! ¿Y ahora qué?* Bizkaia: Adarra Pedagogi Erakundea; Adarra (1983): "Método natural-global para el aprendizaje de la lectura y escritura". *Cuadernos de Adarra*, 8. Bizkaia: Adarra Pedagogi Erakundea.

Como hemos mencionado, la organización le concedió una atención especial a la psicomotricidad⁷². La escuela franquista no comprendía la estimulación física a través de la gimnasia como complemento del intelecto, por el contrario, se impulsaba una formación a este respecto basada en la obediencia, la disciplina y en el orden. Adarra apostaba por cambiar esta realidad, abogaba por que los niños y niñas pudiesen explorar y conocer su cuerpo, mientras les brindaba la oportunidad de desarrollarse en plenitud. Muestra de ello son las propuestas lanzadas por la organización, que iban en la línea de fomentar la utilización en el aula de la expresión plástica, la investigación del medio a través de la experimentación, el teatro, la danza, la música, las dinámicas grupales, el dibujo libre, la educación física...

Por otro lado, la organización propuso diversas temáticas nuevas, y a la vez, renovadoras, para introducir en el aula, como la salud, el consumismo, el medio ambiente, la educación en valores, la libertad⁷³, la paz⁷⁴, la sexualidad⁷⁵, la muerte⁷⁶, el amor, la belleza⁷⁷... y por último la geografía vasca (geografía física, económica y social), que hasta el momento tampoco había sido trabajada en profundidad en las escuelas del País Vasco. Nos gustaría destacar que temas como la sexualidad levantaron una gran polémica, concretamente por la publicación de un boletín en cuya portada se puede ver a una niña y a un niño desnudos, dibujados por un estudiante⁷⁸.

A pesar de todas estas propuestas renovadoras impulsadas por Adarra, resultaba imposible referirse a una reestructuración de la educación sin tener en cuenta la colaboración activa de los docentes. Es decir, los docentes eran la pieza clave para poder llevar a cabo todas estas iniciativas en el ámbito del pensamiento pedagógico y de la renovación y reestructuración de la escuela y sus metodologías, pero para ello era indispensable que los maestros y maestras estuviesen de acuerdo en revisar su quehacer y en querer transformar su docencia. Vamos, pues, en las siguientes líneas a analizar cuál fue el rol y la formación de esos docentes que tan indispensables fueron, así como la formación permanente ofertada por la organización.

⁷² ADARRA (1991): *Tratamiento pedagógico de lo corporal* 3-8 años. Bizkaia: Adarra Pedagogi Erakundea; ADARRA (sin fecha): *El inicio de la escolarización*. Seminario de Psicomotricidad. Bizkaia: Adarra Pedagogi Erakundea; PALACIOS, P. (1985): *Cuerpo, sonido, música y otros lenguajes*. Bizkaia: Adarra Pedagogi Erakundea.

⁷³ SECO, A. (1987): *Sobre la libertad*. Bizkaia: Adarra Pedagogi Erakundea.

⁷⁴ ETXEBERRIA, X. (1987): *Pensar la violencia para hacer la paz*. Bizkaia: Adarra Pedagogi Erakundea.

⁷⁵ TORREALDAY, A. (1987): *Hombre y mujer. Masculino y femenino*. Bizkaia: Adarra Pedagogi Erakundea; ADARRA (1987): *Sexualitatea eskolan. Hezlarientzako eskuliburua*. Bizkaia: Adarra Pedagogi Erakundea.

⁷⁶ TORREALDAY, A. (1987): *La muerte*. Bizkaia: Adarra Pedagogi Erakundea.

⁷⁷ SUÁREZ, J.A. y SUÁREZ, T. (1987): *Acerca de la belleza*. Bizkaia: Adarra Pedagogi Erakundea.

⁷⁸ ADARRA (1982): *Boletín núm. 4*. Bizkaia: Adarra Pedagogi Erakundea.

4.3. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Históricamente la formación del profesorado ha sido una de las tareas más importantes dentro de la labor de los movimientos de renovación pedagógica, junto a la renovación en el ámbito del pensamiento pedagógico y la construcción del modelo de escuela pública⁷⁹. En el caso del grupo Adarra, que estuviese formado por maestros y maestras, provocó, como era de esperar, que la organización estudiase la situación de los docentes de una manera especial. El grupo de docentes que conformaban Adarra estaba compuesto en su mayoría por maestros y maestras de centros públicos. No es de extrañar, por tanto, que el principal objetivo de la actividad del grupo Adarra fuese caminar hacia una Escuela Pública Vasca. En ese camino, consideraban que la formación del profesorado (incluyendo la formación permanente) era un elemento fundamental para garantizar la calidad de esa Escuela Pública Vasca por la que abogaban. Estas palabras de la organización dejan claro cuál es la importancia que se le otorgaba al papel del docente: “El profesorado es la pieza clave en todo el ordenamiento educativo”⁸⁰.

Respecto a la situación del profesorado, Adarra creía que la situación política y cultural de aquella época había sumergido a los docentes en un ambiente de desesperación, frustración y de pesar colectivo. No debemos perder de vista que Adarra tenía muy presente que quienes debían llevar a cabo los cambios eran directamente los maestros y maestras. Por lo tanto, su actitud positiva ante la necesidad de los cambios, era imprescindible para que éstos se pudieran llevar a cabo. En aquellos años, muchos de las y los docentes eran plenamente conscientes de la imagen que de ellos se proyectaba y de la desconfianza existente hacia su figura por parte tanto de las administraciones como de la opinión pública. No solo respiraban esa desconfianza, además, en ocasiones llegaban a sufrir cierto desprestigio social, ya que muchas veces se ponían en tela de juicio sus capacidades, su profesionalidad y su responsabilidad. De la misma manera, muchos docentes no creían en la posibilidad de transformar la escuela y rechazaban ser partícipes y responsables de ese mismo proceso. Había quienes dejaban de lado la lucha por conseguir una escuela nueva y mejor; y quienes, en cambio, se refugiaban en el empleo personal de técnicas para la mejora de sus tareas individuales como única implicación en el cambio.

Sin embargo, afortunadamente, la otra cara de la moneda era absolutamente distinta. Algunos docentes hacían frente a esta situación con altos grados

⁷⁹ A este respecto nos resultan especialmente interesantes estos dos estudios recientes, publicados en el año 2015 y 2016, respectivamente: PERICACHO, J. (2015): *Actualidad de la renovación pedagógica en la Comunidad de Madrid: un estudio a través de escuelas emblemáticas*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid; PINTO, J.M. (2016): *Los movimientos de Renovación Pedagógica de la Comunidad de Madrid. Análisis de su influencia en el desarrollo profesional docente*. Tesis Doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid.

⁸⁰ OTANO, L. (1978): *Escuela Pública Vasca. Una alternativa para la enseñanza en Euskadi*. Adarra. Bilbao: Casa de Misericordia, p. 33.

de motivación e implicación, como los que hicieron posible la creación y el desarrollo del mismo grupo Adarra. En algunos sectores del ámbito docente existía una gran ilusión por transformar la educación y la escuela con las que convivían. Para muchas personas la enseñanza no era únicamente un trabajo, sino que suponía muchísimo más. No solo se implicaban como docentes, sino también como ciudadanos y ciudadanas, es decir, no solo existía un compromiso profesional. Esta era, precisamente, la otra cara de la realidad. Aparte de implicación, existía militancia. Algunos docentes tenían militancia política, otros sindical y otros pedagógica. Los docentes se unieron al amplio movimiento social existente en contra de la dictadura. Muchos colectivos trabajaron en esa línea, y los maestros y maestras, en este caso, trabajaron desde la escuela y desde el ámbito pedagógico, intentando hacer frente a los principios impuestos por el franquismo. Como hemos explicado anteriormente, en este contexto sociopolítico, cobraron especial relevancia en el ámbito de la formación del profesorado las Escuelas de Verano. Jaume Carbonell y Fabricio Caivano definen la emergencia de estas escuelas desde una idea de “combate”, de ruptura y de resistencia⁸¹. Según Molina, para estos autores, la eclosión de estos movimientos de autoorganización estaba directamente relacionada con la situación de precariedad y de ineficacia que vivía la escuela y también, con el reconocimiento, por parte de un sector del profesorado, de su escasa formación teórica y su desconocimiento acerca de la práctica de la docencia. En definitiva, estos movimientos representaban la reacción y la contestación del profesorado, respecto del modelo de sociedad y el modelo de escuela franquista⁸².

Así las cosas, podemos afirmar que la organización asumía como imprescindible la actitud positiva y activa del profesorado para transformar la realidad educativa. Pero esa no era la única condición. La preocupación en torno a la formación del profesorado cobró especial relevancia dentro de la actividad de la organización. Tanto es así que no solo organizó cursos y jornadas para la formación del profesorado desde su surgimiento, sino que su labor fue reivindicar y subrayar la necesidad de recursos para la formación y mejora docente, reclamándole una y otra vez a la Administración que se responsabilizase de dicho ámbito. Además, se señalaba la necesidad de abrir espacios de libertad entre docentes, de superación de modelos rígidos, de la instauración de una nueva ética basada en los valores democráticos.

Por otra parte, las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado siguieron el plan experimental de 1970 hasta el año 1983, a pesar de que, según la organización, la invalidez del mismo había quedado patente con el paso de

⁸¹ CAIVANO, F. y CARBONELL, J. (1979): “La Renovación Pedagógica ayer y hoy”, *Cuadernos de Pedagogía*, 59, s.p.

⁸² MOLINA, D. (2010): *La práctica viva y la experiencia colectiva de renovación pedagógica. Historia de vida del MRP del País Valencià-Gonçal Anaya*. Tesis Doctoral. Valencia, Universitat de Valencia: Servei de Publicacions.

los años, ya que no existía una actualización pedagógica. Para la enseñanza media la capacitación pedagógica para ser docente se obtenía mediante el entonces llamado CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica)⁸³. Según Adarra, esto no era más que un trámite burocrático, que no aseguraba la capacitación docente de ninguna manera. Además, desde la organización se creía que los centros de formación del profesorado estaban plagados de alumnado que no había conseguido entrar en otras facultades y, además, el profesorado no conocía la realidad escolar de aquel momento, a pesar de que en muchas ocasiones la actitud fuese positiva. En cuanto al proceso de reciclaje del profesorado, es decir, en cuanto a la formación permanente del profesorado, Adarra denunció la falta de eficacia por múltiples razones. A grandes rasgos, faltaban recursos tanto económicos como personales, por lo que no se respondía a las necesidades que las escuelas tenían.

Ante esta situación, en los últimos años de la década de los setenta se empezaron a organizar por parte de organizaciones y colectivos muchos cursos para la preparación docente, a pesar de que esa responsabilidad recaía en manos de las instituciones del Estado. Muestra de ello tenemos las cinco jornadas organizadas por Adarra⁸⁴. Los temas principales que se trabajaron en las jornadas fueron especialmente la renovación pedagógica, el bilingüismo y la Escuela Pública Vasca. En las jornadas también se organizaban charlas que informaban sobre las doctrinas de diversos pedagogos europeos, así como se generaban debates y reflexiones entre docentes sobre la situación de la educación.

Adarra entendía la formación del profesorado como un proceso conformado tanto por la formación inicial como por la formación permanente. Desde ese punto de vista se concebía la formación del profesorado como un único fenómeno, en el cual la formación inicial exigía una mayor sistematización y, por consiguiente, institucionalización. La formación permanente, en cambio, ofrecía múltiples opciones, como grupos de trabajo de la mano de los movimientos de renovación pedagógica, centros para la formación docente, etc.

Para mejorar la calidad docente, según entendía Adarra, había que pasar por una política de atención prioritaria, desarrollada por la Administración.

⁸³ El curso 2009/2010 fue el último en el que se impartió el CAP. Después de la entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), conocido como Plan Bolonia, en su lugar se implementó un Máster específico para este fin. Ese Máster es el llamado *Máster en formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas*. El CAP sigue siendo válido, pero ha dejado de impartirse ya ha sido sustituido por el Máster anteriormente mencionado.

⁸⁴ Las primeras se organizaron en el año 1977 en Bilbao, y desde el año 1978 hasta 1992 se dedicaron, entre otras cosas, a seguir organizando jornadas en todos los territorios del País Vasco. En las primeras jornadas participaron 1200 profesores, mientras que en las cuartas jornadas participaron 2500 maestros y maestras, quedando representado el 15% del profesorado en aquel momento.

Sin embargo, la situación del momento era radicalmente distinta, se entendía que la formación profesional era escasa y de mala calidad, a consecuencia de la mala política educativa llevada a cabo. Para hacer frente a esta situación lanzaron múltiples propuestas. En las siguientes líneas analizaremos las características de la formación reivindicada por Adarra, tanto la formación inicial como la permanente, ambas imprescindibles para la organización. No debemos olvidar que siempre que han definido su modelo de formación, pretendían ser coherentes con el modelo de Escuela Pública Vasca que reivindicaban, atendiendo a la necesidad de impulsar un modelo global de formación (que tuviese en cuenta las dimensiones pedagógica, humana, científica, cultural, social, política...) y que estuviese basado en la reflexión constante sobre la propia práctica.

4.3.1. Formación inicial

En cuanto a la formación inicial, Adarra proponía una formación inicial universitaria (formación de licenciatura) con especialidades diferentes según las etapas o áreas relacionados con el posterior puesto de trabajo, para todos los maestros y maestras. De esta manera, se garantizaría una formación inicial mayor y así poder lograr un Cuerpo Único de Enseñantes.

En opinión de la organización, dicha formación inicial que recibían los maestros y maestras debía prepararlos para poder cumplir las siguientes funciones: impulsar el desarrollo integral del alumnado; obtener la preparación necesaria para poder dirigir una clase; ser parte de un grupo de trabajo; participar en el sistema educativo de forma activa y ser capaces de realizar críticas constructivas. Por otro lado, entendían que era necesario que los maestros y maestras nuevos fueran capaces no solo de hablar en euskera, sino de ser capaces de enseñar la lengua de forma adecuada. En palabras de la organización:

“Destacamos la necesidad de profesores capacitados para la enseñanza del euskara y en euskara. (...) se requiere asimismo la formación de nuevos profesores capaces de esta tarea. Pensamos que los nuevos profesores que se formen en las escuelas y facultades universitarias han de estar capacitados para expresarse en euskara y se ha de planificar que vayan formándose un número suficiente de profesores de euskara y en euskara. Un profesorado capacitado no solo por su conocimiento de la lengua, sino también por la metodología necesaria para la enseñanza”⁸⁵.

Por otro lado, exigían unos mínimos que el profesorado debía cumplir desde un comienzo. Así, debían ser maestras y maestros bien preparados y formados a nivel intelectual, siendo capaces de realizar reflexiones profundas sobre distintos ámbitos del conocimiento. También debían ser maestros y

⁸⁵ OTANO, L. (1978): *Op. cit.*, p. 34.

maestras que, además de haber recibido formación teórica, hubieran recibido formación práctica, siendo capaces de unir ambas formaciones y reflexionar teóricamente sobre la práctica. Estos maestros y maestras debían ser conscientes de sus propias competencias y limitaciones, así como ser capaces de controlar su actividad y ser conscientes del trabajo que se realizaba y cómo se realizaba. Además de ello, Adarra reivindicaba que las y los docentes debían ser responsables de los resultados de su trabajo. Para conseguir todo esto, el profesorado debía recibir formación en dos ámbitos: formación universitaria y formación profesional.

La metodología que se proponía para formar a los docentes era similar a la que se demandaba para la escuela: activa, crítica, participativa, creadora y creativa e investigadora con el medio. Para dicha formación del profesorado la organización tenía dos propuestas principales. Primero, como hemos explicado con anterioridad, defendían que un único centro ofreciese la formación a todos los docentes. Eso no significaba que la educación fuese uniforme, ya que se subrayaba la importancia de que cada ciclo tuviese una especialidad. Segundo, otro de los objetivos principales era conseguir coordinación entre todos aquellos que trabajasen en la formación del profesorado, para poder disminuir la distancia entre ellos y favorecer el intercambio de experiencias e información.

Adarra dio su opinión sobre la formación que se recibía en la universidad, proponiendo la creación de una Facultad única que reuniese a todos los docentes. De esta manera se conseguiría una formación homogénea para todos ellos (a pesar de tener ciertas diferencias) y finalmente, un Cuerpo Único de docentes. En opinión del colectivo esta homogenización traería unos beneficios al colectivo de maestros y maestras:

“Esto supondría superar prejuicios muy arraigados hasta hoy, tales como la no necesidad de una preparación especializada para los primeros cursos (en las actuales escuelas de formación de profesorado de EGB nadie se prepara para ser profesor de primera etapa de EGB). (...) Supondría también que debían superarse los intereses corporativistas de los actuales profesorados, encasillados en sus propios cuerpos, celosos de sus propios privilegios, de su propia casta”⁸⁶.

4.3.2. Formación permanente

Hasta ese momento habían sido los movimientos de renovación pedagógica los que mayor oferta de formación permanente habían ofrecido por dos motivos principales: para compensar las carencias de la formación inicial y para impulsar la reflexión y el compartir experiencias sobre la propia práctica docente.

⁸⁶ OTANO, L. (1978): *Op. cit.*, p. 33.

Para poder llevar a cabo un buen plan de formación permanente, Adarra veía impedimentos sobre todo en dos aspectos. Por un lado, la formación que se ofertaba hasta ese momento no tenía ninguna incidencia en la escuela, y, por otro lado, todos los maestros y maestras no acudían a esas formaciones. Durante muchos años Adarra pidió que la Administración se encargase de la formación permanente del profesorado con los medios y recursos que fuesen necesarios, porque entendían que dicha formación era un derecho y un deber del profesorado y que era la Administración quien debía encargarse de hacer cumplir ese derecho. A pesar de mostrar una posición crítica al respecto de la formación permanente ofertada por la Administración hasta ese momento, Adarra reconocía a su vez que la actitud de la Administración era favorable a impulsar este tipo de formación, ya que, por otro lado, ambos estaban de acuerdo en que el reciclaje profesional era un derecho y a la misma vez un deber del profesorado.

Por otro lado, subrayaban la necesidad de formar en renovación pedagógica y científica a los docentes. De no ser así, la enseñanza sufriría una pérdida progresiva de calidad, y así, la actividad educativa de las escuelas quedaría estancada y obsoleta con los años. La organización le otorgó especial importancia a este aspecto, ya que estaba provista de una dejadez absoluta, en lugar de tratarse de algo indispensable. Para ir llenando vacíos en este ámbito, dedicaron parte de sus Jornadas y la elaboración de sus textos a impulsar la formación en el ámbito de la renovación pedagógica entre el profesorado.

Viendo las carencias de aquel momento, Adarra lanzó varias propuestas en materia de formación permanente a la Administración. Concretamente, la organización le pidió a la Administración que cumplierse con ciertas obligaciones. Esos requisitos que debían cumplirse en aras de conseguir un buen plan de formación permanente eran los siguientes: impulsar iniciativas, dotar de financiación a nuevas experiencias de formación, ofrecer infraestructuras adecuadas (centros de recursos técnicos y recursos humanos apropiados), y cambio de horarios, creando un marco jurídico que facilitase la incorporación de trabajadoras y trabajadores y la creación de grupos de trabajo.

Asimismo, esa formación permanente también debía cumplir unos requisitos. La organización pedía que la formación permanente fuese impartida dentro de las horas de trabajo de las y los profesionales, reduciendo así el horario laboral. Siendo la escuela el lugar principal para la renovación y la mejora, la formación permanente debía tener incidencia directa en la escuela. La organización también pedía que se diesen unos plazos determinados para el reciclaje profesional, y, por último, entendía que se debía conseguir estabilidad en los grupos de trabajo.

A principios de la década de los noventa, con la implantación de la LOGSE, el Gobierno Vasco estableció algunas reformas a este respecto, y como consiguiente, Adarra realizó un nuevo análisis sobre la situación de la formación del

profesorado. En el año 1989 el Gobierno Vasco aprobó el I Plan para la Formación del Profesorado, a través de IRAPREST. Nos parece interesante rescatar estas palabras de Adarra en torno a este tema⁸⁷:

“Destacamos, entre los derechos y deberes del docente, el de la formación permanente. La LOGSE reconoce ese derecho y deber del profesorado al tiempo que el derecho y el deber de la Administración de facilitarle su ejercicio. En la comunidad autónoma se ha aprobado un Plan marco de Formación Permanente del Profesorado a cinco años y se ha presentado el primer plan anual IRAPREST’90. Es de destacar la respuesta positiva del profesorado”⁸⁸.

Sin embargo, desafortunadamente, a finales del siglo XX Adarra todavía seguía viendo necesario que la Administración aceptase su responsabilidad y que ofreciese todos los recursos que fuesen necesarios, tanto materiales como humanos, necesitando para ello una ampliación del presupuesto y una buena gestión de los planes educativos. De la misma manera, los docentes debían tomarse la formación como un derecho y como un deber, tal y como aparecía en la ley. Dicha formación debía darse en todas las etapas educativas, con programas educativos de diversos tipos, y debían llevarse a cabo en el mismo centro. Adarra solicitaba que los docentes contasen con al menos dos horas de sus horas laborales para poder dedicárselas a su propia formación.

Por último, Adarra, subrayaba la necesidad de garantizar el rol adecuado del profesorado, mediante una adecuada formación inicial y permanente. Ciertamente, la escuela de aquel momento ponía grandes impedimentos para que los docentes pudiesen reflexionar en torno a su propio rol como docentes, así como para poder poner en tela de juicio sus actitudes y actuaciones, para después poder cambiarlas.

“Sucede con frecuencia que al pasar uno a formar parte de un complejo montaje o estructura social, tiene dificultades para analizarlo críticamente desde dentro cuando ya es una pieza más de él. Así nos sucede a nosotros, los enseñantes, en el terreno que nos concierne más directamente, en la Escuela. (...) Reconozcamos nuestro papel de marionetas. Al menos conseguiremos dar el primer paso hacia ese cambio al tomar conciencia del papel que jugamos en el montaje y de que alguna manera debemos hacer algo para ir acabando con él”⁸⁹.

⁸⁷ A este respecto, nos gustaría recordar que, Luis Otano, al que tantas veces hemos hecho alusión a lo largo de este artículo, no solo fue uno de los miembros más destacados de Adarra, sino que llegó a ser director del Instituto de Desarrollo Curricular y de Formación del Profesorado del País Vasco.

⁸⁸ ADARRA (1990): “Adarra ante los problemas actuales de la enseñanza en el País Vasco”, *Revista Adartzale*, 6.

⁸⁹ ADARRA (sin fecha): *Educación y manipulación. Notas para un debate*. Bizkaia: Adarra Pedagogi Erakundea, p. 3.

La escuela de aquel momento actuaba en función del modelo hegemónico de escuela, donde al profesorado se le asignaba una función autoritaria. De la misma manera se impulsaba la transmisión de una ideología determinada. En ese modelo de escuela basado en la transmisión, la organización pensaba que la figura del docente adquiriría un rol ideológico, y para poder transformar esa realidad, veía necesario e imprescindible cambiar la función y el modelo educativo vigente. Era necesario, por tanto, una nueva mentalidad acorde con el momento y con el modelo educativo que se venía reivindicando en las últimas décadas. Para poder llevar a cabo dicha transformación, los docentes debían trabajar en grupo, y para ello eran imprescindibles dos pilares: que los docentes impulsasen la coordinación y la investigación.

Como hemos podido comprobar, para poder llevar a cabo todas las propuestas anteriores, Adarra veía imprescindible la labor del profesorado. La función de éste se consideraba vital para poder transformar la realidad educativa, pero para ello debía ponerse en tela de juicio y cuestionarse la función de la educación. Los integrantes del grupo Adarra, al igual que los integrantes de otros MRP del Estado, tal y como señala Rogero⁹⁰, “no partían de la queja sino del análisis profundo de la realidad educativa en que se movían para interpretarla y poder proponer un proyecto de transformación de la misma”. Según la organización, era necesario cambiar las funciones y los roles establecidos en la escuela tradicional, y para ello, era imprescindible, además del cambio de mentalidad de los docentes, la coordinación entre todas y todos ellos. Por último, se reivindicaba una adecuada formación del profesorado y la garantía de una actualización docente permanente, siendo para ello imprescindible, además de la actitud positiva de los docentes, la implicación y compromiso de la Administración.

4.4. CONCLUSIONES

Para concluir el recorrido por los años de labor del colectivo pedagógico Adarra, queremos subrayar su relevancia y destacar, asimismo, el papel clave que tomó la organización en el camino hacia la Escuela Pública Vasca. En efecto, Adarra fue el núcleo sobre el que giraron la mayoría de experiencias educativas renovadoras que tuvieron lugar después del franquismo en Euskal Herria, siendo este referente y apoyo para muchos maestros y maestras de la época. Adarra era el reflejo de la voluntad de muchos docentes que eran conscientes de las lagunas existentes en la esfera social, y concretamente en la educativa, y que con ilusión y esfuerzo invirtieron mucho tiempo en intentar transformar la escuela que habían heredado de la dictadura. Es nece-

⁹⁰ ROGERO, J. (2010): “Movimientos de renovación pedagógica y profesionalización docente”. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), p. 148.

sario destacar que no partían de cero, ya que se impulsaron e inspiraron en muchas ideas e iniciativas que se gestaron antes del franquismo, y que durante el largo periodo de la dictadura se habían mantenido con un hilo de vida.

Adarra trabajó junto a otros movimientos de renovación pedagógica de otros territorios del Estado, pero se centró en especial en defender un modelo de escuela pública propio para el País Vasco. Para caminar hacia ese modelo de escuela propio, Adarra centró su trabajo en cuatro ejes principales.

Primero. Elaboró análisis y propuestas en torno a las políticas educativas llevadas a cabo en el País Vasco, reivindicando siempre una ley coherente para la escuela pública vasca.

Segundo. Adarra veía imprescindible transformar la escuela y su organización. En la organización tenían una opinión muy clara y definida sobre como querían que fuese la escuela. Esa escuela debía ser una escuela radicalmente renovada, una escuela alternativa, justa, popular, abierta a niños y niñas de toda procedencia social, integradora y al servicio de la sociedad, arraigada a su cultura y respetuosa con la pluralidad cultural y lingüística que la conformaba.

Tercero. La labor realizada en el ámbito del pensamiento pedagógico fue un eje fundamental, ya que ese modelo de escuela por el que abogaba Adarra, además, requería un método pedagógico distinto, renovador, adecuado a las necesidades del momento y del contexto. En este sentido Adarra dedicó mucho tiempo y esfuerzo a realizar reflexiones, análisis y propuestas —tanto teóricas como prácticas— en torno las corrientes pedagógicas renovadoras relacionadas con la Escuela Nueva y que servían como inspiración a muchos docentes de la época.

Cuarto. teniendo en cuenta que Adarra fue un colectivo constituido en su mayoría por docentes, es de esperar que le otorgaran una especial atención a la formación del profesorado. Para intentar superar las lagunas en formación docente que la administración no cubría, ofertaron múltiples cursos de formación sobre todo en forma de Cursos de Verano, a fin de que un máximo número de docentes acudiese para poder formarse, reflexionar e intercambiar experiencias con otros docentes. Además, en este sentido lanzaron múltiples propuestas a la Administración, con el objetivo de reclamar una mejor formación docente, tanto inicial como permanente.

En definitiva, podemos afirmar que Adarra fue una organización al servicio de la renovación pedagógica y de la Escuela Pública Vasca. Una organización que trabajó por y para transformar un modelo de escuela heredado del franquismo que no se adecuaba al nuevo contexto cultural y social que había traído consigo la democracia.

