

La educación en términos artísticos y humanitarios: análisis de tres proyectos innovadores

Education in artistic and humanitarian terms: analysis of three innovators projects

Estefanía Fernández Antón*

Recibido: 30-04-2018

Aceptado: 07-06-2018

Resumen

La Escuela Moderna de Ferrer Guardia y las Misiones Pedagógicas son proyectos sociales y educativos que se plantearon con la finalidad de llevar la mejor educación a la población. Décadas más tarde, surgieron otras alternativas educativas que, al igual que sus antecesoras, buscan el mismo objetivo, un ejemplo son las Comunidades de Aprendizaje. Dentro de ese interés por la parte de las iniciativas, se encuentra la educación en sentido artístico y humanitario, que estudiamos en este trabajo. Tomando como base la metodología cualitativa y las técnicas de investigación que se apoyan en tal procedimiento, como son las entrevistas, las observaciones y el análisis documental, encontramos que los participantes de las propuestas están en contacto con el arte a través de la música, el teatro, la poesía, entre otras. Además, vemos como experimentan sentimientos de solidaridad.

Palabras clave:

Artes, Historia de la Educación, Innovación educativa, Solidaridad

Abstract

The Modern School of Ferrer Guardia and the Pedagogical Missions are projects that were created with the aim to bring the best education to the general population. Decades later, several other educational alternatives with the same aim have emerged. Learning Communities are one such example. This study explores education in an artistic and humanitarian sense, an area of interest in these initiatives. For this purpose, we employ qualitative method and research techniques including interviews, observation and documentary analysis. From the data, we found that the proposals are in contact with art through music, theatre, poetry, etc. Also, they promote feelings of solidarity.

Keywords:

Arts, Educational History, Educational innovations, Solidarity

*Universidad de Barcelona
fernandez.anton@ub.edu

1. Introducción

La escuela que hoy conocemos es el resultado de los inagotables esfuerzos del pasado por parte de proyectos educativos que quisieron reinventar y modificar el rumbo de la Pedagogía. Los resultados que esperaban eran que la educación se orientara hacia la igualdad, la solidaridad y la democracia. Este movimiento recibió el nombre de Renovación Pedagógica.

La Renovación Pedagógica española tuvo su máximo esplendor hasta la II República, periodo en el que se desarrollaron instituciones como la Institución Libre de Enseñanza, las Escuelas del Ave-María, la Escuela Moderna de Barcelona, el Colegio Sant Jordi (1898), las Escuelas Mosén Cinto (1904), el Colegio Mont d'Or (1905), la Escuela Horaciana (1905), etc. Sin embargo, toda esta labor se vio amenazada y casi en extinción después de la Guerra Civil. Se llegó a esta situación, porque muchas escuelas de este tipo fueron clausuradas y, por lo tanto, se dio lugar a una nueva etapa educativa, cuya principal característica era el aislamiento de la escuela respecto a los principios arraigados a la escuela nueva (Pericacho, 2014).

Las escuelas anteriores no fueron las únicas que transformaron los preceptos educativos no igualitarios. A finales de los setenta, por medio de una escuela de personas adultas y, en los noventa desde la educación obligatoria, el proyecto social y educativo Comunidades de Aprendizaje comenzó a modificar el paradigma educativo, desde la concepción constructivista hasta la comunicativa (Flecha, 2011). Esto suponía un cambio del aprendizaje internalista, que se traduce en un individuo que aprende solo, al aprendizaje mediante la comunicación, que consiste en una persona que aprende interactuando con las demás. Aquí no solo se habla del aprendizaje entre estudiantes, sino también con las familias y con la comunidad (Racionero y Padrós, 2010).

En este trabajo, las iniciativas que hemos seleccionado son la Escuela Moderna de Ferrer Guardia (de 1901 a 1906); las Misiones Pedagógicas (de 1931 a 1939) (que fueron apoyadas por la Institución Libre de Enseñanza, ILE) y las Comunidades de Aprendizaje, que comenzaron su andadura a finales de los setenta en el Barrio de Sant Martí de Barcelona, mediante una escuela de personas adultas. Años más tarde, comenzaron sus propuestas en la educación obligatoria como hemos visto previamente. Esto significa que el intervalo de tiempo de los proyectos analizados comprende desde principios del siglo XX hasta la actualidad.

Teniendo presente el lapso temporal anterior, hemos decidido aproximarnos a la educación que ofrecían las tres iniciativas escolares. Emplearemos para profundizar en este objetivo la metodología cualitativa, que nos ayudará a desvelar como se educaba a los estudiantes en términos artísticos y humanitarios. Para ello, hemos situado nuestro aná-

lisis en torno al conocimiento de la música, las representaciones artísticas, la poesía y la solidaridad. Con este objetivo pretendemos completar el conocimiento que hay sobre las iniciativas, ya que hasta el momento no hay suficientes trabajos que profundicen en estos temas, teniendo presente varias iniciativas educativas y sociales a la vez. Aunque hay que indicar que otras investigaciones han reflexionado sobre la revolución cultural que han tenido los modelos educativos de este trabajo, por separado (Aubert, Villarejo, Cabré, y Santos, 2016; Fidler, 1985; Rodríguez, 2010).

2. Bases teóricas de los proyectos

La ILE apostó por la modernización del país, apoyándose en una serie de principios pedagógicos, que estaban basados en los pedagogos Froebel y Pestalozzi, entre muchos otros (Jofré y Jover, 2009; Molero, 2000; Perdiguero y Ballester, 1998). Siguiendo a Froebel y Pestalozzi, el proyecto planteó una educación activa desde la cual los alumnos y alumnas eran los protagonistas de su aprendizaje y, para ello, Giner apostó por el estudiante que piensa, investiga, reflexiona y duda. La educación activa que seguía la institución también consideraba fundamental que el maestro fuese el guía del alumnado y que los libros de texto fueran sustituidos por manuales de consulta, talleres, actividades artísticas, excursiones, etc. (Otero, Navarro, y Basanta, 2013).

La institución también abogó por una educación que apostara por el desarrollo del mundo de la emoción, del pensamiento, de los aspectos físicos (salud e higiene), de los gustos estéticos y de la solidaridad (Molero, 1976; 2000).

Estos principios sirvieron al gobierno de la II República, sobre todo al Bienio Azañista (de 1931-1933), para establecer las Misiones Pedagógicas, proyecto que analizamos en este trabajo. Las Misiones Pedagógicas fueron una iniciativa solidaria y que, por ello, persiguió ayudar a las personas desheredadas de las riquezas sociales, culturales y económicas. Esta iniciativa fue una de las medidas que se establecieron durante el regeneracionismo, para aumentar la cultura de las personas alejadas del conocimiento académico y artístico, por el simple hecho de vivir en zonas rurales y mal comunicadas. Para este fin, se contó con la colaboración de voluntarios o misioneros (Pérez, 1999), que procedían la gran mayoría de las escuelas de magisterio, profesores y alumnos de universidad, profesores de instituto, profesores de las escuelas normales, etc. (Pérez, 1998). Entre los misioneros, destacaban artistas, intelectuales, escritores, poetas de la *Generación del 27*, como Federico García Lorca, Luis Cernuda, Miguel Hernández, entre muchos otros, que recorrían largos senderos en camionetas, burros, mulas, etc., con la ambición de compartir sus conocimientos (Gimeno, 2011).

En lo que se refiere a la Escuela Moderna de Ferrer Guardia, hemos de indicar que nació el 8 de septiembre de 1901 en Barcelona (Cappelletti, 1994). Pero no fue hasta el 1907, cuando la Pedagogía Libertaria llegó a miles de niños y niñas del mundo gracias a sus acciones, a la expansión de otras escuelas, a sus boletines mensuales y a su biblioteca (Malato, 1907).

Ferrer Guardia estableció los principios de su escuela fijándose en Rousseau, Pestalozzi y Froebel. Se fijó en estos pedagogos porque defendían que, por medio de la educación, había que despertar en el niño el deseo de crecer en una sociedad con igualdad económica y política. Una sociedad que se alejara de la violencia y de las jerarquías existentes entre clases para alcanzar la solidaridad y la democracia (Fidler, 1985). La Escuela Moderna también apostaba por la formación en términos artísticos. Es por lo que sus alumnos dedicaban una parte de su tiempo escolar al recitado de poesías (Escuela Moderna, 1901) y por lo que editaron libros que narraban de una manera poética y literaria la explotación que sufrían los obreros y como la sociedad miraba para otro lado en esta situación (Pi y Arsuaga, 1906).

Al igual que las propuestas históricas, las Comunidades de Aprendizaje buscan formar a sus estudiantes en sentido artístico y solidario. Su base teórica para lograrlo es el aprendizaje dialógico, que parte de la idea de que todas las personas tienen capacidades más allá de las académicas y que pueden aprender desde el diálogo (Flecha, 2011). CREA (centro fundador de las Comunidades de Aprendizaje) desarrolló el aprendizaje dialógico teniendo en cuenta las aportaciones de Bruner, Freire y Habermas, entre otros (De Guzmán, 2012). Desde Bruner (1995), se acogió que la interacción social genera el aprendizaje. Por lo tanto, éste es el resultado de las influencias culturales y comunitarias y los individuos aprenden de todas las personas y en todos los contextos. Se inspiraron en Habermas (1999), porque considera que la comunicación es igualitaria siempre que las personas lleguen a acuerdos. La imposición se sustenta en el poder, además, es un acto en el que hay ausencia de entendimiento. Dentro del primer tipo de comunicación, el autor encuentra una opción para cambiar el mundo social. Siguió a Freire (1997), porque defiende que el diálogo igualitario es fundamental para la transformación social y para que las personas encuentren una forma de participar activamente en la sociedad y ser solidarias las unas con las otras. Actualmente, este proyecto y sus principios se han expandido por todos los continentes, ya sea total o parcialmente, mediante las Actuaciones Educativas de Éxito en las que se sustentan.

La enseñanza dialógica es el marco teórico del proyecto Comunidades de Aprendizaje (Valls y Munté, 2010) y también de las Actuaciones Educativas de Éxito, como los Grupos Interactivos, las Tertulias Literarias Dialógicas y las Bibliotecas Tutorizadas. Es mediante este tipo de actuaciones que las personas de todas las edades aprenden contenidos

relacionados con la ciencia, los valores, la solidaridad, etc. (Racionero, 2010), tal y como veremos más adelante.

3. Diseño metodológico

La metodología de este trabajo es cualitativa. La incursión a este procedimiento se ha realizado a través de 4 entrevistas en profundidad, 2 observaciones y el empleo de 9 documentos históricos. Sin embargo, hemos revisado la información de 5 entrevistas, 25 observaciones y 571 documentos. Toda esta información ha sido consultada para este trabajo; sin embargo, no todos los datos encajaban con los objetivos propuestos.

La información revisada corresponde a entrevistas de estudiosos de las iniciativas y a personas voluntarias de una Comunidad de Aprendizaje. El grueso de las observaciones se realizó mientras hacíamos un voluntariado de dos cursos académicos en una Comunidad de Aprendizaje. En este periodo de tiempo, recogimos 20 observaciones en Actuaciones Educativas de Éxito de Matemáticas, de Lengua Castellana y Literatura y de Lengua Extranjera (inglés). De estas observaciones, 19 tuvieron lugar en los Grupos Interactivos y 1 en una Tertulia Literaria Dialógica sobre una versión adaptada del libro del Lazarillo de Tormes para la Educación Primaria. 5 observaciones se recogieron en las clases ordinarias de Lengua Castellana y Literatura, de Lengua Extranjera (inglés) y de Educación Física. Los 571 textos revisados proceden de memorias históricas, noticias de diferentes periódicos (ABC, la Huelga General y la Campana de Gracia), boletines educativos, etc. Esta información se recogió en el Archivo digital del Ateneu Enciclopédico Popular; la Biblioteca Nacional de España; la Biblioteca Virtual de Prensa Histórica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; la Fundación de Anselmo Lorenzo; la Fundación Ferrer Guardia, la Hemeroteca de Cartagena; el Pabellón de la República de Barcelona; la Residencia de Estudiantes del CSIC, etc.

De las técnicas que hemos empleado para este trabajo, una entrevista se realizó a una voluntaria del proyecto Comunidades de Aprendizaje y madre de un estudiante del centro. Como voluntaria, sus funciones eran muy variadas: coordinaba Grupos Interactivos, participaba en las Bibliotecas Tutorizadas, asistía a actividades formativas de idiomas, informática, etc. Otra entrevista relacionada con este proyecto se realizó a una formadora del proyecto en Castilla y León. Su función consistía en visitar diferentes escuelas que querían transformarse en una Comunidad de Aprendizaje, con la intención de dar a conocer al profesorado, al voluntariado y a los estudiantes los cambios que tenía que realizar el centro escolar para ser parte de la red de Comunidades de Aprendizaje. Desde estas entrevistas, queríamos identificar las ventajas de las Actuaciones Educativas de Éxito

para los alumnos y alumnas de la etapa de Educación Primaria. Los códigos de estas entrevistas son: E1CDA Y E2CDA.

Las dos entrevistas restantes fueron realizadas a dos personas experimentadas en el tema de Comunidades de Aprendizaje, pues han sido voluntarias en diferentes escuelas que acogen a este proyecto, las han analizados de cerca y han aportado información de valor sobre las mismas en revistas de diferentes áreas de conocimiento. Una de ellas también compartió información sobre la Escuela Moderna de Ferrer Guardia. Esta entrevista tiene el código E3 y la otra ha sido codificada con E4CDA. La segunda entrevista se realizó, porque buscábamos información más amplia sobre el proyecto Comunidades de Aprendizaje, sin fijarnos en las Actuaciones Educativas de Éxito, ya que queríamos conocer su impacto educativo. Después, la entrevista que engloba a los dos proyectos fue realizada para identificar las ventajas educativas y el impacto social en general de la Escuela Moderna, primordialmente.

Las observaciones fueron recogidas en una clase sustentada en la actuación Grupos Interactivos y en otra clase, donde no tenía lugar esta forma de aprendizaje. Ambas eran de Matemáticas, pero se desarrollaron con procedimientos diferentes. En la primera observación participaron dos docentes, estudiantes de tercero, cuarto, quinto y sexto de Primaria, una estudiante en prácticas y madres del centro que eran voluntarias. Sin embargo, en la segunda observación, solo estaban una docente y los estudiantes de quinto y sexto de Primaria. Desde estas observaciones, buscábamos conocer cuáles eran las muestras de solidaridad de los estudiantes, así como su transformación personal debido a su participación en actividades de interacción dialógica. Los códigos que corresponden a las observaciones son los siguientes: O1CDA y O2CDA.

Para complementar la información anterior, hemos citado documentos históricos, que fueron elaborados mientras tenían lugar la Escuela Moderna y las Misiones Pedagógicas o durante los años posteriores. Estos son: entrevista a un misionero en el *Diario El Excelsior* (México); un escrito de Charles Malato (amigo de Ferrer i Guardia) en la Revista Pedagógica Ilustrada que perteneció a la Escuela Moderna de Badalona; dos memorias del Patronato de las Misiones Pedagógicas; varios artículos de los boletines de la Escuela Moderna, entre ellos un escrito de Paul Robin (anarquista francés en el cual se inspiró Ferrer para fundar su escuela) y un libro editado por la Escuela Moderna, denominado como *Preludios de Lucha* de Pi y Arsuaga . También se han empleado documentos de difusión científica y educativa a lo largo del apartado de resultados.

La información obtenida, mediante las técnicas de investigación indicadas, nos llevó a categorizar la información teniendo en cuenta cuatro grupos: música, representaciones visuales o artísticas, poesía y solidaridad.

4. El conocimiento del arte

4.1. La música

La Escuela Moderna, las Misiones Pedagógicas y las Comunidades de Aprendizaje tienen o tuvieron como objetivo potenciar la cultura de sus participantes. Para ello, estos proyectos reflexionaron sobre la forma de afianzar el conocimiento en todas las personas y, debido a esta circunstancia, cada proyecto tuvo su propia forma de llevar la cultura.

La Escuela Moderna difundía al pueblo, mediante sus boletines, experiencias educativas vinculadas a la música, que estaban teniendo lugar en otros países del mundo. En ellas se hablaba de niños y niñas que aprendían divirtiéndose con la música de fondo, mientras movían el cuerpo y correteaban por el espacio (Escuela Moderna, 1902). Entonces, consideramos que la Escuela Moderna estaba a favor de una formación musical renovada y pensada para la libertad del cuerpo. Y esta forma tan avanzada de ver la educación musical se compartía con todos los lectores de su boletín. Sin embargo, desconocernos como sería este tipo de formación en las aulas.

Por otra parte, hemos de comentar que las Misiones Pedagógicas tenían un proyecto de música, en el cual un maestro de escuela iba por los pueblos, llevando a sus integrantes las obras de grandes compositores como Bach, Haendel, Mozart, Beethoven, Schubert, Chopin, Weber, entre muchos otros (Patronato de las Misiones Pedagógicas de 1934).

En algunas escuelas rurales se dejaba un gramófono y una colección de discos clásicos. De esta manera, muchas personas se acercaron por primera vez a la música clásica. Para que estas composiciones llegaran al pueblo, el maestro abría la escuela en diferentes momentos para los niños y niñas y para los adultos. Para los menores un buen momento era a la salida del colegio y, para las personas adultas, un buen momento era por la noche, después de la jornada laboral (Patronato de las Misiones Pedagógicas de 1934).

El coro y el teatro fueron otras de las iniciativas que fueron pensadas para las personas desheredadas de la cultura. Esta iniciativa fue mantenida con ilusión, constancia y el esfuerzo de muchos estudiantes de escuelas o facultades que iban a las plazas o a las escuelas de los pueblos a realizar representaciones teatrales en las que se incluían canciones corales y del folclore: Canciones de baile (Zamora), Cantos de boda (Salamanca), Canción de camino (León), Canción de ronda (Salamanca), Seguidilla (Extremadura), Fiesta en la aldea (Asturias), Ronda (Segovia), Canciones populares (Galicia), Ronda de Sanabria (Zamora), etc. (Patronato de las Misiones Pedagógicas de 1934).

El coro no solo llegó a los corazones de los aldeanos a partir de la transmisión de conocimientos artísticos. Otra de sus acciones fue recoger el folclore popular en discos, vinilos o cintas magnetofónicas para que no se perdieran por el olvido o por el paso del tiempo. Todas estas grabaciones se devolvieron a sus pueblos para su conservación y se consideran patrimonio tangible en la actualidad (Gimeno, 2011).

En las Comunidades de Aprendizaje también hay una gran preocupación por la Educación Musical:

Al igual que en las Misiones Pedagógicas, en las Comunidades de Aprendizaje, hay intención de llevar el conocimiento musical que mejor reconoce la humanidad (E4CDA).

La forma de llevar este conocimiento es por medio de las Tertulias Dialógicas Musicales, su intención es que se escuche y se dialogue sobre la música clásica, para que todas las personas pueden disfrutar con grandes compositores (E4CDA).

Estos grandes compositores se escuchan para ampliar los conocimientos de los destinatarios desde los contenidos de calidad:

Escuchar la mejor música de la humanidad nos beneficia en la mejora lingüística y nos permite comprender la historia universal. Asimismo, nos ayuda a adentrarnos en un mar de conocimientos que nos ayuda a comprender y reflexionar el mundo en el que vivimos (Página web de Comunidades de Aprendizaje, 2018, párr., 1).

Por otro lado, hemos de indicar que, en las Comunidades de Aprendizaje, también hay una preocupación por el contacto con la cultura; por este motivo, se acerca a sus estudiantes la ópera, que tiene lugar en los grandes teatros:

Cada año, la Comunidad de Aprendizaje La Verneda, lleva a sus alumnos y alumnas al Gran Teatro de Liceo, para ver una representación de ópera mundialmente conocida. Esta escuela fue una de las primeras escuelas de personas adultas que empezaron a llevar a cabo esta iniciativa, con la convicción de que toda persona puede tener contacto con las obras de máxima relevancia cultural (E4CDA).

Una diferencia entre las iniciativas es que las Misiones Pedagógicas transmitían el conocimiento musical, pero no se dialogaba sobre el mismo. Ahora bien, en las Tertulias Musicales Dialógicas, el conocimiento que se asienta en cada persona no se queda en cada individuo, porque es un aprendizaje comunitario, que se compone de todos los

aprendizajes individuales. Por lo tanto, se está trabajando la inteligencia distribuida, que es una facultad que no está ligada a la constitución biológica, porque el conocimiento se construye socialmente a través del diálogo. En otras palabras: compartir conocimientos dialógicamente permite que los conocimientos de una persona pasen a ser los del resto del grupo (Bakhtin, 2004; Pea, 1993).

4.2. El conocimiento por medio de las representaciones visuales o artísticas

En el punto anterior vemos la fusión entre la cultura popular y la persona por medio de la audición de grandes obras musicales. En esta parte veremos, una vez más, cómo la Escuela Moderna, las Misiones Pedagógicas y las Comunidades de Aprendizaje se aseguraron y se aseguran de que el conocimiento llegara a todas las personas por vías de diferente tipo. En esta ocasión hablaremos del medio representativo, que conduce el conocimiento desde los sentidos hasta la interiorización y almacenamiento del mismo. Siendo fundamental que durante este proceso tenga lugar el entendimiento.

Al igual que en el apartado anterior, no hemos encontrado muchos datos sobre la representación artística que establecía la Escuela Moderna. No obstante, sabemos que, en sus boletines, hay escritos de librepensadores que hablaban de una educación que tuviera en cuenta el aprendizaje de los museos de todo tipo: de Historia Natural, de Industria, de Matemáticas, etc. (Robin, 1901, p. 31). También sabemos que los estudiantes aprendían por medio de los libros editados por la Escuela Moderna. Joan Ferrer, uno de sus estudiantes, tenía 80 años cuando recordaba su gran labor editorial. Asimismo, rememoraba cómo disfrutaba mientras aprendía con los libros de Jean Grave, que habían sido traducidos por Anselmo Lorenzo (Marín, 2009). Indicamos este hecho, porque consideramos que eran representaciones del conocimiento de manera escrita. Una de las personas entrevistadas también hace alusión a esta gran tarea:

Yo creo que fue muy solidaria, de gente que daba. Odón de Buen participaba en los manuales para los niños y niñas de la escuela, sin ningún tipo de interés, así como Ramón y Cajal y cualquiera (E3).

En las Misiones Pedagógicas los niños y niñas, los jóvenes, los adultos y los ancianos tenían contacto con las representaciones visuales y artísticas mediante el cine, las proyecciones fijas y el Museo Circulante, tal y como veremos a continuación.

El cine y de las proyecciones fijas fueron muy motivantes para las personas de las aldeas. Durante el tiempo que duraron las Misiones Pedagógicas, se realizaron 2395 proyecciones en diferentes localidades españolas. Esta iniciativa permitió que los aldeanos de los pueblos más alejados de la sabiduría académica conocieran acerca de asuntos agrícolas, geográficos, históricos, de ciencias naturales, sanitarios, industriales y físicos (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1935).

El Museo Circulante fue otra de las iniciativas de las Misiones Pedagógicas, cuyo impacto fue que los habitantes de las zonas abandonadas desarrollaran el gusto estético por las obras de los grandes pictóricos (Berruguete: Auto de fe; Greco: Resurrección; Velázquez: Las hilanderas y Las meninas; Goya: Los caprichos, etc.). El conocimiento de las exposiciones llegó a muchos aldeanos; además, llegó de diversas maneras y a diferentes horas del día:

Durante el día se visita al museo y por la noche se asiste a las proyecciones luminosas, de otros cuadros, que enriquecen su formación cultural. La mayor afluencia se produce cuando terminan las labores agrícolas. A los asistentes se les obsequia, como recuerdo, con reproducciones fotográficas de los cuadros en fototipia o huecograbado, que también se regalan para decorar la escuela, el ayuntamiento y los centros obreros. En total se repartieron 11.186 fotografías (...) y se visitaron 60 localidades de 16 provincias (Canes, 1993, p. 159).

Los museos se desarrollaron en locales cedidos por los alcaldes de los pueblos y contaban con el apoyo de tres misioneros que daban explicaciones sobre las obras y contestaban a las preguntas de los visitantes. Estos museos estaban dirigidos a las personas de los pueblos que menos posibilidades tenían de estar en contacto con las grandes obras pictóricas: “quisieran las misiones poder llevar este Museo a las aldeas más pobres, más lejanas y escondidas, como hasta ahora viene haciendo con sus demás servicios, porque para esos pueblos son principalmente las misiones, para los desheredados...” (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1934, p. 109).

En las Comunidades de Aprendizaje, los participantes también aprenden contenidos artísticos por medio de las Tertulias Dialógicas Artísticas. Al igual que en las musicales, se tiene contacto con las grandes creaciones; sin embargo, esta vez son de pintura, escultura, arquitectura y artes escénicas (Página web de Comunidades de Aprendizaje, 2018).

Algunos ejemplos de las obras que se observan, comprenden y se analizan son de pintura como: La Gioconda, de Leonardo Da Vinci; La Venus del Nilo, de Sandro Botticelli y La Primavera, de Sandro Botticelli. También se dialoga sobre grandes esculturas como: Discóbolo, de Mirón, Laocoonte y sus hijos y Eros y Psique, de Antonio Canova. También se analiza la arquitectura: Taj Mahal (1983), Memphis y su necrópolis – Zonas de las pirá-

mides desde Guizeh hasta Dahshur (1979) y la Alhambra, el Generalife y el Albaicín, de Granada (1984, 1994). Así como las artes escénicas: Óperas como *La Traviata*, de Verdi, *Madame Butterfly*, de G. Puccini y *La Flauta Mágica* de Mozart (Página web de Comunidades de Aprendizaje, 2018).

Al igual que en las Tertulias Musicales, en las Tertulias Dialógicas Artísticas, las personas no se detienen en el conocimiento individual, van mucho más allá, porque:

Comparten los conocimientos que han interiorizado y, desde esta actividad de compartir, los participantes de las Tertulias Dialógicas Musicales aprenden el significado de la solidaridad (E4CDA).

Una vez más, se escogen las mejores obras para llevar la máxima calidad cultural a las personas, porque marcan un antes y un después en la sociedad. Observar y debatir sobre las obras permite el conocimiento artístico, además, de comprender y reflexionar sobre temas fundamentales para la humanidad (Página web de Comunidades de Aprendizaje, 2018).

Desde las aportaciones anteriores volvemos a identificar el aprendizaje internalista en los proyectos históricos. Es decir, un individuo que conecta con el arte, pero que no transmite sus sensaciones. No pasa lo mismo en el proyecto comunitario, donde la educación siempre se dirige a estar en contacto dialógico con los demás.

4.3. El conocimiento de la poesía

Sobre la formación poética vemos que la Escuela Moderna dedicaba una parte del tiempo del horario escolar al recitado de poesías sencillas, que fueran comprendidas por los estudiantes:

En una revisión rápida el maestro se asegurará que los alumnos han comprendido y retenido los puntos principales de las lecciones del mismo día; que recuerdan las observaciones más importantes que se les ha hecho sobre su trabajo y conducta: luego se ocupará de que los niños reciten algún trozo hermoso y corto de prosa o de poesía al alcance de su inteligencia (Escuela Moderna, 1901).

Desde este trabajo se procuraba que el niño entendiera el sentido de la poesía, que memorizara los versos y que los recitase atendiendo a la pronunciación y a la expresión (Escuela Moderna, 1901). El acto de recitar de manera correcta exigía de una actitud rigurosa y centrada por parte de los escolares:

La pronunciación debe ser clara y correcta: ha de acostumbrarse a los niños a abrir suficientemente la boca y a articular con limpieza las sílabas, no dando más que la voz necesaria para ser oídos sin esfuerzo, no permitiéndoles gritar. La voz del maestro que recita con ellos para guiarlos debe dominar siempre las suyas; si, con la esperanza de darles mayor impulso, levanta más la voz, los alumnos no tardarán en excederse, y la lección no producirá otro resultado que una irritación de la laringe que puede ser causa de una inflamación, que, en el maestro, puede constituir un peligro (Escuela Moderna, 1901).

En las Misiones Pedagógicas, la poesía llegaba a sus participantes mediante el recitado de la misma por parte de poetas experimentados, así como con la consulta de poemas en las bibliotecas que asentaban los misioneros en los pueblos (Gimeno, 2011). Muchos de los libros eran acercados en manos de poetas como Luis Cernuda. En una de sus expediciones más conocidas a las zonas rurales y registradas, desde una cámara fotográfica, se puede ver a este poeta llevando libros a BurgoHondo (Ávila) en uno de los mulos de las misiones.

Las bibliotecas de las Misiones Pedagógicas fueron diseñadas para despertar el gusto por el goce y el disfrute que procede del contacto con el arte y la estética. Así pues, los libros que se llevaron procedían de la literatura como *Platero y yo*, de Juan Ramón Jiménez o de la poesía de Antonio Machado. Aunque en este trabajo no profundizaremos en ello, las misiones también promovieron la cultura sobre la vida cotidiana por eso no se limitaron a llevar libros de literatura y, por lo tanto, otros documentos fueron manuales técnicos sobre agricultura o ganadería (Pelegrín, Sotomayor, y Urdiales, 2008).

Con sus libros literarios, poéticos, y muchos otros, las Misiones desarrollaban su programa en forma de reuniones en la escuela, en la plaza y siempre pensando en el horario de los trabajadores. Durante las sesiones, se charlaba sobre diferentes temas, se recitaban poemas y se procedía a leer la antigua poesía popular, la poesía moderna, el cuento o la leyenda (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1934). Por lo tanto, vemos que el programa de las Misiones Pedagógicas estaba cargado de poesía. Y también vemos, en una de sus memorias patronales, más específicamente, en el apartado de la organización de la iniciativa que, durante una velada nocturna en la escuela, después de proyectar una película documental, se pasó a la lectura de romances (*La loba parda*, *El conde Olinos* y *La doncella guerrera*). En otra sesión nocturna y esta vez en una plaza pública se trató la poesía moderna (*Los motivos del lobo* de Rubén Darío). Durante la nocturnidad de otras sesiones, también había lugar para la poesía popular española y la lectura de romances viejos: *Misa de Amor*, *El Conde Sol* y *Cantar de abril* (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1934).

Otros versos celebrados eran los de Antonio Machado, Miguel Hernández o Federico García Lorca. Todos ellos despertaban un entusiasmo difícil de explicar por los misioneros y traducido en grandes aplausos y sonrisas no artificiales (Rodillo, 2017). Aunque esta

exaltación parecía estar precedida de silencio y no acompañada de ningún comentario: “la poesía les produce un extraño respeto, traducido en el silencio más hondo de la sesión; la sienten en totalidad, sin análisis, y la aplauden con calor; raramente la comentan (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1934, p. 31).

Por otro lado, vemos que los aprendices de las Comunidades de Aprendizajes se adentran en la poesía mediante las Tertulias Literarias. Sabemos de este vínculo por medio de las experiencias que comparten las escuelas en los blogs educativos o en vídeos de plataformas dedicadas a compartir este tipo de material. Una tertulia dialógica sobre un poema fue realizada por el alumnado de Sexto de Primaria del CEIP Mario Benedetti de Rivas-Vaciamadrid. La lectura conjunta, las intervenciones de docentes y de los estudiantes, la ayuda atribuida por las maestras, etc., están recogidas en un vídeo escolar del blog La Buhardilla del Benedetti (CEIP Mario Benedetti de Rivas-Vaciamadrid, 2015).

Quisiéramos poder compartir más conocimientos acerca de este tema; sin embargo, esta investigación se encuentra con este límite, al no haber encontrado suficientes testimonios o documentos sobre la conexión entre la poesía y las Comunidades de Aprendizaje. No obstante, esto no quiere decir que no se trabaje por parte de diferentes escuelas que acogen el proyecto.

Desde las aportaciones anteriores, apreciamos que en los dos proyectos históricos no hay tanto interés por comentar la poesía. Hay un vínculo con la misma desde la lectura y el recitado. Pero, en la tercera experiencia, vemos otro tipo de relación, en la cual los estudiantes interpretan los versos con la ayuda del auditorio. Por lo tanto, una vez más, vemos el aprendizaje comunicativo y comunitario, por un lado, y el aprendizaje más individualista por otro.

5. Solidaridad

En la Escuela Moderna de Ferrer Guardia, la solidaridad fue uno de los principios centrales, pues ser solidario era una obligación moral de todo niño, para así desarrollar una sensibilidad hacia el otro y que les permitiría darse cuenta de que no estaban solos en el mundo. Así pues, gracias a que el niño ve que no vive solo, puede crecer y comprender que hay un lazo de solidaridad que une a los hombres. La solidaridad también es el origen del bienestar de todos, el fin de la explotación del hombre y el principio de un régimen de paz y amor (Ferrer, 2009).

En los boletines de la esta escuela era protagonista esta actitud, pues muchos comportamientos de este tipo fueron expuestos a los lectores de la publicación. Vemos dos ejemplos a continuación:

Tuve el pensamiento de complacerles y les propuse que se uniesen a sus compañeros para el paseo proyectado; pero entre ellos se encuentra un niño falto de salud a quien le es imposible el ejercicio, y pensando que no podía ir con nosotros, lo sintió tanto que no pudo menos de llorar de pena. Entonces, espontáneamente, todos sus compañeros decidieron no formar parte de la excursión por no causar sentimiento a su amiguito (...).

El otro hecho tuvo lugar entre los más pequeños. Mientras me hallaba trabajando en el despacho, situado cerca de la clase infantil, oí gritos desaforados que procedían de aquella. Salí inmediatamente para ver qué era aquello, y uno de los pequeños discípulos, por no sé qué mala inspiración, me designó una de las niñas como autora de aquellos gritos; pero entonces un niño de seis años se levantó resueltamente diciendo:—«No, no ha sido ella quien ha gritado; he sido yo» (Escuela Moderna, 1902a).

Nosotros consideramos que la exposición de estos actos solidarios tenía la intención de reforzarlos, para que acompañaran al clima escolar de manera permanente. Asimismo, se quería suprimir las actividades que no eran solidarias, por medio de las publicaciones escolares y con bastante determinación e, incluso, se podría decir que sin mucha sensibilidad:

Juan Carmany, Pedro Ortega, Enrique Reales, María Ruizcapilla, Enriqueta Ortega, Mario García y Pedro Boyer hacen sus trabajos intelectuales satisfactoriamente; pero hay que advertir a estos alumnos que no se cumple íntegramente sus deberes mirando uno solamente por sí. Hay que cumplir con la ley de la solidaridad. Ya que la naturaleza les ha dotado de facilidad de inteligencia y suficiente energía de voluntad para combatir la pereza, están en la obligación de mirar por sus compañeritos. Deben poner todos los medios posibles para que sus colegas menos inteligentes, que sean perezosos, despierten las fuerzas de la voluntad y sientan la energía de la vida (...). Es preciso que el niño vaya acostumbrándose *prácticamente* con actos a respetar la suprema ley de la *solidaridad*, única base del orden moral y social (Escuela Moderna, 1902b, p. 82).

Entonces, vemos que para la Escuela Moderna su boletín era la clave para ir regulando las muestras de solidaridad, en el sentido, de mantenerlas o de potenciarlas.

En el caso de las Misiones Pedagógicas, encontramos en una entrevista al misionero Alejandro Casona, que fue un dramaturgo y maestro español de la Generación del 27, que para él su felicidad estaba en ayudar a todas aquellas personas que se encontraban a su paso por los pueblos. Para ello, eran necesarias muchas horas de trabajo, pues no solo se depositaba la cultura en las mentes de las personas, también había que encontrar la forma de hacerlo. Así pues, se tuvieron que adaptar las muestras culturales (danzas, teatro, música, etc.) (Casona, 1937).

En las Misiones, la solidaridad también consistía en unir esfuerzos entre los voluntarios que llegaban a las localidades seleccionadas y las personas de provincia con prepara-

ción. Todo ello con la finalidad de mantener viva la iniciativa (Patronato de las Misiones Pedagógicas de 1934).

Por otra parte, vemos que para que tenga lugar la solidaridad en las Comunidades de Aprendizaje, la escuela tiene que ofrecer las mismas oportunidades a todas las personas; garantizar la no competitividad, la confianza, la no imposición y el apoyo mutuo; suscitar la participación indistintamente del estatus cultural de las personas; transformar las condiciones culturales y sociales de los que menos tienen, solucionar los problemas de convivencia y conseguir que todos los alumnos y alumnas alcancen los mejores resultados, en otras palabras, hay que promover el éxito de todos los estudiantes (Aubert, Flecha, García, Flecha, y Racionero, 2008).

En las Comunidades de Aprendizaje la solidaridad también incluye las altas expectativas hacia el alumnado por parte de los docentes, familiares u otras personas de la comunidad. Este principio supone tener en cuenta las posibilidades y las capacidades en vez de los déficits o dificultades del alumnado. Una de las ventajas de las altas expectativas es el cambio en la autopercepción: los escolares perciben que tienen habilidades para desempeñar tareas complejas cuando aparecen las altas expectativas en la clase. Sin embargo, si en un aula no se incluyen las expectativas positivas, el alumnado puede percibir que tiene pocas capacidades (Racionero, 2011). En una de las entrevistas que realizamos, pudimos apreciar que las altas expectativas ayudan a que los estudiantes sigan teniendo actitudes positivas hacia los compañeros:

Yo he notado que ellos se acuerdan de los comentarios que hacen y, cuando a la semana siguiente ese comentario positivo que les has dicho... Claro, ese comentario a ellos les llena de orgullo. Cuando se lo vuelves a repetir, se sienten orgullosos de lo que están haciendo e intentan repetir los patrones que tú les has explicado, o las cosas que les dices que están haciendo bien vuelven a intentar repetirlo (E2CDA).

Asimismo, los comentarios relacionados con las capacidades permiten que los niños y niñas se valoren y se sientan apoyados:

A estos niños los comentarios positivos de los voluntarios les han ayudado a aprender a valorarse. Los comentarios de los compañeros también les han ayudado. Por ejemplo, yo a «Ne» (niña de sexto de Primaria) la he visto sonreír cada vez que alguien ha dicho algo positivo de ella. «M» (niña de sexto de Primaria) estaba en una nube cada vez que era elegida la mejor del grupo. Con lo cual, todo eso les ha ayudado a decir aquí estoy yo y voy a hablar porque esta gente me respeta y me apoya (E1CDA).

Más allá de las altas expectativas, en las Comunidades de Aprendizaje, también se genera la solidaridad entre los estudiantes con propuestas como “El club de los valientes”. La iniciativa consiste en unir a todos los valientes para poder hacer frente al acoso, al insulto, etc. Una de las Comunidades de Aprendizaje pioneras fue la escuela Mare de Déu de Montserrat de Barcelona:

Nuestro cole se transforma en un espacio donde los niños y niñas, las familias y los docentes consensuan 'La Norma' sobre la premisa de que todos somos valientes. El objetivo de un valiente siempre será ayudar a quien sufre por culpa de terceras personas y hay que diferenciarlo del chivato. "El chivato agrade", "son los que no saben guardar un secreto, salvo que el secreto haga que el otro sufra, porque entonces si se explica, se le estaría ayudando", explican Sana y Antonio, de 10 años (Marín, 2017, párr.3).

Además, en los Grupos Interactivos, los niños y niñas ponen en práctica la solidaridad mediante el apoyo mutuo, que permite la inclusión de todos los compañeros, ya que los escolares con dificultades son ayudados por todos y todas:

—Se han apoyado entre todos y han ayudado a «SIn» (alumno) porque a veces se quedaba un poco descolgado —dice «V2» (voluntaria).

—«SIn» necesita más ayuda y los demás se la daban —dice «V3» (voluntaria). (01CDA).

Desde nuestro trabajo también hemos visto que no solo los niños y niñas encuentran momentos para ser solidarios entre sí en los grupos, las docentes refuerzan los aprendizajes de los estudiantes que tienen un ritmo de aprendizaje más lento en las Bibliotecas Tutorizadas:

Al rato, la profesora se sitúa al lado de «DN» (alumno). El escolar ha hecho los ejercicios en su casa y la mayoría de ellos están mal. «A» (docente) ayudará a «DN» a repasar las tareas en la Biblioteca Tutorizada de esta tarde (02CDA).

Encontramos, muestras de solidaridad en la docente anterior, porque la Biblioteca Tutorizada es un espacio de horarios e interacciones ilimitadas, que tiene su funcionamiento fuera del horario escolar (Aguilar, Alonso, Padrós, y Pulido, 2010). Lo que supone para la maestra añadir horas extra a su función laboral, con la intención de ayudar a sus estudiantes.

Durante nuestras observaciones en la Comunidad de Aprendizaje, también vimos que añadir la solidaridad a la enseñanza permite que el aprendizaje de los niños y niñas sea

más duradero, pues recuerdan con más fuerza aquello que se ha sido aprendido en un ambiente cálido, agradable e impregnado de compañerismo.

En la Escuela Moderna, parece que la solidaridad nace más por parte del que aprende. Nace del que enseña en las misiones. Y emerge de las dos partes en el caso de las Comunidades de Aprendizaje.

6. Reflexiones finales

Desde las anteriores aportaciones, vemos que la Escuela Moderna de Ferrer Guardia, las Misiones Pedagógicas y las Comunidades de Aprendizaje introducen en su currículo educativo una formación de gran calidad en términos artísticos. Todos ellos organizan su programa teniendo presente que las expresiones del arte en sus diferentes vertientes (música, cuadros, teatro, poesía, etc.) son un patrimonio que hay que experimentar. También buscan o buscaban que se vivencie la solidaridad, pues para ellos es una actitud y no un aprendizaje teórico.

La forma de experimentar con el arte y la solidaridad no se plantea de la misma manera para los proyectos analizados, pero es en la diversidad del método donde podemos hallar la oportunidad de seguir proponiendo nuevas formas de aprender la ciencia, las actitudes, los sentimientos y los valores.

7. Referencias

- Aguilar, C., Alonso, M. J., Padrós, M., y Pulido, M. A. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24, 1), 31-44.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Aubert, A., Villarejo, B., Cabré, J., & Santos, T. (2016). La Verneda-Sant Martí Adult School: a reference for neighborhood Popular Education. *Teachers College Record*, 118, 1-32.
- Bakhtin, M. M. (2004). *The dialogic imagination: four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bruner, J. (1995). *El habla del niño. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Cappelletti, Á. (1994). La Escuela Moderna en América latina. *Revista d'Història de l'Educació*, 1, 29-31.

- Canes, F. (1993). Las Misiones Pedagógicas: educación y tiempo libre en la Segunda República. *Revista Complutense de Educación*, 4(1), 147-168.
- Casona, A. (1937). Entrevista a Casona. *Diario El Excelsior* (México).
- CEIP Mario Benedetti de Rivas-Vaciamadrid. (2015). Mario Benedetti. No te rindas. Blog La Buhardilla de Benedetti. Recuperado de <http://labuhardilladelbenedetti.blogspot.com/>
- Comunidades de Aprendizaje. (2018). <http://utopiadream.info/ca/>
- De Guzmán, J. R. (2012). Comunidades de Aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 67-86.
- Escuela Moderna (1901). Primera clase preparatoria. *Boletín de la Escuela Moderna*, 2, 24-25.
- Escuela Moderna. (1902). Correspondencia infantil. *Boletín de la Escuela Moderna*, 7, 87-88.
- Escuela Moderna. (1902a). Memoria del 15 de diciembre al 15 de enero. *Boletín de la Escuela Moderna*, 4, 47.
- Escuela Moderna, (1902b). Clasificación de discípulos. *Boletín de la Escuela Moderna*, 7, 82.
- Ferrer Guardia, F. (2009). *Principios de moral científica*. Barcelona: Fundació Ferrer i Guàrdia.
- Fidler, G. C. (1985). The Escuela Moderna Movement of Francisco Ferrer: "Por la Verdad y la Justicia". *History of Education Quarterly*, 25(1/2), 103-132. <https://doi.org/10.2307/368893>
- Flecha, R. (2011). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Gimeno, J. (2011). Esbozo de una utopía: las Misiones Pedagógicas de la II República española (1931-1939). *Nuevo derecho*, 6(8), 175-192.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la Acción Comunicativa. Volumen I: racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Jofré, R., y Jover, G. (2009). Lecturas de la obra de John Dewey en intersección con el catolicismo: los casos de la Institución Libre de Enseñanza y la tesis sobre Dewey del Padre Alberto Hurtado, SJ. *Encuentro sobre Educación*, 10, 3-22.
- Malato, C. (1907). Solidaridad contra la inquisición. *Revista Pedagógica Ilustrada, Número Extraordinario*, 1.
- Marín, D. (2009). *La Semana Trágica: Barcelona en llamas, la revuelta popular y la Escuela Moderna*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Marín, N. (1 de mayo de 2017). El Club de los Valientes que para los pies a los acosadores en las aulas. *Tribuna Abierta*. Recuperado de http://www.eldiario.es/tribunaabierta/Club-Valientes-pies-acosadores-aulas-bullying-acoso-escolar_6_638046231.html
- Molero, A. (1976). La Institución Libre de Enseñanza y sus relaciones con la política educativa de la II República. *Revista de Educación*, 243, 82-90.
- Molero, A. (2000). *La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Otero, E., Navarro, R., y Basanta, S. (2013). Las Colonias Escolares de Vacaciones y la Institución Libre de Enseñanza. Historia y actualidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 140-157.

- Patronato de Misiones Pedagógicas. (1934). *Memoria de las Misiones Pedagógicas de septiembre de 1931 a diciembre de 1933*. Madrid: Secretaría y Servicios del Patronato.
- Patronato de las Misiones Pedagógicas. (1935). *Memoria de la Misión Pedagógico-Social en Sanabria (Zamora). Resumen de los trabajos realizados en el año 1934*. Madrid: Secretaría y Servicios del Patronato.
- Pea, R. D. (1993). Practices of distributed intelligence and designs for education. En G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: psychological and educational considerations* (pp. 47-88). Nueva York: Cambridge University Press.
- Pelegrín, A., Sotomayor, M^a. V., y Urdiales, A. (2008). *Pequeña memoria recobrada: libros infantiles del exilio del 39*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Perdiguero, E., y Ballester, R. (1998). Salud e instrucción primaria en el ideario regeneracionista de la Institución Libre de Enseñanza. *Dynamis: Acta Hispanica ad Medicinae Scientiarumque. Historiam Illustrandam*, 18, 25-50.
- Pérez, A. (1998). Las Misiones Pedagógicas en Guadalajara (1932-1934). *Wad-al-Hayara: Revista de Estudios de Guadalajara*, 25, 257-280.
- Pérez, A. (1999). Génesis, desarrollo y ocaso de las Misiones Pedagógicas durante la II República. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 36, 69-83.
- Pericacho, F. (2014). Pasado y presente de la Renovación Pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25 (1), 47-67. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.43309
- Pi y Arsuaga, F. (1906). *Preludios de lucha*. Barcelona: Publicaciones de la Escuela Moderna.
- Racionero, S. (2010). Egalitarian dialogue and instrumental dimension. Two principles of dialogic learning in the classroom. *Psychology, Society, & Education*, 2(1), 61-70.
- Racionero, S. (2011). *Dialogic learning in Interactive Groups: interactions that foster learning and socio-cultural transformation in the classroom* (doctoral thesis). Universidad de Wisconsin-Madison, Madison.
- Racionero, S., y Padrós, M. (2010). The dialogic turn in educational psychology. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 143-162.
- Robin, P. (1901). La educación integral. *Boletín de la Escuela Moderna*, 3, 29-32.
- Rodillo, F. J. (2017). *Romances, poemas y poetas en las Misiones Pedagógicas de la 2ª República Española*. Createspace Independent.
- Rodríguez, P. (2010). *Reinventando la identidad española durante la Segunda República: las Misiones Pedagógicas y el teatro profesional en las tablas madrileñas* (tesis doctoral). University of California, Berkeley.
- Valls, R., y Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24, 1), 11-15.

Sugerencia de cita:

Fernández Antón, E. (2018). La educación en términos artísticos y humanitarios: análisis de tres proyectos innovadores. *Pulso. Revista de Educación*, 41, 287-305
