

El ejemplo y la actualidad del sueño educativo republicano.

Jaume Martínez Bonafé. Universitat de València

Me resisto a pensar mi conferencia como la de un académico experto en el tema, que les habla desde el estudio y la investigación prolongada, sin apasionamientos subjetivos, incluso con la objetividad y la asepsia con la que se pretende caracterizar el trabajo científico. No puedo hablar así. El proyecto de la II República, y el proyecto revolucionario que surgió de la respuesta popular al levantamiento militar contra la República, ha condicionado tantas vidas, ha truncado y al mismo tiempo enriquecido tantos sueños, ha impregnado tanto al alma del pueblo español, ha vestido de sangre y de luto a tantas familias, pero también ha creado tantas ilusiones en tantas familias, que me resulta imposible la asepsia y el desapasionamiento. Pero además, mi particular biografía personal y profesional sería imposible sin el descubrimiento temprano de esa experiencia histórica y social. Yo siempre cuento que soy maestro por culpa de Ferrer i Guardia, pero esto es ya adelantarme en el relato. Porque lo que he pensado es construir el guión y el desarrollo de mi exposición desde la recuperación de mi memoria personal, desde el apunte de mi propia biografía.

1. El descubrimiento de la II República y del proyecto cultural y educativo republicano.

Con poco más de 16 años empecé a trabajar en una fábrica de conservas. Era uno de los muchos chavales hijos de una familia sin recursos que, en pleno régimen franquista, tenía que trabajar durante el día y estudiar por la noche en

la oferta de estudios nocturnos. En aquella fábrica entré en contacto con obreros de la resistencia antifranquista vinculados al movimiento libertario o anarquista. A través de las conversaciones y reuniones clandestinas, y de las publicaciones que nos llegaban desde Toulouse o París, fui sumergiéndome en el extraordinario universo ideológico del comunismo libertario. Y una primera idea surgió con fuerza: para cambiar la sociedad no era suficiente cambiar la propiedad de los medios de producción, no era suficiente con intervenir en la relación alienada en el trabajo. Para una verdadera transformación social era imprescindible intervenir en el cambio de las personas, era necesaria la creación de una nueva conciencia crítica, era necesario intervenir sobre los corazones y las mentes. Y para esta tarea el trabajo cultural y educativo era fundamental. La escuela y los maestros tenían un papel estratégico fundamental: para la reproducción de lo establecido o, por el contrario, para la creación de un mundo nuevo.

En este proceso personal de inmersión en las ideas libertarias descubrí que en lugares que yo conocía, en calles de mi propia ciudad, existieron, desde el inicio del siglo hasta la entrada en 1939 de las tropas golpistas del General Franco, unas escuelas llamadas Escuelas Modernas, que practicaban la pedagogía racionalista y que constituían todo un renovador movimiento pedagógico fundado por un maestro llamado Francisco Ferrer i Guardia, fusilado en el castillo de Monjuich tras los acontecimientos de la Semana Trágica en 1901.

Más adelante hurgaremos en los postulados de esta pedagogía. Ahora les diré que estoy convencido de que

fueron este cúmulo de primeros descubrimientos y experiencias los que motivaron mi decisión de matricularme en la Escuela de Magisterio: quería ser un maestro racionalista, y quería trabajar o fundar, una, muchas, Escuelas Modernas.

La entrada en la Escuela de Magisterio es otro capítulo de mi vida que quiero vincular con otro nombre propio del que he dicho en más de una ocasión que era el ministro de educación en la república ideal de mis sueños. Me refiero a Gonzalo Anaya. Me resulta muy difícil comunicar todo lo que supuso para aquel grupo de jóvenes que en el inicio de los años 70 andábamos por aquella vieja, oscura y destartada escuela del franquismo con nuestros pelos largos y nuestras barbas, o las iban con aquellas faldas largas llenas de flores, las sandalias de cuero y unos enormes bolsos de paja donde cabía el mundo entero, cuando un día nos encontramos con una persona que llegó con su chaqueta de pana, su boina negra y su barba blanca, y nos extendió la mano para descubrir y profundizar en el proyecto pedagógico de la II República, en la propuesta laica, científica y renovadora de la Institución Libre de Enseñanza, en el proyecto libertario de Ferrer i Guardia. Al lado de Gonzalo empezamos a estudiar la otra pedagogía; a estudiar de verdad, quiero decir no a asistir a las clases, sino a investigar, reflexionar, discutir, contrastar, argumentar. Eso lo hacíamos en reuniones en su seminario, por la noche, de un modo casi clandestino, evitando el control policial de algunos bedeles, y dejando a un lado los apuntes obsoletos de la pedagogía oficial.

La tercera experiencia biográfica que coincide en ese momento vital de descubrimientos tiene que ver con ese

rechazo a la formación que recibía en la Escuela de Magisterio y la llegada al Seminario de Gonzalo de un par de maestros ya en ejercicio que, con un enorme esfuerzo habían multicopiado con una vietnamita el libro de Ferrer: La Escuela Moderna y el libro de Paulo Freire: La Pedagogía del Oprimido. Carles y Catxo, así se llamaban aquellos dos maestros de la Marina, trabajaban en una escuela cooperativa llamada Tramuntana. Era una de aquellas primeras escuelas alternativas a la escuela nacional oficial, donde enseñaban en valenciano, estaba en el campo, los niños y las niñas cultivaban el huerto, criaban conejos y gallinas, jugaban en el patio con taparrabos, no llevaban uniforme, hacía asambleas, investigaban el medio que les rodeaba, hacían textos libres, periódicos, tenían una imprenta, viajaban y se escribían con otras escuelas alternativas y, en fin, se educaban con la pedagogía y las técnicas Freinet.

Aquel Seminario fructificó y coincidió en el tiempo con la convocatoria de la Primera Escola d'Estiu del País Valencià, un espacio de formación e intercambio de las experiencias, investigaciones y propuestas sociales y pedagógicas más renovadoras. En ese contexto, al que asistimos con Gonzalo presentando los trabajos del seminario, entré en contacto con el movimiento que en aquel momento encabezaba a lo largo de todo el Estado la lucha por una pedagogía renovadora y comprometida con las clases populares: el movimiento Cooperativo de Escuela Popular, también conocido como Movimiento Freinet. En los estatges, reuniones y cursillos con estos maestros descubrí nombres y experiencias pedagógicas revolucionarias que habían fructificado especialmente durante el periodo republicano. Me vienen a la memoria

los nombres de Josep Alcober, Carles Salvador y, especialmente por el lugar en que les hablo, Herminio Almendros, en aquel momento inspector de enseñanza y uno de los principales impulsores de la pedagogía Freinet. Al profundizar en el estudio y la investigación de esta experiencia pedagógica fui conociendo que estos maestros innovadores y comprometidos con su tiempo y su pueblo fueron los primeros buscados y represaliados hasta el exilio o el fusilamiento por las tropas vencedoras tras el levantamiento militar contra la República. Quienes pudieron escapar se exiliaron a otros países, especialmente de Latinoamérica, donde continuaron contribuyendo con su saber y experiencia al desarrollo educativo-. Tal es el caso de Herminio Almendros, exiliado en Cuba, donde tubo especial influencia en los primeros años de la revolución y donde se conserva actualmente en la Universidad de la Habana una cátedra con su nombre.

Debo detener aquí el amenazador recorrido por mi biografía personal –antes de que sea demasiado tarde y me encuentre a todos uds dormidos en las butacas- para tratar de incorporar una síntesis de los principales hallazgos y contribuciones de lo que he titulado el sueño educativo republicano, con objeto de que podamos valorar, finalmente, cuan importante fue aquel breve periodo de nuestra historia, y cómo de actuales y necesarios sigue siendo todavía sus postulados.

2. Las propuestas y contribuciones de las pedagogías renovadoras en el periodo de la II República

a) *La pedagogía debe tener un claro compromiso social.*

El sueño pedagógico republicano es un sueño de emancipación social y cultural. La educación ha de servir para elevar la comprensión crítica del mundo y la conciencia social del sujeto. La educación es una herramienta transformadora de la realidad. En el caso de Ferrer Guardia y las escuelas racionalistas, este principio les lleva a una clara relación con el movimiento obrero. De hecho, las escuelas nocturnas, mucho del profesorado, las revistas, publicaciones e imprenta, tenían vínculos estrechos con el sindicalismo libertario. Uno de los hermosos libros de lectura infantil de la escuela moderna, *Las Aventuras de Momo*, lo escribió Federico Urales, intelectual y dirigente anarquista y padre de Federica Montseny. En el caso de la Institución Libre de Enseñanza, los vínculos, menos estrechos y más interclasistas, lo fueron con el Partido Socialista y la FETE, cuyas propuestas pedagógicas se nutrían de los libros y artículos de Giner de los Ríos y Bartolomé Cossío. Las Misiones Pedagógicas, por su parte, fueron un extraordinario ejemplo de compromiso de los jóvenes estudiantes, artistas e intelectuales, con el desarrollo cultural del mundo rural más pobre y analfabeto. El grupo BATEC fue el introductor e impulsor en el inicio de los años 30 de la pedagogía Freinet. A él pertenecían maestros de reconocida militancia libertaria como Patricio Redondo y José de Tápias y en un artículo en la revista *Acracia*, en 1933, efectúan la siguiente declaración:

Somos misioneros de la emoción de la escuela y por la escuela. Quien no la siente, se aleja, elige otro camino, porque quizá no ve la escuela como la vemos nosotros: hogar del pueblo, casa de los niños y niñas; bien suya, esperanza de fraternidad y de paz. Todos los altruismos

contra los egoísmos. Por eso somos hombres apasionados. Queremos una generación fuerte, austera y consciente. Que la ciencia renovada sirva de enlace entre el ayer, el hoy y el mañana sin prejuicios ni dogmatismos presentados como verdades inmutables. No queremos llevar a la juventud hacia una vía muerta.¹

Por su parte Célestin Freinet, inicialmente militante de Partido Comunista francés, del que más tarde sería expulsado, concibe de esta manera las estrechas relaciones entre compromiso social y compromiso pedagógico:

En la coyuntura actual, obstinarse en hacer pedagogía pura sería un error y un crimen. La defensa de nuestras técnicas, en Francia como en España, se desarrolla en dos frentes a la vez: el frente escolar y pedagógico por un lado, en el que debemos mostrarnos más atrevidos y creadores que nunca, porque el porvenir inmediato nos fuerza a ello; y el frente político y social, para defender vigorosamente las libertades democráticas y proletarias. Pero hay que estar simultáneamente en ambos frentes. Los obreros y campesinos españoles construyen desde el interior, mientras luchan sus milicianos. No entenderíamos que sus compañeros hicieran pedagogía nueva sin preocuparse de lo que sucede a la puerta de la escuela; pero tampoco comprendemos a los compañeros que se apasionan, activa o pasivamente (por desgracia), por la acción militante, pero permanecen en sus clases en una actitud conservadora, asustados ante la vida y sus impulsos, desconfiados del aparente desorden del esfuerzo creador. Célestin

¹ *Acracia*, nº 5, pág. 4. Lleida, 14 de octubre de 1933.

*FREINET. L'Edicateur Proletarien n° 1.
Octubre, 1936.*

La escuela no puede existir de espaldas a la vida; y la vida -la vida social en su conjunto- presenta conflictos, contradicciones e intereses contrapuestos. La pedagogía popular toma opción en el interior de la vida social y se enfrenta al modelo escolar dominante que Freinet no duda en calificar con el mismo adjetivo que la sociedad que lo sustenta: la escuela capitalista. "No existe la educación ideal -dice su esposa Elise en *Nacimiento de una pedagogía popular* - no hay más que educaciones de clase"² Freinet propone "una educación para el pueblo", una educación que le ofrezca las armas ideológicas, conceptuales y metodológicas con las que evitar la docilidad, la pasividad y la ignorancia; porque al separar en la escuela la vida de los hechos sociales y políticos que la determinan -insistía este autor- cuando se lance a los adolescentes frente la realidad social "estarán desarmados ante las trampas políticas que les tenderán, ante la explotación a que serán sometidos por todos los parásitos sociales"³.

b) La selección del conocimiento no es neutral. La apuesta, entonces, por un saber laico, racional y emancipador.

El proyecto educativo de la II República se enfrenta a una larga tradición escolar que pone los contenidos de aprendizaje al servicio del conservadurismo religioso y cultural. Frente a esa tradición se incorporan nuevas corrientes del pensamiento pedagógico renovador que

² FREINET, E. (1975) p. 29

³ C. Freinet, citado por Elise Freinet *op. cit.* p. 249

defienden una educación que no presuponga un tipo dado de individuo a conseguir. Para decirlo con palabras de Wallon: "la enseñanza, abierta a todos los niños, no debe dar contenido doctrinario alguno, ni político ni confesional"⁴

La defensa de la laicidad de la enseñanza fué un principio común a toda la pedagogía renovadora desde principios de siglo. Freinet fundó la Cooperativa de Enseñanza Laica, Ferrer i Guardia promovió la Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia" cuyo primer principio fué "una educación que excluyera toda mística y religiosidad".

Esta constante de la laicidad se apoyaba en un principio positivo: el desarrollo de un pensamiento científico, racional y basado en la experiencia. John DEWEY, un autor de gran influencia entre los filósofos y pedagogos de la ILE, dedicó su importante trabajo *Experiencia y educación* (1967) a defender una "sana filosofía de la experiencia en la que fundamentar una teoría inteligente de la educación". Dewey consideraba que la unidad fundamental de la nueva pedagogía se encontraba en la idea de que "existe una íntima y necesaria relación -una conexión orgánica- entre los procesos de la experiencia real y la educación" (p.21) Pero, puesto que no todas las experiencias son verdadera o igualmente educativas, la tarea del educador consistía en "preparar aquel género de experiencias que no repeliendo al alumno, sino más bien incitando a su actividad, sean sin embargo más que agradables inmediatamente y provoquen experiencias futuras deseables" (p. 25) Además del principio de

⁴ Citado en Palacios, J. (1984 p.147)

continuidad y significatividad de la experiencia, debía considerarse su carácter ambiental, físico y social y su diversidad en relación con la diversidad de "condiciones objetivas" -decía Dewey- con que se encuentran los educandos; debiendo crearse situaciones educativas que pongan en interacción tales condiciones objetivas con las internas del sujeto. La idea de partir de la experiencia no excluía la defensa del pensamiento científico. La cuestión radicalmente educativa era cómo intervenir sobre las condiciones objetivas de la escuela -los programas, los materiales, la organización del trabajo- para que el sujeto trascendiera su realidad experiencial aprendiendo a pensarla científicamente, a reconstruirla con la ayuda de los saberes elaborados. Dewey rechazaba que el contenido del curriculum se presentara a través de la parcelación académica y disciplinar del saber científico -"ese material cortado y seco que constituye el eje de la vieja educación"- , y que ese fuera el punto de partida de la enseñanza: "Es un precepto cardinal de la nueva educación que el comienzo de la enseñanza se haga con la experiencia que tienen ya los alumnos; que esa experiencia y las capacidades que se han desarrollado en su transcurso ofrezcan el punto de partida de todo ulterior aprender" (p. 93) La misión del educador -continuaba Dewey- consistía en seleccionar aquellas cuestiones, dentro de la experiencia, que fueran potencialmente problemáticas desde el punto de vista de los estímulos y los métodos que provocaba para ampliar el área de la experiencia ulterior. Junto a colaboradores como Kilpatrick, Stevenson o Wells promovió el "sistema de proyectos" de trabajo e investigación escolar donde se situaba al alumnado ante situaciones problemáticas que debía resolver en el doble aspecto pragmático y de reconstrucción del conocimiento.

M.E. Wells, una de las creadoras del método, propuso aplicar el siguiente principio: "el *qué* enseñar se determina mirando a la *vida*, y el *cómo* enseñarlo mirando al niño" (WELLS, 1929 p. 6) Frente a la uniformidad curricular Dewey defendía que "la selección y organización de la materia intelectual" no podía ser uniforme y único, debiendo adaptarse a la diversidad, amplitud y variabilidad del campo experiencial: "Está fuera de cuestión establecer un solo programa de estudios para todas las escuelas nuevas: esto significaría abandonar el principio fundamental de la conexión con la experiencia vital" (p. 99).

c) *La escuela , un laboratorio de la vida, un taller para la investigación y el estudio del medio*

La escuela debe enfrentarse al análisis crítico y la comprensión de la realidad, y la investigación -rigurosa, sistemática, científica- será el modo en que deba realizarse dicho análisis. El proceso de investigación se inicia a partir de la curiosidad e intereses que en los niños despiertan los estímulos de su entorno más inmediato y concreto. El estudio del medio supone una alternativa global a los códigos pedagógicos con que la escuela traduce la relación educativa de los sujetos con la cultura. El estudio del medio supone, en primer lugar, el reconocimiento de los diferentes lenguajes con que el niño expresa su conocimiento así como de la compleja red de formas diferentes de comunicación presentes en el entorno social, cultural, tecnológico, natural, etc. En segundo lugar, el reconocimiento de la diversidad cultural en relación con realidades grupales, étnicas, sociales, históricas, etc, también diferentes. En tercer lugar, la crítica

y el enfrentamiento con una concepción del saber unívoca y totalitaria -"oficial", "nacional", "de clase dominante", "academicista", En cuarto lugar, la idea de la escuela como ámbito de encuentro, intercambio y reconstrucción de las culturas. Finalmente, la defensa de un proceso autónomo en la construcción del conocimiento, problematizando lo inmediato, utilizando saberes que ya se poseen, provocando la indagación y estableciendo esquemas grupales en los que compartir el proceso de reconstrucción del conocimiento.

d) la organización del trabajo en el aula y la escuela

Gran parte de las propuestas y realizaciones pedagógicas del período republicano se inspiran o adquieren las influencias del vasto movimiento de la Escuela Nueva, nacido de las reformas escolares de la Europa contemporánea, y estrechamente ligado a los avances de las revoluciones burguesas, el desarrollo de las ideas socialistas y la consolidación de las organizaciones obreras. En su gran heterogeneidad, mantiene todo él una cierta coherencia en sus contribuciones más significativas: la enseñanza activa, respeto a los intereses de los niños, cooperación en el trabajo, autogobierno escolar y contacto e investigación del medio socio-natural inmediato.

Haciendo un esforzado resumen del documento de acuerdos al que llegó el *Bureau International des Ecoles Nouvelles* en 1919, bajo la coordinación a A. Ferriere, encontramos propuestas pedagógicas que han constituido la base de innumerables experiencias innovadoras. Tales son: los laboratorios de pedagogía práctica deben constituir la base de la teoría educativa y las escuelas de

formación de maestros; las escuelas no deberían alejarse del medio natural del niño, y se proponen organizarse en grupos de 10 a 15 alumnos bajo la coordinación de un educador; la coeducación de sexos se practica desde el inicio hasta el final de los estudios; el trabajo manual debe tener al menos una hora y media por día, siendo la ebanistería la que ocupe el primer lugar; los trabajos deben ser de libre elección; la educación física se realiza por medio del juego y el deporte, y las excursiones a pie, en bicicleta y el camping; se desarrolla más el juicio y el espíritu crítico que la memoria, debiendo basarse la enseñanza en los hechos, la experiencia, la actividad personal y los intereses del niño; el trabajo individual consiste en una investigación y una clasificación lógica y el trabajo colectivo en el intercambio y la cooperación; la enseñanza propiamente dicha se limita a la mañana; se estudian pocas materias por día, una o dos solamente; la educación moral se realiza por medio del sentido crítico y la libertad; el sistema representativo democrático organiza la vida escolar; no se conciben las recompensas y sanciones; se practica la música colectiva y las narraciones; la educación de la razón práctica consiste en reflexiones y estudios que se refieran a la ley natural del progreso individual y social.

Cada una de estas ideas ha tenido desarrollos diversos. En este epígrafe quiero destacar sólo uno de ellos : el principio de globalización y los centros de interés, tal como esto fue originalmente propuesto por O. Decroly.

El principio de globalización es una alternativa a la selección del contenido curricular, a su organización disciplinar y a su desarrollo en las aulas. La idea de la que

parte es la integración de diferentes cuerpos de conocimiento para favorecer la reconstrucción conceptual de la experiencia adecuándose ese proceso cognitivo y afectivo a las características psicológicas del aprendiz, a las diferentes realidades y niveles culturales y a la diversidad de experiencias de la vida cotidiana.

En 1907 O. Decroly fundó la escuela del *Ermitage*. Las innovaciones metodológicas allí experimentadas tuvieron una amplia acogida, llegando a oficializarse por las autoridades educativas belgas y alcanzando una importante difusión internacional. En el llamado "método Decroly" el principio de actividad adquiere, al igual que en Kilpatrick, Claparède, Ferrière o Dewey, una especial preponderancia. La enseñanza parte de la actividad interesada de los educandos, cuyo aprendizaje se concibe como un proceso de adquisición individual a partir de la observación, la investigación, la manipulación y la resolución de situaciones problemáticas relacionadas con los estímulos del entorno. Decroly cuestiona la clásica organización curricular en disciplinas y ofrece una modificación en base a lo que denomina "ideas asociadas" al estudio del niño y al ambiente en que vive, proponiendo que el curriculum se organice en función de las necesidades de los niños y de todo aquello la naturaleza y la sociedad realiza para satisfacerlas. En *Vers l'ecole renovée* (ver Ferrière, A. (comp) 1928) propone un curriculum de ideas asociadas, y en *La fonction de globalisation...* (Decroly, 1965) toma el principio de globalización como eje armonizador de actividades y los "centros de interés" como recurso metodológico para unificar y dar sentido de globalidad a lo que las investigaciones psicológicas de la época confirmaban: la

percepción global de objetos, hechos y situaciones como consecuencia de la curiosidad y la necesidad infantil. En palabras del propio Decroly, tal era la propuesta globalizadora:

Propongo crear un vínculo entre las materias para hacer que converjan o diverjan en un mismo centro. Toda la enseñanza se dirige al niño; de él irradian, también, todas las lecciones. Es como un hilo de Ariadna, que permite al espíritu infantil orientarse y evita así que se pierda en el dédalo infinito de las nociones que los siglos han acumulado. Por consiguiente, tengo siempre en cuenta el elemento afectivo primordial, el interés del niño, que es la palanca de todo (Citado en Filho, L. 1964 p.208)

El desarrollo de cada centro de interés vendría dado por las siguientes tres fases: observación, asociación y expresión. En ellas juega un papel primordial el contacto directo con el medio. La observación es una actividad mental que debe desarrollarse con ejercicios sobre materiales reales. Frente a los libros de texto, las láminas y animales disecados, propone Decroly la exploración directa del entorno. Por medio de la asociación el alumno pone en consideración la experiencia sobre su entorno actual con hechos de otro tiempo y espacio; y la expresión comprende todos aquellos ejercicios que permiten al niño dar a conocer su experiencia sobre las exigencias de la vida individual y social así como la información que el medio le proporciona.

Así pues, unidad por la interrelación de las partes, individualización de la enseñanza, adaptación progresiva y significatividad de la experiencia, y desarrollo integral de la personalidad son principios que justifican una estrategia metodológica centrada en los intereses significativos del alumnado y el respeto, desde la globalización curricular, a la idiosincrasia de las estructuras cognitivas en cada momento específico del desarrollo del niño y de la niña⁵.

e) el compromiso docente.

Con formulaciones diversas, una constante del discurso divergente de la *pedagogía moderna* se centra en una reconceptualización del modelo de profesorado. La negación fundamental se basa en la crítica a la interiorización por parte del maestro o la maestra de la mentalidad de funcionario, del servidor del estado, de ese "hombre público" que identifica sus intereses personales y profesionales con los intereses universales del estado. Esta antigua idea hegeliana del servidor público impide, a juicio de la pedagogía crítica, la toma de conciencia de la condición de trabajadores de la enseñanza, sin posibilidad de control sobre los procesos, los medios y los productos de ese trabajo. Una consecuencia más pedagógica de esta misma crítica es la revisión de las prácticas reduccionistas y desviadas que basan el conocimiento profesional en el didactismo vacío de contenido teórico, en el dominio de las técnicas para la enseñanza y las metodologías disciplinares en ausencia de toda reflexión crítica sobre los procesos de socialización cultural en la escuela. En términos de los viejos interrogantes pedagógicos, se

⁵ Puede encontrarse un mayor desarrollo de los principios de globalización e interdisciplinariedad para la organización curricular en Álvarez Mendez, JM (1985) y Torres Santomé, J. (1987)

trabaja sobre el qué y el cómo ocultando el debate sobre el para qué y el por qué.

Vers l'ecole moderne, un breve folleto del Grupo de Escuela Moderna de Yvelines (Francia), que editó en castellano la Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar -primer nombre "legal" del Movimiento Freinet en España-, se inicia con el siguiente texto:

¿Es la pedagogía Freinet una revolución? Si. La tuya, para empezar. (...) Siempre tienes la posibilidad de hacer pedazos la tarima de tu clase. Pero si, anticipadamente, no has hecho pedazos tu "tarima interior", es decir, los prejuicios tenaces que te paralizan, tu primera tentativa no habrá servido sino para complicar un poco más tu tarea. (...) Es una cuestión indispensable, pues, adquirir esta concepción nueva de tu papel de educador, de tus actitudes, de tu trabajo y de tus objetivos. Esto no podrá hacerse sino lentamente, pero es esencial. Sin ésto solamente adquirirás unas técnicas de trabajo, pero sin trascendencia educativa.

J. Dewey, en plena época de recesión, recomendaba el acercamiento de los educadores al conjunto de los trabajadores en una misma "comunidad de intereses" relacionando la educación con los problemas sociales. Pero más allá del hecho que los maestros necesiten "seguridad y la debida remuneración por su trabajo", la cuestión fundamental de este interés, según Dewey, está relacionada con la función social de la educación:

Un problema social es un problema que el educador tiene en común con el agricultor, con el obrero, con el pequeño comerciante, con el trabajador

de cuello duro. El problema es social porque es común. Dicho de otro modo, las causas que producen los sufrimientos de hombres y mujeres en esos otros grupos son las causas que han provocado la crisis en la educación. Por lo tanto, si comenzamos a estudiar el problema social de suerte que el educador llegue a conocerlo perfectamente, descubrirá que nuestros intereses como maestros son unos con los de todas esas personas. Si no comprendemos la identidad de intereses que nos une a todos, nuestro interés por los problemas sociales permanecerá en un nivel académico. (Dewey, J. 1967 p. 102)

Freinet (1972) -que fundó una revista titulada *L'educateur prolétarienne* ofrecía un marco ideológico: "(...) la base de nuestro método de educación popular. ¿Un método? ¡Una simple iniciativa ideológica!" (p.85) También Wallon habló de la "toma de partido" del maestro:

El papel del maestro me parece esencial. Dicho claramente, no creo que el maestro cumpla con su deber cuando dice: "he recibido la orden de instruir a los niños; lo único que me interesa es mi escuela; no saldré de ella". Un maestro que verdaderamente tenga conciencia de sus responsabilidades debe tomar partido respecto a las cosas de su época (...) Debe

tomar partido solidariamente con sus alumnos aprendiendo de ellos sus condiciones de existencia (Wallon, H. 1963, p. 322)

Más allá de las citas, la afirmación que se postula es la idea gramsciana del trabajador intelectual comprometido con proyectos de transformación cultural y social. Vinculadas a ésta, aparecen otras que la refuerzan: la idea de organización como forma de construir y compartir conocimiento -más allá del problema táctico relacionado con las determinaciones de la intervención política-; la reivindicación de un saber de tipo práctico-moral -en el sentido de Habermas (1981)- que puede encontrar su materialización en estructuras de interacción; y, el conocimiento compartido, la cooperación, la reflexión colectiva y la deliberación como formas de entender el desarrollo del conocimiento en la enseñanza, vinculadas con una perspectiva social y pedagógica progresista.

3. Epílogo

Esto ha sido un breve y apresurado apunte a la memoria de aquel complejo movimiento de renovación de la enseñanza que incorporó e impulsó la II República y que truncó el sangriento Movimiento Nacional del General Franco. Pero el salvaje huracán del fascismo no apagó del todo las velas que iluminaron el sueño educativo y cultural republicano. En otros países, con otros niños y maestros, los exilados españoles siguieron inspirando la mejor pedagogía. Por el lugar en el que hablo, cuna de aquel hombre sencillo y bueno que se llamó Herminio Almendros, es justo recordar la importante contribución de este pedagogo en el proyecto educativo de la revolución cubana. Hoy mismo, en la Universidad de la Habana, una

cátedra con su nombre promueve la investigación sobre la pedagogía freinet, y pronto se celebrará, con su auspicio, un encuentro internacional para el intercambio de experiencias y la cooperación en proyectos de trabajo.

Todo no acabó con el franquismo. Yo mismo, como ya he señalado, me afilié de muy joven a un movimiento, primero surgido en la clandestinidad, que mantiene viva y desarrolla la llama de la renovación pedagógica encendida en los inicios del siglo y muy bien alimentada durante el gobierno de la II República. Por otra parte, me ilusiona pensar que esta misma mañana, en edificios escolares potentes y elegantes construidos con el esfuerzo presupuestario del gobierno de la II República (se construyeron más de 7000 en poco más de dos años!!) hay niños y niñas que aprenden con las pedagogías renovadoras que iniciaron aquellos maestros republicanos, tan bien representados en la hermosa película “La lengua de las mariposas”. Y me preocupa y apena el olvido. La injusticia del olvido. Y junto al olvido, la miseria de un presente que se conforma con tan poco, que en muchos aspectos andamos muy por detrás de lo que consiguieron los pedagogos renovadores de la II República.

Debemos recordar que estas pedagogías forjaron las ilusiones del cambio educativo en los momentos de nuestra transición a la democracia. Quienes entonces las impulsaron tuvieron luego oportunidad de intervenir políticamente en su realización. Sin embargo, no parece que las diferentes reformas institucionales hayan recurrido a la vieja memoria. No es un problema de nostalgia, es simplemente la denuncia de un proceso de desmemorización que olvida las raíces en las que se ha

venido edificando gran parte de la pedagogía innovadora de nuestro tiempo.

Bibliografía

- DECROLY, O. (1965) *La fonction de globalisation et l'enseignement*. Bruxelles, Desver, 2ª ed.
- DEWEY, J. (1926) *La escuela y el niño*. Madrid: Ed. La Lectura.
- DEWEY, J. (1967) *Experiencia y Educación*. Buenos Aires, Losada.
- DEWEY, J. (1967) *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires: Losada
- FERRER GUARDIA, F. (1976) *La escuela Moderna*. Barcelona: Tusquets.
- FERRIERE, A. (Comp) (1928) *La libertad del niño en la escuela activa*. Madrid, Francisco Beltrán.
- FILHO, L. (1964) *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Buenos Aires, Kapelusz.
- FREINET, C. (1973) *Técnicas Freinet en la Escuela Moderna*. México: Siglo XXI
- FREINET, C. (1974) *Consejos a los maestros jóvenes*. Barcelona: Laia
- FREINET, E. (1975) *Nacimiento de una pedagogía popular*. Barcelona, Laia.
- HABERMAS, J. (1982) *Conocimiento e Interés*. Taurus, Madrid.
- HERNANDEZ, F. (1993) "Para aprender del desacuerdo", en *Cuadernos de Pedagogía* nº 219, noviembre. pp. 73-77.
- LERENA, C. (1976) *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.
- LODI, M. (1973) *El país errado*. Barcelona: Laia

- MARTINEZ BONAFE, J. (1993) "Los MRPs o el compromiso en la escuela", en *Cuadernos de Pedagogía* nº 220, diciembre. pp. 104-109
- PALACIOS, J. (1978) *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia
- TOLSTOI, L. (1977) *La escuela de Yasnaia Poliana*. Madrid: Júcar.
- WALLON, H. (1963) "Psychologie et matérialisme dialectique", en *Enfance* pp. 31-34.
- WELLS, M.E. (1929) *Un programa escolar desarrollado en proyectos*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía.