

Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente¹

Jaume Martínez Bonafé.
Dtº Didáctica y O. Escolar. Universitat de València.

Resumen:

Las actuales políticas de disolución de los metarrelatos y los grandes referentes históricos producen una especie de desmemoria, de política del olvido en muchos diferentes órdenes de la vida social. También en el escolar y educativo. Tras una nueva retórica que no escapa al discurso tecnocrático – competencias, cosntructivismo aséptico, eficacia y rendición de cuentas, etc- se enmascara la marginación de las grandes propuestas de renovación pedagógica y compromiso social de la escuela en el siglo XX. A la recuperación de esa memoria pedagógica por lo que tiene de utilidad para pensar el futuro de la educación, dedico el esfuerzo central de la ponencia.

En el presente artículo trataré de recuperar el pasado para hablar de las ausencias y los silencios del presente; para hablar de nosotros mismos y de nuestros olvidos intencionados. Parto de la hipótesis que en muchos órdenes de nuestra actual vida social se está produciendo una pérdida de memoria histórica, una especie de enfermedad de Alzheimer que nos deja socialmente inmovilizados para intervenir ante las contradicciones del presente. Y creo que la escuela, en tanto que subsistema del más amplio sistema social, no es ajena a ese proceso de desmemorización. Claro que la construcción social del discurso pedagógico, esa forma de encadenar significados trascendentales que excluye y elimina otros, conviene leerla desde las claves de las relaciones de poder. Así nos lo aconsejó Foucault (1979) para quien las prácticas discursivas y las instituciones sociales y políticas se constituyen mutuamente. Así pues, esa lectura del olvido quiere ser fundamentalmente una lectura política de la gramática pedagógica que determina el funcionamiento actual de la práctica discursiva institucional -administrativa y académica-.

Por las características del artículo, y por la comodidad a que conduce la simplificación, hablaré de nombres propios. De autores como Freinet, Freire, Dewey o Wallon, por ejemplo. Pero no conviene ignorar dos cosas: a) que tras los nombres aparecen a menudo ilusiones colectivas, movimientos organizados, experiencias compartidas y prácticas de transformación. Y de

¹ Una primera versión de este texto, publicada en *Cuadernos de Pedagogía* en pleno proceso de lo que se conoció como *la Reforma*, generó en diferentes contextos de formación docente reflexiones y debates intensos. Una segunda versión está publicada como capítulo VII en el libro MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (1999) *Trabajar en la Escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid, Miño y Dávila Edit.

esto es de lo que *vale la pena* hablar; y b) que es una práctica discursiva habitual de la Academia -en tanto que discurso de poder- el reducir lo existente a aquello que se manifiesta bajo un formato o apariencia académica, lo cual excluye a menudo a aquello que no se puede nombrar bajo una cita bibliográfica, por citar sólo un aspecto de esas diversas formas de marginación.

Nos enfrentamos al problema de los olvidos y exclusiones en el discurso pedagógico actual. ¿Qué se excluye, y por qué? ¿A qué intereses responde esa pérdida de memoria de un importante fragmento de nuestro pasado pedagógico? Y lo que es más importante, ¿qué tipo de prácticas institucionales se constituyen desde ese discurso del olvido?² La respuesta a tales preguntas requiere una profundidad de análisis superior a la que permite el presente texto, pero en cualquier caso, es necesaria una primera aproximación donde se muestren algunas claves de ese análisis con las que tratar de recuperar y enfrentar lo que yo he llamado genéricamente "los olvidados" con el discurso pedagógico actual. Puesto que la idea de "discurso pedagógico actual" es excesivamente amplia y compleja, me refiero aquí con ello a los postulados fundamentales con los que se ha tratado de justificar la llamada Reforma y los diversos desarrollos de la LOGSE³. Las cuatro claves de análisis son las siguientes: a) las relaciones escuela-sociedad o el compromiso social de la pedagogía; b) la relación de los sujetos con la cultura y la construcción del curriculum escolar; c) la organización del trabajo en la escuela; d) el compromiso docente.

* Breve apunte a un contexto histórico-político de referencia

Durante la década de los 70, en el contexto político del tardofranquismo, el Estado Español experimentaba un importante proceso de efervescencia social al que no fue ajena la escuela. Si bien la pedagogía oficial -tanto universitaria como gubernamental- vivía de espaldas a esa realidad -cuando no la combatía abiertamente-, en los contextos de la práctica se producían importantes movimientos asociativos y culturales que trataban de introducir nuevas ideas regeneracionistas para el cambio social y pedagógico. Fue el momento de la eclosión de los Movimientos de Renovación Pedagógica, la convocatoria anual de las Escuelas de Verano en las principales ciudades del Estado, la aparición del movimiento sindical, o las primeras proclamaciones públicas con documentos sobre la Escuela Pública potenciados desde la infraestructura de algunos Colegios de Doctores y Licenciados o desde el espacio público de las mismas Escuelas de Verano⁴. En ese contexto sugió también un importante movimiento editorial, con la aparición de revistas como

² Una buena reivindicación del "examen crítico de la historia como una forma de recuerdo liberador" puede verse en Giroux, H. (1993)

³ Dos clarificadores artículos, publicados recientemente en *Cuadernos* ayudarán al lector o lectora en la comprensión crítica de las formas de elaboración del discurso reformista institucional. Me refiero a Angulo Rasco, J. (1994) y Hernández, F. (1993)

⁴ Me he referido a estas cuestiones con algo más de detenimiento en Martínez Bonafé, J. (1993)

Cuadernos de Pedagogía, o editoriales como Laia en Barcelona o Zero-ZYX en Madrid, por citar dos ya desaparecidas.

En ese proceso de efervescencia social y pedagógica el sector más inquieto del profesorado tuvo oportunidad de descubrir teorías y prácticas escolares alternativas, al tiempo que trataba de experimentar iniciativas propias. En un primer momento de un modo clandestino -en Valencia, por ejemplo, leímos por primera vez "La Escuela Moderna" de Ferrer i Guardia, y "La Pedagogía del Oprimido" de P. Freire en una edición multicopiada con una "vietnamita"⁵ por un colectivo de maestros-. Durante ese proceso, muchos de nosotros descubrimos el sistemático desmantelamiento a que había estado sometida la pedagogía de la II República Española. A menudo a través de las trastiendas de las librerías de lance conocimos las publicaciones de la Revista de Pedagogía que fundara Lorenzo Luzuriaga. Los textos de Dewey, Kilpatrick, Claparède, Montessori, Decroly, Cousinet, y en general del llamado Movimiento de la Escuela Nueva fueron publicados en castellano en la colección Biblioteca del Maestro, de aquella Revista, a finales de los años veinte y principios de los treinta, y más tarde reeditados en Buenos Aires por Losada en los años sesenta. (¿A qué se debe que, tras casi dos décadas de democracia sólo se haya publicado recientemente un libro de John Dewey -"Cómo pensamos"- y qué explica que sea precisamente ese texto y no "Mi credo pedagógico", "El niño y el programa escolar" o "Democracia y Educación"?)

En esa época que he querido fechar sin excesiva precisión como la década de los 70, se gestó el modelo escolar que las fuerzas sociales que impulsaron las aspiraciones democráticas querían ver hecho realidad una vez desaparecida la dictadura franquista. Y en esa gestación del modelo escolar para la democracia -a menudo denominado en muchos documentos como el "modelo de Escuela Pública"- tuvo mucho que ver un discurso de renovación pedagógica que hoy parece estar socialmente olvidado. Hoy, es ese momento de nuestra historia en que se ha consolidado la democracia formal y en el que, desde hace más de diez años, gobierna la social-democracia, una de aquellas fuerzas sociales progresistas que impulsó aquel discurso pedagógico renovador. ¿De qué ideas hemos ido desprendiéndonos por el camino? Esa es la cuestión que trato a continuación.

*** Las relaciones escuela-sociedad, o el compromiso social de la pedagogía.**

Quiero empezar citando un texto de Célestin Freinet, uno de los pedagogos con más influencia en el movimiento de la renovación de la enseñanza en el Estado Español.

En la coyuntura actual, obstinarse en hacer pedagogía pura sería un error y un crimen. La defensa de nuestras

⁵ "vietnamita" es el nombre popular con que se conoce a un incómodo artefacto de fabricación casera con el que se publicaban textos en la clandestinidad.

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 FREINET. L'Éducateur 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"⁶ 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"⁷.

Si la idea de que toda acción pedagógica es acción social y, en consecuencia acción política, es una idea compartida por muchos otros pedagogos y corrientes de la época -como inmediatamente veremos-, la aportación singular de la "pedagogía Freinet" es el amplio movimiento organizado de renovación pedagógica a que dió lugar. Su base militante son los propios maestros y maestras de las escuelas, organizados en Francia alrededor de la Cooperativa de Enseñanza Laica, y en Italia en el Movimiento de Cooperación Educativa. En el Estado Español esta corriente pedagógica influyó en la creación de muchos Movimientos de Renovación Pedagógica, y específicamente se plasma en el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. Alrededor de estas organizaciones cooperativas, con lazos internacionales, se crearon imprentas, revistas periódicas y publicaciones de los materiales y experiencias desarrolladas en las escuelas. Y todas ellas se declaran como movimientos sociales, más allá de una base pedagógico-técnica. Tal como

⁶ FREINET, E. (1975) p. 29

⁷ C. Freinet, citado por Elise Freinet *op. cit.* p. 249

señalara Mario Lodi en *El país errado* "la obra educativa del maestro sería estéril si la circunscribiéramos exclusivamente al ámbito escolar".

El compromiso social de la pedagogía lo fuimos aprendiendo desde corrientes y aportaciones diversas. Durante los años 30 se originó en EEUU un fuerte movimiento de reconstrucción social en la enseñanza⁸. Uno de sus principales inspiradores, J. Dewey, argumentó que la democracia, más allá de un método de gobierno, constituía el compromiso participativo en la construcción de los valores que regulan la convivencia humana; y en ese compromiso, la educación tiene el papel fundamental del desarrollo de la inteligencia, la comprensión de la experiencia, el aprendizaje de la colaboración y la defensa de la igualdad. Para el desarrollo de esa educación democrática Dewey sugirió el "método" de aproximar los problemas educativos y los problemas sociales. Tales problemas "no son cosas como tormentas o ciclones contemplados desde fuera" sino causas y consecuencias de las desigualdades que se originan en el seno de la sociedad, y la escuela y el educador deben alejarse de las discusiones académicas y acercarse a los problemas que conciernen más directamente a las comunidades locales, comprometiéndose a través de un programa educativo en la edificación de un nuevo orden social más justo (Dewey, J. 1967 pp. 100-103).

Paulo Freire nos ayudó a conjugar tres palabras-clave: opresión, dependencia y marginalidad en un programa pedagógico dirigido a la acción liberadora. En *La pedagogía del oprimido*, Freire se enfrenta a una concepción de la educación acumulativa, narrativa, bancaria:

En la concepción acumulativa de la educación, el conocimiento es un don concedido por aquellos que se consideran como sus detentores a aquellos a los que se considera que no saben nada. Proyectar una ignorancia absoluta sobre los demás es característico de una ideología de opresión. Es una negación de la educación y del conocimiento como proceso de búsqueda (...) La educación acumulativa mantiene y refuerza las prácticas y actitudes que reflejan la sociedad opresora en su conjunto.
Freire, P. (1985)

Frente a esa concepción se propone problematizar la realidad, y estimular procesos de reflexión y acción que nos comprometan en una acción continua de crítica y transformación de la realidad personal y social. Dialogo, encuentro, concienciación, acción cultural, lucha y liberación son palabras asociadas al método de la educación liberadora.

La lista de autores que teorizaron el compromiso social de la educación es tan larga como heterogéneas las posiciones que se defendieron. Desde los

⁸ En Giroux, H. (1993) se dedica un interesante capítulo -"el reconstruccionismo social y la política de ética y democracia"- a la revisión de la filosofía pública de la enseñanza escolar, la democracia y la ética que elaboró este movimiento a través fundamentalmente de las páginas de *The Social Frontier*.

esquemas libertarios de Ferrer Guardia en *La Escuela Moderna* o A.S. Neill en *Summerhill* -si se me permite el gran salto temporal y contextual de ambas experiencias- hasta Makarenko en su *Poema Pedagógico* o las teorías de la *reproducción* de Bourdieu y Passeron, por citar otro "gran salto" contextual y discursivo dentro de lo que se ha llamado el enfoque marxista de la educación. Pero en cualquier caso, es una constante el análisis de la complejidad de los problemas pedagógicos en el conjunto más amplio de los problemas culturales, sociales y políticos, y la reivindicación del compromiso pedagógico con la reflexión y acción sobre las realidades estructurales del mundo social⁹. El problema central en este punto, simplemente formulado, es la práctica de la libertad, y cómo la escuela interviene a lo largo de la historia, afirmando o negando esa práctica de la libertad. Quiero cerrar este epígrafe con una larga cita de A.S. Neill del capítulo que dedica a las relaciones entre la escuela y el Estado en su libro *Maestros problema*. Neill afirma que el maestro carece de libertad para decir lo que piensa e invita al lector a imaginar qué ocurriría si en el East End de Londres un maestro se dirigiese al alumnado una mañana diciéndoles:

"El principal deber de esta escuela es el de producir esclavos asalariados y obedientes. Yo me paso la vida enseñando cosas que no tienen valor alguno. Os enseño grandes divisiones con cifras que representan dinero que puede ser contado. Mi tarea es la de procurar que aprendáis a leer y escribir de manera que paséis a manos de esos grandes maestros, los magnates, que son dueños de la prensa, para que vosotros aceptéis lo que ellos quieran. Aprenderéis a apreciar el hecho de que unos disparos hechos en un apartamento de West End son de mucho mayor impacto que las condiciones en que se encuentra la clase trabajadora de la India. Mi cometido es el de disciplinaros para obligaros a que me respetéis, porque yo represento la autoridad y porque vosotros os pasaréis la vida obedeciendo a la autoridad. Al llamarme "señor" os estáis preparando para vuestra vida de inferioridad y servilismo. Si os hablo sobre el Imperio, lo hago con la esperanza (no mía, por cierto) de que llegaréis a ser buenos patriotas y de que moriréis gustosamente para proteger el gran imperio que está más allá de las paredes que vosotros tenéis siempre a la vista. En resumen, muchachos, de vosotros depende que nuestro sistema de clase capitalista, de ricos y pobres, de explotadores y explotados, continúe hacia un mayor esplendor" (NEILL, A.S. 1978, p, 28)

*** La relación de los sujetos con la cultura y la organización del currículum escolar**

⁹No dejo pasar por alto que al mismo tiempo que un importante movimiento editorial daba a conocer en el Estado Español otra lectura pedagógica de mayor compromiso social, se publicó (Ariel, 1976) la tesis doctoral de Carlos Lerena; quizá el primer intento riguroso desde la sociología por explicar la relación entre la escuela y el mantenimiento del orden social a través de la ideología.

El reino de *la separación* se instaura en todos los órdenes de la vida social y, por tanto, también de la vida escolar. La organización del curriculum disciplinar, academicista y cientifista responde a una concepción más amplia sobre el control social de la reproducción cultural (Giroux, 1981). En el contexto histórico-político del tardofranquismo, al que me referí anteriormente, el movimiento social progresista trató de encontrar respuestas a la pregunta sobre la función social del conocimiento escolar y los problemas de la producción de la reproducción cultural. Y en ese proceso de indagación estaban presentes las referencias a experiencias y argumentaciones pasadas que aportaban luces interesantes. En clave de síntesis me referiré a dos que me parecen más significativas:

a) la defensa del laicismo y el pensamiento científico; la crítica al academicismo y la reconstrucción cultural de la experiencia

Decía Wallon que "la estructura de la educación no debe ser jamás un molde que pretenda formar definitivamente un tipo dado de individuo" y propugnó que una enseñanza abierta a todos los niños "no debe dar contenido doctrinario alguno, ni político ni confesional"¹⁰ La defensa de la laicidad de la enseñanza fué un principio común a toda la pedagogía renovadora de 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 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 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.

¹⁰ Citado en Palacios, J. (1984 p.147)

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 colaborados 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)

Dos apuntes todavía sobre la organización del curriculum en la propuesta de Dewey. El primero es que al abandonar el aprender parcelas de ciencia no integradas en la realidad pero sí formar científicamente el pensamiento de los escolares promoviendo conexiones explicativas de las experiencias cotidianas, se estaba pretendiendo armar intelectualmente al ciudadano para "comprender los problemas económicos e industriales de la sociedad presente" al mismo tiempo que se comprenda el modo en que "la ciencia aplicada a los procesos de producción y distribución de las cosas y servicios" está ayudando en el modo en que esos procesos "son el factor más decisivo para determinar las relaciones presentes de los seres humanos y los grupos humanos entre sí" (p.102). El segundo apunte tiene que ver con la idea de la construcción progresiva del conocimiento y la naturaleza de los problemas de la experiencia. 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).

b) La escuela como investigación y el estudio del medio

Estrechamente ligada al principio de la experiencia se encuentra la idea de la investigación de las realidades concretas. En 1974 F. Tonucci publicó un librito titulado *La escuela como investigación*, donde se argumenta en contra de "todo ingenuo activismo", para defender que 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. Contra ciertas actitudes de rechazo que ven la investigación en la escuela limitada a no trascender lo empírico, adecuada sólo a niños de corta edad o incapaz de un desarrollo sistemático, Tonucci -recuperando a menudo a C.Freinet- argumenta contra la banalización de la idea:

Este análisis, la investigación, acostumbra a confiarse, en la sociedad industrial, a las personas más preparadas, más maduras culturalmente. Del investigador la sociedad espera soluciones nuevas, posibilidades de modificación y mejora. El escepticismo hacia la escuela es, pues, clamoroso y evidencia de nuevo el equívoco: todo lo que entra en la escuela tiene que banalizarse. La investigación, si entra en la escuela, debe ser un juego, "juguemos a los investigadores", y no una práctica de vida que ponga al niño, al muchacho y al adulto en posesión de la gestión y control de su propio conocimiento (Tonucci, 1975 p. 7)

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. Siguiendo a Tonucci, 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", dice Tonucci-. 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.

En un texto más reciente L. Fabroni (1993) sintetiza en un decálogo las tesis más significativas de aquella propuesta de apertura de la escuela al entorno. Tales son:

1. la escuela debe hacer un pacto con el sistema informal (medios de comunicación, servicios sociales y culturales, etc) para elaborar un sistema integrado de educación.

2. El medio es un objeto de conocimiento, pero también la base de la experiencia creativa, intuitiva, y de experiencia ética-social.
3. El ambiente para la escuela debe ser un aula didáctica descentralizada, un laboratorio educativo.
4. El estudio del medio es coherente con la organización de la escuela por talleres.
5. Una condición de este principio es que el trabajo de enseñanza sea cooperativo.
6. La escuela abierta al medio favorece enfoques interdisciplinarios y globalizadores.
7. La escuela abierta al medio debe impregnar de color verde el currículum
8. El estudio del medio provoca la metodología de búsqueda e investigación.
9. El estudio del medio puede activar -favorecer- el contrato -el crédito-didáctico, potenciando la investigación autónoma sobre realidades concretas.
10. La escuela debe destinar un espacio propio como laboratorio del ambiente.

*** la organización del trabajo en el aula y la escuela**

A caballo entre la época de la Ilustración y el periodo romántico el filántropo Pestalozzi fundó un instituto educativo en Yverdon que Marc Antoine de Jullien visitó en 1810 describiendo así sus trabajos:

El método (de Pestalozzi) se funda en la acción (...) Este principio en virtud del cual el niño sustituye el libro con su experiencia personal, las imágenes con la naturaleza y los objetos, los razonamientos y las abstracciones con ejercicios y hechos, se aplica en cada momento de la instrucción y a todas las ramas del saber (...) Se recurre a la acción en todas sus modalidades y formas. el niño observa, investiga, recoge materiales para sus colecciones, experimenta más que estudia, actúa más que se instruye..."

(Citado por Abbagnano y Visalberghi, 1978 p.475)

También de la crónica de la experiencia de *Iasnaia Poliana*, aquella escuela campesina que fundara León Tolstoi en época zarista se desprende el rechazo a todo parecido con el libro de texto como elemento fundamental de aprendizaje, para "entrar en contacto directo con los objetos, los hechos y la naturaleza" (Tolstoi, 1977) en el marco de la concepción educativa que venía predicando el naturalismo libertario.

Sirvan estas dos referencias como apunte a los antecedentes 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' école renouée* (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 niña¹¹.

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

Vers l'école 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:

¹¹ Puede encontrarse un mayor desarrollo de los principios de globalización e interdisciplinariedad para la organización curricular en Alvarez Mendez, JM (1985) y Torres Santomé, J. (1987)

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)

Insistiendo en el mismo argumento, Mario Lodi (1973) señalaba: "La obra educativa del maestro sería estéril si la circunscribiéramos exclusivamente al ámbito escolar" (p.477), y 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)

También Tonucci, en *La escuela como investigación* afirma:

Para esta escuela no sirve un maestro. En otras palabras, no sirve una persona que sepa mil veces más que los muchachos. Se precisa una persona que viva los problemas de su época, que sepa reflexionar y tomar posiciones, una persona en cuyos actos se vea lo que sabe y en lo que cree, es decir, una persona culta, y culto puede serlo cualquiera, independientemente de los títulos académicos (Tonucci, F. 1976, p. 50)

Para que la educación sea una "práctica de la libertad" -dice Freire (1970)-, el profesorado debe dar el salto -de conciencia- de ser "empleados de banca" bien intencionados, a "educadores humanistas revolucionarios, comprometiéndose en un pensamiento crítico y una búsqueda de la mútua humanización" (p. 129)

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 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.

Epílogo

Esto ha sido un breve y apresurado apunte a la memoria de aquel complejo movimiento de renovación de la enseñanza que se originó a principios del siglo. No ignoro que entre los autores y corrientes citadas aparecen importantes contradicciones y significativas insuficiencias. Baste decir que Ferrer Guardia se negaba a que en la Escuela Moderna se enseñara Historia porque, -decía- ésta no es una disciplina científica, concepto que guardaba en exclusividad para la ciencia natural; el concepto de percepción global en Decroly fue fuertemente criticado por Piaget y Dewey le matizó el de interés; este filósofo y pedagogo americano, además, se enfrentó a algunos postulados de la Escuela Nueva. Y el mismo Wallon criticó la influencia en las escuelas "activas" de los métodos de análisis abstractos y parciales heredados del idealismo y el positivismo filosófico. Al fin y al cabo, todos ellos no fueron más que lo que su tiempo histórico les permitió, y sería inapropiado desde el punto de vista del rigor científico e injusto desde el punto de vista sociológico no situar tales aportaciones en su contexto.

Cien años de experiencia e investigación educativa permiten, por otra parte, que hoy podamos leer aquellas "pedagogías modernas" con nuevos y actualizados anteojos conceptuales que nos sugieren relativizar algunos de sus postulados. Sin embargo, otros siguen siendo de urgente necesidad para nuestras escuelas. Hoy debemos tomar el concepto de globalización -por citar un ejemplo- con mayores precauciones epistemológicas pero nada justifica el dominio absoluto de la parcelación disciplinar del conocimiento en la escuela. Nada, excepto intereses económicos, ideológicos y culturales sobre los que la sociología crítica del curriculum aporta interesantes análisis (Cherryholmes, 1987; Goodsoon, 1983). Quizá esta tradición tiene "asignaturas pendientes", al fin y al cabo, es una tradición de la modernidad que no pudo incorporar elementos de la época postmoderna. Pero a estas alturas del artículo no es necesario insistir en que muchos de aquellos viejos ideales de la modernidad pedagógica están todavía ausentes en nuestro sistema educativo.

Finalmente quiero 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 recientes 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 tiempo¹². No hace mucho tuve ocasión de oír por la radio una entrevista en la que Juan Perro, el reconvertido líder del grupo musical Radio Futura -Santiago Auserón- confesaba que escuchaba todos los días los primeros discos de John Lee Hooker, Dylan, BB King, Animals, Eric Clapton, Lou Red, Rolling, Chuck Berry, y otros pioneros de blues, rock y ritm & blues, además de urgar en el son cubano y otras raíces latinas. Decía Auserón que esta era "su escuela de formación". La fonoteca de la pedagogía institucional, medio vacía, parece nutrirse exclusivamente del monótono, descafeinado y repetitivo rap de la reforma ligh.

(Dedico este artículo a la memoria de Melchor Botella, quién desde la dulzura del compañerismo y el esfuerzo de la militancia diaria constituyó para muchos un ejemplo de elegante resistencia a la burocratización de la escuela.)

Bibliografía

- ALFIERI, F. (1975) *El oficio de maestro*. Barcelona: Avance.
- ALVAREZ MENDEZ, JM (1985) "La interdisciplinariedad como principio organizador del currículo", en *Educación y Sociedad* nº 3, pp. 53-78
- ANGULO RASCO, F. (1994) "El gato por la liebre o la descentralización en el sistema educativo español", en *Cuadernos de Pedagogía* nº 222, febrero. pp. 74-83.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1977) *La reproducción*. Barcelona: Laia
- CHERRYHOLMES, C. (1987) "Un proyecto social para el currículum. Perspectivas postestructurales", en *Revista de Educación* nº 282.
- 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
- FABRONI, L. (1993) Ponencia *Congreso Internacional de Didáctica*. La Coruña, septiembre.
- 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.

¹²En una reciente conversación con Fernando Hernández, éste sugería pensar también los procesos sociales de desmemorización desde el análisis de la construcción de un imaginario social centrado en el culto por lo último, el consumo de la novedad -el último coche, la última lavadora, el último artículo en inglés, ...- en un contexto discursivo en el que se ha proclamado interesadamente "la muerte de las ideologías". Dejo el apunte en reconocimiento de una vía de exploración que yo no he trabajado suficientemente.

- 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.
- FREIRE, P. (1975) *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires: Tierra Nueva
- FREIRE, P. (1985) *Pedagogía del oprimido*. Madrid, S.XXI (10 edic)
- FOUCAULT, M. (1979) *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta.
- GIROUX, H. (1981) "Toward a New Sociology of curriculum", en GIROUX, H., PENNA, A. y PINAR, WF (Eds) *Curriculum and Instruction. Alternatives in Education*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation
- GIROUX, H. (1993) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI
- GOODSON, I. (1983) *School Subjects and Curriculum Change*. Croom Helm, London.
- 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
- MAKARENKO, A.S. (1967) *poema pedagógico*. Barcelona: Planeta.
- MARTIN LUENGO, J. (1978) *Fregenal de la Sierra. Una experiencia de escuela en libertad*. Madrid, Ed. Nuestra Cultura
- MARTINEZ BONAFE, J. (1993) "Los MRPs o el compromiso en la escuela", en *Cuadernos de Pedagogía* nº 220, diciembre. pp. 104-109
- NEILL, A.S. (1974) *Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México: FCE
- NEILL, A.S. (1978) *Maestros problema y los problemas del maestro*. México, Editores Mexicanos Unidos (2ª edición)
- PALACIOS, J. (1978) *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia
- TOLSTOI, L. (1977) *La escuela de Yasnaia Poliana*. Madrid: Júcar.
- TONUCCI, F. (1975) *la escuela como investigación*. Barcelona: Avance.
- TORRES SANTOME, J. (1987) "La globalización como forma de organización del curriculum", en *Revista de Educación* nº 282. pp. 103-130
- 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.