

VANGUARDIAS EDUCATIVAS EN LA ESPAÑA DEL SIGLO XX

por Antonio J. COLOM CAÑELLAS
Universidad de las Islas Baleares

Si entendemos por vanguardias lo que nos informa la Academia de la Lengua, a saber, *«movimientos, grupos, personas., etc., partidarios de la renovación, avance y exploración en el campo literario, artístico, político, ideológico, etc.»*, y si además, pretendemos ser fieles a nuestra vocación periférica de atender y entender la variedad de las diversas regiones del país, marcada por la diferente evolución de los procesos de articulación social, no hay duda que no es éste, por su brevedad, el espacio más idóneo para desarrollar tal empresa. En consecuencia, nos vemos limitados a plantear la cuestión en base a los modelos de innovación que más incidencia tuvieron en las vanguardias educativas a lo largo del siglo que nos deja.

Advertir también que hasta el conflicto incivil del 36, intuimos sólo dos concepciones de vanguardia; por una parte, aquella que sin dejar de ser alternativa, podía aceptarse en un futuro más o menos breve por la situación establecida, aspecto éste típico de la modernidad [1], y la otra, cuya característica era plantear un nuevo status no sólo pedagógico sino también social y que, en consecuencia, se veía como subvertidora del orden o sistema establecido. En este sentido, podríamos hablar de las vanguardias generadas en el seno del liberalismo burgués (fundamentalmente representadas en España, por el movimiento de la Escuela Nueva, a través de la omnipresente Institución Libre de Enseñanza —ILE—) y de las vanguardias de cariz socialista, y por tanto, con un sentido más propio o cercano a lo que podríamos denominar «cultura obrera».

Es bien sabido que el canovismo, en tanto que sistema político de la Restauración, no abrió la vida política del país socialmente hablando, pues la alternancia de las antiguas fuerzas políticas

hegemónicas en España —conservadores y liberales— obedecían a los mismos intereses de clase, por lo que dejaban fuera del juego político cualquier otra manifestación partidista que no fuesen las suyas. De ahí, que dentro del contexto de la Restauración tardía podamos hablar de vanguardias del sistema y en contra del mismo. No obstante, y a pesar de esta situación, también cabe decir que la fortaleza de algunos modelos de vanguardia pedagógica se explica porque el siglo XX se inició, acaso por primera vez en nuestro país, con la asunción por parte del Estado de sus obligaciones educativas, talante éste que puede simbolizarse con la creación, a principio de siglo, del Ministerio de Instrucción Pública.

Bajo estas premisas intentaremos sintetizar los influjos vanguardistas a partir, fundamentalmente, de los dos modelos definidos, y que de acuerdo con lo mencionado, podríamos distinguirlos en función de su intención de renovar e innovar el sistema desde las coordenadas del propio sistema, o por su deseo de transformarlo e incluso sustituirlo. Uno, estará adaptado a los planteamientos democráticos y liberales, mientras que el otro, se acostará a los postulados obreristas de índole libertario o marxista. En referencia al segundo modelo de vanguardia, cabe decir que asistiremos a una progresiva sustitución de la ideología anarquizante, más propia de principios de siglo, por la de cariz socialista y comunista, acaso debido a la escisión que se diera en el socialismo español, allá por 1921.

Por lo demás, los otros modelos renovadores que contemplaremos en este trabajo serán los que se decanten de la política educativa de la Segunda República, los que se insinuarán en la segunda dictadura, y los vislumbrados en la reciente época democrática.

Las vanguardias renovadoras

Dentro de las secuelas minoritarias que siempre implican los flujos innovadores, las experiencias inéditas, y la recepción de nuevos modelos pedagógicos, (por tanto ideológicos), destacamos las siguientes improntas que pretendieron, en una España aún fundamentalmente rural, mostrar los nuevos modelos educativos que pretendían oponerse al tradicionalismo educativo y al conservadurismo ideológico, acordes aún con las teorías estamentales de la sociedad [2].

1. El pestalozzianismo hecho realidad.

La primera renovación generalizada del actual siglo debe sus influjos al gran modelo pedagógico del XIX —Pestalozzi— que sin embargo apenas se abrió paso en su contexto temporal, excepción hecha de las escuelas krausistas, o seguidoras de la ILE. El siglo XX se inicia así con el intento de formalizar los grandes principios renovadores que ya estaban más que implícitos en la pedagogía pestalozziana [3], tales como los trabajos manuales, la educación física, los museos escolares, las colonias estivales, las lecciones de cosas, el dibujo, la graduación de la enseñanza, y en general, la incorporación de los principios básicos del higienismo social. Todo ello conocido en la anterior centuria pero que sólo en los primeros años del presente siglo se ve accesible para nuestros maestros. Recuérdese como la graduación de la enseñanza se desarrolla lentamente desde que en 1902 se inaugura el primero de estos centros en Cartagena [4] ya que, en 1923, sólo un 8% de las escuelas de España se acogían a este tipo de organización [5].

Froebel, por su parte, seguía siendo vanguardia en la educación infantil, a pesar de su introducción en España en 1882 [6]; no cabe olvidar que en las primeras décadas del siglo XX, algunas escuelas privadas, inequívocamente elitistas, como la escuela *Mont d'Or* de Pedralbes (Barcelona), patrocinaban su sentido innovador invocando la metodología froebeliana que practicaban.

No hay duda que el siglo se iniciaba bajo la influencia de la última vanguardia del XIX que no obstante facilitaría el cambio escolar de algunos maestros hacia posicionamientos mucho más avanzados. En este sentido, la figura del maestro menorquín Juan Benejam [7] es sin duda paradigmática. En efecto, una práctica educativa adecuadamente pestalozziana, se evidencia en su buen quehacer escolar como un arquetipo importante de renovación educativa. Indudablemente su influencia, así como la de otros maestros que aplicaban estos mismos esquemas, fueron ejemplos innovadores que co-ayudaron al logro del activismo propio de la Escuela Nueva. El rastreo minucioso de las prácticas escolares de los maestros pestalozzianos a fines del siglo XIX y principios del XX, representa un ejercicio didáctico espléndido para reconocer que, efectivamente, en la modernidad pedagógica, la primera vanguardia por excelencia que hubo en el campo de la educación, fue, sin género de dudas, la inspirada por J. E. Pestalozzi.

2. *La renovación legalista de la ILE.*

El que fuera modelo de vanguardia pedagógica en el siglo XIX, seguirá en la siguiente centuria con su protagonismo, si bien cam-

biando ahora su estrategia. El interés, en un principio «pedagógico», se orientará ahora al logro de objetivos políticos a fin de oficializar una serie de propuestas a favor de la renovación educativa. La lógica institucionista es de alguna forma incuestionable; así, de la necesidad de formar profesionales de la educación en el extranjero se concretará la creación, en 1907, de la Junta para la Ampliación de Estudios [8]; de la necesidad de formar profesores, formadores de maestros, surgirá la creación en 1909, de la Escuela Superior de Magisterio [9], y por fin, para que estos profesores puedan cumplimentar su misión se logrará, mediante el decreto de Bergamín en 1914, un nuevo reordenamiento de las Escuelas Normales [10]. Con estas medidas se pretendió la institucionalización de la renovación educativa en base, fundamentalmente, a las experiencias propias de la Escuela Nueva europea, y en menor medida, de la americana. En este sentido, no hay duda que Italia, Francia, Bélgica y Suiza, son los marcos en donde con más insistencia se mirará la pedagogía española de vanguardia.

Respecto a la incidencia de estas pedagogías novedosas, introducidas a través de los becarios de la JAE, los siguientes datos nos pueden resumir el sentido de sus aportaciones. En primer lugar, el área pedagógica fue la que recibió el mayor número de becas, que por lo general, se dedicaron al estudio y profundización de las diversas didácticas especiales siempre en el contexto del activismo, al conocimiento de la pedagogía experimental [11], a las cuestiones propias de la psicopedagogía y de la psicología infantil, siendo en general los autores más influyentes Decroly y Claparède. Por otra parte, L'École des Roches dirigida ya por G. Bertier, junto con l'Hermitage de Bruselas y el Instituto Juan Jacobo Rousseau, fueron acaso los centros que más impactaron a nuestros becarios.

Por lo demás, decir que el mecanismo reproductor se fue afianzando hasta tal punto que en las Normales, y a medida que se incorporaban los profesores titulados de la Escuela Superior de Magisterio, se introducían las experiencias activas y se explicaban ya métodos de autor, fundamentalmente, Montessori y Decroly.

La *Revista de Pedagogía* se nos presenta como la plataforma más significativa de las vanguardias pedagógicas a la hora de ir introduciendo y conociendo los postulados de la nueva educación. Además, conseguirá la colaboración de los más prestigiosos pedagogos europeos y americanos que estaban protagonizando la renovación educativa en aquellos momentos: J. Dewey, Claparède, Decroly, Montessori, Kerschensteiner, Ferriere, Cousinet, y tantos otros, publicarán trabajos en la que sin duda fue la mejor platafor-

ma de la vanguardia pedagógica de la época [12]. Por otra parte, las publicaciones de la Revista de Pedagogía, colección editorial que seguía introduciendo a través de libros sencillos y muy prácticos los diversos métodos de la Escuela Nueva, serán realizadas en gran medida por antiguos becados de la JAE que habían estudiado y conocido directamente las experiencias sobre las que luego escribirían.

3. Otras vías de introducción de los paradigmas de vanguardia

A pesar de la relación diversa que se da entre Cataluña y la ILE, a través, fundamentalmente, de Hermenegildo, el hermano menor de Giner de los Ríos y concejal responsable de las escuelas municipales del Ayuntamiento de Barcelona [13], de Rosa Sensat, que estudió en la escuela Superior de Magisterio, en donde conoció a Giner, o que alguno de los protagonistas de la renovación educativa mediterránea estuviese pensionado por la JAE como es el caso, sin ir más lejos, de Eladi Homs o Juan Capó, no hay duda que Cataluña representa por sí misma una de las vanguardias pedagógicas más importantes del País.

En primer lugar, y por clara influencia del pensamiento burgués orientador del catalanismo de Prat de la Riba, el movimiento *noucentista*, con Eugeni D'Ors a la cabeza, impulsó la primera renovación pedagógica importante, siendo acaso la *Escola Horaciana* de Pau Vila la retraducción pedagógica más brillante de tal corriente. La temprana creación de la *Escola del Bosc* en Montjuic, que después se complementaría con la *Escola del Guinardó* y la *Escola del Mar*, suponen asimismo hitos higienistas a tener en cuenta. Por otra parte, las primitivas *Converses Pedagògiques* iniciadas en 1901 [14], son un importante precedente de las famosas *Escoles d'Estiu*, que a partir de 1914, iniciarán su brillante singlatura [15]. Cabe tener en cuenta que las mencionadas escuelas de verano suponen la introducción en España de las ideas y práctica del método de Montessori, que después por dos veces impartiría el curso internacional sobre su método en Barcelona, en 1916 y en 1934; asimismo personalidades como Claparède, Decroly, Piaget, Freinet....etc, visitarán la Ciudad Condal y darán sendos cursos sobre sus respectivas especialidades [16].

No se puede olvidar, por ejemplo, que los centros de interés de Decroly se ensayan por primera vez en 1912 en el colegio *Mont D'Or* ya citado, y que la Diputación de Barcelona creará en 1915 las primeras escuelas que se adecuarán a la práctica Montessori. Por otra parte, la creación en 1906 de la *Escola de Mestres* de

Joan Bardina, supone acaso, por primera vez, concretar la posibilidad de una formación catalana de maestros para así lograr una escuela nacional y nacionalista integrada en el movimiento renovador europeo [17]. En este sentido, no cabe olvidar como las primeras ikastolas se crean también en Eskal Herria en 1914 [18], y como en Galicia, desde principios de siglo, se plantearán también las semanas y los certámenes pedagógicos y las primeras proclamas a favor de la galleguización de la escuela [19].

La visita a Cataluña de Claparède, en 1920, así como el rápido conocimiento que se posee de Piaget (que ya es invitado a Barcelona a dar una conferencia en 1922), evidenciarán una fuerte influencia de la pedagogía experimental, acaso previamente iniciada en 1912, por los viajes de profesores catalanes al Instituto J. J. Rousseau [20]. Por su parte, Juan Capó, en Palma de Mallorca, traducirá al catalán el test Binet-Simon y creará en 1918 el Museo Pedagógico Provincial, que se verá dotado desde el primer momento con un laboratorio psicopedagógico; museo que, por otra parte, pronto se convertirá en parangón de la renovación educativa, al ser visitado por maestros españoles (catalanes, valencianos, castellanos...), así como por otros oriundos de los Estados Unidos, Francia, Bélgica... etc. [21].

En pro de la revolución pedagógica

Las vanguardias obreristas en las tres primeras décadas del siglo XX se acogen tal como dijimos al modelo ideológico de carácter obrerista, que en un principio, fundamentalmente, asumirá planteamientos anarquizantes aunque luego se irán reconvirtiendo en posicionamientos de índole marxista (socialistas y/o comunistas). La primera etapa culminará la larga tradición de escuelas anarquistas que tanto en Madrid como en Barcelona se había iniciado en los primeros años de la segunda mitad del siglo XIX, con la figura señera de F. Ferrer y Guardia [22] que en su *Escuela Moderna*, verdadero arquetipo de la educación anarquista, iniciará, en 1901, el modelo innovador que pronto tendrá múltiples imitadores en todo el levante español y en Menorca principalmente [23]. La enseñanza racionalista, sus principios coeducativos —de sexos y de clases— una práctica educativa tolerante y no represiva, la inclusión de los principios del activismo...etc, ejercieron una notable influencia, que luego, a través de la *Liga Internacional para la educación racional de la infancia*, que el mismo Ferrer presidió, alcanzó a Europa y a diversos países latinoamericanos.

Otra primera experiencia de redención cultural orientada a las clases populares es la que desarrolló en Valencia, a partir de 1903, Vicente Blasco-Ibáñez, con la inauguración de las Universidades Populares, cuyo modelo ha sido imitado, incluso en estos últimos años, por experiencias habidas de educación y alfabetización de adultos. Las Universidades Populares eran centros de difusión cultural, instalados en los propios hábitats obreros, y que a base de cursos monográficos, charlas, conferencias y con un sentido muy práctico de sus enseñanzas, pretendían desarrollar no sólo los aspectos culturales básicos sino también la capacidad de crítica y la formación en cuestiones de higiene, de legislación para la defensa de los derechos de los trabajadores...etc. El modelo de las Universidades Populares se extendió pronto por toda España (Oviedo, Madrid, Segovia, Cartagena...) desarrollándose fundamentalmente durante la Segunda República [24].

Desde una perspectiva más próxima a los planteamientos socialistas, cabe destacar la experiencia de la *Escuela Nueva Socialista*, fundada en 1910 por Manuel Núñez de Arce, en unos tiempos en los que aún Pablo Iglesias dudaba seriamente de la veracidad y posibilidad de la defensa de los valores socialistas por parte de los intelectuales. La «Escuela Nueva» se transformó pronto en una asociación y en una plataforma de actividad cultural de primer orden por la que pasaron los intelectuales más importantes del momento. Desde Ortega a Benavente y desde García Morente a Américo Castro, la Escuela Nueva fue el foro cultural más importante de su época y una buena base de despegue para el desarrollo de los postulados socialistas en un plano interclasista, si bien cabe decir, que la pluralidad ideológica fue, al mismo tiempo, una de sus notas más características.

Acaso su mayor mérito en tanto que vanguardia pedagógica, estribó en la presentación en 1918 de las *Bases para un programa de instrucción pública*, en donde por primera vez se planteaba en España la necesidad de la «escuela única» como modelo general a adoptar políticamente [25]. Por otra parte, también fue mérito suyo adecuar los postulados de la Escuela Nueva (de origen liberal) a la práctica de la formación obrera y al logro en definitiva de una escuela nueva socialista, que luego, se intentaría aplicar durante la Segunda República en no pocas experiencias. Por otra parte, pretendió generar, por primera vez en España, una «cultura socialista» entendida ahora como un planteamiento global de la realidad y no sólo como plataforma para la liberación mediante el enfrentamiento.

En el plano de las personas, destacaría, por su labor teórica en el desarrollo de un modelo de educación socialista, bien fundamentado intelectualmente hablando, y abierto a lo que décadas más tarde se conocería como *socialdemocracia* a Julián Besteiro. El número significativo de trabajos que sobre materia educativa publicó tanto en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, como en *El Socialista* principalmente, lo atestiguan como el autor más serio a la hora de configurar una educación popular y socialista en el contexto democrático de un estado de derecho [26].

La continuidad de modelos en el republicanismo español

Es bien conocido de todos la dedicación y el especial empeño de la República Española de 1931 en pro de la educación. Sin embargo, y con la perspectiva que dan los años, cabe decir también que sus soluciones no fueron por lo general originales, pues de alguna forma aplicó modelos pedagógicos ya conocidos e incluso desarrollados en épocas anteriores. De lo que no hay duda es que su labor fue de generalización y extensión de lo que años antes habían sido simples experiencias muy particulares, o planteamientos teóricos que difícilmente hubiesen sido realizables en otros contextos.

Quiero decir con ello que en este nuevo período histórico los modelos de vanguardia siguieron poseyendo los mismos orígenes, o al menos, las mismas inspiraciones ideológico-pedagógicas que los analizados hasta ahora. En efecto, la sombra de la *Institución Libre de Enseñanza*, seguía perenne tanto en el discurso como en la práctica educativa y lo mismo podemos afirmar de las estructuras jurídicas que gracias a su influencia se habían ido creando (Museo Pedagógico, Junta de Ampliación de Estudios, Escuela Superior de Magisterio...etc). Por otra parte, las novedades educativas republicanas más notables tales como el nuevo plan de formación del profesorado —el denominado *Plan Profesional*— o los nuevos ensayos de escuela única y unificada —los *Instituto-Escuela*— son sin duda nuevas aportaciones de la estructura ideológica y metodológica de la ILE.

Por lo que se refiere a la incidencia innovadora de la Escuela Nueva podemos afirmar que también se continuaron con los mismos planteamientos anteriores, aunque ahora con una más extensa aplicación de los métodos activos, junto con un mayor conocimiento de los mismos y en definitiva una amplia generaliza-

ción de su espíritu. Por otra parte, se va dicotomizando su utilización Decroly en las escuelas públicas, acaso Montessori en las privadas.

Otra nota distintiva es que en tiempos de la Segunda República asistimos también a la aplicación de las metodologías renovadas más complejas, tal como pudiesen ser las primeras experiencias del método individualizado de Ms. Mackinder en Huesca, o la aplicación, en 1932, del complejo método de proyectos, tanto en Barcelona, de manos de Martí Alpera, como en Mallorca con Llorenç Durán [27]. La continuidad del *Boletín* de la ILE, así como de la *Revista de Pedagogía*, y la serie de libros que publicaba, son fuentes que seguirán posibilitando la profundización metodológica así como la expansión de las nuevas ideas, máxime cuando ahora se veían políticamente refrendadas (excepto, curiosamente, la coeducación en la enseñanza primaria), por el ministerio socialista gestionado por Marcelino Domingo y Rodolfo Llopis.

Incluso, el protagonismo de Cossío incidía sobre la experiencia de educación no formal más original y popular que patrocinó la República; me refiero a las denominadas *Misiones Pedagógicas*, verdaderos programas de animación socio-cultural de las regiones más pobres y depauperadas de España y cuya aplicación se inició a fines de 1931 [28]. Los objetivos de las Misiones eran múltiples, variados, y todos ellos admirables; desde ayudar a los maestros rurales a fin de que continuasen su cometido con mayor solvencia pedagógica, a la orientación de padres y niños en sus respectivas tareas y funciones —tanto pues en el plano profesional de unos, como en el de los estudios de otros— junto con otro tipo de actividades y consejos de carácter higiénico... etc. Asimismo se generalizó la organización de actos culturales como cine, teatro, exposiciones, cursillos de diversa índole, o la aportación de materiales diversos o bibliotecas circulantes... etc. Además, las Misiones consiguieron el apoyo de los más preclaros intelectuales, con Lorca a la cabeza y Margarita Xirgu representando sus obras [29].

Desde la perspectiva popular e izquierdista, los paradigmas vanguardistas también se prolongaron en este nuevo período de la historia de España. No obstante, hay que decir que en el interín, los planteamientos primigenios de Núñez de Arenas se confirmaban internacionalmente, de tal manera que el activismo pedagógico nacido entre postulados idealistas y pragmatistas en el contexto del pensamiento liberal, se había abierto también hacia el socialismo, de tal manera que en Francia, y desde al menos 1925, C.

Freinet, proponía un método que compatibilizaba activismo con educación popular e ideología comunista. No nos extrañe entonces que desde tales posicionamientos el freinetismo fuese visto como la vanguardia a impulsar entre nosotros.

Freinet será introducido en España por Cataluña, más exactamente por Lérida, por mor y gracia de un maestro cordobés, Jose de Tapía, que ejercía en Montoliu, y por su inspector de zona, Herminio Almendros, siendo el curso 1930-31 el primero en que se inició la experiencia. Pronto, se expandió de tal manera que ya en 1935 se publicaba una revista que aglutinaba a los maestros freinetistas —*Colaboración*— que contó desde el principio con el apoyo de 51 maestros [30]. Sin embargo, el movimiento Freinet, se extendió por diversas regiones españolas: Aragón, Baleares, Valencia, Cáceres, León, Castilla, Madrid, Galicia [31]... Como veremos, en el franquismo, el impacto Freinet se renovará de forma importante por toda España.

Por lo que se refiere a los planteamientos anarquistas no hay duda que la gran experiencia educativa fue la que se dio en las granjas colectivizadas de Cataluña y Aragón en plena contienda. En otro orden de cosas, hay que referirse al denominado CENU o *Consejo de la Escuela Nueva Unificada*, encargado de orientar la política educativa de la Generalitat en tiempos de la Guerra Civil y que ejerció sus funciones hasta días antes de la caída de la Ciudad Condal. En el CENU estaban representados todos los partidos y centrales sindicales, si bien y al menos en lo que hace referencia a la enseñanza primaria, basculó más hacia posiciones libertarias, acaso por la personalidad de su responsable Puig Elias. Sus planteamientos pedagógicos, al entender de C. Lozano [32], conformaron sin duda el mejor programa de educación de la historia de España, de tal manera que pretendieron, entre otras cosas, la escolarización obligatoria hasta los 18 años.

El Franquismo, o de las vanguardias de la ausencia a las de la resistencia

Hasta la década de los años sesenta hablar de vanguardias pedagógicas en España sería realmente absurdo. Nunca un régimen evidenció tanta falta de sensibilidad cultural y educativa como el franquismo; no sólo se paralizaron las construcciones escolares, sino que se cerraron escuelas, o fueron sus edificios los predilectos

para su reconversión en cuarteles; los maestros fueron depurados cuando no perseguidos; los estudios de magisterio se rebajaron a fin de que los suboficiales del ejército pudiesen cursarlos; se entregó la responsabilidad educativa al tradicionalismo eclesiástico, y la verdad, hablar de los *cotos escolares* y de su valor pedagógico como hito de la época, me promueve a un tipo soez de hilaridad [33].

Será a partir de los años sesenta, en el seno de la cada vez más amplia resistencia al régimen, cuando se planteen exigencias pedagógicas, muchas de ellas con tradición de años, pero visto el oscurantismo de la época y el cerrazón de las instituciones, todas ellas controladas por la férrea política inmovilista de la dictadura [34], la aplicación de modelos educativos de principio de siglo, poseerá verdadera categoría de vanguardia.

Hasta tal punto ello es cierto que un esquema de las vanguardias educativas durante el franquismo debe contemplar, en primer lugar, la paradoja de que la tradición pedagógica de antaño se reconvierta en verdadera punta de lanza de la renovación escolar al enfrentarse y oponerse a los obsoletos modelos pedagógicos del régimen. En segundo lugar, nos encontraríamos con las ideas novedosas introducidas a propósito de la Ley General de Educación de 1970, o contestación franquista para adecuar la necesidad de educación a las exigencias de la ciudadanía y de la producción industrial, vista la bonanza económica mundial, gracias a la que se pudo plasmar el plan de estabilización de 1959, así como sus consecuencias. Por último, no podemos dejar de lado los modelos realmente vanguardistas —acaso los únicos— que nos llegaban a través de las editoriales, y que algunos fueron incluso aplicados. Intentaremos explicar estos tres vectores, si bien con discreta extensión.

1. *La reactualización de las vanguardias de antaño*

Acaso el primer gran hito renovador de la pedagogía franquista es la inauguración en 1965 de la asociación presidida por Marta Mata denominada *Escola de Mestres Rosa Sensat*, que en un principio se planteó la idea de crear una escuela de magisterio, alternativa a las del régimen, y que después se consolidó como estructura formativa del magisterio en ejercicio, a partir de modelos «teóricamente olvidados» pero que sin lugar a dudas dieron su fruto [35]; nos referimos a las *Escoles d'Estiu*, que fueron resucitadas en 1966, y que pronto se convirtieron en la alternativa más importante de reciclaje e innovación del magisterio en ejercicio. La idea

pronto fue imitada en otros lugares, siendo Palma de Mallorca, en 1968, la segunda localidad donde se desarrollaron [36]. A partir de aquí, tanto en las otras capitales catalanas, como en la región valenciana, y con el tiempo en toda la geografía española, se fueron realizando «escuelas de verano», hasta tal punto que dieron lugar a un movimiento importante de renovación educativa que cubrió todo el país. Revistas como *Cuadernos de Pedagogía*, y en el ámbito catalán *Perspectiva Escolar* y *Guix*, pronto se consolidaron como instrumentos vehiculadores de experiencias e inquietudes. Ya en la democracia, y convenientemente aceptados, el primer ministro socialista de educación, Jose Antonio Maravall, se reunió con ellos en Barcelona (1982) en el marco de un macro congreso que supuso entre otras cosas el reconocimiento por la labor llevada a cabo en unos años indudablemente difíciles.

Asimismo, el freinetismo, tal como avanzábamos, resurgió con fuerzas de sus cenizas hasta tal punto que en 1969, se celebraba en Santander un encuentro de maestros freinetistas, que tuvo su continuidad en otras ciudades —acaso las de Valencia y Granada fueron sus reuniones más importantes— y que al final se consolidó en 1976 con la asociación denominada *Movimiento Cooperativo de la Escuela Popular* [37]. Junto con el freinetismo, el otro hito que resurgió en el campo de las vanguardias pedagógicas fueron los planteamientos educativos nacionalistas; no se debe olvidar que desde un principio, la institución «Rosa Sensat», estuvo al servicio del logro de una escuela catalana, mientras que en Euskal Herria el resurgimiento de las ikastolas, en un principio clandestinas, y luego ya a la luz pública, redimensionaron una vez más el sentido innovador de la educación asociado a la lucha por las libertades nacionales. A partir de 1970, un fenómeno similar se desarrolló en Galicia [38], que contó con su propia revista —*O Ensino*— así como en Valencia y Ba-leares.

2. Los efectos de la ley del 70.

La Ley General de Educación de 1970, rompe por primera vez el marco organizativo y estructural que, iniciado por la ley Moyano en 1857, se había prolongado en el tiempo hasta aquel momento [39], lo que no deja de ser un hecho importante y a considerar por las múltiples secuelas innovadoras que de ello se podrían extraer. No obstante, lo que nos interesa es que su aplicación conllevó el planteamiento de un nuevo paradigma de vanguardia educativa, centrado, fundamentalmente, en el que, desde entonces, se ha venido en denominar modelo tecnológico. En efecto, la ley del 70, introdujo en España nuevas perspectivas pedagógicas, que si bien

algunas de ellas se habían desarrollado ya algunos años antes —el caso de la T.V. escolar o de la enseñanza programada— encontraban ahora, en el nuevo marco legislativo, su campo más propicio de difusión y expansión.

En este sentido, cabría hablar también del modelo conductista, tan ligado a la comprensión tecnológica de la educación y que tanto influyó en el ámbito escolar —a través de las programaciones de aula— como en el campo de la psicología, al irse desarrollando las técnicas de modificación de conducta. Con ello, otros delineamientos pedagógicos de absoluto sentido innovador tuvieron también su eco entre nosotros; me refiero fundamentalmente a las agrupaciones flexibles en el campo de la organización escolar, al desarrollo de la enseñanza individualizada mediante fichas de enseñanza —de nuevo otra incidencia de la tradición innovadora de la Escuela Nueva— a la enseñanza en equipo o *team teaching*, e incluso a la incipiente enseñanza asistida por ordenador, que aquí denominábamos aún en función de las «máquinas de enseñar» [40].

Coligada a la futura revolución informática que pronto tendría lugar, los esquemas cibernéticos y sistémicos también se abrían paso, a la hora de plantear una concepción educativa adecuada y adaptada al futuro que se avecinaba, adelantándose incluso a lo que luego se denominaría, años más tarde, inteligencia artificial [41].

Asociada a algunas innovaciones ya mencionadas tales como la enseñanza individualizada y las organizaciones flexibles de alumnos, pero enmarcado todo ello en la tradición cristiana, surgió la que se denominaría enseñanza personalizada, tempranamente adaptada por la Institución Teresiana del Padre Poveda [42], de la que García Hoz quiso ser valedor. Paradójica educación personalizada, avanzada en el campo del hacer y anclada en la teoría pedagógica tradicionalista de J. Maritain y de Stefanini, cuyas bases estaban publicadas hacía más de treinta años.

3. *La introducción editorial de las vanguardias*

El fenómeno pedagógico-editorial de la época no sólo se aplicó a la publicación de originales y traducciones asentadas en los esquemas ideológicos y científicos que eran avalados por la Ley General de Educación. También *otras pedagogías* hacían su aparición desarrollándose con ellas lo que bien podríamos denominar —ya que era sunexo común— la vanguardia antiautoritaria. El mayo del 68 se dejaba sentir, revestido, eso sí, de lucha contra la

dictadura, por lo que si bien la «nueva izquierda» [43] o «los nuevos filósofos» —B. Henry Levi, por ejemplo— no tuvieron apenas eco entre nosotros, si nos llegó, al menos en el campo de la pedagogía— el discurso antiautoritario. Podríamos recordar aquí las experiencias de las comunas infantiles alemanas o «experiencias de maestro-compañero» [44], las aportaciones de la Pedagogía Institucional [45], luego refrendadas con la presencia continuada de M. Lobrot, en Cataluña, País Vasco y Mallorca principalmente, o las aportaciones de Summerhill, acaso redescubiertas por mor del freudo-marxismo marcusiano [46].

En otro orden de cosas, y bajo posicionamientos en absoluto ajenos a la Iglesia, nos llegaban las aportaciones pedagógicas de la teología de la liberación, a través de la obra de Pablo Freire, o *La carta a una maestra*, ejemplo de mano dura pero efectiva, del padre Milani en su escuela de Barbiana [47]. El radicalismo tecnológico arribaba vía discurso desescolarizador, aunque convenientemente sosegado por las tesis de la «convivencialidad» de I. Illich, o los planteamientos humanistas libertarios de P. Goodman. Años más tarde, a principios de la década de los noventa, y sobre todo debido a la influencia de J. Holt, otros de los seguidores de la desescolarización, se iniciaba en España, y de forma absolutamente clandestina —nuestra Constitución lo prohíbe— la educación de los niños en casa, a cargo de los padres, y en consecuencia, totalmente desescolarizados [48]. La sistematización de todas estas experiencias en diversos manuales nos muestran la influencia y a su vez el conocimiento que de estas experiencias se tuvo en nuestro país [49].

La vanguardia como cotidianeidad

La Constitución de 1978, abrió una nueva etapa en la historia de España, que también ha tenido su reflejo en la innovación y renovación de la educación, y no sólo por sus secuelas en la nueva legislación educativa (LOGSE). Considero en este sentido que el vanguardismo pedagógico ha sido orientado fundamentalmente por dos hechos políticos, a saber, la implantación de la propia democracia, y por el desarrollo del Estado de las Autonomías.

La democracia trajo consigo entre otras cosas no sólo la consolidación sino también la capacidad legal de acción de la sociedad civil, lo que condujo a una revitalización de la educación como servicio social o comunitario. Así, muy pronto, los ayuntamientos ofertaron programas y actividades educativas tanto en el plano de

la educación formal como en el terreno de la no formal, creando para ello sus propias estructuras de gestión. Se aplicaba así en nuestro país los principios de la *urban education*, que ya desde la década de los sesenta tenían carta de naturaleza en los países anglosajones; sin embargo, en España, el inicio de estas actividades educativas de signo municipal, estuvo muy ligado a la influencia italiana, acaso por la venta de imagen entre los grupos de renovación educativa de toda la corriente postfreinetista del *Movimiento de cooperación educativa*, de tanta influencia en Turín y Milán, así como por la presencia constante de Alfieri, responsable de la política educativo-municipal del ayuntamiento de Turín [50]. La organización en Barcelona del Congreso Internacional de Ciudades Educativas [51] representó de algún modo la culminación de este movimiento.

En un sentido parecido —implicación de la educación en el entramado social— podemos mencionar la aparición de una tendencia que entiende la educación como solución a problemas sociales o comunitarios. Es lo que en otro lugar denominé *Pedagogías de la sociedad civil* [52] y que se han ido constatando entre nosotros en estos últimos años. Es, por ejemplo, el caso de la educación ambiental, de la educación para el consumo, de la educación para la salud...etc, que se han vehiculizado de múltiples formas y maneras. Su importancia ha llegado a ser tan significativa que la LOGSE las incluyó como contenidos obligatorios del sistema educativo oficial, utilizándolas —a través de su posibilismo transversal— como fuente ideológica de la pedagogía implícita en la Reforma.

Por su parte, el Estado de las Autonomías, ha propiciado un nuevo paradigma innovador que obviamente se encuentra contemplado en la LOGSE, de tal manera que la nueva ley educativa, se acoge al modelo curricular —iniciado en la década de los sesenta, años en los que ya se tradujo al castellano el manual de Hilda Taba— y que, en consecuencia, contempla los diseños curriculares de centro, que aportan asimismo y paralelamente a la organización del sistema educativo, autonomía y competencias a cada una de las escuelas y a su profesorado para personalizar el curriculum de enseñanza de los centros. En este sentido, cabe decir que la descentralización llega también a la práctica escolar cotidiana.

En referencia al niño, el cognitivismo ha sustituido en gran medida a las tesis del paradigma conductista, aunque también es verdad, que se insiste en la síntesis entre ambos modelos explicativos del aprendizaje. El bagaje ideológico de la Reforma —la deno-

minada pedagogía crítica— ha puesto en boga «novedades» como los métodos etnográficos (que la pedagogía institucional francesa ya aplicaba al principio de la década de los sesenta), o la «investigación-acción», tan típica de la pedagogía de J. Dewey de principios de siglo.

Por lo demás, la vanguardia se centra en las nuevas tecnologías de la información, acaso de forma inconsciente por lo que respecta a sus consecuencias ideológicas y culturales [53]. Efectivamente, la postmodernidad es la concreción de los paradigmas culturales y educativos de las sociedades tecnológicamente avanzadas, por lo que la vanguardia de las nuevas tecnologías nos conduce al fin de la historia, a la creación de un mundo que sólo cree en el futuro, porque el presente no posee consistencia y es sólo interesante en cuanto en él se practica el futuro. La sociedad tecnológica nos lleva a la innovación constante, a la relativización en todos los campos —incluido el ético; en este contexto, la vanguardia no es un modelo o arquetipo al que es conveniente llegar o aproximarnos; en la postmodernidad, o sociedad surgida al amparo de las nuevas condiciones del saber que establece la tecnología de la información, las vanguardias se viven y se consumen en aras de nuevas propuestas asimismo vanguardistas que serán a su vez el consumo de mañana.

¿El fin de las ideologías?. Quizás, la innovación, la creatividad y la cotidianeidad y contingencia de las vanguardias sea la única ilusión ideológica que se vislumbra.

A modo de síntesis

El desarrollo realizado de las vanguardias educativas en España a lo largo del siglo XX se ha centrado en reconocer, al menos hasta el franquismo, dos líneas principales de innovación: la propiciada por la ideología liberal, (la ILE, y como consecuencia de sus acciones, la inclusión de los postulados de la Escuela Nueva), y la patrocinada por los movimientos e ideologías obreristas —anarquizante y marxista principalmente— en tanto que propuestas alternativas al sistema. Destacaríamos de este período la incapacidad por parte de otros modelos de competir con la dominancia de la ILE, verdadera protagonista de las vanguardias del *establishment*, a pesar de que en muchas épocas el sistema, por su tradicionalismo decimonónico, no las aceptase de buen grado

[54].

En el franquismo intuimos asimismo dos líneas de acción: una a modo de «revival» de lo que fueron antes de la dictadura las vanguardias, y otra originada por la implantación del modelo educativo, en 1970, que rompía con las estructuras propias de la ley Moyano. Apéndice de esta fuente de incidencia serían las novedades editoriales que nos aproximaron a experiencias y teorías innovadoras e inéditas entre nosotros.

Por lo que respecta a los años de la instauración democrática nos encontramos a la hora de confirmar el origen de las vanguardias educativas con dos nuevos vectores de incidencia; el propio de la democracia, que se constata con las pedagogías de la sociedad civil, (y las acciones de las instituciones próximas al ciudadano: ayuntamientos, diputaciones, consells y cabildos), y con las nuevas perspectivas descentralizadoras del Estado de las Autonomías, lo que se reflejará en el nuevo marco legal, a través de las materias transversales y de los currículums de centro, respectivamente. El otro vector de incidencia, nos llega de manos de la implantación de las nuevas tecnologías y supone incidir en lo que se ha venido en denominar postmodernidad, o constatación de las vanguardias en tanto que consumo de la cotidianeidad.

Dirección del autor: Antonio J. Colom Cañellas, Facultad de Educación, Edificio *Guillem Cifre de Colonya*. Universidad de las Islas Baleares. Campus Universitario. 07071 Palma de Mallorca.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo : 12. III. 1998.

NOTAS

- [1] Una de las características de la modernidad es aceptar e integrar todo aquello que tiempo atrás se le oponía, o era crítico con sus normativas estético-morales. Es lo que ocurrió por ejemplo con el impresionismo y los demás «ismos» pictóricos, o en literatura con Huxley, o el propio Joyce. Para mayor abundancia consúltese: FOSTER, H.; HABERMAS, J. (1985) *La Postmodernidad* (Barcelona, Kairos), así como JAMESON, F. (1991) *El postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado* (Barcelona, Paidós).
- [2] En un reciente y espléndido trabajo, A. Viñao, nos expone las críticas que en las primeras décadas del siglo XX aún despertaba la obra de J. E. Pestalozzi. Creemos que ello es una muestra de la dificultad que las vanguardias pedagógicas tuvieron en España y lo minoritario de sus realizaciones. Véase en concreto VIÑAO, A. (1998) *La recepción de Pestalozzi en*

- España (1900-1936), pp. 127-163 en RUIZ BERRIO, J.; MARTÍNEZ NAVARRO, A.; GARCÍA FRAILE, J.A. y RABAZAS, T. (Eds.) *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas* (Madrid, Endymion), principalmente pp. 147 -152.
- [3] Para confirmar las prácticas pestalozzianas que por fin se iban generalizando en el tránsito al siglo XX basta consultar de nuevo RUIZ BERRIO, J.; MARTÍNEZ NAVARRO, A.; GARCÍA FRAILE, J.A. y RABAZAS, T. (1998) (Eds.) *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas* (Madrid, Endymion).
- [4] Véase: VIÑAO, A. (1990): *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)* (Madrid, Akal).
- [5] Para conocer la situación de la escolarización y de como se encontraban las escuelas en España en los últimos años de la Restauración sigue siendo útil la consulta de BELLO, L. (1926) *Viajes por las escuelas de España*, (Madrid, Magisterio Español), tomo I.
- [6] RUIZ BERRIO, J. (1982) En el centenario de Froebel. La introducción de su método en España, *Revista de Ciencias de la Educación*, n.º 112, pp. 439-446.
- [7] COLOM, A.J. (1998) Pestalozzi y pestalozzianismo en Mallorca, en RUIZ BERRIO, J.; MARTÍNEZ NAVARRO, A.; GARCÍA FRAILE, J. A. y RABAZAS, T. (Eds.) *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, pp. 367-400, o.c.
- [8] Sobre el papel de la JAE en su relación con la formación de futuros maestros y profesores en Europa consúltese: MARÍN, T. (1987) La pedagogía europea importada por los becarios de la JAE (1907-1937), *Historia de la Educación*, n.º 6, pp. 261-278, así como MARÍN, T. (1990) *La renovación pedagógica en España (1907-1937): Los pensionados en Pedagogía por la Junta de Ampliación de Estudios* (Madrid, CSIC).
- [9] En referencia a la Escuela Superior de Magisterio contamos con el estudio de: MOLERO, A. y POZO, M. M.(Eds.) (1989) *Un precedente histórico en la formación universitaria del profesorado español. Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)* (Alcala de Henares, Serv. de Public. de la Universidad de Alcalá de Henares).
- [10] Sobre las Escuelas Normales y en referencia a la formación de maestros cabe consultar: DÁVILA, P. (1994) *La honrada medianía. Génesis y formación del magisterio español* (Barcelona, PPU).
- [11] De todas formas los orígenes de la pedagogía experimental en España hay que encontrarlo en el seno del Museo Pedagógico Nacional, que dedicó gran parte de su estructura organizativa al desarrollo de tales estudios. Véase sobre la cuestión GARCÍA del DUJO, A. (1985) *Museo Pedagógico Nacional (1882-1941). Teoría educativa y desarrollo histórico* (Salamanca, ICE de la Universidad de Salamanca) y también del mismo autor (1985) El Museo Pedagógico Nacional y las corrientes pedagógicas contemporáneas, *Historia de la Educación*, n.º 4, pp. 169-182.
- [12] Sobre la Revista de Pedagogía recomendamos: MÉRIDA, E. (1983) *Una alternativa de reforma pedagógica: La Revista de Pedagogía (1922-1936)*

(Pamplona, EUNSA) y SUREDA, B. (1988) La educación en EE. UU. a través de la Revista de Pedagogía, pp. 286-299 en *Historia de las relaciones educativas entre España y América. V Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (Sevilla, Universidad de Sevilla, Departamento de Teoría e Historia de la Educación).

- [13] Acaso la primera referencia que incide en esta circunstancia sea la que se encuentra en MONÉS, J. (1977) *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)* (Barcelona, La Magrana), pp. 229. Incide más ampliamente en la misma cuestión DELGADO, B. (1979) Introducción en GINER DE LOS RÍOS, H. *Preceptos pedagógicos para el profesorado de las escuelas libres, neutrales y laicas de niños y niñas recomendados por....* (Barcelona-Palma de Mallorca, Biblioteca Calamus Scriptorius).
- [14] Véase PALLACH, J. (1978) *Els mestres públics i la reforma de l'ensenyament a Catalunya*, (Barcelona, CEAC)
- [15] Sobre las *escoles d'estiu* catalanas recomendaría la edición facsímil de sus programas y contenidos, lo que se puede encontrarse en DIPUTACIÓN DE BARCELONA (1983) *Escola d'Estiu (1914-1936). Edició facsímil dels programes i cròniques* (Barcelona, Diputación de Barcelona); por lo que respecta al entorno i protagonistas de las mismas nada mejor que el libro de GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. (1989) *Rosa Sensat i Vila, fer de la vida escola* (Barcelona, Edicions 62).
- [16] Sobre las influencias de la pedagogía europea en Cataluña véase de forma sistemática MONÉS, J. (1977) *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*. Opusc. cit. Asimismo los programas de las *Escoles d'Estiu*, (vid. ibidem) son una buena fuente para estudiar tales influencias.
- [17] Sobre la primera experiencia de formación de maestros independiente del modelo oficial normalista consúltese: DELGAGO, B.; CORTADA, R. ; GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. y LOZANO, C. (1980) *Joan Bardina. Un revolucionario de la pedagogía catalana* (Barcelona, Ediciones de la Universidad de Barcelona)
- [18] Según afirmación de LOZANO, C. (1980) *La escolarización. Historia de la enseñanza* (Barcelona, Montesinos), pp. 15.
- [19] En el caso de Galicia es preciso consultar COSTA, A. (1989) *Escola e mestres. A educación en Galicia: da Restauración á II República*, (Santiago de Comp. Xunta de Galicia).
- [20] Vid. de nuevo MONÉS, J. (1977) *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*. Opusc. cit. pp. 244.
- [21] Vid. COLOM, A.J. (1993) *Joan Capó Valls de Padrinas, un temps, uns fets* (Palma de Mallorca, Servicio de publicaciones de la Universidad de las Islas Baleares), pp. 91-106.
- [22] Sobre la pedagogía de Ferrer i Guardia consúltese MONÉS, J.; SOLÀ, P. y LÁZARO, L.M. (1977) *Ferrer i Guardia y la pedagogía libertaria* (Barcelona, Icaria, 1977); SOLÀ, P. (1978) *Francisco Ferrer i Guàrdia i l'Escola Moderna* (Barcelona, Curial); DELGADO, B. (1979) *La Escuela Moderna de Ferrer i Guardia* (Barcelona, CEAC). Del propio protagonista de los hechos puede consultarse: FERRER i GUARDIA, F. (1976) *La Escuela Moderna* (Bilbao,

- Zero). En un plano más general se recomienda MORET, S. (1974) *El movimiento libertario español* (París, Ruedo Ibérico); ÁLVAREZ JUNCO, J. (1976) *La ideología política del anarquismo español* (Madrid, Siglo XXI).
- [23] Evidencia esta influencia ALZINA, P. (1980) *La escuela libre de Alaior* (Mahón, Instituto Nacional de Bachillerato).
- [24] Sobre las Universidades Populares puede consultarse: PALACIO, I. y RUIZ RODRIGO, C. (1986) Cultura y educación obrera en Valencia en *Moviment obrer i educació popular*, (Palma de Mallorca, ICE de la Universidad de las Islas Baleares); ESTEBAN, L. y LÁZARO, L. M. (1985) *La Universidad Popular de Valencia* (Valencia, Servicio de publicaciones de la Universidad de Valencia). En Cataluña los Ateneos obreros y libertarios desarrollaron una función muy parecida a la de las Universidades Populares. Véase en este sentido SOLÀ, P. (1978) *Els Ateneus Obrers i la cultura popular a Catalunya (1900-1939)* (Barcelona, La Magrana). Sobre el nuevo papel que incluso juegan en la actualidad las aún denominadas «Universidades Populares» véase FEUP (Federación española de Universidades Populares) (1984) Naturaleza y papel de las UU.PP, en *Documentos. Cuadernos de Acción Social*, n.º 2, septiembre.
- [25] A. CAPITÁN DÍAZ (1994) *Historia de la Educación en España. II. Pedagogía Contemporánea* (Dykinson, Madrid), pp. 496-502, hace un espléndido análisis de la cuestión aportando además información muy interesante sobre el plan al que hacíamos referencia en el texto.
- [26] Sobre la personalidad y el pensamiento de Julián Besteiro sigue vigente el espléndido estudio de LAMO DE ESPINOSA, E. (1973) *Filosofía y política en Julián Besteiro* (Madrid, Cuadernos para el Diálogo).
- [27] Sobre las primeras aplicaciones del Método de Proyectos en España puede consultarse por lo que se refiere a F. Martí Alpera: MONÉS, J. (1977) *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*. Opusc. cit. pp. 251; en cambio para Llorenç M. Durán: COLOM, A.J.(1991) *Assaig d'Història de l'Educació a la Mallorca contemporània* (Palma de Mallorca, Servicio de publicaciones de la Universidad de las Islas Baleares) y FERNÁNDEZ BENASSAR, M.C. (1985) *Llorenç M. Duran* (Palma de Mallorca, ICE de la Universidad de las Islas Baleares).
- [28] Sobre la cuestión que tratamos véase: OTERO, E.M. (1984) El Patronato de Misiones Pedagógicas y los nuevos medios de comunicación social, *Bordón*, n.º 252, t. XXXVI, pp. 187-205, en el que menciona algunos precedentes previos en Cataluña (vid. pp. 188). Para una mayor amplitud consúltese del mismo autor (1982) *Las Misiones Pedagógicas: Una experiencia de educación popular* (Coruña, Do Castro).
- [29] Sin ningún ánimo de exhaustividad y sólo como apoyo a los intereses del lector sobre la educación en la Segunda República puede consultarse: PÉREZ GALÁN, M. (1975) *La enseñanza en la II República española* (Madrid, Cuadernos para el Diálogo); SAMANIEGO, M. (1977) *La política educativa de la Segunda República* (Madrid, CSIC); con especial referencia a Cataluña véase LOZANO, C. (1980) *La educación republicana* (Barcelona, Universidad de Barcelona).
- [30] Sobre el inicio y desarrollo del movimiento Freinet en España a través de su órgano de difusión —la revista *Colaboración* que se incluye en edición

facsimilar— véase el espléndido trabajo de JIMÉNEZ MIER, F. (1996) *Freinet en España. La revista Colaboración* (Barcelona, EUB). Asimismo y para un análisis de las influencias de Montessori, Decroly, Piaget y Freinet en Cataluña véase VV.AA. (1988) *Cataluña-Europa. Una mirada pedagógica*, (Vic, Barcelona, EUMO).

- [31] Recientemente se acaba de publicar un trabajo ejemplar sobre el freinetismo en Galicia, se trata de CID FERNÁNDEZ, X. M.; DAPIA CONDE, M. D. y FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, R. (1997) A penetración da pedagogía Freinet en Galicia e Portugal, en CID FERNÁNDEZ, X. M.; DAPIA CONDE, M. D. y FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, R. (Coords) *Por unha escola do pobo no centenario de C. Freinet (1896-1996)* (Orense, Servicio de publicaciones de la Universidad de Vigo), pp. 51-74.
- [32] Consúltese como evidencia de lo afirmado: LOZANO, C. (1980) *La educación republicana*. Opusc. cit. pp. 283-293. Para una mayor información de las actividades del CENU véase: FONTQUERNI, E. y RIBALTA, M. (1982) *L'ensenyament a Catalunya durant la guerra civil. El CENU*. (Barcelona, Barcanova).
- [33] Aunque no se trate de un paradigma de vanguardia, acaso lo más innovador y determinante de la educación durante el franquismo, sobre todo por sus consecuencias sociales, fue la reforma que propició Joaquín Ruiz Giménez en 1953, cuando era Ministro de Educación Nacional. En efecto, la división del antiguo bachillerato universitario en dos grados —elemental (de cuatro años) y superior (con dos años más), propició una democratización de los estudios secundarios que no pueden dejar de relacionarse con el aumento de la matrícula en la Universidad que tuvo lugar a mediados de los años sesenta y que continuó de forma imparable.
- [34] El lector interesado encontrará justa y desarrollada referencia a estas cuestiones en el artículo que se incluye en este mismo número de la **revista española de pedagogía**, firmado por B. SUREDA, Participación cívica y cambio político en educación (1970-1995)
- [35] Consúltese MONES, J. (1981) *L'escola a Catalunya sota el franquisme* (Barcelona, Edicions 62/ Rosa Sensat).
- [36] Véase el reciente estudio de BASSA, R. y OLIVER, M. (1997) *Les escoles d'estiu de Mallorca (1968-1996)*, (Palma de Mca, Ferrán Sintes).
- [37] Sobre estas reuniones acerca de la segunda ola del freinetismo en España véase las aportaciones que se incluyen en COSTA, A. (1997) A renovación pedagógica en Galicia: Dimensión organizativa e perspectiva histórica (1970-1990), pp. 75-87 en CID FERNÁNDEZ, X. M.; DAPIA CONDE, M. D. y FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, R. (Coords) *Por unha escola do pobo no centenario de C. Freinet (1896-1996)*. Opusc. Cit. véase en concreto pp. 78.
- [38] Véase ibidem, pp. 78 i sgs.
- [39] Para un análisis desde la historia de la evolución «política» de la educación en España, desde el primer liberalismo hasta la LOGSE véase COLOM, A.J.

y DOMÍNGUEZ, E. (1997) *Introducción a la política de la educación* (Barcelona, Ariel), en concreto y por lo que se refiere a la cuestión histórica interesa el cap. II.

- [40] No hay duda que la enseñanza programada fue introducida en España en el plano universitario por el Dr. Jose Fernández-Huerta, a la sazón catedrático de Didáctica General de la Universidad de Barcelona, a partir de 1964, si mal no recordamos. Algunos meses antes ENDESA utilizaba la enseñanza programada en los cursos de formación de sus empleados. También cabe citar aquí la editorial Magisterio Español por sus publicaciones próximas al modelo tecnológico que por aquellos años se propiciaba.
- [41] Fue el Dr. Alexandre Sanvisens, catedrático de Pedagogía General de la Universidad de Barcelona quien ya en la década de los sesenta adecuó el discurso teórico de la educación a los nuevos paradigmas que se aproximaban —el enfoque sistémico-cibernético. Véase en este sentido SANVISENS, A. (1984) *Cibernética de lo humano* (Barcelona, Oikos Tau).
- [42] Véase: GUTIÉRREZ RUÍZ, I. (1970) *La experiencia Somosaguas* (Madrid, Iter), así como el número monográfico dedicado a la enseñanza personalizada de la *Revista de Educación* (1976), n.º 247.
- [43] Sobre la génesis de la «nueva izquierda», o sea, el rechazo a los partidos socialistas y marxistas por autoritarios y su sustitución por planteamientos más flexibles, heterodoxos y antiautoritarios, e incluso, por la propia derecha siempre más liberal y permisiva —caso de los «nuevos filósofos»— véase: COHN-BENDIT, D. (1976) *El gran bazar* (Barcelona, Dopesa). Asimismo, sobre el mayo francés y sus aportaciones ideológicas pueden consultarse FERRY, L. y RENAUT, A. (1985) *La pensée 68* (París, Gallimard); SAEZ DE MIERA, A. (1976) *La crisis social en mayo del 68 en Francia* (Madrid, Ibero-Europea).
- [44] Sobre las experiencias de maestro-compañero y las comunas infantiles en tanto que alternativa educativa de los niños nacidos en las «comunidades de habitación» en la Alemania de los años sesenta, véase SARRACENO, C. (1977) *Experiencia y teoría de las comunas infantiles* (Barcelona, Fontanella). Un análisis a propósito de estas experiencias puede verse en COLOM, A.J. (1979) *Lectura del discurso pedagógico actual* (Palma de Mca, Embat).
- [45] Para conocer la Pedagogía Institucional consúltese: MICHAUD, G.N. (1972) *Análisis institucional y pedagogía* (Barcelona, Laia); LOBROT, M. (1974) *Pedagogía Institucional* (Buenos Aires, Humanitas); VÁSQUEZ, A. y OURY, F. (1974) *Hacia una pedagogía del siglo XX* (México, Siglo XXI); LOUREAU, R. (1975) *Análisis institucional*, (Buenos Aires, Amorrortu); HESS, R. (1976) *La pedagogía institucional hoy* (Madrid, Narcea); LAPASSADE, G. (1977) *La autogestión pedagógica* (Barcelona, Granica). Una acertada presentación de esta corriente pedagógica puede encontrarla el lector en PALACIOS, J. (1979) *La cuestión escolar. Críticas y alternativas* (Barcelona, Laia), pp. 247-288.
- [46] No hay duda que uno de los débitos importantes de la pedagogía aplicada en Summerhill es W. Reich, el discípulo de Freud, autor de obras como *La revolución sexual* o *La función del orgasmo*. En referencia a la educación véase REICH, W. y SCHMID, V. (1973) *Psicoanálisis y Educación* (Barcelona, Anagrama). Como plataforma de la regeneración del discurso freudomarxista, cabe consultar MARCUSE, H. (1970) *Eros y civilización* (Barcelona, Seix y Barral). En referencia a la pedagogía propia de Summerhill véanse las obras de NEILL, A. S. (1972) *Hijos en libertad* (Buenos Aires, Granica); (1974) *Summerhill, un punto de vista radical sobre los niños* (México, FCE); (1975) *Corazones, no sólo cabezas en la escuela* (México, EMU).