

LAS PEDAGOGÍAS QUE VISLUMBRARON UNA NUEVA HUMANIDAD  
(QUE SE RESISTE A LLEGAR). UN RECORRIDO NOSTÁLGICO POR  
IDEAS EDUCATIVAS TAN BELLAS COMO DESAFIANTES

*THE PEDAGOGIES THAT GLIMPSEP A NEW MANKIND (WHICH RESISTS TO ARRIVE).  
A NOSTALGIC JOURNEY THROUGH EDUCATIONAL IDEAS AS BEAUTIFUL AS  
CHALLENGES.*

Miquel Ortells Roca\*

[mortells@uji.es](mailto:mortells@uji.es)

\* Universitat Jaume I de Castelló

Área de Teoría e Historia de la Educación

**Resumen.**

Los siglos XIX y XX fueron fecundos en ideas pedagógicas de calado. Muchos educadores y muchas educadoras reflexionaron sobre *qué* hacían en sus aulas, *por qué* lo hacían y *cómo* estaban haciendo su trabajo. Tal vez no *inventaron* demasiado, pero sin duda nos "enseñaron a ver" –la niñez, la juventud, el aprendizaje, las instituciones educativas, las relaciones adulto/neófito,...– "de una manera diferente a cómo veían la mayoría en su momento". Tal vez, simplemente, "miraban diferente". El artículo pretende ser un ágil repaso a los nombres, conceptos y realizaciones que marcaron una huella en el territorio educativo. Pero una huella, como todo lo humano, no indeleble, quizá efímera. La reflexión del autor nace del temor a que dicha huella se vaya difuminando en un presente en el que observa muchos docentes empeñados en renunciar al –siempre relativo– magisterio de la Historia.

**Palabras clave.** Escuela, Historia de la Educación, Pedagogías, siglo XX.

**Abstract.**

The nineteenth and twentieth centuries were fruitful in deep pedagogical ideas. Many educators (both men and women) reflected on *what* they were doing at classrooms, *why* they were doing it and *how* they were doing their job. Maybe they didn't invent too much, but they certainly "taught us to see" –childhood, youth, learning, educational institutions, adult / neophyte relationships,...– "in a different way than most people saw at the time". Maybe they just "looked different". The article aims to be an agile review of the names, concepts and achievements that put a mark in the educational field. But this is a footprint, like everything human, "not indelible", rather ephemeral. The author's reflection stems of his own fear that this footprint remains blurred into a present in which he observes many people determined to renounce to learn from the –always relative– teaching of history.

**Key Words.** School, History of Education, Pedagogies, 20th century.

## 1. INTRODUCCIÓN

En cualquier ámbito de la vida actual, aquello que conocemos como «nuevas ideas» o «innovaciones» a menudo no suelen ser mucho más que reelaboraciones actualizadas y creativas de otras ideas anteriores –probablemente más ingenuas, pero más originales y frescas–, seguramente, más detalladamente expresadas. No debió ser casualidad que el paradigma de los sabios, el rey Salomón, dijese aquello de *“¿Qué es lo que fue? Lo mismo que será. ¿Qué es lo que ha sido hecho? Lo mismo que se hará; y nada hay nuevo bajo el sol”* (Qo. 1, 9). El ámbito educativo no es, por supuesto, una excepción. Un poco de perspicacia psicopedagógica, cuando no una pizca de culturita histórica, bastan para descubrir en el seno de cacareadas “novedosas e innovadoras metodologías didácticas”, intuiciones psicológicas, epistemológicas o éticas que ya apuntaron grandes pensadores y pensadoras –maestros y maestras– del pasado.

O, viéndolo desde otro enfoque, tal vez debiésemos matizar que «inventar», en educación puede significar “inventar nuevas maneras de mirar” aquello que hasta ahora solo acertábamos a percibir de otra manera (frecuentemente, más limitada). A veces, ni tan solo somos conscientes de que aquella idea tan genial que se nos ha ocurrido, remite inconscientemente a la intuición personalizada del *invento* que otro u otra ya nos relataron o sugirieron ayer. Eso sí: la “idea genial” está ahora tamizada y matizada por nuestra propia historia/filtro personal. Desde este punto de vista, toda innovación quizás no sea más que un “volver a mirar y volver a decir”, con otras palabras y desarrollados con mayor definición –menos borrosos–, pensamientos de otros y otras que ya estuvieron en situaciones similares y se atrevieron a balbucearlos con mayor o menor fortuna. ¿Podríamos denominar este fenómeno como «memoria pedagógica»?

Las docentes y los docentes, al menos la mayoría de los y las que conocemos –iy hemos conocido a muchas y muchos!–, queremos saber cómo hacer nuestro trabajo de manera que demos mejores respuestas a aquello que descubrimos cuestionándonos el presente. A menudo nuestro oficio lleva concomitante una insatisfacción permanente respecto a lo que hacemos y por qué lo hacemos. Pero, ino nos engañemos!: si las preguntas “¿qué estoy haciendo en la escuela?”, “¿cómo he de comprender quiénes son estas personas que están conmigo en la institución?”, “¿por qué decido que he de presentar estas cosas ‘y no otras’ para que sean aprendidas?” –y otros interrogantes similares– no formasen parte de nuestra cotidianidad, es que quizás no entenderíamos

que la docencia también significa *ser humano desde la duda*, una permanente lucha por mantenernos equilibrados entre Escila y Caribdis. Al comprenderlo entendemos que no valen respuestas ni recetas fáciles, siempre epidérmicas. Y luego, nos preguntamos: ¿Cuáles son las funciones –psicopedagógicas, sociales, culturales,... itambién políticas!– de la escuela actual? ¿Cómo me posiciono ante estas ineludibles misiones? ¿Qué tenemos que decir –proponer– a las nuevas generaciones quienes un día optamos por convertirnos en sus “educadores”? Porque no deberíamos olvidar que, como dijo Hannah Arendt en su *De la historia a la acción*, “La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo tanto como para asumir una responsabilidad por él”.

## 2. DECIDIR UNA LÍNEA DE PARTIDA

Bajo esta mirada permanentemente dubitativa de la reflexión educativa descubrimos una era contemporánea repleta de ensayos; llena –aunque nunca rebosante– de educadores y educadoras que se planteaban este tipo de preguntas y trasladaban a la práctica las respuestas que les parecían *verdaderas* (o, al menos, cuando pensaron que «verdad» era un concepto epistemológicamente cuestionable, aquellas que les parecieron más *razonables* y *éticas*). Y las calificamos de “razonables” en el sentido de desarrollar prácticas que tenían que ver con –o directamente se derivaban de– las nuevas ciencias que, apoyadas en la razón y la observación empírica, fueron apareciendo a lo largo de los siglos XIX y XX. Pues, desde siempre, una acción educativa que ambicionase seriedad sólo podía nacer y enriquecerse, desde una visión transdisciplinar, de las aportaciones de otros campos del saber. Así, algunas respuestas se fundamentaron en los avances en las Ciencias Naturales y los enfoques racionalistas y positivistas; otras, en diversas visiones de la Psicología (Psicoanálisis, Psicología Experimental, Evolutiva, en las que algunos contribuyeron de manera relevante); otras aun, se inspiraron en la Sociología y las relaciones humanas; y algunas, finalmente, hasta en la Política, considerando, como el estadounidense John Dewey, los grupos de aprendices como «laboratorios sociales».

¿Por dónde empezar entonces? ¿Cómo seleccionar cuál fue la aportación más inspiradora? ¿Empezaremos con Jean Jacques Rousseau y su *Emilio*, que creció en la naturaleza, el entorno más favorable para la bondad natural del niño? ¿Con Pestalozzi y las instituciones que dirigió, con su camino intuitivo –aunque secuenciado– y la alta moralidad de sus fines? ¿Con Víctor, el niño salvaje de Aveyron, y Jean Marc Gaspard

Itard, su médico-educador (de quien bebería espíritu e intuiciones, a través de Édouard Seguin y Désiré-Magloire de Bourneville, Maria Montessori, otra médica-educadora)? ¿O deberíamos mejor comenzar con un texto fundacional –como podría ser *El siglo de los niños*, de la sueca Ellen Key–? Todos y todas ellas destacaron con vehemencia que no había diferencias de “naturaleza” entre el niño y el adulto.

Repasando la historia del pensamiento pedagógico observamos que muchos de los rasgos que a lo largo del siglo XX formaron parte de los idearios de las Escuelas Nuevas, ya habían sido revelados y sugeridos por los pensadores educativos pioneros (Luis Vives, Michel de Montaigne, Jan Amós Comenio, John Locke,... icuando no por Sócrates, Séneca o Juvenal!): todos proponían como ideas fundacionales un imaginario en contacto inmediato con la naturaleza, la intuición directa como método predilecto, el rechazo del verbalismo magistrocéntrico, la actividad práctica experimental más que las memorizaciones, el valor del juego, la actividad motriz y el deporte, la atención al cuerpo y su higiene,... No obstante, parece generalmente aceptado que fue Rousseau (s. XVIII), entre todos ellos y ellas, quien estableció, con su *Emilio* (1762), las bases más identificables de la mayoría de experiencias educativas que se desarrollarían en el siglo XX. Sólo el ucraniano Anton Makarenko, el pedagogo más brillante de un magro firmamento educativo soviético, será la atrevida excepción. Para él, el enfoque “naturalista” rousseauniano estaba totalmente fuera de la realidad social, y en ningún caso era mínimamente revolucionario; todo al contrario: resultaría absolutamente improcedente como forja de Humanidad, inadecuado para integrar social y culturalmente a los jóvenes delincuentes que él sí pudo educar, técnica y moralmente, en las colectividades de las colonias «Gorki» y «Dzerjinski». Sin embargo, como hemos dicho, Makarenko fue la excepción: a Rousseau le seguirían, tras el estallido liberal que se dio en Europa y América, una vez superados los periodos revolucionarios burgueses e independentistas, otros educadores que se movieron, más o menos hábilmente, entre las teorías derivadas de bases filosóficas, la psicociológicas y las realizaciones – instituciones– escolares exigidas por sus comunidades escolares concretas.

### 3. EL SIGLO XX PEDAGÓGICO COMIENZA EN EL XIX

Johann Heinrich Pestalozzi –otro de los precursores de la Escuela Nueva– confiará en la intuición, en el estudio de lo concreto y tangible más que de las ideas abstractas. Por

otra parte, la visión moral-cristiana de la existencia –cultivada como en el *Emilio* en un entorno natural, casi libre del pecado original– ocupará también un lugar central en toda su visión pedagógica; su escrito esencial lo titulará *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (1801). Tras él seguirán, ya entrado el s. XIX, los alemanes Friedrich W. Fröebel, creador del término «*Kindergarten*» (Jardín de infancia) –y como Pestalozzi, muy influenciado por su cristianismo militante–, y Johann F. Herbart, el gran sistematizador de la Pedagogía. Terminando el s. XIX todavía encontraremos valiosas innovaciones en las escuelas de élite inglesas, donde cada grupo de alumnos dispondrá de un *tutor* que, a diferencia de los directores espirituales jesuíticos, les orientará en cuestiones más académicas y, en ocasiones, hasta mundanas. Como complemento de la formación del perfecto «*gentleman*» –inspirada por Locke en *Pensamientos sobre Educación* (1823)–, en estas escuelas se desarrollarán las aptitudes y los valores capaces de administrar un imperio. También estos centros dan a luz los *deportes*, en los que el honor y el valor en el entorno de una competición incruenta, las tareas en equipo y la salud corporal a través del ejercicio, se descubren como elementos educativos de primer orden para las clases directoras de la sociedad victoriana. A las escuelas clásicas de *Eton*, *Harrow* o *Rugby*, se añadirán en este movimiento renovador, las Nuevas Escuelas de «*Bedales*», fundada por John H. Badley, y «*Abbotsholme*», fundada por Cecil Reddie (entidades que son actualmente, por cierto, las escuelas más onerosas del Reino Unido).

Con el nuevo siglo aparece en Italia María Montessori, doctora en Medicina i pedagoga científica quien, basándose en la psicología, necesidades e intereses de los niños, adaptará la atmósfera de la escuela a la condición infantil, incluyendo hasta el tamaño de los objetos. El niño se preparará para ser libre ejercitando esa libertad. La disciplina (autodisciplina) se deriva de la actividad con material especialmente diseñado para provocar aprendizajes; pero también enseña actividades útiles, de auto-cuidado: lavarse las manos, limpiar lo que ensucian, participar en la vida social del aula,... Montessori enseña que el error forma parte del proceso. El alumnado puede colaborar, y aprenden a menudo simplemente observándose unos a otros. La maestra transmite al niño "*¡tú puedes aprender!, ¡inténtalo!*". Como más tarde también dirá el suizo Jean Piaget, la maestra no enseña, sino que procura –genera– las condiciones para que el alumnado, a través de las transformaciones que hace del entorno, aprenda. Uno de los rasgos interesantes de su propuesta es que, al contrario de las escuelas de élite,

Montessori dirigirá, a partir de 1907, un proyecto municipal de parvularios enclavados en los barrios proletarios de Roma.

Por las mismas décadas, pero también en otra esquina ideológicamente opuesta a las escuelas de élite, descubrimos a aquellos que, hartos de la deshumanización y la alienación a las que el capitalismo (en alianza con las morales religiosas) había sometido al proletariado, divisan en la educación, en la adquisición de la cultura lecto-escrita, una tan factible como deseada hoja de ruta de redención. Estos son los anarquistas franceses Pierre-Joseph Proudhon, Elisée Reclús y Paul Robin; los rusos Mikhail Bakunin y Piotr Kropotkin; pero, destacando sobre todos ellos, León Tolstoy, quien todavía muy dentro del s. XIX (década de 1860) había fundado en su finca «*Yásnaia Poliana*» la experiencia formativa que, con un enfoque basado en la bondad y el amor al prójimo –el *Evangelio* era un libro de cabecera de Tolstoy–, llevó a cabo con los campesinos redimidos de su antigua propiedad.

Aunque también Robin había dirigido el orfanato de *Cempuis*, no fue hasta «*La Escuela Moderna*» (Barcelona), de Francisco Ferrer y Guardia, cuando las ideas educativas del anarquismo toman su forma más concreta: surge así un proyecto cultural, social y político, definido por su carácter emancipador de las clases populares. La Escuela Moderna ferreriana acrisola fe en la Humanidad; racionalismo positivista; acceso universal al conocimiento científico, frontalmente opuesto a todo tipo de dogmatismo; laicismo; moral basada en la actividad responsable encaminada a la transformación social (a través de aprendizaje de valores como la solidaridad); y en la parte más organizativa: valoración de la higiene; un currículo basado en el estudio de las Ciencias Naturales y la Geografía (*la Naturaleza es la gran educadora*), inspirados por los ingleses Darwin y Spencer, el alemán Humboldt y el francés Reclús (todos ellos naturalistas o geógrafos) y orientado al desarrollo de la inteligencia pero también del carácter; el juego como método didáctico; coeducación de sexos y de clases sociales; maestros formados permanentemente por el mismo establecimiento;... Como es sabido, el fusilamiento de Ferrer durante la Semana Trágica de 1909 decapitó radicalmente la experiencia. Sin embargo, durante sus años de funcionamiento (1901-1909), se había editado simultáneamente una revista pedagógica con el mismo nombre («*La Escuela Moderna*»), y sus artículos animaron otras experiencias similares en todo el estado español (por ejemplo, el Escuela Moderna de Valencia, propiedad de la *Primitiva Sociedad de*

---

*Instrucción Laica* y dirigida, entre 1906 y 1909 por Samuel Torner, barcelonés establecido en la ciudad de Valencia).

También en España vemos como las ideas neohumanistas del krausismo filosófico tomaron forma pedagógica. En 1876 se había fundado la *Institución Libre de Enseñanza* (ILE) por parte de Nicolás Salmerón, Gumersindo Azcárate y, como más destacado ideólogo y «maestro» (este fue el título más valorado por él), Francisco Giner de los Ríos. Giner consideraba que los males que sufría España se derivaban de su pésimo sistema educativo, centrado en conocimientos desligados de la vida, dogmáticos y puramente memorísticos. La ILE, que fue apoyada ideológica y políticamente desde posiciones regeneracionistas (Joaquín Costa, José Ortega y Gasset), pretendió un cambio en profundidad de este sistema: aspiraba a educar tanto el intelecto como el cuerpo y el espíritu (la ética y la estética), y hacerlo todo desde el máximo respeto a las creencias religiosas y la personalidad integral del alumno. Veía la clase como una comunidad solidaria de aprendices y maestros, donde estos últimos hasta promovían las mutualidades o el ahorro entre el alumnado. De la ILE nacieron realizaciones como el *Museo Pedagógico*, el *Instituto Escuela* o la *Junta de Ampliación de Estudios*. La Segunda República, dieciséis años después de la muerte de Giner, se inspiró plenamente en sus principios para instaurar una *Escuela Nueva Unificada* en la sociedad española. Sin embargo, la posibilidad de esta educación se truncó, como sabemos, traumáticamente.

Mientras tanto, al otro lado del Atlántico, en los Estados Unidos destacaba la figura del filósofo, sociólogo y pedagogo John Dewey, quien fue la punta de lanza del movimiento de las *Escuelas Progresivas*. Entre ellas se incluían las del *Plan Dalton* (ideado por Helen Parkhurst) y el *Plan Winnetka* (ideado por Carleton Washburne, superintendente de un distrito en Illinois). También en 1917 William H. Kilpatrick publicó *El Método de Proyectos*. En todos los casos, si bien el aprendizaje de conocimientos académicos no era del todo irrelevante (aunque siempre abordado desde la vida efectiva y la experimentación científica más que desde los libros de texto), se ponía un fuerte acento en los aspectos *utilitarios y productivos* –«*Learning by doing*», idea derivada del pragmatismo filosófico–, *sociales*, y hasta *democráticos* de las relaciones entre el alumnado y entre éstos y la institución. El alumnado de estas instituciones alcanzó importantes niveles de libertad y participación a la hora de organizarse el trabajo escolar –en ocasiones llegó hasta *auto-organizarse cooperativamente*–, siempre fomentando el gusto por el aprendizaje continuo. La escuela se conceptualizaba como un *laboratorio*

85 | LAS PEDAGOGÍAS QUE VISLUMBRARON UNA NUEVA HUMANIDAD (QUE SE RESISTE A LLEGAR). UN RECORRIDO NOSTÁLGICO POR IDEAS EDUCATIVAS TRANSGRESORAS

Miquel Ortells Roca

<http://www.quadernsdigitals.net/>

*social donde aprender democracia, y, por tanto, una fragua de Humanidad y Ciudadanía. Naturalmente, esta estructura también exigía, como en el caso de la Escuela Moderna, un compromiso del profesorado con los principios y una sólida preparación técnico-pedagógica.*

#### **4. PERO, DE VERDAD-DE VERDAD, LAS IDEAS EDUCATIVAS ESTALLAN DESPUÉS DE «LA GRAN GUERRA».**

«Escuela Moderna» fue también el nombre que dio Freinet a su movimiento educativo. Célestin Freinet, un maestro rural francés con los pulmones lesionados por metralla de la I Guerra Mundial, descubrió que su alumnado estaba mucho más dispuesto a aprender a partir de la investigación grupal de su entorno cercano que de los libros de texto o de sus explicaciones. Descubrió potencial donde hasta entonces sólo se habían visto limitaciones. Él tan solo permitió que la realidad entrara a su escuela (o mejor dicho: *él sacó su escuela a la realidad*). A partir de darse cuenta de este interés natural que sus alumnos tenían sobre la realidad, fomentó una serie de técnicas para “contar” estos aprendizajes a quien quisiera leerlos. Así aparecieron el *texto libre*, la *correspondencia escolar*, la *impresión escolar* y todo lo que todavía practicamos llamándolas «Técnicas Freinet». Libertad para aprender autónomamente a partir del tanteo experimental, pero también desde la cooperación con los compañeros; expresión libre, pero siempre desde la planificación del trabajo intelectual. La reflexión sobre el aprendizaje que llevaban a cabo sus alumnos de pueblo a través de la actividad autónoma, una actividad centrada en el medio cercano, actividad cooperativa y responsable, lo llevó a concluir que lo que estaba haciendo, era política. Creó entonces el *Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna (Enseñanza Laica)*. El análisis de la realidad a través de la palabra y el diálogo –que, con la identificación de la clase social a la que pertenecen los alumnos, irá haciéndose más crítico con el paso del tiempo– entroncará con lo que a finales de la década de los 50 denunciará el cura italiano Lorenzo Milani, y en los 60 y 70 el pedagogo brasileño Paulo Freire. Todos ellos serán cimientos ideológicos de lo que luego se conocerá como «Pedagogía Crítica», una corriente educativa con una visión de la escuela dirigida a la emancipación cultura, social y política de las clases oprimidas.

Este aspecto emancipador –concreción del concepto «Libertad»–, inspirador del trabajo escolar desde la autonomía personal, de participación dentro del grupo y hasta

de una cierta autogestión de éste, también había aparecido precozmente en las experiencias escolares más novedosas de la vieja Europa. Así, el belga Ovide Decroly en su «*École de l'Ermitage*» de Bruselas (1907), la italiana Montessori en las «*Case dei Bambini*» de Roma (1907) o los suizos Edouard Claparede, Adolphe Ferrière y Pierre Bovet en el «*Instituto Jean Jacques Rousseau*» de Ginebra (1912) (donde más tarde se incorporaría el epistemólogo genético Jean Piaget), habían ofrecido actividades en formatos que fomentaban la libre elección del alumnado, bien en forma de *Centro de Interés* desde los que *globalizar los aprendizajes*, de materiales manipulativos-sensoriales ubicados en rincones de aprendizaje, o de *lecciones de cosas*.

Sin embargo, las experiencias en las que el anti-autoritarismo y la autogestión de la comunidad de alumnos llegaron más lejos fueron la «*Odenwaldschule*» del alemán Paul Geheeb (fundada en 1910), y «*Summerhill*», el centro fundado en 1921 por el periodista y posteriormente educador de raíces psicoanalíticas, el escocés Alexander S. Neill. Allí, según anunciaba Neill, se educaban también los corazones –las emociones– y no solo las cabezas –la razón–, para construir, a través de la libertad en la educación, un mundo más libre. Allí el alumno decidía cada día si asistiría o no a las clases y qué quería aprender, y cuando las decisiones afectaban a la comunidad se tomaban asambleariamente. La escuela dejaba así de ser el lugar donde, sentados, escuchaban, repetían y memorizaban lo que decía el maestro, y se convirtió en una cosa nueva, viva, cada día diferente y siempre nutritiva. No obstante, no todos los ideólogos educativos progresistas apuntaban con el dedo hacia la misma luna: en los años cincuenta y sesenta la pedagogía innovadora se debatía entre proponer una escuela a tiempo completo (la *doposcuola* de Milani) y alfabetizar al ciento por ciento de la población – pues el acceso a la educación y la cultura parecía lo que podía mejorar la calidad de vida de las clase humildes–; o si, por el contrario, las disfunciones descubiertas en la escuela aconsejaban la *desescolarización* generalizada, la eliminación de la institución escolar (su “muerte”, llegó a decir el británico Everett Reimer, amigo del también *desescolarizador*, el austríaco Ivan Illich). Esta “muerte de la escuela” se veía como la única manera de evitar lo que en 1970 Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron acuñarían como «reproducción», una realidad compleja y variada, pero, esencialmente, la maquinaria fundamental de un sistema que iba transformándose precisamente para perpetuar los privilegios de clase.

## 5. ¿QUÉ DEBEMOS APRENDER DE TANTA GENTE?

A pesar de las numerosas diferencias de enfoque, lo común es que todos y todas veían al alumno como un ser completo, con toda la dignidad que le correspondía por su humanidad, de naturaleza igual a la del adulto, pero con condiciones y necesidades diferentes (entre ellas, las de jugar y estar activo). Alguien a quien respetar incondicionalmente y a quien valía la pena conocer en profundidad. En la Escuela Nueva hablarían directamente de su "alma" (Montessori), con voluntad y libertad; el anarquismo y los enfoques socialistas destacarían su vertiente "cultural" y "estética" (Nadezhda Krupskaja) sin entrar en conceptos sospechosos de anti-materialistas; las corrientes psicologicistas (Piaget, Neill, Carl Rogers) atenderían y tratarían las emociones y los traumas. Pero también se concibe como un ente corpóreo: un cuerpo que se desarrolla y con el que vivencia el mundo experimental. Lo psíquico (intelecto, cognición, emoción, espíritu) junto a lo físico (cuerpo, mundo natural, manipulación, tecnología), y, en medio de todo, *la apropiación de la palabra*. Ven en el alumnado un sujeto de su realidad: seres que observan, manipulan y conocen –en una palabra, "vivencian"– el mundo natural y social; y, con la excepción cognitivista del primer Piaget, o una visión reduccionista del entorno montessoriano, esta vivencia la llevan a cabo en grupo, desde la comunidad de iguales. Podemos destacar aquí las técnicas freinetianas de uso cooperativo de la lecto-escritura (texto libre, corrección cooperativa, correspondencia escolar, revista); el socio-constructivismo de Lev Vigotsky y, décadas más tarde, la escuela de Barbiana (Milani) y los "Círculos de cultura y debate" de Freire. Todos hacen hincapié en los hechos comunicativos que se dan entre los iguales y en cómo, a través del uso, se va produciendo un refinamiento, una mejora de la calidad lingüística que los hace peritos en hablar de lo que es suyo, de lo que realmente ocupa sus vidas. Al actuar/aprender conjuntamente, hablan; usan y se apropian de las palabras; hacen del lenguaje una herramienta viva mediante la cual, además de relacionarse, conforman a su manera el mundo vivenciado. Pueden hacerlo desde la visión de un "proyecto" elegido desde la participación democrática, entendiendo la escuela como un "laboratorio social" (Dewey, Kilpatrick) o desde la visión del trabajo productivo (la «*Arbeitschule*» de Georg Kerschensteiner, las colonias de Makarenko o la educación técnica del italiano Antonio Gramsci, del ruso Vasili Sujomlinsky o del polaco Bogdan Suchodolsky). Un alumnado así, completo, exige una formación integral: física, social, cognitiva, estética y, ¡cómo no!, moral (Giner de los Ríos, Ferrer Guardia). En cambio, la sociedad de su tiempo

solamente les ofrecía un contexto educativo fundamentado en la mera transmisión de conocimientos desligados, tanto entre sí (asignaturas, disciplinas) como de la realidad (verbalismo). Conocimientos, además, que tenían su origen dogmático en imposiciones indiscutibles emanadas de la autoridad, bien moral (iglesias, libros de texto con «*nihil obstat*»), bien académica (autores clásicos, autoridad política-educativa).

Difícilmente estos autores y autoras podrían hoy convertirse en ejemplos a emular ciegamente, acríticamente; pues las circunstancias son, sin duda, claramente diferentes. Sin embargo, mantenerlos vivos en nuestra memoria nos puede, además de inspirar prácticas personales basadas en aquellas profundas miradas, servir de estímulo para «mirar diferente»; mirar desde el compromiso educativo-cultural y socio-político nuestras particulares realidades escolares. Y mirar tan profundamente como podamos. Al igual que todos ellos y todas ellas lo hicieron.

Como dice José Gimeno Sacristán en la Introducción a *Pedagogías del siglo XX*,

Las ideas e ideales de estos autores muestran las grandes alternativas que jugaron en el tablero de la historia de la construcción [de la democracia como forma de gobierno y de una visión optimista del sujeto de la educación]. Ellos han sido decisivos para insuflar utopía y dar vuelo a la promesa de que la educación puede mejorar, a partir de modelos diferentes, la condición humana y la de la sociedad, pues comprendieron que la escolarización, con métodos adecuados, puede contribuir decisivamente a ese alumbramiento (p. 20).

Ciertamente, una mirada al mundo actual no invita a enfrentar el futuro con optimismo, pues los problemas derivados del capitalismo salvaje y del imperialismo concomitante son colosales: una economía globalizada que lleva al agotamiento descabellado de los recursos naturales, un planeta estresado dispuesto a morir matando, millones de personas que se ven obligadas a desarraigarse de los espacios a los que sus ancestros habían dado nombre, sociedades líquidas sobrepasadas por cambios culturales de enorme calado, conflictos sangrientos derivados de una multiculturalidad mal asumida en el seno de las comunidades humanas, desafección respecto a las soluciones democráticas a estos conflictos, recursos tecnológicos usados por las redes de poder como infalibles herramientas de control y manipulación de masas,... Nos volvemos una vez más a preguntar: *¿cuál es nuestro lugar, nuestro reto personal e institucional, como docentes?*

¿Se está apagando actualmente la sagrada llama de la «utopía pedagógica»?

Quizás en este punto convendría recordar aquellas palabras que Freinet escribió en su texto clásico *La Escuela Moderna en Francia*, cuando, invitando a una actitud épica por parte de los maestros, afirma:

No podéis preparar a vuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños si vosotros ya no creéis en estos sueños; no podéis prepararlos para la vida, si no creéis en ella; no podéis mostrarles el camino si os habéis sentado, cansados y desalentados, en el cruce de caminos.

## 6. PARA SABER MÁS.

Arendt, H. (1998). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós

Freinet, C. (1996) *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Ed. Morata.

Palacios, Jesús (1978) *La cuestión escolar*. Barcelona: LAIA

Pallarés Piquer, Marc (Coord.) (2016). *El pensamiento pedagógico del siglo xx y la acción educativa del siglo XXI*. Barcelona: OCTAEDRO

Trilla, Jaume (Coord.) (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó

VVAA (2000) *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Cisspraxis.

VVAA (2005). *Grandes pensadores. Historia del pensamiento pedagógico occidental*. Buenos Aires: Papers Ed.