



Trabajo Fin de Grado

LA IMPRENTA FREINET EN ARAGÓN
DURANTE LA II REPÚBLICA. LAS
ELABORACIONES FREINETISTAS DE
BARBASTRO Y PLASENCIA DEL MONTE.

Autora

Virginia Pérez Conde

Director

Víctor Juan Borroy

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2018/2019

Índice

| | |
|---|----|
| 1. Introducción | 4 |
| 2. Justificación | 4 |
| 3. Contextualización histórica..... | 5 |
| 4. La educación durante la segunda república y la renovación pedagógica. | 8 |
| 4.1 La educación en la Segunda República..... | 8 |
| 4.2. La renovación pedagógica en España | 9 |
| 5. El movimiento de la escuela nueva en españa | 10 |
| 6. influencia de la junta para ampliación de estudios en la renovación pedagógica de españa (1907-1936)..... | 13 |
| 7. El movimiento freinet en españa | 17 |
| 7.1 La llegada de la metodología Freinet a Huesca..... | 20 |
| 8. La escuela freinet y la imprenta escolar..... | 22 |
| 8.1 Célestin Freinet y su modelo de escuela | 22 |
| 8.2 Técnicas Freinet | 25 |
| 8.3 La imprenta escolar | 27 |
| 9. Elaboraciones freinetistas en barbastro y plasencia del monte..... | 30 |
| 9.1 El maestro José Bonet Sarasa..... | 30 |
| 9.2 Simeón Omella, maestro de Plasencia del Monte | 33 |
| 9.3 La historia contada a través de los cuadernos escolares de Barbastro y el libro de vida de Plasencia del Monte | 37 |
| 10. conclusiones | 42 |
| 11. Referencias bibliográficas | 45 |
| Anexos..... | 50 |

La imprenta Freinet en Aragón durante la II República. Las elaboraciones freinetistas de Barbastro y Plasencia del Monte.

The Freinet Printer in Aragón during the Second Republic. The school writing books from Barbastro and Plasencia del Monte.

- Elaborado por Virginia Pérez Conde.
- Dirigido por Víctor Juan Borroy.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de febrero del año 2019
- Número de palabras (sin incluir anexos): 17.738

Resumen

La Segunda República fue una época de profundos cambios en España a todos los niveles, especialmente si hablamos de la educación. Este trabajo presenta una pequeña parte del movimiento de cambio y renovación pedagógica que se vivió en España a lo largo de la primera mitad del siglo XX, centrando la atención en algunos de los “tesoros enterrados” de los que habla Sánchez (2009), haciendo alusión a los cuadernos escolares *Chicos, Caricia y Helios*, realizaciones freinetistas en Barbastro, además de *Trabajos escolares vividos*, que relatan los escolares de Plasencia del Monte. Para poder analizar adecuadamente estos materiales es necesario echar la vista atrás y exponer de qué forma surgen estas publicaciones escolares, dedicando también una mención especial a dos de los grandes protagonistas de esta historia, José Bonet Sarasa, director de la escuela Nacional número 1 de Barbastro y Simeón Omella, maestro de la escuela de Plasencia del Monte. Se expone también la relación de dichos trabajos con el modelo educativo innovador de Celestín Freinet, creador y precursor de la imprenta Freinet, técnica utilizada para elaborar los cuadernos escolares.

Palabras clave

Freinet, Segunda República, imprenta, renovación pedagógica

1. INTRODUCCIÓN

El primer tercio del siglo XX fue un momento de grandes cambios para España y es entonces cuando el niño comienza a ser considerado algo valioso, comprendiendo su situación como un problema social. Se le atribuye ahora a la infancia un gran valor y de ella dependerá la regeneración del país que sólo se logrará educando a los niños con procedimientos nuevos (Ballester, 1995, pp.1 77-182).

“La República de los maestros”, tal y como se refiere Marcelino Domingo a la Segunda República, define claramente la innegable importancia que las nuevas políticas darían a la educación. Comenzaba a concebirse una educación pública, obligatoria, laica, alejada de cualquier discriminación existente durante siglos y que estaba comprometida con la transformación de la escuela tradicional. Se tuvo la intención de utilizar la educación como un arma capaz de modificar la situación que atravesaba el país, una situación precaria en todos los sentidos. El principal objetivo de la Segunda República fue alfabetizar y llevar la cultura incluso a aquellos lugares rurales y olvidados de España (Herrero, 2016).

La fundación de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) en 1876 tendrá una gran importancia en las reformas educativas que se llevan a cabo durante el escaso tiempo que duró la Segunda República, corto pero intenso, en el que se intentó desplegar el camino hacia la evolución, la innovación y la modernización educativa y romper así con un pasado tan oscuro (Sierra, 2007, pp. 6-7).

Es durante este periodo donde surgen las historias que confluyen en la elaboración de los cuadernos escolares *Trabajos escolares vividos*, *Chicos*, *Caricias* y *Helios*, de los cuales surge mi trabajo en forma de revisión teórica, integrando por supuesto el contexto histórico, las instituciones y personalidades que lo hicieron posible hasta llegar a ellos y su posterior análisis.

2. JUSTIFICACIÓN

Elegir una línea de trabajo relacionada con la Historia era mi prioridad. Relacionar casi cualquier temática con ella es tarea sencilla, pero era necesario encontrar algo específico y de relativa cercanía. Apuntar al momento en el que por fin España intentó con todas sus fuerzas salir de la pésima situación en la que se encontraba y buscar la forma

de generar un cambio profundo hacia una sociedad más moderna, acorde al resto de Europa y del mundo, me pareció muy apropiado. Hablo entonces de los cambios y reformas acontecidos antes y durante el establecimiento de la Segunda República. Y fueron los maestros los que debían representar las ideas esenciales en las que se apoyaba la nueva educación, que se preparaba para educar en la libertad, en la autonomía, la solidaridad y el civismo. Para llevar a cabo tales objetivos era necesario disponer de maestros adecuadamente formados, quienes terminaron siendo “las luces de la República”.

Una de las principales fuentes de renovación pedagógica en España fueron los movimientos de la Escuela Nueva que triunfaban en Europa. Se estudiaron y trajeron multitud de modernas pedagogías a España, entre las que tuvo una gran acogida la desarrollada por Célestin Freinet, quedando muchas huellas de ella incluso tras la Guerra Civil y el posterior periodo de dictadura, en el que se eliminó y desapareció casi la totalidad de las elaboraciones de esta nueva corriente de renovación, tachada entonces de “atea” y “extranjerizante”.

Pero es de las escuelas de Barbastro y Plasencia del Monte de donde se han recuperado varios cuadernos de trabajo escritos por los niños, que utilizaban la imprenta Freinet. Es entonces el estudio de estas producciones por lo que me decanto, al pertenecer a esta época que me fascina y al ofrecerme esa cercanía de la que hablaba antes. Es maravilloso poder conocer cómo los niños de la Escuela de Barbastro y la Escuela de Plasencia del Monte veían el mundo, aprendían de él. Leer sus inquietudes, sus historias, el día a día de aquellos años, aquí en mi propia ciudad, Barbastro, me parece extraordinario.

3. CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA

En el periodo histórico en el que se centra esta investigación, Europa pasaba por una época dorada, con una sociedad en plena madurez, alcanzando grandes cimas en pintura, en pensamiento filosófico, en descubrimientos científicos... Sin embargo, no toda Europa ofrecía esta visión y España era un claro ejemplo de esas diferencias. Como apunta Ruiz (1989, p. 15), España se debatía en lo que se ha conocido como la “crisis de fin de siglo”, derivando en una crisis económica, política, social, intelectual e incluso de identidad. Ortega (1916, p. 87) describe la realidad por la que estaba pasando el país, afirmando que España no existía en aquellos momentos ni como nación ni como comunidad, pues la

política española no tenía una orientación colectiva ni existía un pueblo organizado. Y el problema se agrava aún más por la ya nombrada crisis educativa, adoleciendo de un modelo pedagógico a través del cual lograr poner al niño en dirección hacia la transformación de la realidad (Fernández, 2007, p. 242).

Aparentemente, la perdida de las últimas colonias provocó aquella crisis, sin embargo, Ruiz (1989) justifica que en realidad este hecho se puede considerar más bien como algo beneficioso.

Era difícil intentar cambiar la sociedad en un ambiente caracterizado por la hostilidad. Se trataba de una sociedad que, al comienzo del siglo, mostraba evidentes retrasos con respecto a otras naciones europeas. Una sociedad predominantemente agrícola, sin industrializar, que abarcaba el 47% de la población activa (Pérez, 2000, p. 317). En cualquier caso, una sociedad con profundas diferencias en su seno, pues convivían “masas ingentes e inorgánicas solamente contenidas por la resignación” (Ruiz, 1989, p.15) con las minorías poseedoras del poder económico. Las diferencias intelectuales entre estas élites y el pueblo eran mayores que en el terreno económico. Basta darse cuenta de la increíble cifra de analfabetismo en España en 1900, que alcanzaba el 63%, es decir, poco más de la mitad de las personas que debían estar escolarizados realmente lo estaban, teniendo en cuenta también que dicha escolarización dejaba muchísimo que desear en casi todas las situaciones. Pérez (2000, p. 318) describe la gran falta de escuelas y maestros y manifiesta que las existentes estaban totalmente desvinculadas de las necesidades sociales reales. La escuela española experimentaba un gran atraso con respecto al resto de países europeos, en lo material y en lo pedagógico. Los profesores estaban muy poco retribuidos, las prácticas pedagógicas estaban basadas en el memorismo y el autoritarismo del maestro, y como ya se ha mencionado, la escasez de las escuelas impedía llegar a toda la población en edad escolar (Pericacho, 2012, p. 50)

Era necesario poner remedio a la situación por la que atravesaba el país, elaborando una España nueva. Eso sólo iba a ser posible con la “creación” de un ciudadano nuevo, que fuera capaz de construirla de forma cooperativa. Muchos concluyeron con que el cambio que había que procurar debía ser sobre la enseñanza. (Ruiz, 1989, p. 17)

Comenzaba a ser visible la necesidad de una mejora profunda del conjunto de elementos propios de la escuela, tales como crear un Ministerio de Instrucción Pública y

Bellas Artes, garantizar y mejorar de forma sustantiva el salario de los maestros, introducir la escuela graduada, mejorar y ampliar el nivel de escolarización real de los españoles de los 6 hasta los 12 y más tarde 14 años, enriquecer el currículum de la escuela primaria y elaborar nuevos materiales escolares, siendo el objetivo arreglar España desde la escuela. A estas medidas se les unen otras relacionadas con la mejora de la formación de maestros e inspectores (Hernández y Hernández, 2012, p. 18), pues también se consideró que la parte más débil del sistema educativo era el profesorado, apunta Ruiz (2000, p. 17). Decía, por ejemplo, Cossío (1988) que “lo primero y más urgente, en todos los órdenes de la enseñanza, es la reforma del personal existente y la formación de otro nuevo.” En el profesorado, pues, había que llevar a cabo la intervención (Hernández y Sánchez, 2009).

Y es en este punto donde Viñao (2004 p. 27) expone que se hace difícil hablar y hallar una idea renovadora, de innovación o mejora educativa introducida y difundida, con mayor o menor fortuna, en el último cuarto del siglo XIX y el primer tercio del XX detrás de la que no haya estado la Institución Libre de Enseñanza o en la que esta misma no haya jugado un papel relevante.

El anhelo por esta regeneración escolar y social atraviesa España por estos primeros años y décadas del siglo XX y se acentúa a medida que emerge la República. Muchos maestros se van a ver ahora influenciados por las nuevas corrientes pedagógicas renovadoras de la Escuela Nueva, que durante varios años ha estado muy bien acogida en Europa. “La Segunda República se convierte para ellos en un motivo añadido de esperanza y de apoyo, incluso una apuesta decidida y radical desde los poderes públicos por cambiar la escuela, y cambiar la sociedad desde la humilde escuela primaria.” (Hernández y Hernández, 2012, p. 19)

La situación de las escuelas primarias en estos momentos es muy precaria, están mal equipadas y obedecen a la rutina, sin embargo, es ahora cuando comienzan a romperse barrotes sociales y pedagógicos, y surgen iniciativas de ruptura con esta escuela antigua. Comienzan a difundirse nuevas formas de educar y pensar con supuestos ideológicos vinculados al republicanismo y al laicismo y se construye un clima que va a favorecer esta renovación pedagógica que, aun teniendo todavía un peso minoritario, se va a ver respaldado por las políticas de la escuela que se impulsan en la Segunda República. (Hernández y Hernández, 2012).

4. LA EDUCACIÓN DURANTE LA SEGUNDA REPÚBLICA Y LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA.

4.1 La educación en la Segunda República

La situación a la que se enfrentaba la educación española en los comienzos del siglo XX no podía ser más adversa (Maestro, 2007, p. 20). La Segunda República nace en una coyuntura de crisis a todos los niveles (Lorenzo, 2001, p. 219), encontrándose con un escenario desolador en relación a la educación y es que, según Marcelino Domingo, la República heredó “una tierra poblada de hombres rotos” (Juan, 2004). El gobierno de la República debe hacer frente a problemáticas tan graves como la altísima tasa de analfabetismo existente, la gran cantidad de niños en edad escolar que no se encontraban escolarizados (Pérez, 2011), la escasa dotación económica para poder crear más escuelas y mejorar la formación de los maestros (Maestro, 2007). Ruiz de Azúa (2000, p. 163) expone que, aunque toda la población que le correspondía hubiera demandado ir a la escuela no habrían encontrado plazas disponibles, pues según las estadísticas oficiales faltaban 9.536 escuelas. Pero no solo faltaban escuelas, también era de imperante necesidad aumentar el número de maestros y maestras, así como mejorar su preparación profesional, su salario y su prestigio social. Para ello se impulsó la reforma de las Escuelas Normales (Decreto de 29 de septiembre de 1931), constituyendo uno de los hitos más significativos de la política educativa republicana (Pérez, 2000, p. 319).

La República realizó una importantísima labor cultural y educativa (Lorenzo, 2011, p. 219), generó un cambio profundo, dirigido a la construcción de una sociedad moderna. Planteó la reforma educativa como una de sus reformas prioritarias y de mayor relevancia, para mejorar la eficacia de la escuela y generar así un conocimiento que sirviera como instrumento de desarrollo social y de regeneración moral (Maestro, 2007, p. 20). Estas reformas educativas llegaron incluso a los pueblos más apartados de nuestra geografía, gracias a la creación de las Misiones Pedagógicas, que acercaron al pueblo rural el teatro, la música, conferencias, bibliotecas, exposiciones, etc. (Pérez, 2000, p. 319).

Otro cambio profundo en las políticas educativas que se establecieron fue el referido a la libertad religiosa. Antes de llegar la República, la enseñanza religiosa era obligatoria en todos los centros del país, por eso el Decreto de 6 de mayo de 1931 establece que la

libertad religiosa depende de la conciencia del niño y del maestro. Rodolfo Llopis publica una circular en la que aclara la nueva situación:

Uno de los aspectos fundamentales recogidos en la Constitución republicana es el concepto de Escuela unificada, que fue introducido en España por Lorenzo Luzuriaga y que defiende el objetivo de conseguir una educación en la que todos sus niveles, desde la escuela maternal a la Universidad, estén íntimamente coordinados. De esta forma, la República también se propone eliminar todas las barreras económicas para acceder a cualquier grado de enseñanza, brindando a todos por igual la oportunidad de conseguirlo, siendo condicionados únicamente por la actitud y la vocación (Pérez, 2000, p. 321).

4.2. La renovación pedagógica en España

“El siglo XIX nos legó un sistema educativo débilmente articulado, sumido en muchas carencias estructurales” (Juan, 2013a, p. 99), sin embargo, es en esta época donde se generaron significativas iniciativas que pretendían alejar a la escuela de los modelos tradicionales de enseñanza, intentando establecer un modelo escolar alternativo y comenzando así tan necesaria renovación pedagógica (Pericacho, 2014, p. 49).

Se pueden considerar varias las iniciativas que impulsaron la renovación pedagógica y ayudaron a la divulgación de sus ideales por todo el país.

En primer lugar, se hace imprescindible hablar de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), fundada en 1876 por un grupo de catedráticos, entre los que destaca Francisco Giner. Se trata de una institución privada que comenzó ofreciendo únicamente enseñanza universitaria, pero que posteriormente se extendió hasta la secundaria y primaria. Surgió con el objetivo de defender la libertad de cátedra y la negativa a asumir la intervención de los dogmas religiosos, políticos y morales en materia educativa que la Universidad Central de Madrid exigía. “Hasta la Guerra Civil la ILE tuvo un papel primordial en la innovación cultural e intelectual, introduciendo en España las nuevas ideas y teorías pedagógicas que se estaban desarrollando en Europa” (Pericacho, 2014, p.51).

Por otro lado, el ideal pedagógico de la ILE se materializa con la creación del Museo de Instrucción Primaria el 6 de mayo de 1882, que más tarde pasaría a denominarse Museo Pedagógico Nacional y a ser dirigido por Manuel Bartolomé Cossío. Una de las pretensiones de este organismo era la de formar una biblioteca de primera enseñanza, del

mismo modo que la del Museo Pedagógico de París. Tenía la misión de divulgar los progresos pedagógicos realizados en el extranjero, por lo que no es de extrañar que la mayoría de los documentos que acogía eran libros de otros países (Hernández, 1987, p. 615-617).

La Residencia de Estudiantes fundada en 1910 y presidida por Alberto Jiménez Fraud fue otro de los buques insignia del proyecto institucionalista. Comenzó siendo un pequeño y digno alojamiento para los estudiantes que llegaban a realizar sus estudios, inspirado en los *colleges* británicos (Ribagorda, 2008, p. 1-4). La Residencia “tenía como misión dar una educación integral, no solo alojamiento. Había laboratorios, clases de idiomas, visitas semanales al museo del Prado, excursiones a ciudades cercanas, conferencias, veladas musicales, cinefórum... y todo bajo un ambiente de tolerancia, libertad y convivencia” expone la actual directora de la Residencia de Estudiantes Alicia Gómez-Navarro (Galdeano, 2017).

Lorenzo Luzuriaga funda y dirige, desde 1922 hasta 1936, la prestigiosa *Revista de Pedagogía* (Maestro, 2007), instrumento imprescindible en la difusión de las nuevas corrientes educativas que invadían nuestro país llegadas de Europa, además de describir los avances obtenidos por los maestros españoles (Ruiz de Azúa, 2000, p. 164).

Para terminar, es preciso incorporar a esta enumeración de iniciativas de renovación pedagógica a la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, que comienza su andadura en 1907 y fue presidida por Santiago Ramón y Cajal. Juan (2004) expone los dos objetivos principales que perseguía esta institución. Por un lado, se busca “formar rigurosamente al profesorado para reformar la educación” y, por otro, “se pretendía fomentar la cultura española enviando al extranjero a los mejores universitarios”. Se hablará más adelante con mayor detalle de esta institución que tanto tuvo que ver con la llegada de las técnicas Freinet a España y que, por consiguiente, es de vital importancia describir su labor en esta “historia”.

5. EL MOVIMIENTO DE LA ESCUELA NUEVA EN ESPAÑA

Ante tales cambios, el maestro de las escuelas nacionales de Barcelona, Federico Doreste, se pregunta si no ha llegado ya el momento de salir de este estancamiento educativo en el que España permanece, siempre rezagado respecto al resto. Expone que

“si en la humanidad se ha producido tan honda transformación que ha variado la vida entera y ha sido necesario renovarlo todo, ¿puede seguirse educando a esta humanidad con los mismos métodos que se empleaban antes de esa transformación?” (Doreste, 1926, p. 537).

Muchos maestros reflexionaron acerca de esta pregunta, reflejando sus inquietudes en libros y revistas. Se trata de profesionales preocupados por los problemas escolares que acontecían, intentando encontrar la solución y teniendo todos el mismo denominador común: renovar los métodos educativos y acercar a la educación a los nuevos tiempos. Y es el movimiento renovador de la “Escuela Nueva” el que se dirige en tal sentido (Doreste, 1926, p. 538).

El término de Escuela Nueva define un movimiento muy complejo iniciado en 1875, que traspasa todas las fronteras geográficas y busca el establecimiento de una conciencia educativa global cuyo fin último y universal es la transformación radical de la realidad escolar. No tuvo un único fundador, sino una serie de figuras relevantes que impulsaron esta forma nueva de pensamiento. Aunque este hecho posibilitó la existencia de una gran riqueza ideológica, también generó ambigüedades y contradicciones. No se trata de un fenómeno surgido esporádica y espontáneamente, sino que es el resultado final del afán europeo por una reforma pedagógica, que se gestaba hace tiempo, generalmente de origen protestante y que entiende la educación como una interacción entre la naturaleza y el entorno. Hubo tres factores fuertemente relevantes para poder dar explicación a su origen y rápida expansión. En primer lugar, el optimismo pedagógico que defendía que la sociedad podía mejorar a través de la educación. En segundo término, se manifestó un intensivo y amplio interés de la opinión pública en cuestiones educativas, por lo que la educación comenzó a verse no como una responsabilidad única del estado, sino que todos, como ciudadanos conscientes, debían estar implicados. Y finalmente, algunos movimientos de intelectuales hicieron del adjetivo “nuevo” su emblema, como fue el caso de algunos de los regeneracionistas españoles, para los que la educación se convirtió en un poderoso medio para alcanzar sus fines. (Pozo, 2004, p. 197-199).

Adolphe Ferrière fue el principal responsable de la creación de la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas (Marín, 1976), cuya tarea principal fue definir unos puntos en común que permitieran delimitar y vigilar los ideales del movimiento, debido a la creación de gran cantidad de escuelas calificadas como “nuevas” por sus respectivos

fundadores, siendo cada una de ellas muy diferentes y dispersas (Pozo, 2004, p. 204). Ferrière definió el movimiento de la siguiente forma:

La escuela Nueva es un internado familiar situado en el campo, en donde la experiencia personal del niño es la base de la educación intelectual con el concurso de los Trabajos Manuales (Escuela de Trabajo) y donde la práctica de la autonomía de los escolares (self-government) es el fundamento de la educación moral. (Adolphe Ferrière, tomado de Pozo, 2004, p. 204)

Esta definición se amplió considerablemente con varios criterios formulados por el propio Ferrière inicialmente en 1915, oficializándose entre 1921 y 1925 y constituyendo los treinta principios de la Escuela Nueva. Para poder ser calificadas como tal, las escuelas debían satisfacer al menos veinte de esos puntos. La mayoría de estas escuelas eran de iniciativa privada, lo que generó una de las críticas más contundentes que se le hizo a este movimiento. Su acusado elitismo y su preocupación únicamente por los niños de clase media o alta olvidaba a los más humildes, aquellos que constituían la mayor parte de la población. Sin embargo, las ideas pedagógicas de este movimiento fueron llevadas a cabo por otras instituciones escolares que no formaban parte del mismo oficialmente. (Pozo, 2004, p. 204).

Aunque las primeras influencias de la Escuela Nueva comienzan a llegar a España en 1898 (Pozo, 2004, p. 209), no fue hasta la creación de La Liga Internacional de Educación Nueva, fundada en 1920 (Tiana, 2008) y a la que pertenecieron Lorenzo Luzuriaga y Antonio Ballesteros (Marín, 1976) que se constituye la llegada definitiva del movimiento de la Escuela Nueva a España.

Los maestros españoles realizaron experiencias con muchos procedimientos que pertenecían al movimiento de la Escuela Nueva, sin embargo, solo se desarrollaron ensayos de suficiente significación y trascendencia de cinco de estos procedimientos: sistema Montessori, centros de interés de Decroly, Escuelas del Trabajo de Kerschensteiner, método de proyectos y técnicas Freinet. (Pozo, 2003, p. 334).

La traducción de una gran cantidad de obras relacionadas con el movimiento de renovación pedagógica propició que los maestros aragoneses comenzaran a conocer las

ideas de estos autores. También jugó un papel fundamental la difusión de sus principios a través de numerosas revistas y boletines. (Juan, 2004)

Las prácticas relacionadas con las técnicas Freinet se expanden significativamente por nuestro país, debiéndose, posiblemente, a que Cèlestin Freinet fue un maestro de una escuela rural cuyos métodos prácticos y sencillos pudieron aplicarse con gran facilidad en las escuelas españolas de aquellos años, que contaban con escasos y limitados recursos (Jiménez, 1996, p. 25).

6. INFLUENCIA DE LA JUNTA PARA AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS EN LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA DE ESPAÑA (1907-1936)

Tras la creación de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), fundada en 1876, o la del Museo de Instrucción Primaria, constituido en 1882, comienza a impulsarse significativamente la modernización y europeización de la educación española. A partir de estas instituciones los aires de reforma se intensificaron favoreciendo la fundación de más entidades comprometidas e identificadas con estos ideales, como la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, fundada en 1907 (Moreno, 2007, p. 168).

Años atrás, concretamente en 1899, Manuel Bartolomé Cossío pronuncia en Zaragoza un plan de reformas urgentes en lo referente a la educación. Un año después Giner expone tales ideales en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, recogiendo también en ese artículo denominado “El problema de la educación nacional y las clases productoras” el posicionamiento de Joaquín Costa al respecto. En el primer punto del plan reformista de Cossío se manifiesta que “lo primero y más urgente, en todos los órdenes de la enseñanza es la reforma del personal existente y la formación de otro nuevo” (Cossío, 1926, citado de Ruiz, 2000, p. 231)

Ahora bien, ¿cómo formar profesores y cómo hacerse con un profesorado digno? ¿qué política sería la más conveniente para alcanzar esos fines? ¿qué estrategia sería la adecuada para hacerse con un profesorado auténtico, capaz de iniciar la transformación que necesitaba al país? (Ruiz, 1989, p. 18)

La respuesta a todas estas preguntas nos las ofrece Cossío en su ya nombrado discurso argumental de Zaragoza de 1899 de manera directa y rotunda.

Para formar con rapidez el personal y mejorar el existente, sólo hay un camino..., enviar a montones a la gente a formarse y a reformarse, a aprender y a educarse en el mejor medio posible del extranjero... Es indispensable ir a recoger, para volver aquí a sembrar” (Cossío, 1926, tomado de Ruiz, 1989, p. 18)

Se trataba además de un plan que ya se había utilizado anteriormente en la tarea de regeneración de España por parte de los ilustrados y que además había obtenido importantes resultados (Ruiz, 1989, pp. 18-19). Sin embargo, no fue hasta 1907 cuando se creó, por Real Decreto, la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE), dirigida por Santiago Ramón y Cajal y siendo por esos momentos Amalio Gimeno Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes del Gobierno liberal (Pérez-Villanueva, 1992, p. 231). Abad (2007, p. 9) expone que durante sus tres primeros años la JAE no pudo desarrollar apenas sus actividades, pues el turno conservador de Maura puso abundantes obstáculos, entre ellos la sustitución de Gimeno por una persona recelosa con la ILE, Rodríguez San Pedro (Ruiz, 1989, p. 19). Sería a partir de 1910 cuando la JAE pudo volver a poner en marcha las funciones que pretendieron sus creadores. El periodo de 1910-1913 constituyó una etapa de consolidación y expansión, durante la cual se crearon los principales centros de investigación, tales como el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales, el Centro de Estudios Históricos, la Residencia de Estudiantes, que tanto ilustre iba a dar a la cultura hispana, y un Patronato de Estudiantes, entre otras iniciativas (Sánchez, 2007, pp. 88-92).

La JAE centró sus objetivos en dos líneas de acción fundamentales. La primera fue buscar la salida a esa insolvencia cultural incorporando los métodos y técnicas de investigación más reciente que estaban triunfando en otros países. La segunda se fundamenta en disponer de buenos profesores y maestros, con una idea de renovación del país y de la educación, que incorporen a su labor los nuevos métodos de enseñanza respaldados por el éxito. Pues bien, la estrategia principal fue la de enviar profesionales de todos los ámbitos al extranjero, a estudiar los nuevos métodos, para que a su vuelta los difundan a fin de transformar el país (Ruiz, 2000, pp. 234-235).

No cabe duda, afirma Marín (1989, p. 23), de que “una de las funciones más importantes -quizá la de mayor envergadura- en cuanto a fondos, dedicación de tiempo e incluso transcendencia, se refiere a la concesión de pensiones en el extranjero”.

La JAE no contaba con grandes medios económicos, por lo que les preocupó siempre aprovecharlos de la manera más eficaz (Marín, 1989, pp. 24-25). De ahí que rechazaran el sistema de examen para escoger a los pensionados. La selección se llevaba a cabo mediante concursos que valoraban y juzgaban ciertas circunstancias individuales, aptitudes, vocación, méritos, trabajo previo e historial académico entre otros (Gómez, 1976, p. 38).

Se concedieron becas de muy diversas características, siendo según Marín (1989, p. 34) cinco los tipos de modalidad.

Las denominadas pensiones individuales fueron las más conocidas y frecuentes, concedidas sólo a aquellos profesionales que ostentaran un buen currículum, que ofrecieran un proyecto con fundamento para llevar a cabo en el extranjero, que fuera conocedor del idioma del país que pretendía visitar y que fuera avalado por un especialista en la materia nombrado por la Junta. La estancia podía variar desde un mes a un año, según la temática y el proyecto, pudiendo ser prorrogada las veces que fuera necesario por el bien del proyecto (Marín, 1989, pp. 34-35).

Menos conocida que la anterior es la modalidad de pensiones en grupo o viajes colectivos, dirigidos a profesionales con escasa preparación y muchos deseos de aprender. Eran grupos organizados bajo la dirección de expertos en la materia. Era una manera de estimular a aquellos que podían aspirar a más por su capacidad. Muchos de ellos fueron más tarde becados individualmente (Marín, 1989, pp. 35-36).

Además de los tipos anteriores la JAE consideraba que hacía falta otro tipo de contacto cultural, en el que no se establecieran relaciones desiguales entre los pensionados y los profesionales extranjeros, sino que se favoreciera un trato de igual a igual, por lo que para poner a España en contacto con Europa la Junta fomentó otra modalidad, a través de Delegaciones en Congresos Internacionales, eligiendo como representantes a las personas más competentes en los distintos campos del saber (Marín, 1989, pp. 37).

Una cuarta modalidad bastante relacionada con la anterior fueron las llamadas Delegaciones para Misiones Especiales, cuyos delegados tenían dos objetivos: por un lado, fomentar las relaciones internacionales en materia científica y educativa. Por otro, debían recabar información sobre determinados temas (Marín, 1989, pp. 37-38).

La última modalidad fue la denominada “consideraciones de pensiones”, intentando hacer frente a su escaso presupuesto, pero su gran afán por este movimiento de renovación que se estaba propulsando. Las personas a las que se les concedían estas becas no recibían ayuda económica, sino únicamente académica y administrativa (Marín, 1989, p. 38).

Durante los 27 años de andadura de la Junta para la Ampliación de Estudios se concedieron 1.594 pensiones de las 8.149 instancias, resultando un promedio anual de 57 pensionados (Gómez, 1976, pp. 38-39). Pérez-Villanueva (1992, p. 242) establece una enumeración del amplio panorama de especialidades que se trataron en estos viajes, en orden de importancia por su número, ocupando el primer puesto la pedagogía.

Marín (1989, p. 145) analiza con mayor profundidad la cuantía y la calidad de las pensiones relacionadas con la pedagogía y concluye que el colectivo que recibió mayor número de ellas fueron los maestros de Primera Enseñanza, concediéndose 85 concretamente, algunos de ellos becados una y aún más veces. Sin embargo, la mayoría de esas pensiones fueron disfrutadas en grupo, que son consideradas las de menos categoría, las más cortas y las que exigían menos preparación. Finalmente se concedieron 67 pensiones en grupo y 18 individuales. Entre estos últimos puede citarse a Jesús Sanz Poch, un profesor de la Escuela Normal de Maestros de Lérida con el que comienza la historia que haría llegar a muchas aulas aragonesas una muestra evidente de las nuevas formas de entender la educación.

Pese a tratarse de una institución dedicada a la promover las investigaciones y la cultura, alejada de la índole política, la JAE fue muy mal vista por aquellos que apoyaban y formaban parte de las fuerzas “nacionales”, quienes se apresuraron en disolverla. Lo hicieron antes de terminar la Guerra Civil, concretamente el 19 de mayo de 1938 aprovechando un decreto firmado por Francisco Franco (Sánchez, 2007, pp. 120-122)

Entre medias quedaban 30 años de actividad con un palmarés envidiable, lo bastante exitoso como para poder afirmar que esta institución contribuyó decisivamente a la reforma de la universidad española, a la construcción de una infraestructura de investigación (aunque pequeña), al desarrollo de la ciencia en general, a la promoción y difusión de la cultura y del arte, a la renovación del profesorado y a la modernización de la pedagogía española (Ruiz, 1989, p. 19).

7. EL MOVIMIENTO FREINET EN ESPAÑA

Marín (1989, p. 267) defiende que la influencia directa e inmediata que trajeron estos pensionados viajeros a España fue uno de los sistemas más eficaces para la renovación pedagógica que se estaba gestando. Todos los profesionales de enseñanza que salieron a Europa pudieron extraer una serie de ideas innovadoras para su vida profesional, que tras su regreso comunicarían en sus ámbitos más cercanos. Muchos de los que salieron al extranjero no publicaron nada a su vuelta, sin embargo, sí existieron intercambios de ideas sobre la experiencia en otros países a través de conversaciones con conocidos y amigos. Muchos de los pensionados sintieron la necesidad de compartir con los demás los conocimientos aprendidos durante los viajes, organizando cursillos, encuentros, conferencias y reuniones de todo tipo para hablar de lo que habían visto. Es obvio que no todos regresaron con el mismo entusiasmo, sin embargo, la gran cantidad de personas que recibieron estas nuevas ideas pedagógicas propició ese ambiente de reforma que se esperaba. Así pues, la pedagogía europea se introdujo en España de forma masiva a través de las ideas que trajeron los pensionados de sus viajes, siendo el destino más visitado Francia.

Estas innovaciones escolares traspasan rápidamente los confines franceses para llegar a España gracias a los pensionados por la JAE y entre las propuestas destaca la pedagogía freinetista iniciada en Francia por Célestin Freinet en la medianía de la década de 1920, innovación que posteriormente daría lugar a un amplio y novedoso proyecto de revitalización y modernización escolar (Hernández y Hernández, 2012, p. 13). Dicha pedagogía nace, tal y como describe Errico (2014, p. 2) en una Francia implicada en luchas políticas incessantes, siendo el fruto de un largo camino colectivo, en el cual Célestin Freinet (1896-1966) ha demostrado ser un genial e incansable profesional. Esta pedagogía pretendía conseguir una verdadera escuela popular, viva, dinámica, adaptada a los intereses y necesidades de los muchachos y muchachas, orientada por el sentido común, abierta a la influencia del propio pueblo y de pueblos vecinos, mediante el cuaderno de vida, fruto de la utilización del texto libre y de la imprenta escolar, la correspondencia interescolar, las visitas y las excursiones de los escolares al entorno cercano (Hernández y Sánchez, 2009, p. 124). La escuela, decía Freinet (1972, p. 21) que, en definitiva, debía ser capaz de ayudar al niño a desarrollar su personalidad al máximo en el seno de una comunidad racional a la que sirve y que le sirve.

Fueron varias las vías abiertas para la recepción de las técnicas Freinet en España según Hernández y Hernández (2012, p. 14). Hernández y Sánchez (2009, p. 128) exponen que en 1926 Sindonio Pintado Arroyo publicó en la revista *El magisterio español* la nota “La imprenta en la escuela”, donde ensalzó dicha pedagogía reconociendo su idoneidad para la enseñanza de la lectura. Tres años más tarde, ya en 1929 fue Manuel Juan Cluet Santiveri quien elaboró dos artículos relacionados con el tema, en los que se exponen los diferentes modelos de imprenta existentes, se formula el funcionamiento y el modelo de construcción de éstas y se plantean las virtudes y potencialidades de la imprenta en la escuela y el uso que de ella debía hacerse. Dichos artículos aparecen en la *Revista de Pedagogía*, con los nombres “La educación nueva en la práctica. La imprenta en la escuela” y “Manera de construir el modelo de 1928 de la prensa escolar tipo Freinet”. Fue en 1932 cuando varios trabajos muy trascendentales vieron la luz, como “La correspondencia escolar” y “La imprenta en la escuela” que Herminio Almendros publica en la *Revista de Pedagogía*. Arturo Lorido también escribió un trabajo titulado “Intercambio internacional de correspondencia escolar” en el que se redacta una síntesis de las ideas que alimentaban las prácticas freinetistas y se informa de que algunas escuelas españolas empiezan a establecer los primeros intercambios, dejando constancia de los beneficios que aquellas reportaban.

En fechas cercanas se abría una nueva vía para la llegada de esta pedagogía, esta vez en Cataluña. Se encontró aquí un ambiente educativo muy favorable ya que durante la década de 1920 surgió en Lérida un grupo de maestros, conocidos como Batec, donde maduró la Cooperativa española de la Técnica Freinet, con inquietudes educativas, partícipes de las corrientes pedagógicas vanguardistas, con un espíritu receptivo ante las innovaciones escolares y con el apoyo incondicional de Herminio Almendros, inspector escolar de Lérida, que siempre favoreció las iniciativas renovadoras del grupo (Jiménez, 2007a).

Hernández y Hernández (2012, p. 17) explican que el joven Jesús Sanz Poch, profesor de la Escuela Normal de Maestros de Lérida, fue becado por la JAE para acudir al instituto J.J. Rousseau de Ginebra en el año 1927, donde se impregnó de las incipientes vanguardias europeas en educación. Trabajó junto a Adolphe Ferrière, quien le informó de las prácticas freinetistas y de la CEL (Cooperativa de la Enseñanza Laica), un “movimiento pedagógico de maestros centrado en la experimentación y difusión de las

nuevas técnicas educativas” (González-Monteagudo, 2013, p. 13). Decidió entonces visitar a Freinet en la escuela Bar-Sur-Loup, donde las novedosas técnicas freinetistas suscitaron su interés (Hernández y Hernández, 2012, p. 17). Hizo acopio de materiales muy diversos, tales como una pequeña prensa rudimentaria construida en madera, y algunos ejemplares de publicaciones infantiles realizadas por los niños de las escuelas francesas. También trajo consigo ejemplares de *La Gerbe*, sección de trabajos infantiles y de *L’Imprimiere a l’école*, periódico del movimiento francés (Alcobé, 1979, tomado de Hernández y Sánchez, 2009). Pocos meses después de regresar a España, Sanz se pone en contacto con Herminio Almendros y con otros maestros de los que intuía que participarían en la novedad, casi todos integrantes del grupo Batec (“latido” en catalán) (Gertrúdix, 2002, p. 161). En aquel primer momento existen grandes expectativas y deseos de poner a prueba aquella pequeña imprenta. Es ahora cuando los alumnos deben actuar y confeccionar un texto libre. El experimento se realiza en la escuela del maestro Tapia, de Montolíu de Lérida (Jiménez, 2007b, p. 30). Ante tales resultados, es el propio Herminio Almendros el que se pone en contacto con Celestín Freinet para solicitar otra imprenta más, que no tardó en llegar, para poder estudiar la utilización y proyección educativa de la misma de primera mano (Hernández y Hernández, 2012).

Las técnicas del educador francés fueron expandiéndose por las provincias de Lérida y Barcelona, gracias a los esfuerzos de la CEL y de Herminio Almendros, quienes ayudarían a que lo “viejo, rutinario e inerte pudiera empezarse a sustituir por firmes y vivos intereses que movían y levantaban el ánimo de los niños” (Almendros, 1979, p. 64). Surge en Lérida un gran número de entusiastas de esta pedagogía que fundan el grupo inicial de la Cooperativa de la Imprenta en la Escuela y es en julio de 1934 cuando se celebra en la misma ciudad lo que pudo considerarse el Primer Congreso de la Cooperativa, nacida para difundir los principios y técnicas en los que está basada dicha corriente, organizar y coordinar actividades, distribuir el material necesario para su utilización, editar un boletín informativo y crear fichas y otros materiales pedagógicos (Alcobé, 2002, p. 161). De esta reunión en Lérida nace el boletín *Colaboración. La imprenta en la escuela*, el que Jiménez (1996, p. 28) considera fue el portavoz inicial del movimiento seguidor de la educación Freinet en España. *Colaboración* se publicó y difundió desde marzo de 1935, con su primera publicación hasta junio-julio del año siguiente.

Los cooperativistas escribían en Colaboración. Se referían al manejo de la imprenta en la escuela, a su ilustración, a la expresión libre en el lenguaje oral y escrito, al manejo del dibujo, de las matemáticas, de las ciencias naturales y del contexto social. Reflexionaban sobre el cooperativismo, la lectura y los ficheros escolares. En Colaboración se publicaban interesantes fichas escolares elaboradas para trabajar con los críos. Igualmente, en el boletín no faltaba la reproducción de algún texto libre, con su respectivo cliché, de los publicados previamente en los cuadernos escolares confeccionados por los niños en sus respectivas escuelas (Jiménez, 2015, p. 542).

Jiménez (1996, pp. 18-19) expone que varios maestros fueron uniéndose a la Cooperativa de las Técnicas Freinet, con el objetivo de construir una escuela donde el niño se pueda expresar libremente, pueda exponer sus ideas y pensamientos. Poco a poco la Cooperativa creció, de unos 51 integrantes en julio de 1935 a 79 un año después, trabajando principalmente en Lérida, Tarragona, Gerona, Barcelona y Huesca.

El segundo Congreso que organiza la Cooperativa se celebra en Huesca y es organizado por el maestro de Plasencia del Monte y amigo de Herminio Almendros, Simeón Omella, en colaboración con varios profesores de la Escuela Normal, sede de dicho Congreso (Alcobé, 2002, p. 162). Tuvo una gran acogida y fueron muchos los profesionales de la enseñanza que acudieron, incluso maestros y maestras que no pertenecían a la Cooperativa (Gertrúdix, 2002, p. 81).

Desgraciadamente la llegada de la Guerra Civil supuso el final de una etapa ilusionante, dejando atrás mucho trabajo y a muchos grandes maestros. Los simpatizantes del movimiento de la imprenta en la Escuela sufrieron diversa suerte, decidiendo algunos de ellos huir y emprender el difícil calvario del exilio (Alcobé, 2002. p. 163).

7.1 La llegada de la metodología Freinet a Huesca

Para explicar de forma adecuada la llegada del freinetismo a Huesca es necesario regresar a 1931, cuando los vaivenes políticos de España ocasionan la llegada inesperada de Herminio Almendros a Huesca. (Hernández y Hernández, 2009). Fue aquí donde Almendros “terminó de escribir *La imprenta en la escuela*, un libro fundamental para la introducción de la imprenta en España, publicado en 1932 en las prensas de la *Revista de*

Pedagogía, fundada y dirigida por Lorenzo Luzuriaga” (Juan, 2013b). Y fue también durante este tiempo cuando Herminio Almendros exporta las técnicas Freinet a su nuevo destino, Huesca, llegando hasta, entre muchos otras, dos maestros y sus escuelas, parte central en la que voy a enfocar el desarrollo posterior del trabajo. Me refiero a Simeón Omella, maestro en Plasencia del Monte y José Bonet Sarasa, maestro en Barbastro (Jiménez, 2007b, p. 33-35). Tanto fue el entusiasmo con el que la imprenta fue acogida por los maestros oscenses que el segundo Congreso de la Imprenta en la Escuela se celebró en Huesca capital durante los días 20 y 21 de julio de 1935, siendo su sede la Escuela Normal de Magisterio (Gertrúdix, 2002, p. 78).

Como destaca Jiménez (2007, p. 35), gracias a las elaboraciones de los escolares de diversas localidades oscenses y otras, se hace más fácil reconstruir la historia del freinetismo en Huesca. De hecho, por los cuadernos de los niños de Montolíu, en Lérida, Jiménez es capaz de saber que “en 1933 el inventario de impresión escolar de Huesca se reduce a tres maestros, sus respectivas escuelas y sus escolares” (2007, p. 35). Hacen referencia a los maestros Simeón Omella, José Bonet y Enrique Ezquerra, de Castejón de Monegros. Consigue también conocer la existencia de varios cuadernos escolares impresos, alguno de ellos de Plasencia del Monte (*Trabajos escolares vividos*) y otros de la Escuela nacional de niños número 1 de Barbastro (*Chicos, Caricias y Helios*), pero no tenemos pista alguna sobre las elaboraciones de la escuela de Castejón de Monegros. Además, se tiene constancia también del uso de la imprenta en Fraga, pues los alumnos de la escuela de Avià, en Barcelona, publican en sus cuadernos que tiene intercambio con ellos. También en la Escuela de niños de Benabarre, nombrados por los escritos de los escolares de Plasencia del Monte, en el que piden a las escuelas que participan en los intercambios españoles que envíen periódico a Martín Larrosa, maestro de la escuela. Otra fuente esclarece un ejemplo más del movimiento Freinet en Huesca, en la que los alumnos de la escuela de Alcalá de Gurrea contestan a unos niños búlgaros. Estos alumnos de Alcalá de Gurrea aparecen en una relación de escuelas interesadas en sostener intercambio de correspondencia escolar en idiomas español o esperanto, de quien el maestro Omella también es partidario y animador del intercambio en este idioma (Jiménez, 2007b, p. 39).

La simpatía que demuestra Ramón Acín por la imprenta se deja ver en el artículo que publica tras acudir al Congreso de Huesca sobre el encuentro, tanto en la prensa como en

el boletín *Colaboración*. Félix Carrasquer recuerda haber mantenido una conversación con Herminio Almendros en la que el segundo afirmaba que hubiera sido muy difícil celebrar el Congreso en Huesca de no ser por Ramón Acín (Jiménez, 2007b, p. 42).

Félix Carrasquer también era simpatizante de la imprenta en la Escuela, pues encajaba a la perfección con sus proyectos basados en una pedagogía libertaria y fundamentados en las corrientes de la Escuela Nueva (Juan, 2017, p. 20).

José Carrasquer, hermano de Félix, y Agustín Sin Pueyo son accionistas provisionales de la Cooperativa, a la espera de confirmación en el próximo encuentro en el Congreso de Manresa, que nunca llegó a celebrarse por el estallido de la sublevación contra la República. Es Félix el que consigue interesar a su hermano José Carrasquer en las técnicas Freinet. Tiempo después el boletín *Colaboración* presenta *Sencillez*, elaborada por los alumnos de la escuela de Aguilar, de la que José es maestro (Jiménez, 2007b, pp. 43-44).

Creo importante destacar que las diferentes ideologías y posturas ante la vida de los maestros oscenses que siguen el movimiento Freinet demuestran que “simpatizar con la impresión escolar no es algo exclusivo de los republicanos, aunque en la mayoría de los casos hay coincidencia” (Jiménez, 2007b, p. 40).

8. LA ESCUELA FREINET Y LA IMPRENTA ESCOLAR

8.1 Célestin Freinet y su modelo de escuela

Célestin Freinet (1896-1966) nace en Gars, una pequeña aldea al sur de Francia, situada en los Alpes Marítimos, llevando junto a su familia una vida en el campo y asistiendo a la escuela, recordándola como un “lugar apartado del mundo donde toda la vida estaba desterrada. Freinet se hace maestro, pero la Primera Guerra Mundial interrumpe su labor. Vuelve herido en un pulmón y pasa convaleciente varios años, sin embargo, logra sobreponerse y alejarse de la resignación a la que los médicos le destinan (Jiménez, 2007b, pp. 20-21).

En 1920 comienza una nueva etapa como maestro en un pequeño pueblo ocupándose de niños de entre seis y ocho años. Sin embargo, ya no podía hablar de forma continua durante un largo tiempo debido a sus heridas y la insalubridad de las escuelas de aquella época le hacía aún más difícil respirar dentro de ella. Debido a sus limitaciones se planteó algunos cambios en la dinámica del aula y animado también por sus inquietudes sociales

y educativas Freinet inicia de manera autodidacta una formación pedagógica y cultural (González, 2013, p. 13) En 1923 viaja a Montreux (Suiza) para asistir al II Congreso de la Liga Internacional de la Educación Nueva, con una visión positiva hacia ella, pero también crítica, pues entiende rápidamente que esa pedagogía no se adapta a las condiciones y necesidades rurales de los niños más pobres, como es el caso de su pequeña escuela (González, 1988, p.20).

El modelo pedagógico por el que aboga Freinet es una obra de innovación educativa y de progresismo sociopolítico. Hablamos de una pedagogía con una perspectiva sociopolítica estrechamente vinculada a la izquierda sindical y política del momento, totalmente conectada con las inquietudes ciudadanas y públicas, con la lucha en favor de la inclusión social y en contra de las desigualdades que favorezcan una educación popular haciendo de la escuela una herramienta al servicio de la ciudadanía crítica y participativa (González, 2013, p.14).

Freinet desarrolla una pedagogía activa y popular, vinculada al medio en el que se trabaja con los niños. Pretende construir una escuela que transgreda las barreras impuestas hasta ahora, siendo una continuación natural de la vida familiar, de la vida en el pueblo y de la vida en el medio (Chourio y Segundo, 2008, pp. 49-50).

Se establece una relación de herencia y ruptura con la Escuela Nueva. Es cierto que las bases teóricas de la pedagogía Freinet se sustenta en los precursores de este movimiento, sin embargo, rompe con él debido a las limitaciones en las que se enmarca. Criticó el idealismo, el elitismo, la pretendida centralidad y la ausencia de crítica social. Ahora Freinet pertenece a la segunda generación de la Escuela Nueva, haciendo grupo con aquellos que ya no creen en el papel providencial de la escuela como agente de regeneración. La crítica a la escuela tradicional adquiere sobre todo un carácter más político e ideológico, carente en los primeros precursores de la Escuela Nueva. (González, 2013, p.14-15).

La cooperación es entendida en toda su complejidad, comprendiendo a maestros, alumnos, padres, asociaciones y grupos culturales. El niño aprende por sí mismo y gracias a otros. La vida cooperativa se opone a la competición individual, lo que da lugar al aprendizaje de reglas sociales. A su vez, este pensamiento está destinado a que los niños sean capaces de administrar y gestionar sus proyectos, organizar su trabajo y regular los

posibles conflictos propios del trabajo cooperativo (Chourio y Segundo, 2008, pp. 52-53).

Freinet respalda un enfoque global de la educación, es un defensor de las artes y de estética y partidario de incorporar las nuevas tecnologías de la época como el cine, la radio o el periódico. Apoya la actividad manual, la acción cooperativa y vinculada al medio local, además de un aprendizaje práctico orientado a la resolución de problemas (González, 2013, p.15). La educación, describe Saint-Luc,

Ha de ser pensada, practicada y valorada desde diferentes perspectivas. Hay que sumar las aportaciones de los diversos sectores y actores a la tarea educativa. La educación es un fenómeno social y cultural, y no sólo un proceso instructivo y cognitivo que se lleva a cabo en las escuelas. (Saint-Luc, 2011, tomado de González, 2013, p.16)

La educación que defiende Freinet invita a adoptar una perspectiva global y europea que rompa con las barreras localistas y los nacionalismos excluyentes. Es pues una pedagogía que defiende por encima de todo el ideal de una democracia compuesta por ciudadanos informados e ilustrados, defensores de los valores de la cultura, de la educación y de la paz. Se buscan el aprendizaje transnacional, con viajes al extranjero, intercambios, colaboración docente más allá de las fronteras... (González, 2013, p. 17).

Freinet defiende una pedagogía que pone al niño en el centro del proceso educativo, dejando al maestro en un segundo plano (Jiménez, 2007a). Trata de entender y considerar al niño en su globalidad y dentro de su contexto, con una pretensión:

Contribuir y favorecer su desarrollo, desde una profunda imbricación con la vida comunitaria y social, a través de situaciones de aprendizaje escolar y social que implican la responsabilización de cada uno, a través de estrategias que favorezcan tanto la autonomía mediante el trabajo individualizado, cuanto la socialización, por medio de la organización cooperativa de los grupos de aprendizaje para la gestión del trabajo, la regulación de los conflictos, el reparto de responsabilidades y la elaboración de las reglas de vida del grupo (Costa, 2011, p. 11).

Los métodos de la escuela “tradicional” como el libro de texto o un programa escolar rígido ya no tienen cabida, ahora los niños ocupan un papel muy especial, su naturaleza, sus intereses y sus necesidades son el eje sobre el que gira el día a día (Jiménez, 2007b,

p. 21). Esta pedagogía se fundamenta en una “metodología natural”, tal y como expresa Costa (2011, p. 11). Se proponen situaciones reales y problemáticas del día a día como escenarios de aprendizaje más adecuados, dando pie a la experimentación, a la resolución de problemas, a la comunicación, a la comprensión e interpretación, a través de tanteos experimentales, hecho posible gracias a la práctica de técnicas como “el texto libre, la imprenta escolar, el diario escolar, la correspondencia interescolar y el fichero escolar cooperativo” (González, 2013, p. 13). Este tipo de aprendizaje también se puede llevar a cabo a través de los planes de trabajo, el fichero documental, las fichas autocorrectivas, el cálculo vivo y la Biblioteca de trabajo (Costa, 2011, p. 11).

Lo que busca Freinet es que los escolares puedan escribir lo que piensan y sienten libremente, sin ningún tipo de inhibición, idea que se materializa gracias a las técnicas y los instrumentos que construye para que se expresen. Freinet invita a los niños a escribir en sus casas textos en los que queden expresados sus deseos, necesidades, emociones, gustos, pensamientos... surgiendo así aquello que se conoce como textos libres, que son complementados con dibujos realizados por los propios niños con la ayuda de clichés o moldes, en linóleo. Estos textos ilustrados se conforman gracias a la imprenta Freinet o prensa escolar. Todos los textos individuales se agrupan y se constituyen los cuadernos escolares. Aparece también la práctica del intercambio de cartas, textos libres y cuadernos escolares con los niños de otras escuelas, debido a la necesidad que los alumnos de Freinet tenían de que sus elaboraciones fueran conocidas no sólo dentro de su aula o escuela. La idea era enviar esas cartas, textos o libros a una escuela para después recibir los suyos. Adquieren así estas elaboraciones un gran significado educativo, pues se trata de textos confeccionados por niños para ser leídos por otros niños como ellos, sustituyendo de esta forma a los libros de texto (Jiménez, 2007b, pp. 22-23).

8.2 Técnicas Freinet

La fundamentación práctica de esta escuela se realiza por medio de diversas técnicas gracias a las que se consigue una estimulación positiva de los niños frente a las tareas, la libre expresión, la cooperación y la investigación del entorno, entre otros. Sin embargo, estas técnicas no sólo incluyen el texto libre y los cuadernos escolares, sino que también podemos hablar de otras que favorecen el descubrimiento y el intercambio y contraste de ideas (Santaella y Martínez, 2017).

En primer lugar, es indispensable hablar del fichero escolar y los libros autocorrectivos como alternativa a los libros de texto. Se trata de ficheros elaborados por los propios alumnos con información recogida de distintas fuentes. La forma de utilizarlos y acceder a ellos dentro del aula es totalmente libre. Por otro lado, los niños y niñas disponen de las fichas autocorrectivas, utilizadas para poder evaluar su propio trabajo. Estos ficheros se convierten en un instrumento para cuya elaboración ha sido necesario recoger información, utilizando diferentes procesos de búsqueda, indagar y analizar dicha información. Además, al tratarse de contenidos elaborados por los niños están totalmente adaptados a su contexto, a sus intereses y a las sus capacidades (Santaella y Martínez, 2017).

La biblioteca de trabajo se confecciona en el aula a través de textos que permiten profundizar en temas específicos, enriquecer la información recibida de la correspondencia escolar o preparar las exposiciones orales. La mayoría de la información recogida en la biblioteca de trabajo se elabora a partir de los conocimientos que los niños y niñas adquieren a través de las salidas y las investigaciones del entorno (Sarasa, 2015).

Otra de las técnicas utilizadas en la escuela Freinet eran las conferencias, actividad en la que se comparten los resultados y logros de las propias experiencias. Se trata de una técnica basada en el aprendizaje colaborativo, ayudando a incrementar la motivación en el alumno, el perfeccionamiento de la lectoescritura y el desarrollo de habilidades de comunicación. Se trata también de una técnica que favorece el refuerzo de los conocimientos adquiridos, pues dichas conferencias son preparadas por los propios niños y niñas. Son ellos mismos los que eligen el tema a tratar. Una vez finalizada la exposición se abre un debate en torno a la temática planteada, dando lugar a nuevas formas de expresión (Santaella y Martínez, 2017).

El cálculo vivo es una técnica matemática que sigue los principios de cualquiera de las técnicas nombradas anteriormente, inspirada en los métodos naturales. Su idea fundamental en que los problemas sobre lo que se trabaja deben estar siempre inspirados en la vida cotidiana y tener un carácter práctico real. Es decir, el aprendizaje de las matemáticas debe estar basado en la resolución de problemas que surgen o se pueden plantear de la vida cotidiana de los niños y niñas (Beaugrand y Freinet, 1976).

Para Freinet estimular y mantener el interés de los niños y niñas era el elemento fundamental a tener en cuenta a la hora de desarrollar cualquier propuesta pedagógica. Por ello, surgen los complejos de interés, que nacen de las necesidades del alumnado, basados en el concepto que ellos tienen de la realidad. En definitiva, se trata de conocer los deseos de los alumnos de forma que sean ellos mismos los que marquen en desarrollo de todo el proceso educativo (Santaella y Martínez, 2017).

8.3 La imprenta escolar

Antes de que la Cooperativa española de la Técnica Freinet estuviese en pleno funcionamiento, aquellos maestros que quisieran llevar a cabo la práctica de la imprenta Freinet en sus aulas tendrían que construir su propia imprenta a partir de los datos y precisiones técnicas que se describen en varios escritos. Manuel Juan Cluet describió con detalle en 1929 el funcionamiento de la imprenta, además de proporcionar todos los datos necesarios para su construcción. En 1932, Herminio Almendros escribe su libro *La imprenta en la escuela*, en el que amplió y clarificó la descripción de los materiales necesarios e indicó orientaciones más precisas para su empleo. En 1933, Manuel Juan Cluet volvió a escribir en la *Revista Pedagógica* acerca de esta técnica y sus materiales, esta vez con un artículo titulado “La imprenta en la escuela. La última prensa”, en el que informa de los modelos de la imprenta existentes en ese momento y presenta el suyo propio (Hernández y Sánchez, 2013, p.87).

El material esencial que compone la imprenta son los tipos, los componedores y la prensa. Los tipos son metálicos y de la misma naturaleza que los que emplean en las imprentas. Los componedores son lineales, de cobre, en forma de una alargada, estrecha y profunda caja metálica sin fondo, con un tornillo lateral en uno de sus extremos que se utiliza para ajustar y fijar los tipos que se colocan en su interior. La prensa debe ser de fácil construcción, de bajo coste y adecuada para que los niños puedan utilizarla desde los cinco años (Cluet, 1929, p.204).

La primera prensa utilizada fue la *Cinup*, que aparece en la Ilustración 1, ideada por F. de la “Lino”. Se basa en la presión de papel contra el molde, del mismo modo que las grandes imprentas. Si está bien preparado y alineado y la presión que se ejerce sobre el papel es uniforme, la impresión deberá ser buena. Aunque los resultados sean buenos, no

cumple con uno de los requisitos indispensables. Es una prensa cara, además de tener otros defectos que Cluet resalta en su artículo.

La disposición del molde sobre el interior de la parte móvil de la prensa es delicadísima y difícil para los niños y aun para muchos adultos; la igualación de los tipos en el componedor y en el molde se logra con dificultad; la presión a mano requiere un esfuerzo que en los casos más favorables sólo realizan los alumnos de los grados medio y superior; el papel no puede ajustarse al molde un inmovilizarse durante la presión, y las dimensiones del que puede imprimirse son muy reducidas (Cluet, 1933, p.103)

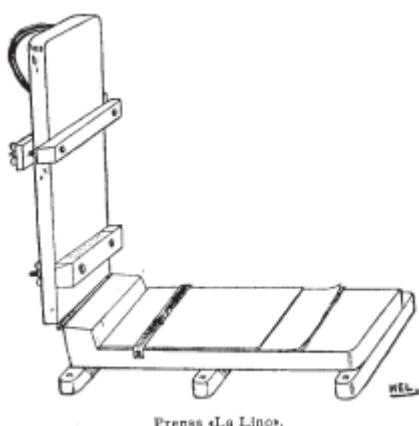


Ilustración 1. Prensa "La Lino". M.J. Cluet, 1929

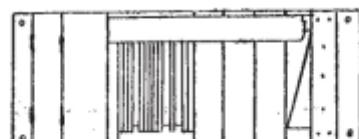


Ilustración 2. Prensa "Freinet". M.J. Cluet, 1929

El deseo de Freinet de reducir drásticamente los costes y corregir todas las dificultades posibles que presentaba la actual prensa, lo lleva a diseñar, construir y presentar, después del curso 1926/27, un nuevo modelo de prensa, conocida como "Freinet" que se muestra en la Ilustración 2. En lugar de imprimir todo el bloque al mismo tiempo ahora se imprime con la ayuda de un rodillo prensador que avanza suavemente por el papel que se pretende imprimir, después de haberlo colocado en el galerín (Cluet, 1929, pp.204-205).

La imprenta metálica tipo "Freinet" de 1928, suministrada por la CEL, se tomó como modelo para realizar las descripciones de las piezas, de su ensamblado, articulado, disposición y empleo (véase Ilustración 3). Las piezas básicas de la prensa eran: (1) zócalo de madera, (2) pie de prensa, (3) pieza giratoria, (4) pieza biselada, (5) soporte de hoja de presión, (6) hoja de presión, (7) pequeñas bisagras, (8) bisagra grande, (9) tacos de madera —imposiciones anchas—, (10) imposiciones más estrechas, (11) guías de latón, (12) láminas móviles de latón para encuadrar el molde, (13) cuñas, (14) interlíneas de madera o

metal, (15) componedores, (16) tornillos de presión de los componedores. A las que había que agregar otros materiales imprescindibles para imprimir, tales como la caja, el banco o la mesa para la tirada —de medio metro de altura—, los componedores de latón, los portacomponedores de hojalata, los tipos de imprenta —idénticos a los que se utilizaban en la imprentas profesionales—, el rodillo para entintar —un rodillo metálico de unos 12 centímetros de altura—, el rodillo para imprimir —lo mismo que el anterior, pero recubierto de caucho—, la tinta de imprenta y la plancha de palastro para entintar el rodillo (Almendros, 1932).

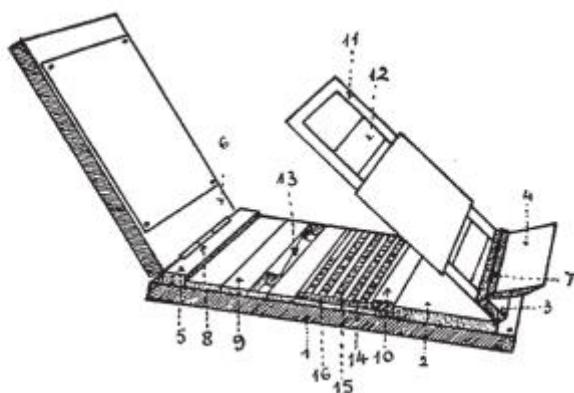
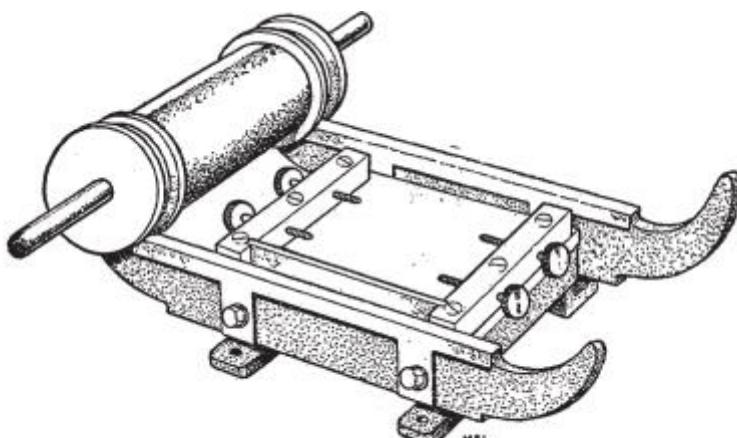


Ilustración 3. Prensa tipo "Freinet". H. Almendros (1928)

Incluso el propio Cluet diseñó y presentó un nuevo modelo de prensa cuyo manejo y construcción eran más sencillos que los modelos anteriores y se trataba de una opción más económica.



Prensa escolar «Cluet».

Ilustración 3. Prensa tipo "Cluet". M.J. Cluet, 1933.

Antes de que la Cooperativa española de la Técnica Freinet estuviera totalmente en marcha, los maestros debían adquirir la prensa y el resto de materiales a través del CEL o construirlos ellos mismos. Una vez en funcionamiento, la Cooperativa fue la encargada de suministrarlo todo tipo de materiales. Con el tiempo el catálogo de productos se fue ampliando y diversificando, pasando de ofrecer productos básicos para el trabajo con la imprenta a un gran surtido de materiales, con paquetes especiales y diferenciados por edades, con tipografías de diversos tamaños, tintas de varios colores, papel preparado para prensas, juegos de gubias, etc. (Hernández y Sánchez, 2013, pp. 89-90).

9. ELABORACIONES FREINETISTAS EN BARBASTRO Y PLASENCIA DEL MONTE.

Durante la época de la Segunda República se crearon en España nuevas escuelas, la preparación de los maestros mejoró sobremanera, propiciando numerosas innovaciones pedagógicas y nuestra provincia no fue una excepción (Ruiz, 1993, tomado de Gertrúdix, S. 2002).

Diversos estudios nos permiten comprender el movimiento de cambio y renovación pedagógica que se vive en Aragón hasta el estallido de la Guerra Civil, a través de publicaciones de los propios maestros aragoneses, de opúsculos, de folletos y a través de la prensa. Gracias a ello se evidencian los avances y resistencias a las innovaciones, dejándose entrever un magisterio en su mayoría conservador, pero también con constancia de grandes deseos de cambio (Hernández y Hernández, 2009, pp. 21-22).

Hablaré ahora de dos grandes maestros que sí quisieron formar parte del cambio de renovación y gracias a los cuales podemos hoy disfrutar de las elaboraciones freinetistas que sus alumnos realizaron en la escuela.

9.1 El maestro José Bonet Sarasa

Nació en Luna (Zaragoza) el 14 de marzo de 1885 el hijo de Vicente Bonet e Isabel Sarasa, José Bonet Sarasa. Tras cursar los estudios de grado medio en el Instituto General y Técnico de Huesca ingresó, en septiembre de 1901, en la Escuela Normal de maestros de Huesca con el objetivo de obtener el título de maestro elemental de primera enseñanza, finalizándolos el 26 de julio de 1907 (Hernández, 2005, p.79). Hernández y Hernández (2009, p.27) escriben que no tardó mucho el joven maestro en buscar una escuela para

comenzar a ejercer el magisterio. Solicitó, en 1908, la plaza que había quedado vacante en la escuela pública elemental de niños de Sariñena, la cual le fue concedida unos días más tarde de su petición. Sin embargo, su paso por dicha localidad duró poco, pues el 8 de julio de 1910 se firmó la diligencia de cese de José Bonet en la escuela pública de niños, debido a que otro maestro accedió a la plaza por concurso de traslado.

Poco tiempo después decide presentarse a las oposiciones celebradas en Zaragoza en 1910, aunque desgraciadamente no obtuvo plaza, pese a haber aprobado. Tras varios años de sequía laboral e innumerables intentos fallidos de procurarse una escuela en propiedad, por fin el maestro fue correspondido con la posesión de la escuela nacional mixta de Yela (Guadalajara) en 1918. Durante los más de dos años que ejerció aquí José Bonet fue gratificado con una serie de ascensos y retribuciones económicas (Hernández y Hernández, 2009, pp.29-31).

Francisco Medina, secretario del ayuntamiento y de la Junta Local de Primera Enseñanza de Yela firmó, el 10 de noviembre de 1921 la diligencia de cese de José Bonet, al haber sido éste destinado a la escuela nacional mixta de Castejón de Arbaniés (Huesca), lugar donde permaneció por diez años y donde se benefició de otra gratificación económica. Fue el siguiente destino el que será definitivo, la escuela nacional de niños número 1 de Barbastro (Huesca), a la que el maestro llegó por una “simple” cuestión sentimental y donde se jubilaría en 1955. (Hernández y Hernández, 2009, pp.31-33).

Las preocupaciones por proporcionar a los muchachos una formación integral y el afán de mejorar y renovar la escuela llevaron al maestro a buscar nuevas formas de enseñanza. Y cuando esta búsqueda es sentida y apasionada, y está orientada por el sentido común y un profundo conocimiento de la educación, da los frutos esperados. Así, en 1933, don José Bonet, quizá influido por la publicación del inspector de primera enseñanza Herminio Almendros titulada *La imprenta en la Escuela* (1932) y por Simeón Omella Cirpián, maestro que los fue de la escuela de Plasencia del Monte (Huesca), aprovechando los vientos de renovación pedagógica propiciados por la República, comenzó los primeros tanteos con las técnicas de la Escuela Moderna francesa, principalmente con la *radio*, los *paseos* o *excusiones escolares* y la *imprenta en la escuela*, aunque sobre todo, con esta última (Hernández, 2005, pp. 79-80).

Tras los buenos resultados obtenidos con la puesta en práctica de estas nuevas innovaciones escolares, José Bonet decidió comprometerse formalmente con el

movimiento freinetista español, ingresando en la *Cooperativa española de la técnica Freinet* (Hernández y Hernández, 2009, p. 34), como cooperativista número 26, incluido ya en la lista general de accionistas publicada en *Colanoración* en julio de 1935, en el número 5 (Jiménez, 1996, p. 96).

Herminio Almendros escribía: “al final de la jornada de trabajo un bello trozo musical, una audición de canciones populares, escenas recreativas, recitados de poesías... serán elementos de una importancia educativa (Almendros, 1933). Pronto vio José Bonet el gran valor educativo que suponía la *radio* en la escuela, como medio para trabajar la educación Artística, así que en 1935 se hizo con una, de las primeras que existieron en Barbastro. Acudían los muchachos los jueves por las tardes a la escuela para escuchar los cuentos que recitaban en Radio Zaragoza, pese a no ser horario lectivo, como era costumbre en aquellos años (Hernández, 2005, p. 80).

Por otro lado, las *excursiones o paseos escolares* era una práctica considerada también de gran valor educativo y socializador, pues permitía a los muchachos ser conscientes del entorno en el que se desenvolvían. Algunos ejemplos que cita Hernández (2005) en su artículo son: visita a los “Riegos del Alto Aragón” durante el verano de 1933; visita a unos hornos de yeso en marzo de 1934; excursión al barranco y las cuevas de Rodellar en septiembre de 1934; incluso una colonia escolar en Torredembarra (Tarragona), que tuvo lugar en julio de 1935.

Pero sin duda la técnica escolar que más utilizó y más cautivo a sus alumnos fue la *imprenta en la escuela* (Hernández, 2005, p. 80), que lamentablemente duró poco tiempo debido al comienzo de la guerra. El inicio del conflicto supuso el principio del fin para el movimiento freinetiano español, pues a pesar de los esfuerzos de sus integrantes por “eludir lo inevitable”, las prácticas de la Escuela Moderna fueron relegadas a desaparecer (Hernández y Hernández, 2009, p. 35).

José Bonet tuvo que pasar, como todos los maestros, por el proceso de “purificación” ideológica, religiosa, moral y profesional, realizada por las autoridades franquistas. A través de la información proporcionado por Juan Jusen, alcalde de Barbastro, de Ambrosio Sanz, cura de la ciudad, de José Vicedo, sargento de la Guardia Civil del puesto de Barbastro, y de Antonio Clemente, persona de reconocido prestigio y probada solvencia moral e ideológica, se realizó la propuesta de resolución del expediente del

maestro. El parte de todos los informantes coincidieron en declarar a José Bonet como una persona que había demostrado una gran competencia y celo profesional, así como una moral intachable, impartiendo siempre “buenas” enseñanzas. Avalaron también tanto su vida privada como pública, como persona con ideales de derechas y unas creencias católicas profundas. Durante las elecciones hizo propaganda de los partidos de corte conservador, frecuentando locales y centros afines a dicha ideología, por lo que, en términos generales, aquellos describieron al maestro como un amante de la enseñanza y de la religión, así como de la Causa Nacional. Hubo ciertas puntualizaciones por parte del alcalde al considerarse que tanto las derechas como las izquierdas le consideraban dudoso (Hernández y Hernández, 2009, pp.35-37).

Sin embargo, considerando que su conducta no se había separado de la trayectoria del orden y la moralidad se acordó, por unanimidad, la confirmación en el cargo de don José Bonet Sarasa. Así, el maestro pudo seguir desempeñando su labor educativa en la escuela de Barbastro hasta el 14 de marzo de 1955, cuando se firmó la diligencia de ceso en su cargo por forzosa al haber cumplido la edad reglamentaria señalada en el Estatuto vigente. Se trasladó a Premiá de Mar donde vivió con una sobrina que cuidó de él hasta el 14 de julio de 1973, fecha en la que murió con 88 años (Hernández y Hernández, 2009, pp. 37-41).

Algunos de los alumnos de José Bonet describen al maestro con mucho cariño como una persona dedicada por entero a la escuela, siendo un modelo de paciencia, bondad y comprometido profesionalmente. Prueba de esos testimonios es que los muchachos estaban deseando asistir a la escuela, incluso en los días de fiesta y se sentían “apesadumbrados” cuando llegaba el periodo de vacaciones, ya que ir a clase no significaba “romper con la vida”, sino continuación de la misma. Estas palabras son parte de los testimonios de José María Terré, Antonio Solans, Vicente Zueras y Carmelo Uruel, exalumnos del maestro que pasaron por la escuela de Barbastro (Hernández, 2005, p.79).

9.2 Simeón Omella, maestro de Plasencia del Monte

Nacido el 26 de julio de 1895 en Losanglis (Huesca), Simeón Omella fue el mayor de diez hermanos. Su padre, Bienvenido, era secretario y practicante y su madre, Casiana Ciprián, era maestra. Simeón no fue el único de los hermanos que siguió los pasos de su

madre y estudió Magisterio, sus hermanos Eusebio, Pedro y Atilano también lo hicieron (Ruiz, 1993, tomado de Gertrúdix, S. 2002, p. 10).

Comienza sus estudios de magisterio en el año 1911, realizando el grado elemental (1º y 2º) con carácter no oficial. Cursó más tarde el grado superior (3º y 4º), ya de forma oficial, siendo declarado apto como maestro del 27 de septiembre de 1915 (Gertrúdix, 1997, p.16).

Ruiz (1993, tomado de Gertrúdix, S. 2002, p. 10) relata que se desconoce por el momento dónde trabajo Omella los primeros años, pero que su llegada a Plasencia del Monte puede situarse muy próxima a 1923, aunque no con total seguridad. Allí se casó con Mercedes Santa Fé Bernués, natural de Plasencia, con la que tuvo seis hijos.

Simeón Omella mostró siempre una gran inquietud por la formación de sus alumnos y fue tras la llegada de Herminio Almendros a Huesca, cuando adoptó en su aula las técnicas de Célestin Freinet, convirtiéndose enseguida en uno de los principales defensores de la nueva pedagogía, desplegando una gran actividad (Hernández, 2012, pp. 161-163).

Almendros le comentó los excelentes resultados que sus compañeros catalanes habían obtenido en sus aulas, afirmando que en algunos pueblos de los maestros que habían puesto en práctica la técnica de la imprenta escolar el rendimiento de los alumnos y la convivencia entre ellos había mejorado mucho. Simeón Omella decide ensayar inmediatamente:

La escuela de Plasencia del Monte sufre una rápida transformación. Cuenta Simeón Omella que ahora se habla, se discute, se preparan proyectos y la alegría se desborda con los primeros pasos de la imprenta en su escuela, llegando a elaborarse textos llenos de vida, creatividad e inocencia. Incluso las familias toman parte en este nuevo fenómeno, colaborando con la educación de los niños, discutiendo con ellos los trabajos que han de llevar a la imprenta. Llegan desde las casas del pueblo relatos de historias de la vida local, las tradiciones, los cantos populares, los trabajos de padres y madres... Empiezan los niños a observar la naturaleza, su fauna y flora, los ríos, las montañas que los rodean, surgiendo así nuevos temas de los que hablar y sobre los que escribir en la escuela (Gertrúdix, 2002, pp. 16-23).

Simeón Omella se convirtió en uno de los más destacados miembros de la Cooperativa española de la Técnica Freinet, figurando en la lista general de accionistas como el cooperativista número 3. Fue uno de los primeros simpatizantes de las técnicas de la Escuela Moderna francesa, sobresalió por la calidad y cantidad de publicaciones escolares impulsadas, por sus avances en la didáctica del dibujo, por su participación en los congresos organizados por el grupo freinetiano español, acudiendo al I Congreso de la Imprenta en la Escuela que se celebró en Lérida en julio de 1934 y al VIII Congreso de la Imprenta en la Escuela organizado por la CEL celebrado en Montpellier (Francia), en agosto de ese mismo año (Hernández, 2012, pp. 164-168).

Tanto entusiasmo generaron las técnicas de Célestin Freinet en Simeón Omella (y en sus alumnos) que fue él, junto con otros maestros de la Escuela Normal de Huesca, quien organizó el II Congreso de la Imprenta en la Escuela que se celebró en Huesca los días 20 y 21 de agosto de 1935. Acudieron más de una treintena de Maestros venidos de Cataluña y de algunas provincias castellanas para mostrar los trabajos de sus escuelas e intercambiar sus experiencias (Alcobé, 2002, p. 162).

Además de un gran maestro, Simeón Omella era una persona pacifista, pero comprometida con los valores políticos y sociales que defendían a los que más lo necesitaban. Fue presidente de la Asociación de Maestros de la Provincia y fundador de la FETE (Gertrúdix, 1997, p. 16).

Yo estaba destinado, quizás, a ser lo que se dice, una de las fuerzas vivas del lugar, defensor de los valores y de los poderes establecidos. Pero la situación política y económica de la población en general era bastante precaria, el caciquismo dominaba en las zonas rurales, se compraban los votos de la gente con engaños, había un gran analfabetismo y el país se encontraba muy atrasado en todos los niveles. Ante este panorama, yo no podía ponerme en el lado de los que deseaban perpetuarse en el poder a consta de negar los más elementales derechos a la gente trabajadora, pues mi compromiso social y mi sensibilidad hacia los desfavorecidos no me lo permitían. Por eso abracé la causa de los más débiles, aún a sabiendas de que era la elección más incómoda, la que me acarrearía más dolores de cabeza (Simeón Omella, tomado de Gertrúdix, 2002, p. 98).

Desgraciadamente, el resultado del conflicto a favor del ejercito nacional, sumió al país entero y con él a la escuela, en un estado de decadencia y regresión, truncando toda la labor pedagógica emprendida, teniendo Simeón Omella que escapar, al igual que

muchos otros, para evitar que lo mataran. Pocos días después del golpe de estado unos militares lo fueron a buscar al pueblo, pero él ya había marchado. Llegó a Barbastro donde decidió ayudar a algunos compañeros que pasaban por situaciones similares, para terminar rápidamente marchando a Barcelona (Gertrúdix, 1997, p. 16).

Allí comienza a trabajar en un colegio republicano para huérfanos de guerra llegados de Madrid, denominado “La Paloma”. Se descubre un cuaderno, *Renacer*, hecho con una imprenta Freinet, ilustrado a color en dicho colegio durante el periodo que él estuvo allí. Junto a *Renacer*, hay un segundo cuaderno donde los pequeños niños de párvulos también pueden expresar sus palabras. Se trata de la segunda versión de *El nene*, heredero del antiguo cuaderno de Plasencia del Monte. Se vuelven a tener noticias de Simeón Omella, esta vez en Martorelles, donde los chicos escriben textos muy interesantes en el cuaderno *República infantil de Martorelles* y constantemente hacen referencia a su director, el Sr. Omella (Jiménez, 2007b, pp. 47-48).

De Barcelona pasó a Francia, donde fue internado en el campo de concentración en Barcarès, estableciéndose finalmente en Carmaux, una localidad situada cerca de Toulouse, donde encontró diversos trabajos y pudo reunirse, después de trece años, con parte de su familia. Simeón Omella muere el 28 de diciembre de 1950, tras sufrir una embolia, sin haber podido reencontrarse con tres de sus hijos (Hernández, 2012, p. 182).

La resolución del expediente de depuración se apoyó en los testimonios e informes de cuatro personas: El alcalde del pueblo, Alfonso Santafé Barnués, hermano de la esposa de Simeón Omella, es decir, su cuñado, siendo su informe el más duro de los cuatro; Mariano Escartín, el Cura Párroco, abogando por un castigo más suave, del que se interpreta la buena relación que mantenía con el maestro y la clara disconformidad con las actividades y los fines de la Comisión Depuradora; Celestino Díaz López, Comandante de la Guardia civil; Y José María Castillo Palacín, un vecino de Plasencia del Monte, padre de familia. Se dispuso entonces como resultado del expediente que “de los informes recibidos se deduce que ha contribuido de una manera directa al sostenimiento y propagación de los partidos del Frente Popular” y considerando que “formó parte de la Comisión organizadora de la Federación de Trabajadores de la Enseñanza, en esta provincia, siendo después Presidente de la misma”, da como resultado “ser antirreligioso, y considerado en el pueblo, como individuo peligroso y agitador de masas” y por lo tanto se considera que “es enemigo del Glorioso Movimiento Nacional

salvador de España, contra el cual se levantó en armas, huyendo después a la zona roja”, acordándose por unanimidad el proponer a esa Comisión de Cultura y Enseñanza la separación definitiva del servicio al funcionario objeto de ese expediente, Simeón Omella (Gertrúdix, 2002, pp. 128-133).

Existen testimonios que demuestran lo contrario de lo que dicen en sus informes Alfonso Santafé, Celestino Díaz y José María Castillo, palabras de algunos exalumnos del maestro Omella, incluso de sus propios hijos, en las que se afirma que se trataba de un hombre recto en sus obligaciones, enamorado de su profesión, enormemente preocupado por la formación de sus alumnos, un buen esposo y un gran padre de familia.

9.3 La historia contada a través de los cuadernos escolares de Barbastro y el libro de vida de Plasencia del Monte

Hasta el momento se han catalogado más de cien títulos de elaboraciones freinetistas en España, que conocemos gracias a las publicaciones en el boletín *Colaboración*, a la sección dedicada a intercambios, en archivos o facilitados por familiares de los maestros freinetistas que lo han custodiado durante todos estos años. Muchos de ellos se han editado, sobre todo en las provincias donde mayor arraigo tuvieron estas técnicas, siendo Huesca una de ellas. Destacó la provincia por el número de adeptos, doce, con un gran compromiso hacia la educación y sobresaliendo por la intensidad y calidad de sus publicaciones. De entre todos ellos, aquí hablamos de Simeón Omella y José Bonet, a quienes se deben tres y cinco libros respectivamente (Hernández y Hernández, 2009, p. 45).

Sólo se han podido encontrar dos de los tres cuadernos que escribieron los niños de Plasencia del Monte. El primer libro que publicaron es, en realidad, una selección de textos libres elaborados por los alumnos de Simeón Omella durante el curso 1934-1935. Existen varias razones por la que fechar de tal manera estas publicaciones. Primero, se considera casi imposible que en una escuela con tan escasos recursos económicos se pudieran realizar dos libros de vida en un año, dado que *El libro de los escolares de Plasencia del Monte* tiene fecha de 1936. Otra razón se esconde en las edades de los niños, que son un año más jóvenes. Y, por último, hay un artículo dedicado a la muerte de Santiago Ramón y Cajal, que tuvo que escribirse en octubre de 1934 (Juan, 2011, p. 5). Más adelante nació otro periódico exclusivo para los niños de párvulos, en octubre de

1934, llamado *El nene*, para lo que el maestro Omella adquirió una imprenta mejor adaptada a las posibilidades de los más pequeños. Sin embargo, no se ha podido encontrar. (Gertrúdix, 2002, p. 57).

Durante el curso escolar de 1935-1936, surgió *El libro de los escolares de Plasencia del Monte*, tratándose esta vez de un libro de vida. Se trata de un libro que, con mucha seguridad, se publicó en mayo o junio de 1936, antes del estallido de la Guerra Civil, por lo que lo más probable es que no circulara ni pasara por muchas manos. Elena lo rescató del olvido para poder, después de 71 años, reproducir el facsímil que ahora todos podemos disfrutar (Jiménez, 2007b, pp. 26-28).

Con la imprenta los niños se convierten en pequeños escritores, en periodistas que reflejan la sociedad de la que forman parte. Hay un texto que refleja muy fielmente los miedos y preocupaciones de la gente que vive en los pueblos (Anexo 19. Nació el deseo de conocer cómo se trabajaba y vivía en otros lugares, e incluso, en otras naciones, así que los escolares de Plasencia del Monte comienzan a escribir cartas y a recibir trabajos de todo el mundo. Este intercambio ha propiciado en los niños un interés aún mayor por la lectura, en la que encuentran una honda satisfacción (Gertrúdix, 2002, pp. 18-23). Algunos de los textos e historias son un reflejo de la realidad que viven los alumnos, algunos de ellos muy inocentes y llenos de ingenuidad, como el texto de Sanz (6 años) titulado *Al campo* y que dice así: "Yo he ido al campo que segaba mi papá y mi tío. En un árbol cazaba mariposas, pero no he cogido ninguna". En otros, por el contrario, se relatan situaciones que nada tiene que ver con una imagen de familia feliz, comprobando que la vida es muy dura para muchas personas (Anexo 2 y Anexo 3).

Aprendieron muchos de los niños de Plasencia a leer con estos textos, pero también aprendieron sobre la realidad de la vida. Se trata de textos para aprender a vivir. (Gertrúdix, 2002, p. 25).

Los maestros rurales tenían y tienen la gran suerte de tener a su disposición la naturaleza a las puertas de la escuela, por lo que las salidas al campo y las excursiones eran bastante recurrentes cuando el tiempo acompañaba. Estas salidas ocasionaban infinidad de textos interesantes. Por ejemplo, Gertrúdix (2002, pp. 48-53) recoge varios de ellos en el libro *Simeón Omella: el maestro de Plasencia del Monte*, en los que los escolares hablan en un texto conjunto del mal destino que sufrieron una lagartija y una

culebra que decidieron acercarse demasiado al asfalto caliente. Otro alumno, uno de los más aplicados según Simeón Omella, realiza un texto sobre la natación, que al parecer realizaban con frecuencia, dos días a la semana, aprovechando el camino para sus estudios, porque como dice Manolo Ciprés, el niño autor de este escrito, “siempre hay algo que ver”.

Las publicaciones escolares realizadas con la imprenta en Barbastro comenzaron a finales del curso 1932-1933. Jiménez (2009, p. 45) relata que primero llegaron los tipos y los componedores, y, a los pocos días, llegó la prensa. Había una gran expectación e ilusión, imprescindible para esta labor, sobre todo cuando se trataba de algo tan atrevido. De esta forma queda publicado el primer texto en la primera página de *Chicos*, la primera experiencia freinetista en Barbastro:

Ya tenemos una nueva forma de trabajo. La fecha de hoy, 1 de junio de 1933, será célebre en la historia de nuestra Escuela, dirigida por D. José Bonet, que la ha adquirido. Grandes, eran nuestros deseos de poder ver representados nuestros pensamientos en caracteres impresos. Hacía unos días que teníamos distribuidas las letras en los cajetines correspondientes, pero hasta ayer no llegó la Prensa que nos trajo el auto de transportes que hace el servicio de Barcelona a esta Ciudad. Pongamos todo nuestro mayor entusiasmo en esta labor, a la que aportaremos mucha ilusión (El tercer Equipo, 1933).

El cuaderno escolar *Chicos* publicaba con casi total regularidad un número al mes. Durante el curso escolar de 1935-1936, una vez que el maestro y los alumnos hicieron suyo el nuevo estilo de trabajo, surgieron nuevas publicaciones, bien diferenciadas por funciones, intereses y edades, apareciendo tres nuevas vías de expresión: *Caricias, Luz y Promesa*. La primera estaba destinada a los más pequeños, a los niños entre 6 y 7 años de edad. Las otras dos fueron puestas en marcha por los mismos colaboradores de *Chicos*, durante el mes de junio de 1936, cuando la crispación política y social se encontraba en su punto más álgido. *Luz* fue editado por un grupo de alumnos que hacían llamarse “Club sin nombre”, posiblemente para eludir posibles responsabilidades. En la misma época surgió *Promesa*, a modo de suplemento de *Chicos*, coordinado por un grupo de alumnos denominado “Lealtad”, de los que sí se conocen nombres y apellidos. Desgraciadamente todas ellas contaron con un único número, teniendo una vida intensa, por su contenido, pero efímera (Jiménez, 2009, pp. 45-47).

Helios surgió por las inquietudes de un grupo de antiguos alumnos de José Bonet, movidos por temáticas culturales, y lo hizo al margen de la escuela. Cuando el maestro se enteró del nuevo proyecto, no dudo en poner a su disposición la imprenta que los niños utilizaban para elaborar *Chicos, Luz y Promesa* (Jiménez, 2009, p. 47). Por su condición, los contenidos de *Helios* fueron más densos y rigurosos, buscando las necesidades y anhelos adolescentes. Ellos mismos se describían en la primera página:

HELIOS (que así se llamará desde hoy nuestra pequeña publicación), se dedicará a la expansión artística y deportiva en primer lugar, a temas locales y a todo aquello que suponga interés dentro de lo moral (La Redacción, 1936)

Los contenidos que los alumnos volcaban en sus textos fueron muy variados, en extensión, rigurosidad y temáticas, adaptados cada uno a sus capacidades. Algunos de ellos estaban llenos de inocencia, sobre todos los de los más pequeños en *Caricias*. Por el contrario, *Helios*, abordaba textos mucho más elaborados, desfilando por sus páginas célebres personajes, tales como Goya, Velázquez, Charlot e incluso Walt Disney. Todos los números cuentan con noticias de índole local, entreviéndose los efectos de la Guerra Civil y los cambios acaecidos en la vida cotidiana. De dos de sus textos conocemos que se celebró, a favor de las milicias del frente de Aragón, una becerrada a la que asistieron numerosas personas y que en el mes de octubre apareció el primer número de FETE a la que los alumnos desearon “una larga vida”.

Por otro lado, las páginas de *Chicos* nos relatan la realidad del quehacer educativo en la escuela y en toda la ciudad de Barbastro. Se reflejan las lecciones, las salidas, acontecimientos de la ciudad, el día a día los ciudadanos y de ellos mismos, historias reales y creadas... Todos ellos nos dejan ver cómo era la vida durante aquellos años, en algunas ocasiones no muy distintas a la de ahora. Ejemplo de ello lo encontramos en las páginas del número 5 de chicos, escrito en febrero de 1934 por David Gil (11 años), que relata el día de la Candelaria, fiesta muy importante en Barbastro (Anexo 4). Las calles y plazas en las que se disponen los vendedores son las mismas y el ánimo de fiesta y su carácter comercial tampoco han cambiado.

Existen también muchos escritos que hablan de las excursiones y actividades que hacían los grupos de Exploradores, que disponían incluso de local. Relatan en uno de

ellos el programa de actividades de todo un día con gran entusiasmo por que éste llegue (Anexo 5).

La utilización de la imprenta redefine la posición del niño en la escuela, promoviendo una educación centrada en la libre expresión y en la creación colectiva de conocimientos. La escuela que se andaba buscando y se ha conseguido encontrar abre el camino hacia la creatividad y la autonomía. La imprenta escolar ha desempeñado una función decisiva, siendo una técnica que ha hecho posible el desarrollo de una educación adaptada a las necesidades de desarrollo de los niños en las condiciones de las escuelas rurales y con escasos o nulos recursos económicos (González, 2013, p. 18).

Lo que escriben los niños en sus textos es la realidad, la que viven ellos y la de sus familiares. La imprenta permite convertir en literatura todos estos retazos de su propia vida. Ellos se sienten orgullosos porque su realidad se convierte en algo importante, algo que se imprime y se envía a otros lugares, más cercanos y no tanto. Las familias ven a la Escuela como algo próximo, algo a lo que pueden aportar con sus propios conocimientos y vivencias sin miedo a hacer el ridículo o a quedar como ignorantes, pues existen muchísimos saberes de la gente sencilla que no aparecen en ningún libro y, sin embargo, están llenos de sabiduría y sentido común. Además de estos, todos los textos son para el maestro una fuente inagotable de información sobre el entorno, la familia, los miedos de los niños, sus ilusiones, sus vidas fuera de la Escuela, sus conocimientos y su personalidad (Simeón Omella, en Gertrúdix, 2002, p. 57).

Podemos darnos cuenta de todo esto cuando leemos los textos escritos por los niños de Barbastro y Plasencia del Monte en *Caricias, Helios, Chicos, Los escolares de Plasencia del Monte y Trabajos escolares vividos*. En este punto no he tratado de hacer un análisis cuantitativo y detallado, con gráficos y tablas, para extraer datos superfluos. En éste he pretendido reflejar lo que supuso el compromiso que los maestros tomaron con la educación, acercándola a la vida y dando por primera vez la palabra a los niños, haciendo que la escritura se convirtiera en un instrumento de comunicación, con un sentido real, sirviendo para algo más que para copiar lo que el maestro contaba o para repetir los contenidos de los libros. Gracias a la escritura, “las personas que no habían tenido voz entendieron el mundo en el que vivían y se apropiaron de la realidad”. La liberación a través de la palabra (Juan, 2013b).

10. CONCLUSIONES

Las realizaciones más numerosas y de mayor calado y valor fueron los cuadernos de vida y los periódicos escolares, elaborados mediante la técnica de la imprenta en la escuela y a través de textos libres, razón de ser y lo que aporta el sentido de esta práctica. Es decir, la prensa escolar y el linograbado no representaban un valor en sí, sino que solo son herramientas para orientar el trabajo, la creatividad y los esfuerzos cooperativos de los niños, la libertad y la apertura ante sí y ante los otros (Hernández y Hernández, 2009, p.43). Sin embargo, también puede hacerse un mal uso de aquellas, como bien expone Patricio Redondo en el Boletín *Colaboración*, con el pseudónimo de Paco Itir.

Ella sola no basta -decía el maestro, refiriéndose a la imprenta-; se necesita, además, una gran ilusión, un entusiasmo desbordante, una enorme vibración pedagógica, que rebosa emoción (...). Sin ella la prensa no imprimirá, dejando de ser un aparato para convertirse en un cacharro, una cosa muerta, como muerto será lo que de ella salga, si llega a salir algo (Itir, 1935, p. 71)

Esa gran ilusión y entusiasmo es lo que hallamos en todos los maestros que soñaron con un mañana mejor, con una generación de niños que crecieran libres y en una sociedad justa. Estos movimientos e ideales de renovación pedagógica se han enmarcado siempre durante el periodo de la II República, pero fue mucho antes de ésta cuando dichas tendencias se iniciaron en España. Eran iniciativas heredadas de la ILE, nacidas en Madrid en 1876, bajo el amparo de Francisco Giner, Manuel Bartolomé Cossío y José Castillejo (Solé, 2013, p. 19). Se encendieron algunas luces (Juan, 2000, p.8), la ILE, junto a la JAE, el Museo Pedagógico Nacional, la Residencia de Estudiantes y la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio representaron un logro insólito en la historia del España. No solo un logro, también una esperanza, la esperanza de una España mejor (Sánchez, 2007, p. 67). Aunque el periodo entre el mes de abril de 1931 y el estallido de la guerra fue breve, la República multiplicó esas luces, iluminando la vida intelectual. El Régimen que nació el 14 de abril de 1931 fue un proyecto cultural, con el que se intentó moldear la conducta ciudadana, generar nuevas pautas de comportamiento y autentificar la democracia. La II República despertó entre los profesores e intelectuales un gran entusiasmo que ya venían gestando mucho antes (Juan, 2000, p. 8), consiguiendo así formar una Escuela sostenida en el compromiso, ya que lo más importante en este asunto no es lo que los maestros hacen, sino lo que quieren, pues al fin y al cabo, detrás de una

autentica innovación siempre hay un compromiso. La escuela se convierte ahora no solo en un espacio, sino en una entidad ilusionante, la ilusión del futuro, de hacer un país mejor (Juan, 2019).

Muchos maestros llegaron a sus nuevos destinos decididos a aplicar, en un entorno rural, una nueva técnica educativa que por aquel entonces comenzaba a introducirse en España. Aquella técnica, conocida como “técnica Freinet”, utilizaba la imprenta en la escuela como una herramienta para suscitar en sus alumnos la máxima implicación. De aquí surgen todos los textos infantiles que ahora podemos leer y que nos hablan de un trozo de vida de España. Nos invitan, por otra parte, a adentrarnos en el mundo de los niños, tal y como ellos lo ven y sienten, en las circunstancias del pueblo en el que viven, en las familias, en las relaciones entre ellos y con la naturaleza, en las costumbres y en las tradiciones. Encontramos en estos cuadernos verdaderas historias de vida, que dan la palabra a quien nunca la tuvo y que acercan verdaderamente la escuela al mundo.

Estos cuadernos son una forma de hacernos ver cómo se lleva a cabo el currículum de la escuela primaria del momento, del compromiso de los maestros con el objetivo de hacer un país mejor a través de la educación. No es una historia escolar triste y oscura, sino que aparece entre sus líneas la descripción de una escuela amable, ilusionante, comprensiva y feliz para los niños. Es una escuela donde rige la palabra, capaz de transformar el mundo.

Antoni Benaiges, maestro en la escuela pública de Bañuelos de Bureba (Burgos), escribe una carta a su primo Francesc Nogués, en la que se muestra la intensa actividad con la imprenta durante esos últimos meses y promete enviarle futuras publicaciones. De ellas dice:

En enero sale el número 1 de *Recreo*” y el 4 de *Gestos* y mandaremos algunos ejemplares a Montroig. Podréis verlos, Vedlos bien. Penetrar en las letras y dibujos y descubrid algo -mucho- más que la materialidad de dos publicaciones. Son el modo de trabajar en la Escuela (Antoni Benaiges, en Escribano, 2013, p. 66).

Sin embargo, el inicio de la Guerra Civil truncó el proyecto de todos los maestros comprometidos con los ideales de la República y a su vez miles de vidas. En los lugares donde el golpe de Estado había triunfado sin apenas resistencia los sublevados pusieron en práctica, ya desde el mismo 19 de julio, una dura represión comenzando con

detenciones, encarcelamientos y ejecuciones. “Si la primera víctima de una guerra es la verdad, la primera víctima de una guerra civil como la que vivió España en el siglo pasado es la esperanza” (Escribano, 2013, p. 47), pues en aquellos primeros años tras la guerra se pretendía no solo acabar con la vida, sino con el recuerdo todo aquello que estuviera en contra del Régimen. Con la victoria del bando “Nacional” llegó el silencio y todos los maestros estuvieron bajo sospecha, sometidos al proceso de depuración. Las condenas se repartían entre la cárcel, la muerte o el exilio.

Los maestros que habían participado en el movimiento de la imprenta en la Escuela sufrieron diversa suerte. Los situados en zonas fascistas perdieron la vida, otros la dieron generosamente en el campo de batalla y la mayoría de los que conservaron la vida pensaron que lo más conveniente era traspasar la frontera y comenzar el difícil exilio (Alcobé, 2002, p. 163).

No dejaron florecer a la República y ahora miramos atrás con tristeza pensando en lo que pudo ser y no fue. Sin embargo, a pesar del silencio impuesto y del olvido forzoso de todo lo que con ella tuvo que ver, el compromiso que adquirieron todos los maestros no desapareció, e incluso desde el exilio siguieron buscando y trabajando por una educación de calidad. Una gran verdad escrita por Pablo Neruda define claramente lo que el Régimen intentó y no consiguió: “podrán cortar todas las flores, pero no podrán detener la primavera”.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, F. (2007). El “Centro de Estudios Históricos” de la “Junta para Ampliación de Estudios” (1907-1938). *Revista Internacional de Filosofía y su didáctica*, 30, 7-39.
- Alcobé, J. (2002). El movimiento Freinet en España hasta 1939. En S. Gertrúdix (Ed.), *Simeón Omella: El maestro de Plasencia del Monte* (160-163). Zaragoza, España: Diputación General de Aragón.
- Almendros, H. (1932). La imprenta en la escuela. *Revista de Pedagogía*, 110, 112-118.
- Almendros, H. (1933). Técnicas auxiliares de la escuela. El cinema, la radio, los discos. *Revista de Pedagogía*, 133, 19-24.
- Almendros, H. (1979). Síntesis de la experiencia Freinet en España (1930 1938) (61-65). En *La escuela moderna en España: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*. Bilbao, España: Zero ZYX.
- Beaugrand, M. y Freinet, C. (1976). *La enseñanza del cálculo*. Barcelona, España: Laia (BEM).
- Chourio, J.A. y Segundo, R. (2008). Pensamiento e ideas pedagógicas de Célestin Freinet. *REDHECS, Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*. 4, 48-55.
- Cluet, M. J. (1929). La educación nueva en la práctica. La imprenta en la escuela. *Revista de Pedagogía*, 89, 203-208.
- (1933). La imprenta en la escuela. La última prensa. *Revista de Pedagogía*, 135, 102-108.
- Cossío, M.B. (1899). La reforma escolar (321-323). En *Historia de la Educación en España*. (1982) Madrid, España: M.E.C.
- Costa, A. (2011). ¿Qué hay más precioso que el porvenir de un niño? Comentarios y anotaciones alrededor de la pedagogía Freinet. *Letra a letra*. Huesca, España: Gobierno de Aragón.
- Doreste, F. (1926). Necesidad de ensayar en España los modernos métodos de enseñanza. *Revista de Pedagogía*, 60, 537-542.
- Errico, G. (2014). La Pedagogía Freinet en España: la importancia del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP). *Muesca*, 12, 1-14

- Escribano, F. (2013). Antoni Benaiges, el Maestro que prometió el mar (28-69). En (*Desenterrando el silencio*). *Antoni Benaiges, el maestro que prometió el mar*. Barcelona, España: Art Blume.
- Fernández, J.M. (2007). Fundar la ciudadanía, formar el hombre, construir la democracia. Europa como solución para las escuelas de España. *Revista de Educación*, número extraordinario, 241-263.
- Freinet, C. (1972). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona, España: Laia
- Galdeano, L. (18 de marzo de 2017). La fértil aventura de la Residencia de Estudiantes. *Libertad Digital*. Recuperado de <https://www.libertaddigital.com/cultura/libros/2017-03-18/residencia-de-estudiantes-generacion-del-27-1276594331/>
- Gertrúdix, S. (1997). Simeón Omella, un impulsor de la escuela moderna. *Aula libre*, 64, 15-16.
- (2002). *Simeón Omella: El maestro de Plasencia del Monte*. Zaragoza, España: Diputación General de Aragón.
- Gómez, G. (1976). La Junta para Ampliación de Estudios y su política de pensiones en el extranjero. *Revista de Educación*, 243, 28-47.
- González, J. (1988). *La Pedagogía de Célestin Freinet: Contexto, bases teóricas, influencia*. Madrid, España: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- (2013). Célestin Freinet, la escritura en libertad y el periódico escolar: un modelo de innovación educativa en la primera mitad del siglo 20. *Historia de la Educación*, 17(40), 11-26.
- Hernández, J.L. (agosto de 2005). El maestro José Bonet Sarasa, un francotirador freinetiano español de la década de 1930. *El Cruzado Aragonés*, número especial, 79-81.
- (2012). Simeón Omella Ciprián. Notas biográficas y realizaciones freinetistas. En *Pàgines vives quaderns freinet: les revistes escolars de la segona república* (pp. 161-187). Castellón de la Plana, España: Universitat Jaume I.
- Hernández, J.L. y Hernández, J.M. (2009). *Transformar el mundo desde la escuela con palabras. Los cuadernos freinetianos de Barbastro durante la II República*. Huesca: Museo Pedagógico de Aragón.
- (2012). Freinet en España (1926-1939). *Historia de la Educación*, 16(36), 11-44.

- Hernández, J.L. y Sánchez, L. (2009). La influencia de Celestín Freinet en España durante la década de 1930: Fuentes, bibliografía, líneas de investigación. *Papeles Salmantinos de Educación*, 13, 121-167.
- (2013). Ideas, materiales y prácticas Freinet en España durante la II República. *Innovación educativa*, 23, 75-95.
- Hernández, P. (1987). Museo pedagógico nacional. *Boletín de la Anabad*. 37(4), 615-620.
- Herrero, C. (18 de noviembre de 2016). La escuela de la Segunda República. *FeSP-UGT*. Recuperado de <http://laescueladelarepublica.es/quienes-somos/>
- Itir, P. (1935), La prensa. *Colaboración. La imprenta en la escuela*. 2, 14-15.
- Jiménez, F. (1995). La revista «Colaboración», órgano del movimiento Freinet en España. *Historia de la Educación*, 14-15, 541-557.
- (1996). *Freinet en España: la revista Colaboración*. Barcelona, España: EUB
- (2007a). *Batec: historia de vida de un grupo de maestros*. Lérida, España: Universitat de Lleida.
- (2007b). Texto libre sobre un libro de vida. En *El libro de los escolares de Plasencia del Monte* (19-59). Huesca, España: Museo Pedagógico de Aragón.
- Juan, V.M. (2000). Una mirada a cien años de educación en España. *Anales. Anuario de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Calatayud*, 181, 194.
- (2004). *La tarea de Penélope. Cien años de Escuela Pública en Aragón*. Zaragoza, España: Ibercaja, Obra Social y Cultural.
- (2011), Presentación. En A. Costa (Ed.), *Letra a Letra* (5-8). Huesca, España: Gobierno de Aragón
- (2013a). El magisterio como agente de innovación pedagógica (1900-1936). *Innovación educativa* 23, 97-109.
- (27 de noviembre de 2013b). La imprenta Freinet: Transformar el mundo con palabras. *Imán*. Recuperado de <https://revistaiman.es/la-imprenta-freinet-transformar-el-mundo-con-palabras/>
- (2017). *Félix Carrasquer: Lo que aprendí de los otros*. Zaragoza, España: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

- (23 de enero de 2019). La escuela rural, compromiso de todos. *Heraldo de Aragón*. Recuperado de http://www.museopedagogicodearagon.com/content/files/noticiaf_997_01_jornadas%20escuela%20rural.pdf
- Lorenzo, J.A. (2001). Claves históricas y educativas de la Restauración y de la Segunda República (1876-1936). *Revista complutense de educación*, 12(1), 215-250.
- Maestro, P. (2007). Lorenzo Luzuriaga y la educación republicana. *Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo*, 21-22, 19-42
- Marín, R. (1976). Los ideales de la Escuela Nueva. *Revista de Educación*, 242, 23-42.
- Marín, T. (1989). *La renovación pedagógica en España (1907-1936): Los pensionados en pedagogía por la Junta para Ampliación de Estudios*. Madrid, España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Moreno, P.L. (2007). Los pensionados de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) y la Higiene Escolar. *Revista de Educación*, número extraordinario, 167-190.
- Ortega, J. (1916). *La pedagogía social como programa político*. Madrid, España: Santillana.
- Pérez, M. (2000): La enseñanza en la segunda república. *Revista de Educación*, número extraordinario, 317-332.
- (2011). *La enseñanza en la Segunda República*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Pérez-Villanueva, I. (1992). El significado y la labor de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. *Revista de Educación*, 299, 231-246.
- Pericacho, F.J. (2012). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días): Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 47-67.
- Pozo, M.M. (2003). La Escuela Nueva en España: Crónica y semblanza de un mito. *Historia de la Educación*, 22-23, 317-346.
- (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Ribagorda, A. (2008). *La residencia de estudiantes. Pedagogía, cultura y proyecto social (1910-1939)*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado

de https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-13888/Alvaro_Ribagorda_2.pdf

- Ruiz, E. (1993). Simeón Omella, Maestro de Plasencia. En S. Gertrúdix (Ed.), *Simeón Omella: El maestro de Plasencia del Monte* (160-163). Zaragoza, España: Diputación General de Aragón.
- Ruiz, J. (1989). Prólogo. En T. Marín (Ed.), *La renovación pedagógica en España: Los pensionados en pedagogía por la Junta para Ampliación de Estudios* (pp.15-22). Madrid, España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- (2000). La Junta de Ampliación de Estudios, una agencia de modernización pedagógica en España. *Revista de Educación*, número extraordinario, 229-248.
- Ruiz de Azúa, E. (2000). Un primer balance de la educación en España en el siglo XX. *Cuadernos de historia contemporánea*, 22, 159-182.
- Sánchez, J.M. (2007). La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-2007). En *El laboratorio de España. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas 1907-1939* (pp. 64-125). Madrid, España: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.
- Santaella, E. y Martínez, N. (2017). La pedagogía Freinet como alternativa al método tradicional de la enseñanza de las ciencias. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(4), 359-379.
- Sarasa, C. F. (2015). Transformación social y creación de sentido en los testimonios de maestros y alumnos de la segunda etapa del movimiento Freinet en España. *Historia Social y de la Educación*, 4(3), 287-308.
- Sierra, A. (2007). La memoria histórica y la ciudadanía cultural de la II República. *Cuadernos del Ateneo*. 23, 6-7.
- Solé, Q. (2013). Desenterrando el silencio (16-25). En (*Desenterrando el silencio*). Antoni Benaiges, el maestro que prometió el mar. Barcelona, España: Art Blume.
- Subirá, J. (1924). Una gran obra de cultura patria: La Junta para Ampliación de Estudios. *Nuestro Tiempo*, enero-abril-mayo.
- Tiana, A. (2008). Principios de adhesión y fines de la Liga Internacional de la Educación Nueva. *Transatlántica de educación*. 5, 43-48.
- Viñao, A. (2004). Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX. Madrid, España: Marcial Pons.