

## El modelo de Súnion y el pronóstico de la educación permanente. Lo pendiente desde una doble perspectiva

Eva Gregori Giralt

Universidad de Barcelona. gregori@ub.edu

Fecha de recepción del artículo: junio de 2007

### Resumen

La idea de que el proceso de Bolonia y la reforma universitaria representan un cambio radical del modelo educativo y una auténtica renovación didáctica no halla su correspondencia necesaria en la teoría pedagógica de la educación superior. Conscientes de la importancia y la repercusión de esta nueva realidad, que es ya un hecho en la práctica cotidiana de las academias, el presente artículo intenta trazar un paralelismo con lo que aconteció en otros momentos clave de la pedagogía moderna. En la didáctica del siglo XX, la dimensión práctica de la enseñanza ha dejado faltas de un análisis teórico a no pocas iniciativas. Mediante el ejemplo de Súnion. Institució Cultural Catalana se considera hasta qué punto conviene mirar a la enseñanza primaria y secundaria para prever el futuro de la enseñanza superior y prepararse para un profundo replanteamiento tanto del aprendizaje y de lo aprendido como de las figuras del profesor y del estudiante.

**Palabras clave:** EEES, proceso de Bolonia, Súnion, enseñanza secundaria, escuela activa.

### Abstract

The idea that the Bologna process and the reform of the university entail a radical change to the educational model, and a genuine teaching renovation, is not matched by the pedagogical theory of higher education. Being aware of the importance and repercussion of this change, which is already a fait accompli in the academy, this paper attempts to compare this current situation and what happened in other key moments of modern pedagogy. Concerning the teaching domain of the Twenty Century, several initiatives did not receive the appropriate theoretical analyses because they focussed on the practical dimension of schooling. This paper will consider to what extent it is necessary to look at pre-university schooling in order to predict changes to the future of higher education. And special consideration will be given to probable transformations to both learning process and teaching content together with the role of teacher and student. All of this will be done by studying the concrete example of Súnion. Institució Cultural Catalana.

**Keywords:** EHEA, Bologna process, Súnion, secondary schooling, progressive schooling.

## 1. Advertencia al lector<sup>1</sup>

Aunque son muchas las experiencias didácticas que en los diferentes campos de la pedagogía se han llevado a cabo en cada uno de los niveles que componen el sistema educativo, no todas han tenido ni su adecuado reflejo en el terreno de la especulación ni su debido reconocimiento en la sociedad que las alberga. El presente estudio pretende dar noticia de una de ellas, manifestar la necesidad de saldar algunas deudas contraídas y, sobre todo, abrir las puertas a futuras investigaciones que den cumplida cuenta de la importancia, la influencia y las repercusiones que algunas propuestas didácticas han tenido en el debate siempre pendiente de la educación. El lector no hallará, pues, —y ello debe quedar meridianamente claro desde el principio— un análisis pormenorizado de las teorías pedagógicas y educativas que con mayor o menor éxito han cubierto la senda de la modernidad. Ni siquiera hallará un amplio despliegue de medios, recursos o referencias bibliográficas especializadas. Bien al contrario: el objetivo de este artículo es modesto, como modestas son las voces que desde el trabajo diario han ido nutriendo el porvenir de la pedagogía desde que ésta decidiera, un día, oponerse a la inercia de la tradición y al poder omnímodo de los poderes públicos. Sus alegrías y sinsabores son el testigo oculto —quizá el único testigo existente— de una labor cuyos frutos recogemos, inconscientes, cuando los nuevos vientos de una reforma educativa cualquiera vuelven a azotar nuestros quicios y a poner en tela de juicio nuestra más reciente memoria —por no hablar de nuestro interesado olvido. Como ahora.

---

<sup>1</sup> El presente trabajo es resultado del proyecto de investigación HUM2005-00245, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y co-financiado por el FEDER.

La especial coyuntura generada a raíz del denominado proceso de Bolonia es una buena excusa para atajar de raíz estos vicios ancestrales que tienden siempre a calificar de novedad integral pautas de conducta que la modestia del trabajo cotidiano guarda celosamente en sus anaqueles, cuando no en el recuerdo de los alumnos que un día salieron de las aulas para perderse en el marasmo anónimo y silencioso del entorno. Las luchas más o menos intensas que para ello se entablaron en los despachos de los gestores educativos, los enfrentamientos más o menos explícitos con la tradición, y la reflexión más o menos elaborada que su quehacer diario no les dejó tiempo de fijar en sendas investigaciones, aun siendo una realidad tan comprensible como insalvable —lo urgente es siempre lo importante—, son también una muestra de la naturaleza callada de la educación: ocupada siempre en la formación de futuros ciudadanos, que la sociedad acaba por asimilar. Ésa es su recompensa y, por qué no decirlo, también la prueba fehaciente de su éxito.

Todos los que se dedican a la docencia saben a qué me refiero cuando hablo de la huella que su tarea deja en la forma que adoptan sus alumnos: breve, imperceptible, apenas reconocible y apenas reconocida. Pero huella al fin y al cabo. El ejemplo elegido en esta ocasión no sólo es una buena muestra de lo expuesto hasta ahora, sino una mano tendida al futuro, a la rendición de cuentas y al reconocimiento del aprendizaje que a estas alturas todavía estamos utilizando. Las razones de tal elección son de muy diversa índole y no carecen del riesgo de la parcialidad, la anécdota o la falta de abstracción. Pero, ¿acaso la educación no entraña en sí misma dicho riesgo?

Súnion. Institució Cultural Catalana es un centro de educación secundaria fundado en Barcelona durante las últimas bocanadas del franquismo. No dispone de ningún estudio global de carácter sistemático; su crea-

dor, Josep Costa-Pau, reiteró y justificó varias veces su voluntad explícita de no teorizar sobre el proyecto para no enquistarlo; y la naturaleza de sus escasos estudios se limita a la descripción de aspectos parciales que la circunstancia de los autores que los redactaron hizo especialmente significativa. Con este panorama, poco halagüeños pueden ser los pronósticos y muy disparatadas las pretensiones de construir, sobre dicha base, un edificio teórico con las garantías mínimas de solidez. Pero aun siendo un arma de doble filo, la conciencia del bagaje intelectual con el que nos obsequiaron —y nos obsequian todavía— iniciativas como las de Súnion, permite que unas dosis de atrevimiento perforen la coraza del rigor científico mientras públicamente se asume el peligro que semejante actitud conlleva.

Sin embargo, convencer al lector de que dicha asunción se ha interiorizado no es tarea fácil. Más allá de las fórmulas habituales del estado de la cuestión poco tenemos a nuestra disposición para resolver este asunto. ¿Por qué tanta preocupación, entonces —se nos preguntará con razón—, si en el fondo este proceder es el que marca el inicio de cualquier investigación, sea ésta del calibre que sea? Muy fácil: la anfibología de la documentación existente refiere tanto la relativa traición de los principios básicos de la didáctica, en general, y de Súnion, en particular, como su dependencia inequívoca de la coyuntura —especialmente relevante en el caso que nos ocupa— en la que dichos principios se establecieron. De esta suerte si el artículo de Santiago Mallas Casas, publicado en *Medios Audiovisuales* en 1977, y el del propio Costa-Pau, publicado en la revista *Crítica* en 1980, inspiran los dos textos firmados por el Equip Edebé y publicados en *Diagroup. Audiovisuales y Educación* en 1981 y 1984 respectivamente, el artículo del actual director de Súnion, Joan Puig Torres, publicado en *Organización y gestión educativa* en 1996, cierra el repaso de las publicaciones periódicas y abre la lista del único libro, homenaje al fundador de la es-

cuela publicado por la editorial EUMO en 1988<sup>2</sup>. La cronología y los títulos de cada uno de estos trabajos pueden probar no sólo esa circunstancia a la que se hacía referencia hace un instante, sino también la sorpresa y buena acogida que recibió el centro en sus primeros compases de existencia. Luego, el silencio hizo acto de presencia, sumergió la escuela en su cotidianidad y veló su trasfondo teórico y su ejercicio educativo. Tras la prematura muerte de su fundador, acontecida en 1986, un libro que recopilaba la documentación elaborada hasta el momento junto con algunas notas del mismo Costa-Pau y varias necrológicas aparecidas en los periódicos de la época cerró la primera etapa de la historia. En 1996 Joan Puig rompió esa aparente tranquilidad.

Teniendo en cuenta la inercia tradicional con la que tanto la sociedad como los ámbitos educativos punteros acostumbran a recibir cualquier nueva experiencia educativa, el volumen de estudios sobre Súnion, que en sí mismo parece pobre, deviene, en su contexto, bastante más significativo de lo que tras una rápida y poco atenta mirada podríamos admitir a pies juntillas. En efecto, a pesar de que la naturaleza de dicha documentación adolece en su conjunto de un talante descriptivo que pretende —como es lógico suponer— dar noticia de una novedad introducida en el seno mismo de la sociedad catalana, todavía llogada por la dictadura, su propia inmediatez representa el mejor testimonio de lo que en su momento supuso la creación y puesta en marcha de Súnion. En este sentido, el contenido de los artículos debe considerarse con esmero y prudencia, y en ningún caso desestimar sus aportaciones por la ausencia de teoría que la práctica didáctica presupone. Al contrario, precisamente por esta razón, las reseñas iniciales

<sup>2</sup> MALLAS CASAS 1977: 123-133; COSTA-PAU 1980: 73-79; EQUIP EDEBÉ 1981: 95-109; EQUIP EDEBÉ 1984: 109-123; PUIG TORRES 1996: 47-51; COSTA-PAU 1988.

que personas ajenas al centro le dedicaron pueden considerarse del mismo modo que las opiniones expresadas en la prensa a tenor de la inauguración de la Escuela Moderna de Ferrer Guàrdia, allí por 1909. El porqué de este malicioso ejemplo se evidenciará con el desarrollo del presente artículo. Valga por ahora el hecho, fehaciente donde los haya, de que la personalidad de los pedagogos enmudece y eclipsa a menudo la capacidad de análisis de los teóricos.

Observemos un momento de cerca la documentación disponible y valoremos, en su justa medida, tanto su contenido explícito como lo que el acometer una investigación sobre Súnion tiene de aventura. Una investigación necesariamente parcial y necesariamente a tientas, consciente de lo que es, y que quiere ser asimismo una invitación a emprender nuevos estudios por quienes vendrán después. Ésta fue, muy posiblemente, también la voluntad de quienes con sus primeras aproximaciones rindieron cuentas del funcionamiento interno de Súnion, dejaron constancia de la impronta que semejante novedad les había causado y, acto seguido, se concentraron en la utilización de las nuevas tecnologías, sus ventajas e inconvenientes y sus formas de financiación. Si de algún modo, pues, pudieran glosarse los artículos de Mallas y del equipo Edebé y proponer un denominador común para sus planteamientos, habría que considerar lo que de significativo hay en la siguiente pregunta: ¿qué se encuentra un visitante al entrar en el peculiar recinto de Súnion? Un enorme tablero horario, alumnos ejerciendo las funciones de recepción y administración y un extraño paisaje de *vanguardia* repleto de aparatos audiovisuales. ¿Es eso Súnion? La respuesta se halla —como no podía ser de otra forma— en «Una experiència pedagògica per a adolescents», artículo en el que Costa-Pau expone sucintamente los ingredientes que componen la singular mezcla de la escuela: el grupo natural, el montaje

didáctico programado, la distribución horaria y el profesor-animador.

Finalmente, *Súnion. Una nova pedagogia per a adolescents* marca el mayor punto de inflexión en la ruta de las publicaciones sobre la escuela al plantearse como un texto homenaje a Costa-Pau, como una recopilación de sus notas, artículos y guiones de vídeos de presentación, y como una mezcla, entre respetuosa y literal, del espíritu de fondo de Súnion. La advertencia de la nota editorial sobre el contenido que el lector puede encontrar en las páginas siguientes es suficientemente explícita del deseo de no querer reelaborar el material brindado por su fundador para mantener viva la llama de lo pendiente.

«La escuela es para cada chico y para cada chica la comunidad abierta y entrañable en donde puede ir y encontrar las justas respuestas a sus interrogantes, la comunidad en donde la libertad de expresión y de debate entre compañeros está garantizada, —es cada chico y cada chica quien a la larga se tiene que forjar su propia ideología»<sup>3</sup>. [De modo que] «la escuela viene a ser algo inefable, es decir, en cierta forma inexplicable. Debe vivirse»<sup>4</sup>.

¿Por qué, con estos presupuestos, acometer una investigación que se sabe inaugural, rompediza y, en algunos momentos, incluso contraria a la naturaleza de Súnion? ¿Por qué inmiscuirse en las arenas movedizas de lo inefable que, según Costa-Pau, únicamente puede vivirse? ¿Por qué asumir tanto riesgo teórico si al fin y al cabo nos hallamos ante una realidad práctica? Con moderación y cautela, y a sabiendas de lo injustificable de la cuestión, se abre ahora el turno de las explicaciones.

<sup>3</sup> COSTA-PAU 1988: 38. La traducción al castellano de este fragmento y de los que vendrán a continuación son de la autora de este artículo.

<sup>4</sup> COSTA-PAU 1988: 79.

## 2. Consideraciones preliminares: el porqué de una elección

Si de algo puede sorprenderse quien haya echado un rápido vistazo a los documentos fundacionales de Bolonia así como a la ingente bibliografía que desde diferentes instituciones se ha ido generando desde aquella ya lejana fecha de 1999, es la inexistencia, casi se diría que pretendida, de reflexión didáctica y teoría pedagógica de altos vuelos. Aun siendo evidente el sesgo que la necesidad y la realidad educativa de nuestros países ha impreso en esta reforma del sistema universitario a escala europea, lo cierto es que brillan por su ausencia textos que aborden los muchos interrogantes que surgen a escala de la asignatura, la materia o el módulo. Por mucho que detrás del proceso de Bolonia haya factores que enturbian lo que aparentemente debería ser una transformación lógica de la universidad, lo cierto es que sean cuáles sean dichos factores, su aplicación siempre tendrá que realizarse, en su mayor parte, en el terreno de la práctica educativa<sup>5</sup>. Y ello resulta meridianamente claro incluso para aquellos que, en su escepticismo, únicamente analizan la documentación existente mediante el vocabulario del nuevo liberalismo en alza. Mal que les pese, una transformación de semejante género no puede prescindir de la naturaleza —pedagógica— de su objeto, ni siquiera escamoteando su presencia. Ni siquiera reduciéndola a un simple efecto secundario. Demasiadas experiencias, testigos y muestras están presentes en nuestra memoria colectiva como para no darnos inmediata cuenta de que la pedagogía y la práctica educativa modernas siguieron esas mismas fases que ahora tanto parecen incomodarnos.

<sup>5</sup> Se omite aquí un análisis del trasfondo económico relacionado con el proceso de Bolonia por no ser éste el objetivo del presente artículo, y porque el lector dispone, en este mismo número, del trabajo de José Luis Menéndez, en el que se trata esa vertiente económica de la reforma universitaria.

El hecho de que el paso desde la teoría filosófica de la educación a la implantación de las políticas educativas adecuadas y a la práctica docente no constituyese un proceso ni fácil ni rápido, allá por los albores del siglo XX, es algo que está fuera de toda duda, como demuestra la evidencia de que no halló su correlato en una teoría didáctica coherente hasta mucho tiempo después. Hasta qué punto, sin embargo, este devenir puede repetirse y condicionar el futuro de la reforma universitaria es algo que todavía ignoramos, pero que a la luz de lo acontecido hasta la fecha toma una cierta consistencia: Bolonia se ha construido a base de decisiones políticas complejas, sus intenciones han ido lentamente pasando del papel a la realidad y los tintoros de los agentes implicados han empezado a llenar páginas de informes de seguimiento sobre transformaciones de la práctica docente que nadie antes hubiese podido imaginar. ¿Tiempo habrá, en un futuro próximo, para las reflexiones y las teorías pedagógicas? Todo hace prever que sí. El proceso de Bolonia deberá abrir el espacio adecuado para el pleno desarrollo de su faceta pedagógica y didáctica. No puede ser de otra forma.

Las experiencias acumuladas durante más de un siglo por el resto de niveles de la enseñanza tienen que entrar de pleno derecho en el debate y recibir la merecida atención. El lector incrédulo se aferrará a las trincheras del cambio de contexto y alegará el peso de la tradición académica y la dificultad de no dejarse arrollar por ella; se escudará en ese factor económico y político que se percibe entre las páginas de Bolonia; criticará la creciente competitividad que se exige a las universidades y la rivalidad que puede llegar a comportar; se quejará de la rapidez intolerable del cambio y finalmente, presentará la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación como si de un escollo insalvable se tratara. Y su diagnóstico no carecerá de sentido: llevará razón. Ahora bien, ¿acaso no se podría defender que

algo similar sucedió a principios del siglo XX con la reforma de la educación primaria? Más aún, ¿acaso no se podría argumentar que la transformación de la educación secundaria, acometida durante la década de los 70, no sólo coincidió con el cambio de las universidades anglosajonas sino que utilizó los mismos parámetros? Hablar de la dificultad de alterar el ritmo vital de una tradición educativa apoyada por los poderes públicos, del elemento económico que subyace bajo cuestiones como la educación universal y mixta y la formación de los adolescentes, de la coincidencia de intereses entre países e instituciones, de la velocidad de un proceso que ponía en tela de juicio la tradición decimonónica, o de la exigencia de formar, en función de las nuevas demandas de la sociedad industrial, a los futuros trabajadores, ¿no son aspectos centrales y que guardan un estrecho parentesco con cualquier reforma educativa, sea cuál sea el momento en el que ésta se produzca?

El rasgo diferencial del proceso de Bolonia no reside en las argucias de los que hallan originalidad por doquier en cada momento de la historia, sino en las referencias que se enarbolan como aval, bien distintas a las que desempeñaron idéntico papel en la reforma de la educación primaria. El cambio del sistema universitario ya no parte de Rousseau o de Pestalozzi sino que arranca directamente de la didáctica y descansa en el regazo de una pedagogía que se reivindica a sí misma como ciencia<sup>6</sup>. Bolonia, pues, no va a ciegas: sus modelos son casos probados, experiencias, sin embargo, que en su momento carecieron de una experiencia propia, aquélla específica de una disciplina reconocida. Aquí se

<sup>6</sup> El lector vislumbrará tras estas frases la impronta dejada por Durkheim en *Educación y sociología* respecto a la defensa de la pedagogía como ciencia que mezcla filosofía, política y sociología así como el término *ciencias de la educación* que hacia 1967 propuso, junto con otros, M. Debesse en su gigantesco *Tratado de Ciencias Pedagógicas*.

juega con ventaja, por fortuna. La nueva reforma conoce muy bien su pasado y es consciente de las deudas contraídas, de que su equipaje es amplio, rico y con algún que otro lastre, y de que, aun ignorando cuál es el punto definitivo de llegada, sabe perfectamente qué vía tiene que descartar y en qué condiciones debe hacerlo.

De admitirse como válida la hipótesis de que, en el proceso de Bolonia, el punto de apoyo es la didáctica y el punto de actualidad la política, ¿podemos sugerir que el futuro inmediato de Bolonia afectará a la práctica docente del mundo universitario en su globalidad? La respuesta a semejante cuestión tiene que ser convenientemente calibrada y no dejarse confundir por la coincidencia estructural entre la coyuntura actual y la que vio nacer los grandes cambios de la enseñanza primaria y secundaria. Bolonia surge de la combinación de dos replanteamientos: de lo que resulta adecuado para enseñar —la didáctica—, y del sistema de instrucción —la enseñanza—, con sus títulos y planes de estudio, con sus leyes y otras regulaciones. Es inevitable echar en falta el otro aspecto fuerte de la pedagogía: la educación, con toda la dimensión ideológica que implica. De hecho, tal elemento ideológico está plenamente imbricado con el sistema de enseñanza pero, parece haber quedado suspendido tras la versión técnica de la misma.

¿Acaso elude Bolonia el escollo ideológico para concentrar su interesada atención en la forma más apropiada de enseñanza en los tiempos que corren? Dada la coincidencia de factores coyunturales y la solidez de las semejanzas con las transformaciones acaecidas en primaria y —por proximidad— en secundaria, no es que Bolonia evite la cuestión ideológica, sino que puede permitirse el lujo de asumir —como así parece haberlo hecho— sus antecedentes y aguardar a que, por puro mimetismo, la reflexión sobre los contenidos se imprima a través de sus formas. ¿Quedaría así suficientemente

justificada la ausencia de reflexiones explícitas en materia pedagógica? O, por el contrario, ¿habría que conjeturar que el estado incipiente de los préstamos teóricos ofrecidos por la enseñanza secundaria ha impedido todavía su completa traducción al lenguaje universitario? Muy posiblemente haya que reconocer que los avatares de la historia reciente han influido de una forma negativa en el traspaso de la práctica a la teoría; que si primaria ha tenido poco tiempo para ello, secundaria ha tenido todavía menos, y que lo que podría interpretarse como una absorción automática, lógica y natural de su referente más inmediato —el modelo de secundaria en el caso de la universidad—, también podría entenderse como una absorción imperfecta del cáliz secreto de la reflexión pedagógica y didáctica.

Para ser rigurosos, pues, tendríamos que analizar la ausencia de especulaciones de fondo sobre la reforma universitaria a la luz de la doble faceta del influjo directo de secundaria —con todas sus peculiaridades— y de la incomodidad de la cuestión de la ideología —las reglas y los preceptos, el fondo, los contenidos, dígame como se quiera. Si sólo abordamos la pura praxis didáctica a corto plazo —que no es poca cosa, por otro lado—, después tendremos que enfrentarnos, mal que nos pese, con el complejo terreno de las ideas y con el todavía más peliagudo terreno de su aplicación. La aventura no carece ni de atractivos ni de riesgos.

Por fortuna el proceso de Bolonia dispone de experiencias previas en las que la parte didáctica y pedagógica están más equilibradas. Las acumuladas en la educación secundaria son las que mejor pueden iluminar nuestra ruta, aunque sólo sea por cercanía. Si a ello se añade que la reforma de primaria tuvo que bregar en primera línea con los trágicos acontecimientos de los que la historia del siglo XX está demasiado repleta, y que sus pretensiones iniciales no vieron la luz real y efectiva hasta la mitad del siglo pasado, no hay dema-

siadas razones para titubear. Por otro lado, y aunque quizá resulte baladí recordar que la adolescencia no fue objeto de estudio con derecho propio hasta la década de los setenta, no es tarea perdida el mencionar que la gestión de su enseñanza estuvo durante mucho tiempo en manos de los sectores más conservadores de la sociedad, totalmente impermeables a unas novedades llegadas de primaria que consideraban irrelevantes en el seno de un sistema educativo carente de vertebración y universalidad.

La justificación de los vínculos entre educación secundaria y educación superior es tan evidente como evidente es la justificación de nuestro objeto de análisis: escudriñar una propuesta llevada a cabo en la Cataluña de finales del franquismo constituye una buena excusa para, aprovechando aquel momento de especial conflictividad política y social, subrayar una cuestión ideológica subsumida en las formas, examinar la deuda contraída con primaria, e inquirir sobre la difícil armonización que caracteriza desde siempre la teoría y la práctica educativas<sup>7</sup>. Súnion es ésta excusa y Bolonia la prueba fehaciente de que no hay excepción a la regla.

<sup>7</sup> Podrían aducirse otras muchas razones por las que centramos en un ejemplo catalán. Pero si entre éstas hubiese alguna que, además de la ya apuntada, desempeñara un papel especial, sin duda sería el impacto social que la reforma tuvo en Cataluña. A pesar de que hay suficientes pruebas para sostener la existencia de proyectos similares desarrollados en el País Vasco, Asturias, Valencia y Madrid, por citar sólo algunos, el interés que la reforma educativa suscitó en la burguesía catalana, con el fin de proceder a la formación interesada de los futuros ciudadanos, es paradigmático. El ascenso de esta clase y su presencia directa en el gobierno no estuvo exenta de enconadas luchas intestinas. En opinión de J. Monés, «la base ideológica de los partidos conservadores se apoyaba en los mismos valores postulados por los sectores integristas [...] patria, religión y familia. Vale la pena puntualizar que había diferencias cualitativas importantes en relación con el ideario de la escuela tradicional española, cuanto menos por el hecho de potenciar subsidiariamente nuevos valores derivados del mecanismo organizativo de la sociedad industrial; entre estos valores conviene no olvidar: la ciudadanía, el civismo, la libre

### 3. La nueva *Elegía* de Súnion: lo perdido y lo pendiente

Corría el año 1974 cuando el pedagogo ampurdanés Josep Costa-Pau se impuso el objetivo de «servir a su país» a través de un cambio en el sistema educativo. Eran momentos extremadamente complejos. La dictadura tocaba a su fin y nadie sabía qué pasaría tras la muerte de Franco, cómo se reorganizaría el estado o qué iba a suceder con aquellas futuras comunidades autónomas que, como Cataluña, habían sufrido de una forma singular el peso de la represión. Aun cuando, en sentido estricto, Costa-Pau pareció manifestar un anhelo didáctico de altos vuelos, pero anhelo didáctico al fin y al cabo, el contexto en donde lo hizo público se encargó de terminar la frase mediante aquel plus de significado que condicionó el futuro de su empresa. Por un lado, la falta de concreción a la hora de definir tanto el concepto de país como el concepto de servicio al mismo revelaba un trasfondo ideológico que en aquellos momentos no podía más que insinuarse. Por el otro, la referencia al cambio en el sistema educativo constituía un guiño al lector no sólo sobre la importancia de la educación sino también sobre la necesidad de verte-

---

competencia, la libertad, aunque dentro de unas coordenadas específicas, etc...» (MONÉS 1977: 295).

Por otro lado, se considera innecesario enumerar una por una las relaciones establecidas entre el ámbito catalán y los grandes protagonistas de la pedagogía del siglo XX. El lector conocerá perfectamente lo estrecho del cerco con M. Montessori, E. Claparède o J. Piaget, por ejemplo, y la mayor parte de las iniciativas llevadas a cabo por los diferentes centros de enseñanza y de formación del profesorado de Barcelona, fundamentalmente. Conviene no perder nunca de vista que, si la reforma educativa en Cataluña se movió siempre al amparo de la burguesía y de los enfrentamientos de ésta con el resto de fuerzas sociales, dicha burguesía era sobre todo urbana. No podía ser de otra forma: la dificultad de acometer un cambio en el sistema de valores a través de una reforma del sistema educativo es lógicamente mucho mayor si la instrucción está en manos de los sectores religiosos más conservadores, como era el caso de las zonas rurales.

brar, de una vez por todas, los niveles formativos que hasta la fecha habían respetado siempre sus parcelas de autonomía.

Para reconstruir el país, tras cuarenta años de dictadura, había que afrontar sin miramientos el fondo oculto de los problemas, tomar conciencia del punto de partida y del de llegada y poner manos a la obra en la compleja tarea de dismantelar el edificio franquista. Por lo tanto, la supuesta ramplonería de querer cambiar el sistema educativo para mejorar la sociedad dejaba atrás los horizontes utópicos que habían guiado el camino de las diferentes reformas didácticas emprendidas, y se convertía, por la propia coyuntura histórica, en un muy afilado estilete. No obstante, ¿había en dicha frase un postulado contundente que abogara de modo claro por una determinada corriente ideológica? Taxativamente no. El lema de Costa-Pau podía ser compartido, en el fondo, por cualquier pedagogo. La forma simple y cristalina abría los brazos a todos los contenidos que le pidieran asilo. Sin embargo, todos sabían también, como sabemos ahora, que no existe forma alguna que pueda hacer gala de su pureza.

¿Cuál fue entonces el contenido real del que dicha forma se hizo cálida depositaria aun siendo aquel, su contenido, una imposición dictada por lo anómalo de las circunstancias? Como señala J. Monés en su ya clásico trabajo *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*, cuando el sistema educativo pasó a manos del Estado, las relaciones entre las clases dirigentes y la enseñanza se hicieron más evidentes e interesadas<sup>8</sup>. Pues bien, si querer servir al país mediante un cambio organizativo del sistema escolar es una forma retórica de manifestar este anhelo que marca el nacimiento de los Estados modernos, tenemos

---

<sup>8</sup> MONÉS 1977: 146.

que situar el objetivo de Costa-Pau a medio camino entre el alumbramiento de dicho Estado moderno y una realidad social, que todavía en 1974 seguía reclamando la estructuración de todos sus niveles educativos. En este sentido, su iniciativa reconoce la deuda contraída con una fuerte tradición que el conflicto bélico de 1936 había truncado de raíz, y asume la tarea pendiente que los albores de la democracia habían puesto irremediablemente de manifiesto. Mediante la referencia al poema de Carles Riba, que desde su exilio había expresado la añoranza por la tierra que hubo de abandonar tras la ocupación franquista de Barcelona, allá por 1939, Costa-Pau glosó su ideario<sup>9</sup>. Súnion no encarnaba únicamente la patria que los marineros medievales atisbaban —como atisbaban los catalanes el fin de la dictadura— sino también la civilización helénica, la recuperación cultural inminente y la mano tendida al legado que Riba representaba. Quedaba así sellada una adscripción a todas luces evidente y completamente generosa: Costa-Pau cerraba el paréntesis de la dictadura y retomaba la reflexión allí donde aquélla había enmudecido.

El pedagogo ampurdanés oteó con los lentes de su especial coyuntura histórica —como no podía ser de otra forma— los éxitos y los fracasos de la nueva pedagogía; tomó conciencia de lo estrecho que es el margen que separa las ribas del Estado y de la educación; y

finalmente asumió, en su práctica cotidiana y su quehacer diario, que el vínculo entre la educación y el medio social es, si cabe, más profundo cuando dicho medio se reconoce como una realidad francamente hostil. El lugar común de la práctica educativa y la teoría pedagógica al uso, según el cual es ya tarea trivial tener que justificar ese tipo de vínculos entre educación y sociedad, sirve para poner las cosas en su sitio. Costa-Pau no hizo nunca públicas estas reflexiones. Hurgando entre los artículos, las notas y los textos de diversa índole y cuyas ediciones ya se ha tenido ocasión de comentar, no se descubre ni un solo atisbo que permita sostener este enlace directo entre el momento de máximo esplendor de la didáctica catalana y el frío y escarpado instante que presentaba el año 74. Sin embargo, hay datos suficientes como para, aun manteniendo un cierto margen de prudencia, correr el riesgo de comparar las circunstancias históricas de ambos períodos, equiparar las necesidades pedagógicas que alimentaron ambas empresas y poner de relieve las materias pendientes que seguían siendo, a pesar del tiempo transcurrido, perfectamente válidas.

Si a ello se añade que uno de los lemas principales de Enric Prat de la Riba rezaba la voluntad de servir al país a través de la educación<sup>10</sup>, un análisis más concienzudo de los hechos se presenta como una invitación inaplazable. La apostilla de Costa-Pau al lema de Prat

<sup>9</sup> Carles Riba (1893-1954) fue uno de los poetas más representativos del Novecentismo catalán. Formado al abrigo de Eugeni d'Ors, Prat de la Riba y Pompeu Fabra y a la luz de la influencia de Goethe y Valéry, destacó no sólo en el ámbito de la poesía y la creación literaria en general sino también en el ámbito de la reconstrucción nacional, la traducción de obras clásicas, la enseñanza universitaria y la intervención en el Institut d'Estudis Catalans. En 1939 se exilió en Bierville (Francia) en donde escribió una de sus obras más conocidas: *Elegies de Bierville* (1949 en su versión definitiva), ejemplo claro de la experiencia traumática de los refugiados de guerra. Una de estas doce elegías es la titulada *Súnion*.

<sup>10</sup> El lector recordará que Enric Prat de la Riba (1870-1917) fue uno de los políticos más destacados del denominado movimiento novecentista catalán. Abogado de formación, no sólo impulsó la creación de la Unió Catalanista en 1892 sino que en ese mismo año participó en la redacción de las *Bases de Manresa* y, poco tiempo después, fundó su propio órgano de difusión *La Veu de Catalunya* así como la Lliga Regionalista de Catalunya. En 1905 fue elegido diputado provincial, presidente de la Diputació de Barcelona en 1907 y presidente de la Mancomunitat de Catalunya en 1913. Desde sus cargos de responsabilidad impulsó una serie de reformas educativas que se cuentan entre las más importantes del período.

de la Riba —servir al país a través de un *cambio* en su sistema educativo— no carece de importancia y arroja buena luz sobre el método que debemos seguir para probar nuestra hipótesis: la experiencia de Súnion era una revisión —exenta de traumas y generada en el seno mismo del contexto que la hacía necesaria— del movimiento que había llevado a cabo una verdadera reforma educativa con voluntad de servir al país. Y, puesto que dicha reforma había quedado incompleta por las vicisitudes que ya todos conocemos, el cometido de Costa-Pau era doblemente complejo. En sí misma, la transformación tenía un grado de dificultad que la poco abundante acumulación de experiencias realizadas hasta la fecha no hacía sino aumentar. Las descripciones, más o menos completas y más o menos apasionadas, sobre los instantes iniciales de la pedagogía moderna eran pura y simplemente eso: informes sobre proyectos de escuelas, tentativas con mayor o menor éxito y un cúmulo de intentos que no habían tenido ni el tiempo ni la oportunidad de desarrollarse y madurar normal y convenientemente. Más lejos, las aportaciones europeas y norteamericanas hacían gala de un pasado no carente —bien está el decirlo— de altibajos que ya nada tenía que ver con la didáctica de un pequeño país. Por otra parte, la transformación adquiría visos ideológicos que eran todavía más difíciles de concretar en un panorama —no debemos olvidarlo— de represión e incertidumbre.

Por consiguiente, ¿llevaría razón el lector que creyera ver en esta realidad algo propio de cualquier iniciativa reformista? Efectivamente. Sin embargo, debemos considerar cuánto más esfuerzo supone enfrentarse a un vacío histórico de cuarenta años que proceder a una revisión de un pasado reciente. Esta última posibilidad nunca constituyó ninguna alternativa puesto que su práctica didáctica había eliminado cualquier avance anterior en la materia. Vistas así las cosas, parece lógico inferir que el modelo que inspiró a Costa-Pau, o bien

tuvo que surgir del oscuro cajón de los albores del siglo XX y del no menos oscuro cajón de la clandestinidad, o bien tuvo que emanar del sentido común y dar salida a las voces que su propia historia le brindaba. Riba era la simbólica. El Novecentismo la pragmática.

En opinión de J. Monés, el binomio Prat de la Riba y Joan Bardina, cuyo encomiable trabajo en el Patronat Escolar es de sobra conocido, podría ilustrar con acierto la voluntad novecentista de la que hablábamos<sup>11</sup>. A partir de aquí sólo cabría concretar nuestra línea de trabajo. La catalanidad, la sustitución de los exámenes por la evaluación continuada, la fusión de la escuela con el medio, la importancia concedida a actividades extra-escolares tales como la danza, la música, el trabajo manual y el trabajo agrario, o el intento de superar la tradicional distancia entre el profesor y el alumno son sólo algunos de los ejes que orientaron la iniciativa de Bardina<sup>12</sup>. Por lo tanto, de ser correcta nuestra doble hipótesis de que Costa-Pau hizo suyas las aspiraciones noventistas, y de que dichas aspiraciones quedan de algún modo reflejadas en el espíritu y la letra de estos seis puntos, podría concluirse que Súnion emprendió su ruta a partir de aquí y, por ello, atesoró los beneficios de un bagaje de corte fundamentalmente didáctico. El sentido de semejante afirmación debe hallarse en el hecho de que excepto en lo que concierne a la catalanidad y a la fusión de escuela y medio —mucho más ambiciosos en sí mismos—, los otros tres puntos del programa de Bardina le eximían —también a él— de

---

<sup>11</sup> MONÉS 1977: 185-186.

<sup>12</sup> Para un mejor y más apropiado acercamiento a la figura de Joan Bardina, véase la antología de textos que recopiló Josep González-Agàpito en 1989 y publicó EUMO bajo el título *El règim de llibertat dels escolars i altres escrits*.

cualquier enfrentamiento violento con la delicada cuestión de la ideología<sup>13</sup>.

Por mucho que la documentación existente no nos permita ir más allá de la pura especulación, lo cierto es que el cambio en el sistema educativo por el que abogaba Costa-Pau para servir a su país no era otra cosa que la plasmación de las raíces más profundas de la renovación pedagógica. No se trataba de oponerse al pasado ni de construir un alto edificio desde la nada sino de interpretar la realidad del momento, descubrir sus entresijos y dejar de hacer oídos sordos a sus demandas. Costa-Pau no sólo conocía de primera mano esa realidad, sino que su práctica docente le brindaba día a día los motivos para escucharla y dar sentido a uno de los aspectos básicos de la denominada pedagogía social<sup>14</sup>: por su propia naturaleza, la educación

<sup>13</sup> Convenimos con J. Monés que «la catalanidad de la escuela y la renovación metodológica aparecieron cronológicamente una al lado de otra, o mejor aún, como consecuencia una de la otra, sobre todo en la enseñanza primaria, y, salvando ciertos períodos, han llenado nuestra historia escolar de este siglo XX. Escuela catalana y escuela nueva, escuela en catalán y libertad del educando, catalán en la escuela y escuela activa, expresan un mismo sentimiento y un mismo anhelo». (MONÉS 1977: 151).

<sup>14</sup> En la medida en que no es la pretensión de este artículo hacer un repaso exhaustivo a las teorías pedagógicas del siglo XX, omitimos una mayor profundización en los contenidos de las tesis de P. Natorp y P. Barth y damos por sentado que el lector los conocerá sobradamente. Asimismo, prescindimos también de las comparaciones que se han ido estableciendo entre la denominada pedagogía social y la denominada pedagogía individualista —que, entre otros, halla en la figura de Herbart a uno de sus nombres más destacados—, y evitamos el debate sobre si los principios de la pedagogía del siglo XX, cuya mayor aportación acostumbra a cifrarse en la escuela activa, son de naturaleza social o individual. Los ya citados Rousseau y Pestalozzi tendrían todavía una enorme actualidad. Sin embargo, aun siendo conscientes de la importancia de semejantes reflexiones en el contexto en el que nos hallamos, preferimos orientar al lector interesado hacia la obra de Natorp, *Pedagogía social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*, de Barth, *Pedagogía*; de O. Willmann, *Teoría de la formación en sus relaciones con la*

refleja los valores de la sociedad, independientemente de cuáles sean éstos y de cómo sea dicha sociedad. Para Costa-Pau, había suficiente con tomar conciencia de que la educación es sociedad, que propaga sus valores y que para esto no se requiere más que una práctica didáctica coherente. Lo urgente era dotar a la escuela de esta práctica; los manifiestos ideológicos o incluso las teorías pedagógicas podrían esperar un tiempo.

Aquel lector que haya seguido el hilo argumental mantenido hasta ahora, ya habrá podido suponer que esa reiterada voluntad de no escribir sobre Súnion —a la que se había hecho referencia con anterioridad—, es un buen indicio de la reivindicación de lo didáctico, de la asunción profunda del fondo de la educación, y del convencimiento de que la escuela es un espacio de propagación de valores y modelos, aun cuando este último aspecto nunca haya sido explicitado por el fundador de la escuela. ¿Cómo resolver, entonces, el conflicto entre la vocación universalista que subyace bajo estas consideraciones y su realización efectiva en el seno de un contexto determinado —catalán? O peor aun, ¿cómo resolver ante el alumno la conciencia de la provisionalidad y la naturaleza convencional del hecho colectivo? Nuestra hipótesis de trabajo acude al lema del *aprender a aprender* que Costa-Pau no cejó de argumentar y se pregunta, ¿aprender qué?

Admitamos, por lo pronto, que una definición aproximada de aprender sería la siguiente: aprender es adquirir conocimiento de algo mediante el estudio y/o la experiencia. Aprender a aprender, entonces, ¿sería hacerse con el modo de adquirir conocimiento independientemente de cuál sea su objeto? Admitémoslo así. Y admi-

*investigación social y con la historia de la educación*; y de F. Paulsen, *Pedagogía racional*. Asimismo, para una mayor profundización recomendamos también el texto de E. Durkheim, *Educación y sociología*.

támoslo porque ello nos permite traer a colación aquella idea en virtud de la cual, la educación humana no es sólo lo que permite tener noticia significativa de la realidad, sino también lo que instruye sobre la importancia del propio hecho educativo hasta convertirlo en un fin en sí mismo<sup>15</sup>. Si esto es cierto, la frase «aprender a aprender» se aleja de ser un bonito juego de palabras de los pedagogos para cargarse de un sentido fuerte: define la finalidad propia de la educación humana.

Súnion entra de lleno en el debate entre una educación centrada en el profesor y los contenidos y una educación centrada en el alumno y el aprendizaje, y su apuesta por la segunda no deja lugar a dudas. Es evidente que la repetición del verbo que fija con claridad, exactitud y precisión la actividad propia del estudiante —su naturaleza, en definitiva— indica que no nos hallamos frente a frente con el alumno indefinido del que se ha ocupado la pedagogía moderna. Ahora, se caracteriza el alumno como estudiante activo, maduro, libre y responsable que asume el reto fascinante y sobre todo humano de su formación. Es muy posible que cuando Weber, Gaudig y tras ellos la escuela del trabajo defendieron que las normas de la pedagogía deberían fundamentarse en el aprovechamiento de la actividad que el alumno realiza por propia iniciativa y en su autonomía, no pudieran imaginar el alcance real de sus ideas. Bajo el convencimiento de que la educación plena únicamente se realiza con la participación responsable de la persona, el aprender a aprender debía salvar, en Súnion, la distancia que separa la vocación universalista de la aplicación concreta de una educación que propaga valores concretos<sup>16</sup>. Y no sólo eso. Teniendo en

cuenta que desde que la irrupción de las tecnologías y las nuevas demandas industriales, más que un trabajador formado —como podía haber ocurrido en cualquiera de las fases de la Revolución industrial en sus diferentes contextos— se exigía un trabajador dúctil y flexible que fuera capaz de reciclarse permanentemente, la propuesta de Costa-Pau asumió verdaderos retos de futuro. Mientras buceaba en una tradición pedagógica distante en el tiempo y les rendía la debida pleitesía, cumplió igualmente con el objetivo de una educación humana, que es universal en la medida en que también se realiza en lo concreto.

¿A quién le podrían resultar extrañas semejantes solicitudes de reciclaje profesional, formación permanente o educación a lo largo de la vida? Y no obstante, ¿qué había de todo ello en aquella Barcelona de 1974, sumida en los últimos coletazos de la dictadura e inquieta por el porvenir que le aguardaba? La respuesta es simple. En la medida en que la educación se revela como un acto de difusión de valores, el alumno activo, maduro, libre y responsable, llegará a ser con el tiempo miembro de pleno derecho de ese mismo colectivo ciudadano que tanto promueve en la educación unos valores determinados como también le facilita el espacio en donde propagarlos. Por lo tanto, ese alumno activo, maduro, libre y responsable que afronta el reto del aprender a aprender y encarna, en su idealidad al menos, el paradigma del nuevo trabajador que la sociedad reclama es, ante todo y por encima de todo, miembro de un colectivo en cuyo seno actúa y adquiere madurez, libertad y responsabilidad. Es fácil aducir que

faltaba ese matiz *social* necesario para conseguir que las acciones de la escuela realizasen un ideal de vida. Si lo urgente era concentrar la atención en el alumno, sin ninguna duda el éxito de la escuela activa no puede por más que alabarse. Sin embargo, las complejas circunstancias históricas y políticas que la alumbraron entorpecieron tanto su camino que su lógico desarrollo no pudo alcanzar una cierta madurez hasta la segunda mitad del siglo.

<sup>15</sup> WIEL 1979: 304.

<sup>16</sup> Aunque no se puede negar que una de las vertientes más innovadoras de la pedagogía del siglo XX, y quizá el gran denominador común de las diferentes experiencias que le dieron cuerpo y alma, sea la pedagogía activa, debe convenirse en que a su organización le

dicho alumno es miembro de un colectivo sobre el que interviene como sujeto de derechos y obligaciones que es. Sin embargo, vislumbrar en tales afirmaciones un claro paralelismo entre el concepto de alumno, el concepto de ciudadano y el concepto de individuo en proceso permanente de aprendizaje, quizá sea una labor más relevante no sólo a condición de atender, de nuevo, a esa Barcelona de 1974, sino también de levantar la mirada hacia el todavía lejano horizonte de 2010.

Si entre el colectivo de la escuela y el colectivo social no hay más diferencias que las dimensiones —desde que Pestalozzi, Badley o el propio Durkheim hicieran públicas sus ideas—, aquella distancia insalvable entre la aspiración a la universalidad y su materialización en una sociedad y momento característicos disminuye gracias precisamente a la fórmula del aprender a aprender. En efecto, si Súnion se impone el reto de formar individuos capaces de un aprendizaje autónomo, que son a su vez ciudadanos, el proceso comienza en la propia escuela, en la que el alumno queda investido de los derechos y obligaciones propios de los *ciudadanos* de esta pequeña comunidad. Viene de muy antiguo el reconocimiento de la función educativa de la mimesis. Hasta qué punto la falta —intencionada, no está mal el recordarlo— de determinación de los derechos acentúa el protagonismo de la figura del individuo-ciudadano de la comunidad escolar, es algo que nos obliga a concentrarnos en el contexto en el que dichos derechos son ejercidos: el funcionamiento de la escuela.

Pero antes una nota previa. No obstante esa ausencia de referencias claramente explicitadas que distinguen la iniciativa de Costa-Pau, no podemos evitar el sugerir que la sombra de Tolstoi y su pedagogía libertaria son

más que alargadas<sup>17</sup>. El respeto y despliegue de la libertad de los alumnos, así como otros de los aspectos básicos de la organización de Súnion —que tendremos ocasión de considerar más adelante— no estarían lejos de esa otra tendencia pedagógica que halla en Ferrer Guàrdia a uno de sus representantes más próximos<sup>18</sup>. Sin embargo, se trata sólo de un lejano paralelismo puesto que la introducción y definición del alumno como miembro de un colectivo, o del ciudadano como miembro de su sociedad, implican una sumisión que los libertarios no podrían asumir de ningún modo. En realidad, la paradoja de una educación libertaria, aun estando fuera de nuestro alcance, es un aspecto digno de mención, tanto por el cierto paralelismo existente entre su finalidad y la de Súnion, como por el método común del aprender a aprender. Sin ninguna duda, Ferrer Guàrdia asentiría ante el modelo de Súnion y, con las debidas distancias, Costa-Pau no estuvo tan lejos de la Escuela Moderna.

«Excitará, desarrollará y dirigirá las aptitudes propias de cada alumno, a fin de que con la totalidad del propio valer individual no sólo sea un miembro útil a la sociedad, sino que, como consecuencia, eleve proporcionalmente el valor de la colectividad. Enseñará los verdaderos deberes sociales, de conformidad con la justa máxima: No hay deberes sin derechos; no hay derechos sin deberes»<sup>19</sup>.

<sup>17</sup> Para una mayor profundización en las implicaciones de la teoría de Tolstoi y la educación libertaria en general, véase el texto de Ch. Badouin, *Tolstoi: educador*. Cf. también las experiencias de Hamburgo o a las de A. S. Nelly en Summerhill. La obra de J. R. Schmid, *El maestro-compañero y la pedagogía libertaria* es de una especial relevancia en este contexto.

<sup>18</sup> Aunque pueda parecer innecesario, queremos recordar *La Escuela Moderna* de Ferrer Guàrdia como uno de los textos fundamentales y una de las prácticas más exitosas de la didáctica catalana, a pesar de todos los escollos que debieron ser sorteados.

<sup>19</sup> FERRER 1990: 15-16.

#### 4. El alumno como miembro de un colectivo

Es muy posible que llegado a este punto, el lector haya detectado una contradicción entre los dos precedentes pedagógicos que hemos destacado en el caso de Súnion: el novecentista y el libertario. Como la cara y la cruz de un mismo problema, ambas corrientes de pensamiento parecen ser enemigos irreconciliables, defender puntos de vista opuestos y aspirar a sociedades completamente dispares. Y es verdad. Sin embargo, no debe perderse de vista que, a pesar del diverso trasfondo político que las nutre, hay dos aspectos de incuestionable importancia que les resultan comunes. El primero de ellos tiene que ver con una premisa pedagógica común. Ambas corrientes se orientan hacia la formación de ciudadanos y descubren en la educación una afilada herramienta que debe ser controlada para proceder a su utilización debida. El segundo tiene que ver con el transcurso del tiempo: el vacío que supusieron las más de cuatro décadas de represión franquista hizo posible su equiparación subrayando una pureza de las formas pedagógicas que nada tuvo que ver con la realidad. Se produjo algo que únicamente la rotura anómala de la tradición consigue justificar. Costa-Pau —defendimos— retomó la historia allí donde ésta había enmudecido. Y si la preocupación por la formación del ciudadano es un denominador común de la mayoría de las corrientes pedagógicas modernas, sean cuáles sean las características y las motivaciones ideológicas que las sustentan, la dificultad de llevar a la práctica estos modelos renovadores, en una coyuntura como la del año 1974, fue el mejor acicate para destacar este principal elemento común a costa de descartar patentes diferencias.

Costa-Pau definió principalmente el alumno en el ejercicio de su individualidad y como miembro del pequeño colectivo del *grupo natural* y del gran colectivo de la escuela-sociedad, y en consecuencia optó por la activi-

dad del alumno —lo urgente— y por el postulado del «aprender a aprender» —la faceta formal de la acción educativa— como presupuestos didácticos fundamentales. Estos aspectos serán considerados con más detalle acto seguido.

El equipaje que semejante hipótesis implica es abultado y no podemos distraer la mirada de ninguno de sus contenidos. Por mucho que salte a la vista la claridad meridiana con la que a renglón seguido se acometerá la descripción de la naturaleza de Súnion, el lector no puede olvidar que tras la enunciación del colectivo de la escuela se halla una muy compleja definición del individuo en acción, cuyos ecos penetran hasta el fondo en el terreno ideológico. Y si dicha ideología es lo no escrito, ello no debe ser motivo para descartar ni lo ambicioso del proyecto ni lo concreto y coyuntural de su realización. Súnion se adscribe al debate universal del aprendizaje, comulga con la idea de un individuo en continua formación y lo particulariza, a nivel didáctico y a nivel pedagógico, a través de ese *extraño* concepto del equipo entrañable y cooperativo de alumnos que deciden vivir y convivir juntos en el seno del gran grupo de Súnion<sup>20</sup>.

El *grupo natural* era una unidad voluntaria y no restrictiva de amigos que intervenían en la labor común del crecimiento individual y colectivo; era un equipo de trabajo, de tertulia, de gestión escolar y, sobre todo, de reflexión pedagógica, integrado por unas diez personas aproximadamente, que podía mantenerse intacto durante todo el bachillerato o cambiar trimestralmente según los intereses de sus miembros<sup>21</sup>. La madurez, la responsabilidad y la libertad individual desempeñaban aquí un papel fundamental, y aun siendo evidentes los

<sup>20</sup> COSTA-PAU 1988: 43.

<sup>21</sup> COSTA-PAU 1988: 46-51, 56-58, 67, 76-77, 81-82.

peligros de presuponer estas actitudes en la adolescencia, sobre esta base se decidía el discurrir de las actividades cotidianas del aprendizaje y se dirigía la vida comunitaria en el seno del centro.

El alumno de Súnion era una persona de la que se esperaba una acción responsable, en lo individual y en lo colectivo, cuyo objetivo principal no era tanto la consecución de grandes objetivos de aprendizaje como el despliegue del rigor y la constancia que sus futuras tareas vitales y profesionales deberían llenar de contenidos. Y ante estos valores sociales, el alumno ya ciudadano de pleno derecho estaría capacitado para asumirlos críticamente. Si por un lado, el estudiante se consideraba como individuo y era alentado a preparar el conjunto de las materias, por el otro, era un miembro más del *grupo natural*, dentro del cual —y esto es un distintivo especial de la escuela— actuaba de monitor de una asignatura y tomaba la delegación de una comisión técnica. Es decir, cada alumno era responsable, frente a su grupo, de una asignatura: conocía su programa, dirigía las actividades en que se concretaba, controlaba las incidencias de sus compañeros y, con el beneplácito y supervisión del profesor —con quien tenía que reunirse periódicamente—, elaboraba las pruebas de evaluación y las corregía en primera instancia. El rigor, la honestidad y la responsabilidad propia de la evaluación entre iguales se prolongaban con el rol de delegado de una comisión técnica que culminaba la definición del estudiante de Súnion.

Con la intención de cubrir todos y cada uno de los servicios que garantizaban el buen funcionamiento de la escuela, así como de aprender los rudimentos de una determinada profesión, las denominadas *técnicas* adquirirían una considerable importancia. Por técnicas se entendía en la escuela las siguientes actividades. Primero, la coordinación, en donde un representante de cada grupo evaluaba a sus compañeros en la realiza-

ción de sus *técnicas* correspondientes y presentaba un informe semanal de incidencias, problemas y conflictos. Segundo, el equipamiento, o correcta distribución del material y las infraestructuras para la práctica de experiencias de laboratorio, de sesiones multimedia, etc. Tercero, la comunicación, destinada a las tareas de secretaría e información. Cuarto, la editorial, encargada de la elaboración, edición y publicación de los recursos didácticos. Quinto, audiovisuales e informática, ambas dedicadas al mantenimiento y preparación de las tecnologías requeridas por el centro. Sexto, el laboratorio, *técnica* en la que debían llevarse a cabo las pruebas previas a las actividades del día. Séptimo, el diseño, que se ocupaba de la buena marcha del horario así como de los anuncios, indicaciones y normativa distribuida por todo el recinto escolar. Octavo, la intendencia, destinada a la preparación de la comida para compañeros y profesores. Noveno, la biblioteca, cuya función resulta obvia. Décimo, el medio ambiente, especializado en el cuidado del pequeño jardín del colegio y en todas las experiencias de medición de la polución y la contaminación acústica. Con todos los delegados de cada una de las *técnicas*, y con todos los monitores de cada una de las asignaturas, Súnion configuraba el Consejo de Gestión de la escuela y el Consejo de la Asignatura; de este modo reunía, al margen del *grupo natural*, tanto el conjunto de delegados como el conjunto de monitores<sup>22</sup>.

<sup>22</sup> En un contexto semejante, la idea de B. Otto de que la disciplina de la escuela debía ser organizada por los alumnos, previamente reunidos en grupos de trabajo, es un ejemplo, entre los muchos que coparon el horizonte de la pedagogía de los albores del siglo XX, de los que Súnion recogió el testigo. Si hemos acudido a Otto en concreto, es porque, además, este pedagogo tuvo un especial interés en defender que la instrucción tiene que determinarse de común acuerdo entre profesor y alumno, cosa que lo acerca más al proyecto de Costa-Pau, tal y como se tendrá ocasión de comprobar. Evitamos cualquier otra alusión a antecedentes más lejanos tales como los colegios jesuitas del siglo XVI o las escuelas con tutorías de Ch. Demia de la segunda mitad del XVII que Mme. de Maintenon reprodujo en Saint-

A pesar de que son muchos los aspectos en juego, el concepto de *grupo natural* era sin ninguna duda el primero y principal porque en torno a él giraban la organización de la escuela, las propias actividades de aprendizaje, y suponía, además, la matriz en la que se gestaba la convivencia entre los alumnos. Por mucho que ya Durkheim hubiese descrito la escuela como un grupo natural y, de este modo hubiese dotado —junto con Dewey— de teoría lo que hasta entonces no habían sido más que geniales intuiciones —de Pestalozzi en la mayoría de los casos—, lo cierto es que el concepto no carecía de ambigüedad. Resulta cuanto menos poco adecuado el predicar el carácter natural de los vínculos asociativos existentes en un grupo de individuos-ciudadanos del colectivo escolar, con responsabilidades como las indicadas, y el derecho de intervenir en la organización de lo comunitario. Y aquí viene muy al caso recordar a G. Weil y su noción de individuo como *educandum*, para destacar lo alejada que está la educación humana del aprendizaje tal y como aparece en otras especies<sup>23</sup>. Por consiguiente, el término «natural» parece referir más bien un cierto grado de libertad de la que disfruta el alumno y que es promovida por la escuela: «natural» sería aquello que el estudiante realiza, en buena medida, de motu propio. Confiando en la capacidad organizativa que manifiestan los estudiantes siempre que se les libera de cualquier tipo de coacción, Súnion parecía hacerse eco de experiencias similares que a lo largo de la década de los setenta habían tenido lugar principalmente en Francia e Italia<sup>24</sup>.

---

Cyr, poco después, y que ya en el siglo siguiente extendieron Bell y J. Lancaster en Inglaterra.

<sup>23</sup> WEIL 1977: 304.

<sup>24</sup> A pesar de que la contundencia y generalización de este tipo de iniciativas no puede fecharse con anterioridad a la década de los setenta del siglo pasado, lo cierto es que ninguna de ellas no tendría sentido sin las múltiples intuiciones, reflexiones y empresas de los que a principios de siglo las habían impulsado sobre todo en el ámbito de

Natural, pues, debe interpretarse como ese proceder no forzado del individuo que respeta su naturaleza eminentemente social. El grupo es natural sólo en la medida y en el sentido de que reproduce en el seno de la escuela lo que es el alumno en el seno de la sociedad. De esta suerte, a partir del momento en que se admita que la pedagogía de grupo concreta algunos aspectos presentes también en la pedagogía libertaria, porque respeta y desarrolla la libertad del alumno en el marco escolar, podrá admitirse que dicha libertad únicamente se materializa en la particularidad del grupo. Parafraseando a Cousinet, el *grupo natural* de Súnion deviene un espacio de confrontación entre el interés general y el individual que puede convertirse en terreno abonado de una educación social y moral<sup>25</sup>. La escuela es un am-

---

la educación primaria. En este sentido, retomar la idea de que la escuela es un centro de vida y trabajo organizado a través de grupos en donde participan profesores padres y alumnos, sin planes de estudios rígidos ni horarios o programas fijos, podría resultar de utilidad para relacionar reflexiones como las de Gaudig, las de Scharrelmann o Wyneken. La particular noticia que de las mismas pudo haber tenido Costa-Pau es suficientemente elocuente para promover ulteriores estudios. Valga por ahora el recuerdo de aquellas comunidades escolares libres en donde los alumnos se agrupaban espontáneamente, elegían a sus representantes y deliberaban sobre sus asuntos, para darse perfecta cuenta del hondo calado de la propuesta de Súnion. Véase el interesante texto de G. Wyneken, *Escuela y cultura juvenil*.

<sup>25</sup> Huelga cualquier otro comentario sobre la figura de R. Cousinet. El pequeño espacio que aquí podemos dedicarle únicamente debe servir para recordar al lector que, a partir de las experiencias y las formalizaciones de los grupos llevadas a cabo por Dewey y Kilpatrick, Cousinet es el creador del denominado trabajo libre por grupos. Muy cercano a los planteamientos de Súnion, su simple mención tiene como objetivo el circunscribir y dotar del significado pleno la aportación de Costa-Pau en el ámbito de la pedagogía moderna. Para un mayor conocimiento de Cousinet, véase *La escuela nueva, Un nuevo método del trabajo libre por grupos* y *La vida social de los niños*. Por otro lado, para profundizar en la denominada pedagogía de grupo, recomendamos los textos de D. Anzieu y J. Y. Martin, *La dinámica de los grupos pequeños*; de J. Maisonneuve, *La dinámica de grupos*; de K. Lewin, *Psychologie dynamique*; de G. Palmade, *Los métodos en*

biente selecto en donde las energías creadoras de la juventud actúan en esa individualidad del ser *educandum* que, en el interior del colectivo, basa su aprendizaje en una acción con sentido. No podría ser de otra forma: para que el individuo ejerza sus derechos debe antes aprender cuáles son dichos derechos y cuál es su verdadera naturaleza de individuo. Pero este primer aprendizaje no es teórico sino fundamentalmente práctico, activo, vital, intuitivo<sup>26</sup>. Para que el individuo-ciudadano esté en el colectivo que le corresponde tiene que crearlo y crearse, caer una y otra vez en esos errores del comportamiento *natural* de los que indirectamente habla su grupo, y ensayar una y otra vez también hábitos cuyo éxito, al final del proceso, le ratificarán la validez de su acción. Ése es el otro significado del *grupo natural*: actuar sí, de forma automática, sí, sin restricciones, sí, hasta hallar el método correcto, y proceder a la interiorización de dicha acción. Sí.

Aunque no es éste ni el lugar ni el momento más adecuado para revisar con detalle lo que se ha convenido en denominar teoría constructivista del conocimiento, sucumbimos a la tentación de lanzar al menos una rápida ojeada a uno solo de sus aspectos. Tras la defensa de la ineludible interacción entre educación y

---

pedagogía, y de G. Snyders, *¿Adónde se encaminan las pedagogías sin normas?*

<sup>26</sup> Si el lema de que el alumno debe vivir y producir antes que aprender es el que se oculta tras estas frases, la imagen de Scharrelmann podría traerse a colación para matizar lo que, a su modo, había insinuado Osterreich cuando diferenciaba la escuela vital —esto es, la hecha a imagen y semblanza de la vida y que, por ello, mezclaba en una particular realidad, el trabajo con el ocio—, la escuela de producción —que fabricaba sus propios materiales— y la escuela elástica —ofreciendo libertad a sus alumnos para que estudiaran lo que quisieran. ¿Es necesario brindar muchos más argumentos a nuestro lector para observar, en estos dos ejemplos —Scharrelmann y Osterreich—, puntos clave estrechamente conectados con la descripción de Súnion?

sociedad, se halla la certidumbre de que uno de los productos más brillantes de dicha interacción es el conocimiento<sup>27</sup>. Se nos podría reprochar, no sin razón, que corremos el riesgo de confundir el proceso con su resultado. Sin embargo, la ocasión bien merece el riesgo. En la medida en que podamos armonizar el conocimiento resultante con el propio proceso de conocimiento —aprendizaje— y afirmar que aquel resultado es ante todo el aprendizaje en sí mismo, el sobredicho producto de la interacción entre educación y sociedad adquiere esa perspectiva en la que se ha hecho hincapié en estas páginas. Esto es, si uno de los productos más brillantes de tal interacción es el aprender a aprender —primer resultado y fundamento del conocimiento—, su materialización tiene que informarnos sobre cómo funciona exactamente el aprendizaje humano.

Y, acto seguido, volvemos a Súnion. Pues bien, sólo a condición de plantear esta interacción de un modo conflictivo, y de reconocer hasta qué punto el intercambio, la discusión, el debate y, en definitiva, la convivencia del *grupo natural* confluyen en el objetivo común de establecer relaciones significativas entre lo propio y lo ajeno o entre lo antiguo y lo nuevo, sólo con esta condición, repetimos, el *grupo natural* halla un punto de fusión íntima con el aprendizaje con sentido: con el aprendizaje sin más<sup>28</sup>. ¿Apoyaría ello la inferencia de que el *grupo natural* formaliza de un modo real la tesis de que el individuo construye su propio conocimiento y de que

---

<sup>27</sup> El constructivismo es la idea que mantiene que el individuo es el resultado de la interacción entre sus aspectos cognitivos y sociales. Más que una copia de la realidad, el conocimiento es una construcción de la misma basada en representaciones o esquemas que se van superponiendo en función de las actividades y del contacto que mantiene el ser humano con su entorno.

<sup>28</sup> En este contexto son especialmente significativas las observaciones que, junto con otros, desarrolló D. Ausubel en *Psicología educativa*.

dicha construcción depende, a la vez, de las representaciones iniciales del aprendiz y de las actividades que desarrolla en el transcurso de sus múltiples vivencias compartidas? Es un lugar común que la pedagogía moderna tuvo siempre en su punto de mira el nivel de desarrollo concreto del alumno, la clara conciencia de que el aprendizaje eficaz tenía que ser, antes de nada, significativo y la certidumbre de que dicha significación se conseguía basando el nuevo conocimiento en el antiguo<sup>29</sup>. A pesar de que hubo muchas y muy diversas tendencias sobre cómo articular los diferentes conocimientos, ninguna de ellas dudó sobre la conflictividad que semejante encaje de bolillos traía consigo de forma inevitable. Costa-Pau situó la conflictividad en el centro de su iniciativa —tanto en sentido metafórico, a tenor de las circunstancias que alumbraron la fundación de Súnion, como en un sentido real más inmediato—; estructuró la comunidad de la escuela como un verdadero punto de confluencia de discrepancias y, por fin, abrió las puertas al meollo de la cuestión.

Lo que él mismo llamó «montaje didáctico programado» era la suma de un conjunto de elementos que intervenían en el proceso de aprendizaje y lo configuraban a medida de las posibilidades del estudiante. Ayudándose de una serie de documentos y actividades más o menos dirigidas, con la responsabilidad del alumno y el acompañamiento del profesor, la actividad del primero se convertía en la protagonista exclusiva de la vida de Súnion. Si por un lado, la programación ordenaba previamente una materia y la dividía en diferentes partes, por el otro, una exposición completa de la misma le añadía bibliografía, informaciones de todo tipo, experimentos y actividades de visionado que se ponían a disposición del alumno para que éste profundizara, en

<sup>29</sup> Sería redundante remitir al lector a los trabajos que en este campo publicó J. Piaget. Confiamos en que agradecerá nuestra prudencia a la hora de aburrirle con largas y siempre incompletas enumeraciones.

virtud de sus intereses, hasta donde le dictase su curiosidad<sup>30</sup>. La idea básica era la de elaborar un desarrollo monográfico y exhaustivo de un determinado problema, buscando al mismo tiempo tanto su rasgo específico como su dimensión transversal. Así, por ejemplo, el monográfico de la prehistoria había sido analizado a la vez por las asignaturas de Historia, Historia del Arte, Biología y Geología; cada una le introducía su particular aportación y, periódicamente, actividades comunes trasladaban a los alumnos que lo que coincidía en el ámbito temporal armonizaba también en el ámbito interdisciplinario del pensamiento<sup>31</sup>.

Para llevar a cabo y explotar hasta sus últimas consecuencias todas y cada una de las posibilidades de aprendizaje del *montaje didáctico programado*, Súnion poseía dos herramientas fundamentales. La primera eran los denominados *dosieres*. La segunda, el *horario*, era en realidad un marco espacio-temporal mediante el cual la distribución horaria era mucho más que una simple ordenación del tiempo. Los *dosieres* sustituían a los tradicionales manuales, recuperando así una práctica didáctica que se remonta a finales de los 60 del siglo pasado. Por su parte, el marco espacio-temporal del *horario* constituía, con la variación diaria que le era pro-

<sup>30</sup> COSTA-PAU 1988: 39-41, 69-70, 73, 76, 80-81.

<sup>31</sup> «Se trataba de dotar a cada tema del programa de un volumen de material que permitiera el autoaprendizaje del alumno y que, de dicho aprendizaje, el profesor responsable de la materia fuera el animador. En la práctica significaba que el alumno tenía a su alcance una serie de herramientas (desde el dossier impreso hasta el montaje audiovisual) mediante las cuales accedía de una manera autónoma a los conocimientos que exigía el programa. El profesor tenía que estimular, orientar, velar y dirigir este proceso de aprendizaje. Para entendernos, utilizábamos una metáfora simple y muy comprensible: la Escuela tenía que ser un amplísimo “self-service” cultural con las estanterías repletas de ofertas y propuestas, de las que los alumnos se servían de una forma libre y espontánea». (CÓNSUL 1988: 27-28).

pia, un punto de coincidencia con las experiencias pioneras de la escuela activa y las iniciativas que la pedagogía institucional se había impuesto en aras de un cambio en el seno de la escuela como institución educativa. Lógicamente, el *montaje didáctico programado* no podía depender ni de los libros de texto al uso —y ello es altamente significativo tanto del aprender a aprender como de los valores que tal lema implica— ni de una realidad espacio-temporal firmemente establecida. Al contrario: el juego de lo simultáneo, la gestión de las rutas de aprendizaje y los ritmos que semejantes caminos traen consigo exigían un cambio vertiginoso, una rápida cuanto no veloz capacidad de adaptación y una no menos importante libertad de circulación que únicamente la propia existencia del *montaje didáctico programado* —contundentemente elaborado— podría poner en tela de juicio<sup>32</sup>.

En lo concreto, se trataba de ordenar el tiempo en función de las necesidades del proceso de aprendizaje, de elegir los espacios —todos diferentes— más adecuados para cada una de las actividades programadas, de establecer reagrupamientos de alumnos en virtud de una determinada propuesta docente —seminarios, debates, mesas redondas, lecciones magistrales, etc.—, de integrar actos diferentes pero simultáneos —por ejemplo, mientras unos alumnos bailaban, otros filmaban dicho baile, o bien para realizar un documental sobre la escuela, o bien para hacer un análisis crítico de la práctica de los compañeros—, de que acciones dispares con profesores de áreas diferentes convergieran

<sup>32</sup> Recordamos al lector que a finales de la década de los sesenta, la enseñanza secundaria empezó a asimilar el interés que subyacía en iniciativas tales como las de Freinet, Dottrens, el plan Dalton o el sistema Winnetka. Por su parte, las experiencias de M. Feder y L. Shores, orientadas hacia la reducción de las clases magistrales, la importancia del protagonismo de los grupos y la organización del trabajo individual a través de las nuevas tecnologías serían también un buen modelo a considerar.

en un mismo punto, de cubrir la gestión escolar con eficacia y rigor y de modular rítmicamente, y en atención a las capacidades y al nivel de fatiga del alumno, las dedicaciones e intensidades del aprendizaje.

Lo que la comunidad de Súnion denominaba el *horario* no era, pues, una cuestión puramente retórica atrapada en las altas cumbres de la teoría sino un elemento distintivo y protagonista que presidía el centro de la escuela y ordenaba toda su actividad. Si mediante la coordenada horizontal del tiempo y la coordenada vertical de los grupos, el enorme plafón de 15 m<sup>2</sup> hacía clara ostentación de su naturaleza funcional, —siempre atenta y adaptándose a los diferentes altibajos del aprendizaje— mediante su naturaleza cambiante evitaba la caída en la inercia y cambiaba semana tras semana su composición. Razones de formato, color, título, símbolo y número corrían en su auxilio: mientras el primero concernía al tipo de reunión —por grupos, por bloques, de todo el curso— y a la duración de la actividad —dos horas para un examen, tres cuartos de hora para una sesión magistral, una hora y media para una proyección, media hora de técnicas—, el color aludía a una determinada área temática, el título al tema concreto del aprendizaje, la enseña al tipo de actividad —lección magistral, seminario, proyección— y el número a la ubicación física de la misma<sup>33</sup>.

Traer a colación, en este preciso instante, que la mayor parte de la literatura que Súnion suscitó en sus momentos iniciales, hacía referencia explícita tanto a lo sorprendente del recinto como a la utilización de las entonces nuevas tecnologías audiovisuales, tiene sólo el interés de remarcar hasta qué punto la empresa de Costa-Pau iba contracorriente. Las aulas de Súnion tenían paredes de cristal, los alumnos y los profesores

<sup>33</sup> COSTA-PAU 1988: 65-68, 77-78, 82-83.

se veían los unos a los otros mientras cada uno realizaba actividades bien dispares, y el hecho de que el local en donde entonces se alojara, otrora hubiese sido un parking, puede dar al lector la pista de qué tipo de espacio y ritmo vital se gestaba: Súnion necesitaba su propio código de circulación porque los alumnos y los profesores se movían continuamente por todas partes; su pequeño jardín, su zona de idiomas o el espacio destinado a la biblioteca tenían su personalidad característica; pero todos y todo confluía en el lugar común, núcleo y centro neurálgico del recinto, donde se hallaba el *horario*. Costa-Pau lo había denominado «foro» puesto que, a diferencia del ágora griega —decía—, el foro es un lugar de circulación, de distribución y de encuentro fugaz, pero es también el punto central de la vida ciudadana que fluye sin cesar. Aparentemente desordenada y aparentemente sin sentido. Aparentemente tranquila y aparentemente translúcida: sin ocultas estrategias. Pero sólo aparentemente.

Quien haya entrevisto algo que era propio de las prácticas educativas y las teorías pedagógicas de los años setenta, habrá concluido también que tras el trabajo programado que ya Skinner formuló, tanto en su vertiente lineal como en su vertiente ramificada, se escondía un debate mucho más candente<sup>34</sup>. Súnion era una verdadera y pretendida interacción social repleta de conflictos cognitivos. El trazo fuerte y decidido que sus miembros imprimían en cada una de sus actividades edificaba un complejo edificio de tensiones, altibajos y circunstancias de lo más variopinto. Pero las rutas estaban diseñadas para crear situaciones de experimentación directa que colocaran a los alumnos en el meollo de auténticos y estimulantes problemas, cuya pronta

solución debían idear, comprobar y aplicar ellos mismos. Si el azar entonces, se daba de bruces con la acción programada y prevista, ¿qué había de cierto en la disyuntiva entre aprendizaje autónomo y aprendizaje como producto del conflicto social? ¿Acaso podían preverse estas situaciones conflictivas? ¿O es que estas situaciones no hacían más que alimentar el individualismo del alumno y concebir su definitivo aprendizaje como una salida victoriosa del recinto opresor del colectivo?

El lector habrá captado que el dilema que subyacía en aquella educación programada de Súnion retomaba en el fondo las constantes disputas que mantuvieron los grandes nombres de la teoría constructivista del conocimiento sobre si el aprendizaje era o no, y hasta qué punto, individual o colectivo. No obstante, es éste un escollo con el que ni debemos ni podemos entrar en este trabajo. Analizar con el rigor que requieren tanto la educación programada como la teoría constructivista del conocimiento, desde esta perspectiva concreta, está muy lejos de la finalidad de este artículo. Sin embargo, está el hecho probado de que Súnion incorporó las, de aquella, nuevas tecnologías, y afrontó las también nuevas demandas sociales que éstas trajeron consigo. Y ahí están todos los artículos primerizos que se le dedicaron para dar cumplida cuenta de lo que aquí se mantiene. Por un lado, el *montaje didáctico programado* recogía el testigo de su inmediato contexto y abogaba por el desarrollo individual del proceso de aprendizaje que dicho montaje estructuraba en todos los ámbitos académicos. Por el otro, Súnion se amparaba en una educación entendida como transmisión de valores y como acción colectiva, exceptuando, eso sí, ese poso conductista que en ocasiones emerge a la superficie de las propuestas pedagógicas afines; al menos en apariencia, la escuela apostaba por la libertad. Del encuentro entre ambas realidades salían infinitas posibilidades combinatorias. Para mayor complicación, Súnion podía

<sup>34</sup> Para quien sienta una especial curiosidad sobre el tema, aconsejamos el texto del propio Skinner, *Tecnología de la enseñanza* y el de M. Montmolín, *Enseñanza programada. Principios y técnicas de programación*.

haber camuflado, tras esa ausencia reiterada de valores explícitamente difundidos, la voluntad de imprimir en sus alumnos una determinada orientación ideológica, y lo cierto es que así ocurrió.

No podía ser de otro modo. Hijo de su tiempo y, sobre todo, de su colectivo profesional, Costa-Pau halló la solución al dilema entre aprendizaje individual y aprendizaje colectivo en la acción didáctica en sí misma. Si el *montaje didáctico programado* apuntaba a la misma individualidad hacia la que apuntaban los fundamentos de la escuela activa —las ya citadas teorías constructivistas—, bastaba con reducir las diferencias entre la escuela activa y la propuesta concreta de Súnion. Una vez aceptado que el aprendizaje es producto de la interacción social y fruto del conjunto de conflictos cognitivos con los que se enfrenta el individuo miembro de su pequeña o gran sociedad, la alternativa de Súnion debía concretar el *montaje didáctico programado* mediante esa acción didáctica que únicamente se realiza en grupo. Se le había dado la vuelta a la cosa. De un lado estaba el conflicto cognitivo individual; del otro, la acción didáctica concreta realizada siempre en grupo. La simplicidad de la fórmula no ahuyentaba lo que de artificial habían tenido ciertas discusiones bizantinas sobre la citada escuela activa. Al contrario, Súnion se revelaba sobre todo, y por encima de todo, heredero de las grandes aportaciones de la pedagogía catalana de principios del XX y las vivificaba con sus semejantes europeas y norteamericanas. Se acallaban así muchas voces. Y así también se restablecía el puente roto por la historia reciente.

El conjunto de actividades que integraban el *montaje didáctico programado*, era de los más variopinto, y algunas incluso parecían ajustarse a los conocidos treinta puntos mediante los cuales Ferrière había definido la

escuela nueva<sup>35</sup>: desde las salidas y viajes culturales por diferentes puntos del país o del extranjero, hasta la práctica periódica de actividades deportivas, concursos de muy diversa índole sobre las aficiones y las prácticas que dentro y fuera de la escuela ocupaban el tiempo libre de los alumnos, o la serie de clases de refuerzo de lengua y matemáticas que voluntarios de los últimos cursos impartían a alumnos de primero, el abanico de actividades se completaba con un proyecto que Costa-Pau nunca pudo ver realizado y que consistía en el aprendizaje de las técnicas de la vida rural. Para ello había adquirido unas tierras en Vilopriu (Ampurdán) adonde los alumnos se trasladaban en diferentes momentos del año con el fin de enriquecer la amistad del grupo y llevar a la práctica, al menos, una parte de lo que a nivel teórico se había desarrollado en el interior del recinto escolar.

El hecho de que cada una de las múltiples actividades relacionadas hallara su correspondencia con alguna de las prácticas educativas de las que la enseñanza primaria estaba repleta no debe enturbiar la nítida visión de lo que con ello se estaba llevando a cabo. Acudir a Ferrière, P. Bovet, Kerchensteiner o al mismo Dewey, es casi tan obvio como recordar a Rosa Sensat, Alexandre Galí, Artur Martorell o al ya mencionado Ferrer Guàrdia. Todos ellos tuvieron en sus manos la gestación y desarrollo de la escuela activa, el verdadero y esencial revulsivo que la pedagogía moderna aportó en los albores del siglo XX<sup>36</sup>. La disyuntiva entre enseñanza grupal o

<sup>35</sup> Es inevitable la referencia a *La escuela activa*.

<sup>36</sup> Mencionamos aquí sólo algunos de los nombres que nuestros lectores conocerán sin duda alguna. Si, por un lado, a Bovet y Ferrière se les atribuye la acuñación del término «escuela activa», por el otro, a Kerchensteiner se le atribuye el de «escuela del trabajo» que representa el equivalente europeo de lo que Dewey denominó «educación progresiva». La figura de Kerchensteiner junto con la del Dr. Reddie, la del Dr. Badley, la del Dr. Lietz o la de E. Desmolins constituye una cita ineludible en este contexto. A pesar de que somos bien conscien-

enseñanza individual y entre enseñanza libertaria y enseñanza programada se resolvía en el establecimiento del conflicto cognitivo. En la acción y la práctica en sí mismas. ¿Qué otra cosa, sino, se podía esperar del eterno aprendizaje?

«En lo que a la educación moral se refiere, uno de los puntos considerados indispensables de las Escuelas Nuevas, es el autogobierno de los escolares, es la organización denominada en régimen de república escolar. Que no nos asuste el nombre, en definitiva significa poner la escuela en manos de los niños, que la sientan como algo suyo, que sientan la dignidad de la escuela, que se sientan responsables de su orden, de su disciplina, de su buen nombre. Se trata de acostumarles al buen uso del juicio crítico y la libertad personal. Todos pueden contribuir a su buen gobierno, para todos hay una tarea que hacer y todas las tareas son igualmente dignas. Los niños tienen una buena intuición para conocer las posibilidades de sus compañeros, dejemos que elijan a los jefes, que se distribuyan los cargos sociales, las tareas de orden y disciplina de la clase, y que luego juzguen y critiquen su actuación.»<sup>37</sup>

Las palabras de Artur Martorell son suficientemente claras. Súnion no se concentraba en la acción para huir del intrincado camino que la pedagogía de los setenta había dejado trazado tras de sí, sino que se reducía a ella porque su concepto de la educación tenía un calado mucho más hondo. Integral, completa y en el colectivo, la formación del individuo no era un aparte de su vida, un momento de dispersión o una fase que debía

---

tes de la inconveniencia de concentrar en una única figura lo que formaba parte de la atmósfera y preocupación de toda una época, lo cierto es que tanto por sus planteamientos, como por su influencia concreta en el ámbito catalán —al lado de la ejercida por M. Montessori, Decroly, Claparède, Piaget o Freinet—, su nombre emerge con fuerza cuando se alude a la escuela como comunidad de trabajo en donde los alumnos se perfeccionan, ayudan recíprocamente y colaboran con los fines de la institución, para alcanzar la plenitud a la que cada cual es capaz según su propia naturaleza.

<sup>37</sup> MARTORELL 1978: 29.

ser superada: era la vida en sí misma. Por lo tanto, la variación, la movilidad, el tiempo, la fragilidad, el cambio o la flexibilidad tenían que ser sus mascotas. Y si la escuela del trabajo se había opuesto en su momento a la escuela libresca, Súnion no podía hacer oídos sordos a la herida abierta que tanto el debate sobre la *desescolarización* como opción educativa, sobre la alternancia entre la vida académica y profesional, y sobre el análisis de las nuevas dinámicas entre profesor y alumno habían provocado. Frente a la crisis sufrida por el sector educativo —una de tantas, dicho sea de paso— a finales de los sesenta —y de la que la situación actual es todavía deudora— se planteó que la escuela no podía cumplir con su cometido habitual de preparar a los ciudadanos del futuro porque nunca el mañana había sido tan incierto y el pasado tan poco modélico. Tras la Segunda Guerra Mundial, la demanda de educación no sólo cambió cuantitativamente sino que cualitativamente tomó conciencia de que había que dar respuestas a situaciones nuevas de las que las generaciones anteriores no tenían noticia alguna. El incremento acelerado y simultáneamente la obsolescencia de los conocimientos apenas asimilados, así como las exigencias del nuevo modelo económico en materia de investigación e innovación, reclamaron la presencia de una mano de obra cualificada que, además, fuera capaz de adaptarse al cambio y a la velocidad de las transformaciones. Y aunque ello podría atribuirse a cualquier punto de inflexión de cualquier acontecimiento histórico, lo cierto es que el tempo y la forma del acaecido desde 1945 entraña unas peculiaridades, que si por un lado rompen definitiva y taxativamente con la idea de la educación tradicional y abogan por la educación permanente, por el otro nos ponen frente a frente con el asunto de la construcción del ser humano en toda su amplitud.

En efecto, a condición de interpretar por educación permanente la compleja mezcla de formación reglada,

formación no reglada y formación de adultos, es relativamente fácil corroborar que dicha educación rompe con el orden biológico de la tradicional y que, en virtud de esta ruptura, deja de considerar al adulto como aquella forma acabada del humano que ya no necesita más atención. En consecuencia, el niño no es tampoco una etapa de un proceso que culmina en su forma adulta. Al contrario, el tiempo de educación y formación es la totalidad de una vida de aprendizaje que se formula única y exclusivamente en estos términos<sup>38</sup>. El individuo deviene un eterno aprendiz y se responsabiliza de su educación al igual que se responsabiliza de su vida. Y ahí reside el meollo de la cuestión: ¿acaso deberíamos concluir que, como aprendiz, el individuo se convierte también en su propio maestro? O lo que es lo mismo, ¿acaso deberíamos concluir que, necesariamente, el profesor modifica su rol y se sitúa, también como aprendiz, al lado del alumno eliminando por ello la realidad de la escuela<sup>39</sup>? ¿De quién somos, en definitiva, discípulos?

«Llegado el caso de haber de salir de las vaguedades de una aspiración no bien definida aun, hube

<sup>38</sup> WIEL 1977: 304.

<sup>39</sup> El supuesto canto de cisne que representó la discusión abierta a partir de 1968 sobre la *desescolarización* y la muerte de la escuela es un elemento de juicio que no debe pasarse por alto a la hora de evaluar las connotaciones que Costa-Pau imprimió a su iniciativa: si la educación era la vida misma, ¿cómo y en qué sentido se podía hablar de *desescolarización*? Para aquellos de nuestros lectores que estén interesados en el tema, les remitimos a los textos de P. Bourdieu y J. C. Passeron, *Los herederos: los estudiantes y la cultura*; de A. S. Nelly, *Summerhill*; de P. Goodman, *La des-educación obligatoria*; de E. Reimer, *La escuela ha muerto: alternativas en materia de educación*; de J. Holt, *El fracaso de la escuela*; de G. Dennison, *Los niños de First Street. Una escuela en New York*; de I. Sadoun, V. Schmid y E. Schultz, *Los Boutiques de niños de Berlín*; de A. Andersen, S. Hansen y S. Jansen, *El pequeño libro rojo de los niños y adolescentes*; de E. Fachinelli, *La escuela de lo imposible. Experiencias de pedagogía no autoritaria*, y de M. Lodi, *La infancia y la libertad*.

de pensar en precisarla, hacerla viable, y al efecto, reconociendo mi competencia respecto de la técnica pedagógica, pero no confiando demasiado en las tendencias progresivas de los pedagogos titulares, considerándolos ligados en gran parte por atavismos profesionales o de otra especie, me dediqué a buscar la persona competente que por sus conocimientos, su práctica y su elevación de miras coincidiera con mis aspiraciones y formulara el programa de la Escuela Moderna que yo había concebido y que había de ser, no el tipo perfecto de la futura escuela de la sociedad razonable, sino su precursora, la posible adaptación racional al medio, es decir, la negación positiva de la escuela del pasado perpetuada en lo presente, la orientación verdadera hacia aquella enseñanza integral en que se iniciará a la infancia de las generaciones venideras, en el más perfecto esoterismo científico»<sup>40</sup>.

El aplazamiento intencionado y malicioso que este artículo se ha venido permitiendo a la hora de enfrentarse con el gran ausente de todo el texto, el profesor, cobra ahora su significado. En la medida en que todas y cada una de las rutas trazadas parecían apuntar y confluir en un mismo punto, es evidente, tras considerar que Súnion se inmiscuía en la reflexión profunda sobre la educación, que la figura del profesor no sólo asumía allí otros perfiles sino que dichos perfiles tenían que abundar en lo mismo. A saber, el profesor era un aprendiz más, un discípulo más, un ser en proceso de aprendizaje que, por lo tanto, adquiriría una situación de igualdad que lo hacía compañero de sus alumnos. La necesidad de analizar la dinámica entre profesores y alumnos está fuera de toda duda desde que las experiencias de Hamburgo o las de Summerhill, por ejemplo, ratificaron la igualdad de derechos entre unos y otros y defendieron que además de un espacio de trabajo y vida, el aula era también el punto de encuentro con el profesor-compañero. Si su papel en la definición y estructuración de los contenidos y en la supervisión del trabajo de los alumnos no podía evitarse, su tarea frente a un alumno

<sup>40</sup> FERRER 1990: 13.

que aprende a aprender debía desplazarse hacia la asimilación del aprendizaje por parte de aquél y brindarle los recursos necesarios para generar el entusiasmo, la motivación y las situaciones de conflicto cognitivo que el estudiante debía administrar. Por lo tanto, si una educación basada en la acción del alumno implicaba una transformación del sistema, del tiempo y del espacio, una educación a lo largo de la vida, de la que cada cual es consciente y responsable, tenía que implicar también una transformación del otro, si así puede denominarse, gran protagonista ausente: el equilibrio entre profesor y alumno, la asimilación de sus naturalezas y la convergencia de sus cometidos era lo que, de un modo simbólico, hemos querido ilustrar utilizando la definición del profesor que ofreció Costa-Pau, a modo de síntesis de lo hasta aquí expuesto.

El profesor de Súnion era lo que el mismo Costa-Pau denominaba un «profesor animador», cuya principal tarea consistía en acompañar el proceso de madurez y despliegue de las facultades mentales y emotivas de sus compañeros-alumnos. Miembro de un área didáctica, de un Consejo Pedagógico y de una Comisión de Gestión, el profesor era un miembro más del equipo que desempeñaba sus funciones a ese triple nivel. Por un lado, y como representante de un área didáctica, su responsabilidad consistía en convocar a los alumnos por grupos mediante fórmulas de lo más variopinto: debate, cuestionario, «test de autocomprensión» —según el decir también de Costa-Pau—, corrección de ejercicios, preparación experimental, problemas, expresión escrita, observación y reconocimiento, audiciones, etc. Por el otro, y como representante de uno de los Consejos Pedagógicos, cada profesor era consejero y tutor de cuatro *grupos naturales* y, bajo la tutela del coordinador del curso, se reunía periódicamente con dicho Consejo para trazar las líneas maestras que debían guiar el desarrollo del conjunto de las actividades del año académico. Si por una parte, pues, la tarea del

consejero era gestionar sesiones periódicas con todos los miembros del grupo para exponer y resolver conjuntamente los diversos problemas de aprendizaje y convivencia surgidos en su interior, por la otra, a petición suya o de los padres de los alumnos, convocaba reuniones en las que con la presencia del estudiante y de sus padres se analizaban los méritos, virtudes y defectos del estudiante y se le invitaba a razonar por sí mismo, sobre los problemas de su proceso formativo en sentido amplio. En última instancia, cada profesor intervenía en las tareas de gestión de la escuela y acompañaba, también aquí, a los estudiantes tanto en el aprendizaje de las mismas como en el ejercicio práctico de su ejecución<sup>41</sup>.

La vocación de orientación personal, escolar y profesional de la docencia en Súnion afectaba al conjunto de sus integrantes: alumnos, padres y profesores; y antes de nada se introducía en el interior del recinto grupal para evaluar su funcionamiento y alimentar su vitalidad. Como tutor, el profesor de Súnion desempeñaba la tarea del animador del grupo, buscaba la socialización de cada uno de sus miembros y, con semejante finalidad, llevaba a cabo un proceso de conocimiento, promoción y conducción que se concretaba en diferentes etapas y actividades cuya culminación representaban las entrevistas individuales y colectivas. En opinión de Costa-Pau, para conocer el grupo, el profesor tenía que elaborar *sociogramas* que le permitieran detectar las relaciones internas mediante test de percepción sociométrica y de popularidad; observaba las conductas a través de un registro de anécdotas y planteaba un sinfín de cuestionarios-encuestas que evaluaban los hábitos de estudio, la distribución del tiempo, la organización del centro, los escollos de las asignaturas y las características del profesorado. En lo que a la promoción del grupo

---

<sup>41</sup> COSTA-PAU 1988: 53-60.

se refiere, la tutoría se concretaba en el análisis del lenguaje y de las propuestas comunes, en el ejercicio de las responsabilidades, en el intercambio de ideas y trabajos y en la realización de actividades de autocrítica y de técnicas socio-afectivas como mesas redondas, simposios, *role-playing* o *philips 6/6*<sup>42</sup>.

Por mucho que el sentido común y la inercia de la tradición nos inviten a pensar y deducir unas diferencias netas entre el profesor y el alumno, lo cierto es que la figura del profesor de Súnion —que se hacía eco de las múltiples experiencias de las que la pedagogía activa estaba repleta por su misma concentración en el alumno— es prácticamente idéntica a la del discípulo. El reflejo de las tareas y la coincidencia incluso en las denominaciones que las designaban y definían era mucho más que una pose. El profesor era un alumno más que se hallaba en otro estadio de su proceso vital, y aunque no debe desestimarse la importancia de esta diferencia ni lo que ella implicaba en cuanto a las actividades y las reacciones de sus protagonistas, el lector habrá podido percibir que los ejes del modelo pedagógico de Costa-Pau quedaban cumplidos en sus múltiples facetas y aplicaciones: desde la definición del *grupo natural* y del *montaje didáctico programado* hasta la caracterización del tiempo, del espacio y del profesor.

«Lo culminante de aquella escuela, lo que la distinguía de todas, aun de las que pretendían pasar como modelos progresivos, era que en ella se desarrollaban amplísimamente [sic] las facultades de la infancia sin sujeción a ningún patrón dogmático, ni aun lo que pudiera considerarse como resumen de la convicción de su fundador y de sus profesores, y cada alumno salía de allí para entrar en la actividad social con la aptitud necesaria para ser su propio maestro y guía en todo el curso de su vida.»<sup>43</sup>

<sup>42</sup> COSTA-PAU 1988: 75, 82.

<sup>43</sup> FERRER 1990: 68.

Transcurrido el tiempo y pasado el momento de la novedad, la sorpresa y una determinada coyuntura histórica, Súnion sigue siendo un ejemplo, entre otros muchos, de la tenacidad y el quehacer callado de los docentes que aprenden y de los aprendices que forman. Atrás quedan las dudas, los escollos y las barreras que separan la práctica de la teoría y las enemistan. En el fondo, Súnion es un punto más del intrincado camino de la didáctica que debe ocupar su debido lugar también en el futuro. La deuda que contrajo con su pasado es la deuda que el campo de la investigación debe ahora contraer con él. Sirva, pues, este artículo como punto de arranque para la reflexión y como llamada a la conciencia, a la calma y a la madurez con las que debemos afrontar el reto presente de la educación superior. Modesto era el prólogo y modesto es también el epílogo.

**Bibliografía**

- ANDERSEN, A.; HANSEN, S.; JANSEN, S. (1970). *Le petit livre rouge des écoliers et lycéens*. Lausana: CESIPS.
- ANZIEU, D.; MARTIN, J. Y. (1971). *La dinámica de los grupos pequeños*. Buenos Aires: Kapesluz.
- AUSUBEL, D. P.; NOVACK, J. D.; HANESIAN, H. (1983). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- BADOUIN, Ch. (1929). *Tolstoi: educador*. Madrid: La Lectura.
- BARDINA, J. (1989). *El règim de llibertat dels escolars i altres escrits*. Vic: EUMO.
- BARTH, P. (1936). *Pedagogía*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CÒNSUL, I. (1988). «Els contorns d'una experiència apassionada». In: COSTA-PAU, J. *Súnion. Una nova pedagogia per a adolescents*. Vic: EUMO, 9-33.
- COSTA-PAU, J. (1980). «Una experiència pedagògica per a adolescents». In: COSTA-PAU, J. *Súnion. Una nova pedagogia per a adolescents*. Vic: EUMO, 73-79.
- COSTA-PAU, J. (1988). *Súnion. Una nova pedagogia per a adolescents*. Vic: EUMO.
- COUSINET, R. (1972). *La escuela nueva*. Barcelona: Miracle.
- COUSINET, R. (1969). *Un nuevo método del trabajo libre por grupos*. Buenos Aires: Losada.
- COUSINET, R. (1972). *La vida social de los niños: ensayo de sociología infantil*. Buenos Aires: Nova.
- DEBESSE, M.; MIALARET, G. (1972). *Tratado de Ciencias Pedagógicas*. Barcelona: Oikos Tau.
- DENNISON, G. (1970). *Les enfants de First Street. Une école à New York*. Mayenne: Mercure de France.
- DURKHEIM, É. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- EQUIP EDEBÉ (1981). «Súnion. Una escola experimental». In: COSTA-PAU, J. *Súnion. Una nova pedagogia per a adolescents*. Vic: EUMO, 95-109.

- EQUIP EDEBÉ (1984). «L'ús del vídeo a l'escola». In: COSTA-PAU, J. *Súnion. Una nova pedagogia per a adolescents*. Vic: EUMO, 109-123.
- FACHINELLI, E. et al. (1972). *L'école de l'impossible. Experiences de pédagogie non-autoritaire*. Paris: Mercure de France.
- FERRER GUÀRDIA, F. (1990). *L'escola moderna*. Vic: EUMO.
- FERRIÈRE, A. (1982). *La escuela activa*. Barcelona: Herder.
- FLAVELL, J. H. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- GOODMAN, P. (1976). *La des-educación obligatoria*. Barcelona: Fontanella.
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. (ed.). (2002). *L'escola nova catalana: 1900-1939. Objectius, constants i problemàtica*. Vic: EUMO.
- HOLT, J. (1987). *El fracaso de la escuela*. Madrid: Alianza.
- LEWIN, K. (1959). *Psychologie dynamique*. París: PUF.
- LODI, M. (1970). *L'enfance et la liberté*. Paris: Gallimard.
- MAISONNEUVE, J. (1971). *La dinámica de grupos*. Buenos Aires: Proteo.
- MALLAS CASAS, S. (1977). «La praxi àudio-visual a la Institució Cultural Súnion». In: COSTA-PAU, J. *Súnion. Una nova pedagogia per a adolescents*. Vic: EUMO, 123-133.
- MARTORELL, A. (1978). *Com realitzar pràcticament una escola nova*. Barcelona: Edicions del Mall.
- MAYER, R. E. (1985). *El desarrollo de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- MONÉS, J. (1977). *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*. Barcelona: La Magrana.
- MONTMOLIN, M. (1973). *Enseñanza programada: principios y técnicas de programación*. Madrid: Morata.
- NATORP, P. (2001). *Pedagogía social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.

NELLY, A. S. (1986). *Summerhill*. Vic: EUMO.

PALMADE, G. (1964). *Los métodos en pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

PAULSEN, F. (1927). *Pedagogía racional*. Barcelona: La Educación.

PUIG TORRES, J. (1996). «Experiencia: una manera de organizar el espacio y el tiempo». *Organización y gestión educativa*. Vol. 4, núm. 2, 37-41.

REIMER, E. (1981). *La escuela ha muerto: alternativas en materia de educación*. Barcelona: Guadarrama.

SADOUN, I.; SCHMID, V.; SCHULTZ, E. (1972). *Les Boutiques d'enfants de Berlin: education antiautoritaire et lutte pour le socialisme*. Paris: Maspero.

SCHMID, J. R. (1976). *El maestro-compañero y la pedagogía libertaria*. Barcelona: Fontanella.

SKINNER, B. F. (1979). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor.

SNYDERS, G. (1972). *¿Adónde se encaminan las pedagogías sin normas?* Barcelona: Planeta.

VYGOTSKY, L. S. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.

WIEL, G. (1979). «Educación permanente y educación escolar». In: AVANZINI, G. (ed.). *La pedagogía en el siglo XX*. Madrid: Narcea, 293-319.

WILLMANN, O. (1946). *Teoría de la formación humana en sus relaciones con la investigación social y con la historia de la educación*. Madrid: CSIC/Instituto San José de Calasanz.

WYNEKEN, G. (1927). *Escuela y cultura juvenil*. Madrid: La Lectura.