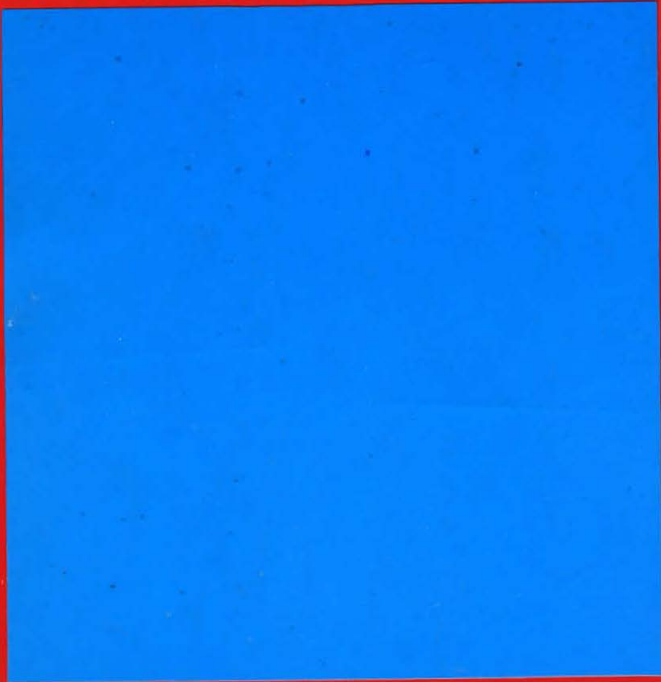


CUBA: **pedagogía y** **sectarismo**



NÉSTOR
ALMENDROS

PLAYOR

**CUBA:
PEDAGOGIA Y SECTARISMO**

Néstor Almendros

Cuba:
pedagogía
y sectarismo



© NÉSTOR ALMENDROS, 1986.

EDITORIAL PLAYOR.

Apartado postal: Apartado 50.869. Madrid.

Dirección oficina central: Santa Clara, 4.

28013 Madrid. Tel. 241 28 02.

Diseño de cubierta: J. A. Pérez Fabo.

ISBN: 84-359-0451-2.

Depósito legal: M-17838-1986.

Impreso en España / Printed in Spain.

Ctra. Villaviciosa a Pinto, km. 15.180.

Fuenlabrada (Madrid).

La tiranía es una misma en sus varias formas, aunque se vista en algunas de ellas de nombres hermosos y de hechos grandes.

I, 185

De textos secos y meramente lineales, no nacen, no, las frutas de la vida.

VIII, 288

JOSÉ MARTÍ, *Obras completas* (La Habana, Editorial Nacional de Cuba, 1963-1973).

HERMINIO ALMENDROS: VIDA Y ÉPOCA

Bajo el título *La Escuela Moderna. ¿Reacción o progreso?*, la editorial Ciencias Sociales de La Habana ha publicado un nuevo libro de Herminio Almendros. Nuevo es un decir, me refiero a la impresión, porque en realidad su escritura se remonta a 1962 y 1963. Las circunstancias extrañas que envuelven la presente edición merecen un comentario extenso.

Herminio Almendros Ibáñez, mi padre, nació en España, en un pueblo de La Mancha, de cuyo nombre sí quiero acordarme: Almansa. Hijo de Juan, albañil, y de Belén, ama de casa, da muestras desde la infancia de excepcional facilidad para los estudios. A pesar de la condición humilde de mis abuelos, pudo Herminio Almendros realizar estudios superiores gracias a las becas que se le concedieron. Es así como se instaló en Madrid, donde conoce a María Cuyás, barcelonesa, estudiante también, que después sería su esposa y mi madre. Terminados los estudios de magisterio, se le nombra en 1929 inspector de primera enseñanza en Lérida y más adelante en Barcelona. Es en estos años que se pone en contacto con las ideas pedagógicas de vanguardia del francés Celestín Freinet y su Escuela Moderna.

Con el fin de la Guerra Civil y el triunfo del general Franco en 1939, mi padre se refugió en Cuba. Dedicado de nuevo a la enseñanza en su país de adopción —primero en la escuela privada, luego en la Universidad de Oriente— pasó a ocupar, después del triunfo de Fidel Castro en 1959, varios puestos impor-

tantes en el sistema educativo creado por el nuevo gobierno.

A lo largo de su vida, H. Almendros fue autor de numerosos libros y artículos sobre temas pedagógicos.

Esto en cuanto a los datos escuetos de su biografía. Ya me doy cuenta de que lo principal no está ahí. Debo interrogarme cómo lo han hecho todos los hombres desde el principio del mundo. ¿Quién era realmente mi padre? ¿Cuáles eran, en lo más profundo, sus sentimientos? Para confundir más las cosas, en los últimos años se dificultaron las comunicaciones. Mi familia en Cuba, yo en Francia. El miedo a la censura del correo limitaba el intercambio de ideas. Falleció en La Habana en 1974 sin que hubiese tenido yo la oportunidad de formularle las últimas preguntas y obtener las respuestas que hubiesen tal vez dado la clave del color exacto de sus pensamientos.

Puedo afirmar, no obstante, sin temor a equivocarme, algunas generalidades sobre sus ideas. Por ejemplo y en primer lugar, que mi padre fue por su formación un liberal de convicción. Utilizo la palabra liberal no en su acepción americana, sino en la europea, que conserva su etimología. Digamos pues, con más precisión, que era un liberal idealista español, como se solían manifestar en la primera parte de este siglo. Digamos también que estaba en contra de los extremismos de derecha y de izquierda, que amaba la libertad de expresión, y que había sido muy influido por las ideas de Francisco Giner de los Ríos y de su Institución Libre de Enseñanza. Es en Madrid, pues, siendo todavía estudiante, que adoptó algunas opciones de vida que no lo abandonarían: republicanismo, antimilitarismo, laicismo, y un anticlericalismo muy de aquella época y muy español, que conocemos bien a través de las narraciones cinematográficas de su contemporáneo Luis Buñuel.

Mi padre mantuvo siempre su independencia y no se afilió nunca a ningún partido político: incluso en el momento crítico de la Guerra Civil, desde su puesto de jefe de la inspección



Herminio Almendros, 1930, por tierras de Lérida, España.

escolar en Barcelona, supo mantener las difíciles distancias con las diferentes tendencias políticas en juego dentro del campo antifranquista. Ni Durruti, ni Prieto, ni Negrín, ni mucho menos «La Pasionaria» eran santos de su devoción. Sólo le oí hablar algunas veces con cierta admiración del relativamente moderado Manuel Azaña. De hecho, en los últimos años de su vida, fue un ávido lector de los discursos y artículos del ex presidente de la República española.

Armado de este ideario liberal, laico y republicano, no es de extrañar que, al llegar a Cuba y descubrir la ingente obra humanista de José Martí, quedase prendado del contenido generoso de su vida. Así mi padre, a pesar de ser español, se convirtió en ferviente exégeta del «apóstol» de la libertad cubana contra España y le dedicó varios libros y estudios.

Cuando se produjo en Cuba el golpe de Estado de Fulgencio Batista en 1952, tenía Almendros un pequeño cargo en el Ministerio de Educación del gobierno democrático de Carlos Prío. No pasó mucho tiempo sin que fuera destituido. Tuvo que abandonar La Habana y aceptar una cátedra en la Universidad de Oriente, en Santiago de Cuba, al otro extremo de la Isla. Pero con el triunfo de la Revolución en 1959, una revolución que se proclamaba humanista y representativa en sus primeros tiempos, vio mi padre renacer la esperanza. De cierta manera aquello le parecía una especie de revancha del exilio de su patria de origen. Creyó otra vez que el terreno era propicio para desarrollar las ideas pedagógicas avanzadas que se habían frustrado en España y que habían constituido la razón de ser de toda su carrera de maestro. No tardaría, sin embargo, como lo ilustra el libro que nos ocupa, en rendirse a la evidencia de una amarga decepción.

En 1973, un año antes de su muerte, nos pudimos ver brevemente en París, cuando se le concedió un permiso especial de viaje. En referencia a la situación cubana y a nuestra familia que estaba todavía en La Habana, dijo una frase que se quedó

grabada en mi memoria, una frase que en cierto modo puede parecer cómica, pero que en realidad era trágica: «¡En qué ratonera caímos, hijo mío!»: para él era evidente que ya no había marcha atrás.

Con respecto a la publicación en La Habana del libro que ha motivado este trabajo conviene hacerse una primera pregunta ¿por qué se han tenido que esperar veintitrés años para su publicación? Mi padre le dio punto final en enero de 1963 (así figura al cabo del manuscrito original en mi poder). Además su verdadero título, tal como aparece en la primera página de esta versión dactilografiada y corregida de su propia mano, dice *Campaña sectaria contra la Escuela Moderna*. La editorial Ciencias Sociales de La Habana prefirió uno más neutro, menos «conflictivo», escogiéndolo entre otros dos títulos propuestos en segundo lugar.

Fue en París también cuando me entregó el manuscrito original diciéndome: «Léelo para ti y guárdalo por el momento, algún día se podrá publicar. Ahora es peligroso darlo a conocer.» Así ha estado entre mis papeles y en buen recaudo durante estos años. Pero las circunstancias han cambiado desde entonces: mi padre está muerto y casi toda nuestra familia se encuentra ahora fuera de Cuba. Nos parecía llegado el momento propicio para difundir ésta que consideramos una de sus obras más importantes. Dos editoriales españolas se habían interesado y su publicación parecía inminente. Algunas primicias del texto se habían ya dado a conocer a través de la tesis de licenciatura de Amparo Blat Gimeno en la Universidad de Barcelona (*Herminio Almendros: época, vida y obra*, 1985).

Un motivo explica la tardía y sorprendente publicación actual en Cuba del libro de mi padre: hubo, por lo visto, conocimiento del proyecto de una edición extranjera de carácter disidente. Es claro que para las autoridades de la Isla esto podía asestar

un duro golpe al prestigio de su política educacional. Después de todo, aún los enemigos más encarnizados de Castro, siempre le concedían al menos un éxito: el obtenido en el campo de la enseñanza. Un libro publicado en el extranjero que se atreviese a adentrarse con argumentos críticos en ese terreno sacrosanto, resultaría, por lo menos, impertinente y con toda probabilidad hubiese constituido un escándalo, más aún proveniente de un hombre como Herminio Almendros, que había muerto en olor de santidad revolucionaria e incluso había sido enterrado en el panteón de los mártires de la campaña de alfabetización. Saliéndole al paso a la edición extranjera con una nacional (aunque de pocos ejemplares, apenas distribuida en las librerías), el gobierno de Castro podía al mismo tiempo jactarse de liberalidad y apertura intelectual.

En cualquier caso una edición cubana sería a todas vistas un mal menor. No les debió ser difícil procurarse una copia del manuscrito que se había quedado en la casa de mi padre en La Habana entre sus numerosos libros y papeles.

Esta edición cubana está precedida de un prefacio no firmado, lo que refleja a todas luces la opinión oficial. Lo mismo ocurrió cuando las autoridades culturales cubanas se sintieron forzadas a publicar el libro premiado de Heberto Padilla *Fuera de juego*. Ahora también, como a regañadientes, editan el de Herminio Almendros precedido de unas palabras contrarias al autor.

Estas tácticas tienen otro antecedente: después de la muerte del Che Guevara, en Bolivia, se supo en La Habana que se iba a publicar su diario en el extranjero, un diario, sea dicho de paso, que contenía no pocas zonas turbias en las relaciones del argentino con Fidel Castro. Entonces también decidieron salirle al paso a la edición comprometedora y prefirieron publicarlo adelantándose con una edición cubana.

En el prefacio de *Campaña sectaria contra la Escuela Moderna* se acusa a mi padre, para comenzar, de haber escrito el

libro «bajo el influjo de la pasión» (pág. 9). A manera de excusa tardía a la supresión de los métodos de la Escuela Moderna en Cuba se aducen las siguientes razones:

No cabe duda que la técnica entusiasmó, pero las complejidades propias de la misma y la característica, tanto de ese magisterio como de tal alumnado, hizo que los resultados no fueran los mejores, sobre todo si se comparan con los obtenidos en el resto del país con técnicas más simples, menos costosas, y de más fácil asimilación por parte de los maestros y, desde luego, más ajustadas a la edad y al tipo de alumno (pág. 12).

En realidad las causas del anatema eran otras. Las técnicas del pedagogo francés Celestín Freinet se distinguen precisamente por su simplicidad y bajo coste. Es por ese motivo que recientemente se han adoptado en escuelas japonesas. En sociedades pluralistas como las nuestras resulta desde luego chocante que el prefacio de un libro denuncie al autor y desaliente al lector. Sin embargo, así prosigue la insidiosa desinformación de los editores cubanos:

A pesar de los sanos propósitos que inspiraron al autor, no cabe duda que su deseo de ver progresar más rápidamente la educación en nuestro país, lo llevó a no comprender en todas sus implicaciones, algunos aspectos de su movimiento educativo, lo cual es fácil deducir de su exposición. Es por ello que insistimos en reiterar que no cabe duda que los maestros tenían deficiencias técnicas y que el método que propugnaba el autor, además de costoso como se ha expuesto, resultaba complejo, y su ajuste, a las posibilidades reales y a una educación masiva no era fácil, pues no se avenía con nuestras condiciones sociales.

Otro aspecto que debemos señalar en la aplicación de las aludidas técnicas y que se evidenció en la experiencia, fue la falta de su concatenación con todo el desarrollo nacional, particularmente el desarrollo educativo. No ofrecía posibilidad para un criterio racional de una educación integral, armónica y unita-

ria en relación con las características y condiciones del país. Era incuestionable que el proceso revolucionario cubano en el campo de la educación requería de soluciones para masas, de métodos de masa (pág. 13).

Queda bien claro de qué se trata, aún antes de adentrarnos en la lectura del libro: «se requerían soluciones para masas... métodos de masa». Un argumento de «peso».

La lucha que Herminio Almendros sostuvo en este libro, como a lo largo de su vida, en favor de una educación libre, sin dogmatismos y en la que se hacía hincapié en la formación del individuo, tenía por fuerza que irritar a los dirigentes del sistema impuesto en Cuba. Su caída en desgracia tuvo que ver, pues, sobre todo con su independencia de criterio.

CAMPAÑA SECTARIA CONTRA LA ESCUELA MODERNA

Aunque empieza Herminio Almendros el libro tímidamente con una «Breve introducción con disculpas» (pág. 15), pronto adopta un tono firme. Dice:

¿Por qué se frustró aquella buena intención que quedó frenada en sus primeros pasos? Eso es lo que me propongo explicar, y para ello es menester que consigne previamente ciertos hechos y algunas consideraciones.

En la primera parte Almendros enjuicia con severidad la escuela cubana anterior a la Revolución, escuela que califica, no sin razón, de «rutinaria, inerte, detenida, de una sensibilidad pacata», «propia de las necesidades y aspiraciones de los individuos de hace un siglo» (pág. 17). Hasta aquí todo iba dentro de la crítica al antiguo régimen que complacía a las autoridades. Se aparta, en cambio, seguidamente de los conceptos oficiales atreviéndose, en una muestra de pensamiento independiente, a rechazar la fácil inculpación de todos los males al «imperialismo americano»:

No faltará quien diga que toda esta desdichada pedagogía provenía de la firme influencia en ella de la corriente pragmatis-

ta en la educación... y se saca a relucir a Dewey * —sobre todo ahora— como responsable máximo del influjo funesto (pág. 27).

Y agrega en seguida:

A mí, sinceramente, me parece un tanto exagerada la apreciación y hasta un tanto fuera de quicio. No niego que en algunos momentos, y aun durante años, la ideología pedagógica predominante en la Facultad de Educación de la Universidad de La Habana, no haya sido un amasijo heterogéneo e invertebrado de cuestiones pedagógicas que barajaban los educadores yanquis; pero ni ello pudo influir sustancial y ampliamente en la técnica docente de nuestras escuelas, ni los rasgos que caracterizaban a estas últimas tenían que ver mucho con las teorías de Dewey. Repiten y exageran criterios no muy rigurosos los que atribuyen a Dewey nada menos que el patrón por el que se ha educado el actual pueblo norteamericano y por el que se ha decidido el carácter de las escuelas de los Estados Unidos. No se sabe cómo pudo hacerse tan rápida y ampliamente la transformación de la tradición escolar de aquel país, ni cómo los principios demasiado teóricos del pedagogo norteamericano pudieron pasar a ser norma y sustancia de la técnica y el espíritu de las escuelas de aquella nación.

Todo lo que por ahí suele leerse acerca de esa primordial y amplia influencia se basa más en suposiciones y en la especulación que en las evidencias de la realidad, pues ni siquiera en los Estados Unidos se guiaron las escuelas en general por la teoría y por las normas —repito, más teóricas que prácticas— de este pedagogo (pág. 28).

* John Dewey, filósofo y pedagogo nacido en Burlington, Vermont, USA, 1859-1952. Conocido por sus teorías sobre una educación individualizada. Fue uno de los fundadores del funcionalismo y de la llamada «Progressive Education».



*Ciudad Escolar Camilo Cienfuegos, provincia de Oriente, Cuba,
1960.*

¿Qué vanagloria de escuela progresiva, tanto aquí como allá? ¿Conocéis la técnica pedagógica bien generalizada de las escuelas primarias de los Estados Unidos? Entrad en una clase de esas escuelas y veréis a la maestra sentada en su mesa frente a los alumnos sentados en sus pupitres. La maestra tiene un libro abierto —el libro de texto— y un lápiz bien afilado. La maestra sigue bien atenta lo que el libro dice. Los alumnos siguen eso mismo en sus libros y hacen los ejercicios que en ellos se indican, utilizando quizás los cuadernos de trabajo en los que está todo bien ordenado y dispuesto. Se comprueban los resultados de esa tarea, se evalúan, lo que no quiere decir sino que se califican con puntos... Y eso es todo en una clase típica.

Yo no sé qué tiene que ver ese aprender de libros y de lecciones de programas con el pragmatismo y las ideas de Dewey. Y mucho menos entiendo lo que esto último tiene que ver con la técnica que dominaba en nuestras escuelas, la cual tendía a imitar como podía —y sólo podía en las escuelas privadas— aquel superficial aprender de libros y lecciones y tareas en cuadernos de trabajo, pero que, en general y en el fondo, respondía a otra influencia más pertinaz y que de más atrás venía: la que se infiltraba sin disimulo y se imponía como herencia de la embrutecedora pedagogía de las escuelas dirigidas por órdenes religiosas, que a la tradición española de esas escuelas se mantenían fieles. Ese era, en la realidad, el patrón, sin que pudiera ser otro de más vuelos, que ejercía el máximo influjo en la técnica docente no sólo de las escuelas primarias, sino de las secundarias y de algunas secciones de la Universidad. Técnica de transmisión de una especie de catecismo del saber estancado, convencional, explicado por el maestro o aprendido en el libro; aprendizaje sin razón, irracional; aprendizaje pasivo, de meras palabras, de resúmenes aprendidos de memoria...

Esa era, en general, la triste realidad de la enseñanza en nuestras escuelas, y no hay que darle vueltas e ir a buscar influencias traídas por los pelos (pág. 29).

La caída en desgracia de mi padre en Cuba fue disfrazada

de un ascenso. Es un procedimiento conocido en regímenes totalitarios. Tuvo que abandonar la provincia de Oriente y regresar a La Habana. En 1962 se le nombró director de la Editorial Juvenil. Allí divulgaría los clásicos: Andersen, Verne, London... una tarea menos comprometida.

En España, mientras tanto, el dictador Franco seguía en el poder: un regreso a la patria resultaba imposible. Herminio Almendros decidió guardar amargamente silencio y quedarse en Cuba.

Así recuerda su patria de origen y las primeras ilusiones perdidas de una renovación pedagógica:

... en España, durante la República, comenzamos un grupo de maestros a utilizar las imprentas en las escuelas. El grupo de jóvenes maestros iba en aumento y empezaba a darse a conocer por el tono revolucionario de su trabajo, en el que, mediante la expresión libre, se ponía en evidencia, en impresos de los mismos niños, las contradicciones de la vida del trabajo y de la estructura social. Y en el último bienio republicano, el reaccionario, el *bienio negro*, se desató una tremenda ofensiva contra el grupo de maestros «imprentistas», y el ataque de más calado y más firme se hacía con el argumento de que Freinet, de quien las imprentas venían, era un peligroso comunista. Y tan señalados así, de enemigos de la reacción, quedaron los maestros de aquel grupo, que, terminada la guerra, los que no pudieron salir al exilio fueron perseguidos y acorralados y condenados a las más severas penas, cuando no fueron buscados en sus mismas escuelas y asesinados allí mismo.

Aquí tengo un venenoso libro publicado en España en el año 1939 —Año de la Victoria— por un falangista inspector de escuelas. El libro se titula *Garra marxista en la infancia*, y cuando en él se pasa revista a los aborrecibles educadores «que vienen nutriéndose de las ideas de Rousseau, padre disolvente de la pedagogía moderna», se lee en la página 56, entre otras muchas alusiones, lo siguiente: «Freinet y la imprenta... ¿por qué serán tan partidarios de sus sistemas todos los maestros revolu-

cionarios, empezando por sus difusores en Francia?» Y luego sigue una burda, ignorante, amañada razón, hija del desconocimiento y de la mala intención, que después vamos a ver reproducida por la crítica de extrema izquierda: «Porque, como todas las tendencias de este orden, el método preconiza la formación personal del niño, con su propio trabajo independiente de todo influjo del maestro, cuya autoridad apenas existe.» Exactamente el mismo argumento falto de base y amañado que aducen los críticos de extrema izquierda (pág. 42).

Sin duda para desahogarse escribió mi padre el libro que nos ocupa.

Sin embargo, cualquiera que recorra sus páginas, se dará cuenta de curiosas contradicciones. Por una parte una insistente e implacable crítica a la incultura y estrechez mental que frustraron el bello proyecto pedagógico cubano, la campaña sectaria del título; por otra, en contrapunto, un elogio prudente a los comunistas y al esfuerzo cuantitativo del gobierno de Castro en el campo de la enseñanza.

Llama, por ejemplo, «noble libro» a una obrita de apología de la revolución cubana debida al francés G. Fournial (*Eveil aux Ameriques*, París, 1962), y sólo unas líneas más adelante, ataca sin contemplaciones al autor por la «insidia» y la «aviesa intención» con que se expresa sobre la Escuela Moderna (págs. 158 y 159). Califica de «excelente» el libro del influyente pedagogo chileno marxista César Godoy Urrutia, para dedicarle seguidamente todo un capítulo rebatiendo sus ideas e ironizando sobre su ligereza intelectual (págs. 42 a 56). En la conclusión y como para hacerse perdonar, elogia al Partido Comunista francés (pág. 157): «Un partido que tiene tan ganada ejecutoria de alta cultura y de hombres nobles y sabios», pero esto después de haber dedicado la mitad de su libro a fustigarlo.

No habrá que ser muy sagaz para comprender las razones que lo obligaron a suavizar las críticas al poder: por miedo a un registro y descubrimiento del manuscrito, había que arropar

bien cada juicio negativo, y balancearlo con elogios al régimen cubano, a sus líderes y a los otros países comunistas. Así tal vez, en el peor caso, se podía aspirar a cierta clemencia. Algunos jóvenes escritores cubanos con menos experiencia, que no habían vivido una guerra civil como él, que no habían tomado estas precauciones, cuando les requisaron sus manuscritos, habrían de ser condenados a ocho años de cárcel por «diversionismo ideológico». Amaro Gómez Boix y René Ariza, señalados por Amnistía Internacional, y más recientemente Ariel Hidalgo, son sólo algunos casos conocidos entre muchos.

La experiencia pedagógica innovadora en la ciudad escolar «Camilo Cienfuegos» en las estribaciones de la Sierra Maestra tuvo corta vida, «poco más de un curso» afirma, no sin tristeza, mi padre (pág. 153). La Revolución cubana en sus primeros tiempos pretendía ser antidogmática, pero a partir del momento en que la Isla entró en el campo de influencia soviética (1961), empezaron a llegar consejeros del exterior, no sólo de la URSS y los países «hermanos», sino de los partidos comunistas occidentales. Se necesitaba asesoramiento en las cosas militares y de la policía política, pero también, no hay que subestimarle, en el campo de la educación que habría de crear «El hombre nuevo».

Puede considerarse a Celestín Freinet, junto a María Montessori y John Dewey, uno de los grandes innovadores pedagógicos de nuestro siglo. Las ideas de Freinet en favor de una escuela libre no podían convenir al gobierno de Fidel Castro. Herminio Almendros se guardó de atacarlo directamente en su libro y prefirió una manera oblicua, haciendo recaer sobre todo la culpa del anatema de que fue víctima en los intelectuales comunistas franceses que visitaban la Isla en aquellos momentos (uno de ellos, por cierto, Garaudy, entonces un estalinista acérrimo, dio con el tiempo un gran viraje).

Es así como describe mi padre aquellas circunstancias:



Herminio Almendros aparece en esta foto junto a Jean-Paul Sartre y Simone de Beauvoir, cuando éstos visitaron Cuba a principios de la Revolución. Al centro, el entonces ministro de Educación, Armando Hart, y entre éste y Simone de Beauvoir, Juan Arcocha.

UN GRAVE OBSTÁCULO AL PASO

Todo parecía bien dispuesto en el clima propicio de las aspiraciones revolucionarias, que garantizaban el óptimo aprovechamiento y el mejor resultado del material y la técnica que habían de aportar un evidente progreso, siquiera fuera en un parcial sector de la labor docente de la escuela.

Pero he aquí que, de pronto, en algún momento, de modo indefinido, comenzó a percibirse una vaga y difusa actitud de reserva ante aquello que había suscitado antes tan sincera y natural simpatía. Algo había venido a enfriar el anterior fervor nacido; maestros, directores, inspectores, cambiaron de pronto en gesto de indiferencia, de silencio y aun de rechazo, su interés apremiante por el material y su elogio sin reservas por la técnica en la que habían confiado días antes con tanto entusiasmo. A algunos dirigentes de la enseñanza y del magisterio en el ámbito administrativo y en el sindical, no les fue difícil despojarse de su criterio favorable y escudarse en el silencio y la inacción, o envanecerse con gesto de suspicacia y suficiencia.

El proyecto de ofrecer a los maestros un instrumento que mejorara su trabajo, era voluntaria e intencionalmente abandonado; sobre el sencillo e inocente equipo material de la imprenta escolar se cernía al parecer como un anatema. Pocos fueron los maestros que no procuraron esconderlo inmediatamente o mantenerlo ocioso; hasta en las aulas de la Ciudad Escolar «Camillo Cienfuegos» fueron retiradas de pronto las imprentas, afición y complacencia de los muchachos.

Algo había ocurrido. Sí; cosas así no sobrevienen de modo casual; tienen razones o motivos como causa, sean o no justos. Lo que había ocurrido era que, para ofrecer instrucciones del uso del material de imprenta, se había publicado en Cuba un folleto en el que aparecía el educador Freinet como el iniciador de esa técnica escolar, y luego se había publicado también un libro del mismo Freinet, en el que informa de los trabajos en que están empeñados miles de maestros franceses y de otros países por mejorar las técnicas escolares.

Es curioso; fue el nombre de Freinet, la crítica que se ha

hecho a su labor de innovador, lo que en buena parte promovió esa reacción que hizo abandonar las imprentas. Yo no sé qué culpa puede recaer sobre un inocente material que utiliza alguien a quien no se le tiene simpatía. Vamos a ver si, cuando se decida alguna escuela a utilizar el magnetófono, se desecha también porque Freinet lo utiliza como pieza importante de su trabajo.

El caso es que Freinet parece que tiene algunos encarnizados enemigos entre maestros y profesores que militan en el Partido Comunista de Francia (págs. 40 y 41).

Y más adelante vuelve sobre el tema:

Es algo que no puede echarse en saco roto aquello de que Freinet perteneció alguna vez al Partido. ¿Perteneció al Partido? ¿No pertenece ahora? ¿Por qué suerte de discrepancia salió de él? Esta circunstancia parece que puede ser motivo de resentimientos latentes, que están prontos a manifestarse con cualquier pretexto u ocasión.

Profesores, principalmente de enseñanza secundaria y universitaria, desconocedores de la obra de Freinet en el campo de la escuela primaria, se dispusieron a continuar y reforzar el ascido comenzado contra ella. Se valieron de una revista de tanto prestigio en el campo de izquierda como «Nouvelle Critique» y de «L'Ecole et la Nation», revista del Partido Comunista francés, muy difundida entre el personal docente, en la que se recomendó difundir los artículos contra Freinet en una auténtica campaña de descrédito.

Parece que la intervención de Cogniot es la que tuvo mayor resonancia. Los ecos lejanos se dejaron sentir en América, en las páginas de César Godoy Urrutia. Es claro que aquellos ecos, llegados tan desvanecidos, tuvieron que cobrar forma, y la adquirieron esquelética y falaz. Conviene, naturalmente, restituirles alguna sustancia, pero que no queden en puro y agresivo hueso. Hay que dar cabida a la defensa; lo demás no es leal (págs. 100 y 101).

Vale señalar cómo se defiende Herminio Almendros del pedagogo chileno Godoy Urrutia. El conocimiento que se tuvo en La Habana en aquellos momentos de dos textos suyos: *La educación norteamericana en crisis* y *Educación y política*, debieron influir decisivamente en la caída en desgracia de los métodos de Celestín Freinet en Cuba. He aquí las citas y los comentarios:

Godoy Urrutia destaca, comentando textos de Dewey, «dos ideas de una peligrosidad alarmante: la falsa concepción que elimina el papel del maestro o que lo reduce a la categoría de un deleznable piñón en el engranaje del aparato educacional, y la supeditación del contenido de la enseñanza misma por los métodos y el practicismo, de acuerdo al principio de Dewey de que la *enseñanza debe ser por la acción*», «la llamada *Educación moderna*, que es una especie de versión que el pragmatismo ha encontrado en Francia, cuando Freinet, transformado en revisionista de la pedagogía científica, se ha convertido en epígono de Dewey, al afirmar estólidamente: “lo que importa, en primer término, no es tanto lo que se enseña, sino la manera como se enseña” (desdén del contenido)» (pág. 45).

¡Es formidable! ¡Adónde puede llegar el ensañamiento de la pasión sectaria! Porque todo eso que recoge Godoy Urrutia no es sino un amaño de frases, de conceptos, de argumentos burdamente aparejados para conseguir un objetivo. Táctica de guerra que no repara en medios ni ofrece cuartel; táctica de aniquilamiento, de negación absoluta, de cerrazón para hacer posible siquiera la discusión leal (pág. 46).

Asimismo desglosaron de su contexto de sentido la proposición «lo que importa, en primer término, no es tanto lo que se enseña, sino la manera como se enseña», y la dejaron así, monda y lironda, sin conexión con su referencia, y de ella sacaron la conclusión afrentosa del «desdén por el contenido» (pág. 49).

No, no parece leal plantear así las cosas para asegurar el triunfo, sin base dialéctica, en una pugna extremosamente inventada. No se puede echar en cara que «esto es lo que importa y esto lo que no importa». Nunca se dan los dos campos de

«importancia» aislados y excluyentes. Extremando las condiciones de la tesis, recurso muy socorrido, vean que, si se enseña mal lo que se enseña, peor que si no se enseñara; y si se enseña bien lo que es torcido y malo, peor también que dejar de enseñarlo. Sí, ya se sabe; se trata, sencillamente, del problema capital del *contenido* en la enseñanza. Pero para eso tan claro no hay necesidad de distorsionar los términos del argumento, ni venir a recordar en definitiva, en el dominio docente, la cuestión del contenido y de forma, escolástico campo en el que sería difícil que todos viéramos claro, aunque la cuestión se trajera al campo de la nueva dialéctica.

Como yo sé que en este terreno en el que dominan la actitud y el pensamiento sectarios es comprometido el hecho meramente de disentir, y sé bien que, al hacerlo, he de estar seguro de que todo podrá suponerse y amañarse para echarle a uno críticas y culpas sin límite, voy a decir las cosas y los hechos, llana y sinceramente, como son y como los siento y considero, y allá luego los juicios con que se me juzgue, puesto que, en definitiva, he venido a sentirme ya como censurado y en entredicho.

Habré de confesar el error en que quizás haya incurrido. Yo soy uno de esos ilusos maestros que han vivido como braceando en el vacío. El respiro que me han dejado una y otra guerra, una revolución frustrada y los pasos a trancos en el largo exilio, lo he empeñado comunicando o tratando de comunicar mi experiencia y mi fe en el propósito de esquivar la rutina escolástica y promover una sensibilidad más humana para el progreso de la obra docente (págs. 32 y 33).

Después de estas amargas palabras poco parece que le quede por decir. No obstante, todavía se atreve el autor de este libro a emplazar directamente a «los países socialistas». Aunque no menciona a la URSS por su nombre, sí se refiere a «esos señores» que vienen de «allá» y que «no admiten necesario confrontar opiniones». A buen entendedor pocas palabras, que de otra manera se hubiese expuesto demasiado:

¿No se cansa Freinet de invitar, año tras año, sin resultados, a los sindicatos de maestros de los países socialistas para que envíen representaciones a los Congresos de la Escuela Moderna? ¿Por qué no aceptan asistir a esa experiencia para comprobar y para entablar una franca colaboración en la que aportaran su influencia? ¿No dice nada de la buena fe de Freinet esa actitud suya de leal cooperación? ¿Dónde quedó la cacareada concepción dialéctica de esos señores, que no admiten que sea necesario confrontar opiniones y trabajos para modificar en sentido positivo lo que no es ni puede ser definitivo y estático? ¿O es que son tan dogmáticos que nos quieren hacer partir del supuesto de que allá todo está resuelto en tan excelentes condiciones que no admite revisión ni mejora? ¿No lamentan y les sirve de saludable aviso la poco gallarda actitud que han manifestado al tener que revisar los tan sostenidos principios del realismo socialista en las artes o en aquellos otros dimanantes del culto a la personalidad? Estaban equivocados como lo pueden estar en algún sentido de las cuestiones docentes que siguen viendo también con anteojeras (págs. 124 y 125).

Es difícil saber concretamente de dónde vienen o dónde han surgido las críticas. Parece que, personas de los países socialistas, colaboradores quizás en la enseñanza, vieron a los muchachos analfabetos de la Ciudad Escolar «Camilo Cienfuegos» aprender a leer imprimiendo y haciendo sus pequeños cuadernos, ¡tan amados! No conocían quizás el procedimiento, porque en sus países no se emplea, les pareció extravagante, y declararon resueltamente que no servía. Desde ese mismo momento quedó ya decidido a los ojos partidistas poco informados de algunas personas responsables lo lamentable de la equivocación que allí se había sufrido; era necesario retirar las imprentas y continuar los procedimientos de antaño, por muy absurdos que fueran.

Yo me inclino a creer que los compañeros de otros países, que hicieron la crítica —si no todos, algunos—, venían quizás ya un tanto influidos por criterios ajenos. Tengo tan sólo una prueba, pero vale como indicio: el caso de un compañero alemán que, de visita, y ante una publicación de Freinet, hizo un

gesto de desagrado y declaró que en la RDA eran opuestos a esas técnicas. Y al preguntarle yo si conocía de ellas alguno de los materiales característicos, así como el empleo que de ellos se hace, hizo un gesto de ignorancia y de excusa.

Me inclino a pensar que todo eso procede de la campaña promovida y mantenida en Francia por distinguidos camaradas. En relación con la imprenta escolar, el cambio de simpatía por rechazo comenzó a manifestarse aquí a raíz de la visita de Fornial y de Garaudy (págs. 43 y 44).

Sin embargo, los comunistas franceses, desde su punto de vista, no andaban equivocados al recomendar que no se empleara el método Freinet en la URSS y en sus países satélites. La carta pedagógica de la Escuela Moderna probaba a las claras que se trataba de una pedagogía de corte liberal, que no se hubiese adaptado al estilo de vida de una sociedad comunista, con «soluciones para masas». He aquí los puntos 1 y 2 de esta declaración de principios:

1. Educación es elevación y desarrollo, y no amaestramiento o esclavitud a una autoridad o a un dogma.

»En teoría la causa es hoy admitida en todos los medios, pero en la práctica ocurren deplorablemente las cosas de otra manera. Nosotros buscamos leal y obstinadamente los instrumentos y las técnicas de trabajo, los modos de organización y de vida en el medio escolar y social, que permitan aquella elevación al máximo.

»2. Estamos contra todo adoctrinamiento.

»No pretendemos, previamente, que el niño que hay que educar haya de ser materialista, espiritualista, católico o anarquista. No preparamos al niño para servir y continuar el mundo de hoy, sino para construir audazmente, mañana, la sociedad que garantice al máximo su desarrollo. Nos resistimos a plegar el espíritu del niño a un dogma o a una doctrina infalibles y preestablecidas, cualesquiera que sean. Nos ocupamos de hacer de nuestros niños trabajadores conscientes y eficientes, que sa-

brán actuar de modo inteligente y defender de manera heroica si es preciso, sus derechos elementales de trabajadores y de hombres (pág. 64).

En resumen:

»La Escuela Moderna es una Institución Cooperativa de trabajo, exclusivamente experimental. No está fundada sobre dogma alguno. No pretende tener la exclusiva sobre ninguna buena voluntad. Sólo tiene una preocupación y un fin: *formar en el niño el hombre de mañana*.

»En esa finalidad los educadores de la Escuela Moderna reprobaban toda educación dogmática y autoritaria, todo catecismo y todo lo que sea tupir la mente. Denuncian las formas socialmente superadas de la disciplina formal con lecciones, tareas, recompensas y castigos. Van en busca de una disciplina moderna, de forma cooperativa, basada en el común interés de maestros, alumnos y padres, de realizar desde la escuela fórmulas de trabajo y de vida que para sí mismos desean todos los ciudadanos libres.» (pág. 69)

No se pueden dejar de lado otros factores: el principal instrumento de trabajo en la Escuela Moderna de Freinet es una sencilla imprentita de mano de fácil manejo. Los niños componen textos con letras de bloque, entintan e imprimen cuadernillos que intercambian con otras escuelas. Pero ahí estaba el peligro. Si el método se generalizaba en Cuba, habría cientos, miles de imprentas al alcance de cualquiera en todo el país ¡qué de tentaciones para que florecieran los célebres *samidzats*, esas publicaciones clandestinas tan temidas en los países comunistas!

En la Escuela Moderna de Freinet se suprime la alta tarima desde la cual domina el maestro como Zeus en el Olimpo. Se suprimen también los pupitres de los alumnos ordenados en filas rigurosas frente a la autoridad. En su lugar se disponen varias mesas redondas por grupos de trabajo. El maestro se

desplaza de grupo en grupo orientando a los alumnos en sus quehaceres. Estando todavía yo en Cuba me habló mi padre del estupor con que acogieron aquello los pedagogos soviéticos que visitaron las clases en la Ciudad Escolar «Camilo Cienfuegos».

Otro tema que parecería herético en Cuba y que es propio de las técnicas Freinet, es el desprecio por el libro de texto único. Se favoriza, en cambio, la utilización de la biblioteca y de un fichero. Así de cada tema propuesto por el maestro o el alumno se pueden obtener varias versiones, obligando al estudiante a hacer labor de síntesis y comparación con soluciones propias e individuales en cada ocasión. Se evitaba así cierta noción de catecismo implícito en el sistema tradicional con libro de texto.

En conclusión, los imprentistas —que de esta manera también se ha denominado a los seguidores de las ideas de Freinet— representan un peligro para aquellos regímenes que no toleran otra opinión que la oficial. No es coincidencia que fuesen perseguidos en la España de Franco y que el único país del bloque comunista en que se adoptase el método, aunque parcialmente y por un breve período, fuera la Polonia de *Solidarnosc*.

A pesar del tiempo transcurrido, las ideas de este libro siguen siendo subversivas o, por lo menos, «polémicas», como reconoce el prefacio de la edición cubana.

Por considerarlo de mayor interés, reproduzco a continuación, a manera de apéndice, gran parte del último capítulo de *Campaña sectaria contra la Escuela Moderna*.

LA RESONANCIA EN CUBA

Bien; yo pretendí sumarme a esta amplia labor necesaria, llevado de sincero deseo de servir y de cierta confianza en mi

ayuda. Sabía que no se podía obrar precipitadamente; que había que huir de las vaguedades pedagógicas teóricas que habían sido sembradas con profusión entre nosotros anteriormente; que había que actuar con tino, procurando enseñanzas y mejoras con experiencias y normas comprobadas. No me movía el imposible propósito de que esa enseñanza hubiera de llegar de pronto a todos los maestros, pero sí, por lo menos, a algunos que pudieran luego influir en otros y persuadirlos con la elocuencia de los hechos, mostrando su experiencia en prueba de que la técnica seguida era de más sencillo empleo que las antiguas, más normal, más incitante del buen trabajo, más apetecida, más suscitadora de afición y de entusiasmo, y más eficiente.

De momento nos encontrábamos con un gran número de niños analfabetos que no tuvieron nunca escuela a la que asistir. El nivel de aquellos que pudieron ir a una escuela, no había en general rebasado un defectuoso tercer grado. Las nuevas matrículas, crecidas hasta más que duplicarse, presentaban una masa de niños en la cual había que acentuar, entre otros empeños principales, el de la enseñanza de la lectura y el buen desarrollo del idioma materno. Y eso, durante no pocos años. Ese había de ser un gran caballo de batalla en tantas y tantas escuelas de nueva creación y aun en muchas de las ya existentes.

Es claro que los niños aprendían a leer o a mal-leer, a leer sin entender, a pesar de todo. Pero quizás había algo tan grave como el mal resultado que saltaba a la vista en la lectura y en la escritura pobres y defectuosas que se conseguían; había algo digno de consideración, que no era tan patente y que, sin embargo, es esencial.

Aun contando con el posible enfado de los susceptibles críticos, me voy a aventurar a decir aquí, en relación con este proceso de aprendizaje de la lectura en la escuela, que el proceso mismo, el cómo se recorre el camino, es tan importante o más que la meta a que se aspira y se llega, que no es otra en la escuela que lograr que el niño venza las dificultades que entraña la traslación a lengua oral de la lengua escrita, de modo que pueda interpretar el sentido de ésta, aunque eso, que es esencial, quede en la realidad relegado ante la victoria mecánica de

leer como repetiría las palabras un papagayo. No descubro nada nuevo; eso lo sabemos bien los maestros.

Ocurre en eso, como en todo aquello que tenemos que enseñar en la escuela; conseguimos en apariencia el propósito, o el objetivo, confirmado inclusive por el testimonio de los exámenes, pero el aprendiz ha ido perdiendo por el camino, mal abierto y de tediosos e inseguros pasos, vigor del corazón y vivacidad de la inteligencia. Así ha sido y sigue siendo en ese aprendizaje de leer, pesadumbre de escolares y agobio de maestros.

Ya he dicho de qué manera quisimos vitalizar esa enseñanza como uno de los pasos del progreso técnico que la escuela cubana puede y debe abordar. Pretendimos, contra los métodos formales «mecánicos», en los que se emplean artificios para leer palabras y frases que no tienen sentido, introducir un método de lectura inteligente, no sólo para los primeros pasos, sino para todos los cursos de la escuela primaria, en un proceso en que la lectura no fuera aprender postizo y divorciado del pensamiento, sino función del desarrollo de la inteligencia y de la cultura del individuo.

Necesitábamos para ello prescindir de los libros en que se comienza con el b , $a = ba$, como enseñanza de apariencia científica, y adoptar el material de las imprentas escolares, ya comprobado ampliamente, y de preciso y fácil manejo.

El trabajo de componer y descomponer los textos letra a letra, con las manos; el dejarlos perfectos para imprimirlos; el ilustrarlos con dibujos y clisés de «taller»; el coser las hojas impresas; el enviarlas así, en preciosos libritos hechos en el aula, a otras escuelas, lejanas y próximas, en un intercambio regular de pensamiento impreso, convertía la lectura en actividad intelectual y trabajo preferentes que apasionaban a todos y cuyo rendimiento entusiasmaba a todos.

Esto, unido a la estructura cooperativa del grupo de alumnos; a las responsabilidades distribuidas; a la organización de tareas bien establecidas por todos con la dirección del maestro, para asegurar la mejor atención de éste a los grupos diferenciados en distintos niveles que se manifiestan en las escuelas, nos

ofrecía un acotado campo de experiencia que acusaba ya y prometía evidentes progresos.

Yo sé que saldrá al paso el oportunismo crítico con aquello de la dimisión del maestro de su influencia personal y directa, y de su responsabilidad de establecer la disciplina, como si el ideal hubiera de cifrarse en restaurar su función de monarca absoluto en el aula: yo sé que se sacará lo del desprecio del libro, lo nocivo del culto a la espontaneidad y a lo individual, como si lo deseable fuera aprender al dictado; no dejo de prever que se llegará hasta a rechazar el aprender la lengua viva en un gozoso trabajo de creación, contraponiendo la virtud de la conquista por el esfuerzo, que en este caso sería el de aprender el idioma por reglas gramaticales; sé que habrá resistencia a admitir las amplísimas posibilidades que admite aquel proceso, y que lo declararán *neutro*, prefiriendo el sabio y previsor contenido establecido en los textos; no me cabe duda de que se insistirá, con tono acusatorio, en aquello de que importa menos cómo enseñar que para qué enseñar y qué debe enseñarse, y en el carácter de humanismo socialista de que debe estar informada la escuela, como si aquello otro fuera magia de mentalidad primitiva.

Yo conozco bien todo eso, que se enarbola veñga o no a cuento.

No sabe uno cómo no se han dado cuenta los maestros, en la situación actual de Cuba, de que uno de los factores determinantes del ausentismo escolar de alumnos y maestros, aparte los que ellos consideran y procuran contrarrestar, es ése de la natural repulsión a tareas de aprender rutinarias, deprimentes, fuentes de decepción y de hastío. Los sencillos y buenos y probados revolucionarios maestros que formaban el núcleo dispuesto a actuar de fermento en la extensión del hallazgo técnico prometededor, se sintieron desconcertados. No podían comprender, no les cabía en la cabeza que hubiese causas justas que truncaran la empresa que prometía un evidente progreso para el trabajo de nuestra escuela primaria. Ahora, si leen estas páginas, lo encontrarán todo claro, y juzgarán. Pensando en ellos, principalmente, las escribo.

Sencillamente, en el nuevo trabajo intervenía un instrumento material, una imprenta de mano sencillísima, que había dado a conocer Freinet, y a Freinet lo habían enfilado con su profunda antipatía unos cuantos profesores, pedagogos teóricos desorbitados, que militan en el Partido Comunista de Francia, un Partido que tiene tan ganada ejecutoria de alta cultura y de hombres nobles y sabios. Y algunos de aquellos profesores estuvieron aquí en Cuba, y trasladaron a nuestro medio la actitud enemiga que habían fraguado en el suyo, y trajeron su inapelable censura, la cual implicaba para el bienintencionado grupo de maestros que proponíamos ingenuamente una mejora en una técnica docente, también la sospecha y la acusación. Debíó de cundir fácilmente la denuncia; algunos de nuestros maestros cubanos, habituados a horizontes acotados como en visión de anteojeras, leyeron además las páginas del libro de Godoy Urrutia, y ya les fue cómodo sumarse persuadidos a la actitud censora enemiga. En adelante se fue haciendo el silencio, como en una convenida censura, sobre la inocente experiencia de la imprenta en la escuela, y los ensayos comenzados se fueron ocultando hasta mostrarse si acaso en asomos vergonzantes o hasta desaparecer.

Pensando en los buenos compañeros maestros que actuaron con tan noble propósito y se sintieron luego decepcionados y perplejos, he escrito principalmente estas páginas; para que juzguen y confirmen que su proceder fue correcto; para que vean que Freinet no es el educador abominable que han tenido interés en pintarles; para que se sientan seguros ante sospechas o culpas con que se los mire; para que sepan que se les ha vetado su honroso trabajo por causa de actitudes de repugnante sectarismo.

Pues bien; en medio de aquel clima sostenido y creciente de afición y preferencia por aquel trabajo tan animoso y meritorio, uno de los papanatas que allí debieron recibir la encomienda de dar la batalla a la imprenta, propuso con ejemplar seriedad que fuera discutido ese instrumento y su función desde el punto de vista del «materialismo dialéctico» (¡) No se llegó a una discusión de tanto empaque; la causa estaba de antemano perdida.

Se recogieron las imprentas, se arrinconaron y escondieron bajo llave, y los muchachos siguieron escribiendo de copia y de fórmula gramatical muerta, y aprendieron a leer con artificios de idioma impersonal, ajeno. Eso sí; eso está bien; es el método tradicional y la respetable tradición ha dado ya sus pruebas.

A punto de terminar estas páginas llega a mis manos un reciente libro editado en París. Es un noble libro que se propone ofrecer una visión de conjunto del proceso histórico de Cuba y de los caracteres y el proceso de su Revolución. Este libro está escrito por varios autores. Entre ellos, Georges Fournial, uno de los más porfiados enemigos de Freinet, ha escrito el capítulo que se refiere a las creaciones y progresos revolucionarios en el campo de la educación. En este capítulo, en relación con la Ciudad Escolar «Camilo Cienfuegos», leo lo siguiente *, que es una muestra del criterio cerrado y sectario con que se ha tratado y se sigue tratando esta cuestión que me ha ocupado hasta aquí:

«¿Se habla ya en “Camilo Cienfuegos” de enseñanza politécnica? Nadie pronuncia la palabra, y sin duda hay razón para ello. Pero son claros los motivos por los que se abandonó allí totalmente la experiencia, hecha durante dos años, de las técnicas artesanales de una pedagogía vagamente anarquista: la escuela está ligada a la vida real y no a su reflejo impreso.»

No podía dejar de respirar así el autor. En ese párrafo sinuoso se trasluce la aviesa intención. O aprovechó Fournial una parcial información, e interpretó lo que vio y lo que no vio de manera bien subjetiva y a su estilo personal. El comandante y el capitán del Ejército Rebelde que él cita, camaradas que sin duda lo acompañaron en su visita, saben bien cómo al principio del curso de 1961, los maestros que allí estábamos, junto con los muchachos ya recibidos y con un grupo de soldados del Ejército Rebelde, hubimos de dedicarnos a disponer y arreglar aula tras aula, así como los pabellones dormitorios, todavía no

* P. Vilar, H. Claude, R. Garaudy, G. Fournial y R. Labarre: *Éveil aux Amériques*. CUBA, preface de Jacques Duclos, París, 1962, pág. 183.

terminados, para que fuera posible organizar en aquella primera unidad escolar la vida de los 500 alumnos, casi todos ellos analfabetos, traídos allí de la Sierra Maestra, y para que pudiera empezarse el trabajo de enseñanza. Ellos saben también que se ensayaron horarios que permitieran armonizar el trabajo en las aulas y el trabajo en los predios de cultivo que ellos mismos dispusieron con las limitaciones que en aquellos momentos las circunstancias imponían, y que los alumnos trabajaban en el campo lo mismo que ayudando a terminar las obras de la *unidad*, y que organizaron las cooperativas por pabellones, para asegurar, como así lo hicieron con beneplácito de todos, los servicios generales, sin que necesitaran de personal auxiliar alguno.

Fournial debió de ser informado de que aquel grupo heterogéneo de 500 niños y jóvenes venidos de la Sierra, fue dividido en grupos de 30, que hubo que reorganizar cada tres meses para asegurar el mejor rendimiento docente de la alfabetización, el cual fue en general motivo de complacida sorpresa para todos, y que la organización normal, dinámica, sin contratiempos y en muchos aspectos ejemplar de todo el grupo de muchachos, aguardaba en aquel medio todavía casi yermo, el que se contara con instrumentos, con talleres y explotaciones donde trabajar con más rendimiento educativo y productivo. Es claro —¿cómo no?— que Fournial tenía que sacar a relucir lo de la enseñanza politécnica. De todos es sabido el progreso notable de los alumnos en general en aquellos meses —los del comienzo—, tanto en el comportamiento individual y colectivo como en la adquisición de las técnicas escolares de base, tanto de los analfabetos, la mayor parte, como de los que no lo eran. De su formación política también hay pruebas fehacientes. ¿No se enteró Fournial de que no pocos de aquellos muchachos alumnos, los que más habían progresado, fueron ya al año siguiente alfabetizadores voluntarios que hicieron toda la campaña en la Sierra?

Es decir, que todos los alumnos trabajaban en el cultivo del campo, en los quehaceres del cuidado de la Ciudad Escolar y en la organización de la vida en ella. Y trabajaban también, naturalmente, en las aulas, a sus horas, para aprender a leer y mu-

chas cosas más. ¿Qué clase de «pedagogía vagamente anarquista» ve en todo eso el señor Fournial? Allí lo hubiera querido yo ver, en aquellos primeros meses, en aquellas condiciones, con sus teorías, su politecnización y sus frases hechas. No; lo que sin duda lo sacó de quicio fue que aquellos niños analfabetos hubieran aprendido a leer trabajando con la imprenta. Sí, señor Fournial; aquellos alumnos trabajaban, y organizaban la vida en la *unidad*, y en las aulas imprimían, entre otras cosas, para aprender el idioma. ¡Y así progresaron! ¿No se lo dijeron al señor Fournial? Sí, vivían, trabajaban, lo hacían todo, vibraban con los acontecimientos de la vida nacional, y en el aula surgía el «reflejo impreso» de toda esa vida. Pero Fournial —ya se sabe— es enemigo declarado de eso; a Fournial parece que le gusta que el alumno aprenda a leer estudiándose la lección del libro de texto. Pero hay quienes no tenemos la sensibilidad de Fournial.

Y no fueron dos años los de la «experiencia de las técnicas artesanales de una pedagogía vagamente anarquista», sino poco más de un curso: primeros meses de preparación, de adaptación, de pugna con no pocas dificultades. Y ése fue tan sólo el tiempo que pudieron resistir las imprentas escolares ante el veto de los Fournial y los del país que siguieron su dictado. Lo sé bien, pues fui yo quien puso allí mano responsable en aquel tiempo justo, y hacia quien apunta Fournial su insidia.

Lo mismo que creo que han cometido error los profesores que asumieron y siguen asumiendo una desafortunada actitud contra el noble propósito de progreso técnico de los maestros primarios de la Escuela Moderna, creo que aquí hemos sufrido consecuencias de esa pugna, que nos han obstruido el paso y nos han impedido proporcionar a nuestras escuelas primarias y a nuestros maestros primarios medios prácticos y normas teóricas que habrían constituido un real y valioso progreso, tan sólo hubiese sido en un aspecto de nuestra técnica docente, bien necesitada de avanzar para servir dignamente las aspiraciones de la Revolución. Creo que todo eso que nos ha sido aportado, ha constituido un lamentable error, difícil de corregir. Un precioso tiempo perdido y un buen camino desaprovechado.



TÍTULOS DE ESTA COLECCIÓN

- * *Escrito en Cuba: Cinco poetas disidentes*, prólogo de Ramón J. Sender.
- * *El comunismo cubano: 1959-1979*, Irving Louis Horowitz.
- * *Dialéctica de la Revolución Cubana: del idealismo carismático al pragmatismo institucionalista*, Carmelo Mesa-Lago.
- * *Escrito en Cuba: Donde estoy no hay luz/y está enrejado. El libro de Jorge Valls*, Jorge Valls Arango. Prólogo de Carlos Alberto Montaner.
- * *Cuba: Claves para una conciencia en crisis*, Carlos Alberto Montaner.
- * *La economía en Cuba socialista*, Carmelo Mesa-Lago.
- * *Fidel Castro y la revolución cubana*, Carlos Alberto Montaner.
- * *«1984»: Carta a Fidel Castro*, Fernando Arrabal.
- * *Cavernas del silencio*, Armando Valladares.
- * *Conducta impropia*, Néstor Almendros y Orlando Jiménez-Leal.
- * *Los gays bajo la Revolución cubana*, Allen Young.
- * *La campana del alba*, Ernesto Díaz Rodríguez.
- * *De la sangre de otras venas*, Roberto Martín Pérez.
- * *Cuentos*, Alberto Fibla.

- * *Esa tristeza que nos inunda*, Angel Cuadra.
- * *El Radarista*, Eloy Gutiérrez Menoyo.
- * *El tiempo es el diablo*, Ricardo Bofill.
- * *Dos filmes de Mariel*, Ulla & Ott/Villaverde.
- * *Guaguasí*, A. Hernández-Alende/Jorge Ronet.

Néstor Almendros, el director de fotografía de filmes como *El pequeño salvaje*, *El último Metro*, *Kramer contra Kramer*, *La decisión de Sofie*, *La marquesa de O...*, *Días del cielo*, etc., y codirector de *Conducta impropia*, es hijo del pedagogo español Herminio Almendros, exiliado antifranquista en Cuba. Herminio Almendros tuvo una destacada actuación en el mundo educativo cubano tras el triunfo de la Revolución, aunque en privado se convirtió en un severo crítico de los aspectos autoritarios que afectaban a la enseñanza cubana.

En este ensayo Néstor aclara cuál fue la posición real de su padre y la documenta con fragmentos de un libro que ha permanecido inédito durante 23 años, titulado *CAMPAÑA SECTARIA CONTRA LA ESCUELA MODERNA*.

