

Espéculo, 2011, pp. 1-17.

Historicidad de la Escuela española y narración en "La lengua de las mariposas".

Andrés Olaizola.

Cita:

Andrés Olaizola (2011). *Historicidad de la Escuela española y narración en "La lengua de las mariposas"*. *Espéculo*, 1-17.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/andres.olaizola/24>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pBVc/erc>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Historicidad de la escuela española y narración en “La lengua de las mariposas” de Manuel Rivas.

Lic. Andrés Olaizola.
Facultad de Filosofía y Letras.
Universidad de Buenos Aires.

Resumen: “La lengua de las mariposas”, de Manuel Rivas, se inscribe dentro de las producciones de la literatura española contemporánea que reivindican la memoria de las víctimas de la Guerra Civil y de la dictadura franquista. El presente trabajo analiza cómo el relato de Rivas no sólo recupera la historicidad del proyecto educativo de la II República, sino que configura a la narración como un elemento fundamental para contrarrestar las políticas del olvido y de la impunidad.

Palabras clave: Guerra Civil española – Memoria histórica y narración – Escuela en la II República - Dictadura franquista y Transición – Neoliberalismo – Pacto de silencio.

Introducción.

“La educación reproduce la cultura vigente, pero también produce una nueva sociedad. La historia contemporánea ofrece variados ejemplos”, explica Pérez Lindo (2010: 38-39). En el presente trabajo, analizaremos cómo uno de esos ejemplos históricos, el de la política educativa de la II República española (1931-1939), fue retratado en el cuento “La lengua de las mariposas” (1995), de Manuel Rivas. Enfocaremos el relato de Rivas desde una perspectiva que intenta recuperar la historicidad inherente a todo sistema educativo; al hacerlo, los docentes represaliados por el franquismo vuelven a tomar su lugar en la secuencia histórica a través de una secuencia narrativa. Todos los maestros republicanos fusilados, encarcelados, condenados al exilio interno o externo, salen del olvido oficial al que les habían

condenado la Transición cuando confluyen en el maestro del cuento de Rivas, don Gregorio. La narrativa reconstruye los vínculos históricos e ideológicos que trató de borrar la represión y la impunidad, con lo cual, aquellos docentes que pensaron que “la educación era el instrumento para formar un individuo autónomo liberado de las alienaciones sociales” (Pérez Lindo, 2010: 39) se conectan con todos los hombres y las mujeres que también sentían, sienten o sentirán lo mismo al estar ante un aula llena de alumnos.

Un vistazo a la República de los maestros [1]

“La lengua de las mariposas” relata la historia de la amistad entre el niño Moncho, *Pardal*, y su maestro, don Gregorio, durante el año previo al alzamiento militar de 1936. El primer día de clases, Moncho va aterrorizado, ya que sus padres habían descrito a la escuela como un lugar de suplicios y castigos. El terror es demasiado para Moncho y se hace pis encima y huye en plena clase. Al día siguiente, Moncho vuelve a la escuela y, a partir de ese momento, la imagen temible que el niño tenía del maestro se desploma. Don Gregorio se revela como un fascinante y virtuoso educador: Moncho descubre la belleza de la poesía, lo fascinante de la historia, los secretos de la naturaleza. La amistad entre alumno y maestro crece, y don Gregorio consigue el respeto del padre —sastre y republicano— y de la madre —católica practicante— de Moncho. El 18 de julio de 1936 se produce la rebelión militar, rápidamente los fascistas toman el pueblo y comienzan una campaña de terror. La madre de Moncho percibe el peligro y rápidamente quema los libros y los periódicos republicanos. Días después, el niño y su familia se congregan, junto con la mayoría de los pobladores, ante las puertas del ayuntamiento, de donde los fascistas comienzan a sacar a varios detenidos, entre ellos, don Gregorio. Coaccionados por los militares, los aldeanos insultan a los presos. El padre de Moncho, quien teme ser detenido, se suma a los improperios y le dice a su hijo que también grite contra los republicanos. Junto con otros niños, Moncho les tira piedras a los detenidos y, cuando trata de insultar a don Gregorio, lo único que pronuncia son algunas de las palabras que el maestro le había enseñado durante las lecciones de ciencias naturales: “Pero el convoy era ya una nube

de polvo a lo lejos, y yo, en el medio de la Alameda, con los puños cerrados, sólo fui capaz de murmurar con rabia: «¡Sapo! ¡Tilonorrinco! ¡Iris!»” (p. 39).

En unas pocas páginas, el cuento de Rivas logra reflejar el progreso del Gobierno republicano en el campo educativo y la consiguiente represión por parte de los fascistas durante la Guerra Civil, que luego continuará durante los cuarenta años de dictadura franquista.

Ya desde los primeros meses, el Gobierno de la II República (proclamada el 14 de abril de 1931) le dio un gran impulso a la enseñanza primaria. Se crearon “6750 nuevas escuelas y 7000 puestos de maestros, cuyos sueldos aumentaron entre el 20 y el 40 por ciento”, además de lanzar misiones pedagógicas en zonas rurales (Tuñón de Lara, 1986: 25), con el fin de remediar el alto nivel de alfabetismo. El programa educativo de la República para la formación de los ciudadanos queda reflejado en la Constitución promulgada el 9 de diciembre de 1931, que establece la laicidad, gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria. La educación y la cultura quedan ahora en manos del Estado, desarmando el monopolio que había establecido la Iglesia [2].

El texto de Rivas ejemplifica el cambio educativo al comparar las experiencias escolares de los mayores y la vivencia de Moncho: “Cuando era pequeñajo, la escuela era una amenaza terrible. Una palabra que se blandía en el aire como una vara de mimbre. «¡Ya verás cuando vayas a la escuela!»” (p. 24). A partir de los dolorosos recuerdos de su padre, Moncho construye una imagen absolutamente negativa de la institución y de los docentes:

Mi padre contaba como un tormento, como si le arrancaran las amígdalas con la mano, la forma en que el maestro les arrancaba la jeda del habla, para que no dijese *ajua* ni *jato* ni *jracias*. «Todas las mañanas teníamos que decir la frase *Los pájaros de Guadalajara tienen la garganta llena de trigo*. ¡Muchos palos nos llevamos por culpa de Juadalagara». Si de verdad quería meter miedo, lo consiguió. La noche de la víspera no dormí. [En cursiva en el original] (pp. 24-25).

Para Moncho, rápidamente son evidentes las diferencias entre los relatos de su padre y su propia experiencia, entre las arcaicas maneras de enseñar y el nuevo proyecto encarnado por don Gregorio: “Pero lo más increíble fue cuando, en medio de un silencio absoluto, me llevó de la mano hacia su mesa y me sentó en su silla” (p. 28). Esta simple acción nos remite a un cambio en la relación docente-alumno, a otra forma de concebir la autoridad en la transmisión del conocimiento. Es menester destacar que la clásica

disposición de los alumnos en sus pupitres, mirando al frente, prestando atención al docente, quien está sentado detrás de su escritorio, responde al llamado modelo de enseñanza simultánea, el cual posee una matriz eclesial (Gvirtz, Grindberg, Abregú, 2008: 48-49). Entonces, el cambio de enfoque en la enseñanza y el aprendizaje que se da en estos años es representado en el texto a través de este simbólico trastocamiento de la organización espacial del aula.

Quizás la más grande sorpresa que se lleva Moncho es que en la clase de don Gregorio no existen los castigos físicos: “No, el maestro don Gregorio no pegaba. Al contrario, casi siempre sonreía con su cara de sapo” (p. 31). El autoritarismo, la disciplina, el castigo, el ordenamiento, el “magiocentrismo” son rasgos fundamentales de la escuela tradicional (Palacios, 1997: 16-22), de la cual el padre de Moncho fue alumno. Don Gregorio se aleja de este modelo de pedagogía y se acerca mucho más a los lineamientos de la Escuela Nueva (Palacios, 1997: 25-34), que valoriza a la infancia, intenta potenciar la libertad y la autonomía del alumno, y apunta a formar personas con pensamiento crítico y creativo. Más adelante se desarrollará este punto.

Entonces, institución educativa y violencia, escuela y autoritarismo no se configuran en la misma ecuación durante la experiencia de Moncho. En la estructura del relato, la violencia se hace presente a partir de “aquel día de julio de 1936” cuando “algo extraño estaba sucediendo” (pp. 34-35). Si durante la Guerra Civil el bando sublevado ya sistematiza el terror (Fontana, 2001: 18; Rodrigo, 2008), cuando tome el poder, la violencia se institucionalizará (Sánchez Albornoz, 2006).

A partir de este tipo de escenas, el relato reconstruye la memoria de todos los maestros que se comprometieron con la reforma educativa que llevó adelante la República. Es necesario destacar también las excursiones que realizan Moncho y don Gregorio en búsqueda de insectos:

Había sábados y festivos que [don Gregorio] pasaba por mi casa e íbamos juntos de excursión. Recorríamos las orillas del río, las gándaras, el bosque y subíamos al monte Sinaí. Cada uno de esos viajes era para mí como una ruta del descubrimiento. Volvíamos siempre con un tesoro. Una mantis. Un caballito del diablo. Un ciervo volante (p. 33).

Macciuci (2008) identifica que las clase-paseos de don Gregorio son parte del legado de la Institución Libre de Enseñanza (1876), antecedente principal del proyecto educativo republicano. Se establece entonces una historia de las ideas: don Gregorio y la política

educativa de la República no surgen de la nada, sino que se incluyen en una tradición de laicismo, racionalismo y humanismo.

“[Los maestros] son las luces de la República” (p. 34), sentencia el padre de Moncho, metáfora para nada exagerada si se tiene en cuenta que había zonas de España donde el analfabetismo alcanzaba entre el treinta y el cincuenta por ciento (Juliá, 1994: 117), metáfora que posiciona a la avanzada educativa como la guía, como la brújula que marcaría el camino hacia un nuevo proyecto de país.

Narrar para recuperar la historicidad, narrar contra la impunidad.

Los docentes fueron uno de los colectivos sociales más perseguidos por los insurrectos durante la guerra. El simple hecho de ejercer la docencia era causa suficiente para ser considerado una amenaza para los fascistas [3]. Luego, la dictadura de Franco iniciará un proceso de “depuración” de todos los organismos del Estado, y las instituciones educativas no fueron la excepción:

Los cuerpos de funcionarios y los colegios profesionales fueron limpiados uno por uno. El mayor rigor cayó sobre el abultado cuerpo de maestros, más que nada sobre los ingresados durante la República, tenidos en principio por desafectos. Las comisiones depuratoras los destituyeron y los encausaron. En la barrida de maestros, la Iglesia desempeñó un papel activo por su deseo de eliminar de las aulas a competidores. La Universidad [4], las Academias, los centros de investigación y los institutos secundarios sufrieron un recorte igualmente drástico. (Sánchez Albornoz, 2006: 28-29).

La dictadura consideraba que los maestros habían sido los responsables de haber inoculado en la sociedad y en los jóvenes “el virus republicano”. Tras el final de la guerra, aproximadamente 60.000 maestros fueron depurados del Magisterio Nacional (Caudet, 2006: 51).

La Transición española (1975-1982), presentada ante el mundo como un “paradigma” de la madurez política, se construyó sobre el olvido y la impunidad. El olvido oficialista sobre la Guerra Civil y la posguerra fue la condición pactada para la democratización, “ocultándose así la realidad de los vencidos en el año 39 y su carácter de víctimas del régimen instaurado por el general Franco” (Izquierdo, 2000/2001: 104). El pacto de silencio de la Transición, la negación de la reflexión sobre el pasado, se desarrolla en un marco ideológico y económico a escala mundial: el conformado por el

neoliberalismo y el postmodernismo. Pérez Lindo (2010: 26) explica que aquellos pensadores postmodernistas que piensan que ésta es “una era sin fundamentos” se oponen a legitimar una teoría totalizadora, una visión coherente de los saberes o un sentido de la historia. Bajo estos parámetros, la ciencia, la realidad puede ser analizada como un discurso, por lo tanto, los análisis dialécticos pueden ser considerados como fútiles ejercicios verbales (los “grandes relatos” han caído), y sólo resta intercambiar opiniones o interpretaciones subjetivas. Esta postura ideológica descarta cualquier reflexión, por ejemplo, sobre la coherencia histórica entre los proyectos ideológicos (Pérez Lindo, 2010: 26). Izquierdo (2000/ 2001: 103) sostiene que el eclecticismo político, el argumento del fin de las ideologías, el pragmatismo ético y la relativización del conocimiento histórico, basada en determinadas teorías postmodernistas que vinculan el discurso historiográfico con el discurso ficticio de la narrativa, constituyen un pensamiento único que se relaciona fuertemente con la ideología hegemónica del neoliberalismo. Este pensamiento único se manifiesta “a través de una preeminencia del presente como único elemento relevante de la existencia” (Izquierdo, 2000/ 2001: 103).

Caudet (2006: 48-49) explica que las situaciones traumáticas generan un impulso de narrar, una necesidad de recordar. El impulso, la necesidad de narrar/recordar se configura para el sujeto y para la sociedad como un imperativo ético, social y psicológico. Reconstruir e interpretar los pasados traumáticos narrando y recordando es fundamental para conocer las heridas e idealmente superarlas. Desde luego, lo que se espera es que simultáneamente a esta acción de recordar/narrar se lleve a cabo los procesos judiciales correspondientes para identificar y juzgar a los responsables directos e indirectos.

Sin embargo, a menudo se frustra el impulso de recordar/narrar y, obviamente, la búsqueda y el juicio a los responsables. La Transición española, el pensamiento único del neoliberalismo, a través del pacto de silencio y de la relativización del conocimiento histórico, quebrantaron el orden de la narración y de la memoria individual y colectiva. La sociedad española, al igual que muchas otras sociedades que pasaron por procesos igualmente traumáticos, no pudo narrarse su pasado de guerra civil y dictadura.

Ante esta situación, es necesario revisar críticamente la historia reciente, es necesario reconstruir la cadena narrativa. Se origina entonces una literatura reivindicadora de la memoria en donde hay, por parte de los autores, una toma de

postura, no tanto desde la crítica política (aunque no está ausente) sino desde una adscripción emotiva e intelectual, hacia el grupo derrotado durante la Guerra Civil. De esta manera se produce una “ficcionalización de la historia desde unos horizontes ideológicos determinados y opuestos al grupo de vencedores y de los que propiciaron la «amnesia» de la transición a la democracia” (Izquierdo, 2000/2001: 111). La ficcionalización de la historia se origina en gran parte debido a la contemplación del pasado a través de la memoria, la percepción personal substituye a la supuesta “veracidad” histórica, al discurso único de la historiografía oficial.

El modelo democrático quiso presentarse como una continuidad lógica del régimen franquista, y esto afectó a todo el órgano social. La represión, la impunidad y el pensamiento pretendidamente “ahistórico” trataron de borrar el pasado de la escuela española. En contraposición, “La lengua de las mariposas” recupera la memoria de los maestros republicanos, con lo cual recupera también la historicidad inherente a todo proceso educativo (Pérez Lindo, 2010: 39), en este caso, del español. Si la escuela, en el marco de la ideología hegemónica del neoliberalismo y de la cultura audiovisual, omite la historicidad, bloquea la reflexión, el pensamiento crítico de los alumnos. Pérez Lindo (2010: 40) sostiene que “vincular la educación con la historicidad implica entonces retomar el pasado y pensar el futuro, y eso nos sitúa en las antípodas del posmodernismo que privilegia el presente”. El relato de Rivas propone una visión personal del pasado de la escuela española, a partir de la cual podemos reflexionar acerca de la tarea, la persecución y el legado de los maestros republicanos.

Las situaciones traumáticas, las tragedias sociales que no se han superado porque se han silenciado, generan una narración defectuosa, donde se quiebran las relaciones de causa y consecuencia y se altera el desarrollo lógico-temporal. Brooks (citado en Caudet, 2006: 56-57) ejemplifica esta narración defectuosa (*faulty narrative*) con el género policial clásico, donde el relato incompleto, incoherente, desconcertante, se iguala con el crimen; en contraposición, la tarea detectivesca consiste en la construcción de una narración comprensible, consistente y cohesiva. El narrador de “La lengua de las mariposas” relata la traumática experiencia de hacerse pis en plena clase: “No me acordaba de nada. Ni de mi nombre. Todo lo que yo había sido hasta entonces había desaparecido de mi cabeza. Mis padres eran dos figuras borrosas que se desvanecían en mi memoria” (p. 26). Si una experiencia dolorosa a nivel personal tiene

esta consecuencia, una situación traumática a nivel nacional, un genocidio impune dará lugar a una narración profundamente defectuosa y ahistórica. El estallido de la guerra civil quiebra el orden (institucional y social), interrumpe el curso lógico de los acontecimientos:

Las madres empezaron a llamar a sus hijos. En casa, parecía que la abuela se hubiese muerto otra vez. Mi padre amontonaba colillas en el cenicero y mi madre lloraba y hacía cosas sin sentido, como abrir el grifo de agua y lavar los platos limpios y guardar los sucios. (p. 35).

El curso del tiempo se altera, vuelven a suceder cosas que ya pasaron (“parecía que la abuela se hubiese muerto otra vez”), las acciones cotidianas se convierten en un sinsentido:

Todo el mundo parecía tener prisa, pero no se movía. Los que miraban hacia delante, se daban vuelta. Los que miraban para la derecha, giraban hacia la izquierda. Cordeiro, el recogedor de basura y hojas secas, estaba sentado en un banco, cerca del palco de música. Yo nunca había visto a Cordeiro sentado en un banco (p. 35).

Si el año solar ofrece una arquitectura perfecta y clausurada desde el punto de vista poético (Macciuci, 2008), la violencia desarma toda estructura. Las estaciones se trastocan, en pleno verano, la gente se comporta como si fuera invierno:

Al día siguiente, no me dejaron salir a la calle. Yo miraba por la ventana y todos los que pasaban me parecían sombras encogidas, como si de repente hubiese llegado el invierno y el viento arrastrase a los gorriones de la Alameda como hojas secas (p. 36).

La ola de terror aliena a las personas, les quita la capacidad de expresarse, de elaborar un discurso lógico: “También él [mi padre] había envejecido. Peor aún. Parecía que hubiese perdido toda voluntad. Se había desfondado en un sillón y no se movía. No hablaba. No quería comer” (p. 36). Las pruebas de que cada persona tuvo un pasado político (pasado que compartió con gran parte de la comunidad) son vistas como amenazas; los sujetos se configuran como seres ajenos al compromiso social, ahistóricos, apolíticos: “«Hay que quemar las cosas que te comprometan, Ramón. Los periódicos, los libros. Todo»” (p. 36).

El miedo abre la puerta a la mentira. Las narraciones no son defectuosas (*faulty*) porque estén mal construidas según cierto canon artístico, son defectuosas por lo que hay en ellas de falsedad (Caudet, 2006: 59):

[Mi madre] me dijo con voz muy grave: “Recuerda esto, Moncho. Papá no era republicano. Papá no era amigo del alcalde. Papá no hablaba mal de los curas. Y otra cosa muy importante, Moncho. Papá no le regaló un traje al maestro.”

“Sí que se lo regaló”.

“No, Moncho. No se lo regaló. ¿Has entendido bien? ¡No se lo regaló!”

“No, mamá, no se lo regaló”. (p. 37).

La represión rompe los lazos comunicacionales y sociales. La negación de la palabra, el hilo que aúna al tejido social, se convierte en norma: “Pero en la Alameda no había el bullicio de las ferias, sino un silencio grave, de Semana Santa. La gente no se saludaba. Ni siquiera parecían reconocerse los unos a los otros” (p. 37).

En contraposición a la narración imperfecta, una cadena narrativa en donde cada evento está conectado con el siguiente por lazos causales simboliza la victoria de la razón por sobre el caos, el triunfo de la sociedad por sobre lo aberrante del crimen. La narración nos ayuda a superar un presente inestable a través del contrapunto de la hermenéutica y la proairesis (Brooks, citado en Caudet, 2006: 50). El hilo narrativo da sentido, vincula el pasado con el presente y proyecta hacia el futuro. La trama interconecta los conocimientos y los recuerdos: cada uno de los eslabones de la cadena contiene al anterior y al que va a venir inmediatamente después:

Pronto me di cuenta de que el silencio del maestro era el peor castigo imaginable. Porque todo lo que él tocaba era un cuento fascinante. El cuento podía comenzar con una hoja de papel, después pasar por el Amazonas y la sístole y diástole del corazón. Todo conectaba, todo tenía sentido. La hierba, la lana, la oveja, mi frío. Cuando el maestro se dirigía hacia el mapamundi, nos quedábamos atentos como si se iluminase la pantalla del cine Rex. Sentíamos el miedo de los indios cuando escucharon por vez primera el relinchar de los caballos y el estampido del arcabuz. Íbamos a lomos de los elefantes de Aníbal de Cartago por las nieves de los Alpes, camino a Roma. Luchábamos con palos y piedras en Ponte Sampaio contra las tropas de Napoleón. Pero no todo eran guerras. Fabricábamos hoces y rejas de arado en las herrerías del Incio. Escribíamos cancioneros de amor en la Provenza y en el mar de Vigo. Construíamos el Pórtico de la Gloria. Plantábamos las patatas que habían venido de América. Y a América emigramos cuando llegó la peste de la patata. (pp. 31-32).

El silencio es “el peor castigo imaginable”, es “descorazonador” (p. 31); es en y por la narración donde el maestro y los alumnos se construyen y reconstruyen el sentido de los saberes y de la memoria.

Don Gregorio no expone simplemente una lección, construye un relato, enlaza los conocimientos en un hilo cognitivo y discursivo que atraviesa años de silencio y

dolor. Mucho tiempo después, un Moncho ya adulto todavía recuerda las enseñanzas del maestro:

Pero los momentos más fascinantes de la escuela eran cuando el maestro hablaba de los bichos. Las arañas de agua inventaban el submarino. Las hormigas cuidaban de un ganado que daba leche y azúcar y cultivaban setas. Había un pájaro en Australia que pintaba su nido de colores con una especie de óleo que fabricaba con pigmentos vegetales. Nunca me olvidaré. Se llamaba el tilonorrinco. El macho colocaba una orquídea en el nuevo nido para atraer a la hembra. (p. 33).

La narración de la enseñanza y las enseñanzas de la narración.

La acción de narrar/recordar se presenta como un imperativo ético y social que apunta a reconstruir la cadena histórico-narrativa que fue desarmada intencionalmente a través del miedo, de la violencia y de la impunidad. La literatura española que reivindica la memoria de las víctimas de la Guerra Civil y de la dictadura franquista así lo concibe y lo traslada a su interior, a través de rasgos temáticos y formales.

En “La lengua de las mariposas”, la guerra y la represión destruyen los vínculos sociales y los histórico-discursivos. La historia colectiva de los habitantes del pueblo de Moncho se obtura, los eslabones comunicacionales desaparecen y surge el silencio, y la falsedad y la traición se establecen como vía de supervivencia. Las personas dejan de tener un pasado en común, porque ese pasado es considerado como peligroso (“Papá no era republicano”, “no era amigo del alcalde”, “no hablaba mal de los curas”, “no le regaló un traje al maestro”). La comunicación con el otro, con la propia historia, queda negada.

En cambio, el sentido, la razón, la humildad y la humanidad se configuran en el discurso (y en las acciones) de don Gregorio. Como educador, don Gregorio puede ser definido como un “ser de la comunicación”, pero la comunicación entendida a partir de determinados rasgos. Tomemos los planteos de Prieto Castillo (2005: 49-54) acerca de la comunicación en el proceso de enseñanza y pasemos a desarrollar este punto.

Para un docente como don Gregorio, la comunicación es expresión e interacción; se proyecta a través de las palabras y llega a la imaginación, al ser de sus alumnos. Su discurso descubre lo desconocido, vuelve visible lo invisible: “Tanto nos hablaba de cómo se agrandaban las cosas menudas e invisibles por aquel aparato que los niños

llegábamos a verlas de verdad, como si sus palabras entusiastas tuviesen el efecto de poderosas lentes” (p. 23). Cuando se comunica con sus alumnos, don Gregorio se afirma así mismo como docente y abre el mundo a sus alumnos: “Era la primera vez que tenía clara la sensación de que gracias al maestro yo sabía cosas importantes de nuestro mundo que ellos, mis padres, desconocían” (p. 32). La comunicabilidad (Prieto Castillo, 2005: 60-61) que se establece entre docente y alumnos permite que cuando don Gregorio aporta para que los estudiantes se construyan, también él se va construyendo como persona y como maestro.

En contraposición, el maestro que tuvo el padre de Moncho (pp. 24-25), que le pegaba para “arrancarle” la jeda del habla, claramente puede catalogarse como un docente de personalidad panóptica (Prieto Castillo, 2005: 59), que vigila, que infunde terror y “reprime sin piedad a cuanto inocente encuentra”.

La comunicabilidad que despliega don Gregorio con sus alumnos (especialmente con Moncho) va indisolublemente ligada a un tipo de concepción de la educación y del aprendizaje (Prieto Castillo, 2005: 63), en este caso, la que corresponde a los lineamientos de la Escuela Nueva. Este movimiento pedagógico postulaba que era necesario respetar y desarrollar la personalidad, los potenciales intelectuales, artísticos y sociales propios del niño, en particular mediante el trabajo manual (Palacios, 1997: 29). La Escuela Nueva incita a que los alumnos emprendan sus propias búsquedas, sus investigaciones con total libertad, para que puedan construir activamente sus saberes. Moncho queda fascinado por las enseñanzas sobre los insectos, y éste, entonces, decide convertirse “en el suministrador de bichos de don Gregorio” (p. 33). El maestro alienta el interés del niño por las ciencias naturales y lo acoge “como el mejor discípulo” (p. 33); además, lo motiva en su búsqueda al valorizar sus logros en clase: “Los lunes, en la escuela, el maestro decía: «Y ahora vamos a hablar de los bichos de Pardal»” (p. 33).

Anteriormente, dijimos que las excursiones al monte de Moncho y don Gregorio podían vincularse con el legado de la Institución Libre de Enseñanza. Ahora podemos agregar que esas clases-paseos también pueden enmarcarse dentro de la corriente de la Escuela Nueva. Los educadores adscriptos a este movimiento de renovación sostenían que, en gran medida, lo más importante del aprendizaje tenía lugar fuera de las aulas, por lo tanto, muchas veces, decidían “salir de la escuela para buscar, en contacto con la naturaleza, nuevos contenidos para la enseñanza” (Palacios, 1997: 34).

La corriente de la Escuela Nueva plantea un cambio en la relación maestro-alumno [5]. Palacios (1997: 32) sostiene que “la relación poder-sumisión de la escuela tradicional es sustituida por una relación de afecto y camaradería que incluso se prolonga más allá del horario escolar”. El vínculo que Moncho y don Gregorio forjaron en la escuela continúa afuera de la institución: “Había sábados y festivos que pasaba por mi casa e íbamos juntos de excursión” (p. 33). Entre alumno y docente se tienden lazos de amistad y de respeto mutuo: “Al regreso [de las excursiones], cantábamos por los caminos como dos viejos compañeros” (p. 33).

La solidaridad y la cooperación son valores fundamentales en este movimiento renovador. En la Escuela Nueva se trata de dejar de lado el individualismo y el aislacionismo tradicional, para fomentar las relaciones interpersonales (Palacios, 1997: 33). Cuando dos alumnos se peleaban, don Gregorio los llamaba, los hacía darse la mano y después “los sentaba en el mismo pupitre” (p. 31). De esa manera fue cómo Moncho conoció a su mejor amigo.

Conclusiones

El terror del franquismo y la impunidad de la Transición construyeron una narración defectuosa, imperfecta del pasado reciente español, donde nadie es culpable, porque las leyes de causalidad fueron quebradas. La democracia fue presentada como una continuidad “lógica” del régimen franquista. Las víctimas de la Guerra Civil y de la larga dictadura fueron borradas del discurso, se las extrajo del devenir histórico. Ante el olvido de la historia oficial, ante la política gubernamental de la injusticia, varios autores de la literatura española contemporánea recuperan el imperativo ético de recordar, y lo hacen a través de la narración. Los textos de estos autores reflejarán la oposición entre olvido y memoria que se dio en el contexto histórico que reconstruyen y en el que escriben. El presente del enunciado y el presente de la enunciación se vinculan a partir de la impunidad y de la narración defectuosa del pasado que realiza el poder estatal. Desde el contexto contemporáneo, la literatura que reivindica la memoria relata la historia nacional reciente, y en sus textos se observan determinados elementos formales que dan cuenta de esta tensión entre memoria/olvido. El silencio y el terror no permiten recordar/narrar, por lo tanto, se construye un relato incompleto, defectuoso y

falso de la Historia. La memoria se despliega y adquiere sentido con y en la narración; y a su vez, la narración tiene lógica y sentido cuando se recuerda. En el texto que analizamos, cuando la guerra y el terror franquista se hacen presentes, el curso lógico de la cotidianidad se altera, el pasado se olvida, el hilo del discurso se corta y surge la mentira. En cambio, cuando don Gregorio narra enseñando, y enseña narrando, todo adquiere sentido, los hechos se conectan, fluyen. Y esa cadena narrativa es tan fuerte que aquellos conocimientos que conformaban sus eslabones nunca más fueron olvidados por el narrador, por Moncho ya adulto.

Los textos que reivindican la memoria de las víctimas de la guerra y del franquismo recuperan la historicidad de sus experiencias y las vuelven a incorporar en la cadena histórica y narrativa. Rivas reconstruye la labor de los maestros republicanos (sintetizados en la figura de don Gregorio), y al hacerlo, el proceso educativo español se nos presenta con un pasado, un presente y un futuro: el compromiso social y educativo de aquellos docentes se conecta con precedentes renovadores (Instituto de Libre Enseñanza, Escuela Nueva, etc.), reaparece como legado en el “imaginario educativo del laicismo español” (Macciuci, 2008) y se establece como antecedente para las corrientes progresistas que vendrán. Recordemos que, en contraposición, el discurso oficial de la amnesia, ciertas corrientes postmodernistas y el pensamiento único del neoliberalismo pretenden imponer la relativización del conocimiento histórico, la ambigüedad política, el individualismo, la negación a la reflexión crítica y la preeminencia del tiempo presente como única realidad posible. No es casual que se buscara borrar, extraer de la cadena histórica y narrativa al proyecto educativo de la II República española. Explica Prieto Castillo (2005: 55):

Toda experiencia educativa destinada a construir la utopía está siempre acechada desde afuera y desde adentro. Desde afuera porque las sociedades no suelen marchar lineal y triunfalmente hacia tiempos mejores, hacia una eliminación de las formas de dominación. Los sistemas educativos vigentes contradicen abiertamente los ideales de libertad, su función es precisamente la contraria, la de adaptar a cualquier precio, la de negar espacios a la imaginación y a la creatividad. Y cuando aparece un proyecto que avanza a contrapelo de esa generalizada tendencia antiutópica, la desconfianza, las envidias, las amenazas y hasta la destrucción no se hacen esperar. Las acechanzas desde dentro giran, sobre todo, en torno del aprendizaje de la libertad. La libertad no llueve del cielo, se la construye día a día y también se la puede perder día a día. [...] La práctica de la libertad es un lento y constante proceso de interaprendizaje lleno de marchas y contramarchas.

“La lengua de las mariposas”, como otros textos literarios contemporáneos, narra la historia que la historiografía oficial no quiso contar. Narra el pasado de un proyecto pedagógico que buscaba el aprendizaje en y de la libertad. Don Gregorio es una construcción literaria, pero no por ello niega la reflexión acerca de los docentes de aquella época; es más, la legitima y la potencia, ya que al describir cómo se concibe la educación y la relación docente-alumno en el relato, también estamos pensando qué proyecto educativo tenemos en el presente y cuál queremos para el futuro. Y si pensamos acerca de las características del sistema educativo, de los saberes y valores que deberían transmitirse, pensamos acerca de un modelo de sociedad. Al hablar de educación, se habla de poder: “Cuando las instituciones educativas promueven, a partir de su ejercicio, formas de gobierno democráticas, están poniendo en práctica y enseñando a ejercer el poder de una determinada manera” (Gvirtz, Grinberg, Abregú, 2008: 18). Si pensamos y reivindicamos una escuela basada en la libertad, en el pensamiento crítico, en la imaginación y la creatividad, en la comunicación, en la memoria, en la solidaridad, proyectamos una sociedad ajena al autoritarismo, al individualismo, a la desidia y al olvido.

Notas

[1] *Historia de una maestra* (1990), de Josefina Aldecoa, también reconstruye el universo de los maestros durante la República, enfocándose sobre todo en los sucesos de la Revolución de Asturias de 1934.

[2] La Constitución de 1931 especifica, en el punto 4 del artículo 26, que las órdenes religiosas no pueden “ejercer la industria el comercio o la enseñanza”. El artículo 48 establece que:

El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado, y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada.

La enseñanza primaria será gratuita y obligatoria.

Los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial son funcionarios públicos. La libertad de cátedra queda reconocida y garantizada.

La República legislará en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se halle condicionado más que por la aptitud y la votación.

La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana.

Se reconoce a las Iglesias el derecho, sujeto a inspección del Estado, de enseñar sus respectivas doctrinas en sus propios establecimientos.

[3] Explica Olmo (2009: 143):

Allí donde triunfaban rápidamente, las fuerzas militares, los requetés y los falangistas, más otros grupos de voluntarios, cuadrillas de matones y bandas de paramilitares que se fueron improvisando, detuvieron y ajusticiaron, en principio de forma selectiva, a autoridades gubernativas, alcaldes, diputados provinciales y otros cargos electos del Frente Popular, además de dirigentes sindicales y gente corriente que acaso se había significado al participar en discusiones políticas, o simplemente por ser un convencido votante de los partidos de izquierda, o por dar muestras de simpatía con el laicismo y el ateísmo, e incluso a veces sólo por haber sido profesional, abogado, **maestro**, artista o intelectual de filiación librepensadora, republicana, anarquista o izquierdista. [Negrita nuestra]

[4] *El vano ayer* (2004), de Isaac Rosa, ofrece una visión de la Universidad bajo la dictadura franquista.

[5] Para un análisis de la relación docente-alumno en la adaptación cinematográfica de “La lengua de las mariposas”, véase Pereyra (2008).

Bibliografía.

Caudet, Francisco. (2006). “Las abarcas de Fontanosas, o cuando la memoria/escritura es la memoria/escritura de uno mismo...”. En Raquel Macciuci y María Teresa Pochat (Eds.). *Olivar. Revista de literatura y cultura españolas. Número monográfico: memoria de la Guerra Civil Española*, Año 7, 8, pp. 45-62.

Fontana, Josep. (2001). “Reflexiones sobre la naturaleza y las consecuencias del franquismo”. En Josep Fontana (Ed.). *España bajo el franquismo*, Barcelona, Crítica, pp. 9-38.

Gvirtz, Silvina; Grinberg, Silvia; Abregú, Victoria. (2008). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*, Buenos Aires, Aique.

Izquierdo, José María, (2000/ 2001). “Memoria e historia en la narrativa española contemporánea. Unos ejemplos”. *Anales*, 3-4, pp. 101-128.

Juliá, Santos. (1994). “La experiencia del poder: la izquierda republicana, 1931-1933”. En Nigel Townson (Ed.). *El republicanismo en España (1830-1977)*, Madrid, Alianza, 165-192.

Macciuci, Raquel. (2008). “La lengua de las mariposas: de Manuel Rivas a Rafael Azcona (o El golpe a la República de los maestros), *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*, en
<<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/mcp/12036181117832617321213/p0000001.htm>> (Consulta 15-06-10).

Olmo, Pedro Oliver. (2009). *La pena de muerte en España*, Madrid, Síntesis.

Palacios, Jesús. (1997). *La cuestión escolar*, México DF, Fontamara.

Pereyra, María Laura. (2008). “Análisis de la relación docente-alumno a través de la película *La lengua de las mariposas*”, *Reflexión académica en Diseño y Comunicación. XVI Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, Año IX, Vol. 10 (febrero), pp. 81-83.

Pérez Lindo, Augusto. (2010). *¿Para qué educamos hoy? Filosofía de la educación para un nuevo mundo*, Buenos Aires, Biblos.

Prieto Castillo, Daniel. (2005). *La comunicación en la escuela*, Buenos Aires: Stella-La Crujía.

Rivas, Manuel. (2005). “La lengua de las mariposas”. En *¿Qué me quieres, amor?*, 15ª edición, Madrid, Punto de lectura, pp. 20-39.

Entre paréntesis se indican el número de página.

Rodrigo, Javier. (2008). *Hasta la raíz. Violencia durante la Guerra Civil y la dictadura franquista*, Madrid, Alianza.

Sánchez Albornoz, Nicolás. (2006). “La liquidación de la Guerra Civil”. En Raquel Macciuci y María Teresa Pochat (Eds.). *Olivar. Revista de literatura y cultura españolas. Número monográfico: memoria de la Guerra Civil Española, Año 7, 8*, pp. 21-31.

Tuñón de Lara, Manuel. (1986). “Orígenes lejanos y próximos”. En Manuel Tuñón de Lara, Julio Aróstegui, Ángel Viñas, Gabriel Cardona, Josep M. Bricall. *La Guerra Civil. 50 años después*, Barcelona, Labor, pp. 7-44.