

LORENZO LUZURIAGA

La educación nueva

Biblioteca del maestro

LOSADA, S. A.

Novato

En la presente obra se publica por primera vez en castellano un estudio de conjunto sobre el origen, desarrollo y estado actual de la educación más característica de nuestro tiempo: la educación nueva. Su autor, el pedagogo español Lorenzo Luzuriaga, uno de los más destacados representantes de ese movimiento, goza de autoridad internacional en esta materia.

La obra expone con gran claridad las ideas, los métodos, las instituciones y las reformas inspiradas en la educación nueva, ofreciendo así un panorama completo de ésta en todas sus manifestaciones.

El movimiento de la educación nueva no sólo no se ha detenido en los últimos tiempos, sino que se ha intensificado en los países democráticos, especialmente en Inglaterra y Estados Unidos, donde se ha convertido prácticamente en la única teoría y práctica eficiente de la educación.

Una amplia y selecta bibliografía enriquece a la obra, indispensable para todo educador que quiera estar a la altura de su tiempo.

PUBLICACIONES DE LA REVISTA DE PEDAGOGÍA

FUNDADOR:

LORENZO LUZURIAGA

BIBLIOTECA DEL MAESTRO

- John Dewey*: EXPERIENCIA Y EDUCACIÓN (8ª ed.).
August Messer: INTRODUCCIÓN A LA PSICOLOGÍA (6ª ed.).
Wilhelm Dilthey: FUNDAMENTOS DE UN SISTEMA DE PEDAGOGÍA (6ª ed.).
William H. Kilpatrick: FUNCIÓN SOCIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA (7ª ed.).
Charlotte Bühler: EL DESARROLLO PSICOLÓGICO DEL NIÑO (9ª edición).
John Dewey: LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN (7ª ed.).
Rudolf Lehmann: INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA (5ª ed.).
Eduardo Spranger: LAS CIENCIAS DEL ESPÍRITU Y LA ESCUELA (5ª ed.).
Lorenzo Luzuriaga: LA PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA (8ª ed.).
William Stern: PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA DE LA ADOLESCENCIA (2ª ed.).
John Dewey: EL NIÑO Y EL PROGRAMA ESCOLAR (5ª ed.).
Edmund Claparède: LA ESCUELA Y LA PSICOLOGÍA (5ª ed.).
Lorenzo Luzuriaga: LA EDUCACIÓN NUEVA (7ª ed.).
A. Rochracher: INTRODUCCIÓN A LA CARACTEROLOGÍA (4ª ed.).
Lorenzo Luzuriaga: HISTORIA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA (4ª edición).
G. D. Stoddard: LA INTELIGENCIA: SU NATURALEZA Y SU CULTURA (2ª ed.).
G. R. Lafora y M. Comas: LA EDUCACIÓN SEXUAL Y LA COEDUCACIÓN DE LOS SEXOS (5ª ed.).
María Montessori: IDEAS GENERALES SOBRE MI MÉTODO (3ª ed.).
Hermann Nohl: TEORÍA DE LA EDUCACIÓN (4ª ed.).
Lorenzo Luzuriaga: LA ESCUELA NUEVA PÚBLICA (4ª ed.).
John Dewey: LAS ESCUELAS DE MAÑANA (4ª ed.).
Ernst Krieck: BOSQUEJO DE LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN (3ª ed.).
Juan Mantovani: EDUCACIÓN Y VIDA (3ª ed.).
Lorenzo Luzuriaga: LA EDUCACIÓN DE NUESTRO TIEMPO (3ª edición).
Alfred Adler: LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS (4ª ed.).
Eduard Spranger: FUNDAMENTOS DE LA POLÍTICA ESCOLAR (2ª ed.).
J. Lombardo-Radice: LÍNEAS GENERALES DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN (2ª ed.).
Roger Cousinet: LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR (2ª ed.).

LORENZO LUZURIAGA

LA EDUCACIÓN
NUEVA

(OCTAVA EDICIÓN)



EDITORIAL LOSADA S. A.
BUENOS AIRES

Queda hecho el depósito que
previene la ley núm. 11.723

© EDITORIAL LOSADA S. A.
Buenos Aires, 1967

PRINTED IN ARGENTINA

Terminóse de imprimir este libro el 22 de setiembre de 1967
en los Talleres Gráficos "Fanetti", México 1171, Buenos Aires

PRÓLOGO A LA 1ª EDICIÓN

Prosiguiendo la labor iniciada con la obra La pedagogía contemporánea se aspira en la presente a ofrecer una perspectiva general de la educación nueva. En tanto que aquélla se dirige al aspecto puramente teórico de la pedagogía, se refiere ésta a la realidad educativa. Pero dada la complejidad de las ideas, métodos e instituciones de la educación actual, no era posible abarcarlos todos en el cuadro reducido de una publicación, y por ello nos hemos limitado a exponer, sintéticamente, los que creíamos más peculiares de nuestro tiempo, es decir, los que constituyen la "educación nueva".

La "educación nueva" ha afianzado ya su existencia. Sus primeras manifestaciones fueron las escuelas nuevas inglesas creadas en 1889 y 1893. En este más de su medio siglo de vida, la nueva educación ha realizado progresos considerables, tantos que parece hoy casi inadecuado considerarla como algo realmente nuevo. En su desarrollo, ha producido ya ideas pedagógicas de gran originalidad; ha creado valiosos métodos educativos; ha fundado innumerables instituciones escolares y ha conquista-

do la voluntad de las autoridades oficiales de muchos países.

Así, la nave lanzada a fines del siglo último ha llegado felizmente al puerto de la pedagogía, y ya no hay cuidado de naufragios ni varaduras. Sin duda, aún hay aquí y allá espíritus conservadores o timoratos que no han querido reconocer todavía el valor de las nuevas ideas, y acaso sea también conveniente la existencia de tales adversarios como estímulo y acicate para nuevos progresos. Pero el movimiento general no corre ya graves peligros, al menos en el orden pedagógico.

Ante esta relativa seguridad —relativa como toda la que tiene hoy el mundo— quizá convenga detenerse unos momentos para estudiar el camino recorrido por la educación nueva y ver si ha llegado al puerto debido o se ha equivocado de rumbo. Por otra parte, la nave de la nueva educación debe seguir navegando. No hay para ella puerto definitivo, como no lo hay para nada en la historia humana. La nueva educación no es algo estático y conquistado de una vez para siempre, sino que es un movimiento, una tendencia constante hacia ideas y métodos cada vez más perfectos.

Si por los críticos momentos que vive hoy el mundo parece que la nueva educación ha sufrido una demora en su marcha, ésta es puramente ocasional, momentánea, y el navío seguirá su ruta con la misma velocidad tan pronto como la verdadera paz vuelva al mundo. Aprovechemos, pues, esta circunstancia para examinar las condiciones y desarrollo de la nueva educación, es decir, de la educación de nuestro tiempo.

Pero al hacerlo así nos encontramos con varias

dificultades. La primera y más importante es que la nueva educación, por la riqueza y variedad de sus manifestaciones, no ha sido aún estudiada en su totalidad de un modo orgánico, estructurado. Existen ciertamente multitud de trabajos valiosos sobre algunos aspectos parciales suyos, como los que se indican en la bibliografía final, pero no una obra que los comprenda a todos, al menos en nuestro idioma.

En segundo lugar, el movimiento de la educación nueva es muy joven, y apenas ha habido tiempo para hacer una historia de sus ideas. Éstas se hallan aún demasiado cerca y son demasiado vivas para que hayan podido ser estudiadas históricamente. En este sentido, nos es más fácil por ejemplo trazar la historia de la educación griega o romana que la de la educación contemporánea.

Finalmente, al no ser la educación nueva un sistema cerrado, sino más bien un movimiento, no se ha dado de ella una definición unívoca y definitiva, sino que se han presentado toda clase de interpretaciones y valoraciones muchas veces contradictorias.

Pero todas estas dificultades no nos deben eximir de intentar una exposición de ese movimiento. Las circunstancias personales del autor de esta obra le han hecho posible conocer directamente a la mayoría de los educadores, métodos e instituciones de la educación nueva. Durante muchos años él mismo ha sido, con sus escritos y trabajos, uno de sus más entusiastas defensores, y hasta ha tenido el honor de ser uno de sus representantes oficiales. Ello sin duda le ha facilitado su labor ahora, aunque por otra parte le quede el temor de

LA EDUCACIÓN NUEVA

no haber considerado a veces el movimiento con la distancia necesaria, si bien ha tratado siempre de guardar respecto a él la mayor objetividad posible.

De todas suertes como el trabajo aspira, sobre todo, igual que el anterior mencionado, a facilitar a los estudiantes y estudiosos una orientación pedagógica lo más amplia posible, acaso puede ser aprovechable para adquirir una visión general sobre el movimiento de la educación nueva.

PRÓLOGO A LA 5ª EDICIÓN

La primera edición de esta obra fue publicada por la Universidad Nacional de Tucumán en 1942. Desde entonces la educación nueva ha seguido haciendo conquistas y progresos, y la presente edición aspira a dar cuenta de ellos. Aunque ya es general su reconocimiento, las ideas y los métodos de la nueva educación continúan sin ser aplicados en algunos países, y en otros, como los totalitarios, han sufrido retrocesos. Pero en general puede decirse que han sido adoptados por los países del Occidente, a pesar de los espíritus timoratos y reaccionarios que siempre hay en ellos. Ultimamente, las críticas han surgido con mayor intensidad en vista de ciertas conquistas técnicas logradas en los países soviéticos, en los que predomina la disciplina y la autoridad más rigurosa. Nadie puede negar esos progresos técnicos pero no hay que olvidar que aun fueron mayores los que logró antes otro país europeo, Alemania, donde también reinaba la mayor disciplina y sin embargo fue derrotada en dos pruebas consecutivas por países que disfrutaban de libertad en su educación. Evidente-

mente, la nueva educación necesita ser examinada constantemente y rectificada cuando sea necesario; así lo exige su carácter experimental y de ensayo. La que no varía o varía poco es la educación tradicional, por su carácter dogmático y autoritario y por la inercia y comodidad que supone, a pesar de sus errores, frente a la inquietud de la educación nueva. La única superioridad que se atribuye a esa educación tradicional es una supuesta mayor eficiencia; pero ésta en todo caso es sólo aparente y sólo en un terreno, el de la técnica. En lo demás, en el sentido humano y humanista, y aun en el mismo científico, la educación nueva la ha superado como se ha comprobado en las encuestas y en los exámenes realizados con sus alumnos.

En la edición presente se ha respetado el texto de los anteriores; sólo se han introducido pequeñas modificaciones para ponerla al día y se ha completado su bibliografía.

Buenos Aires, Julio, 1958.

I

DESARROLLO HISTÓRICO
DE LA EDUCACIÓN NUEVA

1. LA EDUCACIÓN EN LA HISTORIA

Las concepciones más autorizadas de la pedagogía contemporánea afirman el valor sustantivo, autónomo, de la educación. Ésta no es, en efecto, un mero accidente de la vida humana, un producto fabricado por los pedagogos y educadores, y que afecta solamente a las instituciones escolares. Por el contrario, es un factor esencial, inherente a la vida del hombre, tan íntimamente unido a ésta que sin ella no podría subsistir. Por otra parte, la educación constituye un elemento integrante de la sociedad humana, como pueden serlo el lenguaje, el derecho, el arte o la ciencia, y necesita igualmente de ella para su conservación y desarrollo. La educación es así una función humana vital, autónoma, y como tal tiene sus normas y leyes propias.

Pero si bien esto es cierto, no lo es menos que la educación, como parte de la vida general humana, se halla sometida a las mismas vicisitudes históricas

que la vida misma. Está, pues, condicionada en su desarrollo por las concepciones del mundo que se proyectan a lo largo de la historia. Cada pueblo, cada época y hasta cada generación tienen su propia concepción educativa. Dilthey fue el primero en reconocer este carácter histórico de la educación al decir que el ideal de la educación depende del ideal de vida de la generación que educa, y que el sistema de medios por los cuales se realiza la educación está condicionado por el estado de esa generación.

La educación contemporánea, dentro de sus múltiples variaciones y manifestaciones, tiene así las mismas características que nuestra época. Y como ésta se halla en un agudo período de crisis, crisis no sólo política, sino también vital y espiritual, la educación se encuentra, asimismo, en un período crítico. Esta situación comienza a fines del siglo último y se prolonga en el nuestro hasta culminar en la división del mundo actual. Dentro de esas crisis se ha producido el movimiento renovador de la educación que hemos denominado abreviadamente de la educación nueva.

Pero aun siendo la nueva educación la expresión más cabal de la educación de nuestro tiempo, no quiere decirse que sea un fenómeno peculiar y privativo de él, sino que, por el contrario, es común a todas las épocas y a todos los pueblos. La historia de la educación no es en realidad más que la historia de los movimientos innovadores que se han sucedido en el transcurso del tiempo. La educación nueva es así el motor que ha impulsado a la historia de la pedagogía. En efecto, todo momento histórico se distingue del anterior por los elementos nuevos que aporta, y que, al menos en parte, des-

alojan a los vigentes entonces. Si no fuera por la afloración de esas innovaciones no habría en la educación diferencias históricas y en realidad no habría historia, sino sólo una enorme, descomunal época, la del nacimiento y muerte de los hombres, que serían iguales a lo largo de los siglos.

En la historia de la pedagogía percibimos así una serie de movimientos innovadores o de educación nueva que dan a aquélla su fisonomía propia. No hay más que recordar al efecto lo que en el mundo clásico representan las ideas y métodos pedagógicos innovadores de Sócrates y Platón frente a la educación tradicional griega, o las ideas renovadoras de Cicerón y Quintiliano respecto a la educación romana. Y en el mundo moderno basta señalar las concepciones de los pedagogos humanistas del Renacimiento —Erasmus, Vives, Aschman, Montaigne— frente a la educación medieval, las ideas revolucionarias de Rousseau y Pestalozzi frente a la educación de su tiempo, y las concepciones integradoras de nuestro siglo frente al intelectualismo del XIX.

La historia de la educación es en efecto la historia de los movimientos de la educación nueva. Pero hay que advertir que no todos los movimientos que aparecen como innovadores son en realidad nuevos, pues muchos de los que se presentan como tales no son más que modificaciones o supervivencias de situaciones pasadas. Así ocurrió con la educación de los pedagogos contrarreformistas del siglo XVII, con la de los enciclopedistas del siglo XVIII, con la de los herbartianos del XIX y con la de los positivistas del nuestro.

Por otra parte, en la historia de la educación se

presenta el mismo fenómeno que se observa en la historia general de la cultura, de la que en último término no es más que una parte. En ella hay personalidades conservadoras e innovadoras, tradicionalistas y revolucionarias. Así tenemos en la educación clásica espíritus reaccionarios con Isócrates en Grecia y Catón en Roma, y en la de nuestro tiempo a Falloux en Francia y Stiehl en Alemania. Y entre los idealistas y utopistas pueden contarse, además de los innovadores antes citados a Tomás Moro en el Renacimiento, a Comenio en el siglo xvii, a Basedov en el xviii, a Fichte en el siglo pasado y a Tolstoi en nuestro tiempo.

Finalmente, es un fenómeno también conocido el que los movimientos históricos tienen en general un ritmo lento; que las posiciones nuevas sólo conquistan una parte de sus aspiraciones y que las viejas no pierden todas las posiciones que disfrutaban. Así los movimientos pedagógicos innovadores han tardado a veces mucho tiempo en llegar a la realidad educativa y otras veces han desaparecido al poco tiempo. No hay más que recordar que las ideas secularizadoras de la Revolución Francesa han necesitado más de un siglo para llevarse a la práctica en Francia con las leyes escolares de Jules Ferry de 1880. Tampoco hay que olvidar que las concepciones pedagógicas más valiosas de Pestalozzi desaparecieron prácticamente de la educación del siglo xix, y que sólo han sido debidamente apreciadas en el nuestro.

Pero sin caer en un optimismo exagerado cabe afirmar que, a pesar de todas las dificultades y resistencias, los movimientos innovadores acaban por triunfar en la educación cuando llevan en sí el

sello de la autenticidad, y no son meras simulaciones o imitaciones. La marcha de la educación nueva en este sentido es tan fatal como el curso de los astros. Sólo que esa marcha no es tan regular como en éstos, sino que más bien está sometida a una serie de adelantos y retrocesos, de exaltaciones y depresiones. Pero la resultante final es siempre la misma; las nuevas ideas acaban por imponerse, en una u otra forma, a todos. Y eso ha ocurrido con las de la nueva educación que vamos a estudiar. Antes de hacerlo, sin embargo, conviene exponer algunos antecedentes históricos y los momentos más importantes de su desarrollo para la mejor comprensión del movimiento.

2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN NUEVA.

Aunque la "educación nueva" es, como se ha dicho, un producto de nuestro tiempo, y más particularmente de nuestro siglo, tiene sus antecedentes y precursores en épocas más lejanas. En realidad podríamos considerar como su precedente más remoto al Renacimiento y Humanismo de los siglos xv y xvi. Entonces surge en la historia un movimiento pedagógico innovador que opone a la educación medieval, dogmática y autoritaria, la educación humanista, crítica y libre; que coloca frente a la mera transmisión de verdades consagradas por la teología y la iglesia, las nuevas indagaciones de la filosofía y la ciencia; que sitúa frente a la visión pesimista y pasajera de la vida la concepción optimista y terrenal; frente al aprender pasivo y me-

cánico de palabras, la investigación y elaboración de conocimientos; frente a la disciplina autoritaria, la libertad razonable; frente a la educación en masa, la de la individualidad del alumno. Los nombres de Vittorino da Feltre, de Erasmo, de Vives, de Huarte, de Ascham, de Elyot, de Rabelais y de Montaigne son los símbolos de este despertar de la educación nueva.

La Reforma y la Contrarreforma religiosa, si bien significan un progreso en la marcha general de la enseñanza, representan en cierto modo una detención en el proceso de la educación innovadora. Con ellas vuelven a imperar en la educación los fines trascendentes y ultraterrenos; la visión triste, pesimista de la vida y el espíritu autoritario y disciplinario, aunque aparezcan revestidas con el ropaje clásico del Humanismo.

Las ideas innovadoras del Renacimiento se prosiguen en la educación de los siglos xvii y xviii con los nombres de Ratke, Comenio, Locke y, sobre todo, Rousseau. Al principio se acentúa el aspecto individual, personal de la educación con la formación del hombre religioso, del erudito, del cortesano y del caballero, para terminar en el hombre natural y vital roussonian. Pero en unos y otros pedagogos se afirma el poder activo, creador, en la enseñanza y se descubre el valor del método sensorial, intuitivo y sobre todo se reconoce el poder soberano de la educación.

Rousseau es de todos ellos el verdadero precursor de la educación nueva. En él se hallan ya en germen las principales ideas de ésta: las ideas de la libertad, de la individualidad y de la espontaneidad en la educación. Sólo que con la desigual-

dad propia de su genio, estas ideas no se hallan totalmente desarrolladas y otras, como las ideas de colectividad e integración, faltan en él casi por completo. Carece también de la visión y experiencia de la realidad educativa.

El Despotismo Ilustrado y la Revolución Francesa del siglo xviii significan a la vez un avance y una detención en el movimiento de la educación. Avance en lo que se refiere a la difusión de las "luces", a la generalización de la instrucción, pero detención respecto a la educación nueva al acentuar el aspecto externo político del hombre, imponiendo en la educación la idea del súbdito y del ciudadano sobre la del hombre integral, completo y al sobreestimar el valor del aspecto intelectual en aquélla.

Pestalozzi es otro de los grandes precursores de la educación nueva. En él se integran de un modo egregio, en la totalidad de la obra pedagógica, la teoría y la práctica, la idea y la experiencia. En él aparecen iniciadas o desarrolladas gran parte de las ideas de la educación nueva, particularmente en su concepción de la unidad vital del niño, en su visión social de la educación, en su fundamentación de la escuela popular, en sus realizaciones activistas y sobre todo en su amor infinito por los niños y su entusiasmo por los valores humanos. Claro es que también sufre algunas de las limitaciones de su tiempo como son el carácter universalista de sus métodos didácticos y concepción restringida de las clases sociales. Pero esto no disminuye en nada su valor ejemplar para su época y para todos los tiempos.

Froebel es, en cierto modo, una prolongación de

Pestalozzi. El genial creador de los jardines de infantes es, al mismo tiempo que un clásico de la educación, un precursor de la educación nueva. Froebel ha visto como pocos el valor de la primera infancia para la vida; ha acentuado la significación de la actividad libre y creadora en el niño; ha revelado el papel decisivo de la vida sensorial y orgánica en la educación primera; ha creado un sistema de dones y ocupaciones valiosos, aunque quizá demasiado esquemáticos y simbólicos; ha descubierto el valor del juego en la educación, y ha reconocido la significación de la educación estética y emotiva más que otro alguno.

Después de Froebel hay un gran vacío histórico en el sentido de la educación nueva que no acaban de llenar los restantes pedagogos del siglo XIX. Tan sólo algunos hombres geniales, como Tomás Arnold, Horacio Mann, Sarmiento y Francisco Giner de los Ríos, entre otros, tienen anticipos o presentimientos de la educación en su sentido actual. Pero en general queda latente el movimiento hasta nuestro tiempo.

3. MOMENTOS PRINCIPALES EN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN NUEVA.

Después del movimiento pedagógico de la primera mitad del siglo XIX, de la difusión de las ideas de los grandes pedagogos del idealismo y neohumanismo anteriores, la educación de la segunda mitad de esa centuria es de carácter más bien político que pedagógico, como hemos advertido en otra ocasión. En ese tiempo se emprenden las grandes leyes nacionales de educación (España, 1857; Italia, 1859; Inglaterra, 1870; Francia,

1883; Argentina, 1884), que mejoran grandemente la enseñanza pública con la creación de escuelas, la preparación de los maestros, la asistencia obligatoria, la gratuidad escolar, etc. Pero en el orden interno, pedagógico, la enseñanza dejaba mucho que desear. La educación, o mejor dicho la instrucción escolar, tenía aún al final del siglo un carácter marcadamente intelectualista y memorista; se basaba sobre todo en el aprendizaje de los instrumentos culturales (lectura, escritura, cálculos); en la recitación de algunos libros escolares y en la audición y repetición de las palabras del maestro. Se recomendaba, es cierto, la enseñanza intuitiva (lecciones de cosas) y la clasificación de los alumnos (escuelas graduadas); pero en general predominaba la enseñanza verbalista y la disciplina rígida del maestro. En suma, la escuela de fines del siglo XIX era una escuela intelectualista, convencional y autoritaria, y en lo que afecta al alumno, pasiva.

En el orden pedagógico predominaban dos tendencias bien conocidas: la positivista representada sobre todo por Herbert Spenser, y la herbartiana de Ziller, Stoy, Rein, etc. De ellas proceden algunas ideas valiosas de la educación, sobre todo en el aspecto técnico, instrumental, pero también muchas nocivas. Entre ellas se encuentra la concepción utilitaria e intelectualista de la enseñanza, así como la mecanización y artificialidad que se habían introducido en la realidad escolar.

Pero por debajo de esta superficie pedagógica se había ido creando poco a poco en Europa y América un nuevo fundamento espiritual, representado principalmente por los representantes de la filoso-

fía de la vida, Nietzsche, Dilthey, James, Bergson, y por algunos escritores sobresalientes como Ruskin, Carlyle, Whitman, Emerson, Tolstoi, Tagore, etc., que con sus críticas e ideas crean las condiciones para el desarrollo de un movimiento renovador en la educación, que se produce, como se ha dicho, a partir de fines del siglo último.

En términos generarles, se pueden percibir en ese movimiento de la educación nueva dos corrientes paralelas, una europea y otra americana. Al iniciarse, cada una tiene sus caracteres propios, definidos; allí más idealistas, aquí más pragmáticos. Pero en el curso de su desarrollo se han ido influyendo de tal suerte que han llegado a constituir más bien dos aspectos de un solo movimiento.

A su vez, en el desarrollo histórico de la nueva educación se pueden distinguir claramente cuatro momentos o períodos principales, que hasta ahora no han sido reconocidos claramente:

El primer momento se caracteriza por la *creación de las primeras escuelas nuevas en Europa y América y comprende desde 1889 a 1900*. En él se fundan la escuela de Abbotsholme, por el Dr. Reddie, en 1889 y la de Bedales, por el Dr. Badley, en 1893, en Inglaterra; los "Hogares de educación en el campo", del Dr. Lietz, en Alemania, en 1889, y la "Ecole des Roches", de E. Demolins, en 1899, en Francia. Asimismo se crea en los Estados Unidos, en 1896, la primera escuela experimental, la "escuela primaria universitaria", de Chicago, por el profesor John Dewey. El movimiento de la educación nueva empieza, pues, por la realidad educativa; de ella parte y a ella vuelve. No se trata por tanto de puras especulaciones teóricas, como

se ha dicho, sino de ensayos y experiencias realizadas en la misma vida escolar.

El segundo momento de la educación nueva está representado por la *formulación de las nuevas ideas pedagógicas y comprende de 1900 a 1907*. En él se inician las dos principales corrientes teórico-prácticas de la nueva educación: la del pragmatismo experiencial de John Dewey, con la publicación de su primera obra pedagógica importante, *La escuela y la sociedad* aparecida en 1900, y la de la escuela del trabajo de Jorge Kerschensteiner, con sus reformas, a partir también de esa fecha, en la enseñanza de la ciudad de Munich, que culminan teóricamente con su conferencia sobre Pestalozzi, en que se formula por primera vez en Europa esa concepción de la escuela activa. En realidad, hay que reconocer que, salvando las peculiaridades de ambos pedagogos, las ideas de Dewey influyeron grandemente sobre las de Kerschensteiner, y que, en tal sentido se puede considerar a aquél como el padre del movimiento activista en el orden teórico. De ambas direcciones arrancan las ideas que han de orientar el movimiento posterior innovador.

El tercer momento de la educación nueva se refiere a la *creación y publicación de los primeros métodos activos y comprende de 1907 a 1918*. En ese período se aplican por primera vez el método Montessori, en Roma, y el Método Decroly, en Bruselas; surge en Miss Parkhurst la idea del Plan Dalton y en Carleton Washburne, la del sistema de Winnetka, y Kilpatrick formula las bases del método de proyectos. Aunque nazcan después otros métodos educativos, en lo esencial la reno-

vación metodológica corresponde a este período, que al propio tiempo ve el nacimiento de algunas escuelas nuevas de gran interés, como las de Wickersdorf, Odenwald, etcétera. Podría decirse que en él alcanzan su madurez las realizaciones de la educación nueva.

El cuarto momento es el de la difusión, consolidación y oficialización de las ideas y métodos de la educación nueva, y abarca desde 1918 hasta nuestros días. En él se funda la "Asociación de educación progresiva" (1919) de los Estados Unidos y la "Liga internacional de educación nueva" (1922), de Europa, que agrupan a los principales representantes de este movimiento. En él también se aplican nuevos métodos de educación activa, como los de Cousinet, Freinet, Petersen, etc. Y en él, por fin, se llevan a la realidad oficial las ideas de la educación nueva mediante las grandes reformas escolares de Rusia (1918), Alemania y Austria (1919), e Italia (1923), seguidas más tarde por las reformas de España (1931), Bélgica (1936) y Francia (1937). En ese período surgen las manifestaciones de la contrarreforma escolar iniciada en los países de régimen político totalitario.

Como una prolongación de ese período pueden considerarse las reformas introducidas después de la segunda guerra mundial con la ley inglesa de 1944 y el Plan Langevin de Francia de 1945, en el sentido social de la educación nueva.

En este desarrollo general de la educación nueva es interesante observar el entrecruzamiento de las ideas y aun de las instituciones que la representan. Así por ejemplo, el fundador de la primera escuela nueva inglesa, y en realidad el iniciador

histórico de las escuelas nuevas en Europa, el Dr. Reddie, estuvo influido por la pedagogía alemana, o al menos por ciertos aspectos de ella. En tanto que el fundador de la primera escuela alemana, el Dr. Lietz, se inspiró directamente en las escuelas nuevas inglesas, y en particular en la de Abbotsholme, del Dr. Reddie. Claro es que cada uno de estos educadores y movimientos tiene su personalidad propia y que cada uno se inspira también en las características nacionales de sus respectivos países, pero es innegable su recíproca influencia. Asimismo, no hay que olvidar que el fundador teórico de la educación nueva en América, John Dewey, fue influido por la filosofía de Hegel, y que el iniciador del movimiento activista alemán, Kerschensteiner, lo fue a su vez por Dewey, como se ha dicho. Todo ello revela la existencia de un espíritu común a toda la época, del cual son manifestaciones las diversas direcciones educativas y pedagógicas.

Por otra parte, y en este mismo sentido, hay que recordar la serie de coincidencias en el tiempo que ocurren entre los representantes de la educación nueva. Así, en el año 1907, abre la Dra. Montessori su escuela en Roma y el mismo año inaugura la suya el Dr. Decroly en Bruselas. Hacia 1918 empieza Miss Parkhurst la aplicación de su conocido Plan Dalton y hacia la misma fecha proyecta Carleton Washburne sus reformas de Winnetka.

Asimismo, en un sólo decenio, entre 1909 y 1919, se publican algunas de las obras más importantes de la educación nueva: "El método de la pedagogía científica", de la Dra. Montessori, y la "Psicología del niño", de Claparède, en 1909; el "Concep-

to de la escuela del trabajo", de Kerschensteiner, en 1912; "Escuela y cultura juvenil", de Wyneken, en 1913; "Democracia y educación", de Dewey, en 1916; "Ideas modernas sobre los niños", de Binet, y "El método de proyectos", de Kilpatrick, en 1918.

Finalmente, y para anotar más coincidencias, en otro decenio, el de 1870 a 1880, nacen gran parte de los representantes de la educación nueva, hasta el punto que pudiera hablarse, por su nacimiento, de una "clase de 1870". Así la Dra. Montessori y Paul Geeheb nacen en 1870; el Dr. Decroly y Heinrich Scharrelman, en 1871; William H. Kilpatrick, en 1872; E. Claparède, en 1873; Otto Glöckel, en 1874, y Lombardo-Radice y A. Ferrière, en 1879. Estas coincidencias no son naturalmente fortuitas. Esos hombres llegan a la madurez intelectual a principios del siglo cuando ha cambiado la atmósfera espiritual y pedagógica, y a su vez influyen en ella. Los que vienen después se encuentran en gran parte con el camino trazado y no tienen más que seguirlo, aportando sus propias contribuciones.

Como se ve, el movimiento de la educación nueva tiene dentro de su amplio cauce un desarrollo histórico bien definido, el cual naturalmente continúa en nuestro tiempo. No es, pues, algo que pertenezca al pasado, por próximo que éste se encuentre, sino que más bien está orientado hacia un porvenir cuyos límites no se pueden prever por el momento. Nos corresponde ahora examinar su contenido, tanto en lo que se refiere a las ideas, como a las instituciones y a los métodos, así como sus efectos en las reformas escolares nacionales más importantes.

II

L A S I D E A S

La educación nueva no constituye, como ya se ha indicado, un sistema o cuerpo de doctrina cerrado, sino que representa todo un movimiento, o mejor, una conjunción de movimientos, encaminados a perfeccionar y vitalizar la educación existente en nuestro tiempo. Dentro de esta aspiración general se perciben sin duda algunas teorías o sistemas pedagógicos. No hay más que recordar al efecto el nombre de Dewey, que es uno de los representantes más ilustres de la nueva educación y al propio tiempo uno de los más destacados cultivadores de la filosofía y la pedagogía contemporánea. Pero esto no es lo general. De ordinario, las ideas, los métodos y las instituciones de la educación nueva han surgido de un modo sistemático, espontáneo, sin una ideología o teoría pedagógica conclusa. Podría decirse que el movimiento de la educación nueva se asemeja más a una constelación, en la que existen numerosos grupos de astros de todas clases y tamaños, con un movimiento u orientación general, que a un sistema planetario cerrado.

Por otra parte, la educación nueva no es tampoco una entidad estática, creada de una vez para siempre, sino que, como todos los movimientos sociales, se halla en un permanente devenir dinámico.

mico. Es un desarrollo histórico en el que cada uno de los integrantes está sometido a cambio y evolución. Nada, pues, más lejos del espíritu de la educación nueva que la sumisión a dogmas o credos o a ideologías rígidas, invariables.

Todo ello dificulta exponer sistemáticamente las ideas fundamentales de la educación innovadora. Esto no obstante, vamos a tratar de poner de relieve sus rasgos más salientes, sus puntos de máxima coincidencia, sin pretender agotarlos todos.

Haciéndolo así, vemos que el repertorio de ideas de la nueva educación puede reducirse a las siguientes ideas esenciales, básicas:

- a) la idea de la actividad;
- b) la idea de la vitalidad;
- c) la idea de la libertad;
- d) la idea de la individualidad.
- e) la idea de la colectividad.

Estas cinco ideas resumen la orientación general de la nueva educación, y se complementan y apoyan recíprocamente. No deben, pues, contemplarse aisladamente o de un modo particular, so pena de dar una impresión unilateral del movimiento.

Por otra parte, no puede considerarse totalmente agotado el fondo espiritual de la nueva educación con la enumeración de esas ideas fundamentales. Además de ellas pueden mencionarse otras varias de mucho interés, pero que en realidad son de un carácter más particular y se hallan de algún modo incluidas en aquéllas. Tales son, por ejemplo:

La idea del interés o de la necesidad intelectual que puede incluirse en la idea de la actividad.

La idea de espontaneidad, o del desarrollo na-

tural, que está comprendida en la idea de la vitalidad.

La idea de la autonomía o autogobierno, que puede incluirse en la idea de la libertad.

La idea de la infantilidad, o de la infancia como edad con caracteres propios, que se halla sumida en la idea de la individualidad.

Y la idea de la globalización o integración que puede incluirse en la idea de la colectividad.

Por lo tanto, podríamos considerar las ideas o principios mencionados primeramente como los fundamentales teóricos de la nueva educación. Según se ha dicho, esas cinco ideas se hallan relacionadas orgánicamente entre sí. La idea de la actividad se basa en la de vitalidad, ya que toda vida es esencialmente acción. A su vez, estas dos ideas tienen como sostén la de libertad, que es inherente al espíritu humano. Finalmente, las ideas de individualidad y colectividad no se contradicen, sino que se complementan, pues son sólo aspectos de la vida humana.

La educación nueva no ha sido hasta ahora definida de un modo exhaustivo; sólo se han dado de ella definiciones parciales, identificándolas con alguna o algunas de las ideas antes mencionadas. Sin pretender ofrecer una definición completa podríamos presentar, sobre la base de las cinco ideas anteriores, una caracterización de la educación nueva de este modo:

La educación nueva es la educación que aspira a formar la individualidad vital humana dentro de la colectividad, en un ambiente de libertad, por medio de la actividad.

Esta definición se ofrece sólo a título provisional, y está sometida a las rectificaciones o amplia-

ciones necesarias, como todas las ideas que integran su objeto.

1. LA IDEA DE LA ACTIVIDAD

Si tuviéramos que caracterizar con una sola palabra el movimiento general de la educación nueva podríamos decir que la idea esencial de éste es la idea de la actividad. De aquí que algunos hayan querido identificár aquel movimiento con el de la escuela activa. Pero, a nuestro juicio, existe un error o mejor una parcialidad en esa identificación, pues, como hemos dicho, hay en la educación nueva otras ideas que son tan esenciales como la de la actividad. Ésta es sólo un aspecto, quizá el más importante de aquélla; pero no agota toda su significación y contenido.

El desarrollo histórico de la idea de la actividad es paralelo en cierto modo al de la educación nueva, y por ello no lo vamos a repetir aquí. Pero esa idea no es enteramente nueva, sino que, como todas las auténticamente constructivas, tiene precursores ilustres. Bastará sólo indicar algunos textos de sus tres representantes clásicos, Rousseau, Pestalozzi y Froebel, para ver la extensión que ha alcanzado este principio en la historia general de la educación.

Oigamos primeramente a Rosseau, quien acentúa constantemente este principio en una forma teórica, pero viva:

"El mismo instinto anima a las diversas facultades —dice en su *Emilio*—. A la actividad del cuerpo que trata de desarrollarse sucede la actividad del espíritu que trata de instruirse. En primer lugar, los niños son seres inquietos, después son curiosos, y esta curiosidad bien dirigida es el móvil

de la edad a que hemos llegado... Despertad la atención de vuestro alumno por los fenómenos de la naturaleza, y lo habréis hecho curioso; más para alimentar su curiosidad no os apresuréis jamás a satisfacerla. Poned los problemas a su alcance y dejádselos resolver. Que no sepa nada porque se lo hayáis dicho, sino porque él mismo lo haya comprendido; que no aprenda la ciencia, sino que la invente". ¿Puede expresarse de un modo más claro y preciso el principio de la actividad o, mejor, de la autoactividad, de la acción personal?

Por su parte, Pestalozzi realiza, como sabemos, estas ideas activas en sus fundaciones escolares, al hacer a los niños trabajar en el campo y en el telar tanto como en la sala de clases. Así al hablar de las reformas introducidas para la mejora del pueblo, dice en su obra famosa *Leonardo y Gertrudis*: "Ruecas, telares y bastidores fueron los primeros libros que dejó en manos de los niños en las tres grandes habitaciones que puso a su disposición el señor, en una casa limítrofe con el viejo edificio escolar... Después, para ejercitarles en los primeros trabajos agrícolas, cuya unión con los trabajos de la casa encontró necesaria para su educación, les convirtió un gran trozo de terreno en un campo escolar... " También aquí vemos la realización de la idea activa de una forma que recuerda algunas de las innovaciones más interesantes de nuestro tiempo.

Finalmente Froebel, el idealista, no desdeña la acción, sino que la recomienda incesantemente, como en estas frases de su *Educación del hombre*: "Hay, pues, un doble fundamento, un doble motivo, interior y exterior para que el hombre, desde que nace y empieza a desarrollarse, aprenda cuanto an-

A escuela
 activa
 de
 Pestalozzi

tes a trabajar, a producir, a manifestar su actividad en obras exteriores. Así lo exige, considerada en sí misma, la naturaleza humana..." Todos los niños, todos los muchachos y jóvenes, sin excepción alguna, cualesquiera que fuesen su situación y clase, deberían emplear por lo menos una o dos horas diarias en un trabajo serio, en la producción de objetos determinados".

Estas ideas de la pedagogía clásica adquieren una significación y desarrollo más amplio en la educación de nuestro tiempo. Ante la imposibilidad de citar todos los testimonios, sólo nos detendremos en sus expositores más destacados de la actualidad y en algunas de sus más importantes aplicaciones a la realidad educativa.

Los fundadores teóricos de la educación activa actual son, como se ha dicho John Dewey y George Kerschenteiner, aunque éste no sea tan universalmente reconocido. Ambos pedagogos tienen de común el haber unido íntimamente, si bien por caminos distintos, la reflexión teórica con la acción educativa. Dewey parte del campo de la filosofía y la psicología y aplica sus ideas en su "Escuela primaria universitaria" de Chicago. Kerschenteiner arranca de la realidad de las escuelas de Munich, que transforma en "escuelas de trabajo", para llegar a su concepción pedagógica de la *Arbeitsschule*, que los educadores suizos traducen más tarde con el término de *escuela activa*. Después de ellos, y en parte coincidiendo con ellos, surge la gran variedad de los que se han denominado "métodos activos", de que se hablará luego.

Al tratar de exponer la concepción de la actividad educativa en Dewey, no encontramos en él una definición unívoca de ésta, sino varias de ellas ex-

presadas a lo largo del desarrollo de sus ideas. Así en su primer trabajo *Mi credo pedagógico* adopta una posición más bien psicológica al decir estas palabras: "Creo que el aspecto activo precede al pasivo en el desarrollo de la naturaleza del niño; que la expresión tiene lugar antes que la impresión consciente; que el movimiento se produce antes que las sensaciones conscientes. Creo que la conciencia es esencialmente motora o impulsiva; que los estados conscientes tienden a proyectarse en acción".

Pero Dewey no olvida el aspecto social, vital, de la actividad en la educación, que le lleva a introducir en su escuela las llamadas "ocupaciones activas", mediante las cuales —como se dice en *La escuela y la sociedad*— tenía aquella "una oportunidad para afiliarse a la vida, para llegar a ser el ambiente natural del niño, en vez de ser un lugar donde se aprenden lecciones que no tengan una abstracta y remota referencia a alguna vida posible que haya de realizar en el porvenir".

Más tarde, en su obra fundamental, *Democracia y educación*, identifica la idea de la actividad con la de la experiencia, entendiendo por ésta "las relaciones activas existentes entre un ser humano y su ambiente natural y social". En este sentido, la educación "debe presentar un ambiente tal que esa interacción conduzca a la adquisición de aquellas ideas que sean tan importantes que a su vez puedan llegar a ser objeto del aprender ulterior".

Finalmente, en su última obra *Experiencia y educación*, explica más la identidad del concepto de actividad con el de experiencia, al decir que existe una conexión orgánica entre la educación y

la experiencia personal. Pero no toda experiencia es educativa: "Una experiencia es antieducativa cuando tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo de experiencias ulteriores... El problema central de la educación es seleccionar aquel género de experiencias presentes que vivan fructíferamente en las experiencias siguientes".

Por su parte, Kerschesteiner ha definido así la escuela activa o del trabajo, ideada por él: "Al ser la escuela del trabajo la escuela de la elaboración autónoma de los bienes culturales, es decir, de una elaboración realizada con la totalidad de la vida anímica, la escuela del trabajo es aquella organización de la escuela que pone sobre todo la formación del carácter. Precisamente por causa de esta finalidad trata con su enseñanza de desterrar de la escuela el amontonamiento de saber y la superficialidad que éste lleva necesariamente consigo. Al buscar ella una organización de la enseñanza que permita al niño reunir el mayor saber por experiencia posible, opone, naturalmente, una muralla a la exagerada importancia del mero saber transmitido. *El sentido de la escuela del trabajo es desarrollar con un mínimo de materia instructiva un máximo de destrezas, capacidades y satisfacción por el trabajo puesto al servicio de un carácter cívico*".

Anteriormente a esta formulación teórica, Kerschesteiner había reorganizado a partir de 1900 las escuelas primarias y de perfeccionamiento de Múnich, introduciendo en ellas orgánicamente actividades sobre materiales de madera, cartón, hierro, alambre, etc.; trabajos domésticos de cocina, tejido, costura; trabajos agrícolas en el campo escolar, cuidado de plantas y animales, etc. Pero, además,

y lo que es más importante, dio un fundamento activo a todas las materias de enseñanza desde la aritmética y las ciencias físico-naturales a las puramente humanistas, como el idioma, la historia y hasta la religión misma. La experiencia de Kerschesteiner, en buena parte inspirada en las ideas de Dewey, tuvo un éxito extraordinario y pronto se difundió por toda Europa con el nombre de escuela activa, como se ha dicho.

Cabe ahora preguntarse qué alcance y formas de aplicación ha tenido la idea de la actividad. Ya se ha indicado que ésta constituye la base de todos los métodos de la nueva educación, llamados precisamente por ello "métodos activos", que veremos en las páginas siguientes. Pero si queremos exponer sintéticamente su extensión y aplicación, podríamos decir que alcanzan a todas las esferas de la vida infantil y escolar.

En la zona de la vida orgánica y física se halla la actividad del movimiento espontáneo, la libertad de traslación, y sobre todo la actividad del juego en sus dos formas esenciales, como juego libre, espontáneo, y como juego organizado.

En la zona de la vida sensorial tenemos la actividad manual, con la manipulación y la construcción de materiales, con los juegos educativos y el material didáctico autocorrector, como los empleados en los métodos Decroly y Montessori.

En la zona de la emotividad se hallan todas las actividades estéticas, basadas en la necesidad de autoexpresión del niño que se revela en el modelado, pintura, dibujo, canto, música, danza, etc., así como en las manifestaciones puramente literarias, cuentos, narraciones, fábulas, aventuras, etc.

En la zona intelectual se encuentra el aprender

basado en la propia experiencia y en el trato con el ambiente inmediato, la solución de problemas, la realización de proyectos, la exploración del medio, la investigación de nuevos hechos, la colección de cosas y seres, etc.

En la esfera moral, tenemos, ante todo, la orientación de la conducta en una forma viva, no enseñada ni impuesta, el espíritu de iniciativa, el sentido de la responsabilidad, la práctica de la libertad, la disciplina autoimpuesta, en suma, la realización de los valores éticos.

Finalmente, en la esfera social se halla la vida en comunidad, la autonomía de los alumnos, el sentido de solidaridad, de colaboración y mutua ayuda, así como las diversas formas de la colectividad escolar.

Éstas son algunas de las manifestaciones del principio de la actividad, que se extienden también a todas y a cada una de las ramas del programa escolar, cuando se acepta éste.

No existe, pues, ningún aspecto de la vida del alumno y de la escuela a que no pueda aplicarse la idea de la actividad.

Ahora bien, para que esta idea pueda llevarse satisfactoriamente a cabo, deberán cumplirse ciertas condiciones, a saber:

1º La actividad no es una actividad libre, caprichosa, desordenada, sino que tiene que estar dotada de sentido, tiene que realizarse con un objetivo definido.

2º La actividad no puede separarse de los contenidos culturales y sociales que ha de proveer la educación, es decir, ha de estar incluida en un plan o programa de trabajo.

3º La actividad ha de partir de las necesidades,

intereses y aspiraciones reales del niño, pero ha de ser llevada a término y no interrumpirse arbitrariamente conforme a los deseos del momento.

4º La actividad, aun basándose en la iniciativa personal, debe realizarse en colaboración, dentro de un grupo, que asuma la responsabilidad del trabajo emprendido.

5º Aunque el maestro, el educador, no ha de imponer una actividad injustificada, debe inspirar y dirigir la que se lleve a cabo en la escuela de acuerdo con lo ya indicado.

6º La actividad ha de conducir a la formación firme de normas y reglas de un modo autónomo, pero firme, sin dar lugar a extravíos ni deformaciones.

7º A medida que avanza el proceso de la educación, las actividades se van espiritualizando, elevándose a tipos cada vez más humanos: el juego libre se convierte en juego organizado; la manipulación con materiales, en trabajo. El trabajo físico, manual, precede al intelectual; la actividad libre a la actividad organizada; la unión espontánea a la colectividad disciplinada. Pero nunca se suprimen del todo las etapas anteriores: el trabajo no sustituye totalmente al juego; ni las reglas de disciplina a la actividad espontánea.

8º Finalmente, la idea de la actividad ha de reinar en la escuela como la atmósfera en que viven los niños; no es una regla específica, aplicada a materias o momentos determinados. Pero dentro de este ambiente general activo hay momentos de mayor actividad, de trabajo específico, que se concretan principalmente en los "métodos activos".

2. LA IDEA DE LA VITALIDAD

Otra idea común, subyacente a todo el movimiento de la educación nueva, y expresada más o menos claramente en ella, es la idea de la vitalidad. Ésta se halla en íntima conexión con el principio de la actividad, ya que, como se ha dicho, la vida es ante todo acción. Pero la vida es algo más que esto; es también sensibilidad, pensamiento, reflexión, por lo tanto algo más general que la acción misma.

La educación nueva no ha desarrollado una teoría o filosofía de la vida, evidentemente, pero ha respirado la atmósfera general vitalista de nuestro tiempo, y muchos de sus métodos e instituciones se han inspirado en ella.

La educación nueva ha dejado en segundo término los fines trascendentes de la educación: sociedad, estado, cultura, religión, ajenos a la vida del niño, y los ha puesto al servicio de ésta. Lo importante para la nueva educación es el acrecentamiento, el desarrollo de la vida, y no la simple conservación o adaptación de ésta al medio, como quería la antigua pedagogía. La vida en efecto se desarrolla en el juego recíproco, en la interacción del hombre con su mundo circundante, diverso para cada ser y para cada edad. En este juego se mueve también la educación nueva, que considera a la vida del niño como algo sustantivo y creador.

Este principio o idea de la vitalidad aparece ya expresado, en una u otra forma, por pedagogos anteriores a nuestra época, y sobre todo por Rousseau, el genial precursor de tantas ideas innovadoras. Así dice en su *Emilio* las tan conocidas frases: "Antes que la vocación de los padres, la

naturaleza lo llama (al niño) a la vida humana. Vivir es el oficio que quiere enseñarle... Vivir no es respirar, es actuar, es hacer uso de nuestros órganos, de nuestros sentidos, de nuestras facultades, de todas las partes de nosotros mismos que nos dan el sentido de nuestra existencia". Por su parte, Froebel da esta definición vitalista de la educación: "El fin de la educación es el desenvolvimiento de una vida fiel a su vocación, sana, pura, y, por lo tanto, santa".

Pero esta idea, como tantas otras de la historia de la educación, se perdió durante mucho tiempo hasta que en la época moderna ha surgido en otros términos, desarrollada, de un lado, por los representantes de la "filosofía de la vida", como Nietzsche, Dilthey, Scheler, Bergson, etc., y de otros por los pensadores pragmatistas, como James, Dewey y Kilpatrick. Al propio tiempo, aunque en forma más concreta, ha servido también de orientación a los principales fundadores de escuelas nuevas y a los creadores de métodos activos en la educación, como indicaremos después.

Limitándonos estrictamente a los pensadores y pedagogos de nuestro tiempo, vemos que el principio de la vitalidad es primeramente reconocido por Dilthey, para el cual "sólo del fin de la vida puede derivarse el de la educación"¹, anteponiéndose, por lo tanto, a los fines trascendentes asignados por la ética, la religión, la sociedad o el Estado. Para Max Scheler, la formación (*Bildung*), y por tanto la educación, es ante todo "una forma, una figura, un ritmo individual peculiar en cada caso... es la acuñación, la conformación to-

¹ Dilthey, *Fundamentos de un sistema de pedagogía*.

tal de ese ser humano; pero no aplicado —como en la forma de una estatua o de un cuadro— el cuño a un elemento material, sino modelando una totalidad viviente en la forma del tiempo, una totalidad que no consiste nada más que en influencias, procesos, actos".¹ Finalmente, Ortega y Gasset afirma que "no es lo más urgente educar para la vida ya hecha, sino para la vida creadora. Cuidemos primero de fortalecer la vida viviente, la *natura naturans*, y luego, si hay solaz, atenderemos a la cultura y la civilización, a la vida mecánica, a la *natura naturata*"².

La misma preocupación vitalista se observa en los pedagogos pragmatistas, especialmente en Dewey y Kilpatrick, que tanto han orientado a los representantes de la educación nueva. Así Dewey, que niega terminantemente los fines trascendentes de la educación, advierte: "La vida es la gran cosa después de todo. La vida del niño a su tiempo y a su medida. Para ella todo lo demás son medios, instrumentos destinados a acrecentarla". Y en otro lugar afirma: "Puesto que el crecimiento es la característica de la vida, la educación es lo mismo que crecimiento; no tiene un fin más allá de sí misma"³.

Por su parte Kilpatrick, continuador de Dewey, aún va más allá acentuando el sentido vitalista de la educación. "La educación se refiere a la vida —dice— para hacer a la vida mejor. A la mirada penetrante, la educación no aparece como algo fuera de la vida, aplicada como un instrumento,

¹ Scheler, *El saber y la cultura*.

² Ortega y Gasset, *Pedagogía y biología*.

³ Dewey, *El niño y el programa escolar*.

digamos como una palanca con la que empujar o levantar la vida. No, la educación está dentro de la vida, en tanto que la vida tenga valor". Y termina con estas concluyentes palabras: "La educación es un proceso de vida que rehace la vida... La educación es la reconstrucción continua de la vida en niveles cada vez más elevados y más ricos"¹.

Por último, dos de los representantes más destacados de los métodos innovadores, la Dra. Montessori y el Dr. Decroly participan también de esta concepción. Así la Dra. Montessori dice: "El educador, inspirándose en un profundo culto a la vida, debiera respetar, observando con hondo interés humano, el desenvolvimiento de la vida"². Y el doctor Decroly afirma: "El fin de la educación es el desarrollo de la vida, ya que el destino de todo ser es ante todo vivir"³.

Existe, pues, una tendencia o corriente manifiesta en la pedagogía contemporánea y en la educación nueva en favor del principio de la vitalidad. Lo que la vida misma sea es algo mucho más complicado, sobre lo que existen multitud de concepciones e interpretaciones, que no podemos intentar exponer. Pero a través de todas ellas se pueden reconocer como tres zonas o capas ascendentes, de diversa cualidad, las cuales subsisten a lo largo de toda la existencia: la vida orgánica, la vida psíquica y la vida espiritual (cuerpo, alma y espíritu). Pues bien, la educación nueva trata de atender a todas estas manifestaciones vitales, y no sólo a la

¹ Kilpatrick, *Función social y cultural de la escuela*.

² Montessori, *Ideas generales sobre mi método*.

³ Decroly, *Iniciación general al método Decroly*.

intelectual, la más superficial de todas, como lo hacia la educación tradicional.

Esta preocupación vitalista se ve sobre todo en las escuelas nuevas, que en cierto modo pueden ser consideradas como escuelas de vida. Así lo manifiesta el fundador de una de las más famosas, Mr. Badley, adaptando a la educación la conocida definición de Lincoln, de la democracia como el gobierno del pueblo por el pueblo y para el pueblo, al decir que la educación es "la preparación de la vida, por la vida, para la vida". Las escuelas nuevas, en general, atienden a este principio de la vitalidad en todas sus manifestaciones, con su instalación en el campo, con su atención a los ejercicios y trabajos físicos, con su sentido corporativo, con su preocupación estética, con su espíritu activista, intelectual, etc. La escuela nueva, en suma, aspira a abarcar la vida entera del alumno, y no una parte de ella, como lo hace la escuela ordinaria.

Pero no sólo las escuelas nuevas se inspiran en esa idea de la vitalidad, sino que también lo hacen, aunque en escala más reducida, la mayoría de los métodos y técnica de la educación nueva. Esta orientación se revela en diversas formas y medidas, a saber:

a) Como dirección y educación de las manifestaciones vitales orgánicas, tanto en su aspecto físico, como en el sensorial y motor (métodos Decroly y Montessori).

b) Como formación de hábitos y actividades corporales y psíquicas (juegos educativos, deportes, trabajos manuales y físicos en el taller y en el campo).

c) Como principio del aprender y conocer basado en la propia experiencia vital y en el trato

con el mundo circundante (métodos de proyectos, de trabajos en grupos, etc.).

d) Como formación del sentido estético creador por medio de la música, el canto, el dibujo, la literatura, etc.

e) Como desarrollo de la personalidad independiente o autónoma, como espíritu de iniciativa, originalidad y solidaridad, en las formas de la autonomía escolar, las actividades sociales, etc.

Todo ello encaminado al acrecentamiento, a la plenitud de la vida del niño y del joven sin más fin que su vida misma.

3. LA IDEA DE LA LIBERTAD

No menos básica y general que las ideas de la actividad y la vitalidad en la educación nueva es la idea de la libertad, tanto que algunos han llegado también a identificarla con aquélla. Pero si el reconocimiento es general y lo es su aplicación, no existe tampoco una definición de ella expresada en términos unívocos. Lo más que podemos hacer, pues, nosotros, es señalar algunas de sus características y aplicaciones más importantes, indicando también algunos antecedentes.

Históricamente, la idea de la libertad en la educación empieza a reconocerse, como es sabido, con el Humanismo. Pero hay que llegar a Locke y a Rousseau para que encuentre su expresión pedagógica completa. Así Locke, uno de los grandes creadores del liberalismo moderno, reconoce este principio al decir: "Pensad de los niños lo que queráis; pero estad seguros de que tienen en el mismo grado que los más orgullosos de entre los hombres ya

hechos, la ambición de mostrar que son libres, que sus buenas acciones son obra suya y que su independencia es absoluta... Como consecuencia de esto es preciso no obligar a los niños a hacer ni aún aquellas cosas cuya afición les hayáis inspirado, sino en los momentos en que su espíritu esté en disposición de ello"¹.

Por su parte, Rousseau, a quien se puede considerar como el evangelista de la libertad en la educación, ha defendido constantemente esta idea en sus escritos, partiendo del respeto a la individualidad infantil. De él es también la conocida frase: "Se han ensayado todos los instrumentos, menos uno, el único precisamente que puede tener éxito: la libertad bien reglada"².

Pero a pesar de estos antecedentes históricos, la idea de la libertad en la educación se oscureció en el siglo pasado y sólo ha tenido su pleno reconocimiento en la educación nueva. Todos sus representantes la han defendido, aunque en forma diversa, en sus métodos y en sus escritos.

Así Dewey ha expresado su concepción de la libertad en la educación en esta forma: "Respecto a la libertad, la cosa más importante a tener en cuenta es que designa una actitud mental, más que la falta de coacción exterior, el movimiento; pero que esta cualidad mental no puede desarrollarse sin una buena parte de liberación de movimientos en forma de exploración, experimentación, aplicación, etc. Una sociedad basada en la costumbre utilizará las variaciones individuales sólo hasta el límite de la conformidad con el uso; la uniformidad es el ideal

¹ J. Locke, *Pensamientos sobre educación*.

² Rousseau, *Emilio*.

principal dentro de cada clase. Una sociedad progresiva cuenta con las variaciones individuales como valiosas, puesto que encuentra en ellas los medios de su propio crecimiento. De aquí que una sociedad democrática, en armonía con su ideal, deba permitir la libertad intelectual y el juego de los diversos talentos e intereses en sus medidas educativas"¹.

El principio de la libertad en la educación lo ha expresado más sintéticamente Kerschensteiner en esta fórmula: "Entrega al alumno en cuanto sea posible la autodeterminación de su hacer en una multiplicidad de circunstancias discretamente elegidas"².

Ahora bien, este principio de la libertad tiene muchas interpretaciones. Puede referirse a todos los aspectos de la educación en general, y cada uno en particular. Al propio tiempo debe experimentar ciertas limitaciones o restricciones, si la educación ha de tener un objetivo, sea éste inmanente o trascendente.

En general se reconoce hoy que la libertad en la educación, como en la sociedad, no es algo dado, que se produce espontáneamente, sino algo que debe ser preparado y conquistado. Sin preparación, sin educación, no hay libertad. Ésta es más un producto del esfuerzo que un regalo del cielo.

Ahora bien, si la libertad es más bien una aspiración, que una realidad dada, tiene que comenzar a aplicarse desde los primeros momentos de la educación y extenderse a todas sus manifestaciones. Debe ser como el ambiente general de la escuela,

¹ Dewey, *Democracia y educación*.

² Kerschensteiner, *Concepto de la escuela del trabajo*.

sin la cual ésta no puede vivir satisfactoriamente.

Al propio tiempo se plantea el problema de si la libertad en la educación es un fin en sí o sólo un medio para un fin superior. Si lo primero, a ella debe encaminarse la labor de la escuela preferentemente; si lo segundo, ha de estar subordinada a otros fines: moralidad, sociedad, religión, etcétera.

Finalmente se plantea el problema de la libertad y la disciplina, de la libertad y la autoridad, así como el de la libertad y la responsabilidad. Todos estos problemas se han tratado de resolver de diversos modos, tanto por los teóricos como por los prácticos de la nueva educación y de la educación en general; pero aquí no podemos hacer más que dejarlos señalados, dada su enorme complejidad.

Por el momento vamos a tratar de indicar las aplicaciones concretas del principio de la libertad en la educación, tal como se nos aparece en algunos de los métodos e instituciones innovadores.

En el orden físico, la idea de la libertad supone la libertad de movimientos frente a la inmovilidad física, la facultad de ir de un lado a otro para buscar datos, recoger materiales, consultar libros, elegir el momento del trabajo, etc. "La quietud física —dice Dewey— puede ser desfavorable para la realización de un problema, para emprender las observaciones necesitadas, para definirlo y para realizar los experimentos que comprueban las ideas sugeridas"¹. En el orden intelectual, la libertad se manifiesta en el aprender por la propia experiencia, por la autoactividad, en la capacidad para resolver situaciones nuevas, para resolver problemas, para celebrar contratos, para realizar proyectos,

¹ Dewey, *ob. cit.*

para tener un sentido crítico, un criterio independiente, etc. Así hablando de las condiciones del programa escolar dice W. H. Kilpatrick: "Cada alumno trabajará razonablemente hasta el límite de su capacidad y recursos en empresas que sienta hasta el grado mayor posible que son suyas y por las cuales acepta una responsabilidad. Constituye un elemento importante aquí el hecho de que el mejor pensar es una "aventura intelectual" y "una aventura en lo desconocido"¹.

En el orden moral, la idea de la libertad representa la capacidad de autodeterminación, el paso de la heteronomía a la autonomía, de la labor individual a la social. "Por lo que se refiere a la educación moral —dice Jean Piaget— puede decirse que la autonomía contribuye a desarrollar a la vez la personalidad del alumno y su espíritu de solidaridad. No hay en ello contradicción alguna. En efecto, la personalidad no se confunde con el yo y el egocentrismo: es el yo en tanto que acepta y encarna las normas colectivas"².

Más activamente aún se ha aplicado el principio de la libertad al régimen escolar, a la relación entre el educador y el alumno, entre la autoridad de aquél y la relativa libertad de éste, como un medio para una educación democrática y social. Ejemplo de ello son las manifestaciones de la autonomía escolar, del "self government", de los Estados o repúblicas escolares, etc. "Si la vigilancia eterna —dice Kandel— es el precio de la libertad, la educación eterna es la única salvaguardia de las instituciones libres... El problema no es el de la edu-

¹ Kilpatrick, *El nuevo programa escolar.*

² J. Piaget y J. Heller, *La autonomía en la escuela.*

cación libre, sino el de la educación para la libertad"¹.

Ahora bien, la idea de la libertad, tal como aparece representada en la educación nueva, puede concebirse con varias limitaciones o condiciones.

Desde luego es absurdo pensar que pueda existir una educación sin algún género de control o guía. Aún en los casos más extremistas de educación libre ha existido siempre alguna forma de presión o conducción, bien por las personas, bien por las cosas.

Pero aun aceptando la idea de la limitación de la libertad, existen varias modalidades para aplicarla. La más general y aceptada es que la libertad en la escuela está condicionada por las exigencias de un plan o programa de estudio o trabajo, que no puede entregarse al azar. La única condición es que este programa o plan no sea algo impuesto arbitraria o externamente, sino que parte del juego o acción de la individualidad del alumno con el mundo en torno.

Otra condición esencial del principio de la libertad es la convivencia y trato con los demás, y no sólo en la forma negativa clásica del respeto a los otros, sino en la más importante, positiva, de la colaboración, del auxilio mutuo y de la solidaridad.

Pero hay igualmente un elemento decisivo en el régimen de libertad en la educación nueva, y es la personalidad del educador, del maestro. Aunque éste trate de interferir lo menos posible en la autoactividad y autodeterminación de los alumnos, su responsabilidad educativa le obliga a asumir la di-

¹ C. L. Kandel, *Conflicting theories of education*.

rección de las actividades de los alumnos, por muy amplio que sea el margen que se deje a éstas.

Finalmente, el medio social, las ideas de la colectividad nacional no pueden quedar alejadas de la educación. Un país democrático no dejará que en sus escuelas se transmitan ideas antidemocráticas, así como un país autoritario no tolerará en su educación ideas liberales. Claro es que aquí existe el riesgo del dogmatismo y el adoctrinamiento político como ya se percibe en muchas partes; pero es imposible pensar una educación que tenga tanta libertad como para oponerse a los fines generales de la nación o el Estado.

Todo esto nos hace ver la dificultad en que se encuentra la educación nueva respecto a la aplicación de la idea de la libertad; pero hay que reconocer que a pesar de todo, esta idea ha sido reconocida universalmente en aquélla y que sólo varían los procedimientos de su aplicación.

4. LA IDEA DE LA INDIVIDUALIDAD

Correlativa a la idea de la libertad, en cuanto liberación personal, es la idea de la individualidad. Esta idea no es naturalmente privativa de la educación nueva. Por el contrario, es patrimonio de toda educación, incluso de la educación tradicional. Lo nuevo es el carácter que el principio de la individualidad ha adquirido en la educación innovadora.

Sin entrar a exponer los antecedentes y desarrollo de la pedagogía individual, que ya hemos hecho en otro lugar¹, no será superfluo quizá renovar

¹ Véase *La pedagogía contemporánea y Pedagogía del autor*.

aquí sintéticamente aquéllos, para la mejor comprensión de esta idea en la educación actual.

Se deberá recordar que la idea de la individualidad tiene esencialmente dos aspectos: uno, psicológico y otro espiritual. Ambos han estado unidos mucho tiempo, pero también comenzado pronto su diferenciación en la pedagogía teórica. Así los grandes pedagogos del Humanismo acentuaron la necesidad del conocimiento individual del alumno para su mejor educación. Ejemplo de ello es Vives, que en esto, como en tantas otras cosas, se adelantó a su tiempo al decir: "Cada dos o tres meses se reunirán los maestros para juzgar las aptitudes de sus alumnos, resolviendo con paternal cariño y juicio severo adónde deben dirigir a cada cual en vista de su aptitud preferente... Tras esto hay que examinar quiénes son aptos para los estudios y quiénes no, a saber: los obtusos en absoluto, los absurdos, los precipitados..."¹.

Más tarde, Locke insiste sobre la necesidad de estudio de la individualidad en la educación, en su carácter diferencial. "Hay otras mil cosas —dice— que merecerían la atención; sobre todo si se quisieran estudiar los diversos temperamentos, las diferentes inclinaciones, los defectos particulares que se encuentran en los niños, y buscar los remedios apropiados. Cada hombre tiene sus cualidades propias, que, lo mismo que su fisonomía, le distinguen de todos los demás; y no hay quizá dos niños que puedan ser educados por métodos absolutamente semejantes"².

¹ Vives, *Tratado de la enseñanza*.

² Locke, *Pensamientos sobre educación*.

Finalmente, Rousseau, el siempre nuevo Rousseau, expresa las mismas ideas que Vives y Locke, aunque con otra modalidad en las conocidas frases: "No se conoce a la infancia; con las ideas falsas que de ella se tienen, cuanto más lejos se va tanto más se extravía. Los más discretos se fijan en lo que a los hombres importa saber sin considerar aquello que los niños están más en condiciones de aprender. Buscan siempre al niño en el hombre, sin pensar en lo que es antes de ser hombre. Comenzad, pues, por estudiar mejor a vuestros alumnos, porque seguramente no los conocéis..."¹.

No es necesario seguir presentando más testimonios sobre este aspecto de la individualidad en la educación. Baste recordar que desde Herbart, que fué el primero en estructurar científicamente la pedagogía, hasta nuestros días, no ha habido un solo educador que no haya acentuado este principio de la psicología individual. En cuanto a la pedagogía nueva, los nombres más conocidos en este sentido son los de Binet, Decroly, Stern, Claparède, Piaget, William James, Judd, Thorndike, etcétera.

Citemos sólo dos testimonios de estos psicólogos modernos. Alfredo Binet, el genial creador de la escala métrica de la inteligencia nos dice en 1911: "En cuanto a mí, después de una experiencia ya larga —hace veinticinco años que realizo investigaciones en las escuelas— creo que la determinación de las aptitudes de los niños es el asunto más grave de la enseñanza y de la educación; según sus aptitudes se les debe instruir y también dirigir-

¹ Rousseau, *Emilio*.

les hacia una profesión. La pedagogía debe tener como preliminar un estudio de psicología individual" ¹.

Por su parte, Claparède, parafraseando a Dewey, hace estas manifestaciones: "La pedagogía debe, pues, partir del niño. La escuela para el niño y no el niño para la escuela, los programas y los métodos gravitando alrededor del niño, y no el niño gravitando mejor o peor alrededor de un programa confeccionado fuera de él; tal es la revolución copernicana (como se la ha llamado con justicia) a la cual invita la psicología al educador" ².

Ahora bien, ¿cómo se aplica este conocimiento psicológico a la educación nueva? Según es conocido, de múltiples modos.

En primer lugar como reconocimiento de la infancia y de la adolescencia como fases vitales con significación propia, diferentes de las del adulto, con su mundo peculiar, característico, que obligan a un tratamiento también propio.

En segundo lugar, como afirmación de las diferencias psicológicas individuales, de los caracteres personales, de las aptitudes propias de cada alumno, que hacen necesaria su discriminación por medio de métodos apropiados (tests, encuestas, perfiles, etcétera).

En tercer lugar, por el reconocimiento de tipos psicológicos, superiores a las diferencias individuales, conforme a las diversas caracterologías y tipologías ensayadas (Kretschmer, Jaensch, Spranger, Jung, etcétera).

Finalmente, como adaptación de la educación a

¹ A. Binet, *Ideas modernas sobre los niños*.

² Claparède, *La psicología y la escuela*.

estas diferencias individuales y tipológicas, según los métodos del trabajo individual del Plan Dalton, Winetka, etcétera.

Esto es lo que se refiere a la consideración psicológica individual. En cuanto al aspecto espiritual, hay que reconocer también los mismos precedentes mencionados en el desarrollo de esta idea, y no vamos a insistir sobre ellos. Baste señalar la orientación actual para percibir su significado.

Ya se ha indicado en otra oportunidad que esta idea de la individualidad personal, espiritual, en la educación ha hallado su más alta expresión en la pedagogía anglosajona, aunque tenga también sus representantes en otros países.

La educación nueva, por reacción a la educación tradicional en masa, acentuó al principio, quizá excesivamente, el aspecto individual, y en este sentido están concebidos algunos de sus primeros métodos. Pero, más tarde, al elaborarse las ideas de la nueva educación, el principio de la individualidad se unió al de la colectividad, como partes del mismo todo inseparable que es la vida total del hombre, de la cual la del niño es una fase. Y en esta situación nos hallamos en la actualidad.

Dentro del primer momento de la individualidad en la educación nos encontramos con la idea del respeto absoluto a la individualidad infantil, tal como, por ejemplo, lo expresa la doctora Montessori: "El niño no es considerado todavía —dice— como personalidad humana viviente y como miembro social. Es un devenir, y mientras no está formado, el niño no es nada para la antigua pedagogía. Y sin embargo, el niño tiene una personalidad, como toda criatura humana. Lleva la sublime mar-

ca creadora del alma, que no puede desenvolverse fuera de su dignidad"¹.

Esta concepción es superada ideológicamente cuando se considera que la individualidad no es algo dado, con valor autónomo, sino algo que se debe formar o conquistar. Así lo dice claramente Dewey: "La individualidad no es una posesión o don espiritual. Es algo a ser realizado, a ser producido. Sugestiones respecto a las cosas que pueden hacerse ventajosamente, en cuanto a destrezas, métodos de operación, son condiciones indispensables para su logro"².

Finalmente, más terminante aún es Kilpatrick en la defensa de la individualidad, a la que con acierto denomina ya personalidad: "La personalidad —dice— es el aspecto estructurado individual de la vida. Sólo la personalidad individual vive. No hay humanidad fuera de las personas individuales. Reconocer y respetar la individualidad significa procurar para cada individuo humano, en iguales condiciones que los demás, la vida buena más plena posible para él. Esto significa desarrollar y expresar a cada uno lo más posible y en condiciones de igualdad"³.

De entre las aplicaciones pedagógicas que se desprenden de este principio de la individualidad, desde el punto de vista espiritual, acaso la más importante sea la de que, aun reconociendo el valor propio, peculiar de la infancia, no la considera como algo sustantivo y definido, sino como un estado o fase del desarrollo que debe cultivarse para con-

¹ Montessori, *Ideas generales sobre mi método*.

² Dewey, *Democracia y educación*.

³ Kilpatrick, *Función social y cultural de la escuela*. . .

vertirse en personalidad. La confusión entre las ideas de individualidad y personalidad ha dado lugar a múltiples errores en la aplicación de las ideas de la educación nueva. La personalidad, como dice Francisco Romero, es el "individuo espiritual. . . se instala o se constituye sobre el individuo psíquico como una instancia superior y homogénea"¹.

Pues bien, al considerar a la infancia como algo que debe ser en absoluto respetado se corre el riesgo de detener su desarrollo, de impedir que el individuo se convierta en persona. Por otra parte, con el conocimiento de esa diferencia se han favorecido las arbitrariedades y caprichos individuales. Se ha llegado incluso a pedir la no intervención en la vida psíquica del niño. Ejemplo típico de esta actitud negativista es Ellen Key.

Pero, como se ha dicho, la educación debe aspirar a desarrollar al máximo la individualidad para que alcance toda la plenitud de que es posible. Y ello exige elevar, espiritualizar, esa individualidad. Lo único que debe hacerse es que las normas u objetivos que se utilicen para ello en la educación se acomoden a la individualidad infantil, o mejor que sean como una prolongación y exaltación de ésta en sus líneas más valiosas.

La educación nueva respeta, pues, la individualidad infantil, pero trata de elevarla a personalidad humana. Y para esto emplea múltiples medios. De los métodos del trabajo individual de Montessori y Dalton, a los mixtos de acción individual y colectiva, como los de Decroly y Winnetka, a los de trabajos por grupos, como los de Cousinet y Petersen, hay toda una serie de grados en lo que se

¹ F. Romero, *Filosofía de la persona*.

refiere al trabajo intelectual individual. Lo mismo puede decirse respecto al campo moral o espiritual, en el que se cultiva la iniciativa, la originalidad, la independencia, pero también el autodomínio, la inhibición y la disciplina.

Mas estos métodos de trabajo individual y estas virtudes de carácter personal no son más que la mitad de la personalidad. La otra mitad está constituida por métodos de trabajo colectivo y las virtudes de carácter social, que vamos a tratar ahora bajo la idea de la colectividad.

5. LA IDEA DE LA COLECTIVIDAD

La idea de la colectividad o de la comunidad es quizá la más antigua y común de todas las ideas de la educación en general y de la educación nueva en particular. En la primera escuela que se fundara en la historia existía ya más o menos consciente la idea de la colectividad. La escuela es por definición un ente colectivo. En la misma historia de la pedagogía, la primera obra de carácter pedagógico que se escribe, *La República*, de Platón, es una defensa de la educación para la comunidad.

Pero esta idea como tal, aunque no la realidad escolar, se pierde en el transcurso de la historia de la educación, y hay que llegar casi a nuestro tiempo para que pueda volverse a hablar de una educación colectiva o social. Su gran creador, teórico y práctico, es, como se sabe, Pestalozzi. Sus instituciones escolares de Neuhof, Stanz, Burgdorf e Iverdon son la realización del principio colectivo, comunal en la educación. Por otra parte sus obras, sobre todo el *Leonardo y Gertrudis*, son otras tantas manifestaciones de la pedagogía social.

Casi al mismo tiempo se desarrolló en Europa la escuela pública, la *escuela estatal* de los reyes del despotismo ilustrado alemán y la *escuela nacional* de la Revolución Francesa. Ambas ponen las bases de una instrucción pública que el siglo XIX había de desarrollar con las grandes creaciones y leyes escolares de Guizot, Horacio Mann, Sarmiento, J. P. Varela, Jules Ferry, Forster, etc.

Por último, los movimientos sociales de ese siglo, inspirados por la política nacionalista y por los partidos de clase, lleva cada vez más a una educación colectivizada, que encuentra su máxima expresión en la actualidad en los países del régimen marxista y totalitario.

Prescindiendo de estos movimientos político-pedagógicos, la idea de la colectividad irrumpe en la educación nueva con algunas instituciones e ideas al comienzo del siglo actual. En general hay que observar que este principio se ha desarrollado más en la educación de los países germánicos, así como la de la individualidad lo ha sido en la de los países anglosajones, pero naturalmente siempre con acepción y modalidades particulares.

La idea de la colectividad aparece en forma destacada en casi todos los representantes de la educación nueva. Así, por ejemplo, Kerschensteiner, creador de la escuela activa, considera a ésta como una "comunidad de trabajo", coincidiendo con la idea de Dewey de la escuela como "comunidad embrionaria". Insistiendo en este punto, dice aquél: "Ante todo nuestras escuelas, sean del grado y género que fueren, tendrán que dirigirse mucho más que ahora a la educación de las tendencias sociales, tratando, como en la familia, de no

referir a sí mismas y de antemano las capacidades intelectuales, técnicas y artísticas, las disposiciones afectivas y volitivas de las jóvenes generaciones, y por tanto de no desarrollar al individuo en actividades aisladas, sino, siempre que sea posible, al servicio de otros o en trabajos en común con los demás"¹.

Por otra parte, los fundadores de las escuelas nuevas alemanas, aun tomando su punto de partida de las escuelas nuevas inglesas, acentúan más el sentido de lo colectivo que aquéllas. El creador de los "Hogares de educación en el campo", el Dr. Lietz, considera como uno de los fines esenciales de éstas la educación para el espíritu social y nacional: "La educación para el espíritu y la acción nacional —dice— es la suposición evidente y el fundamento de la vida. Se revela en el cuidado amoroso del suelo nacional y en el espíritu de engrandecimiento hacia la herencia de los antepasados. Se revela en el claro reconocimiento de los peligros y dificultades del presente. Se ejerce en la misión generosa de colaborar con fiel actuación profesional en la renovación de lo nacional y en la solución de los problemas patrióticos"².

Con una visión más amplia y humana, Gustavo Wyneken, el creador de las "comunidades escolares libres", considera a la educación como "la capacitación de la conciencia individual para la participación en la conciencia total de la humanidad", y en sentido más limitado, "como la articulación de la conciencia individual en la conciencia social". La escuela es para él ante todo comunidad escolar:

¹ Kerschensteiner *Concepto de la escuela del trabajo*.

² Dr. Lietz, *Deutsche Landserziehungsheimen*.

"No puede haber otra educación que la educación en comunidad, en la que la comunidad se educa a sí misma"¹.

Aunque con un carácter mucho más individual, es decir reconociendo la sustantividad del individuo dentro de la comunidad, los educadores norteamericanos afirman también la idea de la comunidad en la educación. En tal sentido Dewey ha hecho esta declaración: "La escuela como institución, ha de simplificar la vida social existente; ha de reducirla a una forma embrionaria". Y en otro lugar afirma que la escuela debe convertirse en una comunidad de vida embrionaria, en una comunidad en miniatura. Y en esta concepción le siguen la mayoría de los educadores americanos.

Las aplicaciones pedagógicas de este principio de la colectividad son muy variadas en la educación nueva. Entre ellas pueden establecerse varios grupos y divisiones.

En primer lugar, los métodos de trabajo escolar colectivo, que basan su acción en la labor en común, tal como lo hacen el método de proyectos o la enseñanza sintética, global. Dentro de este grupo ocupan un lugar destacado los métodos del trabajo por grupos, tales como los de Cousinet y Jena, en los que existe ya una articulación o diferenciación de la masa.

En segundo lugar, las escuelas que emplean el principio de la autonomía de los alumnos, en las diversas formas de ésta desde las más moderadas de los alumnos delegados como autoridades a las más complejas de las cooperativas, clubs, asambleas deliberantes, etc., con autonomía casi completa.

¹ G. Wyneken, *Las comunidades escolares libres*.

En tercer lugar, las escuelas organizadas como comunidades escolares, con participación de padres y alumnos, y con un régimen autónomo, dentro de las cuales ocupan un lugar sobresaliente los Estados o Repúblicas juveniles.

Pero estas formas de educación, según el principio de la colectividad, no agotan todas las posibilidades y realidades de ésta. Cada escuela —toda escuela— emplea, consciente o inconscientemente, esta idea en dos de sus formas esenciales: el juego organizado y el trabajo común. El primer procedimiento ha sido realizado sobre todo por la educación inglesa, que lo ha llevado a sus escuelas de una manera perfecta, como base de la educación de la personalidad y de la colectividad. El segundo método lo ha empleado sobre todo la educación alemana, especialmente con su concepción de la escuela del trabajo, como se ha dicho, en la cual la idea de la colectividad desempeña un papel predominante. La síntesis más completa de ambos métodos de educación colectiva la representa quizá la educación norteamericana, que ha sabido equilibrar el deporte y el trabajo en sus instituciones educativas de un modo admirable.

Pero todos estos métodos colectivos, y otros de que se hablará después, no deben hacer olvidar la individualidad y personalidad infantil y humana, como se ha estado expuesto a hacerlo últimamente. Personalidad, a diferencia de individualidad, es, según se ha dicho, la individualidad social. Pero esto no quiere decir la individualidad socializada, colectivizada. La educación nueva ha tratado de evitar este peligro, pero no lo han hecho otras manifestaciones de la educación actual.

III

LOS MÉTODOS

La mayoría de los que se ocupan en el estudio de la educación nueva suelen reducir ésta, como se ha dicho, a los métodos activos, confundiendo así manifiestamente la parte con el todo. Es cierto que los métodos innovadores han alcanzado un desarrollo tal que puede dar lugar a esa confusión. Pero un examen detenido del problema, nos revela que el movimiento de la educación nueva está integrado por otros factores que los puramente metódicos, como son las ideas, las instituciones y las reformas escolares.

De todos modos, nadie puede negar el desarrollo tan grande que tienen los métodos en la educación de nuestro tiempo, hasta el punto de que podría afirmarse que en la actualidad existen más técnicas y métodos escolares que los que ha habido en toda la historia de la pedagogía.

Al estudiar ahora esos métodos no vamos naturalmente a exponer al pormenor su estructura y sus modos de aplicación que en su mayor parte son bastante conocidos, y sobre los cuales existe una abundantísima bibliografía, sino que vamos a intentar presentar los principios e ideas en que se

apoyan y realizar una valoración de ellos. A su vez, trataremos de ofrecer un cuadro general de los métodos, técnicas y sistemas, situado cada uno de ellos dentro de la totalidad, labor que hasta ahora no sido a nuestro juicio satisfactoriamente realizada.

El trabajo de clasificar y localizar los métodos innovadores puede hacerse desde dos puntos de vista: uno puramente histórico y otro sistemático. En el estado actual de la educación nueva no puede adoptarse de un modo exclusivo ninguno de los dos criterios, sino que habrán de aplicarse uno u otro, o ambos, según las circunstancias.

Desde el punto de vista histórico puede decirse que, en general, los métodos que primeramente han surgido en la educación nueva acentuaron más el carácter individual del trabajo escolar, tal como lo hace el método Montessori. Sucedió a esta tendencia individualizadora, pero sin abandonarla del todo, una nota más colectiva en el trabajo, tal como la representada por el método Decroly. Con el transcurso del tiempo este carácter se ha ido acentuando hasta llegar a los métodos francamente colectivos, como el de proyectos, de equipos, etc. Finalmente, el acento colectivizador del trabajo escolar se ha trasladado al aspecto social, dando lugar a experiencias como las de la autonomía y la comunidad escolares.

Podría, pues, decirse que en la evolución histórica de los métodos de la educación nueva se ha ido desde el aspecto individual al colectivo y social. Pero hay que advertir que en los años recientes, casi en la actualidad, se ha iniciado una reacción a favor del carácter individual metódico,

como salvaguardia de la personalidad frente al excesivo desarrollo de lo colectivo.

Desde el punto de vista nacional, a su vez, podrían hacerse de los métodos tres grandes divisiones; una, la más extensa, constituida por los países anglosajones, que han dado lugar al plan Dalton, al sistema de Winnetka, al método Mackinder, al plan Howard y al método de Proyectos; otra la de los países latinos, que cuentan con el método Montessori, el método Decroly, el método Cousinet, la técnica de Freinet y el sistema de Profit, y finalmente la de los países germánicos que tienen en su haber la "Arbeitsschule" o escuela del trabajo, la "Gesamtunterricht" o enseñanza sintética, el plan Jena y las comunidades escolares.

Cada uno de esos grupos nacionales ha influido en los métodos que han surgido en ellos con sus características propias; así vemos que en los países anglosajones predominan los métodos del trabajo individual, y en los germánicos los métodos colectivos, mientras que los latinos ocupan un lugar medio entre unos y otros.

Finalmente, desde el punto de vista de la edad a que se refieren los diversos métodos y técnicas, vemos que unos se dirigen principalmente a la primera infancia como los métodos Montessori y Mackinder; otros, la mayoría, a la segunda infancia, o sea a la edad escolar, como los de Decroly, Winnetka, Cousinet, Jena, etc., y otros, finalmente a la adolescencia como el Plan Dalton, el de Howard, la autonomía y comunidad escolares.

Todas estas divisiones y agrupaciones no son, como se ha dicho, más que puntos de referencias para establecer cierto orden en la gran riqueza de

métodos y técnicas de la educación nueva existente. Pero el criterio más acertado para clasificarlos sería el del trabajo o actividad a que se aplican. Haciéndolo así, podemos adoptar la siguiente clasificación:

- A) *Métodos de trabajo individual:*
 - 1. Método Montessori.
 - 2. Método Mackinder.
 - 3. Plan Dalton.
- B) *Métodos de trabajos individual-colectivo:*
 - 1. Método Decroly.
 - 2. Sistema de Winetka.
 - 3. Plan Howard.
- C) *Métodos de trabajo colectivo:*
 - 1. Método de proyectos.
 - 2. Método de enseñanza sintética.
 - 3. Técnica de Freinet.
- D) *Métodos de trabajo por grupos:*
 - 1. Método de equipos.
 - 2. Método Cousinet.
 - 3. Plan Jena.
- E) *Métodos de carácter social:*
 - 1. La cooperativa escolar.
 - 2. La autonomía de los alumnos.
 - 3. La comunidad escolar.

Esta clasificación es, como todas, puramente convencional, pues depende de un punto de vista ideal que en realidad puede modificarse sin que por ello sufran los elementos que abarca. Pero aún con este carácter —y a falta de otra mejor— es la más comprensiva que hemos podido establecer en vista de la diversidad y multiplicidad de los métodos y técnicas innovadores.

Hay que advertir también que con los métodos

y técnicas enumerados no se agotan todos los que emplea la educación nueva, pues sobre todo en Norteamérica existen otros muchos de carácter innovador como el de juego-trabajo, el de los grupos de estudio, etc.; pero en verdad, si se les considera despacio, no son más que variaciones o adaptaciones de los antes enumerados.

Para terminar, queremos salir al paso de los que de un modo puramente racionalista y superficial se lamentan de la profusión de métodos innovadores y añoran la existencia de un método único en la educación. Que los pedagogos del pasado aspiraran a este fin se explica por las circunstancias históricas en que vivieron; pero que en nuestra época cambiante y experimental se menosprecie el ensayo y la prueba en la educación es algo que no podemos concebir. Sólo espíritus dogmáticos y simplistas pueden lamentar la riqueza y variedad de los métodos innovadores actuales.

1. MÉTODOS DE TRABAJO INDIVIDUAL

A) EL MÉTODO MONTESSORI

La doctora Montessori ha sido, como todo el mundo sabe, una de las primeras personalidades, si no la primera, que ha abierto el camino de los métodos de la educación nueva activa, y la que más amplia repercusión ha tenido en todo el mundo. Como ya se ha advertido, no vamos a exponer al por menor la obra y el método de la doctora Montessori, que necesitarían todo un volumen, sino que intentaremos explicar y valorar sus ideas más importantes.

Lo mismo que los demás representantes de la nueva educación, la doctora Montessori no ha expuesto o escrito un sistema de pedagogía. Su obra fundamental, conocida con el nombre de *El método de la pedagogía científica*, no constituye propiamente un sistema, ni aún una exposición metódica, sino que es un conjunto de observaciones y reflexiones, presentadas en una forma viva y directa. De aquí que para tratar de exponer sus ideas pedagógicas haya que acudir a todas sus obras y a sus experiencias educativas.

Y al hacerlo así nos encontramos aquí con uno de los caracteres comunes a todos los representantes de la educación nueva, a saber: que sus experiencias y realizaciones prácticas son muy superiores a sus teorías. Con todo, trataremos de exponer las ideas principales que sirven de base al método Montessori, ya que como todo método educativo persigue objetivos que están más allá de la experiencia inmediata.

La vitalidad. — La primera idea que aparece en el método Montessori, y que generalmente no es muy reconocida, es la de la vitalidad, la concepción biológica de la infancia y su educación. No hay que olvidar, al efecto, que la doctora Montessori tuvo una formación y actuación médicas intensas antes de la educativa y que la primera obra que escribió es una *Antropología pedagógica*, en la que trata sobre todo del desarrollo físico de los niños. Esta preocupación biológica, este culto a la vida, como ella lo llama, se revela en su constante interés por el bienestar físico de la infancia (alimentación, sueño, movimiento, limpieza, etc.). Y así también lo manifiesta la doctora Montessori en su citada obra fundamental: "Para ayudar al niño

hay que tomar la vida con sus leyes y secundarlas. La vida descansa en el juego recíproco de varias influencias; y el modo de utilizar las energías consiste precisamente en seguir el juego de las influencias recíprocas, sobre las que la naturaleza ha establecido la salud completa. Es necesario por tanto procurar las mejores condiciones higiénicas del ambiente, y, en lo que concierne a la vida vegetativa de los niños, asegurar los medios físicos que el cuerpo necesita. Dar en las escuelas la comida y ofrecer la mayor posibilidad de vivir y respirar al aire libre es un axioma para la educación que aprecia la personalidad del niño en su verdadero valor". Claro es que esta idea de la vitalidad la refiere también a otros aspectos de la vida infantil, por ejemplo los llamados "periodos sensitivos" de De Vries, que la doctora Montessori aplica a la educación. Por otra parte, esa concepción biológica no es más que la base, o mejor, el punto de partida de su método, que es sobre todo activo y sensorial.

La actividad. — Como una consecuencia de este principio de la vitalidad surge en el método Montessori la idea de la actividad o, mejor, de la autoactividad. Y acaso sea ésta su contribución más original a la pedagogía actual, de carácter marcadamente activista. Esa idea de la actividad aparece constantemente en el método Montessori, y sobre todo en las formas siguientes: primero, en los ejercicios de la vida práctica, diaria, que realizan las "casas de los niños" en su conducta vital, tanto referida a sí mismos como a los demás (limpieza, vestido, comida, etc.). Después, en los ejercicios de coordinación de movimientos, tan importantes sobre todo en los niños pequeños, como son los del

equilibrio, la marcha, el ritmo, la danza, etc. Asimismo, en los trabajos en el jardín y el campo escolares, aunque éstos no se hallen tan desarrollados como los anteriores. Finalmente, en los ejercicios tan conocidos con el material didáctico para la educación del sentido muscular y de la sensibilidad en general. La doctora Montessori ha formulado y recomendado constantemente el principio de la actividad. Así dice en su obra citada: "El trabajo de la educadora está en impedir que el niño confunda, como sucede en la antigua forma de disciplina, el bien con la inmovilidad, y el mal con la actividad; porque nuestro objeto es disciplinar para la actividad, para el trabajo; para el bien; no para la inmovilidad, para la pasividad, para la obediencia". Y en otro lugar: "El maestro ha de ser un ser pasivo, y el niño, activo".

La libertad. — Tan importante acaso como las ideas montessorianas anteriores es ésta de la libertad, que rompió en su tiempo los viejos moldes y la rígida disciplina de la educación tradicional, abriendo horizontes insospechados a la libre manifestación de la vida espiritual del niño. Esta idea de la libertad es el complemento necesario y directo del principio de la actividad, ya que ésta es ante todo para la doctora Montessori autoactividad, es decir, actividad liberada. Y así se revela en todas las manifestaciones de su método: en la libertad de movimientos físicos dentro de la escuela, que permite al niño ir de un lado a otro, interrumpir y reanudar el trabajo cuando sus necesidades internas se lo piden; en el carácter móvil de sus mesitas y sillas que permiten trasladarlas fácilmente; en el uso del material didáctico, con la mínima intervención de la educadora, aunque sometido a las con-

diciones mismas del material, y por último en la atmósfera general de la escuela de respeto a la individualidad del niño. Esta idea la ha expresado la doctora Montessori múltiples veces, por ejemplo, en su conocida frase: "Uno de los principios fundamentales de la pedagogía científica debe ser la libertad de los alumnos, libertad que permita el desarrollo de las manifestaciones espontáneas del niño".

La individualidad. — Si hemos agrupado el método Montessori entre los denominados de trabajo individual es porque su autora coloca a la individualidad entre sus ideas fundamentales. El principio individual se reconoce inmediatamente en el manejo del material didáctico, sobre base individual, así como en el trato particular de cada alumno en los demás aspectos de la educación. Esta individualización está en parte compensada con los ejercicios de ayuda mutua y las actividades colectivas que realizan los niños, pero en lo esencial el trabajo del niño sigue siendo individual. La misma doctora lo expresa así al decir: "La vida del niño no es una abstracción, sino la vida de cada uno de los niños. Existe una sola y real manifestación biológica: el individuo viviente, y es hacia los individuos tomados uno a uno y convenientemente observados, a lo que debe converger la educación".

El ambiente educador. — No menos significativo del método Montessori es su idea de la educación por el ambiente, por el mundo en torno al niño. Sabido es con qué solicitud y acierto ha satisfecho el método este principio, ofreciendo al niño un mundo realmente infantil, con sus muebles diminutos, realmente movibles, frente a las mesas y

bancos fijos anteriores, con sus sillitas y mesas individuales y colectivas, acomodadas a su tamaño, con sus armarios y utensilios al alcance de sus manos, con su decoración infantil, etc. Asimismo, es importante en este sentido su concepción de la escuela como la "casa" de los niños, dándole el calor del hogar, en vez de la abstracta representación del "jardín de infantes" ordinario.

El material didáctico. — Éste es quizá el aspecto más difundido del método montessoriano, y el que más se ha prestado a las imitaciones ciegas. No vamos a tratar de exponerlo ya que es sobradamente conocido. Sólo hemos de realzar el aspecto más esencial de él, a nuestro juicio: su carácter experimental, autocorrector, de "ensayo y error", que le da un valor tan grande como sus aplicaciones a la educación sensorial. La Dra. Montessori lo ha expresado, quizás algo exageradamente al decir: "La maestra ha de ser sustituida por el material didáctico que corrige por sí mismo los errores y permite que el niño se eduque a sí mismo". Esta idea de la autoeducación es tal vez una de las más fructíferas del método; y a ella aspira la educación nueva en sus diversas manifestaciones.

Valoración del método Montessori. — Nos hemos detenido especialmente en la exposición de las ideas montessorianas porque creemos de justicia intentar su justificación y reivindicación frente a las censuras y críticas que se han hecho del método últimamente y que muchas veces han sido motivadas por motivos partidarios más o menos confesables. Para nosotros, la doctora Montessori, que estuvo muchos años desterrada de Italia fascista, fue una de las personalidades más valiosas de la pedagogía contemporánea. La Dra. Montessori ha

realizado en la educación del niño pequeño la misma revolución que Froebel realizó en su tiempo en este campo de la educación.

Ahora bien, después de dejar asentados sus principios y sus aciertos, tenemos que señalar también aquellas partes de su método que, a nuestro juicio, tienen un valor menos permanente y aun negativo en ciertos aspectos.

Expuestos sumariamente, estos valores perecederos son: En primer lugar, su concepción psicológica, asociacionista, resto de la antigua psicología positivista atomística, que hace de la vida anímica una especie de mosaico de sensaciones en vez de considerarla en forma global estructural, como un todo orgánico. De aquí sus ejercicios sensoriales aislados con el material didáctico, y su enseñanza de la lectura y la escritura, partiendo de los elementos en vez de las totalidades.

En segundo lugar, el carácter abstracto de su material didáctico, basado en formas geométricas, que guardan poca relación con la vida de la naturaleza y con la experiencia inmediata y espontánea del niño, carácter que en cierto modo recuerda el aspecto simbólico de los dones de Froebel.

Finalmente el aspecto excesivamente individual del trabajo infantil, que si bien se atiende al ritmo personal y a las condiciones individuales, excluye la labor de colaboración e interayuda del trabajo por grupos o equipos, acentuando el individualismo y egocentrismo infantiles.

Pero sobre estas limitaciones, fruto sobre todo de la formación de su autora, el método Montessori ha quedado incorporado a la pedagogía por las ideas esenciales que le sirven de base, así como por algunos de sus procedimientos, sobre todo los re-

ferentes a la educación motriz y sensorial. El único riesgo que se puede correr aquí, como en los otros métodos, es la imitación servil, ciega, del método, que no debe considerarse como algo mecánico adquirido de una vez para siempre, sino más bien como algo vivo, que orienta el trabajo escolar y que puede y debe ser modificado según las circunstancias del lugar y del tiempo.

B) EL MÉTODO MACKINDER

Otro de los métodos de trabajo individual para la primera infancia es el de Jessie Mackinder que en realidad es una aplicación o derivación del método Montessori, aplicado a niños de 4 a 8 años de edad. Su idea básica es la individualización de las técnicas escolares, lectura, escritura y cálculo, por medio de un material *ad hoc*, interesante y activo. Experimentado en una escuela de párvulos, la "Malborough Infant's School", del suburbio londinense de Chelsea, tiene la ventaja de poder adaptarse fácilmente a otra escuela infantil cualquiera y aplicarse a un número relativamente grande de niños.

Miss Mackinder basa su método en estas ideas: "El maestro moderno debe ser capaz de: 1º, organizar el ambiente que rodea al niño, de manera que éste pueda escoger su trabajo; 2º, ensanchar de continuo este medio ambiente para que aumente también su esfera de elección y mejoren sus medios de expresión creadora; 3º, rodear al niño de una atmósfera emotiva vital, que le sugiera el deseo de trabajar".

Con este fin, la autora ha creado un material graduado para cada una de las materias individua-

lizadas, material que el mismo niño emplea libremente, como en el método Montessori, con la diferencia de que aquél se refiere más a contenidos o mejor a instrumentos culturales que éste. En la obra de Margarita Comas *El método Mackinder* se encuentra una exposición muy inteligente de este material.

Por lo que se refiere a la valoración de este método pueden hacerse las siguientes observaciones. En primer lugar, se trata de un método individualizador, graduado según el desarrollo de los niños. En segundo lugar, este método se refiere a los niños de los primeros grados escolares, y puede ser continuación del Plan Dalton. En tercer lugar, utiliza un material sumamente ingenioso, que toda escuela puede confeccionar adaptándolo a las condiciones locales. Aquí también se corre el riesgo de que el material se convierta en algo mecánico, sin vida, si no se sabe interpretarlo y aplicarlo debidamente.

Por lo demás, el método Mackinder tiene las mismas condiciones de los demás métodos individuales de la nueva educación, y de él ha dicho Carleton Washburne, el creador del sistema de Winnetka: "Hasta muy recientemente, al menos, ninguno de nosotros ha desarrollado los materiales para la instrucción individual en los primeros grados tan completamente y con tanto ingenio como lo ha hecho Jessie Mackinder".

C) EL PLAN DALTON

La técnica más desarrollada de trabajo individual es quizás la que representa el Plan Dalton, creado por Helen Parkhurst. Acaso por esto mis-

mo ha sido el método más discutido de la educación nueva, aunque, a nuestro juicio, ha sobrevivido a las críticas. Como el método Mackinder, en sus orígenes se enlaza también con el método Montessori, que ha sido mucho más fructífero de lo que se suele suponer. Pero en su desarrollo, el Plan Dalton ha adquirido una personalidad propia y definida. Tratemos de ver las ideas básicas en que se apoya, sin entrar en los pormenores de su aplicación.

La individualidad. — El Plan Dalton es, ante todo, una técnica de trabajo individual, acomodada al desarrollo personal de los alumnos. En este sentido se basa sobre todo en la idea de la individualidad. Ahora bien, por individualidad no se entiende aquí el individuo aislado, egoísta, sino que es "la persona educada que tiene oportunidad para aprender todo lo que le permite su capacidad natural, y piensa honestamente conforme a su propio temperamento y personalidad, comprendiendo su ambiente físico y social. Esta individualidad se desarrolla gradualmente desde el primer día que nace el individuo. Y la misión de la escuela es dejarla desarrollar y tratar de que se desarrolle de modo que sea una fuerza constructiva en la sociedad".

La iniciativa. — Esta idea de la individualidad coincide más bien con la idea de la personalidad, y en este sentido su fin es semejante a la mayor parte de los objetivos de la nueva educación. La diferencia con éstos se halla en los medios para desarrollar la personalidad, al colocarlos en manos del alumno, en vez de ser fijados rígidamente por el maestro. En tal sentido, el Plan Dalton concede un amplio margen de iniciativa y de responsabi-

dad personales. "El Plan Dalton, dice Miss Parkhurst, es un camino para la escuela del trabajo y de la vida y para la liberación de los alumnos, que encontrarán las condiciones preferibles para su aprendizaje, en lugar de un ambiente dispuesto para la mera enseñanza. Invertimos los términos, y en vez de redactar un programa que sea reflejo de la personalidad y el trabajo del maestro, consideramos la personalidad y el trabajo de los niños".

La libertad. — El plan Dalton concede una gran libertad a los alumnos para la realización del trabajo escolar, para moverse dentro de la escuela, para pasar de una tarea a otra. "Pero esta libertad no es «licencia» y menos indisciplina. Es en realidad el reverso de ambas. El niño que hace lo que quiere no es un niño libre... El Plan Dalton proporciona aquellos medios para dirigir su energía a la prosecución y organización de sus propios estudios por su propio camino. Le da aquella libertad que consideramos tan necesaria en el terreno físico para asegurar su bienestar orgánico".

La responsabilidad. — Otra de las ideas básicas del Plan Dalton es la de la responsabilidad de los alumnos por su propio trabajo. No se les señala el camino ni el tiempo fijo para realizarlo, sino que sólo se les indican condiciones generales, límites toques para ello. "Bajo el Plan Dalton colocamos el problema que hay que trabajar honradamente ante el niño, indicándole lo que hay que conseguir. Después de lo cual se le permite que proceda como crea más conveniente a su propia manera y a su ritmo propio. La responsabilidad por el resultado desarrollará no solamente sus latentes facultades intelectuales, sino también su juicio y su carácter".

La escuela-laboratorio. — Ahora bien, ¿cuáles

son los medios para la realización de estos objetivos? Como se sabe, el Plan Dalton lleva el apelativo de "laboratorio". El Plan Dalton de Laboratorio (Dalton Laboratory Plan) es su nombre oficial. Y por laboratorio entiende su autora, no el lugar para realizar experimentos, sino que considera a la escuela "como un laboratorio sociológico donde los alumnos mismos son experimentadores, no las víctimas de un intrincado y cristalizado sistema en cuya evolución ellos no tienen arte ni parte". Esta concepción de la escuela hace cambiar la idea de los "laboratorios" en que se divide aquélla, y que sustituyen a las clases o grados ordinarios.

La marcha individual.— El segundo procedimiento para la consecución de los fines propuestos consiste, como es sabido, en permitir a los alumnos marchar a su propio paso a través de las materias escolares; no existe en la escuela la homogeneidad y uniformidad de las clases ordinarias, sino que cada alumno realiza su trabajo conforme a su ritmo propio y a las condiciones en que se ha comprometido a realizarlo. "Para que el alumno pueda ser dirigido a educarse por sí mismo debemos darle una oportunidad para contemplar la totalidad de la tarea que le asignamos. Para ganar la carrera debe adquirir primero una clara visión de la meta. Debe, pues, ponerse ante el alumno al comienzo del año escolar toda la tarea de doce meses. Esto le permitirá una perspectiva del plan de su educación. Así será capaz de juzgar los pasos que debe dar cada mes y cada semana para poder recorrer todo el camino, en vez de andar ciegamente sin tener una idea del camino ni de la meta".

El trabajo escolar.— Finalmente, la realización de la tarea escolar misma. El trabajo individual

se efectúa por materias o temas especializados, aunque no sin relación entre sí. Esto supone maestros y material especiales, y un cierto grado de cultura en los alumnos. El Plan Dalton, en efecto, sólo conviene a los alumnos de los últimos grados de la escuela primaria y a todos los de la secundaria. El trabajo tiene un carácter eminentemente activo y creador, al hacer que los temas y asignaciones sean resueltos por los propios alumnos, bajo el control del maestro. No podemos entrar en la técnica del Plan (contratos, asignaciones, gráficas, control, etcétera) por ser ajeno a la índole de este trabajo.

Valoración del Plan Dalton.— Al juzgar las ideas técnicas del plan nos encontramos con los siguientes valores positivos y negativos.

Entre los valores positivos se pueden citar en primer término, el reconocimiento de la iniciativa individual como punto de partida del trabajo escolar, y la subsiguiente acomodación de éste al ritmo del desarrollo de los alumnos.

Asimismo, la estructuración de la escuela en un mayor rendimiento del alumno y de la escuela laboratorio o secciones especiales, que permiten en general.

Finalmente, el sentido de experimentación y comprobación por parte de alumnos y maestros, que hace posible rectificar en todo momento la labor escolar.

Entre los valores negativos encontramos, ante todo, la excesiva acentuación del principio individual al no fomentar el trabajo colectivo y de colaboración, aunque no lo abandona por completo.

Después, la graduación y fijación de los contenidos de instrucción de un modo lógico o cultural,

en vez de psicológico, acomodado a las diferencias individuales y tipológicas, es decir, según las aptitudes personales.

Por último, la excesiva especialización de la enseñanza por materias, que puede hacer perder de vista la unidad personal, vital, del alumno.

Como se ve, la parte negativa del Plan surge, más que de su estructura esencial, de la exageración de sus ideas y de su aplicación en la práctica. Por ello, el Plan Dalton puede adoptarse, siempre que se rectifiquen o corrijan sus rasgos más acentuados. Lo más difícil del Plan es que requiere una reorganización total de la escuela, al necesitar departamentos y profesores especializados, con el consiguiente gasto en locales, material, etc. Pero este esfuerzo lo exige todo ensayo que quiera romper la homogeneidad y uniformidad de la escuela actual.

Por otra parte, no es necesario que al aplicar el Plan se haga conforme a un molde o patrón fijo, sino que caben como en todos los métodos variaciones y modificaciones, aplicando sólo las ideas que se crean más valiosas.

2. MÉTODOS DE TRABAJO INDIVIDUAL COLECTIVO

A) EL MÉTODO DECROLY

Incluimos el método Decroly entre los métodos mixtos de trabajo individual y colectivo, porque en él se dan estos dos aspectos de la acción educativa. Por un lado, parte del trabajo individual, y por otro, atiende a las actividades de aspecto social.

La fusión de ambos aspectos se realiza del modo más armonioso y equilibrado posible.

El método Decroly ha alcanzado, con el Montessori, la máxima difusión en la educación contemporánea sobre los demás métodos innovadores. Y sin embargo, creemos que no se ha observado siempre en sus aplicaciones el espíritu que animaba a su creador. Unas veces se han tomado demasiado literalmente algunas de sus manifestaciones, tales como los centros de interés y las ideas asociadas, y otras se las ha interpretado erróneamente, introduciendo ideas que le son totalmente ajenas, como la fijación de "asuntos" en los programas escolares. El origen de estas desviaciones quizá está en la resistencia que opuso siempre el Dr. Decroly a expresar sus ideas de un modo sistemático. En general sólo ha publicado trabajos aislados con los resultados de sus experiencias escolares. Sólo los que hayan visto funcionar algunas de las mejores escuelas inspiradas en su método podrán tener una idea acabada de la riqueza y variedad de puntos de vista que el método Decroly ofrece.

A falta, pues, de una visión sistemática del autor vamos a tratar de exponer algunas de las ideas que creemos esenciales en el método Decroly.

La individualidad. — A diferencia de otros representantes de la educación nueva, el Dr. Decroly fue un psicólogo destacado. De aquí que en su método pueda percibirse constantemente la preocupación por la individualidad infantil. Prescindiendo de su estudio sobre los textos o pruebas mentales y de otros trabajos psicológicos, el Dr. Decroly ha recomendado siempre la observación y el trato individual del niño en la educación. Sobre esto ha establecido uno de los puntos esencia-

les de su método: "Es necesario —dice— que la escuela utilice y favorezca el desarrollo de todas las fases de la individualidad infantil, que tenga en cuenta, sobre todo, las más indispensables, las que tienen ante todo necesidad de ser cultivadas para hacer la adaptación más rápida, más fácil, más segura"¹. Este principio de la individualización de la enseñanza se revela en el método Decroly tanto por la psicologización que introduce en la enseñanza, estableciendo el examen y clasificación de los alumnos por medio de tests adecuados, como por la homogeneización y reducción del tamaño de los grados escolares.

La colectividad. — La idea de la colectividad es para el doctor Decroly el complemento necesario de la individualidad. Sin llegar a establecer una técnica de trabajo colectivo, el método y las clases Decroly apelan constantemente al trabajo en colaboración, bien en forma general, bien en la de grupos o equipos. Por otra parte, en todas las escuelas inspiradas por el doctor Decroly se ha dado una importancia considerable a las asociaciones y clubes infantiles, con autonomía en su organización y funcionamiento. "Se debe tratar de mostrar al niño en vivo —dice— las formas elementales de la vida social, de la organización comunal y hacérselas practicar, introduciendo en las clases cargos, responsabilidades; después poco a poco, cuando tienen edad para ello, hacerlos intervenir en la disciplina y en los mecanismos diversos de la gran familia de que forma parte".

La globalización. — Pero la idea más genial del método Decroly, y la que lo caracteriza entre sus

¹ Decroly y Boon, *Iniciación al método Decroly*.

semejantes de la educación nueva, es la de la *globalización*. Coincidiendo en muchos aspectos con las manifestaciones de la psicología estructural y de la forma, el método Decroly considera que la vida psíquica no está constituida por elementos aislados (sensaciones, representaciones, etc.), sino que constituye una unidad o totalidad, dentro de la cual se perciben también unidades o estructuras organizadas. Este fenómeno de la globalización o de la actividad totalizadora se ve particularmente en el niño, y forma el puente entre la actividad instintiva y la actividad inteligente superior. De aquí la necesidad de que la educación parta de totalidades conexas, en vez de los elementos aislados. "Así como la personalidad es un todo, la actividad mental es un todo también, y sus modos de adquirir y reaccionar forman un todo; la diferenciación de las actividades que se reparten la jornada escolar es, pues, arbitraria; para el niño de la escuela primaria, al menos, todo está en todo, y es necesario esforzarse más en relacionar que en separar, en fusionar que en levantar compartimientos estancos".

Programa de ideas asociadas. — Conforme a estas ideas, el método Decroly rompe con el programa tradicional de materias y lo sustituye por otro de ideas asociadas, basado en las necesidades e intereses del niño: alimentación, vestido, etc., de una parte, y por el conocimiento del medio que le rodea: sociedad, naturaleza, de otra. En este punto dice el doctor Decroly: "Enfoco el medio solamente desde el punto de vista del niño y separo lo más posible todo lo que no tiene relación con su vida; procedo, además, por grandes síntesis, muy objetivas sin embargo, y englobando precisamente las

actividades principales de la vida humana y social. Son las actividades del niño las que sirven de eje, y todo lo que la sociedad y la naturaleza viva o no viva realizan para su satisfacción, puede ser objeto del conocimiento en la medida, entendiéndose bien, en que el cerebro del niño pueda asimilarlo".

Los centros de interés. — Los centros de interés no son más que los puntos o temas concretos del programa de ideas asociadas. Basados en los auténticos intereses del niño han de tener una flexibilidad y fluidez que escape a toda formación rígida y sistemática. No se trata, pues, de señalar de antemano temas o lecciones cristalizadas, petrificadas, sino de presentar al niño unidades o formas de trabajo conforme al momento o a las circunstancias. Claro es que esto no excluye, sino que más bien la supone, una orientación y hasta un contenido a elaborar, pero si suple la formulación de programas fijos y acabados. De otro modo se cae en el riesgo de confeccionar programas tan rígidos como los de las escuelas tradicionales.

La lectura ideo-visual. — Una de las características salientes del método Decroly es, como se sabe, el empleo del método ideo-visual, al cual, aunque no sea enteramente suyo, le ha dado una nueva modalidad. Basado en el mismo principio de la globalización, la técnica del método es bien sencilla: parte de frases tipos en forma de imágenes y de órdenes a realizar, para después en etapas sucesivas, comprobarlas, elaborarlas y analizarlas en las palabras y letras que la componen, es decir, sigue el camino inverso de la enseñanza ordinaria.

El ambiente escolar. — Es característico también

del método Decroly la importancia que asigna al ambiente de la educación. En primer lugar, la escuela debe estar situada en lo posible en un medio natural, campo, jardín, que permita el trato y conocimiento con la naturaleza. En segundo lugar, la escuela, la clase misma, no es un lugar donde los niños permanecen sentados, en mesas fijas, sino que es más bien un lugar de trabajo, donde los niños se mueven libremente y donde tienen a su alcance los utensilios y el material necesarios. Finalmente, la disciplina escolar está principalmente en manos de los alumnos mismos, por medio de un régimen de autonomía.

No podemos entrar en el pormenor de otras ideas y técnicas del método Decroly, como los juegos educativos, los ejercicios de observación, asociación y expresión, el libro de vida, etc., que se encuentran en todas las obras sobre este método.

Valoración del método Decroly. — El carácter positivamente valioso del método Decroly se desprende de las ideas que hemos señalado como características suyas y que quedarán sin duda incorporadas definitivamente a la educación de nuestro tiempo. Especialmente interesantes son, para nosotros, su aspecto vital y activo, su capacidad de adaptación a todos los medios escolares, su libertad de movimientos, su carácter integrador y por último sus técnicas y ejercicios didácticos.

Como todos los métodos, también el del Dr. Decroly ofrece sus limitaciones, nacidas más bien de su aplicación ciega que de una interpretación inteligente. Contra el riesgo de la aplicación mecánica ha advertido repetidas veces el Dr. Decroly, y sus discípulos directos lo han evitado continuamente.

Teniendo en cuenta también la formación posi-

tivista del Dr. Decroly se observan en el método ciertos rasgos utilitarios e intelectuales, como es la preocupación por las necesidades vitales humanas y la extensión que ocupa en aquél la adquisición de conocimientos y destrezas, quizás a costa de otras manifestaciones vitales de carácter afectivo e imaginativo.

Por otra parte, aunque el programa de ideas asociadas supone un rompimiento del molde rígido de la escuela tradicional en su programa de enseñanza, se observa aún en el del método Decroly cierto esquematismo al reducirlo a un sistema de ideas y ejercicios previamente determinados.

Finalmente, se puede correr el riesgo de que al determinarse los temas o centros de interés por las necesidades humanas, no sean éstas las más peculiarmente infantiles, pues es posible que al niño le interese más que el vestido, la habitación o la alimentación adultos, por ejemplo, el juego libre, las fábulas o los cuentos, y en general sus actividades espontáneas.

Pero estas consideraciones no restan nada al valor esencial del método Decroly, que interpretado inteligentemente ha quedado como un método de aplicación universal.

B) EL SISTEMA DE WINNETKA

El sistema de Winnetka representa asimismo, un compromiso o mejor una conciliación del trabajo activo individual con el colectivo. En realidad más que un sistema de ideas o principio metódico constituye una organización escolar compleja, expuesta a constantes ensayos y modificaciones. Como dice su creador, Carleton Washburne, uno de los más

altos representantes de la educación nueva en la actualidad, las escuelas de Winnetka son más bien un laboratorio educativo donde cada año se experimentan nuevas ideas y técnicas escolares. Sin embargo, a través de todas sus variaciones se percibe una teoría o filosofía de la educación y una estructuración escolar permanente. Las ideas que sirven de fundamento al sistema están, según su autor, condensadas en cuatro puntos esenciales, que son:

Los objetivos de la educación. — 1º Todo niño tiene derecho a llegar a poseer aquellos conocimientos y destrezas que probablemente ha de utilizar en su vida. 2º Todo niño tiene derecho a vivir naturalmente, felizmente, enteramente como un niño. 3º El progreso humano depende del desarrollo de cada individuo hasta su capacidad completa. 4º El bienestar de la sociedad humana exige el desarrollo de una fuerte conciencia social en el individuo.

El programa escolar. — De acuerdo con estos objetivos, el sistema de Winnetka prepara un plan de trabajo educativo, el cual consta de dos partes esenciales. Una consiste en determinar los conocimientos y técnicas que el niño, todo niño, deberá adquirir conforme a las necesidades de su vida ulterior. La otra debe señalar las etapas o pasos que debe dar el alumno para el dominio de aquellos conocimientos y técnicas. Ambas partes no se fijan *a priori*, sino que son objeto de estudios y ensayos continuos.

La individualización de la enseñanza. — Una vez determinado lo que todos los niños deben saber, el paso inmediato es individualizarlo, adaptarlo a las condiciones psicológicas de cada niño. Este

proceso individualizador consta de tres momentos: a) formular un programa en partes que constituyen unidades muy concretas y definidas, las cuales se anotan en el "cuaderno de objetivos" del niño en forma de temas o tareas; b) individualizar la enseñanza mediante la redacción de fichas o textos que contengan los temas que figuran en el programa anterior, adaptándolas a las condiciones personales de cada niño; c) proveer a los niños los materiales autocorrectores que pueden manejar y consultar para su labor personal.

Las técnicas escolares. — En el sistema de Winnetka, las técnicas y materias escolares son objeto de estudios psicológicos y sociales. Por lo pronto, se ha redactado una serie de obras y textos sobre las principales materias de enseñanza acomodadas al desarrollo mental de los niños. Al propio tiempo se han estudiado las exigencias sociales en cada materia escolar, y se han eliminado de ellas las que no son necesarias. Para individualizar la enseñanza existe una serie de tarjetas y cuadernos que controlan los niños y que revisan los maestros. "En Winnetka —dice Washburne— no hay tareas diarias; no hay recitación de lecciones; no hay tampoco contratos mensuales. El niño progresa constantemente a su propio paso, independientemente de sus compañeros, excepción hecha de que pueda pedirles auxilio en algún lugar difícil o a su vez ayudar a algún niño más pequeño"¹.

Labor colectiva y actividades creadoras. — Pero el sistema de Winnetka no se agota en la enseñanza y en las técnicas individuales, sino que además prevé el trabajo colectivo y las actividades

¹ C. Washburne, *La escuela individualizada*.

creadoras. "Éstas son, según Washburne, las que dan vida al programa escolar; son la verdadera educación. Someter al niño a un ejercicio y aprendizaje en lectura, escritura y cálculo es importante, pero no es más que mera información, instrucción. Son los quehaceres colectivos y las actividades de autoexpresión los exponentes de la función genuinamente educativa".

A estas actividades colectivas se dedica la mitad de la jornada escolar, y están constituidas por críticas y realizaciones musicales, plásticas y literarias, por actividades manuales, representaciones dramáticas, juegos y deportes, trabajos en el taller y el campo, etc. Además existen diversos comités y asambleas escolares regidos por los niños en forma de autonomía o "self government" escolar.

Trabajo individual y colectivo. — El sistema de Winnetka, en suma, trata de conciliar el trabajo individual con el colectivo. "En el trabajo individual se trata de encontrar a cada niño y de que cada uno tenga posibilidad de cultivarse y expresarse a sí mismo. Con las actividades colectivas y creadoras se trata de articular a cada miembro en el conjunto social, aprovechando sus iniciativas y su esfuerzo y haciéndole sentir su participación y responsabilidad en la obra común".

Valoración del sistema de Winnetka. — Coincidiendo con el Plan Dalton en algunos aspectos, el sistema de Winnetka representa un manifiesto progreso sobre él, aunque se haya inspirado en algunas de sus ideas. Por lo pronto existe una mayor perfección técnica en el aspecto psicológico y cultural al no determinar empíricamente los objetivos y programas, sino que éstos son fijados después de un estudio detenido por maestros y técnicos

especiales (psicólogos, sociólogos, etc.). En cambio, esto supone una mayor organización y complejidad, que no siempre puede realizarse por exigir medios mayores de los que suelen disponer las escuelas ordinarias oficiales.

Por otra parte, acentúa más la intervención de las materias de tipo espiritual (arte, literatura, actividades sociales) que son las más educativas y que facilitan la formación de un espíritu colectivo. Pero al mismo tiempo establece un dualismo con las técnicas escolares (escritura, lectura, matemáticas, etc.) que subsisten individualizadas y que se adaptan a la peculiaridad psíquica de cada alumno.

Finalmente, la fijación de los objetivos y la selección de las técnicas previstas, que se realizan con todo cuidado, restan sin embargo libertad a los educadores y alumnos, que tienen que seguir las normas fijadas, aunque los niños queden en libertad para realizarlas a su paso.

De todas suertes, el sistema de Winnetka representa un gran progreso técnico sobre la enseñanza actual de masas y sobre la totalmente individualizada, manteniéndose entre ambos extremos. Sin embargo, falta lograr la fusión completa del trabajo individual y del colectivo, de las técnicas escolares y de las materias espirituales, y a ello seguramente se llegará algún día, haciendo a aquéllas más colectivas y a éstas más personales.

C) EL PLAN HOWARD

Un ensayo interesante de conciliación del trabajo individual y de las actividades colectivas, en la enseñanza secundaria, es el realizado en la

Howard School, de Londres, por la Dra. O'Brien Harris. El Plan viene a ser una prolongación del Plan Dalton, con una acentuación del aspecto social y de las materias culturales, adaptándolo a las condiciones propias de la adolescencia. El Plan introduce el mismo principio de la libertad, elección y selección individual que aquél, pero a la vez fija una serie de normas de acuerdo con las exigencias escolares. Según su autora, el Plan "trata de favorecer la libertad del alumno dentro de ciertos límites ampliamente determinados por las disposiciones vigentes y de establecer en la escuela, tanto como es posible, las condiciones de la vida real".

Las características principales del Plan son las siguientes:

a) La organización de la escuela en "casas", en las que conviven alumnas de diversa edad y desarrollo mental, para establecer relaciones especiales de ayuda entre las de mayor edad y las menores.

b) La formación de planes de estudio y horarios individuales por las alumnas mismas, dentro de ciertas exigencias mínimas del programa escolar.

c) La facultad de elección de materias por las alumnas con un mínimo determinado, considerado esencial según las exigencias de los certificados oficiales.

d) La participación de las alumnas en la vida escolar, mediante reuniones y discusiones con las maestras, conforme a ciertas reglas generales.

e) La organización de la escuela en "laboratorios" o clases especiales con libertad de asistencia a ellos.

f) Finalmente el control del trabajo por medio de fichas y registros individuales.

El Plan Howard es en suma un ensayo de aplicación del Plan Dalton a la enseñanza secundaria, con la adición de actividades sociales y de un régimen autónomo en la vida de la escuela. Como ensayo, tiene la particularidad de ser uno de los primeros en introducir los métodos activos en la educación de la adolescencia, aunque sin duda necesite de modificaciones y reformas para su aplicación en otras partes.

3. LOS MÉTODOS DE TRABAJO COLECTIVO

A) EL MÉTODO DE PROYECTOS

El método de proyectos representa la más alta expresión del trabajo colectivo y quizá de los métodos de educación nueva. Inspirado en las ideas de Dewey, formulado pedagógicamente por Kilpatrick en 1918, aplicado por numerosos educadores, Stevenson, Wells, Kradowitzer, etc., el método de proyectos ha llegado a ser una forma de trabajo activo incorporada definitivamente a la educación. El método ha recibido diversas interpretaciones y aplicaciones, pero el fundamento de él es siempre el mismo: la actividad colectiva con un propósito real en un ambiente natural.

Fundamentos. — Teóricamente sus raíces se hallan en la filosofía de la vida, y más concretamente en la filosofía pragmática, de la que como se sabe es Dewey su más alto exponente. Al definir éste las condiciones generales que debe reunir el método lo ha hecho en esta forma: "Primero, que el alumno tenga una situación auténtica de experiencia, es

decir, una actividad continua en la que está interesado por su propia cuenta; segundo, que se desarrolle un problema auténtico dentro de esta situación como un estímulo para el pensamiento; tercero, que el alumno posea la información y haga las observaciones necesarias para manejarla; cuarto, que las soluciones sugeridas se le ocurran a él, lo cual le hará responsable para desarrollarlas de un modo ordenado, y quinto, que tenga la oportunidad y la ocasión para comprobar sus ideas por sus aplicaciones para aclarar su sentido y descubrir por sí mismo su validez"¹.

Es decir, la base del método de proyectos está en la realidad viva y en los problemas y dificultades que ésta presenta y que deben ser resueltos y superados. Pero en la educación hay algo más que problemas y necesidades; hay también aspiraciones, deseos y afanes que van más allá de la realidad. De aquí, la conveniencia de ampliar ese concepto a la vida toda, tal como la define, por ejemplo, José Ortega y Gasset al decir que "la vida significa la forzosidad de realizar el proyecto de existencia que cada cual es... Vida no es sino el afán de realizar un determinado proyecto o programa de existencia"².

Definición. — Del método de proyectos se han dado numerosas definiciones. Pero de ellas citaremos sólo tres de las más importantes. Para Kilpatrick el proyecto es "un acto completo que el agente proyecta, persigue y dentro de sus límites, aspira a realizar". En otra ocasión lo define como "una actividad entusiasta, con sentido, que se rea-

¹ J. Dewey, *Democracia y educación*.

² J. Ortega y Gasset, *Meditación sobre la técnica*.

liza en un ambiente social, o más brevemente, el elemento unidad de tal actividad, el acto interesado en un propósito". Por su parte Stevenson lo define así: "Un proyecto en un acto problemático llevado a término en su ambiente natural". Finalmente para Miss Krakowitzer, "toda actividad con propósito definido y llevado a término llega a ser un proyecto".

Factores de método. — De éstas y otras definiciones, así como de los fundamentos antes indicados, se desprende que en el método de proyectos intervienen los siguientes factores: 1º un problema o situación problemática; 2º una actividad original o suscitada, encaminada a resolverlo; 3º un ambiente o medio natural, en que está situado; 4º una finalidad o propósito respecto a la aplicación, y 5º una serie de proyectos para la realización de esta finalidad.

Proyecto y problema. — El proyecto se asemeja al problema en cuanto es algo a ser resuelto o realizado; pero se diferencia de él en que es más complejo. El problema es principalmente de carácter parcial e intelectual; el proyecto es más amplio y vital, y en él intervienen toda clase de actividades: manuales, intelectuales, estéticas, sociales, etcétera. Por otra parte, el problema no necesita arrancar de un medio natural, mientras que el proyecto ha de basarse en situaciones reales.

Clases de proyectos. — Se han presentado diversas clasificaciones de los proyectos las cuales pueden ser tantas como puntos de vista se adopten respecto a la educación. Así, por ejemplo, pueden agruparse según las actividades que predominen en su realización, en físicos, manuales, artísticos, intelectuales, etc.; también pueden clasificarse por

las materias que prevalezcan en ellos, en históricos, científicos, geográficos, etc.; finalmente pueden reunirse por la edad de los alumnos a que se dirigen, en proyectos para la infancia, para la adolescencia, etc. Es decir, pueden adoptarse múltiples clasificaciones que no añaden nada al concepto.

Aplicación. — Más importante es el modo de aplicar del método a la educación general y a la escuela en particular. Hay ocasiones en que todo el programa escolar se hace sobre la base de proyectos; ejemplo, el ensayo de Miss Wells, de que da cuenta en su obra: *Un programa escolar desarrollado en proyectos*. Otras veces los proyectos se emplean para determinadas materias o actividades de un modo sistemático, haciendo del proyecto la base de ellas. Otras se emplean sólo como complemento o ilustración de una enseñanza que se ha dado previamente. Otras, en fin, el proyecto surge de un modo ocasional con motivo de un tema o trabajo escolar.

Condiciones. — Pero con esto no basta para que el proyecto sea pedagógico; es necesario que además reúna determinadas condiciones en su aplicación. Éstas las ha expuesto Dewey en la forma siguiente: "La prueba de un buen proyecto es si es lo suficientemente pleno y complejo, para exigir una variedad de respuestas de diferentes niños y permitir a cada uno ir a él y hacer su contribución de un modo que sea característico de él mismo. La prueba ulterior o señal de una buena actividad, hablando pedagógicamente, es que tenga el suficiente espacio de tiempo para que incluya una serie de trabajos y exploraciones, y suponga un procedimiento tal, que cada paso abra un nuevo terreno, suscite nuevas cuestiones, despierte la exigencia

de más conocimientos y sugiera lo que se haya de hacer sobre la base de lo que se ha realizado y el conocimiento ganado. Las ocupaciones activas que satisfagan estas dos condiciones producirán necesariamente alguna colección y sistematización de hechos y principios relacionados".

Valoración.—Resumiendo los beneficios del método de proyectos, entre sus valores positivos pueden contarse los siguientes: 1º Da un sentido a la acción educativa y a la actividad del niño a partir de las aspiraciones y actividades infantiles; 2º Suscita el interés y el entusiasmo al concebir la realidad como algo problemático que ha de resolverse; 3º Desarrolla el espíritu de iniciativa y de empresa al tenerse que buscar los medios para resolver las situaciones problemáticas; 4º Da el sentido de la realización, al llevar a término actividades que deben completarse; 5º Fomenta el espíritu de colaboración y solidaridad al realizarse los proyectos colectivamente; 6º Responde al principio de integración y totalidad en que se inspira la educación nueva.

En cambio, de no aplicarse rectamente, el método de proyectos puede suscitar las objeciones siguientes: 1º por ser en general de larga realización puede hacer peligrar algunos aspectos del programa escolar, no incluidos en los proyectos, tales como las técnicas escolares; 2º puede hacer perder de vista los objetivos sistemáticos de la educación, al tener un carácter irregular y ocasional; 3º requiere una preparación especial y una gran dedicación en los educadores y cierto material, que sin embargo puede improvisarse.

El método de proyectos en suma puede emplearse en toda escuela y oportunidad, pero no debe

usarse como método absoluto, único en la realización del trabajo escolar, sino de un modo discreto y flexible, mas siempre intencionado.

B) LA ENSEÑANZA SINTÉTICA O GLOBAL

Inspiradas en la tendencia integradora que sigue en general la educación nueva, se han desarrollado varias técnicas globalizadoras o totalizadoras, entre las cuales se hallan los centros de interés de Decroly de que se ha hablado y la "enseñanza sintética" (*Gesamtunterricht*) alemana.

La enseñanza sintética o global se basa en la idea de que el niño, sobre todo el pequeño, actúa unitariamente, de que su espíritu se revela en una totalidad poco diferenciada y de que su mente percibe sobre todo globalmente. Así nada más opuesto a la psicología infantil que la división del programa escolar en materia de enseñanza, separadas como compartimentos estancos. De aquí que en la reforma escolar alemana de 1921 se haya suprimido en los primeros años de la escuela la rígida separación de los contenidos del programa, y su lugar lo ocupen una serie de actividades basadas en la experiencia inmediata del niño y en su mundo circundante. Esas actividades parten del lenguaje propio del niño, de sus manipulaciones, de los cuentos y cantos populares, de observaciones de su ambiente próximo, etc. Todo ello en una forma libre y espontánea, sin plan rígido, aunque con una orientación didáctica general. Después, poco a poco, lectura, escritura, etc., y la transmisión o mejor elaboración de los contenidos culturales hasta llegar a una estructuración programática más o menos cerrada. La idea de la enseñanza sintética o global

se ha ido abriendo paso en las escuelas de otros países, hasta el punto de haberla recogido la última reforma escolar belga.

Independientemente de esta dirección, aunque inspirada en el mismo principio totalizador, está la concepción de la enseñanza global del gran educador Berthold Otto. Según éste, "el mundo entero se halla en su totalidad ante nosotros, y tratamos de apoderarnos de él como totalidad". Para él el interés de los alumnos determina el contenido y forma de la escuela, y describe así su enseñanza sintética o global: Tres o cuatro veces por semana se reúnen todos los alumnos de la escuela (unos 80, de 6 a 19 años) en la última hora de clase con sus maestros en una conversación libre. Primero se discuten los asuntos escolares comunes, las leyes que se dan los alumnos, los problemas de la vida escolar, etc. Después se pasa a la orden del día fijada por sugerencias de los alumnos sobre los temas y problemas que les interesan. Los alumnos aprenden así a observar y expresarse con claridad, adquiriendo también experiencia y conocimientos. En la reunión reina la mayor libertad compatible con la convivencia, existiendo gran colaboración entre los alumnos mayores y los menores, y todos con los maestros. Se trata en suma de formar un espíritu colectivo en un ambiente de libertad.

Naturalmente, este método tiene un carácter demasiado libre para que pueda sin más generalizarse a todas las escuelas y en todas las ocasiones. Pero puede servir como complemento o apoyo de la enseñanza ordinaria escolar.

C) LA TÉCNICA DE FREINET

Entre los métodos de educación colectiva de carácter innovador, merece citarse la técnica de Freinet o de la imprenta en la escuela. Nacida de la propia realidad escolar, esta técnica ha sobrepasado los límites de lo que pudiera considerarse como un simple instrumento mecánico de instrucción. Su autor, un maestro francés perseguido por sus ideas políticas, se ha inspirado en algunas de las bases de la educación nueva, como el trabajo en comunidad, la enseñanza global o sintética, las conversaciones libres, el estudio del medio inmediato, etc., y ha añadido otras propias. Prescindiendo de las que tienen carácter político, las ideas de Freinet se basan en la actividad espontánea del niño y en su capacidad de expresión libre. Según él, no se trata sólo de la imprenta en la escuela, sino más bien de una técnica nueva de educación basada en la expresión libre mediante la imprenta escolar. No basta introducir en ésta una imprenta más o menos perfeccionada, ni realizar en ella trabajos escolares impuestos por los alumnos. La técnica de Freinet ha colocado a la imprenta en el centro de las clases y permite y motiva la expresión libre del niño, que constituye el elemento vital de su actividad escolar. Se trata en suma de una vivificación de la educación y de la escuela por medio de la imprenta. Se aspira con ella a que el alumno domine su pensamiento y el pensamiento adulto, que persiga sus fines con vida y alegría sin el adulto y a pesar de él.

No es éste el lugar de describir el empleo de la técnica basada en la imprenta. Su exposición se hallará en la obra de H. Almendros que se indica

en la bibliografía final. Por el momento nos interesa decir que en la técnica Freinet se parte también de la experiencia del niño, de sus observaciones, de su vida diaria; se recogen sus manifestaciones sobre puntos diversos de la vida natural, social, local; se seleccionan las mejores; se ilustran y se componen para imprimirlas con la imprentita. Con los trabajos reunidos se componen sus propios libros y su revista escolar. Se establecen intercambios con otras escuelas nacionales y extranjeras y se amplía así cada día el horizonte del niño.

Para la enseñanza se recogen observaciones, datos y documentos que se guardan en ficheros, y que pueden utilizarse en cualquier momento. Una organización cooperativa de los maestros facilita el intercambio de datos y la adquisición del material necesario.

La técnica de Freinet, utilizada adecuadamente, puede llegar a ser un instrumento de gran valor educativo, evitando las exaltaciones de sus partidarios, que quieren basar en ella toda la educación.

4. MÉTODOS DE TRABAJO POR GRUPOS

A) EL MÉTODO DE TRABAJO POR EQUIPOS

Una modalidad especial de los métodos colectivos es el denominado trabajo por grupos o equipos. Esta variedad metódica no es absolutamente nueva. En realidad, el trabajo por grupos se conoce desde hace mucho tiempo; Pestalozzi lo utilizó en sus escuelas, y lo mismo hicieron Bell y Lancaster con su método de la enseñanza mutua, o sea de la enseñanza por medio de monitores que se encar-

gaban de grupos de niños. Lo nuevo del método, como ocurre con tantas otras técnicas de la nueva educación, es la forma de aplicarlo.

El método del trabajo por equipos, para ser educativo, ha de reunir varias condiciones esenciales. En primer lugar, los grupos o equipos han de formarse espontáneamente por los propios alumnos, según sus preferencias y aptitudes. En segundo lugar, los grupos o equipos no han de ser muy numerosos, es decir han de estar constituidos por 4 ó 5 alumnos como máximo. En tercer lugar, los equipos han de determinar su propio trabajo, dentro del plan general de la escuela o la clase. Por último, este trabajo ha de tener un carácter eminentemente activo y abarcar la mayor cantidad posible de actividades.

El método de trabajo por equipos reúne las ventajas del trabajo individual y del trabajo colectivo. Por un lado, los equipos actúan como unidades individuales, con un espíritu y sentido propios. Por otro, en el equipo desaparece la competición y rivalidad personales que se han de subordinar al espíritu del equipo. Pero no por eso se pierde dentro del equipo el sentido de la originalidad e iniciativa individual, sólo que éstas se emplean en beneficio del grupo.

Por otra parte, el método del trabajo por equipos es una excelente escuela de educación social, primero, porque fomenta el espíritu de colaboración entre sus componentes. Después, porque hace reconocer la necesidad de un director o guía del grupo. Y finalmente, porque acostumbra a someterse a las resoluciones de la mayoría.

Al aplicarse el método surgen muchos problemas que sólo pueden resolverse en la realidad social en

que se vive. Por ejemplo, la edad de los alumnos para formar los grupos, la cual se estima que debe ser a partir de los 9 a 10 años; la composición de los equipos respecto a los sexos, creyéndose mejor que sean de carácter mixto; la intervención del maestro en la formación y actuación de los equipos, que debe ser la menor posible; el trabajo de los equipos, que, aunque englobados en un plan general, debe ser elegido autónomamente, etc.

Aunque el método de los equipos es general a muchos métodos, hay dos que especialmente lo utilizan: el Método Cousinet y el Plan Jena.

B) EL MÉTODO COUSINET

Denominado por su autor "método de trabajo colectivo libre", en realidad se trata de un método de trabajo por grupos. Surgido de la realidad escolar misma, se halla inspirado en las ideas de Rousseau y Dewey, las primeras respecto a la libertad, las segundas relativas a la actividad de la educación, y se ha aplicado en escuelas francesas conforme a las directivas de su autor, el profesor M. Roger Cousinet, animador del grupo de "L'école nouvelle française".

La idea pedagógica en que se basa el método, según su autor, es que no "existe una educación, sino educaciones, es decir que no puede haber una acción del educador sobre el niño, sino una continuidad de acciones y aptitudes diferentes, que se corresponden con la diversidad de los periodos sucesivos que componen la vida del niño desde su nacimiento hasta la pubertad". Otra idea básica es que "la educación necesaria y suficiente consiste en colocar en manos de los niños, durante cada uno

de esos periodos, los instrumentos, y si hay lugar, los materiales de trabajo que necesite en este momento"¹.

Finalmente, está la idea de la libertad como la define Cousinet: "independencia respecto a los adultos, libre elección de formas definidas de actividad y libertad para proseguir una actividad como se desee y para terminarla a voluntad". Esta libertad se halla condicionada por otros miembros del grupo y por las actividades mismas.

Fundado en estas ideas, el método sustituye el trabajo individual por el del grupo y permite la libre elección del trabajo. La ideal del grupo se basa en la necesidad de vivir socialmente que tiene el niño de 8 a 12 años, pasada la fase del egocentrismo. El niño busca entonces la sociedad de sus coetáneos en sus juegos, luchas, etc. Así ocurre también en el trabajo. El método autoriza a los niños a formar grupos de trabajo con la misma libertad que para el juego; cada niño está en libertad para unirse al grupo de trabajo con la misma libertad que para otro. Al mismo tiempo, el grupo puede librarse del niño que juzgue indeseable.

La organización de los grupos es, pues, espontánea. Cada uno tiene un espacio asignado, independiente de los demás; cada uno posee su material de trabajo y sus materiales propios. El trabajo es elegido por ellos, y no por el maestro, que se limita a preparar las tareas, a contestar a las consultas y a corregir las faltas de lenguaje, quedando las demás al cuidado de los niños mismos.

En cuanto al método de trabajo propiamente di-

¹ R. Cousinet, *Un nuevo método de trabajo libre por equipos*.

cho, el método Cousinet se basa en los instintos infantiles de propiedad y coleccionismo, así como en el espíritu de aventura que el autor llama "robinsonismo". Inspirado en estas ideas, el método emplea en el trabajo de los niños la investigación, la observación y el análisis, junto con la clasificación de los materiales.

El trabajo mismo se divide en estas grandes categorías, entre las cuales se realiza la elección de los grupos: trabajo científico (observación de los seres y las cosas tal como son), trabajo geográfico (observación de los seres y las cosas tal como se hallan repartidos en el espacio), trabajo histórico (transformación de las cosas en el tiempo) y trabajo creador, que comprende el dibujo, la pintura, la escultura, el arte dramático, el trabajo manual, la invención literaria en prosa y verso y la aritmética. Los niños utilizan cuadernos especiales para cada materia y sobre todo fichas sueltas que después se clasifican. Cada grupo debe poseer una pequeña biblioteca de obras de consulta y un mueble para guardar sus colecciones y materiales. Por supuesto, en el método no caben programas ni horarios preestablecidos. Sólo hay un tiempo fijo para los recreos.

Valoración del método.—Dejando aparte los pormenores de la organización y la aplicación, reúne las siguientes ventajas: a) satisface las necesidades infantiles de agrupación y colaboración; b) permite la formación de grupos espontáneos, como en el juego; c) desarrolla el espíritu de libertad y de disciplina interna; d) despierta el interés por el trabajo; e) fomenta el espíritu de investigación y descubrimiento.

En cambio, en el lado negativo, creemos que

podemos colocar las siguientes desventajas: a) la falta de planes y programas dificulta la realización de un trabajo sistemático continuo; b) la inestabilidad de los grupos impide una labor colectiva general; c) se corre el riesgo de descuidar las técnicas escolares ordinarias; d) se puede fomentar la improvisación y el capricho de los niños, en vez del trabajo regular, organizado.

En suma, el método Cousinet necesita una experimentación más detenida y larga, nuevos ensayos y adaptaciones antes de ser llevado a la realidad escolar ordinaria. Pero sus principios esenciales del trabajo por grupos y activo nos parece que subsistirán con las modificaciones necesarias.

C) EL PLAN JENA

En oposición al método Cousinet, el Plan Jena del profesor Peter Petersen, aplicado en la Universidad de aquel nombre, tiene un carácter más técnico, sistemático y disciplinario. Con aquél comparte sin embargo la idea del trabajo por grupos aunque hay que reconocer al método Cousinet la prioridad de este procedimiento. El Plan Jena, sin embargo, no se limita a ser sólo un método de trabajo, sino que aspira a comprender la totalidad de la vida escolar.

El Plan parte de la idea de la escuela como comunidad educativa, entendiéndola por comunidad la sociedad espiritualmente organizada. La comunidad se divide en grupos, que son a su vez unidades espirituales, agrupaciones libres en torno a una idea, la cual está representada por un director o guía.

En el Plan Jena, la escuela no se divide en clases por edad, sino en grupos afines (*Stammgrup-*

pen(en número de cuatro, cada uno de los cuales comprende niños y niñas de dos o tres edades o años escolares, por ejemplo, el primero comprende los alumnos del 1º al 3er. año escolar; el tercero, del 6º al 8º, etc. Con esta agrupación se persigue la convivencia de alumnos de diferente desarrollo dentro del mismo grupo, con lo que al parecer desaparecen los motivos de orgullo de los mayores y se aumenta el espíritu de ayuda de éstos a los pequeños.

Dentro de cada *Stammgruppe* se organizan a su vez libremente otros grupos o equipos; aunque dando cuenta de ello al maestro. El número óptimo de alumnos por grupo es el de 3, aunque los hay de 4 y 5. Lo que une a cada grupo, según Petersen, no es el trabajo, sino las relaciones humanas. Todo grupo es una pequeña asociación en la cual se interayudan los miembros. Esta ayuda se extiende también a los demás grupos en caso necesario. A diferencia del método Cousinet, el maestro o guía interviene en la vida y trabajo de los grupos constantemente, con sus sugerencias, indicaciones, correcciones, etc. Se aspira a que forme parte de la comunidad como un elemento de ella, el más maduro.

El objetivo del Plan Jena es la educación; la enseñanza pasa a segundo término, y está incluso después de la educación física. Lo importante es el espíritu del alumno, la *Gesinnung*, y no el método ni la enseñanza. El trabajo escolar se realiza mediante conversaciones, juegos, trabajo propiamente dicho y fiestas. Los grupos dan periódicamente cuenta de los resultados de su trabajo, y pasan al siguiente cuando han terminado el que tenían entre manos.

Valoración del método. — Las ventajas del trabajo por grupos, según Petersen, son: 1º Tiene en cuenta las capacidades de los alumnos, sin que por ello sea estrictamente individual; 2º Se concede al pensamiento silencioso la mayor libertad; 3º Los alumnos entran en contacto más íntimo con las materias que deben estudiar; 4º Se asigna mayor espacio al aprender concomitante, que se desprende del aprender principal; 5º Permite al maestro ayudar a los niños más que los sistemas antiguos, y a conocer sus particularidades y constitución interior; 6º Se logra una mayor libertad en las relaciones humanas, tanto entre los camaradas como con el grupo y el maestro.

Frente a estas ventajas del Plan Jena pueden presentarse los siguientes inconvenientes: 1º Destruye la organización normal de la escuela por grados o clases de desarrollo mental, con lo que es más difícil la homogeneización psicológica; 2º no existe un programa o plan de trabajo orgánicamente constituido, pudiéndose correr el riesgo de deficiencias o lagunas en la educación general; 3º se apela demasiado a la idea del grupo de estirpe (*Stamm*) y a la idea del guía (*Führer*) con lo que se pueden producir desviaciones políticas; 4º a pesar de sus pretensiones educativas, el Plan Jena tiene un carácter marcadamente intelectualista, con menosprecio de las actividades espirituales estéticas, técnicas, manuales, etc., creadoras.

Lo más valioso del Plan Jena a nuestro juicio es su concepción del trabajo por grupos o equipos, formados espontáneamente, aunque con el control y la dirección del maestro.

5. MÉTODOS DE CARÁCTER SOCIAL

A) LAS COOPERATIVAS ESCOLARES

Aunque de origen económico, las cooperativas escolares, tal como las ha desarrollado el educador francés M. Profit, constituyen uno de los medios de educación innovadora más estimables. Con ella se trata sobre todo de un método de educación social. Así lo manifiesta aquél al decir que "la cooperación escolar francesa no es la que se apoya en las sociedades económicas. Si ésta quiere vivir y desempeñar un papel verdaderamente educativo tratará más bien de suprimir la disonancia que existe entre la familia y el Estado, el niño de hoy y el ciudadano de mañana"¹.

Nacidas en Francia a raíz de la primera guerra mundial, las cooperativas fundadas por M. Profit tuvieron por finalidad inmediata dotar a las escuelas de los medios materiales de que éstas carecían mediante la colaboración de los niños, los padres y los maestros. Las cooperativas se desarrollaron rápidamente por todo el territorio francés, dotando a las escuelas de aparatos, material docente, libros, láminas, cines, etc., pero su finalidad no era puramente económica como se ha dicho, sino que aspiraban a la vez a desarrollar el sentimiento de solidaridad entre los niños, el espíritu colectivo, de colaboración social entre la escuela y las familias.

Pero al mismo tiempo las cooperativas aspiran a fomentar el sentido de la autonomía entre los alumnos, al dejar en manos de ellos el régimen y admi-

¹ M. Profit, *La cooperación escolar*.

nistración. "La escuela cooperativa —dice M. Profit— es una escuela transformada políticamente, donde los niños que no eran nada han llegado a ser algo; es la escuela que ha pasado de la monarquía absoluta a la república, y donde los niños, entregados en ciertos dominios a su iniciativa aprenden el juego de nuestras instituciones y se ejercitan en la práctica de la libertad".

Por otra parte, la misma enseñanza escolar cambia de aspecto con la vida cooperativa; en vez de la instrucción libresca, pasiva, se desarrolla la acción, la iniciativa, el trabajo real.

Sin duda, el eje central de la cooperativa es el de la aportación de recursos para las escuelas; pero esta acción no se realiza por decirlo así pasivamente, con la pura asignación de cuotas y la administración por parte de los maestros y los padres; lo interesante de la cooperación como método educativo es que la cooperativa esté a cargo de los mismos niños, que sientan el esfuerzo de la obra y el sentido de la colaboración. Sin esto, la cooperativa no pasa de ser un mero instrumento administrativo, por valioso que sea para otros fines.

Como objetivos de las cooperativas escolares, M. Profit señala los siguientes: a) poner a disposición de la escuela un presupuesto regular de ingresos para la adquisición e instalación del instrumental necesario a la enseñanza racional de las ciencias y en general, a la enseñanza concreta en todas las materias (museos escolares, material experimental, colecciones de objetos, de imágenes, dibujos, documentos, aparatos de proyecciones, cines, etcétera); b) familiarizar a los alumnos con la práctica de la cooperación aplicada al enriquecimiento del material escolar por medio de donati-

vos, colectas, fabricación de aparatos sencillos; a la redacción de trabajos documentales (monografía local, listas de precios, estadísticas, etc.); a la organización de paseos escolares, reuniones, sesiones recreativas, etc.; a la buena conservación de la escuela, tanto en el orden material como el de la disciplina; c) aplicar prácticamente las ideas adquiridas a la higiene, a la economía doméstica, al cultivo, al estudio de los oficios y a los trabajos manuales (instalación de servicios de limpieza, cuidado del campo escolar, del jardín, etc.) y hacerlos servir a la prosperidad de la comunidad local (protección de los árboles, de los animales útiles, etc.); d) ayudar a los adheridos a continuar por sí mismos su instrucción, enseñándoles a expresarse, a sostener una conversación, una discusión, a leer un libro de consulta, una revista, etc.); e) organizar en su beneficio cada año la fiesta de la infancia y de la juventud, por medio de festivales, reuniones deportivas, representaciones, etc.

Las cooperativas escolares en suma extienden su radio de acción a todas las manifestaciones de la escuela tratando de verificar ésta, no solamente por medios materiales, sino también por los sentimientos de solidaridad y cooperación. El riesgo que puede correrse al ponerlas en marcha es que no sean instituciones de educación, sino de beneficencia, de caridad, y esto es ajeno a la labor escolar, en la que todo debe tener carácter educativo. En tal sentido las cooperativas desarrolladas por M. Profit llenan cumplidamente su misión pedagógica.

B) LA AUTONOMÍA DE LOS ALUMNOS

La autonomía escolar, o autogobierno de los alumnos, no constituye un método específico de educación, sino más bien un tipo o forma de vida escolar por virtud de la cual se trata de dar a los alumnos una formación moral y social. La autonomía escolar se aplica en la mayoría de las escuelas nuevas y de los métodos nuevos de educación. Pero también en muchas escuelas ordinarias, oficiales y privadas, sobre todo en las inglesas y norteamericanas.

M. Ferrière, que ha sido uno de los más entusiastas defensores de la autonomía de los alumnos, sintetiza la ventaja de ésta en los siguientes tres puntos: 1º libertar al maestro de la pesada carga de mantener la disciplina, pasando de ser soberano absoluto a simple representante del poder ejecutivo; 2º libertar al alumno de la tutela personal del adulto, colocándolo bajo la tutela de su propia conciencia moral; 3º libertar al Estado de las pasiones y luchas de sus ciudadanos, al educar a sus alumnos para los deberes cívicos.

Para Kerschesteiner, la autonomía (selbstregierung) tiene cuatro fines: despertar y cultivar la conciencia social; animar y fortalecer la convicción y la voluntad moral; fomentar el bien común, altruista, y hacer percibir que la plenitud moral de la personalidad y la perfección moral de la comunidad sean interdependientes. Estos cuatro fines no pueden alcanzarse sin una actuación temprana y múltiple del individuo en la vida comunal; pues todos ellos suponen una gran riqueza de vivencias personales y no sólo una ilustración conceptual.

Finalmente, M. Claparède, en su concepción de la educación funcional, recomienda la introducción de la autonomía escolar de esta manera: "Cuando se trata del desarrollo de los sentimientos sociales y morales —dice— la necesidad de hacer de la educación una vida es más grande que cuando se trata del cultivo de las funciones intelectuales, porque aquí precisamente la regla no debe aparecer como una cosa extraña a la vida del niño, como una enemiga que viene a oponerse a sus deseos egoístas y que corre el riesgo de hacer de él un eterno rebelde. Para evitar este peligro hay que socializar la vida escolar de modo que despierte en él la necesidad de cooperación y solidaridad". Y para ello sirve ante todo el "self government" o autonomía escolar.

Los comienzos de la autonomía escolar pueden verse incluso en instituciones escolares del pasado, como en la escuela de Trozendorf, del siglo xv, que fue organizada conforme al modelo de la República romana; en las escuelas de Pestalozzi, en las que los alumnos mayores tenían la responsabilidad y el cuidado de los menores, y finalmente en las de Bell y Lancaster, según el conocido método de los "monitores".

Pero como forma estructurada, orgánica puede decirse que la autonomía escolar comienza a mediados del siglo último, con la actuación del gran educador inglés Tomás Arnold, en el Colegio de Rugby, mediante la introducción de la tutela de los alumnos del último año escolar (*Sixth form*) sobre los de las demás clases de la escuela, la cual ha trascendido después a las restantes escuelas y colegios ingleses. Así el Comité Spens ha recomendado esta forma de educación en la siguiente

forma: "En esta ordenada sociedad deseamos ofrecer amplias oportunidades para el ejercicio de la responsabilidad, iniciativa y servicio público, de suerte que sus miembros, jóvenes y viejos por igual puedan desempeñar un papel directo y útil en su vida. Esa tradición inglesa deja mucho de la organización de los juegos escolares en manos de los muchachos y muchachas mismos, y también delega considerable responsabilidad por el buen orden y bienestar de la escuela a un cuerpo de prefectos escolares. Asignamos gran valor en esta forma de "self government" a colocar autoridad en manos de muchachos mayores seleccionados de entre los que tienen mayor capacidad (un sistema asociado con el nombre del doctor Arnold)"¹.

La autonomía escolar reviste hoy multitud de formas y modalidades, pero todas ellas coinciden en hacer vivir las ideas morales y sociales en la escuela. Se trata en efecto de que los alumnos adquieran por experiencia directa, por autoactividad, las normas de convivencia y autogobierno, de que pasen del régimen externo, de heteronomía, al interno, de autonomía.

Esas formas diversas de autonomía que se han ensayado y aplicado en innumerables escuelas privadas y públicas pueden reducirse a varios tipos, que de menor a mayor autonomía son los siguientes:

1º Autonomía restringida a la participación en ciertas actividades o aspectos externos de la escuela, tal como el cuidado del material y mobiliario de las clases, el buen orden y limpieza de la escuela, del campo escolar, del comedor, talleres, etc.

¹ Hadow y Spens, *La educación de la adolescencia*.

2º Autonomía reservada a ciertas instituciones extraescolares, puestas bajo el gobierno de los propios alumnos como son las sociedades y clubes infantiles, las asociaciones de excursiones, deportes, cooperativas, bibliotecas, etc.

3º Autonomía ampliada al régimen interno de las clases, a la vida de la escuela en la forma de delegados de los maestros, como son los prefectos, tutores, etc., que cuidan de los alumnos menores.

4º Autonomía extendida a una clase con régimen de "self government" en forma de asambleas, discusiones, resoluciones, etc., sobre determinados aspectos de la vida escolar, como la disciplina, el orden, las fiestas, la promoción de los alumnos, etc.

5º Autonomía que abarca a toda la escuela en colaboración de maestros, padres, alumnos y autoridades, constituyendo verdaderas comunidades escolares autónomas, como se indicará después.

Estas formas o tipos aparecen en multitud de variaciones y modalidades según el género de escuelas y de países. Así hay por ejemplo, incluso formas de Estado o República escolar, con todas las funciones y organismos de éstos, como son los legislativos, judiciales, ejecutivos, etc. Hay también variantes de éstas desde la forma más democrática a la autoritaria, desde las que no intervienen para nada los maestros hasta las que éstos constituyen el elemento decisivo. Hay también modalidades diversas para la formación de los grupos y la elección de los guías o jefes, bien por designación directa o por delegación en determinados alumnos. Pero en general se advierte que estas formas no deben empezar antes de los 10 años.

Lo importante y decisivo aquí no es tanto la forma política o externa de organización, sino el

espíritu que predomine en el régimen autonómico. Lo interesante es que con la autonomía se cultive el sentido de convivencia y colaboración, de libertad y de responsabilidad, de iniciativa y de disciplina; que se evite tanto la anarquía como la autoridad impuesta y se sustituyan por la autonomía y autoridad interior.

El mayor peligro para la autonomía escolar, sin embargo, es que se la convierta en una imitación mecánica de la vida adulta; que se apliquen reglamentos, estatutos, etc., en una forma rígida, cerrada: que ahogue en suma la espontaneidad y libertad infantiles, base de todo régimen autónomo activo. Pero esto naturalmente se evita con el tacto y discreción que debe reunir siempre la actuación del educador.

B) LA COMUNIDAD ESCOLAR

Considerada también como una forma de vida, la comunidad escolar es más amplia que la autonomía. Ésta se refiere especialmente a la vida de los alumnos; la comunidad, a la vida total de la escuela. La escuela no es para esta concepción una entidad abstracta, mecánica, una pieza del mecanismo administrativo, sino una unidad espiritual, una comunidad de vida. Es una escuela integrada por los factores decisivos de la educación; alumnos, maestros, padres, que constituyen un grupo autónomo para los fines de la educación. La escuela es así un reflejo o, mejor, un modelo del medio social, de la comunidad humana.

Históricamente, la forma de la comunidad escolar se la puede percibir en las escuelas primeras de Pastalozzi, Neuhof, Stanz, en las que colabo-

rabán alumnos, padres y maestros en una unidad ideal. Más tarde, Schleiermacher le da su base teórica, como unidad más amplia en la que colaboran los factores sociales y pedagógicos: Estado, Iglesia, Familia, Magisterio. Después recoge esta idea Dörpfeld, quien hace autónomas a las escuelas, basándolas en las familias de igual confesión o concepción de la vida, y las constituye también en entidades integradas por ellas, las comunidades locales, las sociedades religiosas y el Estado, quien conserva la inspección suprema sobre ellas.

Pero es en nuestro tiempo con la educación nueva, cuando la idea de la comunidad escolar surge como realmente autónoma, basada en las concepciones pedagógicas, más que en las religiosas, políticas o sociales. Esta idea ha revestido diversas formas según las diferentes concepciones pedagógicas.

El primer tipo se halla en la concepción de Dewey de considerar la escuela como "sociedad embrionaria", como "sociedad en miniatura", que reproduce, depura y perfecciona los caracteres de la vida social extraescolar, dando a aquélla un sentido especial, pedagógico, mediante la introducción de actividades y experiencias educativas. La "escuela elemental universitaria" de Chicago, fundada por él, era una comunidad de este género, en la que participaban maestros, familias y universidad.

El segundo tipo son las "comunidades escolares libres" tal como la concibió Gustavo Wyneken, y se realizaron en las escuelas de Wickersdorf y Odenwald, animadas por un espíritu idealista, puestas al servicio de la cultura, al propio tiempo que al del espíritu juvenil. Estas escuelas, indepen-

dientes del Estado, realizan la comunidad de alumnos y maestros, que se reúnen periódicamente para determinar la orientación de las actividades escolares. En ellas, como dice Wyneken, "no existe ya un sujeto y un objeto de la escuela. Maestros y alumnos, conductores y conducidos forman en la escuela un frente, no por benevolencia personal o sentimental, sino esencialmente por pertenecer al mismo ejército. Cada uno es en primer término, miembro de esta comunidad".

El tipo tercero está constituido por las "escuelas en comunidad" surgidas en Alemania después de la primera guerra mundial, que se crearon en Hamburgo, Berna, Berlín y otras ciudades con maestros y directores autoseleccionados, y que gozaron de autonomía completa para la organización y régimen de las escuelas. Estas escuelas, en las que participaron educadores conocidos como H. Scharrelmann y W. Paulsen han sido la más alta expresión de la idea de comunidad, pues en ella participaron activa y creadoramente los padres, las familias, los alumnos y las autoridades locales. Las escuelas en comunidad aspiraban a ser realmente "escuelas en comunidad de vida", es decir, no menos lugares de instrucción y enseñanza, sino de experiencia vital. Rompiendo con todas las normas tradicionales: programas, planes de estudio, clases graduadas, horarios, constituyeron un experimento interesante, que dio lugar a una abundante bibliografía.

El cuarto tipo es el representado por las Repúblicas juveniles, tales como las conocidas "Junior Republic" de William George en los Estados Unidos, y la "Little Commonwealth" de Homer Lane en Inglaterra, en las que la idea de la comunidad

se extiende realmente a la vida entera de los jóvenes: trabajo, recreo, educación, en una forma integral. Aunque reducidas a jóvenes necesitados de una educación especial, hay en estas instituciones ideas y sugerencias que pueden ser utilizadas en las escuelas de educación general.

Además de estas formas o tipos de escuelas en comunidad existen muchas otras, y como la autonomía escolar, puede decirse que todas las escuelas nuevas constituyen verdaderas comunidades escolares. Y aun en las escuelas oficiales existen algunos principios de esta comunidad al asociar a las familias a la obra de la escuela, aunque sólo sea para los asuntos externos, y naturalmente sin autonomía pedagógica.

El riesgo de los ensayos de comunidad escolar está como siempre en su defectuosa aplicación, en el sectarismo político o religioso, en la falta de espíritu y de técnica apropiados. Salvando esta dificultad pueden realizarse ensayos de comunidad escolar sin gran peligro y con evidentes beneficios educativos.

IV

LAS INSTITUCIONES

Aunque las escuelas nuevas propiamente dichas comienzan, como se ha expresado, en nuestro tiempo, no quiere decir esto que no existieran antes instituciones que podían llamarse "escuelas nuevas", es decir, escuelas de carácter reformador o experimental. A lo largo de la historia de la educación se puede percibir en efecto una serie de escuelas de todo género que han tratado de aplicar ideas pedagógicas innovadoras con mayor o menor éxito. Sin querer agotar su enumeración no hay más que recordar, en la época histórica moderna, lo que han representado instituciones como la "Casa Giocosa", de Vittorino da Feltre, en el siglo xv; la escuela de Trotzendorf, en Goldenberg; las escuelas de Comenio en Lissa y Saros-Patak y el Pädagogium de Francke, en el siglo xvii; el Philantropinum, de Basedow y las escuelas de Pestalozzi en Neuhof, Stanz, Burgdorf e Iverdon, en el siglo xviii; el Kindergarten de Froebel, en Blakenburg, en el siglo xix, etc.

Todas estas instituciones han sido realmente escuelas nuevas, escuelas de ensayo o escuelas experimentales, con relación a la educación de su tiempo, y en muchos sentidos, algunas con respecto al

actual. Pero aquí tenemos que limitarnos a estudiar las escuelas nuevas de la época presente. Y al hacerlo así nos encontramos ante una variedad y riqueza extraordinarias, sin igual en la historia de la educación, como ocurría con los métodos y que hace difícil su estudio y clasificación. Esto no obstante, intentaremos agruparlas por sus caracteres más salientes, y examinar después algunas de las más importantes.

Pero antes hemos de llamar la atención sobre el profundo significado de las escuelas nuevas y experimentales para la educación pública. Ésta, como todas las instituciones sociales en general, tiende a anquilosarse, a detenerse en su desarrollo tan pronto como las ideas y métodos que le sirven de base no se renuevan en su espíritu. Las escuelas de tipo innovador sirven como de incentivo o estímulo para esa renovación, aportando nuevas orientaciones y técnicas. Pero ocurre también que estas escuelas y los movimientos que sugieren, corren, a su vez, el riesgo de quedar como petrificadas, si no son a su vez renovadas. De aquí la necesidad de una experimentación constante, que sirva para esa renovación. De aquí también la conveniencia de tales escuelas para las de carácter público, que están aún más expuestas a caer en la mecánica y la rutina, por la intervención oficial.

De la multitud de escuelas nuevas de nuestro tiempo pueden hacerse, por sus caracteres pedagógicos, los siguientes grupos:

a) Las "escuelas nuevas", propiamente dichas, que se inspiran más o menos en las primeras escuelas nuevas inglesas de Abbotsholme y Bedales, y que en realidad podrían denominarse "escuelas de vida", ya que en efecto abarcan la totalidad

vital del alumno. Este tipo de escuela es el que inicia la educación nueva en Europa hacia 1890.

b) Las "escuelas experimentales", de tipo científico y técnico, que se originan en los Estados Unidos, principalmente por influencia de la "escuela primaria universitaria" fundada por Dewey, en la Universidad de Chicago, en 1896. Aunque con precedentes valiosos europeos, como la escuela de aplicación de la Universidad de Jena, dirigida por Rein, ese tipo se desarrolla principalmente en América del Norte.

c) Las "escuelas activas" de carácter esencialmente didáctico y metodológico, inspiradas por los creadores de los nuevos métodos de educación como comprobación y aplicación de sus ideas, tales como las "Casas de los niños", de la Dra. Montessori, y la "Escuela para la vida", del Dr. Decroly, ambas en 1907, o la Escuela de Dalton, de Miss Parkhurst de 1918.

d) Las "escuelas de ensayo y de reforma", de tipo oficial que abarcan a varias instituciones, constituyendo un sistema escolar, tales como las escuelas de la ciudad de Munich, reformadas por Kerschensteiner, a partir de 1900, las escuelas de Mannheim, reorganizadas por el Dr. Sickinger, las escuelas de Gary, por Wirt, las de Winnetka, por Washburne, etc.

Además de estas escuelas nuevas o innovadoras, que podrían denominarse típicas, existen en todo el mundo infinidad de instituciones que tienen o han tenido ese carácter de innovación o experimentación, y que no podemos enumerar por su número tan crecido. A título de ejemplo citaremos sólo algunas, tales como las Escuelas públicas "Cervantes" y "Baixeras" de España, que fueron dirigidas

por los señores Llorca y Martí Alpera, respectivamente, la "Escuela Normal N^o 5", de Buenos Aires, que dirigió la señora Guillén de Rezzano, la "Escuela de Las Piedras", Uruguay, dirigida por el señor Sabas Olaizola, el "Gimnasio moderno", de Bogotá, dirigido por el señor Nieto Caballero, las escuelas experimentales de Chile, etc.

También habría que citar las escuelas nuevas del siglo pasado, que han tenido gran repercusión en la educación de nuestro tiempo, como el Colegio de Rugby, en Inglaterra, que dirigió Tomás Arnold; la Institución Libre de Enseñanza, en España, que inspiró don Francisco Giner de los Ríos; la escuela de Yasnaia Poliana, en Rusia, que fundó León Tolstoi; la escuela de Shantiniketan, que creó Rabindranath Tagore; la Escuela Normal de Chicago, dirigida por Francis W. Parker, etc.

En la imposibilidad de estudiar todas y cada una de las escuelas innovadoras, nos vamos a limitar a señalar algunas de las más salientes en cada uno de los países más importantes.

1. ESCUELAS NUEVAS INGLESAS

La primera "escuela nueva" propiamente dicha es la de Abbotsholme, que lleva por denominación precisamente esta de "New School" y que fue creada en 1889, en el Derbyshire, Inglaterra.

Su fundador, el doctor Cecil Reddie, estudió en el Colegio de Fettes y en la Universidad de Edimburgo (medicina), pasando después a Alemania, donde se graduó de doctor en ciencias en la Universidad de Gotinga. A su vuelta a Inglaterra, enseñó en los Colegios de Fettes y Clifton y en 1889

fundó, a los 31 años, la "nueva escuela" de Abbotsholme, que aun subsiste¹.

El propósito de Reddie al fundar la escuela fue reformar la educación de los clásicos colegios ingleses, que no obstante las mejoras introducidas en ellos por Tomás Arnold y otros, no se acomodaban a las nuevas condiciones sociales y pedagógicas de Inglaterra. Tenían en efecto un carácter demasiado cerrado, con una enseñanza excesivamente clásica, una disciplina rígida, basada en la competición individual, un predominio de los juegos y un abandono de otras actividades físicas y manuales, etc. Reddie quiso conservar algunas de las mejores cualidades de esos colegios, como son el sentido humano, la formación del carácter, la vida en el campo, el internado educativo, etc., y en cambio reformar aquellos defectos, estableciendo una educación intelectual más viva y activa, un sentido de cooperación en el juego y trabajo, una educación higiénica científica, ejercicios manuales y técnicos, educación para la belleza por el canto, la poesía y la música, una mayor relación entre profesores y alumnos y cierta participación de éstos en la vida escolar (autonomía escolar moderada).

La escuela de Abbotsholme ha conservado estos rasgos aunque se ha ido asemejando cada vez a los clásicos colegios secundarios, los cuales a su vez han modificado grandemente su régimen de educación, aproximándose en cierto modo a las nuevas ideas. Unos y otros, sin embargo, han con-

¹ El Dr. Reddie se retiró de la Escuela en 1927, siendo sustituido por Mr. H. C. Scharp y promovido al frente del Comité por el prof. J. J. Findlay, a quien sucedió Mr. Albert Mansbridge.

servado hasta hoy su carácter aristocrático, o por lo menos minoritario, basándose en los recursos económicos de los padres, ya que su educación es sumamente cara y se sostiene exclusivamente con recursos fundacionales y privados.

La escuela de Abbotsholme adquirió pronto gran celebridad en Inglaterra y en toda Europa, dando lugar a la creación de numerosas escuelas nuevas.

La primera y más importante de ellas fue la de Bedales, creada en 1893 por un colaborador de la Abbotsholme, el Dr. J. H. Badley, quien estudió en el Colegio de Rugby y en la Universidad de Cambridge y que pronto dio a su escuela un nivel que sobrepasó a la Abbotsholme en el sentido de la educación nueva. Entre las reformas llevadas a cabo por Bodley figuran la de dar mayor libertad a los alumnos, introduciendo un verdadero régimen de autonomía escolar, la implantación de la coeducación de los sexos, la creación de los grados primarios y de párvulos como base de la escuela, mayor atención a las necesidades individuales de los alumnos, aplicación de los métodos activos de educación, Dalton, Proyectos, etc.

El espíritu de esta escuela, y en general de todas las escuelas nuevas inglesas está sintetizado en estas palabras de Badley: "Educación es no sólo un asunto de ejercicio (*training*) directo de cuerpo y espíritu y carácter; depende mucho de la influencia continua del ambiente. Por ambiente entendemos no meramente el contorno real de la escuela o sus edificios y salas de clases en los que los niños han de emplear tanto de su tiempo, o los objetos que hieren su vista, sino también las influencias personales y la atmósfera humana que les rodea. La cultura no es algo que se enseña. Es

absorbida del ambiente durante aquellos años formativos en que se reciben bien todas las cosas. Es un asunto de lenguaje y maneras de la vida diaria, de música, libros, conversación, pinturas, que son familiares, y de intereses que surgen por y de las experiencias de todos los días. Y entre las influencias más fuertes del ambiente están las influencias de presión que se ejercen por la organización entera de la vida diaria, con la mucha o poca variedad y libertad que permiten, y por la naturaleza de la libertad que ejerce, las coacciones y restricciones que se sienten y la presencia o ausencia de un sentido de esfuerzo"¹.

A la escuela de Bedales han seguido en Inglaterra multitud de otras escuelas nuevas, entre las cuales las más conocidas son la Saint Christopher School, la Perse Grammar School, la Caldecott Community, la King Alfred School, la Bembridge School, etcétera.

Al margen de este movimiento general de las "escuelas nuevas" inglesas habría que citar otras muchas de carácter innovador, que aunque no reúnen todos los caracteres de aquéllas, poseen una personalidad propia. Entre ellas merece citarse en primer lugar la *Oundle School*, renovada por Sanderson, del que ha hecho una descripción tan conmovedora H. G. Wells en su conocida obra *Sanderson de Oundle*. Hablando de la escuela ha dicho Washburne: "Oundle es una sorprendente combinación de las mejores cosas de las modernas escuelas técnicas americanas con las antiguas tra-

¹ Mr. Badley se retiró de la Escuela de Bedales en 1935.

diciones de la educación inglesa, de una árida erudición con un profundo ideal humano. En el más viejo sistema se injertan algunas de las mejores cosas del nuevo".

Otra escuela que ha llamado la atención por sus innovaciones revolucionarias es la *Kearsley Council School*, dirigida por E. E. O'Neill, que a pesar de ser una escuela pública introdujo modificaciones tan radicales como la de suprimir el programa y el horario escolares corrientes y la de permitir que los niños se distribuyan en la escuela no por clases de edad o por materias de estudio, sino de acuerdo con sus deseos y los del maestro.

Asimismo hay que citar otras escuelas de tipo metodológico, como son la *Tottenham School* dirigida por A. J. Lynch que ha sido la primera en aplicar el Plan Dalton y de la que ha dado cuenta su director en su conocida obra *El trabajo individual según el Plan Dalton*, la *Malborough School*, en la que Miss Mackinder ha aplicado su método para la educación de los párvulos y la *Howard School* dirigida por la señora O'Brien Harris, que ha dado lugar a un tipo nuevo de escuela secundaria.

Además de éstas hay infinidad de otras escuelas inglesas innovadoras. En realidad, Inglaterra, con el gran desarrollo de su educación autónoma y con su respeto por la libertad y la iniciativa particular, es el país que más se presta a los ensayos y reformas de la educación nueva. Podría decirse que Inglaterra es la cuna del movimiento de la escuela nueva y el campo de ensayo de donde surgen la mayor parte de las innovaciones educativas escolares.

2. ESCUELAS NUEVAS ALEMANAS Y AUSTRIACAS

De Inglaterra, el movimiento de las escuelas nuevas pasó nueve años después a Alemania. En 1898 el doctor Hermann Lietz fundó la primera escuela nueva alemana con el nombre de "Hogar de educación en el campo" (*Landerziehungsheim*). El doctor Lietz había sido formado pedagógicamente en la escuela herbartiana de Wilhelm Rein, y por consejo de éste visitó la escuela de Abbotsholme, donde recibió la incitación para fundar una semejante en Alemania. Así lo hizo en la fecha indicada, no sin antes escribir en 1897 una obra *Emlohstobba* (anagrama de Abbotsholme) "*Romance o realidad*", en que se exaltaba la educación de aquélla. En años sucesivos se crearon otros "Hogares" en diversos lugares, constituyendo a la muerte del Dr. Lietz una "fundación" en la que intervenía el Ministerio de Educación de Prusia.

Inspiradas en la filosofía de Eucken y en la tradición pedagógica alemana las escuelas del doctor Lietz tienen algunas divergencias con las escuelas inglesas. En aquéllas se acentúa más que en éstas el carácter patriótico y moral-religioso, así como el aspecto patriótico. Según su fundador, los *Hogares* "aspiran a formar una juventud al modo alemán, sana de cuerpo y alma, delicada de sentimientos, de clara inteligencia, activa, viviendo lejos de la ciudad, en la paz del bosque y de la montaña, que ame a Dios, a la Patria, a los hombres, que sienta respeto ante lo noble y lo elevado, y alegría ante todo lo hermoso y bueno".

Los "hogares" están organizados en "familias" con pocos alumnos, al frente de cada una de las cuales hay un maestro con la suya; la vida es sen-

cilla y sana, al aire libre; la enseñanza está adaptada al plan de estudios de las "Oberealschulen", o sea las escuelas secundarias científicas; no existe la coeducación de los sexos, las clases duran cada una dos horas, y se practican ejercicios físicos preliminares.

De los "Hogares de educación en el campo" se desprendieron, por diferencias ideológicas, las "Comunidades escolares libres", la primera de las cuales, la de *Wickersdorf*, fue fundada en 1906 por Gustavo Wyneken y Paul Geheeb. Esta escuela tan interesante ha sufrido diversas alternativas, dando lugar en una de ellas a la separación de Geheeb, quien a su vez fundó en 1910, la *Odenwaldschule*. Ambas escuelas suponen una acentuación del carácter autonómico-espiritual, con mayor fineza y profundidad en la ideología y los métodos pedagógicos que las del doctor Lietz.

Gustavo Wyneken pertenece a la escuela filosófica de Hegel y ha sido uno de los espíritus más inquietos y renovadores de la educación y la pedagogía germana. La idea esencial de *Wickersdorf* es la de la "comunidad escolar libre" (*Freie Schulgemeinde*).

Wyneken ha sido además uno de los inspiradores del "movimiento juvenil", que tanta trascendencia ha tenido en el desarrollo de la cultura y aun de la política alemana, movimiento inspirado en un romanticismo irracionalista, en lucha y oposición con las generaciones adultas, padres y maestros, en busca del espíritu del pueblo y de la naturaleza alemanes con aspiraciones a una cultura juvenil propia.

La *Odenwaldschule* que fundó Paul Geheeb tenía un carácter más pedagógico que filosófico.

Practicaba la coeducación de los sexos, cosa que no hacía *Wickersdorf*, ni en general las escuelas alemanas; los alumnos se agrupaban en comunidades de trabajo, con gran libertad; se aplicaba la autonomía escolar en el régimen interno, y se daba una considerable importancia a la formación estética y literaria. Paul Geheeb trasladó su escuela en 1937 a Suiza, cerca de Ginebra, con el nombre de "*Ecole d'humanité*".

De éstas surgieron en Alemania multitud de escuelas nuevas, entre las que merecen citarse la "Libre comunidad escolar y de trabajo", de *Letzlingen* (*Freie Schul-und Wergemeinschaft*) fundada en 1919 por el ex ministro prusiano Wolfgang Heine y dirigida por Benhardt Uffrecht, antiguo maestro de *Wickersdorf*; la "Escuela en el mar" (*Die Schule am Meer*), fundada en 1925 por Martin Luserke, sucesor de Wyneken en la dirección de *Wickersdorf*, y la Comunidad escolar *Gandersheim* (*Schulgemeinde Gandersheim*), fundada por Max Bondy.

Mención especial debe hacerse del grupo de escuelas nuevas públicas, que tanto desarrollo alcanzaron en Alemania después de la primera guerra mundial. Estas escuelas son las llamadas "escuelas en comunidad" (*Gemeinschaftschulen*) y han tratado de llevar a la escuela pública, acentuándolos, algunos de los rasgos de las escuelas privadas de *Wickersdorf*, *Odenwald*, etc.

Las primeras escuelas de este tipo surgieron en Hamburgo, en 1919, bajo la dirección de algunos maestros de vanguardia como Jöde, Zeidler, Hennigsen, etc., en parte inspiradas en el movimiento juvenil alemán; después de 1920, surgieron las escuelas en comunidad, de *Brema*, bajo la direc-

ción del conocido pedagogo Heinrich Scharrelmann, y por fin en 1923 las de Berlín, con Wilhelm Paulsen, director escolar de esa ciudad.

Estas escuelas son difíciles de caracterizar por haber recogido la mayor parte de las innovaciones que presentaba la educación nueva, y aun habiendo más allá que sus ideas. Sin embargo, podría decirse que aspiraban, en su parte negativa, al rompimiento de todos los moldes de la escuela tradicional: planes de estudio, programas, horarios, clases estables, disciplina autoritaria, trabajos impuestos, etc. Los alumnos formaban comunidades de trabajo, agrupándose espontáneamente en torno a los maestros; los padres integraban la comunidad escolar y colaboraban en las escuelas; estas recogían los métodos activos; gozaban de autonomía completa; aceptaban la coeducación; suprimían la enseñanza confesional, etc. Las escuelas en suma aspiraban a ser verdaderas "Comunidades de vida" (*Lebensgemeinschaften*).

Otro tipo de escuelas nuevas alemanas públicas son las que pueden denominarse "escuelas de ensayo" (*Versuchsschulen*) que tanto abundaron también en toda Alemania y entre las cuales merecen citarse la de Leipzig, fundada en 1919 por la Asociación de maestros de la ciudad, y la de Dresde, creada en 1920 por las autoridades municipales, ambas inspiradas en la idea de la escuela activa. Finalmente, hay que consignar las "escuelas jardines del trabajo" (*Gartenarbeitschulen*) que aunque originadas por las necesidades económicas de la postguerra, han ensayado métodos activos del mayor interés. Estas escuelas fueron en algunos lugares transformadas en escuelas hogares campesinos (*Landschulheimen*), sacándolas

de la ciudad y llevándolas a escuelas inglesas y que se acercaron más al tipo de *Langstr* a los alumnos sus estu-
permanen-

De todas las escuelas innovadoras en país inglés lengua alemana, acaso las más interesantes se han sido las "Instituciones federales de educación" (*Bundeserziehungsanstalten*) de la República austríaca. Fundadas en 1919 por el gran organizador Otto Glöckel, han constituido el primer gran ensayo de llevar el espíritu y la estructura de las "escuelas nuevas" privadas a establecimientos escolares públicos. Como indica su nombre, se trata en efecto de auténticas instituciones de educación, que abarcan la totalidad de la vida de sus alumnos. Antiguas academias militares fueron transformadas en internados de enseñanza secundaria para alumnos seleccionados de las escuelas primarias por su capacidad, independientemente de su posición económica o social. En ellas, los alumnos recibían una educación equivalente a la de las "escuelas nuevas", prestando una gran atención, además de la educación intelectual, a la actividad creadora en laboratorios, talleres, campos, a la educación física, juegos, deportes, a la vida social, con asambleas, debates, autonomía escolar, y a la educación estética: canto, música, pintura, dibujo, etc., en suma su finalidad era la transformación personal del hombre completo, con espíritu liberal, democrático. Las seis "Instituciones federales de educación" creadas lucharon desde el principio con la incompreensión de la burocracia y los elementos conservadores, a más de las grandes dificultades de la República austríaca; pero durante el tiempo de su existencia, realizaron una

labor extraordinaria, que puede servir de norma, y en efecto han servido después a otros ensayos y realizaciones, para el problema de llevar a la educación pública el sentido de las "escuelas nuevas", de educación vital, completa, estableciendo la selección de sus alumnos, no por la posición social o económica de los padres, sino por la capacidad de aquéllos. Suprimidas estas instituciones por el nazismo, han vuelto a abrirse después de la derrota de aquél en la segunda guerra mundial.

3. ESCUELAS NUEVAS FRANCESAS

Francia recoge también de Inglaterra la idea de la "escuela nueva". Como es sabido, fue el sociólogo francés M. Edmond Demolin quien provocó el movimiento con su obra *¿En qué consiste la superioridad de los anglosajones?*, publicada en 1897 y en la que da como respuesta la educación, poniendo como ejemplo especial las escuelas de Abbotsholme y Bedales. En otra obra suya, de 1899, *L'éducation nouvelle* anuncia la fundación de una escuela nueva francesa, la "École des Roches", con el lema de "Bien armados para la vida" y con la colaboración de algunas personalidades económica y políticamente influyentes. Entre las condiciones que había de reunir figuran: 1º un programa que estableciendo más variedad y un equilibrio más justo entre los diversos estudios, fuera susceptible de formar hombres completos y al mismo tiempo candidatos mejor preparados para las diferentes profesiones; 2º el empleo de métodos más naturales, más rápidos y más prácticos para la enseñanza de las lenguas antiguas y modernas; 3º

el acuerdo establecido con las escuelas inglesas y alemanas del mismo tipo para permitir a los alumnos vivir en el extranjero sin interrumpir sus estudios; 4º la elección de profesores que permanecerían un período de tiempo en las escuelas inglesas que practican el sistema de educación que se trataba de introducir en Francia; y 5º la vía más libre y más fortificante, tanto para el cuerpo como para el espíritu, en una escuela en el campo, que no tiene más que un número limitado de alumnos y que actúa más por la persuasión que por la coacción.

Abierta la escuela, pronto tuvo un éxito grande en Francia y en el extranjero. Se encargó su dirección a M. Bertier, quien le dio el carácter que actualmente posee. En realidad, se trata de una escuela que, inspirada en las ideas de la educación nueva, tiene un espíritu socialmente aristocrático, con un matiz confesional determinado. De otra parte, por exigencias de los exámenes, se ha ido cada vez más aproximando al tipo intelectualista de los Liceos franceses, aunque conserve algunos de los rasgos esenciales de su fundación, como son la libertad y autonomía de los alumnos, la actividad física y manual, la educación estética, etcétera.

Después de la "Escuela de las Rocas" se fundaron otras escuelas francesas, de tipo privado, como son la "École de l'Ile-de-France" (1901); el "College de Normandie" (1902); la "École de Aquitaine et de Touraine" (1904), etc., hasta pasar de una decena las que respondieron a este propósito.

Independientemente de estas "escuelas nuevas" existen o existían en Francia otras muchas que sin tener el tipo de internado en el campo han reco-

gido algunas de las ideas de la educación nueva, tales como la "École nouvelle" dirigida por Mme. Roubakine, en Bellevue; la "Maison des enfants", Mme. Berhem, de tipo montessoriano; la "Enfance heureuse", de las señoras Leroux y Riedel, la "Source", de M. Cousinet y M. Chatelain, y otras varias más.

Particular interés ofrecen los ensayos que, con gran timidez se han realizado en algunas escuelas públicas francesas, adoptando algunos de los métodos de la educación nueva, tales como los de Cousinet (trabajo por equipos), Freinet (impresión en la escuela), Profit (cooperativas escolares). Pero en general las reformas más interesantes son las llevadas a cabo, en 1937, por el ministro M. Jean Zay, con la introducción de las "actividades dirigidas", o sea de las prácticas de la educación nueva en las escuelas públicas y las "classes nouvelles" de los liceos franceses, de que se hablará después.

4. ESCUELAS NUEVAS BELGAS Y SUIZAS

Bélgica y Suiza ofrecen mayores posibilidades de innovación por la gran influencia de la acción social, privada y por la autonomía de sus municipios y cantones.

En Bélgica, el movimiento de las escuelas nuevas se concentra especialmente en las escuelas fundadas o inspiradas por el doctor Decroly. La primera de ellas fue la de la calle del Ermitage, en Bruselas, creadas por aquél en 1907, y que alcanzó renombre universal. Después, a la muerte del doctor Decroly su colaboradora más valiosa, Mlle. Hamaïde, fundó otra escuela en Bruselas,

en la Avenida Ernestine. Independientemente de ella, la señora y el hijo del doctor Decroly continuaron la labor de la escuela del Ermitage. Inspirada en las mismas ideas decrolianas, la señora Deschand-Alezander dirigió el Orfelinato racionalista de Forest-Bruxelles, de 1920 a 1927. Al mismo espíritu respondió la escuela pública primaria N° 10 de Bruselas, dirigida por los señores Smelten y Devogel, en la que M. Dalhelm aplicó el método Decroly.

Respecto a Suiza, se ha distinguido más por sus escuelas nuevas de carácter particular, prolongación en parte de las escuelas nuevas alemanas e inglesas. Entre aquéllas, hay que citar en primer lugar el "Landerziehungsheim" Hof-Oberkirch, fundado en 1907 por M. Tobler; después, la Escuela nueva de la Chantaignerie, fundada en 1938 por Mme. Schwartz-Bys, según el modelo de Bedales; más tarde, la "École-Foyer" de Les Pleinades-sur-Blonay, creada en 1911 por R. Nussbaum; finalmente, "L'École d'humanité", fundada por Paul Geheeb y Elisabeth Huguenin, en 1937, en el Chateau de Greng, cantón de Fiburgo.

Aparte de las "escuelas nuevas" hay que mencionar en Suiza la "Maison des Petits", de Ginebra, creada por los señores Claparède y Bovet, como anexa al instituto J. J. Rousseau, en 1913, y dirigida por las señoritas Audemars y Lafendel. Según M. Piaget, la "Maison des Petits" tuvo como punto de partida el método Montessori: "seguir el desarrollo psicológico espontáneo y ofrecer al niño un material que le permita ejercer aquellos comportamientos que son más útiles al crecimiento intelectual y moral. Pero aun utilizando el ma-

terial Montessori, lo mismo que todos los juegos educativos conocidos entonces, las directoras de la "Maison des Petits" han sido conducidas sin *parti pris*, y en un espíritu de experimentación completamente objetivo a dos principios esenciales, por otra parte complementarios: en primer lugar, necesidad del juego propiamente dicho, y no solamente del ejercicio divertido; en segundo lugar, necesidad de subordinar la educación sensorial a la actividad libre, es decir, a la inteligencia sensorial-motriz propiamente dicha".

Asimismo debe citarse la "Escuela internacional", de Ginebra, fundada en 1924 por un grupo de funcionarios de la antigua Sociedad de Naciones y otras organizaciones ginebrinas, en el espíritu de la educación nueva y de la comprensión internacional.

5. ESCUELAS NUEVAS ITALIANAS

En Italia, el movimiento de las escuelas innovadoras había ya alcanzado una gran intensidad antes de la reforma Gentile-Lombardo Radice, de que se hablará más tarde, y en que en gran parte se inspiró en aquél. Sin constituir una unidad espiritual, ese movimiento ha tenido instituciones y métodos, algunos de los cuales han alcanzado fama mundial. Prescindiendo ahora de la exposición puramente metódica, hay que señalar entre las escuelas nuevas italianas más importantes las siguientes:

En primer lugar, las "Casas de los niños", de la doctora Montessori, la primera de las cuales fue fundada en Roma en 1907. La idea del "método" ha obscurecido la de la "casa" en la difusión

de la pedagogía Montessori, acentuando el aspecto intelectual y sensorial de ésta frente a la concepción vital de aquélla. La "casa" en efecto es el lugar donde el niño se educa "viviendo", y no sólo aprendiendo, como se suele interpretar la concepción vital de aquélla. Las actividades de la vida práctica, la asistencia recíproca de los niños, la influencia de la naturaleza, la educación estética, etcétera, son factores decisivos en las "casas" tanto como el "método" que no es más que una parte de ellas. Pero no es éste el lugar de exponer las ideas montessorianas, cosa que ya se ha hecho antes.

Aparte de estas instituciones montessorianas universales, hay que citar otras más locales, pero también interesantes como la "Scuola Rinnovata", de Milán, "la más bella escuela de Italia", según Lombardo-Radice, fundada también en 1907 por la señora Giuseppina Pizzigoni. Basada en actividades prácticas y artísticas, la escuela es fruto de la concreción personal de su fundadora y aspira a ser una escuela vital para niños de ambos sexos, de 6 a 14 años, que reciben una educación activa en todos sentidos, con talleres, campos agrícolas, economía doméstica, etc. Como dice C. Saiz-Amor: "La escuela tiende a ser un verdadero y completo mundo infantil, donde nada falte".

La Escuela de la Montesca es otra institución pareia a la Rinnovata, aunque de carácter diferente. Fundada por el barón Franchetti y su esposa, la señora Alicia Halgarten, para los hijos de sus colonos, siguiendo la tradición del barón Rochow y del conde de Tolstoi, en ella se ha realizado el estudio de la naturaleza más en grande que se ha llevado a cabo nunca en una escuela primaria. Es-

pecialmente interesantes son los cuadernos y calendarios redactados por los niños en relación con esa educación naturista.

Otras escuelas innovadoras de Italia son el Asilo de Mompiano, en que aplicaron su método de educación infantil las hermanas Agazzi; las Colonias de jóvenes trabajadores de David Levi-Morenos, las escuelas del Instituto Carducci, de Como, etc.

6. ESCUELAS NUEVAS NORTEAMERICANAS

Independientemente del movimiento europeo de las "escuelas nuevas", existe el enorme desarrollo que han alcanzado en los Estados Unidos las escuelas innovadoras. El espíritu experimental y de renovación que hay en este país ha sido llevado a sus escuelas y hasta podría decirse que la mayoría de sus instituciones educativas tienen este carácter en algún sentido. Ante la imposibilidad de señalar todas las tendencias e instituciones innovadoras de la educación norteamericana, vamos a indicar algunas de las que creemos más importantes.

En primer lugar hay que señalar el grupo de las escuelas experimentales universitarias, especie de laboratorios donde se ensayan nuevas ideas y nuevos métodos de educación y enseñanza. La primera de ellas fue la famosa "University Elementary School" que fundó Dewey en 1896, formando parte integrante de la Universidad de Chicago. Al dar cuenta de ella en su obra *La escuela y la sociedad* dice que al iniciar su labor partieron de estas cuatro cuestiones, preguntas o problemas: 1º ¿Qué puede hacerse y cómo para poner la escuela en estrecha relación con la vida del hogar y de la vecindad, en vez de hacer de la escuela una

institución a la que el niño acuda solamente para aprender ciertas lecciones? 2º ¿Qué puede hacerse para introducir en la enseñanza de la historia, de la ciencia y del arte, materias que tengan un valor positivo y una significación real en la vida propia del niño? 3º ¿Cómo puede la instrucción, en estas ramas formales y simbólicas —el dominio de la capacidad de leer, escribir y dibujar de un modo inteligente— ser concertada con la experiencia y las ocupaciones diarias que le sirvan de fondo, y ponerse en relación definida con otros estudios de un mayor contenido, y ser conducidas de modo que el niño pueda sentir su necesidad a través de su conexión con materias que le interesan por cuenta propia? 4º Atención individual, asegurada mediante pequeños grupos de maestros que observen sistemáticamente las necesidades intelectuales y las adquisiciones, así como el bienestar físico y el crecimiento del niño.

"A la escuela se la llama con frecuencia experimental —dice Dewey— y en cierto sentido éste es su nombre más adecuado. No quiero, sin embargo, utilizarlo mucho por temor a que los padres piensen que estamos experimentando con sus hijos y protesten contra ello. Pero es una escuela experimental —así lo espero al menos— con referencia a la educación y a los problemas educativos".

La escuela empezó con 15 niños; al año siguiente tenía 60; al otro 85 esperando llegar a los 120 al siguiente. La edad de ellos era de 4 a 13 años. El costo anual de cada niño para la escuela era de 120 dólares, cantidad igual a la que la Universidad calculaba para sus estudiantes. Respecto a su organización interna la escuela de Dewey rechazó el sistema rígido y uniforme de la escuela gra-

duada, agrupando y mezclando a los niños por la semejanza de la actitud mental y del interés y por la capacidad general intelectual y agudeza mental. Asimismo rompió la idea del maestro de grado, poniendo en contacto a los niños con diferentes maestros. Pero lo que dio a la escuela su característica más acentuada fue la introducción de ciertas actividades que hasta entonces habían estado alejadas de la escuela, como la labor de taller con madera y metal; el trabajo de cocina y con materias textiles, costura y tejido. Una exposición más detallada de la actividad escolar se encuentra en sus famosos "School Records", publicados en parte en castellano en su obra *La escuela y el niño*.

Al mismo grupo de escuelas experimentales universitarias pertenecen las escuelas de la Universidad de Chicago, sobre la base de la anterior, pero acentuando hoy más el aspecto psicológico experimental por influencia del conocido psicólogo doctor Charles H. Judd, y comprendiendo todos los grados escolares desde el Kindergarten a la High School. En ellas se investigan nuevos métodos de trabajo escolar y se controla especialmente su rendimiento. Los estudiantes de la Facultad de Educación hacen en ellas sus prácticas.

Especial importancia han alcanzado las escuelas experimentales de la Columbia University de Nueva York, a saber a) la "Horace Mann School" que comprende un jardín de infantes, una escuela primaria de seis grados y una escuela de enseñanza media (High School) de otros seis, para niñas y niños; b) la "Lincoln Experimental School", de carácter aún más experimentalista que la anterior, que comprende 12 grados; ambas escuelas acaban de ser reunidas bajo el nombre de "Horace Mann-

Lincoln School"; y c) la "Speyer School" dependiente del Board of Education de la ciudad de Nueva York, pero puesta al servicio del Teachers College de la Universidad. "Estas escuelas —dice Decroly— sumamente progresistas, son verdaderos laboratorios escolares. Se experimenta en ellas sin cesar ya sea diferentes métodos de instrucción, ya nuevos tipos de programas".

Además de estas escuelas universitarias habría que citar las de las otras universidades americanas, la mayoría de las cuales tienen alguna institución escolar anexa para sus estudios prácticos, como las de Harvard, Yale, Minnesota, Michigan, Illinois, Iowa, Missouri, etc. La nota general de todas estas escuelas es, como se ha dicho, la de ser escuelas experimentales y de investigación de nuevos métodos y técnicas escolares, y en las que los aspirantes al magisterio, no sólo realizan sus prácticas de enseñanza, sino que se familiarizan con los métodos de investigación. Vienen a ser como las clínicas y laboratorios de otras facultades y profesiones. No hay pues en ellas una ideología o programa definidos, sino sólo un espíritu de estudio y experimentación.

Otro grupo de escuelas, que responden quizá más a los principios de las "escuelas nuevas" europeas, son las escuelas fundadas por iniciativa particular, respondiendo a algunos principios filosóficos o pedagógicos¹. Estas escuelas son muy numerosas y como las europeas, suelen dirigirse a una minoría económicamente pudiente de la población, aunque no todas son internados en el campo. Entre estas escuelas nuevas hay que citar la "School

¹ Véase J. y E. Dewey: *Las escuelas de mañana*.

of Organic Education", de Fairhope, Alabama, dirigida por Marietta Johnson, tan alabada por Dewey, inspirada en las ideas roussonianas del desarrollo espontáneo y de las necesidades naturales del niño; la "Children's University School", de Nueva York, dirigida por Miss Parkhurst y en la que ésta aplicó su conocido Plan Dalton, la "Francis W. Parker School", de Chicago, que lleva el nombre del gran precursor de la educación nueva en los Estados Unidos, y otras muchas más como la "City and Country School" de Nueva York, dirigida por Carolina Pratt; la "Ethical Culture School", la "Walden School" y la "Park School" de la misma ciudad; la "Cottage School", de Riverside, Illinois; la "Little School", de Greenwich, Connecticut, etc.

Finalmente, otro grupo de escuelas innovadoras está constituido por las escuelas públicas y sistemas escolares de algunas ciudades que se han transformado en verdaderas escuelas experimentales. Los dos sistemas escolares norteamericanos más conocidos en todo el mundo son el de la ciudad de Gary, dirigido por mister Wirt, y el de Winnetka, dirigido por Carleton Washburne. Aquél ha dado lugar al sistema de la escuela alterna o duplicada, Platonn School, que también ha empleado la ciudad de Detroit con mister Spain. Washburne ha creado el Sistema de Winnetka de tanta celebridad. La gran autonomía que disfrutan los Estados y ciudades de los Estados Unidos permite una gran libertad de iniciativa y experimentación cuando las autoridades escolares están inspiradas en un sentido renovador.

En general puede observarse en la educación nueva de los Estados Unidos dos grandes tenden-

cias: una puramente técnica, basada en la psicología y en los métodos experimentales, que se dirige a estudiar modificaciones en las circunstancias existentes, sin producir cambios profundos en ellas; otra de carácter más radical, basándose en concepciones nuevas de la vida y la educación dando menos importancia a la técnica escolar. La primera dirección es la representada principalmente por los psicopedagogos como Judd, Thorndike, Whipple y otros, la segunda, por los filósofos y pedagogos, como Dewey, Kilpatrick, Harold Rugg, Johnson, etc. Una tercera dirección podría señalarse en las escuelas de tipo metodológico puro como las de Miss Parkhurst, Washburne, Spain, etc.

V

LAS REFORMAS

El último momento en el desarrollo de la educación nueva es su incorporación a la enseñanza pública. En general, ésta tarda bastante tiempo en recoger las ideas y métodos innovadores. Para que esto ocurra normalmente tienen que cumplirse ciertas condiciones, entre las cuales las más importantes son las siguientes: en primer lugar, un estado de insatisfacción, de descontento por la educación existente, el cual se traduce en críticas más o menos agudas de esa situación. En segundo lugar, un intento de solución a ese estado insatisfactorio, mediante la presentación de nuevas soluciones, de nuevos objetivos y métodos educativos, que se tratan de llevar a la práctica. Después, una seria resistencia por parte de los elementos representativos de la educación existente, la cual es debida en gran parte a la inercia mental, en parte a los intereses creados. Más tarde, llega a lograrse el triunfo de las nuevas ideas, al principio por una pequeña minoría y después por la masa profesional, hasta que finalmente se consigue su aceptación por parte de las autoridades oficiales, que las llevan a la legislación y la realidad escolar pública¹.

¹ Véase L. Luzuriaga, *La escuela nueva pública*, Buenos Aires, Losada.

Este proceso, relativamente largo y lento en las épocas ordinarias, se apresura en los tiempos de graves crisis políticas e históricas, como son las guerras y revoluciones. Así ocurrió por ejemplo con las ideas de Rousseau y de la Revolución Francesa, de 1789, que tardaron un siglo en difundirse, pero que después se realizaron en pocos años, tras la derrota de Francia en 1870, que llevó a aplicar aquéllas con las leyes escolares de Jules Ferry, de 1890. Otra cosa semejante ocurrió con las ideas de Pestalozzi, las cuales fueron introducidas en la educación alemana después de la derrota de Prusia en 1808, gracias a la intervención de Fichte y de Humboldt.

Así también ha sucedido con las ideas de la nueva educación en nuestro tiempo. Ésta tuvo un proceso de desarrollo relativamente lento, de 1889 a 1914 en el que se realiza la crítica de la educación intelectualista y autoritaria existente (Ellen Key, Dewey, Gurliit, Demolins, etc.); se proyectan y realizan nuevos objetivos y métodos de educación (Kerschensteiner, Montessori, Detroy, etcétera); surgen las resistencias y oposiciones de los elementos políticos y pedagógicos tradicionales, conservadores; pero las nuevas ideas van ganando cada vez más adeptos, como lo demuestran los congresos y publicaciones pedagógicas celebrados, hasta que sobreviene la catástrofe de la primera guerra mundial, y en ella misma, y aún más después con las revoluciones que la sucedieron, comienzan a realizarse las reformas casi vertiginosamente.

Las reformas llevadas a cabo en la enseñanza pública europea comienzan, naturalmente, por aquellos países que fueron vencidos o quedaron

insatisfechos en la guerra de 1914-18. Ellos vieron una de las causas de su derrota en la defectuosa organización de su educación pública y realizaron sus reformas. Para éstas se inspiraron principalmente como ha ocurrido siempre en el espíritu de la educación de sus vencedores, principalmente de los países anglosajones. Una de las ideas básicas que reconocieron en esa educación, era su carácter social y democrático, que hacía desaparecer las diferencias de clases en su educación, y que llevó a la implantación de la escuela unificada. Aunque ésta, teóricamente, es de origen germánico, su inspiración se halla en la estructura social anglosajona, y especialmente en la norteamericana. La otra idea se refiere a la estructura interna de la educación, que los países vencidos consideraron arcaica, intelectualista, dogmática y autoritaria, y para reformarla acudieron a las ideas de la educación nueva, que aunque habían tenido también una brillante tradición teórica en esos países, apenas habían llegado a la realidad escolar nacional.

Naturalmente, cada país adoptó las reformas a las condiciones de su momento histórico, a su ideología nacional y política. De aquí que sea difícil trazar el desarrollo sistemático de las reformas. No se pueden comparar por ejemplo las reformas de la educación en Rusia, con las de Alemania o Italia. Sin embargo en todas ellas pueden percibirse ciertos caracteres comunes, como son los antes indicados de la acentuación del carácter social y de la adopción de los métodos de la educación nueva. De estos, que son los que nos interesan, se recoge sobre todo su carácter activo, vital, y su aspecto social y moral.

Dentro de las reformas que se llevan a cabo en Europa, se pueden establecer tres grandes grupos. Uno, que comprende desde 1917 a 1923, es decir inmediatamente y aun durante la primera gran guerra, y en el que se incluyen las grandes reformas de Rusia, Alemania, Austria e Italia; otro, que va desde 1931 a 1937, que abarca las reformas posteriores de España, Bélgica y Francia, y otro que comprende las reformas de Inglaterra y Francia posteriores a la segunda gran guerra de 1939-45.

Aparte de esos grupos y reformas quedan otras importantes como la de Fisher, en Inglaterra, en 1918, con la prolongación de la escolaridad y las escuelas de adultos, que no nos interesa ahora, por no afectar directamente a nuestro objeto, y las reformas de Francia, llevadas a cabo en 1921 por M. Lapie renovando los viejos programas escolares en un sentido activista, y las realizadas a partir de 1916 por Buisson, de Monzie, Herriot, Daladier y Langevin, en el sentido de la escuela única, hasta hacer gratuita la enseñanza secundaria. Finalmente, por razones comprensibles, no podemos incluir las reformas llevadas a cabo en cada uno de los 49 Estados de Norteamérica.

No sería lícito omitir, al hacer una ligera exposición de las reformas educativas en Europa, el hecho de que éstas quedaran suspensas en los países vencidos en la guerra y especialmente en Alemania. Aunque hablemos después de esto, al tratar de la contrarreforma escolar, no estará de más tampoco decir ahora que la reacción contra los principios de la educación nueva comenzó ya antes de esa influencia germana. Comenzó en algunos países casi simultáneamente con la implantación

de las reformas, al poner en ellas contenidos y objetivos políticos, y esto se fue acentuando a medida que se desarrollaba la ideología y la vida de los países en cuestión. Así ocurrió sobre todo en Rusia, Austria e Italia, donde las primeras manifestaciones de la educación nueva fueron al poco ahogadas por la influencia social y política. Un cambio más radical ocurrió después en Alemania, en la que cesó toda manifestación de la educación nueva, tan pronto como llegaron al poder, en 1933, los nacionalsocialistas. Respecto al segundo grupo de reformas es bien sabido la suerte que han corrido las de España, con el cambio de régimen, y las de Bélgica y Francia durante la ocupación alemana¹.

El espíritu y los métodos de la educación nueva quedaron así limitados a los países anglosajones y a algunos latinoamericanos. Entre aquellos se cuentan principalmente Estados Unidos, Inglaterra, Australia, Canadá y Nueva Zelandia. Entre éstos, Argentina, Brasil, Chile, Cuba, México, Colombia, Uruguay y Venezuela. Ahora bien, las reformas en todos esos países, se han realizado más que por la vía política administrativa, por la actuación de sus educadores o mejor por la influencia de una minoría de ellos, que con sus instituciones, libros y revistas conservan vivo el espíritu de la educación nueva.

En la exposición que sigue se señalan sólo los momentos culminantes de las reformas en los principales países europeos, en relación con la educa-

¹ Véase para más pormenores: L. Luzuriaga, *Historia de la educación pública*. Buenos Aires, Losada.

ción nueva. Queda para otra ocasión hacerlo con los países de América.

1. LA REFORMA ESCOLAR RUSA

De todas las grandes naciones europeas, Rusia era sin duda la que se hallaba en peores condiciones pedagógicas al terminar la primera guerra mundial. Antes de ella, su instrucción pública era la más atrasada de Europa; su porcentaje de analfabetos era aterrador, así como las condiciones internas de sus escuelas. Sin embargo, existía una minoría culta de profesores universitarios, con elevado nivel científico, como Pavlov, y una enseñanza secundaria bastante desarrollada en las grandes ciudades. En el orden escolar innovador sólo se podían contar algunos ensayos esporádicos, como el de Tolstoi en su escuela de Yasnaia Poliana, o el de Blonski con su concepción de la escuela productiva del trabajo.

Al terminar ella la guerra y al estallar la revolución de 1917, Rusia se encontró así desprovista del instrumental pedagógico más elemental, y tuvo que improvisarlo todo. No es éste, sin embargo, el lugar de exponer toda la reforma escolar rusa; sólo nos referiremos a las ideas de la educación nueva en relación con ella.

A partir de octubre de 1917, se suceden los decretos del Comisariado de instrucción pública, estableciendo la enseñanza primaria gratuita y obligatoria, el laicismo de la escuela, la coeducación de los sexos, los consejos escolares, la autonomía de las regiones, etc. Al propio tiempo se establecen las bases de la futura escuela única del trabajo. En todas estas reformas intervienen diver-

sas personalidades, entre las cuales se destacan la Sra. Krupskaya, compañera de Lenin, y los Sres. Lunacharski y Blonski.

Las reformas se desarrollan en tres momentos principales: 1º el de la instauración del bolchivismo de 1917 a 1923 que se caracteriza en el orden pedagógico por ser el período de los ensayos y tanteos con grandes dificultades de orden económico para llevarlos a cabo; 2º el de Nueva política económica, la N. E. P., de 1923 a 1928 de tecnificación de la enseñanza, así como la politización de la escuela con mayor intensidad, y el 3º el de los grandes planes quinquenales, de 1923-1939 y en adelante, que es el de la consolidación y desarrollo de la enseñanza en proporciones sorprendentes.

En el orden pedagógico, las ideas centrales de la reforma escolar rusa están sintetizadas en las de la "escuela única" y la "escuela del trabajo", y expresadas en la implantación de la "escuela única del trabajo", por el decreto de 16 de octubre de 1918, que ha sufrido después diversas modificaciones. En aquél se dice que "La base de la vida de la escuela debe ser el trabajo productivo, concebido no como un medio de cubrir los gastos de sostenimiento, ni únicamente como método, sino como orgánicamente enlazado con la enseñanza, iluminando con su luz la vida ambiente, complicándose sin tregua y sobrepasando los límites del ambiente inmediato de los niños, con el fin de hacer conocer a éstos las formas diversas de la producción hasta las más elevadas".

Asimismo es importante la reforma que introduce el plan de 1922, por el cual se establece como

método de enseñanza el "método de los complejos", que como se sabe es una fusión de los centros de interés y del método de proyectos, con una inspiración de carácter social y político. La base del método es siempre el trabajo, en relación con las fuerzas de la naturaleza y de la sociedad, pero en una forma fija, con programas de temas y actividades previamente señaladas por el maestro. Al mismo tipo de iniciativas innovadoras responde la introducción de otros métodos de la educación activa como el Plan Dalton y el trabajo por equipos. Queriendo atender a las necesidades apremiantes del momento, la reforma de 1922 fué sustituida por las de 1927 y 1931 que poco a poco restablecen los programas escolares ordinarios de conocimiento, acentúan las materias técnicas y suprimen algunas de las ideas más avanzadas de la época anterior.

Otro punto importante de la reforma escolar es su aspecto colectivo y social, introduciendo la autonomía no sólo de los alumnos, sino también de los padres, autoridades locales y maestros, en forma de consejos o soviets escolares. Esta reforma al principio gozó de una amplitud y libertad extraordinarias, pero las consecuencias de ésta fueron tan nocivas, que se vió en la necesidad de introducir una disciplina cada vez más severa, hasta llegar a convertirse en una forma casi autoritaria. En cambio, quedó subsistente y aún más desarrollada la organización autónoma de clubs y sociedades de escolares en forma parecida a la de los países occidentales, aunque con contenidos diferentes.

Por último, es de gran significación también la tendencia a vitalizar la enseñanza escolar ponién-

dola en contacto directo con la realidad social, mediante la relación con las instituciones, empresas económicas, industriales, agrícolas, etcétera que en cierto modo son las protectoras de las instituciones escolares.

Es imposible trazar aquí todos los puntos de la reforma escolar rusa en relación con las ideas de la educación nueva. Pero hay que advertir que en aquélla se observa cada vez más un predominio político y social, a la vez que una manifiesta inclinación hacia las formas escolares tradicionales, acentuando más la exigencia de conocimientos, técnicas y destrezas. Aparte de esta "occidentalización" de la enseñanza, hay otra fuente de inspiración, que es la reforma escolar en gran escala, al modo industrial estandarizado de los Estados Unidos, y que le ha llevado a una rápida tecnificación, como se ha visto en la guerra última y en las últimas experiencias científicas en el espacio sideral.

En la actualidad, puede decirse que casi ha desaparecido de la educación rusa todo el espíritu de la educación nueva, que ha sido sustituido por la ideología política marxista y la preocupación tecnológica y científica.

2. LA REFORMA ESCOLAR ALEMANA

En Alemania, las ideas innovadoras habían tenido antes de la guerra mundial de 1914-18 gran desarrollo. Aunque su pedagogía, es decir, su teoría, ha sido siempre superior a su educación, ésta también fué siempre de calidad en el aspecto intelectual, como es generalmente reconocido.

Ahora bien, la tragedia de la educación alema-

na ha sido que sus grandes pedagogos no han tenido en la organización de la enseñanza tanta influencia como sus gobernantes y burócratas. De aquí que la educación alemana de antes de la primera gran guerra presentara un carácter conservador y autoritario, como correspondía al régimen guillermino. A pesar de ello, las dos grandes ideas que influyen en la educación posterior europea, la idea de la "escuela activa" o del trabajo, tienen su origen teórico en Alemania, en sus pensadores y pedagogos, ya que no en su educación misma.

Fué preciso que llegara la guerra, la derrota y la revolución subsiguiente para que estas ideas pudieran llegar a la educación alemana pública, y para que sus pedagogos tuvieran alguna influencia en ella, aunque no fuera por mucho tiempo. Prescindiendo de la parte correspondiente a la "escuela unificada", por no ser éste su lugar adecuado, trataremos de señalar los principales momentos del desarrollo de la educación nueva en la enseñanza pública alemana.

El punto de partida, como se ha dicho, son las ideas de algunos de sus pedagogos más importantes. Limitándonos a la época moderna, hay que contar entre ellos, en primer lugar y sobre todo, a la gran figura de Kerschensteiner, que aparte de sus libros fué el primero en llevar a la enseñanza pública algunas de las ideas esenciales de la educación nueva, como la de actividad, en su reforma escolar de Munich. Después hay que mencionar los nombres de Lichtwark, Scharrelmann, Berthold Otto y Hugo Gaudig, como propulsores de ciertas formas innovadoras activas: artes, trabajo espiritual, globalización, etc.; asimismo, los

fundadores de escuelas nuevas privadas ya mencionadas Litz, Wyneken, Geheeb, etc. y por último los ministros y políticos reformadores como Hänisch, Becker y Bölitz.

Limitándonos a las reformas puramente oficiales, el punto de partida de ellas es la Constitución del Reich, de 1919, la que por primera vez en la historia de las constituciones de los grandes países recoge algunas ideas pedagógicas esenciales, como son las dos antes mencionadas de la *Einheitsschule* y de la *Arbeitsschule*. Para cumplir los preceptos constitucionales debió dictarse una ley general escolar y con este fin se convocó a una conferencia en Berlín (*Reichsschulkonferenz*) en 1919 en la que participaron los más famosos pedagogos alemanes. Pero la ley no pudo aprobarse no obstante los diversos proyectos presentados por las divergencias políticas reinantes.

En sustitución de esta ley escolar general, cada uno de los Estados del Reich modificó la constitución interna de sus escuelas por medio de Orientaciones o Direcciones (*Richtlinien*), en vez de los rígidos Reglamentos anteriores. Refiriéndose concretamente a Prusia, su gobierno con la colaboración del magisterio publicó las "Direcciones" para los primeros cuatro grados de la escuela primaria (*Grundschule*) en 1921 y para los cuatro años siguientes, en 1922. En ella se recogen los principios de la escuela activa. La finalidad esencial de la escuela básica según aquélla es "el paulatino desarrollo de las capacidades infantiles por el impulso al juego y al movimiento, para llegar a la voluntad moral de trabajo, que se efectúa dentro de la comunidad escolar. Su campo de acción unitario es la comprensión acogedora y trans-

formadora de lo próximo al niño, espacial y espiritualmente, teniendo particularmente en cuenta el cuidado de la expresión idiomática en términos infantiles y de la disciplina sistemática de la vista y la mano por el trabajo manual, así como por la observación de la naturaleza y por el trabajo. Junto a esto se debe cuidar de la educación física por medios de juegos, gimnasia, excursiones, y según las estaciones y la edad de los niños por la natación, patines, esquíes y otras actividades corporales. Este fin de la escuela básica exige también la práctica viva (*Einleben*) del idioma materno y de sus tesoros infantiles en lengua y poesía: de aquí la lectura, la escritura y el canto; además la comprensión de las formas espaciales, ritmos y números, las cuales se han de adquirir particularmente por las ocupaciones manuales con las cosas y cuando se trate de formas espaciales con dibujos, modelado, recortado, etc.". La educación en este primer ciclo ha de ser global, es decir, no separada por materias (*Gesamtunterricht*). "La labor del alumno no debe consistir esencialmente en la recepción de materias culturales, sino que los resultados de la enseñanza se han de elaborar bajo la guía del maestro mediante la observación, el ensayo, el experimento y el estudio autónomo". En los grados superiores de la escuela primaria, las materias escolares aparecen separadas y profundizadas, pero sin perder su contacto, ni su carácter activo, acentuándose más el aspecto social, colectivo, de colaboración, y el principio de la autonomía de los alumnos, con la introducción de la educación cívica. La escuela primaria en suma debe ser una escuela de comunidad de trabajo, ba-

sándose en la experiencia infantil y en la vida local, inmediata.

Otras reformas de la enseñanza primaria se refieren más a las ideas de la "escuela unificada" —supresión de escuelas preparatorias, formación universitaria del magisterio, etc.— y por ello no son de este lugar.

En el campo de la enseñanza secundaria hay que contar, en el espíritu de la educación nueva, el decreto de 27 de noviembre de 1918, inspirado por Wyneken, sobre comunidades escolares y consejos de alumnos por el cual se introducía la autonomía escolar dando participación a los padres, profesores y alumnos en el régimen interior de las escuelas. Este decreto fué completado por el de diciembre de 1923 sobre asociaciones de alumnos dentro de la vida escolar. Al mismo tiempo se introdujeron nuevos tipos de establecimientos de segunda enseñanza y se publicaron también nuevos planes de estudio y orientaciones, en parte inspirados en el sentido de la escuela activa (1925).

Tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria se dió especial importancia a la educación física e higiénica de los alumnos, con la introducción de las excursiones semanales obligatorias, con la creación de hogares escolares en el campo (*Landschulheimen*), recuerdo de la idea del Dr. Lietz, con la implantación del servicio voluntario de trabajo, etcétera. Asimismo la reforma acentuó el aspecto de la educación estética en un sentido creador y en relación con la experiencia vital del alumno. Finalmente, a la educación moral se atendía tanto por la concepción de la escuela como comunidad vital de trabajo como por

la introducción de las ideas de autonomía y libertad de los alumnos.

Las dificultades económicas y políticas que experimentó Alemania durante la postguerra hizo que las reformas que suponían gran empleo de medios económicos no pudieran llevarse a cabo en toda su integridad. Pero el espíritu general de la enseñanza cambió de 1918 a 1933 en un sentido democrático diferente del anterior; pero esto no es misión de este trabajo. Sólo hay que consignar aquí la multitud de escuelas de ensayo y de reforma que surgieron en esa época, como las de Hamburgo, Brema, Berlín, Francfort, etc., de que hemos hablado anteriormente. Como era de prever, el gobierno nazista suprimió todas estas escuelas tan pronto como se apoderó del poder en 1933. En la actualidad ha vuelto a renacer el espíritu de la educación nueva. Por supuesto, sólo en la parte de la Alemania Occidental, ya que la Oriental ha quedado bajo el influjo de la educación soviética.

3. LA REFORMA ESCOLAR AUSTRIACA

En Austria, como en Alemania, la reforma escolar empezó después de la primera gran guerra y de la revolución subsiguiente. Aunque sin poseer una tradición pedagógica y escolar tan grande como Alemania, se realizaron en Austria reformas casi más importantes que allí en el campo de la educación. Organó de ella fue el partido socialdemócrata, y sobre todo su ministro Otto Glöckel, una de las personalidades más activas del movimiento innovador. Con él colaboraron otros pedagogos y psicólogos distinguidos como

son los señores Fadrus, Zizek, Bühler, Adler, etc.

La reforma escolar austriaca comprendió varios aspectos, los cuales como en las demás europeas, pueden reducirse a dos, uno de carácter social, en el sentido de la escuela unificada, y otro de carácter pedagógico, orientado en la escuela activa.

Limitándonos al segundo, hay que partir de la creación por Glöckel, en 1919, de una "Sección para la reforma escolar" (*Schulreformabteilung*), en el ministerio de Educación, que fué el instrumento principal de las reformas escolares y al frente de la cual estuvo Fadrus.

El aspecto quizás más interesante de ella fué la creación de escuelas de ensayo en todo el país (253 en el año 1919-20) en las que se experimentaron las ideas innovadoras que habían de aplicarse con los nuevos planes escolares. Estas ideas son esencialmente tres: la educación basada en el conocimiento del ambiente y la vida inmediatos; la autoactividad de los alumnos en la elaboración de los contenidos culturales y por último la enseñanza global, en vez de la dispersión en materias. Los planes de enseñanza (setiembre-agosto de 1920), eran sólo orientadores, dejando a los maestros libertad para acomodarlos a las circunstancias locales. Especial importancia se dió a las excursiones escolares, hasta el punto de constituir éstas la base de la enseñanza, así como a la educación manual y artística, en la que los austriacos han sobresalido tanto en Europa.

Otro aspecto importante fué la participación que tuvo el magisterio en la realización de las reformas. Se constituyeron Cámaras de maestros para el asesoramiento y deliberación de ellas; se orga-

nizaron comunidades de trabajo para discutir los resultados de las escuelas experimentales, etc. Para la preparación del magisterio y su perfeccionamiento se creó un Instituto Pedagógico en la Universidad de Viena en el que participaron activamente Karl y Charlotte Bühler, y se publicaron numerosos trabajos y revistas por la Sección de Reforma escolar, del Ministerio.

Por último, se organizaron los Institutos federales de educación, verdaderas escuelas nuevas públicas, de que ya se ha hablado.

La reforma escolar austriaca sólo duró en toda su extensión dos años, de 1919 a 1920; después quedó reducido a la ciudad de Viena, por el cambio de las circunstancias políticas. Pero con todo ha dejado un rastro importante en la historia de la educación nueva. El gobierno cristiano-social de Dollfuss y después del "Anschluss" germánico suprimieron las reformas innovadoras que han vuelto a implantarse en la actualidad no obstante sus dificultades políticas y económicas.

4. LA REFORMA ESCOLAR ITALIANA

Italia es el último de los pueblos europeos del primer grupo que emprende la reforma de su educación pública conforme al espíritu de la escuela nueva.

Naturalmente, Italia tenía una buena tradición pedagógica antes de ella. Baste recordar los nombres de Credaro, Vidari, Codignola, etc., entre los teóricos; o los de las hermanas Agazzi, Alicia Franchetti y Josefina Pizzigoni, entre los prácticos, o el de María Montessori que une genialmente ambas cualidades. Siguiendo las ideas de estos

educadores que representan la iniciativa privada en la educación nueva, la reforma Gentile - Lombardo Radice, de 1923, realiza ya la introducción de algunos principios de aquélla en la enseñanza pública. No es ésta la ocasión de exponer los caracteres de sus autores, ni las divergencias de sus ideas con algunas de las ideas innovadoras. Baste sólo señalar los puntos de coincidencia.

Como es sabido, al llegar el fascismo italiano al poder, una de las primeras empresas que abordó fué la reforma de la enseñanza italiana tradicional, a la que atribuía parte de los sinsabores que Italia experimentó durante la primera gran guerra. Nombrados ministro de Educación el filósofo Giovanni Gentile y director general de enseñanza primaria el pedagogo Giuseppe Lombardo Radice, emprendieron la reforma con la Real Orden de 11 de noviembre del mismo año, relativa a los horarios, programas y prescripciones didácticas, en cumplimiento de dicho Decreto, y que es la que contiene las innovaciones que nos interesan.

Los programas empiezan por afirmar que sólo pretenden tener un carácter de "orientación" como por lo demás han hecho todos los programas modernos, en sustitución de los antiguos reglamentos. "Los programas de estudio que aquí se describen —dice la disposición oficial— más que otra cosa pretenden tener un carácter de orientación. Se indica al maestro el resultado que el Estado espera de su trabajo, dejándole, no obstante, en libertad de usar para obtenerlo los medios que estime oportunos. Los cuales, por muchas razones, son siempre variados y mudables, en relación con las situaciones concretas en que el maestro se encuentra, en un determinado ambiente escolar y en relación

también con la cultura personal del maestro, o con el temple particular que haya logrado llegar a dar mediante una experiencia reflexiva a su propio espíritu educador".

En los programas se indican las fuentes en que el maestro debe inspirarse para su labor educativa, que son sobre todo la tradición popular viva y la gran literatura del pueblo. En este mismo sentido, la enseñanza se da sobre la base de las manifestaciones de la educación estética, canto, dibujo, caligrafía, recitación, y sobre las actividades manuales y físicas, jardinería, labores femeninas, trabajos manuales, gimnasia, juegos, etc. Por último se introducen las llamadas "ocupaciones intelectuales recreativas", en forma de narraciones, juegos de inteligencia, lectura, etc. Si se suman todas estas manifestaciones de la actividad, juntamente con otras del mismo tipo en las demás materias, se ve que ocupan más de la mitad del tiempo dedicado en los horarios a la enseñanza.

Pero no es sólo la cantidad de actividad lo que la reforma introduce en el sentido de la educación nueva, sino también y sobre todo el método, la forma de la educación escolar. Ésta se basa en la personalidad del maestro, en su preparación, en su espíritu. Con un sentido idealista, acaso excesivo para las condiciones de Italia, se deja a éste la responsabilidad total de su actividad educativa, y se le señalan objetivos de una gran elevación. "Las instrucciones metódicas —dice la Real Orden— debe descubrirlas cada maestro en sí mismo, como una norma viva, ayudado del estudio de los autores que han meditado sobre la educación, o han narrado sus experiencias espirituales,

o creado obras sugestivas para niños, cuyas normas enunciadas, están todavía implícitas".

La reforma contiene otras innovaciones de carácter más general, como es la descentralización administrativa de funciones, la absorción de entidades culturales y sociales, la atención a las modalidades regionales, etcétera.

Los autores de la reforma Gentile y Lombardo Radice, abandonaron el Ministerio de Educación en 1924, al año de implantarla, y desde entonces comenzó a desnaturalizarse ésta con sucesivas modificaciones encaminadas a llevar la política fascista a la escuela, especialmente con el ministro Bottai, como veremos más tarde, al hablar de la "contrarreforma escolar".

Previendo sin duda esto ya en 1923, Lombardo Radice decía en un discurso a los maestros de Bellinzona: "Y para que esto sea, la reforma Gentile requiere, creo yo, además, la *máxima independencia de la política*, o mejor de los partidos políticos, sea cualquiera el que esté en el poder. Escuela de *serenidad* que viva fuera y por encima de las facciones políticas".

La reforma por otra parte tenía también sus aspectos negativos, pero en general supuso un gran progreso en el movimiento pedagógico italiano.

5. LA REFORMA ESCOLAR ESPAÑOLA

En el segundo grupo de las reformas educativas, las realizadas después de 1930, se halla la reforma escolar llevada a cabo desde 1931 por la República española.

Los antecedentes pedagógicos en la educación nueva española hay que buscarlos sobre todo en el

movimiento espiritual iniciado por la Institución Libre de Enseñanza, fundada en 1876 por un grupo de eminentes universitarios españoles, entre los cuales se destaca la figura ejemplar de don Francisco Giner de los Ríos (1839-1915), uno de los más valiosos precursores de la educación nueva. La Institución Libre de Enseñanza desarrolló en España algunas de las ideas más importantes de la nueva educación, antes de ser formuladas y aplicadas en todas sus manifestaciones: el respeto a la individualidad del niño, el cultivo del arte, la coeducación de los sexos, la neutralidad en materia religiosa, la atención a la educación física, las excursiones, la relación íntima entre maestros y alumnos, ciertas formas de autonomía de éstos, etc. Fué también un principio de escuela unificada, al no reconocer separación entre los diversos grados de enseñanza y al llevar a la escuela primaria profesores con preparación universitaria¹.

La obra que la Institución realizó en el campo de la enseñanza privada trascendió a la instrucción pública por medio del Museo Pedagógico Nacional, creado en 1882 y dirigido por el gran educador don Manuel B. Cosío (1857-1935), quien ha inspirado el movimiento pedagógico español durante los últimos 50 años. Su labor diaria con los maestros y profesores, su inspiración a ciertas autoridades ministeriales, sus informaciones y publicaciones han sido el motor que ha movido casi todas las reformas innovadoras llevadas a cabo en la educación española durante ese tiempo.

Inspirada en la misma orientación pedagógica

¹ Véase L. Luzuriaga, *La institución libre de enseñanza y la educación en España*. Universidad Nacional de Buenos Aires, 1958.

hay que citar también, en el orden de la cultura y la enseñanza superior, a la Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas, creada en 1907, bajo la presidencia del sabio histólogo don Santiago Ramón y Cajal, y la gestión decisiva del profesor don José Castillejo. En el orden de la educación nueva, la Junta creó dos instituciones innovadoras de gran valor: el Instituto - Escuela de segunda enseñanza, verdadera escuela de ensayo y de reforma y la Residencia de Estudiantes, centro de alto valor educativo en el orden de la enseñanza universitaria.

Sería falsa modestia ocultar la labor que en el orden de la educación nueva ha realizado también la *Revista de Pedagogía*, fundada en 1922 por el autor de este trabajo, órgano de la "Liga Internacional de Educación Nueva", y en la que han colaborado las más distinguidas personalidades de la educación nacional y extranjera.

Todas estas iniciativas se llevaron a cabo antes de la implantación de la República, por una minoría de educadores y profesores, que fueron influyendo cada vez más en la educación pública. Pero a pesar de los progresos realizados en el orden pedagógico, la enseñanza pública en general dejaba mucho que desear. Es cierto que de 1900 a 1930 se habían introducido en ésta reformas acertadas, sobre todo en el orden administrativo, como la creación de escuelas, la mejora de la situación económica del magisterio, etcétera. Pero aún quedaba mucho por hacer para acabar con las deficiencias existentes.

Los Gobiernos de la República se vieron obligados a atender a las necesidades más apremiantes de la enseñanza y trataron de satisfacerlas con la crea-

ción de millares de escuelas, mejorando la preparación de los maestros, intensificando la inspección escolar en un sentido técnico, reformando la segunda enseñanza, etc. Al propio tiempo se creyeron impedidos a resolver algunos problemas político - pedagógicos, como la implantación del laicismo en las escuelas y la autonomía docente concedida a ciertas regiones españolas.

La urgencia de estas reformas impidió sin duda que se llevaran a cabo otras de carácter más educativo y pedagógico. Sin embargo, se realizaron algunas en el sentido de la educación nueva, como el aumento de las escuelas autónomas experimentales, la creación de organismos técnicos asesores en el Ministerio, la organización de misiones pedagógicas, el desarrollo de instituciones circun-escolares, la creación de campos agrícolas, talleres y bibliotecas, la organización de cursos de perfeccionamiento para maestros, etcétera.

Pero la reforma escolar interna, en el sentido de la educación nueva, fué realizada, más que por las autoridades oficiales, por los maestros mismos, a veces más entusiastas de su misión y mejor preparados, gracias sobre todo al esfuerzo de las generaciones y los trabajos anteriores.

La mayor parte de las reformas de la República fueron suprimidas con el cambio de régimen político impuesto por la violencia.

6. LA REFORMA ESCOLAR BELGA

Bélgica ha sido uno de los países más progresivos en materia de enseñanza. La autonomía de sus municipios y la iniciativa privada habían realizado allí numerosos ensayos y experiencias escolares, al-

gunas de las cuales, como las del doctor Decroly, habían trascendido al mundo entero. Esto no obstante, la enseñanza oficial, pública, propiamente dicha, después de las luchas políticas entre católicos y socialistas, había quedado detenida en las reformas de 1922, que en muchos aspectos fué un compromiso de carácter político. En 1935, un ministro con iniciativa y competencia, M. Bovesse, dictó una circular anunciando una reforma profunda de los programas y planes de estudio, la cual fué llevada a cabo por el decreto de 13 de mayo de 1936. En la reforma colaboraron algunos expertos belgas como los señores Buez, Jeunhomme y Roels, pero la principal fuente de inspiración fueron las ideas del doctor Decroly. La reforma ha sido considerada como un triunfo de la educación nueva y de la escuela activa, como lo demuestran estas palabras de los asistentes al Congreso de la Liga Internacional de Educación Nueva celebrado en Cheltenham, en 1936: "Con una alegría muy grande hemos sabido el éxito, la consagración oficial de las ideas y principios de Decroly en ese magnífico programa de las escuelas belgas del 13 de mayo de 1936, que nos llena el corazón de admiración y envidia". Por su parte, la colaboración más valiosa del pedagogo belga, Mlle. Hamáide, ha dicho de la reforma: "Los amigos y admiradores del doctor Decroly se han sentido muy felices con la aparición del nuevo plan de estudios belga. Veían al fin la consagración oficial de las ideas tan entusiastamente defendidas por su maestro venerado y amado. Asistían a la victoria del ideal pedagógico que defendían desde hacía años".

El plan de estudios dice en su Introducción su propósito, que es la transformación del programa y

del método de enseñanza, advirtiendo que sería un error modificar aquél sin preocuparse de éste. La finalidad de la escuela es definida así: "La escuela tiene el deber de ejercer una acción educativa, de estimular los intereses, de revelar valores, y en fin de provocar la liberación espiritual y la elevación del alma. Nosotros no queremos hacer de nuestros niños pozos, sino fuentes surgentes y prepararlos para que gobiernen su pensamiento así como su conducta".

Los puntos más importantes de la reforma son: a) el estudio psicológico del niño como base de la enseñanza, estudio realizado antes de la reforma y proseguido después de su aplicación; b) un programa de conocimientos reducido y globalizado, fundado en la vida propia del niño; c) el estudio del medio ambiente mediante la observación activa; d) la vivificación de toda la enseñanza mediante ejercicios y prácticas adecuadas.

Respecto a la parte psicológica, las Instrucciones dicen: "Hemos obedecido lo más fielmente posible las observaciones cada vez más precisas y más exactas de esta ciencia que tiene hoy derecho a ser citada: la psicología del niño... El Departamento de Instrucción Pública prestará atención a esta evolución de la pedagogía experimental y, a la luz de los resultados obtenidos, completará y precisará el presente programa. Hará más todavía. Fomentará las investigaciones de la psicología experimental y creará grupos de estudio encargados de proseguirlas con el rigor requerido".

En cuanto a la vida y a la individualidad del niño aquellas expresan estas valiosas ideas: "Para realizar los fines de la educación armónicamente es necesario que el educador tome como punto de

partida y como centro constante de sus preocupaciones al niño, con sus necesidades, sus tendencias, sus instintos, en una palabra, sus intereses... El maestro estará atento a las necesidades de sus alumnos y a las posibilidades de su medio. Respetará las personalidades nacientes y recordará que conceder confianza al instinto de libertad del niño no significa tolerar fuerzas inadecuadas y caprichos irrazonables. Es únicamente "su libertad de hacer lo que debe y lo que puede".

Finalmente, por lo que se refiere al estudio del medio por la observación activa dicen las Instrucciones: "En la enseñanza se trata sobre todo de despertar intereses que impulsen al trabajo y favorezcan el esfuerzo educativo. Esto significa que hay que dirigirse muy poco a la receptividad del alumno y poner más bien en juego su espíritu de observación y su actividad propia. Para tal tarea, un medio único se ofrece a nosotros, permitir al niño el conocimiento de lo que le rodea. Es en el medio próximo donde se puede encontrarla en otra parte"¹.

Las instrucciones contienen multitud de observaciones y sugerencias pedagógicas valiosas parecidas, que les han hecho merecer la aprobación de personalidades tan salientes como los señores Ferrière, Wallon, Piéron, Bally, Hamaïde, etc.

Desgraciadamente, la última guerra sorprendió a Bélgica en plena aplicación de la reforma. De todos modos, quedará como un testimonio elocuente del reconocimiento oficial de la educación nueva en nuestro tiempo.

¹ Véase F. Bovesse, *La escuela pública renovada*.

7. LA REFORMA ESCOLAR FRANCESA

Después de las grandes leyes escolares de Jules Ferry y Ferdinand Buisson, de 1882 a 1886, estableciendo la gratuidad, la obligatoriedad y el laicismo, Francia había quedado en una situación estática respecto a su enseñanza.

La guerra de 1914-1918 produjo entre otros el movimiento de "Les compagnons de l'université nouvelle" que se preocupó sobre todo al aspecto social de la educación y en particular de la enseñanza secundaria y superior. Por otra parte, los trabajos de Alfredo Binet y de sus colaboradores habían llamado la atención sobre la educación de la primera infancia en un sentido psicológico. Finalmente, el grupo de educadores reunidos en la sociedad "La nouvelle éducation" inspirada por M. Roger Cousinet y madame Gueritte habían suscitado desde 1922 en Francia los problemas de la educación nueva, juntamente con un grupo francés de la "Liga internacional de educación nueva" y las iniciativas de las "escuelas nuevas", en particular la de las Rocas, dirigida por M. Bertier.

La enseñanza oficial francesa que se había distinguido por su marcado intelectualismo y separación entre los grados primarios y secundarios, comenzó a modificarse poco a poco en los dos sentidos que habían realizado otros países, el social y el educativo. En el primero, hay que recordar todo el movimiento en favor de "L'école unique" en el que se distinguen sobre todo los señores Buisson, Herriot, de Monzie y Daladier, y que culmina en las reformas de 1930 que acaban por establecer la gratuidad en la enseñanza secundaria por pri-

mera vez en Europa. Al mismo sentido social responde el Plan Langevin de 1945 de que se habla después.

Pero las reformas en el campo interno de la escuela fueron mucho más lentas, por el sentido tradicional y conservador de las autoridades escolares francesas. Un primer paso en este sentido se dió con las "Instrucciones" de 1923 inspiradas por M. Lapie que acentúan el carácter activo de la enseñanza.

Por otra parte, los ensayos y experiencias en las escuelas públicas de los señores Cousinet (trabajo por equipos), Freinet (la imprenta en la escuela), y Profit (las cooperativas escolares) junto con otras tentativas del grupo de la "nouvelle éducation" fueron difundiendo poco a poco por las escuelas oficiales, a pesar de la resistencia de las autoridades inspectoras y directoras, que se atenían sobre todo a los programas y exámenes que habían de cumplirse.

La primera reforma en el sentido de la educación nueva fué la emprendida en 1937, por inspiración del Ministro de Educación M. Jean Zay. Esta reforma comenzada en algunos departamentos o provincias francesas y generalizada después a los demás, está contenida en los decretos y circulares ministeriales de 1937 a 1939, y empieza por establecer una reducción en el trabajo escolar ordinario de seis horas por semana, reservando tres de estas seis a la educación física y otras tres a las llamadas actividades dirigidas". Hablando de éstas M. Zay define así su sentido: "Nosotros comprendemos bajo el término de actividades dirigidas un método de educación fundado en los progresos de la psicología del niño. Respeta y utiliza,

guiándola, su espontaneidad dentro del marco del medio social constituido por la escuela: libertad del niño, cooperación en el trabajo de equipo, representan los dos términos inseparables... Los ejercicios al aire libre, en particular la clase-paseo, ocupan en ella un señalado lugar especialmente en la buena estación. Además no deben levantarse compartimientos estancos entre estas prácticas pedagógicas y la clase normal..."

Las actividades dirigidas, además de las excursiones, utilizan especialmente las actividades manuales, siempre conservando su carácter educativo: trabajos en madera, hierro, cartón, cobre, vidrio, etc., con el empleo de los instrumentos correspondientes. Pero además se refieren a otras muchas actividades de carácter literario, científico y técnico; bibliotecas, representaciones teatrales, sesiones musicales, folklore, artes plásticas, etc. En suma, se trata de aplicar el principio a todas las actividades escolares.

La objeción más importante que puede hacerse a esta reforma es la de haber limitado la aplicación del principio de la actividad a tres horas por semana, y no haberla extendido a todas las horas y a todas las materias del programa escolar, el cual quedó en su estructura anterior, aunque se aspira a aprovechar en él los resultados dirigidas. Era, pues, una reforma tímida, parcial, que sólo podría justificarse como ensayo, y por la resistencia de los elementos tradicionales, representantes de la educación intelectual francesa. Con todo, la reforma supuso un progreso considerable, aunque la guerra la cortó cuando empezaba a implantarse en gran escala.

Suprimida la reforma durante el régimen totali-

tario de Pétain, al terminar la segunda guerra se procedió en Francia a otra reforma escolar en gran estilo, que se concretó en el llamado Plan Langevin, de 1941, inspirado en las ideas de la "escuela única" anterior a la guerra. De él no se ha llevado a la realidad más que una parte pequeña. La reforma realizada se refiere a la creación de las llamadas "clases nouvelles" o "clases pilotos" en los Liceos de segunda enseñanza.

Orientadas en las ideas de la "escuela activa", las clases creadas con carácter voluntario, tienen las siguientes características: 1º, se ha limitado el número el alumno por clase a 25, con el fin de poderlos estudiar y educar más individualmente; 2º, se ha reducido también el número de profesores por curso para que puedan tener un contacto más personal e íntimo con ello; 3º, se ha acordado la reunión de los profesores una vez a la semana y las veces que se crean necesarias con los padres con la misma finalidad, y 4º y principal se han introducido los métodos de la escuela activa sobre la base de las actividades manuales, las excursiones, la autonomía de los alumnos, el trabajo por equipos, la elección de materias, etc. En suma, se trata de llevar a la práctica los ensayos y métodos de la escuela *activa* hasta ahora limitada a la primaria.

CONCLUSIÓN

La historia de la educación no se desarrolla en una línea recta, continua, ascendente, sino que en ella ocurre normalmente desviaciones, interrupciones y hasta retroceso. No podía ser a esto una excepción el desarrollo de la educación nueva. Nacida, según se ha dicho, como reacción contra una educación deficiente, ha tenido que luchar intensamente contra los defensores de la enseñanza tradicional; pero después de una larga contienda, y cuando parecía próxima a la victoria, ha sido ella a su vez asaltada por otros movimientos de carácter principalmente político.

En su desarrollo, la educación nueva ha tratado de mantenerse alejada de toda ideología política, económica, social y confesional. Ha proclamado el respeto a la futura personalidad del niño, y sólo ha querido fomentar el desarrollo y madurez de éste, sin asignarle ni imponerle fines trascendentes ajenos a él. Frente a esta actitud de respeto, los beligerantes de la política han pretendido llevar a su campo las ideas e instituciones de la educación partidista, y de aquí ha surgido el conflicto a que se halla sometida hoy.

De un lado, los partidarios de los regímenes políticos autoritarios, y de otros los de los proletarios, trataron de imponer su visión del mundo y de la vida a las generaciones en desarrollo, y por ello

aspiraban a apoderarse de la escuela en general y de la educación nueva en particular.

Ya hemos visto como en el proceso de desarrollo de ésta comenzaron pronto las reformas oficiales, que habían adoptado algunas de sus ideas, a cambiar su línea de conducta, hasta llegar el momento en que existió, sobre todo en algunos países, una verdadera contrarreforma escolar equivalente en cierto modo a la contrarreforma religiosa de los siglos XVI y XVII.

Ahora bien, el movimiento de la contrarreforma escolar, a diferencia de la contrarreforma religiosa, no aspiraba conservar posiciones antes ganadas ni a volver atrás en el tiempo. Por el contrario, se trataba aquí de movimientos revolucionarios que querían imponer violentamente sus ideologías políticas. La actitud conservadora o más bien evolutiva es en cambio característica de la educación nueva, que quiere desarrollar sus ideas de un modo natural y sin violencia.

Por otra parte, los movimientos contrarreformistas, aunque no lo quieran o no lo sepan, no dejan de admitir en su seno las ideas contra las que aparentemente están en lucha. Así ocurrió con la Contrarreforma religiosa en el orden pedagógico al aceptar los principios de la educación humanista y así también ocurrió con la contrarreforma educativa, que conservó algunas de las ideas esenciales de la nueva educación, como las de la actividad, vitalidad y comunidad, aunque naturalmente rechazó violentamente otras esenciales como las de la libertad, autonomía e individualidad.

Finalmente, hay que advertir que los movimientos contrarreformistas se hallan sujetos a las mismas evoluciones y desviaciones que los demás mo-

vimientos históricos. No hay en ellos tampoco una línea continua y uniforme, sino que sufren frecuentemente alteraciones importantes. Sólo hay que recordar las que han sufrido por ejemplo las reformas de Lunacharsky y Gentile con los que les sucedieron en sus funciones.

No es éste el lugar de exponer al pormenor el desarrollo que ha sufrido el movimiento de la contrarreforma escolar. Sólo se indicarán sus momentos más importantes en relación con la educación nueva.

En Rusia, por ejemplo, al propio tiempo que se introducían algunas de las ideas esenciales de la escuela activa, como el método de proyectos, el Plan Dalton, la autonomía de los alumnos y maestros, la globalización en los programas, etc., se imponía la ideología comunista convirtiendo a las escuelas en centros de propagandas políticas. Más tarde, las mismas ideas de la educación nueva, introducidas por Lunacharsky, Blonsky, etc., fueron poco a poco desalojadas de la educación en favor de una pedagogía más de acuerdo con la educación tradicional europea, volviendo a los programas escolares fijos, a la implantación de los exámenes, a la disciplina y la autoridad en la escuela, etc., todo ello sin duda para acelerar el proceso de tecnificación e intensificación de la enseñanza.

En Italia, las ideas recogidas por Gentile y Lombardo Radice de las escuelas y métodos inovadores, tales como la de las actividades estéticas y manuales, la libertad a los maestros para la aplicación de los programas, la referencia al medio propio del alumno, etc., fueron al propio tiempo contrarrestadas por ellos mismos, al acentuar el carácter nacionalista y confesional de la escuela. Pero

LA EDUCACIÓN NUEVA

la verdadera contrarreforma escolar comenzó a poco de dejar aquéllos el Ministerio de Educación nacional, especialmente con la actuación del ministro Bottai, que acentuó cada vez más el carácter fascista de la escuela hasta hacer de ésta un auténtico órgano del partido. La "Carta della Scuola" de 1939, intensificó esos caracteres, aunque reconoció al trabajo como una de las bases esenciales de la educación.

En Alemania, el movimiento de la contrarreforma educativa tuvo una significación más vasta y profunda. Aunque la pedagogía alemana ha sido la rectora en el mundo moderno, la realidad escolar germana ha estado siempre muy atrás de ella, por el predominio de sus políticos y funcionarios conservadores y reaccionarios. El siglo XIX fue un siglo de luchas entre éstos y sus educadores y pedagogos más distinguidos. Estas luchas se prosiguieron hasta nuestro siglo, y sólo a partir de 1918 logran los últimos un triunfo sobre la burocracia, logrando introducir en la legislación algunas de las reformas de la educación nueva. Pero aún en esa misma época, los elementos políticos impidieron una reforma a fondo de la enseñanza alemana.

Indicadas las modificaciones introducidas por la revolución de 1918 en ésta, tan pronto como desapareció el régimen de Weimar comenzaron a implantarse en 1933 las ideas hitleristas. La educación se puso una vez más al servicio de la política. Aquella pierde su autonomía y queda subordinada a la formación del nuevo tipo de hombre, el soldado político. La raza, el suelo, la sangre, la nación, son los objetivos. Desaparece toda idea de libertad individual en la educación y su lugar lo ocupa la disciplina, la autoridad, la subordinación al jefe.

C O N C L U S I O N

Pero aquí tampoco desaparecen del todo las ideas de la educación nueva, sino que se las transforma y adapta a la nueva modalidad política. Así, por ejemplo la idea de la actividad aparece realzada en la forma del trabajo colectivo en los campos, fábricas y talleres; la idea de la totalidad o globalización se acentúa en todas las manifestaciones de la vida escolar; la misma idea de la individualidad sirve para la preparación y selección de los jefes, se intensifica también la educación física, aunque más en forma de trabajo corporal y de preparación de militar, que de juego y deporte. La educación estética aparece revestida en forma de cantos y marchas militares. Y por último la idea de la colectividad aparece exaltada hasta el máximo sacrificio a favor del partido que se llama nacional.

Una característica común a todos los regímenes políticos indicados es la organización de la juventud en sociedades y agrupaciones al margen de la escuela. Los pioneros de Rusia, los balilas de Italia y la juventud hitleriana de Alemania fueron organizados para instaurar en los jóvenes del modo más rápido y eficiente posible la ideología política de los respectivos regímenes. Éstos consideraron sin duda que la escuela ordinaria, oficial, es de acción lenta y poco flexible para esos fines y la dejaron de lado, sustituyéndola por aquellas organizaciones juveniles. Así tenemos dos movimientos paralelos, el escolar y el extraescolar, que trataban cada uno a su modo de hacer la transformación política que sus gobiernos tratan de implantar o consolidar. Por tanto, no son movimientos pedagógicos propiamente dichos, sino esencialmente políticos.

De otra parte, los países de régimen político democrático han quedado reducido durante la guerra

última a los pueblos anglosajones y algunos hispanoamericanos, que son hoy los máximos defensores de la educación nueva. Al conservar en su educación las ideas de la libertad, autonomía, respeto a la individualidad, comunidad libre, etc., han seguido manteniendo la ideología que aquélla venía practicando desde sus comienzos.

Ahora bien, a medida que se iban desarrollando las concepciones políticas totalitarias, esos pueblos han acentuado cada vez por reacción el principio democrático en la educación nueva, hasta el punto de hacer que ésta acepte ese principio como punto esencial de su orientación. Ya no basta el respeto a la individualidad infantil, la liberación de toda ideología trascendente, sino que se quiere también transmitir las ideas democráticas, aunque no en formas de imposición y adoctrinamiento, sino en el espíritu de la crítica de la autodeterminación política.

Pero al mismo tiempo se acentúa también el carácter social en el sentido de querer librar a la educación del predominio de ciertas clases sociales y de los intereses económicos, y con ello transformar a la sociedad misma. Esto se observa sobre todo en el movimiento norteamericano, en el cual sus representantes más distinguidos, Dewey, Kilpatrick, Bode, Rugg, etc. han adoptado una actitud socialmente avanzada y lo mismo puede decirse de su entidad innovadora más característica, la "Progressive Education Association".

Esta actitud existía también en Europa en los últimos años antes de la guerra, y especialmente en Francia, donde los educadores y pensadores agrupados en torno a la "Liga Internacional de educación nueva", tales como Langevin, Piéron, Piaget,

Bertier, Ferrière Freinet, etc., había hecho declaraciones en ese sentido y convocado en agosto de 1939, justamente un mes antes de la guerra, un congreso sobre la educación y el ideal democrático, para la defensa de éste.

La última guerra mundial acentúa aún más este carácter social y democrático en los partidarios de la educación nueva.

Y así nos encontramos hoy en presencia de dos ideologías en pugna, las mismas que existen en la sociedad actual. De un lado, los regímenes totalitarios y la educación autoritaria, del otro, los regímenes democráticos y la educación liberal. El desarrollo histórico decidirá evidentemente, la suerte de unos por triunfar con las ideas democráticas.

BIBLIOGRAFÍA

DESARROLLO HISTÓRICO

- ALBERT EHM: *L'éducation nouvelle*. Preface de A. Ferrière. París, Editions Alsacia, 1938.
- A. FERRIÈRE: *La escuela activa*. Trad. de Tomás Samper. Madrid. Beltrán, 2ª ed., 1932.
- I. L. KANDEL: *The end of an era*. Educational Yearbook of the International Institute of Teachers College, Columbia University. 1941. New York.
- L. LUZURIAGA: *Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires, Losada, 1966.
—*La educación de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Losada, 1967.
- AUGUST MESSER: *Pädagogik der Gegenwart*. Berlín, Mauritius Verlag, 1926.
- WILLY MOOG: *Geschichte der Pädagogik*. Vol. 3. Die Pädagogik der Neuzeit. Osterwick, 1933.
- H. NOHL LIND PALLAT: *Handbuch der Pädagogik*. 5 vols. Langensalz, Belt, 1929-33.
- HARRY N. RIVLIN y HERBERT SCHUELER: *Enciclopedia de la educación moderna*. Trad. de C. y L. Luzuriaga. Buenos Aires, Losada, 2ª ed., 1956.
- F. W. ROMAN: *The new education in Europe*. London, Routledge, 1930.
- HAROLD RUGG: *Progressive education after twenty years*. Washington. Progressive Education Association, 1938.
- VIVES: *Tratado de la enseñanza*. Trad. de J. Ontañón. Madrid. La Lectura, s. a.
- LOCKE: *Pensamientos acerca de la educación*. Trad. de D. Barnés. Madrid, La Lectura, s. a.
- ROUSSEAU: *Emilio o de la educación*. Trad. de R. Urbano. Madrid, Jorro.
- PESTALOZZI: *Leonardo y Gertrudis*. Trad. de E. Ovejero. Madrid, Jorro, 1913.
- FROEBEL: *La educación del hombre*. Trad. de L. de Zulueta. Madrid, Jorro, 1913.
- FEDERICO NIETZSCHE: *Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten*, 1871-1872. Leipzig, Kröner Verlag, 1923.

B I B L I O G R A F I A

- LEÓN TOLSTOI: *La escuela de Yasnaia Poliana*. Valencia, Samper.
- F. GINER DE LOS RÍOS: *Ensayos sobre educación*. Buenos Aires, Losada, 1945.
- WILLIAM JAMES: *Charlas a los maestros*. Trad. de S. Rubiano. Madrid, Jorro, 1924.
- ELLEN KEY: *El siglo del niño*. Trad. de M. Domengue. Barcelona, Heinrich, 1906.
- J. H. BADLEY: *A Schoolmaster Testament*. Forty years of educational experience. Oxford, Basil Blackwell, 1937.
- CH. BAUDIN: *Tolstoi éducateur*. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé.
- A. FERRIÈRE: *Tres heraldos de la educación nueva*. (H. Lietz, G. Lombardo-Radice, F. Bakulé). Barcelona, Fraternidad Internacional de Educación.
- EMIL SAUPE: *Deutsche Pädagogen der Neuzeit*. Osterwick, Zickfeldt, 1925.
- SIDNEY HOCK: *John Dewey. An intellectual portrait*. New York, The John Day Co., 1939.
- YOSHUA FITCH: *Thomas and Matthew Arnold and their influence on English education*. London, Heinemann, 1899.
- B. M. WARD: *Reddie of Abbotsholme*. London, Allen, 1934.
- H. G. WELLS: *Vida e ideas de Sanderson de Oundle*. Madrid, La Lectura, s. a.

II LAS IDEAS

- A. M. AGUAYO: *Filosofía y nuevas orientaciones de la educación*. Habana, Cultural, 1932.
- ALFRED BINET: *Ideas modernas sobre los niños*. Trad. de F. González Plana, Buenos Aires, Albatros, 2ª ed. 1942.
- BOYD H. BODE: *Teorías educativas modernas*. Trad. de M. Gallardo, México.
—*Progressive education at the crossroads*. New York, Newson and Co., 1938.
- HENRI BOUCHET: *L'individualisation de l'enseignement*. Pref. de A. Ferrière, París, F. Alcan, 1933.
- WILLIAM BOY: *Hacia una nueva educación*. (Relación de la 5ª Conferencia de la Liga Internacional de Educación Nueva). Madrid, La Lectura, 1931.
- OSCAR BUSTOS: *Principios y técnica de la escuela activa*. Santiago de Chile, Im. Quevedo, 1939.
- RAMÓN I. CARDOZO: *La pedagogía de la escuela activa*. 3 vols. Asunción, Paraguay, 1938-1939.
- MARIO CASOTTI: *Scuola attiva*. Brescia, "La Scuola", 1936.

- E. CLAPARÈDE: *La educación funcional*. Trad. de M. Rodrigo. Madrid, La Lectura, 1932.
 —*La escuela y la psicología*. Trad. de M. L. Navarro y J. Comas. Buenos Aires, Losada, 5ª ed., 1964.
- JAMES B. CONANT: *Education in a divided world*. London, Oxford University Press, 1948.
- ROGER COUSINET: *L'éducation nouvelle*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1951.
- K. S. CUNNINGHAM: *Education for complete living* (Raport de la Conferencia de la Liga Internacional de Educación Nueva). Melbourne, University Press, 1938.
- EDMOND DEMOLINS: *¿En qué consiste la superioridad de los anglosajones?* Trad. de Santiago. Alba, Madrid.
- JOHN DEWEY: *Obras pedagógicas*. Ed. de La Lectura. Madrid, 8 vols.
 —*El Niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Trad. de L. Luzuriaga. Buenos Aires, Losada.
 —*Experiencia y educación*. Trad. de L. Luzuriaga. Buenos Aires, Losada.
 —*Democracia y educación*. Buenos Aires, Losada.
- O. DECROLY: *Problemas de psicología y de pedagogía*. Madrid, Beltrán, 1929.
- A. FERRIÈRE: *La ley biogenética y la escuela activa*. Trad. y prólogo de L. Luzuriaga. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1929, 2ª ed., 1933.
 —*Transformemos la escuela*. Trad. de J. Pavón. Barcelona, Fraternidad Internacional de Educación, 1929.
 —*La libertad del niño en la escuela activa*. Trad. de R. Tomás Samper. Madrid, Beltrán, 1929.
 —*Problemas de educación nueva*. Trad. de R. Tomás Samper. Madrid, Beltrán, 1930.
- LOURENÇO FILHO: *Introdução ao estudo de escola nova*. S. Paulo, Cia. Melhoramentos, 4ª ed. 1936.
- G. KERSCHENSTEINER: *Theorie der Bildung*. Leipzig, Teubner, 1926.
 —*Concepto de la escuela del trabajo*. Trad. de L. Luzuriaga. Madrid, La Lectura, s. a.
- WILLIAM H. KILPATRICK: *Foundation of the method*. New York, Macmillan, 1925.
 —*Education and the social crisis*. New York, Liveright, 1932.
 —*La función social, cultural y docente de la escuela*. Trad. de L. Luzuriaga. Buenos Aires, Losada.
- W. H. KILPATRICK, HAROLD RUGG and CARLETON WASHBURN: *El nuevo programa escolar*. Trad. de L. Luzuriaga. Buenos Aires, Losada.

- KILPATRICK, BREED, HORNE y ADLER: *Filosofía de la educación*. Pról. de L. Luzuriaga. Buenos Aires, Losada.
- G. LOMBARDO-RADICE: *Lineas generales de filosofía de la educación*. Trad. y prólogo de L. Luzuriaga. Buenos Aires, Losada.
- L. LUZURIAGA: *La educación nueva*. Madrid, Publicaciones del Museo Pedagógico Nacional, 1928.
 —*La pedagogía contemporánea*. Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires, Losada.
 —*Reforma de la educación*. Buenos Aires, Losada, 1945.
- JUAN MANTOVANI: *La educación y sus tres problemas*. Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras, 1943, 2ª ed., Buenos Aires, El Ateneo, 1948.
- MARÍA MONTESSORI: *El método de la pedagogía científica*. Trad. de J. Palau. Barcelona, Araluce, 3ª ed., 1937.
 —*Ideas generales sobre mi método*. Traducción y prólogo de L. Luzuriaga. Buenos Aires, Losada.
- HERMANN NOHL: *Teoría de la educación*. Trad. de L. Luzuriaga. Buenos Aires, Losada.
- J. ORTEGA Y GASSET: *Biología y Pedagogía*. Madrid, El Espectador. Vol. III.
- WILHELM PAUSLEN: *Die Überwindung der Schule*. Leipzig, 1926.
- PETER PETERSEN: *Principios de pedagogía*. Buenos Aires, Losada.
- PROGRESSIVE EDUCATION ASSOCIATION: *Progressive education advances*. New York, Appleton, 1938.
- T. PERCY NUNN: *Education: its data and first principles*. London, Arnold, 2ª ed., 1930.
- E. SPRANGER: *Pädagogische Perspektiven*. Heidelberg, Quelle und Meyer, 1952.
- WYATT RAWSON: *A la recherche de la liberté*. Raport del Congreso de la Liga Internacional de Educación Nueva, 1936, París, Editions Fuster, 1938.
- FRANCISCO ROMERO: *Filosofía de la persona*. Buenos Aires, Losada, 1944.
- HAROLD RUGG and ANN SCHUMAKERS: *The child-centered school*. Yonkers, World Book Co., 1928.
- CARLETON WASHBURN: *A living philosophy of education*. New York, The John Day Company, 1940.
- GUSTAVO WYNEKEN: *Escuela y cultura juvenil*. Trad. de L. Luzuriaga, 2 vols., Madrid, La Lectura, s. a.

III. LOS MÉTODOS

- JOHN ADAMS: *Modern developments in educational practice*. London University Press, 1922.
- MARCELO AGUDO: *El Plan Howard*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1931.
- HERMINIO ALMENDROS: *La imprenta en la escuela*. La técnica de Freinet. Buenos Aires, Losada.
- ANTONIO BALLESTEROS: *El método Decroly*. Buenos Aires, Losada.
- P. P. BLONSKI: *Die Arbeitsschule*. Trad. del ruso por H. Rueff. Berlin, 1921.
- E. COLLIN: *Project teaching in the elementary schools*. New York, The Century Co., 1928.
- JUAN COMAS: *El sistema de Winnetka en la práctica*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1930.
- MARGARITA COMAS: *El método Mackinder*. Buenos Aires, Losada.
- El método de proyectos en las escuelas urbanas*. Buenos Aires, Losada.
- La coeducación de los sexos*. Buenos Aires, Losada.
- ROGER COUSINET: *Un nuevo método de trabajo libre por grupos*. Buenos Aires, Losada.
- L. DALHELM: *El método Decroly*. Trad. de J. Orellana y L. Pintado. Madrid.
- O. DECROLY: *La función de globalización y la enseñanza*. Trad. y prólogo de L. Luzuriaga, Madrid, Revista de Pedagogía, 1927, 3ª ed., 1935.
- O. DECROLY y G. BOON: *Iniciación general al método Decroly y ensayo de aplicación a la escuela primaria*. Trad. de M. L. Navarro, Buenos Aires, Losada.
- J. DESCHAMP: *L'autoéducation à l'école, appliquée au programme de Decroly*. Bruxelles, Lomertin, 1924.
- EVELYN DEWEY: *The Dalton Laboratory Plan*. London, Dent, & Sons, 1924.
- ROBERT DOTTRENS: *Le progrès à l'école: selection des élèves ou changement des méthodes*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1936.
- F. DUMAS, E. FLAYOL y A. CARROL: *Las actividades dirigidas*. Trad. de L. M. Navarro, Buenos Aires, Losada, 1942.
- E. FLAYOL: *La méthode Montessori en action*. Paris, Nathan.
- ADOLFO FERRIÈRE: *La práctica de la escuela activa*. Experiencias y orientaciones. Trad. de R. Tomás y Samper. Madrid, Beltrán, 1928.

- La educación autónoma*. Trad. de R. Tomás y Samper. Madrid, Beltrán, 1926.
- DOROTHY C. FISHER: *L'éducation Montessori*. Paris, Fischbacher, 1915.
- FONTEYNE, GALLIEN, GLARET, DEGAN: *Initiation à la méthode Decroly*. Bruxelles, Centre National d'Education.
- C. FREINET: *L'imprimerie à l'école*. En "Pour l'Ere Nouvelle".
- HUGO GAUDIG: *Theorie und Praxis der freien geistigen Arbeit*. Leipzig, 1921.
- C. GUILLEN DE REZZANO: *Los centros de interés en la escuela*. Buenos Aires, Losada.
- A. HAMAÏDE: *La méthode Decroly*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1922.
- O'BRIEN HARRIS: *Toward freedom: the Howard Plan of individual time-tables*. University of London Press, 1933.
- N. HECKER y M. MUCHOW: *Friedrich Froebel und Maria Montessori*. Leipzig, 1930.
- W. H. KILPATRICK: *The Montessori system examined*. Boston, Houghton, 1914.
- G. LOMBARDO-RADICE: *Lecciones de didáctica*. Trad. de P. M. Salidas. Barcelona, Labor, 1933.
- L. LUZURIAGA: *La pedagogía Decroly*. En "La función de globalización y la enseñanza" de Decroly. Public. de la Rev. de Pedagogía.
- La pedagogía Montessori*. En "Ideas generales sobre mi método" de M. Montessori. Buenos Aires, Losada, 1948.
- A. J. LYNCH: *El trabajo individual según el Plan Dalton*. Buenos Aires, Losada.
- J. M. MACKINDER: *Individual work in infant's schools*. London, Cassel, 1937.
- E. R. MAGUIRRE: *El plan de los grupos de estudio*. Trad. de Carlos Luzuriaga. Buenos Aires, Losada.
- F. MARTÍ ALPERA: *Ensayos del método de proyectos*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1934.
- MARÍA MONTESSORI: *Manual práctico del método Montessori*. Trad. de J. Palau Vera. Barcelona, Araluce, 3ª ed., 1939.
- L. C. MOSSMAN: *The activity concept*. New York, Macmillan, 1938.
- LOTTE MÜLLER: *El trabajo escolar activo*. Trad. de A. Chleusebairgue. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1933.
- MARÍA LUISA NAVARRO: *El método de trabajo por equipos*. Buenos Aires, Losada.

- NATIONAL SOCIETY FOR STUDY OF EDUCATION: *The activity movement*. 33. Yearbook. Part. II. Bloomington, Public School Publishing Company, 1934.
—*Adapting the Schools to individual differences*. 24 Yearbook. Part. I. 1925. 4^o ed., 1929.
- PROGRESSIVE EDUCATION ASSOCIATION: *New methods versus old in American education*. New York, Teachers College, Columbia University, 1941.
- SABAS OLAIZOLA: *La pedagogía decroliana*. Montevideo, Arduin, 1928.
- BERTHOLD OTTO: *Geistige Verkehr mit Schülern in Gesamtunterricht*. Leipzig, 1907.
- M. PAEWS: *El método Montessori*. Madrid, Espasa-Calpe, 1935.
- HELEN PARKHURST: *Education on the Dalton Plan*. London, Bell, 1927.
- PETER PETERSEN: *El plan Jena*. Trad. de L. Luzuriaga. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1930.
- J. PETERSEN y J. PIAGET: *La nueva educación moral*. Trad. de M^a Luisa Navarro. Buenos Aires, Losada.
- JEAN PIAGET: *Les méthodes nouvelles*. En "Encyclopedie française", Vol. xv. Paris, 1935.
- J. PIAGET y J. HELLER: *La autonomía en la escuela*. Trad. de M^a Luisa Navarro. Buenos Aires, Losada.
- R. PROFIT: *La cooperación escolar*. Trad. de M^a Luisa Navarro. Buenos Aires, Losada, 1946.
- ANA RUBIES: *Aplicación del método Decroly a la enseñanza primaria*. Buenos Aires, Losada.
- HAROLD RUGG: *Democracy and the curriculum* (En colaboración con varios autores). New York, Appleton, 1939.
- C. SÁIZ AMOR: *La escuela rural activa*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1933.
—*El método de la escuela renovada*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1930.
—*El método Cousinet*. Buenos Aires, Losada.
- FERNANDO SÁINZ: *El Plan Dalton*. Buenos Aires, Losada.
—*El método de proyectos*. Buenos Aires, Losada.
—*El método de proyectos en las escuelas rurales*. Buenos Aires, Losada.
- LUIS SANTULIANO: *La autonomía y la libertad en la educación*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1928, 2^a ed., 1933.

- LEONOR SERRANO: *El método Montessori*. Buenos Aires, Losada.
- J. A. STEVENSON: *The project method of teaching*. New York, Macmillan, 1930.
- CARLETON WASHBURN: *La escuela individualizada*. Trad. de F. Sáinz. Buenos Aires, Losada.
- M. E. WELLS: *Un programa desarrollado en proyectos*. Trad. de F. Sáinz. Buenos Aires, Losada.

IV. LAS INSTITUCIONES

- A. ANDERSEN: *Das Landerziehungsheim*. Leipzig. Quelle & Meyer, 1926.
- M. AUDEMES y L. LAFENDEL: *La casa de los niños* (La maison des petits). Trad. de M. Rodrigo, Madrid. La Lectura.
- J. H. BADLEY: *Bedales. A pioneer school*. London, Methuen, 1923.
- A. BALLESTEROS: *Las escuelas nuevas francesas y belgas*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1930, 2^a ed., 1935.
- G. BERTIER: *L'école des Roches*. Juvisy, Editions du Cerf, 1935.
- PIERRE BOVET: *Vingt ans de vie. L'institut J. J. Rousseau de 1912 a 1932*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1932.
- WILLIAM BOYD: *America in school and college*. Edinburgh, The Educational Institute of Scotland, 1935.
- MARGARITA COMAS: *Las escuelas nuevas inglesas*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1930, 2^a ed., 1935.
- E. CONTNU: *Écoles nouvelles et Landerziehungsheimen*. Paris, Vuibert et Nony, 1905.
- OLGA COSSETTINI: *La escuela viva*. Pr. de Francisco Romero. Buenos Aires, Losada.
- O. DECROLY y B. BOON: *Hacia la escuela renovada*. Trad. de S. Pintado. Madrid, La Lectura.
- EDMOND DEMOLINS: *L'éducation nouvelle. L'école des Roches*. Paris, Firmin-Didot, 1899.
- JOHN DEWEY: *The elementary school record*. University of Chicago Press, 1900 (Publicado en parte en "La escuela y el niño", E. La Lectura).
- J. y E. DEWEY: *Las escuelas de mañana*. Trad. de L. Luzuriaga. Buenos Aires, Losada.

- J. DOVEG WILSON: *Schools of England*. London, Sidwick and Jackson, 1928.
- E. ENGEL: *Die Gemeinschaftsschulen*. Leipzig, H. Haase, 1922.
- V. FADRUS: *Die oesterreichischen Bundeserziehungs-Anstalten*. Wien, Deutscher Verlag f. Jugend u. Volk, 1924.
- A. FERRIÈRE: *L'aube de l'école sercine en Italie*. Paris, Groupe français d'éducation nouvelle, 1927.
—*La escuela activa en América latina*. Trad. de F. Gallach, Madrid, B. del Amo.
- FRANCIS W. PARKER SCHOOL: *Studies in education*. Chicago, 7 vols.
- WILHELM FREI: *Land-Erziehungsheimen*. Leipzig, Klinkhardt, 1902.
- P. GEEHEB: *Die Odenwaldschule als Arbeitsschule*. Jena, Diederich, 1919.
- F. GRUNDER: *Landerziehungsheim und Freie Schulgemeinden*. Leipzig, Klinkhardt, 1916.
- E. HUGUENIN: *Paul Geeheb et la libre communauté écolaire de l'Odenwaldschule*. Geneve, Ed. del Bureau International des Ecoles nouvelles.
- F. KARSEN: *Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart*. Leipzig, Dürr, 1923.
- OTTO KARNTADT: *Versuchsschulen und Schulversuche*. En el "Handbuch der Pädagogik", de Nohl y Pallat, Val. IV, Langensalza, Beltz, 1928.
- REGINA LAGO: *Las Repúblicas juveniles*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1931.
- HERMANN LIETZ: *Emloshtobba*. Berlin, Ferd. Müller, 1896.
—*Deutsche Land-Erziehungsheime*. Leipzig, Voigtländer, 1910.
- MARTÍN LUSERKE: *Schulgemeinde*. Berlín, Furchs, Verlag, 1922.
- LORENZO LUZURIAGA: *Escuelas de ensayo y de reforma*. Madrid, Publicaciones del Museo Pedagógico Nacional, 1924.
—*Escuelas activas*. Madrid, idem, idem, 1925.
—*Las escuelas nuevas*. Madrid, idem, idem, 1926.
—*La escuela nueva*. Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1931.
- MARGARET MACMILLAN: *The nursery school*. London, Dent, 1919.
- JOSÉ MALLART: *La escuela del trabajo*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

- ERICH MEISSNER: *Die deutschen Landerziehungsheime*. En el "Handbuch der Pädagogik", de Nohl y Pallat. Volumen IV.
- J. L. MERIAM: *Child life and the curriculum*. New York, World Book Company, 1920.
- SABAS OLAIZOLA: *La escuela nueva en el Uruguay*. Montevideo, 1935.
- G. PIZZIGONI: *La scuola elementale rinnovata secondo il metodo sperimentale*. Milano, Paravia.
- CAROLIN PRATT: *Experimental practice in the City and Country School*. New York, Dutton, 1924.
- J. RANSOM: *Schools of to-morrow in England*. London, Bell, 1919.
- CECIL REDDIE: *Abbotschilme or ten years in an educational laboratory*. London, Allen, 1900.
- ADOLFE RUDE: *La escuela nueva y sus procedimientos didácticos*. Barcelona, Labor, 1937.
- C. SÁIZ-AMOR: *Las escuelas nuevas escandinavas*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1928, 2ª ed., 1933.
—*Las escuelas nuevas italianas*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1928, 2ª ed., 1933.
- LUIS SANTULIANO: *La escuela duplicada* (Sistema de Gary y Detroit). Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1931.
- C. WASHBURN y M. M. STEANS: *Cómo tener mejores escuelas*. Trad. de L. Santuliano. Madrid, Beltrán, 1931.
- CARLETON WASHBURN: *New Schools in the old world*. New York, John Day.
- LUCY WILSON: *Las escuelas nuevas rusas*. Trad. de L. Santuliano. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 2ª ed., 1934.
- ALICE WOODS: *Educational experiments in England*. London, Methuen, 1920.
- GUSTAVO WYNEKEN: *Las comunidades escolares libres*. Trad. y prólogo de L. Luzuriaga. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1926.
—*La escuela de Wickersdorf*. Madrid, La Lectura.
- V. LAS REFORMAS EN LA ENSEÑANZA PÚBLICA
- T. ALEXANDER y B. PARKER: *La nueva educación en la República alemana*. Trad. de A. Lázaro. Madrid, Aguilar, 1931.

J. BALIVAR: *Des jardins d'enfants aux foyers de travail en U.R.S.S.* Travaux de l'École Normale Supérieure. Paris, Hermann, 1938.

ALFRED BAEUMER: *Politik und Erziehung.* Berlin, Junker und Dünnhaupt, 1939.

O. BOELITZ: *La enseñanza pública en Prusia.* La Plata, Universidad Nacional, 1939.

R. DOTTRENS: *La educación nueva en Austria.* Trad. de R. Tomás. Madrid, Beltrán.

OTTO GLÖKEL: *Die Entwicklung des Wiener-Schulwesens seit dem Jahre 1919.* Wien, Deutscher Verlag, 1926.

PAUL KAETSNER: *Die Volksschule.* En el "Handbuch der Pädagogik", de Nohl y Pallat. Vol. IV.

BEATRICE KING: *Russia goes to school: A guide to Soviet education.* London, The new education book club, 1948.

ERNST KRISCK: *Nazionalsozialistische Erziehung.* Osterwieck, Zieckfeldt, 1937.

RAOUL LABRY: *L'enseignement en U.R.S.S.* En la "Encyclopédie Française". Vol. XV. Paris, 1939.

G. LOMBARDO-RADICE: *La reforma escolar italiana.* Trad. de V. Giménez. Madrid, La Lectura, 1927.

L. LUZURIAGA: *Programas escolares de Bélgica y Suiza.* Madrid, Publicaciones del Museo Pedagógico Nacional, 1930.

—*Programas escolares e instrucciones didácticas de Francia e Italia,* idem, idem, 1928.

—*Ensayos de Pedagogía e Instrucción Pública.* Madrid, Hernando, 1920.

—*La escuela nueva pública.* Buenos Aires, Losada.

R. LLOPIS: *La revolución en la escuela.* Madrid, Aguilar, 1933.

A. PINKEVICH: *La nueva educación en la República rusa.* Madrid, Aguilar, 1931.

S. PROBETTA: *Sur l'enseignements en U.R.S.S.* Travaux de l'École Normale Supérieure. Paris, Hermann, 1938.

ROYAUME DE BELGIQUE: *Plan d'études et instructions pédagogiques.* Bruxelles, Ministère de l'Instruction Publique, 1937.

K. F. STURM: *Deutsche Erziehung im Werden.* Osterwieck.

ZENTRAL INSTITUT FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT: *Die deutsche Schulreform.* Leipzig. Quelle & Meyer.

—*Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen.* Leipzig. Quelle & Meyer.

INDICE

	PÁG.
Prólogo a la 1ª edición	7
Prólogo a la 5ª edición	11
I. Desarrollo histórico de la educación nueva	13
1. La educación nueva en la historia	13
2. Antecedentes históricos de la educación nueva	17
3. Momentos principales en el desarrollo de la educación nueva	20
II. Las ideas	27
1. La idea de la actividad	30
2. La idea de la vitalidad	38
3. La idea de la libertad	43
4. La idea de la individualidad	49
5. La idea de la colectividad	56
III. Los métodos	61
1. Método de trabajo individual	65
A) El método Montessori	65
B) El método Mackinder	72
C) El plan Dalton	73
2. Métodos de trabajo individual colectivo	78
A) El Método Decroly	78
B) El sistema Winnetka	84
C) El plan Howard	88
3. Los métodos de trabajo colectivo	90
A) El método de proyectos	90
B) La enseñanza sintética o global	95
C) La técnica de Freinet	97

LA EDUCACIÓN NUEVA

	PÁG.
4. Métodos de trabajo por grupos	98
A) El método de trabajo por equipos	98
B) El método Cousinet	100
C) El plan Jena	103
5. Métodos de carácter social	106
A) Las cooperativas escolares	106
B) La autonomía de los alumnos	109
C) La comunidad escolar	113
IV. Las instituciones	117
1. Escuelas nuevas inglesas	120
2. Escuelas nuevas alemanas y austriacas	125
3. Escuelas nuevas francesas	130
4. Escuelas nuevas belgas y suizas	132
5. Escuelas nuevas italianas	134
6. Escuelas nuevas norteamericanas	136
V. Las reformas	142
1. La reforma escolar rusa	147
2. La reforma escolar alemana	150
3. La reforma escolar austriaca	155
4. La reforma escolar italiana	157
5. La reforma escolar española	160
6. La reforma escolar belga	163
7. La reforma escolar francesa	167
Conclusión	171
Bibliografía	178

BIBLIOTECA PEDAGÓGICA

- LA PSICOLOGÍA INDIVIDUAL Y LA ESCUELA, por *Alfred Adler* (7ª ed.).
- MANUAL DE PEDAGOGÍA, por *W. A. Lay* (7ª ed.).
- HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA, por *Wühelm Dilthey* (7ª ed.).
- FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN, por *August Messer* (7ª ed.).
- DIDÁCTICA GENERAL, por *A. y J. Schmieder* (8ª ed.).
- PSICOLOGÍA PARA MAESTROS, por *Otto Lipmann* (7ª ed.).
- EL PSICOANÁLISIS Y LA EDUCACIÓN, por *Oskar Pfister* (5ª ed.).
- BIOLOGÍA PEDAGÓGICA, por *Eikenberry y Waldron* (5ª ed.).
- LA PEDAGOGÍA CIENTÍFICA, por *F. N. Freeman* (4ª ed.).
- PEDAGOGÍA FUNDAMENTAL, por *Jonas Cohn* (5ª ed.).
- PSICOLOGÍA PEDAGÓGICA, por *Arturo Stüssner* (4ª ed.).
- FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN, por *W. H. Kúpatrick* (4ª ed.).
- DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN, por *John Dewey* (6ª ed.).
- PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL, por *Ernest Meumann* (5ª ed.).
- PEDAGOGÍA, por *Lorenzo Luzuriaga* (8ª ed.).
- LA EDUCACIÓN DE HOY, por *John Dewey* (4ª ed.).
- HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y DE LA PEDAGOGÍA, por *Lorenzo Luzuriaga* (7ª ed.).
- ORGANIZACIÓN ESCOLAR, por *A. Ballesteros y F. Sáinz* (5ª ed.).
- PEDAGOGÍA SOCIAL Y POLÍTICA, por *Lorenzo Luzuriaga* (4ª ed.).
- ANTOLOGÍA PEDAGÓGICA, por *Lorenzo Luzuriaga* (3ª ed.).
- IDEAS PEDAGÓGICAS DEL SIGLO XX, por *Lorenzo Luzuriaga* (2ª ed.).
- TEORÍA Y ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL, por *Giovanni Gozzer*.
- SARMIENTO Y LA EDUCACIÓN PÚBLICA, por *G. Sanhuesa, V. Cutinella, E. Carilla y F. Romero*.
- EDUCACIÓN PARA UNA CONCIENCIA MUNDIAL, por *Carleton Washburne*.

OBRAS DE CONSULTA

- DICIONARIO DE PEDAGOGÍA, por *Lorenzo Luzuriaga*.
- MÉTODOS DE LA NUEVA EDUCACIÓN, por *L. Luzuriaga, F. Sáinz, L. Serrano, A. Ballesteros, C. S. Amor, C. Washburne, M. Comas*.