

## LOS IDEALES DE LA ESCUELA NUEVA

Ricardo MARIN IBAÑEZ \*

La «Escuela Nueva» es una expresión amplia y hasta equívoca, que curiosamente apunta a unas realizaciones inequívocas.

De hecho todo lo actual tiene el carácter de «nuevo». Sería difícil encontrar un período cualquiera que no tuviese sus propias aportaciones. La historia de la educación trata de un modo preferente de sus innovaciones. En todas las épocas hay una tentación irresistible a designar sus hallazgos como «lo nuevo», pero la fugacidad irrestañable del tiempo hace que pronto se truequen en viejos. En ocasiones logros posteriores los han convertido no sólo en viejos sino, además, en inválidos y hasta en rémora para el progreso. Pero el lenguaje escrito dejó su impronta inmóvil. Y ahí quedan libros sin cuenta designando como nueva esa educación ya pretérita.

Con frecuencia al hablar de Escuela Nueva los autores se refieren a épocas y países concretos y con claro acento político. Con el nuevo régimen advino una nueva educación que conviene analizar. Citemos un par de obras a título de ejemplo en esta línea. Paul Beurdeley publicaba en 1884 *La Escuela Nueva* para contar las excelencias educativas del nuevo régimen en Francia a partir de la revolución y más concretamente desde la caída del Imperio, insistiendo en los aspectos legales e Institucionales, mientras que Armando Carlini, en su obra *Hacia la Escuela Nueva*, contempla las reformas educativas en Italia a partir de 1923, desde el ángulo teórico y crítico.

Como designación temporal y como indicación de cambio, bajo la divisa de nuevo, se puede incluir cualquier cosa, todo, porque todo, o al menos no pocas cosas, en su momento lo fueron. Como dice Lourenço Filho en *La Escuela Nueva* (pp. 15-16): «Dando por sentado que no existe institución más antigua que la de educar, puede asegurarse también que no hay novedad más vieja que la de la Escuela Nueva.»

### MEDIO SIGLO DE ESCUELA NUEVA, 1889-1939

Cuando los tratadistas actuales se enfrentan con el tema suelen circunscribirlo entre el último decenio del siglo pasado y la mitad del presente. Exterminando un poco la cronología, con todos los riesgos de poner límites precisos a una realidad histórica, siempre condicionada y condicionante, enmarcaríamos la Escuela Nueva en el medio siglo preciso que va de 1889 hasta 1939. Con las inevitables reservas y objeciones que pueden plantearse a cualquier corte tajante, creemos que resulta útil esta primera acotación del tema. La razón de estos dos hitos tiene desigual valor. El primero, 1889, pocos lo discutirían. El doctor Cecil Reddie funda en esa fecha una «Escuela Nueva» que va a ser el modelo de otras muchas europeas. La *New School* no era sólo una designación temporal o de renovación. Era un intento de contraponerse a las *Publics*

---

\* Catedrático de Pedagogía, Universidad de Valencia.

*Schools*, los centros clásicos ingleses, marcando nuevas rutas educativas. El poder difusor de la Escuela que Reddie fundara en Abbotsholme merece colocarla como un mojón inicial.

La fecha de 1939 tiene un carácter distinto y tal vez más discutible. El comienzo de la última conflagración universal hizo que todas las energías se dedicaran a la guerra. Al terminar en 1945 la educación tomó otros rumbos. Persisten no pocas instituciones de las décadas anteriores, pero ya han perdido su carácter de bandera y frontera. Ahora la iniciativa corresponde a otros, aunque muchos de sus ideales han quedado incorporados al común haber de la educación en la segunda mitad del siglo.

## LA «ESCUELA NUEVA» EN SENTIDO ESTRICTO

Esta delimitación temporal es insuficiente. De otro modo nos obligaría a considerar todas las figuras y logros de este medio siglo. La necesidad en que se encuentra el historiador de incluir en una vasta panorámica todos los hechos de un período determinado y buscar precedentes, consiguientes y concomitantes, hace que se desborden los límites y se acabe cayendo en la casi inevitable tentación de considerar todas las innovaciones de ese período.

Lorenzo Luzuriaga, en *La Educación Nueva* (p. 2), establece una distinción fundamental: «Entre las corrientes pedagógicas actuales, una de las que más interés ofrecen, por su originalidad y difusión, es la que sintéticamente se denomina la «educación nueva».

Este concepto puede interpretarse en dos sentidos: uno, amplio, que comprendería todo lo que con alguna originalidad y novedad se realiza hoy en educación, y otro, más reducido, que limitaría tal designación a un movimiento concreto, determinado, dentro de la gran corriente innovadora de la enseñanza».

Las escuelas nuevas en sentido *estricto* se definen, por propia intención, por una parte, frente a todas las otras innovaciones en sentido *genérico* que han aparecido en múltiples instituciones; por otra parte, se contraponen a los *sistemas educativos* que han ido recogiendo tales innovaciones. Cabría estudiar estos sistemas bien en los rasgos renovadores en el momento de su instauración, especialmente con ocasión de un cambio político o con la formulación de una nueva Ley de Educación. O podrían estudiarse comparativamente los sistemas como tales, para descubrir sus facetas innovadoras y más concretamente aquellas que han tenido una relación más o menos directa con los ideales y realizaciones de la escuela nueva.

Los tres sentidos suelen conjugarse en casi todos los historiadores contemporáneos. Entre nosotros la amplia bibliografía destinada al tema, sobre todo en el período de entreguerras—gran parte de la cual fue publicada por la *Revista de Pedagogía*—, permite registrar las tres tendencias.

Nosotros vamos a considerar como Escuela Nueva lo que pudiéramos designar como tal en *sentido estricto*. Paul Foulquié, en el capítulo III de su obra *Las Escuelas Nuevas*, habla de realizaciones en medio restringido. La primera razón que nos mueve es que casi todas las obras que tratan del tema en el siglo XX incluyen las que nosotros designamos como tales y que constituyen un núcleo inequívoco, que entre límites tan inciertos y realidades tan variadas, todos citan y nadie discute.

Hay otra razón para esta interpretación estricta; de hecho el movimiento cuajó en Instituciones Internacionales, uno de cuyos esfuerzos ha sido delimitar precisamente lo que eran Escuelas Nuevas y lo que no lo era. Parece conveniente ceñirnos a la voluntad de los que utilizaron este término como definitorio de su actividad. Especialmente cuando adquirió el carácter de vanguardia polémica y tenía energía expansiva y agresiva.

Hay una última razón pragmática; en un volumen dedicado al siglo XX, conviene mirar a éste desde perspectivas definidas, de otro modo las reiteraciones serán inevitables, y la imagen de conjunto quedará desdibujada.

Delimitado nuestro enfoque de la Escuela Nueva en su sentido más preciso y restringido, vamos a centrar nuestro trabajo ante todo en los principios que definen ideal e institucionalmente el movimiento.

## LA CREACION DE LAS ESCUELAS NUEVAS

La primera Nueva Escuela, de Cecil Reddie, en Abbotsholme, Derbyshire, *Inglaterra*, provocó una reacción en cadena. Un profesor educado en ella, J. H. Bedley, fundaba en Bedales (Sussex) otro Centro similar. Ambos iban a ser el modelo para los restantes europeos. Se trata de internados de reducida población en sus comienzos (40 en Abbotsholme y 60 en Bedales). Llevan una vida similar a la de la familia en plena campiña, y las tareas de la casa y el campo eran realizadas por todos los alumnos. Bedales introdujo tres innovaciones fundamentales: la coeducación, el autogobierno por los alumnos y profesores en Asamblea General e incluir a párvulos y primeros grados en la Escuela Primaria. Pronto se difundieron por todo el país.

El movimiento pasó primeramente a *Alemania*. En 1898, Hermann Lietz, tras una prolongada estancia en Abbotsholme, fundaba en Ilsenburg lo que denominó «Landerziehungsheim» (hogar de educación en el campo). La población comprendía de los ocho a los doce años. En 1901 creaba otra para los de doce a los dieciséis años en Haubinda, y en 1904 una tercera para los de dieciséis a los veinte años en Bierberstein. Su mujer creó un par de Instituciones similares destinadas a muchachas.

Dos profesores que habían trabajado en Haubinda, Gustave Wineken y Paul Geheeb, fundaron en Wickerstorf ( Turingia) la «Freie Schulgemeinde» (comunidad escolar libre). El completo autogobierno caracteriza esta escuela. En 1909 se separó Paul Geheeb para fundar su escuela en Odenwald, en donde la coeducación y el autogobierno son fundamentales, pero sin las extremosidades que acabaron aniquilando la obra de Wineken. El trabajo intelectual por la mañana, el manual por la tarde y la participación de todos en las tareas colectivas, sigue la línea general de las Escuelas Nuevas. La escuela de Odenwald sirvió de modelo a numerosos centros de Alemania y Austria que se multiplicaron bajo la denominación de «Schulgemeinde» (comunidades escolares) hasta 1934, en que fueron suprimidos, y Geheeb tuvo que emigrar a Suiza.

En *Francia* el movimiento fue iniciado en 1899 por Edmond Demolins, uno de cuyos hijos había sido educado en Bedales. Comenzó en el castillo Des Roches y después fue ampliándose hasta comprender ocho edificios independientes, y cercanos entre los que se halla el castillo La Guichardiere.

En 1903 la dirección pasó a Georges Bertier, que la regentó durante cuarenta años. Bertier fundó la revista *Educación*, y es uno de los representantes más caracterizados de la educación nueva en Francia. La difusión en este país fue más restringida que en Inglaterra y Alemania. Poco más de una decena de Centros y algunos de ellos de vida efímera. De entre estas instituciones destacaron «El Colegio de Normandía», fundado en 1902; «La escuela de la Isla de Francia», en 1901, y el «Colegio de Aquitania», en 1904.

Suiza siguió el modelo alemán con bastante fidelidad. Junto a él son patentes la influencia francesa e inglesa. En 1907 Tobler fundaba en Hof-Oberkirch el primer «Landerziehungsheim». Paul Geheeb en 1937 organizó junto con Elisabeth Hugenin, en el castillo de Greng (Friburgo), «L'école de l'humanité». La escuela creada por madame Schwartz-Bys, en la Chataignerie, en cambio, se inspiró directamente en la de Bedales.

En los *Estados Unidos de América* las innovaciones se han multiplicado por el carácter descentralizado de la educación, que permite y aún estimula las más plurales iniciativas, y porque las universidades suelen contar con centros piloto para prácticas y experimentación, vinculados a los «Teachers Colleges». Fue famosa, aunque sólo durase cuatro años, la «University Elementary School», que en 1890 Dewey fundara en la Universidad de Chicago para poner en práctica y difundir sus ideas, y cuya influencia se dejó sentir en otras similares, como: «Horace man», «Lincoln» y «Speyer».

Han tenido especial resonancia la «Children's University School», en Nueva York, donde miss Parkurst pudo poner en práctica su conocido plan Dalton, que es uno de los primeros y logrados esfuerzos de la enseñanza individualizada.

Entre las de iniciativa privada destacan la «School of Organic Education», en Fairhope, Alabama, bajo la dirección de Mrs. H. L. Johnson, fundada en 1907, y la «Parker School», que abrió sus puertas en Chicago en el mismo año, dirigida por miss M. H. Lewis.

Sin embargo, las instituciones americanas, aun acercándose al espíritu de las Escuelas Nuevas europeas, han nacido en un contexto y con objetivos diferentes. En sentido riguroso no deberían figurar en esta enumeración. Sin embargo, el hecho de que aparezcan incluso en «listas oficiales» de Escuelas Nuevas, nos ha movido a incluirlas. Por otra parte, al eliminarlas pudiera dar la impresión que el movimiento renovador quedaba circunscrito sólo a Europa, lo que no hubiera sido justo.

Recordemos que Ferriere en su folleto sobre *La Oficina Internacional de Educación y las Escuelas Nuevas* nos habla de un centenar de Centros europeos que pueden designarse propiamente como Escuelas Nuevas antes de la primera Guerra Mundial (1914-1918), aunque había más que usurpaban ese nombre. En la revista *Pour l'ère nouvelle*, julio de 1922, se daba una lista de las que al menos hubiesen cumplido la mitad de las 30 condiciones que definen el movimiento. De ellas dieciséis radicaban en Inglaterra, seis en Francia, ocho en Suiza, catorce en Alemania, una en Suecia, una en Holanda, y en Estados Unidos, diecinueve; aunque éstas formen por múltiples razones grupo aparte. La cifra es ciertamente reducida, pero su influjo sobrepasó el ámbito de instituciones, formalmente adscritas al movimiento.

## LOS ORGANISMOS, CONGRESOS Y REVISTAS INTERNACIONALES

Adolfo Ferrière a sus veinte años fue el principal responsable de la creación de la «Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas»—Bureau International des Ecoles Nouvelles (BIEN)—, del que lo era prácticamente todo. La Oficina fue reorganizada en 1912, y en 1926 desaparecía fundida en el seno del Bureau International de Education, el que, a su vez, en 1968 se integró a la UNESCO.

La Oficina tuvo por finalidad «establecer relaciones de ayuda mutua científica entre las diferentes escuelas nuevas, centralizar los documentos que les conciernen y aprovechar el valor de las experiencias psicológicas hechas en estos laboratorios de pedagogía del porvenir». Tuvo su sede en Pléyades sur Blonay (Vaud, Suiza).

En 1921, en el Congreso de Calais, se creó la «Liga Internacional de la Educación Nueva».

La Liga se propuso introducir en la Escuela su ideal y sus métodos educativos, establecer una cooperación más íntima entre los educadores que se adhieran a sus principios mediante Congresos, que se programaron bianuales y a través de Revistas, de las cuales destacaron tres: *Pour l'ère nouvelle* en Ginebra para las naciones de habla francesa, fundada por A. Ferrière; *The new Era*, en Londres, dirigida por Beatrice Ensor, destinada a los países de lengua inglesa, y *Das Werdende Zeitalter*, en Berlín, creada por E. Rotten, para los de lengua alemana.

Las tres revistas son como el portavoz de los tres grupos fundamentales, que a la vez son los creadores de la Liga. En el grupo francés figuraba junto a Ferrière, O. Decroly. Y desde el primer momento contaron con la simpatía y participación de los otros renovadores de la educación europea como Cousinet o Claparede.

La Liga ha ido convocando diversos congresos internacionales: Montreux, 1923; Heidelberg, 1925; Locarno, 1927; Elseneur (Suecia), 1929; Niza, 1932; Cheltenham, 1936; París, 1946.

## PARTICIPACION ESPAÑOLA EN EL MOVIMIENTO DE LAS ESCUELAS NUEVAS

España participó desde el primer momento de un modo oficial y real. En el comité internacional de la «Liga Internacional de Educación Nueva» estaban representadas inicialmente Alemania (Rotten), Bélgica (Decroly), Bulgaria (Katzaroff), Dinamarca (Naessgaard), Escocia (Kruttwell), España (Lorenzo Luzzurriaga), Francia (Hauser), Hungría (Nemes), Inglaterra (Beatriz Ensor, presidente), Italia (Lombardo Radice), Suiza (Ferrière).

De entre las revistas nacionales adscritas al movimiento figuraba por parte de España la *Revista de Pedagogía*. Y además en lengua española aparecieron *La nueva era*, de Valparaíso (Chile), y *Nueva era*, de la República Argentina.

En cuanto a los Centros de enseñanza que cumplieron los requisitos de las Escuelas Nuevas, al menos en el mínimo requerido por Ferrière, posiblemente el único fuese el grupo escolar de «Milá y Fontanals», de Barcelona, dirigido por Rosa Sensat, cuya experiencia describe en su obra *Hacia la escuela nueva*.

Aun cuando la Escuela nueva ha sido original y fundamentalmente un movimiento de las escuelas privadas en España, fue sostenido y difundido, sobre todo, por funcionarios del Ministerio de Instrucción Pública. Citemos algunos de los nombres más directamente vinculados. Inspectores de Enseñanza Primaria, como Lorenzo Luzuriaga y Antonio Ballesteros; Profesores de Escuelas Normales como Rodolfo Tomás Samper y Margarita Comas; Directores de Grupos Escolares como Rosa Sensat y Pedro A. Gómez Lozano y numerosos Maestros de Enseñanza Primaria que participaron en la reforma de la escuela española.

La *Revista de Pedagogía* publicó una serie de trabajos, algunos de los cuales enumeramos en la bibliografía, que nos mantuvieron informados de la Escuela Nueva, así como de los demás tipos de innovaciones educativas. De esta bibliografía merece mención aparte y son cita inevitable las obras del director de la revista Lorenzo Luzuriaga. Entre los redactores de la Revista había figuras tan conocidas como Américo Castro, Dantín Cereceda, Martí Alpera, García Morente o Zulueta. De los colaboradores extranjeros, basta citar algunos para darnos cuenta de que no hubo figura destacada de la educación, en el período de entre-guerras que no participara en la revista: Adler (Viena), Claparède (Ginebra), Cousinet (Sedan), Decroly (Bruselas), Dewey (Nueva York), Ferrière (Ginebra), Kerschensteiner (München), Kilpatrick (Nueva York), Lombardo-Radice (Roma), Parkhurst (Nueva York), Petersen (Jena), Piaget (Neuchâtel), Washburne (Winnetka), Wyneken (Turingia).

## LOS PRINCIPIOS DE LA EDUCACION NUEVA

Más que las realizaciones concretas nos interesan los ideales que inspiraron la Educación nueva. Ellos son los que trascendieron con mucho el reducido ámbito de las Instituciones puestas en funcionamiento, inspiraron libros y revistas y otras innovaciones paralelas o posteriores, dieron forma y eco a viejas aspiraciones y dejaron huella firme en ese medio siglo, seguro del poder renovador de la educación y convulso de mensajes y presagios educativos.

Para entrar en el alma de la Escuela Nueva podíamos haber hecho un recuento de los rasgos típicos de cada una de las Escuelas o repasar los textos fundacionales de los respectivos centros y las obras en que sus creadores formularon sus ambiciones, sus logros y sus fracasos. Mas la tarea sería larga y correríamos el riesgo de perdernos en minucias y de acentuar los rasgos de éste o aquel sector de acuerdo con los datos siempre incompletos de que se dispone.

Afortunadamente tenemos dos documentos excepcionales que por su carácter «oficial» traducen las metas y aspiraciones de la Escuela Nueva: los siete principios de la «Liga Internacional de la Educación Nueva» y los treinta de la «Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas».

El *Ideario de la «Liga Internacional de la Educación Nueva»* aparece claramente expuesto en sus *siete principios*, que fueron el común denominador de cuantos se adscribieron a ella. Helos aquí:

- 1.º El fin esencial de toda educación es preparar al niño para querer y para realizar en su vida la *supremacía del espíritu*. Aquélla debe, pues, cualquiera que sea el punto de vista en que se coloca el educador, aspirar a conservar y aumentar en el niño la energía espiritual.

2.º Debe respetar la *individualidad* del niño. Esta individualidad no puede desarrollarse más que por una disciplina que conduzca a la liberación de las potencias espirituales que hay en él.

3.º Los estudios, y de una manera general el aprendizaje de la vida, deben dar curso libre a los *intereses* innatos del niño, es decir, a los que se despiertan espontáneamente en él y que encuentran su expresión en las *actividades* variadas de orden manual, intelectual, estético, social y otros.

4.º Cada edad tiene su carácter propio. Es necesario, pues, que la disciplina personal y la disciplina colectiva se organicen por los mismos niños con la colaboración de los maestros; aquéllas deben tender a reforzar el sentimiento de las *responsabilidades Individuales y sociales*.

5.º La *competencia* o concurrencia egoísta debe desaparecer de la educación y ser *sustituida por la cooperación*, que enseña al niño a poner su individualidad al servicio de la colectividad.

6.º La *coeducación* reclamada por la Liga—coeducación que significa a la vez instrucción y coeducación en común—excluye el trato idéntico impuesto a los dos sexos; pero implica una colaboración que permite a cada sexo ejercer libremente sobre el otro una influencia saludable.

7.º La Educación Nueva prepara en el niño no sólo al futuro *ciudadano* capaz de cumplir sus deberes hacia su prójimo, su nación y la Humanidad en su conjunto, sino también al *ser humano*, consciente de su dignidad de hombre.

Mayor interés todavía tiene los *treinta principios de la «Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas»*, que para ser exactos hay que decir de Ferrière, quien es el responsable de las sucesivas formulaciones. Los vamos a reproducir íntegramente en su versión última, publicados en la revista *Pour l'ère nouvelle*, febrero de 1925, porque son un documento de excepcional interés y porque entre nosotros fue más conocida la primera versión de 1915 que Ferrière publicó en el prólogo a la obra de Faria de Vasconcellos, *Una escuela nueva en Bélgica*, vertida al castellano en 1920 y que Luzuriaga retomó y popularizó en el preámbulo de su obra *Las Escuelas Nuevas* de 1923.

## CARACTERES DE LAS ESCUELAS NUEVAS

### Organización

1. *La escuela nueva es un laboratorio de pedagogía práctica.*
  - A) Pionera de las escuelas del Estado, les prepara el terreno probando la eficacia de los métodos nuevos.
  - B) Se basa en los datos de la psicología del niño y en las necesidades de su cuerpo y de su espíritu.
  - C) Intenta preparar al niño para la vida moderna con sus exigencias materiales y morales.
2. *La escuela nueva es un internado.*
  - A) Sólo la influencia total del medio permite realizar una educación integral.
  - B) La escuela nueva contempla, sobre todo, a los niños cuya familia no existe o no puede emprender la educación según las exigencias de la ciencia moderna.

- C) Quiere establecer un puente entre la vida familiar y la vida social, realizando los agrupamientos por «familias» adoptivas, de acuerdo con los afectos espontáneos de los niños.
3. La escuela nueva está situada *en el campo*.
    - A) El campo es el medio natural del niño. En él encuentra la calma que necesita su sistema nervioso.
    - B) Posibilidad de entregarse a las diversiones de los primitivos y a los trabajos del campo.
    - C) Para los adolescentes es deseable la proximidad de una ciudad para la educación intelectual y artística (museos, conciertos, etcétera).
  4. La escuela nueva agrupa a los alumnos por *casas separadas*.
    - A) Los grupos de 10 a 15 alumnos viven bajo la dirección material y moral de un educador y una educadora.
    - B) El elemento femenino no debe estar excluido de la educación de los muchachos, ni el elemento masculino de la educación de las niñas.
    - C) Los hábitos de orden y las relaciones de intimidad no son posibles, sino en un medio restringido.
  5. Gran parte de la escuela nueva utiliza la *coeducación de los sexos*.
    - A) Permaneciendo juntos desde muy jóvenes y siendo educados según las necesidades particulares de su sexo, los muchachos y las muchachas viven como camaradas.
    - B) Los elementos que no convienen a la coeducación o a quienes la educación no conviene, son excluidos.
    - C) Evitando los «rechazos» patológicos, la coeducación prepara matrimonios sanos y felices.

### **Vida física**

6. La escuela nueva organiza *trabajos manuales*.
  - A) Estos trabajos son obligatorios para todos los alumnos y tienen lugar generalmente de las dos a las cuatro.
  - B) Estos trabajos presentan una utilidad real para el individuo o la colectividad.
7. La escuela nueva atribuye una importancia especial a:
  - A) *La carpintería* que desarrolla: a) la habilidad y la firmeza manuales; b) el sentido de la observación exacta; c) la sinceridad y la posesión de sí.
  - B) *El cultivo del campo*: a) contacto con la naturaleza; b) conocimiento de las leyes de la naturaleza; c) salud y fuerza física; d) utilidad de primer orden.
  - C) *La crianza*: si no de grandes animales, al menos de los pequeños: a) proteger y observar seres más pequeños que el alumno; b) hábitos de perseverancia; c) observaciones científicas; d) utilidad.
8. La escuela nueva estimula en los niños *trabajos libres*.
  - A) Concursos y exposiciones de los trabajos de los alumnos.
  - B) Desarrollo de los gustos individuales.

- C) Desarrollo de la iniciativa mediante la obligación de elegir, pero libertad de elección.
9. La escuela nueva asegura el cultivo del cuerpo por la *gimnasia natural*.
    - A) Practicada con el torso desnudo o incluso en baño completo de aire, endurece y aleja las enfermedades.
    - B) Hace ligero y diestro al alumno sin aburrirle
    - C) Se asocia a los juegos y deportes.
  10. La escuela nueva cultiva *los viajes* a pie o en bicicleta, en *campamento*, bajo la tienda. Se cocina al aire libre.
    - A) Preparación de antemano de estos viajes y notas tomadas en **ruta**.
    - B) Ayuda al estudio de la geografía local o de los países extranjeros. Se visita los monumentos, talleres y fábricas.
    - C) Cultivo de la fuerza física, endurecimiento, aprendizaje y ayuda mutua.

#### Vida intelectual

11. La escuela nueva entiende por *cultura general* el cultivo del juicio y de la razón.
  - A) Método científico: observación, hipótesis, verificación, ley.
  - B) Un núcleo de ramas obligatorias realiza la educación integral.
  - C) Nada de instrucción enciclopédica basada en conocimientos memorizados, sino capacidad de extraer del medio ambiente y de los libros los elementos para desarrollar desde dentro y desde fuera todas las facultades innatas.
12. La escuela nueva añade a la cultura general una *especialización*.
  - A) Cursos especiales periódicos. Elección libre pero obligación de **elegir**.
  - B) Primeramente especialización espontánea: cultivo de los gustos preponderantes en cada niño.
  - C) Después especialización reflexiva: cultura sistemática desarrollando las ideas y las facultades del adolescente en un sentido profesional.
13. La escuela nueva basa su enseñanza en los *hechos y las experiencias*.
  - A) Observaciones personales de la naturaleza.
  - B) Observación de las industrias y organizaciones sociales.
  - C) Ensayos científicos de cultivo, cría de animales y trabajos de laboratorio —trabajos cualitativos en el niño, cuantitativos en el adolescente.
14. La escuela nueva recurre a la *actividad personal* del niño.
  - A) Asociación del trabajo concreto a la mayor parte de los estudios abstractos.
  - B) Utilización del dibujo en todas las ramas de estudio.
  - C) Se dice: saber es prever. Se puede decir con más razón: Saber es poder.

15. La escuela nueva establece su programa sobre los *Intereses espontáneos del niño*.
  - A) Primera infancia: de cuatro a seis años: edad de los intereses diseminados o del juego.
  - B) Segunda infancia: de siete a nueve años: edad de los intereses referidos a objetos concretos inmediatos; diez a doce años: edad de intereses concretos especializados o edad de las monografías.
  - C) Adolescencia: de trece a quince años: edad de los intereses abstractos empíricos; de dieciséis a dieciocho años: edad de los intereses abstractos complejos. Preparación del futuro padre, economista privado, ciudadano y profesional.

#### **Organización de los estudios**

16. La escuela nueva recurre al *trabajo individual* de los alumnos.
  - A) Búsqueda de documentos (en los hechos, los libros, los diarios, los museos, etc.).
  - B) Clasificación de los documentos (clasificadores por categorías, fichas, repertorios).
  - C) Elaboración individual de los documentos (cuadernos ilustrados, orden lógico de las materias, trabajos personales, conferencias).
17. La escuela nueva recurre al *trabajo colectivo* de los alumnos.
  - A) Puesta en común de los materiales reunidos sobre el mismo tema.
  - B) Búsqueda de las asociaciones que sugiere, en el tiempo y el espacio, el tema tratado.
  - C) Búsqueda de aplicaciones: utilidad (en los niños), sistematización científica (en los adolescentes).
18. En la escuela nueva, la *enseñanza* propiamente dicha se *limita a la mañana*.
  - A) De las ocho al medio día hay cuatro horas. Veinticuatro horas por semana deben bastar para un trabajo más intensivo que extensivo.
  - B) Hay estudio personal de cuatro y media a seis. Los pequeños no tienen estudio, los medianos estudio de repetición, los mayores estudio de elaboración.
  - C) La clase será más frecuentemente una clase laboratorio o una clase museo, que un lugar consagrado a la abstracción pura.
19. En la escuela nueva se estudian pocas *materias por día*.
  - A) El interés sostenido no se favorece por la división de los estudios.
  - B) La variedad nace no de los temas tratados, sino de la manera de tratarlos.
  - C) La mayor concentración asegura un rendimiento superior: más efectos útiles y menos esfuerzos inútiles.
20. En la escuela nueva se estudian pocas *materias por mes* o por trimestre.
  - A) Sistema análogo al de los cursos universitarios.
  - B) Horario individual de cada alumno.

- C) Los alumnos se agrupan no por edades, sino según su grado de adelanto en las materias estudiadas. Condición de concentración y eficacia en los estudios.

### **Educación social**

21. La escuela nueva forma, en ciertos casos, una *república escolar*.
- A) La asamblea general toma todas las decisiones importantes referentes a la vida de la escuela.
  - B) Las leyes son los medios que tienden a reglar el trabajo de la comunidad en orden al progreso espiritual de cada individuo.
  - C) Este régimen supone una influencia moral preponderante sobre los «líderes» naturales de la pequeña república.
22. En la escuela nueva se procede a la *elección de los jefes*.
- A) Los jefes tienen una responsabilidad social definida, que tiene para ellos un alto valor educativo.
  - B) Los alumnos prefieren ser conducidos por sus jefes, más que por los adultos.
  - C) Los profesores se liberan así de toda la parte disciplinar y pueden consagrarse enteramente al progreso intelectual y moral de los alumnos.
23. La escuela nueva reparte entre los alumnos los *cargos sociales*.
- A) Colaboración efectiva de cada uno en la buena marcha del todo.
  - B) Aprendizaje de la solidaridad y de la ayuda mutua social.
  - C) Selección de los más capaces, que serán elegidos como jefes.
24. La escuela nueva utiliza *recompensas* o sanciones positivas.
- A) Las recompensas consisten en suministrar ocasiones a los espíritus creadores para aumentar su potencia de creación.
  - B) Las recompensas se aplican únicamente a los trabajos libres y favorecen así el espíritu de iniciativa.
  - C) No hay recompensas basadas en la competición. En los juegos el único premio es el mérito de la victoria.
25. La escuela nueva utiliza *castigos* o sanciones negativas.
- A) Los castigos están, en cuanto es posible, en correlación directa con la falta cometida.
  - B) Los castigos intentan colocar al niño, por medios apropiados, en situación de alcanzar el fin bueno que él no ha logrado o lo ha logrado mal.
  - C) Para los casos graves no hay sanciones previstas en el Código, sino una acción moral personal, ejercida por un adulto amigo del culpable.

### **Educación artística y moral**

26. La escuela nueva pone en juego la *emulación*.
- A) La ayuda mutua mediante la llamada a los servicios voluntarios tiene una eficacia de primer orden.
  - B) Este es el único caso en que el registro se acompaña con notas adecuadas.

- C) En todos los casos hay que comparar el trabajo actual del alumno con su propio trabajo pasado y no con el de otro.
27. La escuela nueva debe tener un *ambiente de belleza*.
- A) El orden es la condición primera, el punto de partida.  
 B) Los trabajos manuales, en especial la práctica de las artes industriales, así como las obras de este género que ornamenten, contribuyen a la belleza del medio ambiente.  
 C) En fin, el contacto con las obras maestras del arte y, en los alumnos menos dotados, la práctica del arte puro satisface las necesidades estéticas de orden espiritual.
28. La escuela nueva cultiva la *música colectiva*.
- A) Por medio de audiciones cotidianas y obras maestras, tras la comida del medio día.  
 B) Mediante la práctica cotidiana del canto en común.  
 C) Por la práctica frecuente de la orquesta, estas actividades concertadas de orden afectivo ejercen una acción profunda y potente en los que aman la música y contribuyen a estrechar los lazos colectivos por la emoción que emana de ellas.
29. La escuela nueva educa la *conciencia moral*.
- A) Ofreciendo cada tarde a los muchachos lecturas, relatos, tomados de la vida ficticia o real.  
 B) Provocando así en ellos reacciones espontáneas de su conciencia moral, verdaderos juicios de valor.  
 C) Enlazándolos prácticamente a estos juicios de valor, que fortalecen su conciencia y los determinan al bien.
30. La escuela nueva educa la *razón práctica*.
- A) Suscitando en los adolescentes reflexiones y estudios que versan sobre las leyes naturales del progreso espiritual, individual y social.  
 B) Asociando a estas reflexiones, por una parte la biología, la psicología y la fisiología, por otra, la historia y la sociología.  
 C) Haciendo converger toda la vida del pensamiento hacia el crecimiento de la potencia del espíritu, lo que es propiamente, nos coloquemos o no en un punto de vista confesional, la educación religiosa.

#### PRECISIONES SOBRE LOS PRINCIPIOS DEL «BIEN»

Ferrière da una definición de las Escuelas Nuevas que él designa como «programa mínimo» en el que se reúnen las condiciones indispensables que sintetizan los treinta principios enumerados: «La escuela nueva es ante todo un *internado familiar situado en el campo*, donde la *experiencia personal* del niño es el fundamento tanto de la educación intelectual—en particular por el recurso a los *trabajos manuales*— como de la educación moral mediante la práctica del sistema de la *automía relativa de los alumnos*.»

El director del BIEN no ha querido que sus principios tuvieran un mero carácter teórico y desiderativo. El pretende haberlos extraído de las experiencias reales de más de 100 escuelas que se consideraban como Nuevas antes

de la primera guerra mundial. Dado el éxito del término, no pocas instituciones se acogieron alegremente a él. Ferrière se sintió en la obligación de separar las auténticas Escuelas Nuevas de las que fraudulentamente usurpaban el título. Sus principios no sólo tienen el respaldo de estar contrastados por el uso, sino que además tienen una finalidad definitiva, sociológica: gracias a ellos podrán separarse las escuelas que lo son de las que sólo lo aparentan. Y a la vez podrán servir de norma para las que en adelante puedan crearse.

Lo malo es que los treinta caracteres lo cumple una sola escuela. Se trata de la de Odenwald, en Alemania. La escuela de Bierges, en Bélgica, dirigida por Faria de Vasconcellos, tiene 28,5 puntos; la de Bedales, en Inglaterra, dirigida por J. H. Badley, alcanza sólo 25 puntos. La escuela de Abbotsholme, en Inglaterra, de Cecil Reddie, con ser la fundacional, modelo y hogar de todas ellas, queda en 22,5 puntos. La escuela de Hermann Lietz, la primera y matriz de las alemanas, suma sólo 22, y la de Roches, en Francia, dirigida por G. Bertier, pese a su renombre, no cumple más allá de 17,5 de esas condiciones. Esa curiosa puntuación en decimales se debe a que hay condiciones que sólo parcialmente se dan.

Ferrière dice que para llamarse Escuela Nueva se tienen que cumplir por lo menos quince de estos requisitos. En consecuencia, incluso cuando se han publicado listas oficiales de Escuelas Nuevas, como la del «Intermédiaire des éducateurs» en junio de 1913, si las sometemos a la prueba de fuego de estas exigencias, no pocas dejan de serlo.

El mismo dice que el procedimiento es un poco arbitrario y que incluso tal puntuación no prejuzga el valor de las escuelas, que dependen sobre todo de su director. Reconoce que hay directores de Escuelas Nuevas que son ruines educadores y en cambio los hay en las escuelas oficiales más estrechamente reglamentadas, que son educadores de primer orden y hasta geniales innovadores.

Conviene recordar que las formulaciones sucesivas de estos principios no han sido uniformes.

La redacción inicial, la más breve, de 1915, recibió ampliaciones en el folleto *La Escuela Nueva y la Oficina Internacional de Educación*, de 1919. La formulación definitiva corresponde a 1925, que introdujo de nuevo rectificaciones y ampliaciones, centradas casi siempre en el apartado C de cada punto.

Se comprueba una mayor articulación agrupando los principios de cinco en cinco y estructurándolos internamente en tres apartados.

Los principios que más retoques han sufrido han sido: el cinco referido a la *coeducación*, menos rotundo en su versión final; el siete, en el que se *amplian las actividades agrícolas y ganaderas*, frente a la primacía de la carpintería en la primera redacción; el 20, que añade al texto inicial la *agrupación* de los alumnos, tema de preocupación creciente en todos los congresos europeos y americanos; el 24, que combate la competitividad tradicional de las escuelas, y sobre todo el último, tal vez por ser el más conflictivo. Transcribamos la redacción de 1915, en su parte final, para que se perciba el cambio notable respecto a la versión de 1925, puntos B y C, por haber sufrido el fuego graneado de tendencias dispares, en la teoría y en la práctica.

«La mayor parte de las Escuelas Nuevas observan una actitud religiosa no confesional o interconfesional, que acompaña a la tolerancia respecto de las ideales diversos, en tanto que encarnan un esfuerzo en vista del acrecentamiento espiritual del hombre.»

## LO NUEVO DE LA EDUCACION NUEVA

Importa registrar las aportaciones de la Escuela Nueva, y esto no tanto para calibrar los rasgos diferenciales respecto a la educación anterior, cuanto para descubrir su poder configurador de cara a los decenios siguientes, o más concretamente, la pervivencia de su mensaje y sus realizaciones.

En la complicada maraña de influjos y condiciones, resulta difícil reconocer la faz de lo propio y lo ajeno, de lo que repetimos y de lo que creamos, y hasta de los que creemos crear.

En nuestro caso nos bastará considerar el ideario de la Escuela Nueva. Propio o apropiado, es cierto que se constituyó en bandera y casi en dogma educativo indiscutido. Su indudable eficacia proselitista, al menos en la literatura pedagógica y en las exposiciones teóricas, ha dejado honda huella. Y aunque no siempre sea fácil distinguir lo que se deba a este movimiento de otras corrientes paralelas y renovadoras, nos basta con descubrir analogías de propósitos y estrategias. Subrayamos coincidencias dejando el tema de la causalidad y dependencia mutua, mucho más espinoso y arriesgado. Queremos entender la Escuela Nueva y a la vez descubrir, de entre una rica maraña, algunas de las raíces más patentes que configuran la educación actual. La Escuela Nueva nos interesa en lo que tiene aún de vivo. Y esta virtualidad sobre acontecimientos posteriores no es mero ejercicio histórico—lo que requeriría precisiones mayores y no pocas investigaciones—, sino esfuerzo por entender desde el presente este movimiento y entender nuestro presente desde esta corriente.

El primer rasgo que descubrimos en la Escuela Nueva es su vocación *renovadora* parentizada en su mismo nombre, de dudosa oportunidad, pero ya in-cambiable.

Esta es la razón por la cual el primero de sus principios declara que la Escuela Nueva es un *Laboratorio de Pedagogía práctica*, y quiere jugar el papel de *pionera* respecto a las escuelas del Estado.

Luzuriaga, en *La nueva escuela pública*, toma los 30 puntos de Ferrière en su redacción última y los retoca ligeramente con objeto de que puedan, tal vez, inspirar las escuelas estatales. Esta obra pretendía orientar la política educativa en 1931, momento constituyente para la educación española.

La idea de tal manera se impuso que cuando en 1960 Pedro Roselló, subdirector de la Oficina Internacional de la Educación, resumía el perfil de la educación contemporánea, en 16 rasgos, sintetizando decenas de miles de acontecimientos, el primero que subraya es que estamos en «La era de las reformas escolares», y otro destaca la «Boga creciente de las escuelas experimentales». En el ámbito nacional nuestra Ley General de Educación postula la necesidad de la experimentación previa antes de difundir cualquier innovación. Por eso el Decreto de 22 de agosto de 1970, sobre Centros Experimentales, en su artículo primero dice: «La experimentación necesaria para ensayar, antes de su implantación general, las enseñanzas previstas por la Ley General de Educación, así como la que tenga como finalidad probar nuevos planes educativos y didácticos y preparar pedagógicamente a una parte del profesorado y en general la investigación educativa se llevará a cabo en Centros experimentales y, mediante programas concretos establecidos al efecto, en Centros ordinarios.»

Los puntos dos, tres y cuatro, que se refieren a pequeños *internados en el campo*, desde el punto de vista organizativo uno de los rasgos más típicos de la Escuela Nueva, a la vez han sido una de las razones de su reducida difusión. Su carácter de internado por principio las encarecía y hacía poco accesibles para las clases modestas. Las cifras son, en todas ellas, por esta razón, muy elevadas. El coste de la matrícula de cada alumno se aproximaba al sueldo base de un profesor. De hecho estaban reservados para las clases pudientes a pesar de que jamás hubo el menor carácter elitista en estas escuelas. Las grandes extensiones de terreno requeridas, la existencia de pequeños edificios separados para imitar la vida familiar, fue un nuevo factor de encarecimiento. Este ha sido uno de los puntos en que la escuela era menos imitable. Más aún puede considerarse como una rémora para su difusión, aunque los internados en plena campiña hayan podido inspirarse, en algún aspecto, en este modelo.

Otro de los rasgos típicos de la Escuela Nueva es lo que pudiéramos llamar su *naturalismo* o, para evitar confusiones, su anhelo de una *vida lo más natural posible*. Se reclama la ubicación en la campiña, «el medio natural del niño».

Este contacto con la naturaleza inmodificada por el hombre aparece no sólo de una manera constante, sino hasta con una preocupación detallista y obsesiva. En el horario de «La Escuela de las Rocas» puede leerse: a las seis y media se levantan los mayores. *Ducha fría* (salvo contraindicación del médico). Y en Abbotsholme se programa, al medio día, el *baño en el río* (si bien no aparece en otoño e invierno). En las acampadas se vive y hay que *cocinar* al aire libre. Se recomiendan todas las actividades que pongan en contacto directo con la tierra, los animales, las plantas y reproduzcan las actividades naturales de los primitivos.

La gimnasia, que ha de ser practicada con el torso desnudo e incluso en «baño de aire completo»; endurece y aleja las enfermedades.

El medio natural para la educación es en lo físico el campo y en lo social la familia. Para esta educación natural, según el ambiente familiar, se agrupan en mansiones de 10 o 15 alumnos bajo la dirección de maestro y maestra, y mejor aún, si puede ser, convivir con la familia del educador.

Estas preocupaciones por el ambiente natural: campo y familia, ha sido la parte que menos ha pervivido de la Escuela Nueva, aunque la consideraron en todo momento como esencial. Por aquí vinieron las mayores dificultades. No era posible generalizar el experimento, lo cual era casi tanto como invalidar su pretensión primera de influir en la educación estatal.

Recordemos una fecha española de sorprendente coincidencia: en 1889 Manjón creó sus escuelas al aire libre en Granada. Las famosas «Escuelas del Ave María».

A pesar de ser bien patente la tendencia renovadora y naturalista, si quisiéramos resumir en un solo término la ambición fundamental de la Escuela Nueva, la designaríamos como: *educación integral*. Este ha sido su mayor mérito, y, a la vez, de ahí le han venido sus mayores riesgos. La Escuela Nueva ha querido asumir todas las instancias y factores educativos: pretendió hacerlo *todo*. Esta no distinción entre lo que la Escuela puede y debe hacer, y lo que corresponde al medio ambiente y a la sociedad, la ha convertido en experimento apasionante y, globalmente considerada, de imposible generalización.

Su propósito de educación integral queda bien patente en la insistente —y a la vez parcial— *crítica de las escuelas tradicionales* a las que reprochaba ser memorísticas, verbales, repetitivas, cuidadosas sólo de la mera disciplina extrínseca; más preocupadas de imponer los conocimientos incluidos en los programas oficiales, que de contemplar las exigencias educativas del alumno, en cuanto reclama su naturaleza.

Entre la realidad de muchas escuelas, librescas, que el medio ambiente finisecular ofrecía, y en no pequeña medida sigue existiendo, y la ambición desmedida de una educación total, asumida en exclusiva por la escuela, no quedó apenas lugar para un equilibrio razonable y asequible, de ahí los apasionamientos que suscitó y lo reducido de las Instituciones en que se aplicó el programa y casi nunca íntegramente, pese a su aparente universal aceptación.

Este anhelo de educación integral, total, está claramente expuesta en todas las declaraciones, pero más articulada y acabada en la redacción del BIEN de 1925.

De los múltiples objetivos que pueden proponerse un curriculum completo, equilibrado: corporal o de la salud, intelectual (científico, humanístico, técnico), estético, social, moral y trascendente (religión, filosofía, cosmovisión); cada época se ha caracterizado por los valores que ha seleccionado de esa panorámica, por el respectivo peso que les ha concedido y por el modo de cómo los ha cultivado. La totalidad de esas vertientes raramente ha intentado atacarlas simultáneamente la escuela y menos en exclusividad, pese a las reiteradas declaraciones de trascender la mera instrucción y alcanzar una educación completa.

Pero cualquiera que haya sido el enfoque, el valor *intelectual* ha sido la ciudadela última a la que nadie ha renunciado. Mas dentro del ámbito intelectual los enfoques y sectores han sido tan variados y aun dispares que permiten caracterizar las diversas tendencias.

La Escuela Nueva ha querido subrayar su oposición al enciclopedismo y a los procedimientos memorísticos y ha acentuado el valor de los *métodos de trabajo intelectual* (observación, hipótesis, verificación, ley), recurso directo a los hechos de la naturaleza o de la cultura, para descubrirlos, clasificarlos y elaborarlos.

Este acento, en el ejercicio de las capacidades mentales, colocándolo por encima del valor que tradicionalmente se ha concedido a los contenidos de la enseñanza, se ha constituido en la segunda mitad del siglo XX en una de las corrientes más rigurosas en la teoría y en la práctica del curriculum. Recordemos, a pesar de su intención diversa, dos obras ya clásicas, fuente de una abundante literatura pedagógica, la de Ralph W. Tyler, *Principios básicos del currículo*, y la de Benjamín S. Bloom y otros *Taxonomía de los objetivos educativos*, que no por casualidad fue dedicada a Tyler. *La educación física* ha sido la cenicienta —y eso cuando la había— en las escuelas continentales. La Escuela Nueva postulando los juegos y deportes, la gimnasia y los viajes a pie o en bicicleta, en acampadas, defendía el cultivo del cuerpo y pretendía mediante su endurecimiento contribuir a una generación sana. El papel de la educación física ha ganado importancia en la segunda mitad del siglo XX, y sigue en alza por imperativos pedagógicos y por las exigencias de una civilización urbana y sedentaria.

Citemos como prueba y ejemplo en el plano nacional la creación del Instituto Nacional de Educación Física y en el internacional la campaña patrocinada

por el Consejo de Europa (Comité de Educación), desde 1962 bajo la divisa «El deporte para todos».

Estimular la *actividad* del niño —el famoso principio 14— se ha convertido ya en tópico para todas las corrientes pedagógicas. Para muchos escuela nueva y escuela activa acaban confundiendo sus perfiles, entre otras razones porque el propio Ferrière publicaría sus obras bajo la divisa indistinta de escuela «nueva» y escuela «activa».

Hoy nadie discute y todos se adscriben a la bandera del activismo. En nuestra ley general de Educación desde la enseñanza preescolar al bachillerato se prescriben los métodos activos (arts. 14 y 27).

La actividad postulada por el BIEN es consecuencia de su *paidocentrismo*. Lo importante es que esta actividad arranque de los *intereses espontáneos del niño*, para desplegar libremente su naturaleza, poniendo en juego todas sus energías. Por ello se programaron tareas «productoras», frente a la mera contemplación o especulación. De ahí la insistencia en redacciones, dibujos, y actividades manuales en la agricultura, ganadería y artes industriales.

En esta misma línea trabajan el resto de los movimientos innovadores del primer tercio del siglo. Recordemos a Decroly articulando y globalizando la enseñanza en torno a los centros de interés del alumno; el funcionalismo de Claparède programando las actividades escolares que respondan y estimulen las necesidades fundamentales del niño; la escuela del trabajo de Kerschensteiner; el activismo social de Dewey o los esfuerzos de María Montessori para dotar a la escuela de materiales y ambiente bajo la divisa de la autoeducación y la libertad. Todos ellos dieron vigencia previa a estos rasgos de la Escuela Nueva.

Sin duda éstos son los puntos que han logrado más universal aceptación en la teoría y en la práctica. Recordemos apretadamente los esfuerzos individualizadores en Norteamérica: desde el plan Dalton y el sistema Winnetka (Chicago) de los años veinte hasta la «instrucción prescrita individualmente» de la Universidad de Pittsburgh (1963), pasando por el hito capital de la enseñanza programada, iniciada bajo la égida de Skinner hacia mediados de siglo.

Entre nosotros son cita obligada el sistema «Somosaguas» y la educación personalizada de Víctor García Hoz, recogida en la propia Ley de Educación.

Otro atisbo no desdeñable es la *concentración de materias*. Las recomendaciones de la Oficina Internacional de Educación recogen reiteradamente este principio. La UNESCO, en su recomendación 2.211 de 1968, y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico, en su seminario sobre la «interdisciplinariedad» (Niza, 1970), han dado resonancia insospechada a este principio. Hoy apenas hay libro que reflexione sobre la enseñanza y la investigación que no postule la necesidad de un trabajo interdisciplinar.

La formación *social* ha sido otro punto nodal del sistema y una de sus más fecundas intuiciones de cara al futuro. La lenta asimilación por los sistemas educativos de las innovaciones, por valiosas que sean, ha convertido en urgentes e inaplazables las reclamaciones ya viejas de la Escuela Nueva. El tema de la participación estudiantil es ya tópico y candente, si bien hoy habría que adaptar y ampliar el modelo de la Escuela Nueva. La participación debe ampliar su ámbito a todos aquellos a quienes más directamente afecta: profesores, alumnos, padres y los estamentos sociales, en especial aquellos que reciben a los titulados de cualquier nivel educativo. El tema del trabajo en

grupos, que tantas concomitancias tuvo con los esfuerzos de Cousinet en Francia y Petersen en Alemania, tiene hoy un reconocimiento general y una práctica progresivamente ampliada a partir de la sistematización y fundamentación de Kurt Lewin, que ha convertido la dinámica de grupos en una técnica docente indiscutida.

Los postulados de la *educación estética* son un indudable acierto. Es cierto que el canto o el dibujo, al menos en teoría, han estado siempre presentes en la escuela, pero la preocupación estética pasó a ser de una actividad complementaria más —y por supuesto menor— a un objetivo claramente definido, con una intensa programación en las actividades cotidianas. Recordemos que en nuestro Bachillerato hasta hace poco ha estado ausente la música, la cual tiene un puesto bien ganado a partir de la Ley de Educación de 1970.

La *formación moral*, pese a las reiteradas declaraciones, ha sido una de las partes más endebles y de menor impacto. Las lecturas que provoquen juicios de valor, que en las faltas graves se reclame la acción del adulto en plan amistoso, la autonomía de los niños o esa vaga esperanza rousseauiana que es puro despliegue de fuerzas en situaciones naturales, tendría indudables efectos morales; no son aportaciones ni nuevas brillantes. La vasta bibliografía sobre el tema y la dilatada experiencia de no pocos centros de formación deja empaldecidas las formulaciones de la Escuela Nueva. Sin embargo, su deseo de romper el círculo puramente intelectual, informativo, para ganar la verdadera dimensión de formación del carácter es un objetivo valioso, aunque se quedara en poco más que en esa imprecisa reclamación.

Pero cuando se busca la fundamentación última, *trascendente* de quehacer escolar, lo que nos lleva inevitablemente a la religión, la filosofía o la cosmovisión, según el ángulo en que nos coloquemos, la llamada de la Escuela Nueva a la potencia del espíritu o el recurso a la biología, la psicología, la fisiología, la sociología o la historia, nos deja perplejos, aun comprobando que el título del punto último habla de la educación de la *razón práctica*. En esa fundamentación trascendente muy poco encontramos en los puntos de Ferrière. Naturalmente que llegar a sustantivas coincidencias en asambleas Internacionales no era —ni es— asunto fácil. La religiosidad de muchas escuelas inglesas protestantes, las de los países católicos y la existencia de otros centros que no incluyen la religión en sus programas forzaba a fórmulas de compromiso. Evitar metodológicamente los puntos más debatidos parecía una medida prudente y hasta inevitable, pero a la vez dejaba sin respuesta las cuestiones capitales, la raíz última de las convicciones en las que se articula el sentido de la vida y de la educación. En este campo poco se encuentra en los principios de Ferrière, ciertamente mucho más en la práctica de no pocas Escuelas Nuevas.

Ahí quedan sus ideales como un estímulo renovador cuyo impulso sigue vivo en gran parte y que explica, da eco o lleva una marcha paralela con el resto de los movimientos Innovadores. Ni en América ni menos aún en Europa sería factible encontrar en este período alguna corriente educativa que, de un modo u otro, no encontrara reflejados sus ideales en la Escuela Nueva.

## BIBLIOGRAFIA

- AGUAYO, A. M.: *Didáctica de la escuela nueva*, Cultural, S. A., Habana, 1932.
- BALLESTEROS, ANTONIO: *Las escuelas nuevas, francesas y belgas*, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid, 1930.
- BERTIER, G.: *L'expérience de l'Ecole des Roches et la réforme de l'éducation en France*, 1918.
- BEURDELEY, PAUL: *L'Ecole nouvelle*, Ch. Delagrave, Paris, 1884.
- BLOCH, M. A.: *Philosophie de l'éducation nouvelle*, Presses Universitaires de France, Paris, 1948.
- CARLINI, ARMANDO: *Verso de la nuova Scuola*, Sansoni, Firenze, 1941.
- CLAPAREDE, EDWARD: *La psicología y la nueva educación*, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid, 1933.
- COMAS, MARGARITA: «Las escuelas nuevas inglesas», *Revista de Pedagogía*, Madrid, 1930.
- CONTOU, ERNEST: *Ecoles nouvelles et Land-Erziehungsheime. Etude-programme*, Vuibert & Nony, Paris, 1905.
- COUSINET, ROGER: *La escuela nueva*, Miracle, Barcelona, 1972.
- CROS, L., y otros: *L'école nouvelle témoigne*, trad. esp., «Escuela: Nuevos testimonios, nuevas experiencias», Narcea, Madrid, 1972.
- DEMOLINS, EDMOND: *L'Education nouvelle (L'école des Roches)*, Firmin Didot, Paris, 1898.
- DOTRENS, ROBERT: *El problema de la Inspección y la educación nueva*, Espasa Calpe, Madrid, 1935.
- ELSLANDER, J. F.: *La escuela nueva*, La Neotipia, Barcelona, 1908.
- FARIA DE VASCONCELLOS, A.: *Una escuela nueva en Bélgica*. Prefacio de Adolphe Ferrière. Francisco Beltrán, Madrid, 1920.
- FERRIERE, ADOLPHE: *L'Ecole Nouvelle et le Bureau International des Ecoles Nouvelles*, Les Pleiades sur Blonay (Vaud), Suiza, 1919; *Projet d'Ecole Nouvelle*, Foyer Solidariste, Saint-Blaise, 1909; *La escuela activa*, Beltrán, Madrid, 1927; *La práctica de la escuela activa*, Beltrán, Madrid, 1928; *Problemas de la educación nueva*, Zero, Algorta (Vizcaya), 1972.
- FILHO, LOURENÇO: *La escuela nueva*, Espasa Calpe, Barcelona, 1933.
- FORGIONE, JOSE D.: *Ideario de la escuela nueva*, El Ateneo, Buenos Aires, 1949.
- FOULQUIE, PAUL: *Les Ecoles Nouvelles*, Presses Universitaires de France, Paris, 1948.
- GOMEZ LOZANO, PEDRO A.: *Mi escuela activa*, Compañía General de Artes Gráficas, Madrid, 1933.
- GRUNDER, Dr. F.: *Land Erziehungsheimen und Freie Schulgemeinden*, J. Klinkardt, Leipzig, 1906.
- HERNANDEZ, EDUARDO ISAAC: *Hacia una escuela nueva*, Tip. La Voz de Asturias, Oviedo, 1933.
- HUGUENIN, E.: *Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald*, Edition du Bureau International des Ecoles Nouvelles, Genève, 1923.
- LUSERKE, M.: *Schulgemeinde*, Furche Verlag, Berlín, 1922.
- LUZURIAGA, LORENZO: *Las escuelas nuevas*, J. Cosano, Madrid, 1923; *Escuelas activas*, J. Cosano, Madrid, 1927; *La Educación Nueva*, J. Cosano, Madrid, 1927; *Las escuelas nuevas alemanas*, Publ. de la Rev. de Pedagogía, Madrid, 1929; *Escuelas de ensayo y de reforma*, J. Cosano, Madrid, 1924; *La nueva escuela pública*, Publicaciones de la Rev. de Pedagogía, Madrid, 1931.
- MENESES RODRIGUEZ RIBEIRO, JULIO: *Alguns Aspectos da Escola Nova. Visao inconsciente da Fecundidade de un Principio*, Livraria Simoes Lopes, Porto, 1948.

- REDDIE, CECIL: *Abbotsholme, or ten years' work in a Educational Laboratory*, G. Allen & Sons, London, 1900; *Abbotsholme. How should we educate our directing classes?*, 1909.
- SAINZ, FERNANDO: *Las escuelas nuevas norteamericanas*, Publ. de la Rev. de Pedagogía, Madrid, 1928.
- SAINZ AMOR, CONCEPCION: *Las escuelas nuevas italianas*, Publ. de la Rev. de Pedagogía, Madrid, 1928; *Las escuelas nuevas escandinavas*, Publ. de la Rev. de Pedagogía, Madrid, 1930; *El método de la escuela renovada*, Publ. de la Rev. de Pedagogía, Madrid, 1930.
- SENSAT, ROSA: *Hacia la nueva escuela*, Publ. de la Rev. de Pedagogía, Madrid, 1934.
- WARD, B. R.: *Abbotsholme and of «New School» movement*, 1912.
- WYNEKEN, GUSTAVE: *Wickersdorf*, A. Saal Verlag, Lauenburg (Elbe), 1922.