

Introducción a la escuela nueva (1)

FELIPE TRILLO ALONSO

El término escuela nueva o progresiva es equivoco.

Siguiendo las directrices de Lorenzo Luzuriaga, «el concepto de educación nueva 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, específico, dentro de la gran corriente innovadora en la enseñanza» (1).

Ciertamente, la tendencia a la innovación pedagógica no es privativa de nuestra época. Muy al contrario, a lo largo de la historia de la educación se pueden advertir movimientos parecidos.

El que exige nuestra atención, es aquel que se sitúa alrededor de la fundación de la «Liga Internacional de Educación Nueva».

Esta engloba a una serie de *sistemas escolares y pedagógicos* que desde finales del siglo XIX (Abbotsholme, Inglaterra, 1898), se multiplican en toda Europa durante casi medio siglo:

—Inglaterra: Las new-schools, las boarding-house schools (T. Arnolds)...

—Francia: La escuela de las Rocas (Demolins), les écoles nouvelles, Sistema Cousinet, Freinet...

—Rusia: Tolstoi, Makarenko, Lunaciaski, M. Chatcky.

—Suiza: Ferriere, Devard.

—Alemania: La Arbeitsschule (Kerschensteiner).

—Bélgica: Sistema Decroly.

—Italia: Sistema Montessori, La escuela Serena (L. Radice).

—Estados Unidos: Plan Dalton (Washburne), Sistema Winetka (Parkhurst), Sistema de Proyectos (Dewey - Kilpatrick), paquetes didácticos (Morrison).

—España: Las escuelas del Ave María (P. Manjón). Sin embargo, no todos son de la opinión de situar a Andrés Manjón entre los autores de la escuela nueva.

Francisco Laporta, en su obra «Antología Pedagógica de Francisco Giner de los Ríos», dice: «La reacción arcaizan-

te y sectaria del «nuevo estado», de 1939, ha fabulado merecimientos imaginarios para elevar el episodio de Andrés Manjón a la categoría de genialidad. Se ha llegado a situar a Manjón como la aportación española al movimiento de la escuela nueva (...) Lo de Manjón no deja de ser una variante más o menos ingeniosa de enseñar el catecismo de memoria y el hecho de que se haga al aire libre o encerrado, cantando o recitando, no añade nada a sus supuestos fundamentales. En cualquier caso, las teorías de Manjón estaban ya formuladas, practicadas y, lo que es más importante, fundamentadas en la Institución Libre de Enseñanza» (2).

Características comunes a las técnicas de trabajo de todos ellos son los términos *activo* y *actividad*. Por lo que, en opinión de muchos, tal vez fuera más sensato «hablar de métodos activos, dado que los hay muy variados y todos inspirados en el común denominador de la actividad» (3).

En este sentido, la actitud que supone la escuela nueva es tan antigua como el pensamiento pedagógico, pues, en esencia, «se trata de hacer intervenir primariamente al que tiene que aprender algo, situándose el que enseña en actitud cooperadora, interesada en descubrir al mismo tiempo que el aprendiz, y actuar así porque se cree que el discípulo es capaz de descubrir por sí mismo lo fundamental de lo que se le quiere enseñar. Y esa actuación es, en gran parte, una disposición de espíritu, un rasgo del carácter comunicativo, una necesidad casi temperamental del maestro o de cualquier hombre o mujer que desea enseñar de aquella manera, tipificada y etiquetada como de escuela nueva en los últimos tiempos» (4).

La educación activa, como plan de formación y como método didáctico, se ofrece como solución a las necesidades económico-sociales de la época: profesionalización laboral, aumento de la población urbana, complejidad de la vida científica, etc. Acompañada, no en pocos casos, de numerosas contradicciones: «la crítica al autoritarismo de la sociedad tradicional casa mal con la formación de individuos de cara a su integración en la sociedad industrial avanzada; esto, a su vez, no parece coherente con la pretensión

¿...YA!

conoce el

ciclo
MEDIO

de

ediciones
DIDASCALIA...?

PÁRQUE DE LA COLINA BLOQUE 3, TELFS. (91) 416 52 18 y 416 53 31, MADRID 27

de potenciar al individuo crítico y autónomo no integrado, pretensión que en ocasiones se resuelve además en la formación de élites minoritarias que se desarrollan extramuros de la sociedad estandarizada; esto tampoco puede coherentemente mantenerse con la aspiración a extender la enseñanza masivamente. Al cientifismo que inspira los métodos parece oponerse la creatividad ideal. El trabajo no acaba de casar, ni en semejanza ni en continuidad, con el juego. La progresiva humanización inutiliza con frecuencia la aspiración a la especialización necesaria. Se pone en primer plano la vida, la familia y se tiende a la escuela a tiempo completo. Se advierten los peligros de la injerencia controladora del Estado-mass media, pero se someten a crítica implacable ciertos reductos privados como la familia. En fin, una lista larga de problemas y contradicciones, acompaña con frecuencia a las aportaciones más luminosas» (5).

Así es, los distintos problemas, las soluciones más diversas, una serie de factores muy diferentes han tenido que darse cita para que la renovación de las ideas pedagógicas y de las técnicas escolares se produjese. *Los principales son los siguientes* (6):

1. La reacción contra el *verbalismo*, que exigía en la escuela tradicional el uso casi exclusivo de los procedimientos expositivos. Situando el protagonismo de la escuela en el maestro, en el libro, en cualquier parte, menos en las tendencias, intereses o actividades inmediatas del niño.

2. La oposición a la *pasividad* a que tenían sometido al alumno los métodos tradicionales.

3. Los intentos de remover los pilares sobre los que descansa la escuela tradicional no sólo en sus técnicas, sino en su misma *ideología*, a efectos de cambiar los fines mismos de la educación antigua.

4. La superación del *intuicionismo*: ya como «representación de evidencias», de la filosofía tradicional, acusado de intelectualismo; ya como «representación de sensaciones», de Comenio y Pestalozzi, por su carácter instrumental del conocimiento.

El nuevo concepto de intuición como trabajo de investigación de los sentidos es el que posee el dinamismo de que los otros dos carecían.

5. Las doctrinas filosóficas, que propugnan que el activismo se fundamenta en la finalidad biológica según lo que es la naturaleza la que fundamenta, *la ley de la necesidad y el interés* definida así: «La actividad está siempre suscitada por una necesidad, cada acción aparece con su fin propio que se corresponde con una necesidad del individuo». Y de ahí que sea preciso que los actos propuestos para la educación procuren la satisfacción directa de estas necesidades, entendidas como «aspiraciones vitales» del sujeto.

6. Y muy fundamentalmente, los progresos habidos en el campo de la psicología, que arbitraron los nuevos medios y procedimientos educativos, para el nuevo «*aprendizaje en situación total*».

La psicología experimental ha abandonado la antigua atomización de las funciones humanas para hacer hincapié

en su radical unidad. Es el hombre quien responde al aprendizaje y no una o varias de las llamadas «*facultades*».

Al introducirse la conducta como objeto de la psicología, el panorama de la educación cambia completamente (7). La conducta es entendida como una reacción total del organismo a las situaciones, hace referencia a algo esencialmente dinámico.

Por otra parte, la psicología evolutiva alteró profundamente la concepción de los programas. Como dice Filho, «antes se trazaban programas de materias que los niños tenían que aprender, mientras que hoy se imaginan programas que los niños pueden aprender» (8).

Los conceptos de *totalidad* y de *sincretismo* en oposición a la educación analítica de las facultades, han renovado la dinámica misma de la enseñanza, haciendo referencia a dos cuestiones de gran importancia didáctica:

a) «*El proceso mismo de aprender*», en el que confluyen todas las dimensiones de la persona.

El intelectualismo, el intuicionismo y el mecanicismo anterior se sustituyen por el voluntarismo o intencionalismo teleológico: «la formación del hombre es el resultado de una operación de nuestros impulsos hacia las cosas» (9).

De ahí que se introduzcan en los cuestionarios, junto a las nociones, los hábitos, las actitudes, los automatismos. Y en cuanto a la técnica de aprender, la memoria cede su importancia a la práctica y la actividad.

b) «*La organización de los contenidos*». «La psicología de la configuración, el sincretismo de Decroly, la enseñanza sintética de Berthol Otto, van a influir también en la estructura de los programas y el desarrollo de las lecciones. Frente a los contenidos nocionales racionalmente encadenados en secuencias lógicas, nacen los programas organizados mediante ligaduras naturales (centros de interés, proyectos, globalizaciones)». (10).

BIBLIOGRAFIA

- (1) L. LUZURIAGA (Ed.), *Métodos de la Nueva Educación*, Bs.As., Ed. Losada, 1961, pág. 2.
- (2) F. J. LAPORTA (Ed.), *Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos*, Madrid, Ed. Santillana, 1977, pág. 22.
- (3) O. SAENZ BARRIO, «El método activo y el de resolución de problemas», en *Enciclopedia de Didáctica Aplicada*, Barcelona, Ed. Labor, 1973, pág. 205.
- (4) J. M. BOSCH, «*La Escuela Decroly de Barcelona*», Bordón, Vol. 26, n.º 201, 1974, pág. 17.
- (5) F. J. LAPORTA (Ed.), Op. Cit. pág. 37.
- (6) Cfr. O. SAENZ BARRIO, op. Cit., págs. 204-207.
- (7) Cfr. IBID, pág. 209.
- (8) L. FILHO, *La Escuela Nueva*, citado en O. SAENZ BARRIO, Op. Cit. Pág. 205.
- (9) O. SAENZ BARRIO, Op. Cit., pág. 207.
- (10) IBIDEM.

para hablar y escribir con alegría

LENGUA

ediciones
DIDASCALIA

PARQUE DE LA COLINA, BLOQUE 3, TELFS (91) 416 52 18 y 416 53 31, MADRID 27