

LA ESCUELA NUEVA EN ESPAÑA: CRÓNICA Y SEMBLANZA DE UN MITO

Progressive education in Spain: chronicle and life history of a myth

M.^a del Mar DEL POZO ANDRÉS
Universidad de Alcalá de Henares

Fecha de aceptación de originales: febrero de 2004
Biblid. [0212-0267 (2003-2004) 22-23; 317-346]

RESUMEN: En este artículo se presenta una visión de conjunto sobre la Escuela Nueva en España. Es un trabajo de síntesis, que integra estudios locales más específicos y formula hipótesis y planteamientos globales. Como punto de partida, se presenta el hecho de que las publicaciones realizadas en diferentes países sobre este movimiento de renovación pedagógica, desarrollado en todo el mundo desde finales del siglo XIX hasta los años cuarenta del siglo XX, no hablaron apenas de la experiencia española. Por lo tanto, tratamos de justificar la existencia real en nuestro país de un movimiento de Escuela Nueva. El trabajo aporta un análisis valorativo de algunas de las innovaciones institucionales y metodológicas realizadas en España en esta época y claramente influidas por el movimiento, así como las reformas gubernamentales que se inspiraron en él. Finalmente reflexionamos sobre las características específicas del caso español y aportamos algunas conclusiones explicativas sobre la escasa atención que se le prestó en el mundo.

PALABRAS CLAVE: Escuela Nueva en España, historia de la educación contemporánea, movimientos de renovación pedagógica.

ABSTRACT: In this article an overall vision about progressive education in Spain is presented. It is a synthesis work, that integrates more local and specific studies and formulates global hypothesis and statements. The fact that the publications done in different countries about this pedagogical renovation movement, developed in all the world from the end of the XIXth century till the forties of the XXth century, hardly speak about the Spanish experience, is presented as starting point. Therefore we try to justify the real existence of a movement of progressive education in our country. This work gives some evaluative analysis of several institutional and methodological innovations performed in Spain during this period, as well as the governmental reforms that were inspired by it. Finally, we think about the specific characteristics and traits of the Spanish experience and we give some explicative conclusions about the limited attention that was paid in the world to it.

KEY WORDS: progressive education in Spain, contemporary history of education, pedagogical renovation movements.

Introducción

ENTRE ABRIL Y NOVIEMBRE DE 1930 Adolphe Ferrière viajó por diversos países de Latinoamérica y pasó las cuatro últimas semanas en Portugal y España. Pronunció varias conferencias en Barcelona y Madrid¹. Fruto de esas visitas fue la aparición en la revista de la que era secretario de redacción, *Pour l'Ère Nouvelle*, órgano de la Liga Internacional de Educación Nueva, en sólo dos años, de alrededor de diez largos artículos suyos sobre el desarrollo de este movimiento en Ecuador, Perú, Chile, Argentina, Uruguay, Paraguay, Brasil, Colombia y México, informaciones que se ampliarían en años posteriores con amplias reseñas sobre Guatemala, Bolivia y El Salvador. De Portugal se publicaron —aunque ya no firmadas por Ferrière— varias noticias acerca de la creación de diversas escuelas experimentales. De España encontramos dos pequeños sueltos: el primero se limitaba a transcribir unas notas extraídas de otra revista francesa sobre el grupo escolar «Cervantes» de Madrid²; el segundo —aún más corto— informaba del cambio de régimen político en nuestro país, que hacía suponer que «la historia de la educación nueva en España» se convertiría en un tema de «interés palpitante»³.

En su diario personal⁴ Ferrière consignó sus impresiones sobre las visitas realizadas a centros madrileños y barceloneses, que fueron más expresivas que las manifestaciones públicas. En Madrid, ciudad en la que permaneció ocho días, alabó especialmente el «Cervantes», escuela que le pareció «una maravilla» de organización y de aplicación de nuevos contenidos curriculares, como los Trabajos Manuales; sin embargo, sobre los demás colegios visitados escribió pocos comentarios y menos juicios valorativos, sólo exaltó cuestiones arquitectónicas o de material escolar, e incluso criticó abiertamente el Instituto-Escuela —«es una muy buena escuela del viejo modelo»—, pareciéndole «más humana» la ILE. Ante algunos de los centros madrileños más conocidos, por ejemplo el de Nuestra Señora de la Paloma, no exhibió el conocido paidocentrismo de los pedagogos de la Escuela Nueva, pues calificó a los 800 alumnos allí internos de «obtus, lourds, bêtes», achacando su retraso, bien a la clase social o a las carencias familiares, bien a los métodos pedagógicos utilizados previamente con ellos. Las conferencias impartidas le dejaron un sabor agridulce, pues si bien la primera fue «escuchada con viva atención», la tercera y última, sobre «La reforma pedagógica y la formación de maestros», fue pronunciada ante un «público raro, cerrado y frío, a pesar de la grandeza del tema y de mi emoción comunicativa», por lo que Ferrière confió a su diario el desagrado y la vejación que este comportamiento le produjo. En Barcelona permaneció cuatro días y sus comentarios reflejan un tono más entusiasta. Alabó la Escuela Bosque del parque de Guinardó —«admirable como arquitectura, mobiliario, arte y métodos modernos encantadores»—, la Escuela de Mar —«el arte está en todo y por todas partes (...) y qué franqueza en esos dibujos de los niños: temas tomados de los cuentos relatados a partir de las escenas de los

¹ FERRIÈRE, A.: «Editorial», *Pour l'Ère Nouvelle*, 64 (janvier, 1931), p. 3.

² «L'École Cervantes à Madrid», *Pour l'Ère Nouvelle*, 63 (décembre, 1930), p. 272.

³ «Nouvelles diverses. Espagne», *Pour l'Ère Nouvelle*, 68 (juin, 1931), p. 136.

⁴ *Petit Journal de Ferrière*, año 1930, tomos I y II. Agradezco al profesor Joseph Coquoz, de l'École d'Études Sociales et Pédagogiques de Lausanne, su amabilidad al facilitarme fotocopias de este documento, actualmente en posesión del hijo de Ferrière.

libros leídos»— y el Laboratorio Psicotécnico de Emilio Mira —«soberbio edificio nuevo, pocos aparatos pero buen trabajo»—. Sin embargo, guardó un discreto silencio sobre otros centros a los que acudió invitado, incluido el grupo escolar «Baixeras». Acerca de sus conferencias en Barcelona también nos ofrece una percepción variable: la primera resultó ser una de las mejores, dictada ante un «público muy atento y caluroso»; la segunda, la misma que tan mal acogida fue en Madrid, posiblemente le dejara un poso de inseguridad, así es que expuso sus «clichés» «con energía pero sin convicción».

Nuestra insistencia en describir los pasos de Ferrière por España y sus comentarios, tanto inéditos como publicados, sobre la educación en nuestro país, no es caprichosa, pues sabemos que el pedagogo ginebrino se había autoadjudicado desde 1899 la tarea de identificar y acreditar los centros que pertenecían al movimiento de la Escuela Nueva. En las primeras décadas del siglo XX la mayoría de sus viajes estaban destinados a valorar el arraigo de dicha corriente en diversos países y a dotar a determinadas experiencias del marchamo de internacionalismo e innovación. Desde esta perspectiva, ¿cómo interpretar la parquedad de Ferrière a la hora de informar sobre cualquier aspecto de la educación nueva española en los años treinta? ¿Era acaso porque no existía tal educación nueva o porque no se percibían en ella los caracteres de movimiento que parecía tener en los demás países europeos y latinoamericanos? Desde luego, una revisión de diversas revistas afiliadas a la Liga Internacional de Educación Nueva nos demuestra que jamás se publicó un solo artículo de síntesis o resumen sobre la implantación de esta corriente en España durante las primeras décadas del siglo XX⁵. Esta laguna no ha sido cubierta por la historiografía educativa actual, pues frente a una abundancia de investigaciones parciales en el espacio y en el tiempo, carecemos de obras de conjunto que aborden este estudio desde una perspectiva global. En los últimos años se han divulgado trabajos sobre la Escuela Nueva de carácter mundial, en los cuales, o bien se silencia cualquier aportación española, o bien se presenta una historia parcial, maniquea, anquilosada y que, como mínimo, puede ser calificada de curiosa⁶.

⁵ Realizamos esta afirmación tras el análisis de las tres revistas europeas, la francesa, la inglesa y la alemana, que constituyeron los pilares del movimiento de la Escuela Nueva —*Pour l'Ère Nouvelle* (1922-1940), *The New Era in Home and School* (1930-1936) y *Das Werden Zeitalter* (1923-1931)—, además de la norteamericana *Progressive Education* (1924-1936), órgano de la Progressive Education Association, que en 1931 se integró en la Liga Internacional de Educación Nueva.

⁶ Realmente, sólo hemos encontrado un artículo reciente sobre la Escuela Nueva en España, publicado en una obra colectiva editada por varios de los historiadores alemanes más conocidos en este campo. Sus conclusiones generales pueden ser aceptables, pero no la descripción que realizan de la implantación de este movimiento en nuestro país, que contiene simplificaciones e importantes errores de interpretación. Según se afirma en él, son dos las corrientes de reforma educativa visibles en el primer tercio del siglo XX. La primera y más original e importante es la del Padre Manjón, un reformador y pionero «independiente», que «claramente ocupa una posición especial entre los educadores renovadores europeos» y el mayor fundador de escuelas en España, a pesar de carecer de apoyos políticos e institucionales. La segunda, estimulada por un grupo de intelectuales con una concepción elitista de la escuela, que pese a sus propósitos antiestatalizantes fue creada por un Real Decreto gubernamental (?), es la Institución Libre de Enseñanza. A pesar de afirmar su neutralidad religiosa y política e independencia de cualquier escuela de pensamiento filosófico, «en realidad todos estos hombres estaban llenos de una agresiva actitud anticlerical y seglar y fueron marcados por la ideología del krausismo». BÖHM, W.: «Progressive Education in Italy and Spain», en RÖHRS, H. y LENHART, V. (eds.): *Progressive Education across the Continents. A Handbook*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 1995, pp. 85-104.

Este trabajo pretende contestar a esa cuestión de si existió un movimiento de Escuela Nueva en España y explorar las razones por las que sus características y realizaciones fueron tan escasamente conocidas en su momento en el plano internacional y lo siguen siendo en la actualidad. Hemos definido la Escuela Nueva en su acepción histórica más estricta, esto es, como esa corriente pedagógica de carácter teórico-práctico que tuvo su origen en 1889 con la fundación de Abbotsholme, y que llegó a constituirse en organización fuertemente institucionalizada, con centros acreditados, principios, métodos aceptados y divulgados, órganos de expresión, congresos y asociaciones que configuraron un movimiento de carácter universal, así como con unas tensiones y luchas de poder que subyacían tras la aparente búsqueda de unos ideales pedagógicos comunes. La historia que presento no es una historia acabada, no es una historia total, tarea imposible en el momento historiográfico presente, en el que los historiadores de la Escuela Nueva se plantean una reconstrucción de este movimiento fundamentada en dar respuesta a sus interrogantes⁷. Precisamente éste es el objetivo de mi aportación: establecer unos cuantos hechos y lanzar una serie de cuestiones sobre las que, quizás algún día, tengamos la respuesta.

Orígenes y desarrollo de la Escuela Nueva en España: tendencias evolutivas

¿Cómo se acogió en nuestro país el movimiento pedagógico universal de la Nueva Educación? Podemos situar en 1898 la fecha de origen de las influencias internacionales en España de esta corriente. La pérdida de Cuba y Filipinas fue el detonante que hizo explotar una situación enquistada a lo largo de las décadas pasadas y abrió las puertas a la reflexión sobre cómo evolucionar hacia un futuro mejor. Por eso, para los intelectuales regeneracionistas, el término «nuevo» tuvo un significado especial, como aspiración última y símbolo del cambio que era necesario realizar para superar la situación existente, no deseada y deprimente —en la cual, la pérdida de las últimas colonias era la punta del iceberg de una problemática con un alcance mucho mayor—, hacia un futuro más ilusionante, en el que nuestra nación recuperase su pasado esplendor. Así, los pensadores del 98 pidieron obsesivamente para las décadas venideras una «era nueva»⁸, una «gente nueva»⁹, una «dirección nueva (...) que cambiase radicalmente nuestra viciosa educación»¹⁰, una «enseñanza nueva»¹¹, una «escuela nueva»¹², y, en definitiva, una «España nueva»¹³. En general, se entendía que la posibilidad de transformación vendría a través de la «europeización», esto es, mediante el acercamiento a los

⁷ HELMCHEN, J.: «L'Éducation nouvelle francophone et la Reformpädagogik allemande-deux "histoires"», en HAMELINE, D.; HELMCHEN, J. y OELKERS, J.: *L'Éducation nouvelle et les enjeux de son histoire. Actes du colloque international des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau*, Neuchâtel, Peter Lang, 1995, p. 28.

⁸ SELA, A.: *La educación nacional. Hechos e ideas*, Madrid, Lib. de Victoriano Suárez, 1910, p. 7.

⁹ MAEZTU, R. de: *Hacia otra España*, Madrid, Rialp, 1967 (1^o ed.: 1899), p. 151.

¹⁰ SILIÓ, C.: *Problemas del día*, Madrid, Lib. de Victoriano Suárez, 1900, p. 82.

¹¹ CHAMBERLAIN, J.: *El atraso de España*, Valencia, F. Sempere y C.^a, s. a., p. 169.

¹² COSTA, J.: «Manifiesto de la Cámara agrícola del Alto Aragón» (1898), en *Reconstitución y europeización de España*, Huesca, V. Campo, 1924, p. 23.

¹³ SILIÓ, C.: *op. cit.*, p. 75.

movimientos intelectuales y culturales europeos, para primero conocer y después adaptar a nuestro país las reformas que ya estaban extensamente ensayadas y aceptadas en otras partes del mundo.

En España, donde el adjetivo «nuevo» era el símbolo de tantas esperanzas durante las primeras décadas del siglo XX, pronto se conectó intelectual y afectivamente con esta corriente pedagógica internacional que, desde sus orígenes, hizo de lo nuevo su bandera. Podemos situar el punto inicial de contacto con la Nueva Educación precisamente en 1898, año en el que se tradujo el libro de Demolins, publicado originalmente en francés un año antes, *A quoi tiens la supériorité des Anglo-Saxons*, en el que se hablaba de las primeras escuelas nuevas de Abbotsholme y Bedales y que supuso un revulsivo inmediato en el pensamiento pedagógico europeo¹⁴.

Desde 1898, podemos identificar varios grupos y tendencias de apoyo al movimiento de la Escuela Nueva en España, que, cronológicamente, son las siguientes:

- a) El libro de Demolins entusiasmó sobre todo a los grupos conservadores, puesto que —no lo olvidemos— concedía un papel fundamental a la educación en la consolidación del Imperio británico, a través de unas «escuelas de colonizadores» —también presentadas como «nuevas»— que, si bien parecían tener poca aplicación a la situación española del momento, permitían soñar a todos aquellos nostálgicos que aún creían en la creación de un nuevo Imperio español. Abbotsholme y Bedales —denominadas «escuelas novísimas» por el conocido pedagogo católico Rufino Blanco— entusiasmaban en los círculos conservadores porque en ellas se daba religión e instrucción militar, con lo cual venían a reforzar el credo pedagógico tradicional. Sin embargo, este interés duró muy poco y pronto estos grupos comenzaron a buscar su propia «escuela nueva», encontrándola en las Escuelas del Ave María del Padre Manjón, que precisamente en ese año de 1898 empezaron a ser objeto de la atención pública, convirtiéndose en el símbolo pedagógico de todos los españoles que rechazaban la «europeización».
- b) El grupo de personas que habían laborado más por la transformación profunda de las jóvenes generaciones de nuestro país desde 1875, la Institución Libre de Enseñanza, sin embargo, recibió con mucha reticencia las noticias que le llegaron de estas escuelas nuevas inglesas, e incluso algunos de ellos llegaron a ironizar sobre la admiración que provocaban en un sector de la burguesía, recordando que las reformas propuestas por la ILE desde hacía dos décadas eran mucho más profundas que las ensayadas en esos dos colegios británicos. Sin embargo, sí que se sintió atraída y dio a conocer en su revista los aspectos más innovadores de la pedagogía norteamericana: en 1897 publicó un artículo sobre la primera república escolar —George Junior Republic— y, precisamente en 1898, aparecieron las primeras informaciones sobre Dewey y su escuela experimental de la Universidad de Chicago.

¹⁴ Inmediatamente fue traducido a siete idiomas. En España tuvo un impacto inmediato (tres ediciones en cinco años), no sólo por los aspectos pedagógicos, sino por su afirmación y justificación de la superioridad de los pueblos anglosajones sobre los latinos. También influyó mucho en otros muchos colectivos y personas, hasta el punto de que parece que Ferrière decidió dedicarse a la enseñanza tras la lectura de este libro. MEYHOFFER, P. y GUNNING, W.: «Adolfo Ferrière. Notas biográficas y bibliográficas», *La Escuela Moderna*, 468 (septiembre, 1930), p. 392.

- c) En Cataluña, la Escuela Nueva despertó desde sus orígenes un enorme entusiasmo entre la burguesía ligada a la derecha nacionalista, que vio la posibilidad de construir una identidad nacional catalana a través de sus principios educativos, pero también percibió en ella unos ideales que estaban muy presentes en el libro de Demolins, especialmente la finalidad de preparar para «la lucha por la vida» asignada a la educación, que se traducían en la formación de una nueva burguesía compuesta por «hombres de iniciativa, de invención, de salud y de fuerza; en una palabra, por el camino de los que triunfan en la vida»¹⁵.
- d) Las minorías más activas de maestros públicos también parecían estar informadas del movimiento desde 1898 e, incluso, definieron algunas de sus características principales¹⁶. Pero era un conocimiento meramente intelectual, escasamente sentido y vivido. Sus aspectos prácticos entusiasmaban poco, probablemente porque las instituciones pioneras de esta corriente parecían muy poco transportables a la atrasada realidad educativa de nuestro país. Más tardíamente, en la década de los años diez, cuando se inició la revolución metodológica y se empezó a extender el movimiento hacia las escuelas públicas, comenzaron a conectar con él minorías de maestros que percibieron en este modelo educativo un motor de cambio social que podría llegar a transformar la realidad política española. Estos docentes, que se identificarían con la tendencia del movimiento denominada *progresista* por el historiador norteamericano Cremin¹⁷, en Cataluña estaban ligados al centro-izquierda adscrito al republicanismo nacionalista¹⁸, y en el resto de España se adhirieron mayoritariamente al Partido Socialista. Todos ellos integraron cada vez con más precisión, en un proceso claramente visible en los años veinte, escuela nueva e ideales republicanos. En definitiva, a través de la Educación Nueva se conseguiría la España nueva que traería la República.
- e) Y en 1931 llegó la República, cuyos gobernantes, durante el primer bienio de su existencia, se identificaron totalmente con el movimiento de la Escuela Nueva, en el que muchos llevaban participando desde años atrás. Además del impulso que se le dio en esta época a todas las reformas innovadoras, se consiguió implicar en ellas a amplios colectivos de maestros que aún no habían traspasado el nivel meramente informativo sobre esta corriente, y se extendieron las ideas renovadoras a otros docentes que aún no habían oído hablar de ellas.

Y precisamente sobre este último punto queremos detenernos un momento. A partir de 1920, España fue uno de los países donde los trabajos recientes de la

¹⁵ Resumen del curso 1911-1912 en el Nuevo Colegio Mont d'Or. Citado en DOMENECH I DOMENECH, S.: *Manuel Ainaud i la tasca pedagògica a l'Ajuntament de Barcelona*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1995, p. 90.

¹⁶ Tendencia a constituirse científicamente, sentido práctico y métodos de acción, educación integral y *self-government* de los educandos eran las características del movimiento expuestas en 1900 por Pedro de Alcántara García Navarro. Desarrollo armónico de las facultades infantiles, contacto con la naturaleza, ausencia de intelectualismo, educación activa, preparación para la vida... eran las bases para construir «la nueva Escuela» descrita por un grupo de maestros madrileños en 1904.

¹⁷ HAMELINE, D.: *L'éducation dans le miroir du temps*, Lausanne, Loisirs et Pédagogie, 2002, p. 189.

¹⁸ GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.: *L'Escola Nova Catalana, 1900-1939*, Barcelona, Eumo Edit., 1992, p. XLIV.

Escuela Nueva alcanzaron más amplios márgenes de difusión¹⁹ —según constató el propio Ferrière en su visita de 1930—. Esto fue debido a dos tipos de factores. Uno de ellos, de carácter exógeno, tiene que ver con el impulso que alcanzó dicha corriente en todo el mundo a partir del Congreso de Calais y de la creación de la Liga Internacional de Educación Nueva, así como con la curva de máxima productividad de los autores ligados al movimiento, que se produjo en el período comprendido entre 1920 y 1936. Otro tipo de causas es de carácter exclusivamente nacional, y hace referencia a la creación de empresas publicísticas o editoriales. Señalemos, en primer lugar, la incorporación al panorama educativo español, en 1922, de la *Revista de Pedagogía*, órgano oficial de expresión de esta corriente en España²⁰ —cuya labor en favor de la generalización de la Escuela Nueva fue alabada también por Ferrière—²¹. Esta actividad se vio incrementada aún más con la creación, en 1925, de un Servicio de Publicaciones de la propia revista, dedicado casi exclusivamente a la edición de obras sobre la Nueva Educación. En segundo lugar, fue también muy estimable la actuación de la editorial «La Lectura», de la que era consejero Domingo Barnés, quien, a raíz de ser elegido, en 1921, presidente de la recién constituida Asociación de Antiguos Alumnos del Instituto J.J. Rousseau, convenció a los directivos de aquella empresa para que lanzasen una colección de libros sobre la Nueva Educación. Y la librería y editorial Beltrán, en su Biblioteca moderna de Filosofía y Ciencias Sociales, incluyó una sección de actualidades pedagógicas en las que se publicaron varios libros de los representantes del movimiento, casi siempre traducidos y prologados por Rodolfo Tomás y Samper, Domingo Barnés o Jacobo Orellana.

Madrid y Barcelona se configuraron como las dos grandes cabezas de puente desde las que las ideas y procedimientos de la Escuela Nueva se expansionaron a todo el resto de la nación. Muchas razones contribuyeron a hacer de ellas los dos núcleos difusores de esta corriente. En primer término, ambas eran las sedes de las revistas y editoriales divulgadoras del movimiento en sus respectivas zonas de influencia. Por otra parte, muchos de los autores y traductores de las grandes obras sobre la Nueva Educación tenían su residencia y desarrollaban su actividad profesional en ambas capitales. Asimismo, un gran número de pensionados por la Junta para Ampliación de Estudios y participantes en los Congresos de Educación Nueva y en los cursos de vacaciones del Instituto J.J. Rousseau²² procedían de escuelas y centros educativos madrileños o barceloneses. Finalmente, las personalidades más destacadas del movimiento visitaron y dieron conferencias casi exclusivamente en Madrid y Barcelona, despertando siempre su presencia una gran

¹⁹ POZO ANDRÉS, M.^a del M. del: «Channels by which the international pedagogic movement of the New School spread throughout Spain (1889-1936)», en KOMLÓSI, S. (ed.): *History of International relations in education*. Conference Papers for the 9th Session of the International Standing Conference for the History of Education, vol. 2, Pécs, Janus Pannonius University, 1987, pp. 101-117.

²⁰ VIÑAO FRAGO, A.: «La modernización pedagógica española a través de la *Revista de Pedagogía* (1922-1936)», *Anales de Pedagogía*, 12-13 (1994-1995), pp. 7-45.

²¹ «Liga Española de Educación Nueva» (Visita de Ferrière), *Revista de Pedagogía*, 108 (1930), p. 572.

²² De los 299 pensionados en educación entre 1907 y 1936, 102 procedían de Madrid capital, 30 de las capitales catalanas y 40 de las de Castilla-León. En total, 262 pensionados desarrollaban su actividad docente en el mundo urbano y sólo 37 procedían de zonas rurales. MARÍN ECED, T.: *La renovación pedagógica en España (1907-1936): Los pensionados en Pedagogía por la Junta para Ampliación de Estudios*, Prólogo de Julio Ruíz Berrio, Madrid, CSIC, 1990, pp. 166-167.

expectación en la prensa y entre el elemento intelectual. Estos viajes de pedagogos extranjeros como Alexis Sluys (1922 y 1928), Pierre Bovet (1928 y 1931), Jean Piaget (1929 y 1930), Adolphe Ferrière (1930), Edouard Claparède (1920, 1923 y 1935), Ovide Decroly (1921 y 1926) y María Montessori (1915, 1916, 1917-1923, 1929, 1932-1935), tuvieron una doble consecuencia de carácter muy efectivo: por una parte, los visitantes ilustres acercaron las ideas de la Escuela Nueva a la sociedad española —los periódicos de mayor tirada difundieron reseñas de sus conferencias y excursiones—; en segundo término, estos representantes de la Nueva Educación observaron y analizaron los proyectos pedagógicos de Barcelona y Madrid, lo que sirvió para potenciar un mayor conocimiento de la realidad educativa de estas ciudades en el extranjero, aunque con unos resultados divulgativos menores de lo esperado.

El movimiento de la Escuela Nueva, en sus aspectos exclusivamente pedagógicos, presenta características diferenciales en Barcelona —y, por extensión, el área catalana— y Madrid —posiblemente generalizable al ámbito castellano—. En Barcelona se advierte más optimismo e idealismo y, sobre todo, una mayor identificación con el espíritu paidocéntrico que era el elemento fundamental de las nuevas concepciones educativas. También hay una mayor tendencia a adscribirse expresamente a una corriente pedagógica o didáctica específica de la Nueva Educación, aunque ya en los años treinta la mayoría de maestros públicos practicaban el eclecticismo. En Madrid, aunque se poseía mucha información, se respiraba cierto escepticismo, y el núcleo básico que aglutinaba a sus educadores era la idea de actividad y cómo ponerla en práctica a través de una renovación metodológica. A pesar de todo, los docentes madrileños eran muy renuentes a seguir explícitamente a un pedagogo europeo determinado y desde el primer momento practicaron el eclecticismo, que posiblemente en algunos casos fuera real, pero en otros simplemente encubría un cómodo instalamiento en el tradicionalismo. De todas formas, en torno a los años treinta se rompe ya este modelo. En primer lugar, los educadores madrileños hicieron un esfuerzo de asimilación —no sabemos si sólo racional o también afectiva— de las concepciones puerocéntricas. A este respecto, es altamente significativo que una de las realizaciones más conocidas del grupo de Madrid adscrito a la Liga Internacional de Educación Nueva fuera la formulación en 1929 de una «Carta de los Derechos del Niño», cuya redacción inicial se debió a la pluma del inspector Fernando Sáinz²³. Por otra parte, a medida que las nuevas ideas llegaban a más maestros, surgieron nuevos grupos territoriales en Valencia, Segovia, Zaragoza, País Vasco... que explícitamente reconocieron su adscripción a los principios e ideales de la Nueva Educación, lo que permitió romper, en parte, esa bipolarización espacial. Además, las realizaciones en el mundo rural y en la periferia de España aún están poco estudiadas. Investigaciones futuras nos permitirán, sin duda, establecer y caracterizar más modelos y tendencias expansionistas del movimiento en nuestro país.

La creación de «escuelas nuevas» y «escuelas de ensayo y reforma» en España

En todos los países del mundo, la primera manifestación del movimiento pedagógico de la Nueva Educación fue la creación de instituciones pioneras, generalmente

²³ «Liga Internacional de Educación Nueva. Grupo de Madrid», *Revista de Pedagogía*, 86 (febrero, 1929), p. 95 y LLOPIS, R.: *Hacia una escuela más humana*, Madrid, España, 1934, pp. 16-18.

ubicadas en el campo, y dirigidas hacia una burguesía de alto nivel económico y ciertas preocupaciones intelectuales. Éstas constituyeron el grupo denominado propiamente «escuelas nuevas». Más tarde surgieron las «escuelas de ensayo y reforma» —según la terminología utilizada por Lorenzo Luzuriaga—²⁴, que eran centros públicos potenciados y financiados por los diversos Estados, en los que se aplicaban innovaciones acordes con las características e idiosincrasia del país, para que fuesen posteriormente generalizadas al resto de las escuelas públicas.

¿Es posible detectar en España la presencia de este movimiento institucional? En nuestro país apenas se advierte, inicialmente, una preocupación de educadores y padres de familia por crear «escuelas nuevas». La razón es muy clara: la burguesía enviaba mayoritariamente a sus hijos a colegios religiosos más o menos elitistas; y aquellos que deseaban una formación laica para su prole, los inscribían en la Institución Libre de Enseñanza. Los pocos colegios privados fundados al margen de la Iglesia o por grupos protestantes seguían el modelo iniciado por la ILE. No obstante, a partir de los últimos años del siglo XIX, se detecta un cierto interés, circunscrito al área catalana, por potenciar centros privados de carácter innovador. En ello tuvo bastante que ver el desarrollo de los procesos de industrialización, mucho más avanzados en esta zona geográfica que en cualquier otra parte de España y la característica actitud individualista de la burguesía catalana, que favorecía el predominio de la iniciativa privada en todos los campos, incluida la enseñanza²⁵. Así surgieron, en Barcelona, varias instituciones particulares de educación primaria y secundaria, como el Colegio «Sant Jordi» (abierto precisamente en 1898 por Flos i Calcat); la «Granja Escolar catalana» (fundada por el mismo educador en 1905); las escuelas «Mosén Cinto», «Verdaguer» y «Vallparadís» —creada esta última por los fabricantes de Tarrasa para sus hijos, en 1910—; la escuela del templo de la Sagrada Familia; el Liceo Escolar de Lérida, etc.

Sin lugar a dudas, las instituciones catalanas más famosas —incluso a nivel mundial— fueron la Escuela Horaciana (fundada por Pau Vila en 1905) y las escuelas «Mont d'Or» de Tarrasa y Barcelona (creadas en 1906 por Juan Palau Vera para los hijos de la burguesía intelectual barcelonesa, entre ellos, los del poeta Joan Maragall). Inspirado en los internados ingleses de Abbotsholme y Bedales y en la enseñanza activa preconizada por el movimiento pedagógico norteamericano²⁶ de escuelas-laboratorio, este último centro, de carácter muy elitista, es el que más reprodujo el modelo de escuela nueva desarrollado en el extranjero, siendo el único colegio español afiliado al *Bureau International des Écoles Nouvelles*²⁷. Ambiente familiar, régimen de internado, contacto con la naturaleza, búsqueda de los intereses infantiles, aplicación de las metodologías propias de la Escuela Nueva (fueron pioneros en el ensayo de los sistemas de Decroly y Montessori desde 1913) son algunas de las características principales de este centro. Por otra parte, ambos educadores —Juan Palau Vera y Pau Vila— fueron las personas más ligadas, desde su origen, al movimiento de la Nueva Educación²⁸.

²⁴ LUZURIAGA, L.: *Concepto y desarrollo de la nueva educación*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1928, pp. 57-85 y LUZURIAGA, L.: *Escuelas de ensayo y de reforma*, Madrid, J. Cosano, 1924.

²⁵ GONZÁLEZ-AGAPITO, J.: *L'Escola Nova Catalana, 1900-1939*, op. cit., p. XXXIV.

²⁶ DOMENECH I DOMENECH, S.: op. cit., pp. 91-94.

²⁷ FERRIÈRE, A.: «Les principales Écoles nouvelles», *L'Intermédiaire des éducateurs*, 9 (1913), p. 141.

²⁸ MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, J.: *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*, Barcelona, Edicions de La Magrana, 1977, pp. 199-206 y 304-306 y GONZÁLEZ-AGAPITO, J.:

Pau Vila, reconocido por Ferrière como «uno de los maestros de la escuela nueva catalana», es un paradigma del «núcleo de Barcelona», esto es, del grupo de pedagogos pioneros catalanes, idealistas y sentimentales, a los que hemos hecho referencia anteriormente. Autodidacta y maestro vocacional, romántico y rousseauiano, sin preparación pedagógica específica pero decidido a dedicar su vida a la enseñanza por puro idealismo —características éstas compartidas con gran parte de los representantes europeos de la Escuela Nueva—, comenzó su aventura profesional sin más bagaje doctrinal que tomar como maestro al niño²⁹. Cuando comprendió que las nuevas concepciones sobre la infancia requerían un exhaustivo conocimiento científico del alumno, decidió marchar a Europa para estudiar los avances psicopedagógicos. Y, como en ocasiones reconoció Pierre Bovet, «Pablo (luego, Pau)»³⁰ fue el primer alumno matriculado en el Instituto J.J. Rousseau, nada más ser fundado éste en 1912³¹. Participó activamente en el curso 1912-1913³² en este centro con una conferencia, una exposición sobre «Escuelas nuevas de España» y una tertulia en la que comentó sus impresiones como testigo ocular de la Escuela Moderna de Barcelona, dirigida por Ferrer y Guardia, del que no era muy simpatizante, por considerarle ateo, anarquizante, sectario y sin ningún sentimiento catalanista³³. De vuelta a Barcelona, dirigió durante un año el colegio Nou Mont d'Or y, en 1918, ya consolidado su prestigio internacional, Agustín Nieto Caballero le pidió que se hiciera cargo del recientemente creado Gimnasio Moderno de Bogotá³⁴.

Esta línea catalana de renovación institucional por la vía privada tuvo sus momentos de esplendor entre 1905 y 1912 y decayó a partir de esta fecha, al pasar los pedagogos responsables de ella a ocupar cargos de responsabilidad en la Mancomunidad. Sin embargo, es interesante reseñar que dicho tipo de colegios no despertó mucho eco ni deseos de imitación fuera del ámbito territorial catalán. La razón es muy sencilla: este movimiento innovador, unido metodológicamente a la Escuela Nueva, tenía sus raíces ideológicas en la Renaixença, tan floreciente en los comienzos del siglo XX, de ahí que la finalidad prioritaria de estos centros subvencionados por la alta burguesía industrial de la región, fuese la de potenciar la enseñanza del idioma catalán y fomentar en la infancia los sentimientos nacionalistas³⁵. Por otra parte, eran experiencias privadas, que difícilmente podían atraer a

Bibliografía de la renovació pedagògica (1900-1939), Prólogo de B. Delgado Criado, Barcelona, Universitat de Barcelona, 1978.

²⁹ Como recordaba en 1920, haciendo memoria de los inicios de su Escuela Horaciana, «tenia per la personalitat del noi un fort respecte, però purament sentimental. Aquell vague idealisme era el meu guiatge; aquest concepte era el meu sistema». VILA I DINARES, P.: «Assaig de recordança i de crítica del que fou l'Escola Horaciana», en GONZÁLEZ-AGAPITO, J.: *L'Escola Nova Catalana, 1900-1939*, op. cit., p. 41.

³⁰ BOVET, P.: *Vingt ans de vie. L'Institut J.J. Rousseau de 1912 à 1932*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1932, p. 26.

³¹ ROSSELLÓ, P.: «El Instituto J.J. Rousseau. Una conversación con M. Pierre Bovet», *Revista de Escuelas Normales*, 52 (marzo, 1928), p. 92.

³² «Chronique de l'Institut», *L'Intermédiaire des éducateurs*, 5 (février, 1913), p. 80 y 7 (avril, 1913), p. 112.

³³ DOMÈNECH I DOMÈNECH, S.: op. cit., p. 61.

³⁴ NIETO CABALLERO, A.: «L'Éducation Nouvelle en Colombie. Le gymnase moderne de Bogotá», *Pour l'Ère Nouvelle*, 75 (février, 1932), p. 35.

³⁵ CAÑELLAS, C. y TORÁN, R.: *Política escolar de l'Ajuntament de Barcelona. 1916-1936*, Barcelona, Barcanova, 1982, p. 35.

los escasos colectivos de maestros innovadores del resto de España, generalmente pertenecientes al estamento oficial. Por ello, sus logros no sólo no estimularon el entusiasmo en otras regiones sino que fueron sistemáticamente silenciados³⁶, y desagradaron profundamente a la dictadura del general Primo de Rivera implantada en 1923, quien cerró este tipo de escuelas y proclamó la obligatoriedad de utilizar la lengua castellana en todos los niveles educativos.

Sin embargo, fue precisamente en 1923 cuando se creó en Barcelona el centro innovador más original e interesante del primer tercio del siglo XX: la Mutua escolar Blanquerna. Este colegio estaba financiado por una cooperativa de padres, que encargaron su organización a varios pedagogos muy ligados al movimiento de la Nueva Educación (Pau Vila, Narcís Masó, Alexandre Galí...). Se pretendió hacer de ella una verdadera *escuela unificada*, que proporcionase enseñanza desde párvulos —siguiendo el método Montessori— hasta la Universidad. Se aplicaron pruebas para el conocimiento y la orientación escolar y profesional de los alumnos y se practicó la coeducación y la democracia interna en las clases. Este centro —que siguió funcionando hasta 1938 y del cual, al igual que sucede con los anteriormente mencionados, tampoco se encuentran noticias en la prensa madrileña— fue muy alabado por algunos representantes extranjeros de la Escuela Nueva, como Ferrière y Claparède, quienes lo consideraron inmerso en los principios e ideales del movimiento³⁷. Ahora bien, el indiscutible apoyo de Ferrière y de las publicaciones pedagógicas de la capital fue dirigido hacia otro centro, también creado en Barcelona durante la Dictadura primorriverista, y financiado por la Fraternidad Internacional de Educación. Denominada Escuela Nueva Damón y con Ferrière como presidente de honor, *Pour l'Ère Nouvelle* la definía como «la première École nouvelle à la campagne qui existe en Espagne» y anunciaba su afiliación al *Bureau International des Écoles Nouvelles*³⁸ incluso antes de nacer. Su espíritu trascendía el entorno catalán para imprimirle un carácter marcadamente universalista. En el programa de trabajo se planificaba aplicar todos los principios innovadores del movimiento: coeducación, autogobierno (a través de los Consejos Escolares y de la Asamblea General, encargados de formular las normas por las que se regiría el colegio), actividad, enseñanza científica, etc.³⁹. El centro llegó a

³⁶ El propio Luzuriaga, gran historiador de las experiencias internacionales del movimiento pero siempre muy parco a la hora de delimitar su vertiente española, hizo notar en 1922, a propósito de la aparición del famoso libro de Ferrière *L'école active*, que, a pesar de la rica documentación que proporcionaba sobre los logros de la Educación Nueva en diferentes países, España apenas aparecía mencionada, «si no es una somera indicación sobre dos escuelas barcelonesas desaparecidas» (presumiblemente, una de ellas era el colegio Mont d'Or), y criticaba su falta de información «pues en España se han realizado algunas experiencias valiosas más en el terreno de la ahora llamada "educación nueva"». «Notas del Mes. Las "Escuelas Nuevas"», *Revista de Pedagogía*, 8 (agosto, 1922), pp. 301-302. Pero él tampoco aportaba ningún dato sobre las instituciones que tenía *in mente* como renovadoras.

³⁷ MASABEU TIerno, J.: *Alexandre Galí i la Mútua escolar Blanquerna*, Tesis doctorals microfitxades, Barcelona, Servei de Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1989.

³⁸ En las informaciones extranjeras que se dieron sobre esta escuela se aludió vagamente a las dificultades que había encontrado para su creación, por lo que Ferrière le rendía un homenaje caluroso, al ser la primera «parmi ces nombreuses écoles expérimentales privées qui ont lutté dans les ténèbres en faveur de la lumière et dont les directeurs ont dû bien des fois désespérer en présence de l'opposition acharnée faite à leurs idées pourtant si pleines de bons sens». «Espagne», *Pour l'Ère Nouvelle*, 23 (novembre, 1926), p. 197.

³⁹ «Noticias. España», *Revista de Pedagogía*, 50 (1926), p. 95; «Un proyecto de Escuela Nueva en España», *Revista de Pedagogía*, 51 (1926), pp. 133-137; y «Noticias. España», *Revista de Pedagogía*, 59 (1926), p. 527.

inaugurarse, pero en seguida hubo de cerrar sus puertas, probablemente por falta de alumnado: su orientación internacionalista chocaba demasiado con el espíritu de las demás escuelas nuevas catalanas, tan apreciadas por la burguesía nacionalista.

La actitud de los grandes «santones» europeos del movimiento de la Nueva Educación con respecto a la Escuela Nueva Damón se repetiría en las escasas ocasiones en las que informaron sobre experiencias privadas en España. Siguiendo los principios de cosmopolitismo y solidaridad universal defendidos por esta corriente, sólo se ocuparon de instituciones con un marcado carácter supranacional. Dos fueron las iniciativas que ocuparon su atención hasta 1939: una colonia internacional de niños en Ibiza que se proyectaba establecer en 1935, inspirada en los principios de la comunidad escolar de Odenwald, con promotores suizos⁴⁰, y la Escuela Plurilingüe de Madrid, fundada en 1928 por un grupo de padres «de cierta cultura y posición social», casi todos ellos profesores universitarios, pero cuyo aliento espiritual y pedagógico le llegó a través de José Castillejo, el conocido secretario de la JAE. Con la modestia propia de los hombres institucionistas, no realizó excesiva labor de propaganda de los principios del colegio —actitud claramente contraria a la practicada por la mayoría de miembros del movimiento en otros países—, por lo que las revistas de la Nueva Educación tardaron en tener noticias de la experiencia⁴¹. Pero varias de ellas alabaron entusiásticamente la importancia concedida al aprendizaje de lenguas extranjeras, el autogobierno de los alumnos y sus planes de crear escuelas similares en otros países⁴².

El segundo modelo institucional inspirado en la corriente de la Nueva Educación, las «escuelas de ensayo y reforma», eran centros que tenían un carácter oficial y estaban financiados por los poderes públicos estatales o locales. Las primeras experiencias, cronológicamente hablando, fueron patrocinadas por las autoridades locales y regionales. En Cataluña, comenzaron desde 1912 las iniciativas para generalizar el método Montessori, al que se percibió como el más idóneo a la esencia y al carácter catalanes⁴³, por lo que pareció perfectamente adecuado para construir en las jóvenes generaciones una identidad nacional catalana. Su vertiente individualizadora y voluntarista y su respeto hacia las inclinaciones naturales del niño y hacia todas las características de su personalidad, su consiguiente recomendación para utilizar la lengua materna en la escuela y su aureola de científicidad fueron los

⁴⁰ FERRIÈRE, A.: «Nouvelles diverses. Une colonie d'enfants internationale à Ibiza, dans les Baléares», *Pour l'Ère Nouvelle*, 107 (mai, 1935), pp. 120-121.

⁴¹ De hecho, la información que recibieron provenía de un colegio posterior, «escindido» de la originaria Escuela Internacional Española inspirada por Castillejo, aunque los nuevos responsables no parecían tener problemas a la hora de apropiarse de sus ideas. GAMERO MERINO, C.: *Un modelo europeo de renovación pedagógica. José Castillejo*, Madrid, CSIC-Instituto de Estudios Manchegos, 1988, p. 233.

⁴² COWLING, R. A.: «An Experiment in Spain. The Escuela Plurilingüe in Madrid», *The New Era in Home and School*, 4 (april, 1935), pp. 95-97 y «Nouvelles Diverses. Vers une éducation internationale», *Pour l'Ère Nouvelle*, 117 (avril-mai, 1936), p. 113.

⁴³ Leonor Serrano, una inspectora escolar de Barcelona que participó en las primeras experiencias Montessori catalanas, se hacía eco de una frase de Eladi Homs, secretario del Consejo de Investigación Pedagógica de la Diputación de Barcelona, con la cual se justificaba el interés político por este procedimiento pedagógico: «El método Montessori es nuestro: encaja perfectamente dentro del recio espíritu catalán». SERRANO, L.: *La Pedagogía Montessori. Estudio informativo y crítico presentado al Ministerio de Instrucción Pública y al Ayuntamiento de Barcelona*, Madrid, Librería de los Sucesores de Hernando, 1915, p. 300.

aspectos que pesaron más en los gobiernos locales y provinciales de Cataluña a la hora de impulsar los centros montessorianos⁴⁴.

En 1912 Juan Palau Vera acudió a Italia para conocer sobre el terreno el método Montessori, que empezó a aplicar —paralelamente a su experiencia privada en el colegio Mont d'Or— en la Casa de Maternidad de Barcelona, el 29 de enero de 1914. En este último año, y estimulados por la experiencia anterior, el Ayuntamiento y la Diputación de Barcelona y el Ayuntamiento de Lérida pensionaron a seis maestras para que asistieran en Roma al II Curso Internacional María Montessori. A su vuelta, los organismos locales catalanes pusieron a algunas de ellas al frente de diversas escuelas de párvulos montessorianas municipales y provinciales. En 1916 se invitó a la propia Dra. Montessori para que celebrara su III Curso Internacional en Barcelona sobre la preparación técnica y práctica de los maestros en su método y para que supervisara la organización de las escuelas montessorianas barcelonesas. En el intervalo se dieron conferencias, cursos de divulgación, cursillos de perfeccionamiento y todo tipo de actividades con el fin de dar a conocer e interesar en el nuevo sistema a la sociedad catalana. Tal entusiasmo no se acompañó de unos resultados cuantitativos desorbitados: en 1915 funcionaban en Cataluña trece escuelas montessorianas (algunas de ellas no eran públicas, como las Escuelas Italiana y Suiza); en 1923 se calculaban unos veinte centros de este tipo en toda la región mediterránea (Cataluña, Castellón y Valencia)⁴⁵; en 1929 se constataban unas treinta y cuatro instituciones en Cataluña y Palma de Mallorca⁴⁶ y en 1933 funcionaban trece colegios montessorianos en Barcelona y el sistema se aplicaba en 33 pueblos de Cataluña⁴⁷.

El Estado también emprendió, aunque más tardíamente, la empresa de crear «escuelas de ensayo y reforma». Estos centros tenían un carácter de experimentación, de práctica de los métodos innovadores, con el fin de generalizarlos al resto de las escuelas públicas, una vez demostradas su adecuación e idoneidad. Por eso, el Ministerio de Instrucción Pública eligió a Madrid como origen e inicio de los primeros ensayos, quizás por su carácter de capital, quizás porque era la ciudad con un número más elevado de centros graduados o, quizás, por la influencia de los hombres de la ILE, que fueron los inspiradores directos de esta experiencia. Una característica común a todas las iniciativas fue la concesión de un régimen de autonomía para estos colegios, de manera que, si bien estaban financiados por el Estado y dotados con profesorado oficial, podían emprender experimentos al margen de las normativas ministeriales. La figura legal que potenció la creación de estas instituciones innovadoras fue la aparición de los «Patronatos escolares», que eran organismos mediadores entre las autoridades ministeriales y las escuelas, confiriéndosele así a éstas una total libertad de acción para seleccionar a su profesorado, desarrollar nuevos métodos y todo tipo de ensayos.

El modelo organizativo de los «Patronatos escolares» comenzó aplicándose en varias instituciones primarias madrileñas —Instituto-Escuela, «Cervantes», «Príncipe

⁴⁴ Ver, a este respecto, MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, J.: *op. cit.*, pp. 187-188 y 232-239 y GALÍ, A.: *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya (1900-1936)*. Llibre II. Ensenyament primari (Segona part), Barcelona, Fundació Alexandre Galí, 1979, pp. 18-20, 49-56 y 167-169.

⁴⁵ SERRANO, L.: «El método Montessori en diez años de revisión», *Revista de Pedagogía*, 24 (1923), p. 453.

⁴⁶ <http://www.partal.com/alguer/montessori.html>.

⁴⁷ MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, J.: *op. cit.*, p. 235.

de Asturias» y «Alfonso XIII»—, a partir de 1918. El primero de los centros citados, que pretendía impartir una enseñanza unificada desde párvulos hasta la Universidad, fue considerado por una de sus responsables, María de Maeztu, como «la primera escuela activa oficial de España»⁴⁸, pero la misma pedagoga puso notable interés en matizar las especiales características renovadoras de esa institución dentro del movimiento de la Nueva Educación: se aceptaron los principios innovadores básicos —respeto a la personalidad del niño, relaciones amistosas maestro-alumno, supresión de los castigos y de los exámenes, importancia de la actividad, del juego y del contacto con la naturaleza...— pero no pretendían dar rienda suelta a las actividades espontáneas/instintivas de los niños ni practicar una pedagogía de *laissez-faire* pues, «frente a la teoría blanda y cómoda de los que afirman que la educación es un juego y que se debe enseñar deleitando, hemos mantenido la del esfuerzo...»⁴⁹.

En 1922 el Gobierno central comenzó a generalizar el modelo de «escuelas de ensayo y reforma» hacia otras áreas geográficas, mediante la creación de un Patronato escolar similar al madrileño para dos graduadas de Barcelona —«Baixeras» y «La Farigola»—, que ampliaría su acción, en 1930, a otros 18 colegios públicos de esa ciudad. En este último año se fundó un nuevo Patronato en Zaragoza, para el colegio «Joaquín Costa». Los primeros gobiernos republicanos incrementaron extraordinariamente el número de escuelas acogidas a dicho régimen de excepción, en su doble vertiente de Institutos-Escuela (dos en Barcelona, uno en Sevilla, Valencia y Málaga) y centros primarios modélicos⁵⁰. Y esta generalización de la experiencia sentenció el final de la misma: los colectivos magisteriales que, desde 1918, no cesaron de emitir críticas y comentarios adversos hacia la autonomía en la selección de maestros de la que gozaban los Patronatos escolares, orquestaron una verdadera campaña en contra de estos organismos a medida que su aumento numérico se hacía más patente. El trasfondo de esta oposición no podía ser más mezquino: el estamento docente no admitía otros criterios de selección del profesorado que no fueran los de la antigüedad, no concebía que su tradicional hacer en el aula pudiera ser objeto de evaluación y veía con muchas reticencias los nuevos modelos de nombramiento de maestros iniciados por los Patronatos escolares, que, sobre todo durante el primer bienio republicano, actuaban como verdaderas Escuelas Normales paralelas. Finalmente, el gobierno conservador de la CEDA, en la persona del ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Filiberto Villalobos, dio la razón a las reivindicaciones asociacionistas y societarias y suprimió en 1934 todas las instituciones poseedoras de autonomía y de carácter experimental, devolviéndolas a la normativa general.

La acción de estos Patronatos escolares, ¿qué repercusiones tuvo en el afianzamiento en España del movimiento de la Nueva Educación? Su labor fue altamente

⁴⁸ La primera de carácter privado sería, a juicio de esta pedagoga, la Institución Libre de Enseñanza. GAMERO MERINO, C.: *op. cit.*, p. 201.

⁴⁹ Cit. en *ibidem*, p. 208.

⁵⁰ Entre 1931 y 1934 se crearon Patronatos escolares en las escuelas preparatorias de los centros de segunda enseñanza, en las escuelas anejas a las Normales para ensayar con los futuros maestros nuevas metodologías, y en algunas instituciones aisladas, como la sevillana del Hospicio. De todas ellas se decía «que su organización y las condiciones de su labor educadora les da un carácter de ensayo, de experiencia». «Algunos aspectos del problema de la provisión de escuelas», *Boletín de Educación*, 6 (1934), p. 59.

decisiva, ya que permitió la organización de escuelas autónomas de tipo innovador, aglutinó a un profesorado versado, en su gran mayoría, en los nuevos métodos, y dio pautas que sirvieron de inspiración a otras muchas escuelas públicas con aspiraciones renovadoras. La figura legal de los Patronatos escolares, que posibilitaba la concesión de una libertad plena de experimentación a determinados centros primarios oficiales, fue un diseño organizativo admitido y admirado por los representantes europeos de la Escuela Nueva, debido, especialmente, a los esfuerzos de Lorenzo Luzuriaga por presentar este modelo de autonomía pedagógica de las instituciones públicas como claramente exportable a los demás países. Elaboró una adaptación de los treinta famosos puntos de la Nueva Educación a las escuelas oficiales, teniendo como ejemplo algunas de las experiencias españolas, con el fin de iniciar un movimiento de «escuelas nuevas públicas» paralelo aunque independiente del de las «escuelas nuevas de carácter privado»⁵¹. Esas instituciones tendrían un carácter autónomo —esto es, no se someterían a los reglamentos escolares ni a la organización legal general— e intentarían aplicar los métodos nuevos de educación. Como experiencias ya en marcha citaba las escuelas renovadas de Viena, Hamburgo y Winnetka y, en España, mencionaba expresamente a los grupos escolares «Cervantes», «Príncipe de Asturias» e Instituto-Escuela de Madrid como las únicas de España «con el carácter de escuelas experimentales» (en escritos posteriores añadió al grupo escolar «Baixeras» de Barcelona). Y precisamente uno de los elementos comunes que unieron a los núcleos madrileño y catalán —e incorporaron a profesionales de otras provincias—⁵² fue la petición, en la etapa republicana, de crear una red de estas «escuelas experimentales», confiadas a los mejores maestros y encargadas de ensayar los nuevos métodos «per demostrar fins a quin punt certes tècniques són possibles a l'Escola pública»⁵³. La Administración central intentó dar ese carácter a algunos de los grupos escolares construidos a partir de 1931, con el concurso de los inspectores, e incluso se llegó a presentar un proyecto a desarrollar en la graduada madrileña «Miguel de Unamuno», a la que se pretendía convertir en: «una escuela que sea hogar cálido, acogedor, donde los niños jueguen, trabajen, vivan y crezcan alegres y sanos (...) Escuela carente de tendencias. Humana. Formadora de caracteres. Coeducadora. De autonomía progresiva»⁵⁴.

Una de las instituciones «de ensayo y reforma» más conocida y, desde luego, la que más veces aparece citada en las revistas líderes del movimiento de la Nueva

⁵¹ LUZURIAGA, L.: «Les trente points caractéristiques de l'École publique rénovée», *Pour l'Ère Nouvelle*, 40 (1928), pp. 145-150 y BARREIRO RODRÍGUEZ, H.: *Lorenzo Luzuriaga y la renovación educativa en España (1889-1936)*, La Coruña, Ediciós Do Castro, 1989, pp. 293-303.

⁵² Así, el inspector de León Rafael Álvarez García pidió y obtuvo una beca en 1933 para viajar por Francia, Italia y Suiza y ponerse en contacto con el movimiento pedagógico europeo, y la razón aducida es que se iba a construir en su ciudad el grupo escolar «Gumersindo de Azcárate» y las autoridades pretendían convertirlo en una escuela de «ensayo y reforma», al considerar que «sería de una gran eficacia la existencia de un Centro Educativo propulsor y orientador en la provincia de las *nuevas corrientes educativas*». MARÍN ECED, T.: *Innovadores de la educación en España*, Cuenca, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1991, p. 34.

⁵³ SENSAT, R.: «Reflexions sobre el moment actual de la nostra escola pública» (publicado en noviembre de 1933), en GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.: *L'Escola Nova Catalana*, op. cit., p. 219.

⁵⁴ «Informaciones. Proyecto de una escuela de ensayo en Madrid», *Revista de Pedagogía*, 136 (abril, 1933), p. 169.

Educación es el grupo escolar «Cervantes», al que Ferrière consideró una escuela «activa»⁵⁵ y que fue una de las escasas instituciones primarias españolas mencionadas elogiosamente en su diario privado. Surgida con una clara vocación modélica, se cuidó mucho la selección de su profesorado, que reunió a los maestros más inquietos del estamento oficial. Pensionado todo el elenco en 1925 para visitar las «llamadas Escuelas Nuevas» en Francia, Alemania, Suiza y Austria, asistieron al III Congreso Internacional del movimiento, celebrado en Heidelberg y al Curso de Vacaciones del Instituto J.J. Rousseau, en el que se organizaría en su honor una «Semana española»⁵⁶. Casi todo el profesorado se sintió hondamente atraído por el ideario de la Nueva Educación y, concretamente, por algunos de sus puntos fundamentales, tales como: la necesidad de conocer la personalidad infantil, dándole medios para que se manifieste, el contacto directo con la naturaleza, la liberación de la creatividad del niño a través de métodos de trabajo activos y cooperadores, el logro de un medio ambiente educativo en el que la escuela sea «un hogar para el niño», la libertad concedida al alumno para vivir su vida, mediante la implantación del autogobierno en la escuela, la práctica de ejercicios y deportes naturales e integrados con el entorno... Las metodologías desarrolladas no fueron totalmente originales, pues estaban recogidas del movimiento europeo, si bien el «Cervantes» adoptó una línea ecléctica, no decantándose por ningún método concreto pero intentando desarrollar una adecuación al hacer escolar español de los experimentos que consideraba más valiosos. También evitó siempre pronunciarse sobre si su labor «responde más o menos a los principios de tal o cual teoría»⁵⁷. Sin embargo, muchos de sus ensayos recuerdan el sistema de Montessori, el Plan Dalton, la Escuela del Trabajo de Kerschensteiner, el método de proyectos y el *self-government*⁵⁸. Por otra parte, un análisis de sus objetivos y actividades, cotejados con los treinta principios de la Nueva Educación establecidos en 1921 y utilizados para determinar la pertenencia o no de una escuela al movimiento, nos demuestra que el «Cervantes» cumplía al menos quince puntos —y veinte de los precisados en la clasificación de Luzuriaga—. Por lo tanto, parece sobradamente demostrada su adscripción al movimiento de la Nueva Educación.

Y este carácter le fue reconocido internacionalmente, pues por la escuela pasaron pedagogos de Alemania, Francia, Inglaterra, Bélgica, Estados Unidos, México, Chile, Uruguay, República Argentina, Puerto Rico y Ecuador, contándose entre ellos Sluys, Claparède, Bovet y Ferrière. Pero la tarea del grupo escolar «Cervantes» no puede entenderse sin hablar de la figura de su director, Ángel Llorca, definido por el propio Ferrière como «un philosophe, un sage, un philanthrope et un homme d'action dans le plein sens du terme»⁵⁹. Ejemplo paradigmático de lo que podríamos denominar el «núcleo de Madrid», era un maestro adscrito políticamente

⁵⁵ «Breves nouvelles de divers pays. Espagne», *Pour l'Ére Nouvelle*, 36 (avril, 1928), p. 91.

⁵⁶ BOVET, P.: *La obra del Instituto J.J. Rousseau. Veinte años de vida (1912-1931)*, Madrid, Espasa-Calpe, 1934, p. 203.

⁵⁷ ALTAMIRA, R.: «Una escuela española» (tomado de *La Nación* de Buenos Aires), *El Socialista*, 6.130 (3 de octubre de 1928), p. 4.

⁵⁸ POZO ANDRÉS, M.^a del M. del: «La escuela graduada madrileña en el primer tercio del siglo XX: ¿un modelo pedagógico para el resto del estado español?», *Revista Complutense de Educación*, 7-2 (1996), pp. 237-241.

⁵⁹ Reseña del libro de Ángel Llorca, *Los cuatro años de la escuela primaria*, *Pour l'Ére Nouvelle*, 55 (février, 1930), p. 47.

al socialismo, preparado pedagógicamente en las ideas de la Institución Libre de Enseñanza e inspirado en la práctica por un gran número de experiencias de la Escuela Nueva. Pero, los otros dos pilares de su formación le impedían adherirse plenamente al movimiento, cuyo carácter elitista le repugnaba profundamente y cuya aplicación acrítica a la enseñanza primaria española le parecía inviable. Sin embargo se entusiasmó con las «escuelas de ensayo y reforma» públicas, ya que preveía sus posibilidades de adaptación y generalización en nuestro país⁶⁰. Gran conocedor del movimiento pedagógico europeo, también visitó las experiencias educativas españolas de muy diferentes tendencias, desde las escuelas catalanas, valencianas y de Cartagena, hasta la del Padre Manjón en Granada, lo cual es significativo de un espíritu de tolerancia nada común en esos años. Ángel Llorca, a diferencia de la mayoría de maestros españoles, utilizaba sus viajes como medio de desarrollar una continuada acción reflexiva sobre su propia práctica, la cual se tradujo en un cuerpo sistemático de normas de actuación pedagógica que bien podríamos definir como un «recetario de la Nueva Educación». Pero quizás la ilusión secreta de su vida fuera integrar las dos corrientes del movimiento —la privada y la oficial— llevando a esta última el ideal de la primera: hacer de la escuela un hogar (*home*) para el niño. Y finalmente vio cumplidos sus anhelos en plena guerra civil. Encargado por el gobierno republicano de una colonia de niños madrileños refugiados en El Perelló (Valencia), hizo de ella una «Comunidad Familiar de Educación», con la que pretendió superar «la dualidad familia-escuela» mediante una organización propia de la familia y un ambiente educador característico de la escuela⁶¹. Aunque sin mencionarlo, quizás consiguió llevar a la práctica el modelo deweyano de convertir la escuela en una comunidad educativa, que funcionaba sin apenas intervención de los adultos, por la propia iniciativa de los niños.

Aplicación de los métodos de la Escuela Nueva en España

En nuestro país se difundieron enormemente todas las transformaciones metodológicas propiciadas por este movimiento, de manera que alcanzaron a gran parte del colectivo magisterial en un proceso de expansión progresiva que alcanzó su punto culminante entre 1931 y 1933. A este respecto son especialmente clarificadoras las palabras de Rosa Sensat:

Hi ha un altre fet optimista i falaguer. És l'acollida i difusió que les idees de l'Educació Nova han tingut a Espanya en els darrer anys. Gran part del Magisteri n'està assabentada. (...) Fascicles, llibres i revistes que estan a l'abast de tothom s'ocupen dels nous mètodes, i el pla Dalton, el mètode Mackinder, els mètodes Montessori i Decroly, la tècnica de Winnetka, tots els aspectes i totes les formes de l'Escola Nova són familiars als mestres, una selecció dels quals propugna per la seva immediata aplicació; i fins s'ha començat a fer-ne assaigs en algunes escoles⁶².

⁶⁰ POZO ANDRÉS, M.^a del M. del: «Ángel Llorca: un maestro entre la Institución Libre de Enseñanza y la Escuela Nueva (1866-1942)», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 6 (1987), p. 242.

⁶¹ LLORCA Y GARCÍA, A.: *Las Comunidades Familiares de Educación*, obra mecanografiada inédita, El Perelló (Valencia), octubre de 1938, p. 5.

⁶² SENSAT, R.: *art. cit.*, p. 217.

Los docentes tomaron partido, bien a favor, bien en contra de las nuevas técnicas, pero resulta curioso constatar que, cuantitativamente hablando, apenas llevaron éstas a la práctica de forma sistemática y, desde una perspectiva cualitativa, pocas veces siguieron estrictamente el modelo diseñado por sus creadores. Es posible que la mayoría de los maestros españoles innovadores pensaran como Pedro Gómez Lozano, director de la graduada soriana de Ólvega, considerada por él mismo como una escuela activa, el cual, a pesar de su profundo conocimiento del movimiento de la Escuela Nueva, no confiaba demasiado en la copia de métodos extranjeros «de diseño» o «de gabinete», no fundamentados en la realidad, que nunca podrían sustituir a la reflexión individual del docente sobre la práctica cotidiana del trabajo en el aula:

Creció esta escuela en un soñar tejido en las teorías de psicólogos de gabinete y centros de experimentación que, generalmente, la escuela desprecia, formada en la reflexión sobre esos principios y sobre las comprobaciones habidas en nuestra práctica estudiada y meditada... (...).

Antes de mirar a las otras escuelas preguntaos: ¿Puedo mejorar mi escuela sin ver otras escuelas?... si se vacila, visitadla. No esperemos demasiado de los sistemas: no encontraremos ningún resorte milagroso en ninguna metodología...⁶³.

Los maestros españoles solamente realizaron ensayos de suficiente entidad de cinco procedimientos: sistema Montessori, centros de interés, Escuelas del Trabajo de Kerschensteiner, técnicas Freinet y método de proyectos.

El *sistema Montessori* se empleó casi exclusivamente en las zonas geográficas de influencia catalana, como ya hemos apuntado anteriormente. Los pedagogos y, sobre todo, los administradores de la educación catalana, adoptaron los procedimientos montessorianos como el «sistema nacional», por su encendido canto del individualismo y la importancia concedida a la libertad, ideales ambos muy ligados a la tradición catalanista⁶⁴. No menos importante parecía la preocupación de la doctora italiana por introducir el bilingüismo en la enseñanza de párvulos y, en general, en todos los niveles educativos⁶⁵. La adscripción ideológica del método fue resaltada por Leonor Serrano, una de sus introductoras en España:

En Cataluña, las escuelas Montessori, exaltadas primero hasta lo increíble, deprimidas después hasta la injusticia, eran el obligado tipo que adoptaba toda escuela catalanista o aspirante al título de modernidad, fundadas ora por instituciones privadas, ora y más frecuentemente por Municipios o entidades de relieve político⁶⁶.

Fuera del área catalana, apenas hubo experiencias Montessori hasta la llegada de la II República: Lorenzo Luzuriaga creía, en 1928, que no había más de 6 escuelas

⁶³ GÓMEZ LOZANO, P. A.: *Mi escuela activa*, Madrid, Compañía General de Artes Gráficas, 1933, pp. 8 y 27. Sobre el funcionamiento de esta escuela, véase CALVO VILLAR, M.^a C.: *Más de cien años de Historia de las Escuelas de Soria, 1812-1936*, Soria, Gráficas Ochoa, 2002, pp. 383-399.

⁶⁴ MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, J.: «Catalonia 1900-1939. International Relations in the Pedagogical Realm. Its Characteristic Traits», en KOMLÓSI, S. (ed.): *History of International relations in education. Conference papers for the 9th Session of the International Standing Conference for the History of Education*, vol. 1, Pécs, Janus Pannonius University, 1987, p. 364.

⁶⁵ CORNISH, D. H.: «Bilingualism and Sensitive Periods. From a phonetician's point of view», *The Call of Education*, 1 (1924), pp. 176-181.

⁶⁶ SERRANO, L.: *art. cit.*, p. 454.

en el resto de la Península que utilizasen el sistema de la doctora italiana, «siendo especialmente de lamentar que en Madrid no se haya realizado ningún ensayo serio con este método»⁶⁷. Y es que en una parte del Estado español, el tufillo nacionalista que despedía el método Montessori fue una de las razones que impidieron su éxito. Pero hubo muchas más. En primer lugar, su ámbito de aplicación quedaba reducido a las escuelas de párvulos —aún muy minoritarias— y no parecía demasiado innovador (a este respecto creemos que las críticas de *La Escuela Moderna* y el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* sirvieron para disuadir a los maestros españoles de su eficacia). En segundo término, no estaba centrado en la organización de los contenidos; y no olvidemos que ésta era la preocupación fundamental en las instituciones educativas primarias de principio de siglo, incluso en las que ostentaban un carácter renovador. Finalmente, ya en los años veinte comenzó a criticarse en el área catalana las deficiencias del método montessoriano, especialmente el uso excesivo de un material que limitaba la actividad creadora del niño. Por otra parte, los pedagogos catalanes quisieron generalizar los procedimientos Montessori a todos los niveles de la enseñanza primaria, buscándose una aplicación de las actividades sensoriales propias de la educación preescolar a las disciplinas impartidas en los niveles educativos superiores. Y el ensayo fracasó⁶⁸. Por ello, la experiencia aconsejó inclinarse por otras técnicas que ofreciesen soluciones a los más acuciantes problemas del «qué enseñar» y «cómo enseñarlo». Y así comenzaron a defender una posición metodológica ecléctica, acudiendo a los métodos que ofrecían una organización innovadora de los contenidos: «centros de interés», *project Method*, Escuela del Trabajo de Kerschensteiner y técnicas Freinet. Mientras tanto, en el resto de España, la llegada de la II República supuso la implicación afectiva de gran parte del colectivo magisterial con los ideales individualistas y de exaltación de la libertad propugnados por la doctora italiana, con un proceso de empatía muy parecido al vivido en Cataluña durante los años diez. Ello hizo que todas las escuelas de párvulos que deseaban exhibir la renovación pedagógica como bandera, aludiesen en sus declaraciones de intenciones a la utilización, más o menos fiel, del método Montessori. Pero nunca se produjo realmente una sintonía en los aspectos didácticos, al estar muy extendida la idea de que este procedimiento asignaba a los maestros un «papel sumamente pasivo»⁶⁹.

Los *centros de interés* de Decroly se aplicaron, con más o menos intensidad, en diversos colegios primarios españoles. En Cataluña aumentó el entusiasmo por sus técnicas entre el magisterio público a medida que disminuía la afición por las montessorianas, de manera que, ya en 1928, Pedro Chico y Rello afirmaba que en las escuelas barcelonesas «Decroly es una preocupación. Por todas partes nos salían al paso los centros de interés»⁷⁰. Y es que el sistema decrolyano aportaba una nueva forma de presentar las materias y programas, con todas las implicaciones que ello conlleva —elaboración de nuevos libros de texto, transformación de las actividades escolares...—. Esta vertiente práctica le configuraba como un método absolutamente renovador. Entre las instituciones educativas de la capital catalana

⁶⁷ LUZURIAGA, M.: «María Montessori», *Revista de Pedagogía*, 73 (1928), pp. 10 y ss.

⁶⁸ SERRANO, L.: *art. cit.*, p. 456.

⁶⁹ XANDRI PICH, J.: *La Pedagogía montessoriana*, Madrid, Yagües, 1936, p. 59.

⁷⁰ CHICO Y RELLO, P.: «Por las escuelas de España (Zaragoza y Barcelona)», *Revista de Pedagogía*, 79 (1928), p. 308.

que adoptaron el método del pedagogo belga podemos citar el colegio Mont D'Or —la pionera—, las Escuelas Bosque, la escuela de Guinardó, el grupo escolar «Baixeras» y la escuela Mendizábal, cuyo maestro, Federico Doreste, consideraba «insuperable» esta técnica⁷¹. En otros puntos de España se realizaron también experiencias decrolyanas de cierta relevancia: en Segovia, bajo la dirección de Pedro Natalías y Antonio Ballesteros⁷²; en la escuela aneja a la Normal de Huesca, supervisada por Fernando San Martín⁷³, etc. Mucho más extendido debía estar su método ideo-visual para el aprendizaje de la lectura, cuyo material era a veces construido por los mismos maestros⁷⁴. Pero los verdaderos estudiosos del modelo decrolyano como sistema completo de enseñanza globalizada fueron José Xandri Pich —director del grupo escolar «Príncipe de Asturias» de Madrid— y Ana Rubiés Monjonell —directora de la graduada «Ramón Llull» de Barcelona—. Las aportaciones de José Xandri Pich al método Decroly fueron controvertidas y despertaron pasiones entre los docentes que visitaron el centro. Ana Rubiés Monjonell comenzó a aplicar esta técnica en 1927, siguiendo los mismos centros de interés que el pedagogo belga⁷⁵. A partir de 1931, se dedicó a perfeccionar desde su grupo escolar el sistema decrolyano de lectura global, elaborando un material propio⁷⁶. Finalmente, no hemos de olvidar los ensayos del método Decroly en el campo de la educación especial llevados a cabo por Juan Alzina Melis en Barcelona y Jacobo Orellana Garrido en Madrid⁷⁷.

La *Escuela del Trabajo de Kerschensteiner* comenzó a ser empleada en España a partir de 1920. Con esta denominación se crearon algunas instituciones educativas —en Barcelona, dirigida por Pau Vila; en Vizcaya, supervisada por Ruperto Medina⁷⁸, etc.—, que tenían como centro de atención primordial el trabajo

⁷¹ DORESTE, F.: «Necesidad de ensayar en España los modernos métodos de enseñanza», *Revista de Pedagogía*, 60 (1926), pp. 537-542.

⁷² NATALÍAS, P.: «Un ensayo del método de los centros de interés», *Revista de Pedagogía*, 66 (1927), pp. 260 y ss.

⁷³ SAN MARTÍN, F.: «Ensayo de globalización de la enseñanza en una escuela nacional», *Revista de Pedagogía*, 142 (1933), pp. 455 y ss.

⁷⁴ DÍEZ PARÍS, M.^a T.: *Un ensayo de educación activa en la escuela de párvulos Alfonso XIII*, Madrid, La Lectura, s. a. (¿1925?), p. 18.

⁷⁵ RUBIÉS MONJONELL, A.: «El método Decroly. Un curso de ensayo en una escuela nacional», *Revista de Pedagogía*, 74 (1928), pp. 58 y ss.; RUBIÉS MONJONELL, A.: «Un ensayo del método Decroly. Los programas», *Revista de Pedagogía*, 83 (1928), pp. 487-497 y RUBIÉS MONJONELL, A.: *Aplicación del método Decroly a la enseñanza primaria*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1929.

⁷⁶ RUBIÉS MONJONELL, A.: «Un curso de ensayo de lectura global», *Revista de Pedagogía*, 131 (1932), pp. 490 y ss.; RUBIÉS MONJONELL, A.: «Otro curso de lectura y escritura global», *Revista de Pedagogía*, 143 (1933), pp. 503 y ss.; RUBIÉS MONJONELL, A.: «La lectura global y las asociaciones de ideas», *Revista de Pedagogía*, 168 (1935), pp. 347 y ss.; RUBIÉS MONJONELL, A.: *Desde la escuela de párvulos. Lectura-escritura global. Cuatro años de experiencias*, Barcelona, Bosch, 1938 y RUBIÉS MONJONELL, A.: *Experiencias didácticas*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, s. a. (¿1934?).

Sobre esta gran educadora catalana puede consultarse COSTA I VIA, M.: *L'estudi de l'obra d'Anna Rubiés. 1881-1936*, Barcelona, Fundació Salvador Vives i Casajoana, 1971 y BOLA, M. y ESTERUELAS, A.: «Anna Rubiés i Monjonell: El compromís pedagògic», en HERAS, P. y VILANOU, C. (eds.): *Pedagogia amb veu de dones*, Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1999, pp. 65-73.

⁷⁷ Sobre la influencia de Decroly en España es especialmente clarificadora la presentación de Jordi Monés y Pujol-Busquets al libro de SEGERS, J. A.: *En torno a Decroly*, Madrid, MEC, 1985, pp. 42-50.

⁷⁸ CHICO RELLO, P.: «El momento actual de la enseñanza de Vizcaya», *Revista de Pedagogía*, 140 (1933), pp. 359 y ss.; HERRERO GARCÍA, M.: *La escuela del trabajo*, Madrid, Lib. y Ed. Hernando, 1922 y MALLART, J.: *La Escuela del Trabajo*, Madrid, Pub. de la Revista de Pedagogía, 1928.

infantil. En el grupo escolar «Cervantes» de Madrid también se practicaron experiencias parecidas. Sin embargo, la orientación más cercana a la línea Kerschens-teiner vino por vía estatal, al organizar el Ministerio de Instrucción Pública, en 1922, un ensayo de clases complementarias de trabajos manuales para aquellos niños entre 12 y 14 años que hubieran acabado su escolaridad y no pudieran/quisieran acudir a Escuelas Profesionales⁷⁹. Así se cumplían los principios del trabajo formativo y se preparaba a los alumnos para el aprendizaje de una profesión. Las concomitancias con el «octavo curso» de Kerschens-teiner eran evidentes. Esta experiencia solamente se financió en unos treinta colegios, casi todos ellos de Madrid, aunque dio pie a que muchos gobiernos locales de toda España subvencionaran actividades similares.

La *técnica Freinet de la imprenta en la Escuela* se difundió con rapidez en nuestro país, debido, quizás, a que su autor era un maestro rural con el que se identificaban muchos docentes españoles. También su filiación política socialista y la sencillez y practicidad de sus métodos fueron factores determinantes del éxito fulminante de los mismos entre el colectivo magisterial. Ya al I Congreso Internacional de La Imprenta en la Escuela (Tours, agosto de 1927) acudieron representantes españoles, llevando la primera experiencia realizada en nuestra nación, en el Colegio de Huérfanos de Telégrafos de Madrid, que estuvo orientada por Manuel J. Cluet, docente normalista⁸⁰. Ahora bien, los verdaderos propulsores del movimiento Freinet en España fueron el inspector de Lérida Herminio Almendros y el profesor de la Escuela Normal de esa ciudad, Jesús Sanz⁸¹. Ya al final de la República, se generalizaron las experiencias en Barcelona, Aragón, Baleares, Valencia, Extremadura, Burgos y Madrid, siendo muchas de ellas auspiciadas y supervisadas por el propio Freinet⁸².

El *método de proyectos* comenzó a ensayarse en España a partir de 1930. La *Revista de Pedagogía* prestó sus páginas para la exposición de varias experiencias didácticas de este tipo: David Bayón presentó un proyecto mensual sobre el cultivo de un trozo de huerta, desarrollado en su escuela de Cuéllar; Fernando Sáinz explicó posibles formas de aplicar este sistema en las escuelas rurales; Félix Fernández diseñó otro proyecto sobre construcción de un mapa de España en relieve, para su escuela de Valladolid; Ana Rubiés Monjonell ensayó una integración de «centros de interés» y «proyectos», en torno al tema «Idea general sobre el invierno y carácter distintivo de la estación», etc.⁸³. Sin embargo, la experiencia

⁷⁹ POZO ANDRÉS, M.^a del M. del: *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, pp. 158-166.

⁸⁰ CLUET, M. J.: «La educación nueva en la práctica. La Imprenta en la Escuela», *Revista de Pedagogía*, 89 (1929), pp. 203 y ss. y CLUET, M. J.: «La imprenta en la Escuela. La última prensa», *Revista de Pedagogía*, 135 (1933), pp. 102 y ss.

⁸¹ ALMENDROS, H.: «La correspondencia interescolar», *Revista de Pedagogía*, 126 (1932), pp. 248 y ss.

⁸² MOVIMIENTO COOPERATIVO DE ESCUELA POPULAR: *La Escuela Moderna en España*, Granada, Zero-ZYX, 1979, pp. 52-75 y JIMÉNEZ MIER TERÁN, F.: *Freinet en España. La revista Colaboración*, Barcelona, EUB, 1996.

⁸³ BAYÓN, D.: «Un ensayo del método de proyectos», *Revista de Pedagogía*, 98 (1930), pp. 56 y ss.; BAYÓN, D. y LEDESMA, A.: *El método de proyectos. Realizaciones*, Madrid, Imp. de la rev. Escuelas de España, 1934; SÁINZ, F.: «El método de proyectos en las escuelas rurales», *Revista de Pedagogía*, 108 (1930), pp. 549 y ss.; SÁINZ, F.: *El método de proyectos*, Madrid, Tip. Nacional, 1930; FERNÁNDEZ, F.: «Un "proyecto" de Geografía», *Revista de Pedagogía*, 136 (1933), pp. 158 y ss. y RUBIÉS MONJONELL, A.: «Experiencias didácticas. Fiesta de invierno», *Revista de Pedagogía*, 153 (1934), pp. 401 y ss.

más seria y rigurosa de la que tenemos noticias fue la llevada a cabo por Félix Martí Alpera en el grupo escolar «Pere Vila» desde 1932⁸⁴. En este centro, durante el curso 1932-33 se pusieron en marcha los siguientes «proyectos»: diseño de una casa de muñecas; creación de un museo infantil y construcción de una granja.

Además de las metodologías expuestas, también hay testimonios documentales de la organización de diversas repúblicas escolares⁸⁵; sociedades infantiles⁸⁶; *self-government*⁸⁷; método Cousinet⁸⁸; sistema Mackinder⁸⁹ y del Plan Dalton⁹⁰. Fueron especialmente interesantes las experiencias realizadas en el campo del *self-government*, principalmente por el ideal que inspiraba a sus promotores, quienes, convencidos de que la educación podía transformar la sociedad e imbuidos de los principios deweyanos, concebían la escuela como una comunidad en la que se podía aprender a vivir en democracia, lo que, en último término, conllevaría el cambio social democrático y republicano que estos maestros tanto deseaban.

El análisis de todas estas experiencias permite apuntar algunas conclusiones y deja abiertos una serie de interrogantes. En primer lugar, estos ensayos tuvieron un carácter muy minoritario, fueron llevados a cabo por maestros concienciados de su labor pero un tanto ingenuos, muchas veces se limitaron a copiar el ejemplo expuesto en los libros publicados sobre cada método. Sin embargo, en torno a 1927 y, especialmente, con la llegada de la II República, los docentes vivieron el período más fecundo de experimentación didáctica, realizando incluso algunas prácticas más creativas: combinación de dos sistemas, adaptación de un procedimiento al medio rural o a la idiosincrasia de su aula; crítica de los planteamientos teóricos de un método determinado, etc.

Pero, como historiadores de la educación, aún nos queda pendiente la tarea de profundizar mucho más en los procesos de implantación de las metodologías innovadoras, con el fin de poder precisar su idoneidad y magnitud. Así, a vuelapluma, podemos citar varios temas: ¿qué recepción, asimilación y adaptación a la práctica tuvieron cada uno de los métodos de la Escuela Nueva en España?, ¿qué relación encontramos entre las metodologías, tal y como las diseñaron sus creadores, y las experiencias relatadas en las diferentes escuelas de nuestro país?, ¿qué estrategias propias de cada metodología se incorporaron a la cultura escolar y cuáles fueron rechazadas?, ¿cuántos filtros pasó cada uno de los procedimientos didácticos hasta ser asumido experimentalmente en algunos centros españoles?

⁸⁴ MARTÍ ALPERA, F.: «Aplicaciones del método de proyectos», *Revista de Pedagogía*, 147 y 148 (1934), pp. 104-III y 166-172 y MARTÍ ALPERA, F.: *Ensayos del método de proyectos*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1934.

⁸⁵ La primera República de niños que se estableció en España fue la de la colonia escolar de Vila-mar, en Barcelona. DOMÈNECH I DOMÈNECH, S.: *op. cit.*, p. 481.

⁸⁶ ANDRÉS Y COBOS, P. de: «Animosa experiencia de una Sociedad infantil», *Revista de Pedagogía*, 103 (1930), pp. 301 y ss. y LAGO, R.: *Las Repúblicas infantiles*, Madrid, Pub. de la Revista de Pedagogía, 1931.

⁸⁷ CARRILLO, F.: «Le «self-government des enfants comme système pédagogique», *Recueil pédagogique*, II-1 (1931), pp. 29-37.

⁸⁸ GARCÍA ALCÓN, F.: «Ensayo del método Cousinet en una escuela rural», *Revista de Pedagogía*, 126 (1932), pp. 260 y ss. y CARRASCAL ESPINO, A.: «El hacer en mi escuela», *Revista de Pedagogía*, 134 (1933), pp. 70 y ss.

⁸⁹ SAN MARTÍN, F.: «Ensayo y adaptación del método Mackinder en un primer grado de escuela graduada», *Revista de Pedagogía*, 131 (1932), pp. 503 y ss.

⁹⁰ MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, J.: *op. cit.*, p. 255.

Los pedagogos de las época ya plasmaron por escrito sus reflexiones sobre este tema. Rosa Sensat y Federico Doreste apuntaban que algunos métodos se habían aplicado sin tener los maestros una preparación suficiente, y esta crítica podría hacerse extensiva a muchas experiencias aparentemente renovadoras. Hubo docentes que vieron en la Escuela Nueva la panacea universal, quedándose en la superficie de cada sistema y sin profundizar en los fundamentos teóricos del mismo. Esta «pasión por lo nuevo» llevó a muchos profesores a buscar desesperadamente las «recetas pedagógicas» mágicas que habrían de transformar radicalmente las escuelas primarias españolas y experimentaron con todo tipo de métodos, sin adaptarlos a la idiosincrasia de su realidad escolar, cambiaron de procedimientos de un curso a otro, y no llegaron a dotar de coherencia a su plan de actuación en el aula. Por otra parte, Leonor Serrano subrayó que muchas escuelas que decían seguir una metodología determinada difícilmente hubieran sido reconocidas como tales por el inspirador del método, mientras que otras en las que no se ponía el nombre de un pedagogo extranjero por bandera, aplicaban mucho más seriamente sus procedimientos. Creemos que ésta era una realidad muy extendida. Valga como ejemplo el caso de Rodolfo Tomás y Samper, uno de los adalides de la Nueva Educación en España. En 1925 llevó a cabo en el colegio madrileño del que era director, «Nuestra Señora de la Paloma», lo que él denominó un ensayo del método Decroly. Los «centros de interés» elegidos fueron el Evangelio y el Quijote. Sabiendo que el gobierno dictatorial de Primo de Rivera vigilaba la formación religiosa en las escuelas públicas y que el Quijote era libro de lectura obligatoria, no podemos menos de sorprendernos ante la habilidad del citado profesor para hacer coincidir las necesidades e intereses de los niños con las del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Y los historiadores necesitamos profundizar mucho más sobre las actitudes profundas de los docentes hacia los métodos de la Escuela Nueva. Aquellos maestros críticos y reflexivos sobre su labor educativa, a pesar de conocer profundamente las ideas y prácticas renovadoras, tenían serias dificultades para integrar la «escuela tradicional» —entendida como institución meritocrática que preparaba para tener éxito en la vida— y la «escuela nueva» —concebida como campo de experiencias infantiles y sin ninguna acción docente intencional—. Un ejemplo paradigmático de este conflicto profundo es María Sánchez Arbós, directora del grupo escolar «Francisco Giner de los Ríos» de Madrid durante la etapa republicana. Aunque la cita es larga, no nos resistimos a dejar constancia literal de algunas de sus preocupaciones:

Hoy una maestra nueva y joven ha dicho que está dispuesta a que los niños de su clase den unas conferencias que ellos mismos preparan. Acojo la idea con toda simpatía, pero me planteo dos problemas: el del maestro que espera con los brazos abiertos al niño para que vaya por donde quiera, y el del maestro que tiene trazado su plan y a él se ha de ajustar el niño. ¿Cuál será el camino más acertado? Del primero nos habla con entusiasmo la nueva Pedagogía. El segundo pasa por viejo y autoritario. Nos hemos puesto a meditarlo. Para dejar al niño que vaya por donde quiera, ¿no habremos intentando antes trazarle el camino por donde va a ir? (...)

No podemos perder el tiempo esperando a que el niño vibre. Es preciso hacerle vibrar. Entre la vieja escuela rutinaria y memorista y la escuela nueva, partidaria de un dulce y aristocrático vagar, no podemos dar un brusco salto; tenemos que andar poco a poco. (...).

Todos sentimos deseos de ensayar nuevos métodos. Nos fijamos en lo que hacen en Alemania, en Francia o en Italia; (...) pero quizás hagamos todo esto con la frialdad de lo que no interesa demasiado. He presenciado diversos ensayos en distintas escuelas, y no sé si habré juzgado mal, pero he hallado que el ensayo de los métodos modernos se hace en forma un poco mecánica, lo cual tiene como consecuencia, en primer lugar, que los frutos obtenidos sean pocos y pobres, y, en segundo, que esos ensayos degeneren en rutina, tan perniciosa si se origina por la repetición de lo viejo, como si obedece a la mecanización de lo nuevo⁹¹.

Finalmente, sería interesante reconstruir —más allá de los métodos— las estrategias didácticas concretas que se incorporaron a la cultura escolar por inspiración o como influencia del movimiento de la Escuela Nueva. María Sánchez Arbós citaba una: las conferencias impartidas por los propios niños. Creemos que otras tres fueron especialmente populares: los cuadernos escolares como archivos recopiladores del historial individual y colectivo⁹² —en clara transposición de los *cahiers de vie* tan alabados por los pedagogos innovadores—, las conversaciones sobre temas de actualidad al comienzo de la actividad educativa y las votaciones infantiles para decidir cuestiones organizativas y como forma de educación cívica, especialmente en la etapa republicana. Éstas parecían unas prácticas bastante extendidas, aunque se requerirían estudios puntuales sobre ellas, que analizaran el modo en el que se las dotaba de contenido.

Oficialización de las reformas de la Escuela Nueva en España

Existen abundantes testimonios escritos de la rapidez con que los políticos liberales de la Restauración tuvieron noticias del movimiento de la Escuela Nueva ya desde 1898. El paso de estos políticos liberales y otros muchos por las esferas del poder dejó un poso de reformas muy relacionadas con la Nueva Educación. A vuelapluma, se pueden citar las siguientes: implantación de paseos y excursiones, generalización del cinematógrafo educativo, creación de patronatos supervisores de «escuelas de ensayo y reforma», financiación de clases complementarias de formación pre-ocupacional, introducción del uso de tests y de la orientación profesional en los centros primarios, diseño de cursos de perfeccionamiento para maestros sobre el aprendizaje de las nuevas metodologías, etc., sin olvidar las dos grandes realizaciones que tanto ayudaron a la difusión en España del movimiento: creación de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas y fundación de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio.

Sin embargo, la verdadera reforma española de la enseñanza, la directamente inspirada en los ideales de la Nueva Educación, fue la propulsada durante el primer bienio republicano. No olvidemos que muchos de los hombres ligados al

⁹¹ SÁNCHEZ ARBÓS, M.: *Mi diario*, Zaragoza, Diputación General de Aragón y Caja de Ahorros de la Inmaculada, 1999, pp. 126-127 y 133 y SÁNCHEZ ARBÓS, M.: *Mi diario*, México, Tipografía Mercantil, 1961, p. 187.

⁹² POZO ANDRÉS, M.^a del M. del y RAMOS ZAMORA, S.: «El cuaderno de clase como instrumento de acreditación de saberes escolares y control de la labor docente», en *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica*, Oviedo, Sociedad Española de Historia de la Educación y Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, 2001, p. 487.

movimiento desde los años quince, llegaron al poder nada más proclamarse la República. Nada de extraño tiene, pues, que quisieran hacer realidad los proyectos del movimiento, porque, además, estas personalidades creían en la transformación de la sociedad a través de la educación y encontraron en la Escuela Nueva el modelo adecuado para lograr el profundo cambio social que España demandaba⁹³. Así, ya en el artículo 48 de la Constitución de 1931 se reflejaron cuatro grandes principios de la Escuela Nueva: neutralidad, laicismo, cooperación y actividad, al establecerse que «la enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana». La ligazón entre las reformas escolares republicanas y la Nueva Educación quedó claramente expuesta en el VI Congreso Internacional del movimiento (Niza, 1932), cuyos organizadores invitaron a pronunciar una conferencia a Rodolfo Llopis, a la sazón director general de Primera Enseñanza. Éste desgranó las iniciativas legislativas emprendidas por la República y relacionadas con los ideales renovadores: coeducación, aumento de escuelas experimentales autónomas, organización de Misiones Pedagógicas, desarrollo de instituciones complementarias de la escuela, creación de campos agrícolas, talleres y bibliotecas, implantación de cursos de perfeccionamiento para maestros, etc.⁹⁴.

Pero la reforma escolar interna propugnada por la Nueva Educación fue realizada, más que por las instancias oficiales, por los maestros mismos, cada vez mejor preparados y más entusiastas de su misión, gracias sobre todo al esfuerzo de las generaciones anteriores y al valioso plan de formación y perfeccionamiento del Magisterio puesto en práctica entre 1931 y 1933. Como es bien sabido, los primeros gobiernos republicanos pensaban que la figura del docente era vital para asegurar el éxito y la continuidad de cualquier reforma pedagógica. Por ello, emprendieron un ambicioso proyecto de cursos de formación/selección para maestros, dirigido sobre todo al ámbito rural y que marchó paralelamente a la renovación profunda acometida en las Escuelas Normales. Uno de sus contenidos fundamentales era la difusión de los principios y métodos de la Escuela Nueva. La novelista Dolores Medio, docente en aquel tiempo en una escuelita de un pequeño pueblo asturiano, relata su experiencia real en estos cursos, donde oyó hablar por primera vez de Dalton, Winnetka, Cousinet... y su primera reacción —¿podría ensayarse alguno de estos sistemas en una escuela rural española?—⁹⁵. Aunque la información que se transmitía sobre el movimiento era incluso árida —según se desprende de su propio relato y de apuntes de experiencias similares—, los profesores supieron infundirles entusiasmo y concienciarles de que «los jóvenes maestros de la República teníamos la misión de ser los pioneros de una nueva filosofía de la educación».

La reforma legislativa de los currícula de enseñanza primaria tardó más en llegar, y, de hecho se realizó ya en plena Guerra Civil. El plan de estudios aprobado el 28 de octubre de 1937, junto con sus orientaciones metodológicas —las primeras

⁹³ Lorenzo Luzuriaga preparó unas bases que orientaran la reforma constitucional republicana, en las que se afirmaba que «los principios y métodos de la escuela activa serán comunes a todas las instituciones educativas». LUZURIAGA, L.: «Ideas para una reforma constitucional de la educación pública», *Revista de Pedagogía*, 112 (abril, 1931), pp. 145-146.

⁹⁴ LLOPIS, R.: «La Rénovation de l'école dans l'Espagne républicaine», *Pour l'Ère Nouvelle*, 84 (1932), pp. 3-9.

⁹⁵ MEDIO, D.: *Diario de una maestra*, Madrid, Castalia, 1993, pp. 71-80.

que se publicaban en la historia de la educación española— recoge los aspectos más importantes de la filosofía de la Escuela Nueva. En primer lugar, se estableció como objetivo de la escuela primaria «desarrollar totalmente la personalidad infantil, mediante métodos de trabajo en los que el niño sea agente principal de su propia formación». En segundo término, se sustituyó «el viejo concepto de asignatura por el de actividad». Finalmente, se organizó un corpus curricular basado en los principios de concentración y globalización. Se estimulaba la aplicación de métodos socializadores, de observación y estudio del medio y suscitadores del interés del niño. Los Trabajos Manuales pasaban a denominarse «actividades creadoras» y serían el eje de toda la vida escolar, para despertar en los alumnos «la originalidad y la imaginación». El plan daba también una gran importancia a la Educación Física y potenció la realización de excursiones con carácter obligatorio⁹⁶. En Cataluña, la Generalitat creó en julio de 1936 el Consell de l'Escola Nova Unificada, organismo «integrado por las agrupaciones políticas y sindicales más cualificadas»⁹⁷, al que se encargó de elaborar un Plan General de Enseñanza que implantase el nuevo régimen docente de la escuela unificada. En el preámbulo de este documento, que se inspiró en los planteamientos y orientaciones del Instituto J.J. Rousseau⁹⁸, se entonaba un encendido canto a la Escuela Nueva y sus valores educativos; y el plan en sí era muy innovador, organizando la enseñanza en ciclos, desde los tres a los quince años, con metodologías diferenciadas y adecuadas a cada etapa y una fuerte orientación paidocéntrica.

¿Y cuál fue la actitud de la Liga Internacional de la Educación Nueva, que tenía incorporados entre sus principios los de la paz y la comprensión internacional, ante el estallido de la Guerra Civil española? Tras unos momentos iniciales de silencio —el VII Congreso Mundial del movimiento, celebrado en Cheltenham en agosto de 1936, no dedicó ni una palabra para condenar el levantamiento de los militares nacionalistas—, la Liga comenzó a manifestar una cierta solidaridad hacia los pedagogos españoles integrados en el grupo y que pretendían escapar del conflicto. La revista *The New Era* informó en noviembre de 1936 sobre la llegada a Londres de «uno de los más firmes protagonistas de la Nueva Educación en ese país» —presumiblemente, Lorenzo Luzuriaga— y pedía, para él y para otros refugiados en Inglaterra, que los amigos del movimiento les buscaran puestos de trabajo en escuelas (con unas condiciones económicas infrahumanas, dicho sea de paso) y plazas en colegios para sus hijos⁹⁹. Mientras tanto, se publicaron algunos

⁹⁶ MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y SANIDAD: *Plan de Estudios de la escuela primaria*, s. l., s. e., 1937.

⁹⁷ *Historia de la Educación en España. IV. La educación durante la Segunda República y la Guerra civil (1931-1939)*, Estudio preliminar, preparación y selección de textos a cargo de Antonio Molero Pintado, Madrid, MEC, 1991, p. 110 y FONTQUERNI, E. y RIBALTA, M.: *L'ensenyament a Catalunya durant la guerra civil. El C.E.N.U.*, Barcelona, Barcanova, 1982.

⁹⁸ GONZÁLEZ-AGAPITO, J.: *L'Escola Nova catalana 1900-1939*, op. cit., p. LXI.

⁹⁹ «Our Spanish friends», *The New Era in Home and School*, 17-11 (november, 1936), p. 285 y 17-12 (december, 1936), p. 316.

El movimiento inglés de la Escuela Nueva tenía entre sus miembros un gran número de cuáqueros —entre ellos su presidente, Beatrice Ensor—, los cuales colaboraron mucho con los intelectuales catalanes durante la República. Ayudaron en los primeros momentos a otros exiliados relacionados con el movimiento de la Escuela Nueva, entre ellos, muy posiblemente, a Margarita Comas. MOREU, À. C. y VILAFRANCA, I.: *Margarida Comas, pedagoga. Homenatge a la nostra primera professora*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 1998, p. 24.

artículos laudatorios de la labor que estaba desempeñando el Gobierno republicano en esos difíciles momentos¹⁰⁰.

El último y más extenso de estos trabajos¹⁰¹ se extendió sobre alguna de las realizaciones más sobresalientes de carácter institucional —las Comunidades Familiares de Educación de Ángel Llorca— y de carácter legal —el Plan de Enseñanza del CENU—. También dedicó un apartado a explicar los principios educativos de la España «nacionalista», en la cual, bajo el lema «a Estado nuevo, escuela nueva», se estaba implantando un modelo que buscaba su inspiración en el pasado y se basaba en una pedagogía eminentemente tradicional y alejada de cualquier influencia extranjera. El artículo se titulaba «El movimiento de la Educación Nueva en la España Republicana» y salió en abril de 1939, cuando acababa de terminar la guerra. Era la primera vez que una de las revistas extranjeras de la Escuela Nueva utilizaba el concepto de «movimiento» en relación con España. Y cuando lo hizo, fue para certificar su defunción.

Reflexiones finales. ¿Hubo alguna vez un movimiento de Escuela Nueva en España?

España no fue una excepción dentro del panorama universal de renovación pedagógica acontecido durante el primer tercio del siglo XX. Es posible encontrar un gran paralelismo entre el proceso de desarrollo de la Escuela Nueva a nivel mundial y las líneas de innovación educativa en nuestro país. Incluso se reprodujeron los mismos modelos, se siguieron fases similares y se repitieron parecidos hitos cronológicos. Y este fenómeno «esponja» de absorción de las nuevas ideas tuvo una vertiente negativa: la falta de originalidad de las aportaciones españolas a la corriente de la Nueva Educación. En nuestra nación se copiaron, se glosaron, se tradujeron y se calcaron los planteamientos teóricos y metodológicos diseñados por los pedagogos extranjeros. No hubo una síntesis integradora de los postulados del movimiento, ni nuestros educadores realizaron nuevas contribuciones basadas en su experiencia real de las escuelas españolas; sino que —salvo excepciones— se limitaron a imitar admirativamente a unos pocos representantes de la Nueva Educación, siguiendo al pie de la letra sus escritos. Creemos que este fenómeno fue reflejado admirablemente en el siguiente fragmento, publicado en 1934, que rezuma el pesimismo propio de quien ha visto ya consumirse treinta años en inútiles esperanzas:

Causa pena ver el panorama pedagógico de España. Sobre todo en el orden teórico. No se vislumbra por ninguna zona un poco de originalidad, un poco de autenticidad de pensamiento. Ni siquiera el deseo de liberarse de los servilismos de los santones de fuera. No se sabe otra cosa que rezar mecánicamente pasando las cuentas del rosario formado con Decroly, Claparède, Winnetka, Howard, Parkhurst, Montessori, Dewey ... Falta el sentido crítico, la confianza en nosotros mismos. Vivimos en otros, abandonados, perezosos, falsificados¹⁰².

¹⁰⁰ VINCENT, L.: «Les Instituts pour ouvriers en Espagne Républicaine», *Pour l'Ère Nouvelle*, 137 (mai-juin, 1938), pp. 150-151.

¹⁰¹ ALEXANDRE, D.: «Chronique espagnole. Le mouvement d'Éducation Nouvelle en Espagne Républicaine», *Pour l'Ère Nouvelle*, 145 (mars-avril, 1939), pp. 81-83.

¹⁰² «Notas. Actitud crítica», *Escuelas de España*, 3 (1934), p. 37.

Sin embargo, no cabe duda de que se produjo un movimiento renovador de ideas pedagógicas, entendiéndose con ello una alteración y conmoción en las conciencias de muchos educadores, que les llevó a reflexionar y cambiar sus modos de actuación en el aula. Ahora bien, nosotros definiríamos el modelo español como un «movimiento de individualidades», en el que se realizaron muchas experiencias aisladas, pero no se encontró el punto de unión e intercambio como para dar la impresión, cara al exterior, de que algo se agitaba en la pedagogía española. El propio Ferrière, durante su visita a España, hizo un comentario sobre sus impresiones: «Creía haber observado que, no obstante algunos casos brillantes aislados, no tenían igual desarrollo en la realidad escolar las ideas de la educación nueva, fenómeno, por lo demás, muy extendido en el mundo»¹⁰³.

Esta apreciación, como se ve, era generalizable a otros muchos países. Lo que quizás sí fuera algo peculiar del caso español es el individualismo, la ausencia de líneas comunes, la imposibilidad de trabajar cooperativamente y, sobre todo, la falta de estímulos para divulgar los resultados de sus experiencias más allá de nuestras fronteras. Por otra parte, los renovadores españoles nunca transmitieron ante el mundo una imagen de unidad. A través de las revistas internacionales se advierte la importancia que se daba dentro del movimiento a las asociaciones nacionales adscritas a la Liga Internacional, las cuales debían intentar aglutinar al mayor número posible de educadores y emprender todo tipo de actuaciones para divulgar los ideales de la Escuela Nueva. El estudio de las sesiones celebradas por el grupo de Madrid hasta constituirse en Liga Española de Educación Nueva nos muestra las tensiones soterradas que debieron existir en todo el proceso: conflictos entre educadores de diferentes áreas geográficas y dentro de una misma localidad, luchas entre distintas líneas ideológicas, divergencias entre personalidades incluso de tendencias afines. Sólo en Madrid, parecieron existir tres grupos diferenciados que reivindicaban el liderazgo en las relaciones con la Liga Internacional de Educación Nueva¹⁰⁴ —los educadores agrupados en torno a la *Revista de Pedagogía* y Lorenzo Luzuriaga, aquellos pertenecientes a la Sociedad de Amigos del Niño, dirigidos por Rodolfo Tomás y Samper y los componentes de la Asociación de Antiguos Alumnos del Instituto J.J. Rousseau, cuyo presidente era Domingo Barnés—, y cada uno de sus representantes, por separado, acompañó a Ferrière en diferentes momentos de su periplo por la capital¹⁰⁵. El pedagogo ginebrino, con su habitual pragmatismo, se cuidó muy mucho de manifestar su

¹⁰³ «Liga Española de Educación Nueva» (Visita de Ferrière), *Revista de Pedagogía*, art. cit., p. 573.

¹⁰⁴ El centenario de Pestalozzi en 1927 fue un momento en el que se puso de manifiesto la desunión entre estos grupos y cómo en su trasfondo se encontraba la lucha por el control de las relaciones con la Liga Internacional de Educación Nueva. POZO ANDRÉS, M.^a del M. del: «Madrid, febrero de 1927: In memoriam de Pestalozzi. Las cinco conmemoraciones de un centenario polémico», en RUIZ BERRIO, J.; MARTÍNEZ NAVARRO, A.; GARCÍA FRAILE, J. A. y RABAZAS, T. (eds.): *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, Madrid, Endymion y Universidad Complutense de Madrid, 1998, pp. 456-464.

¹⁰⁵ Con su habitual prolijidad, Ferrière anotó todos sus acompañantes en Madrid. Se repartieron su compañía Luzuriaga y Tomás y Samper, pero nunca coincidieron los dos. Samper le acompañó a «hacer gestiones» a la Librería Beltrán, en la que le habían publicado la mayoría de sus obras y le llevó a la Sociedad de Amigos del Niño, en la que le dieron doce kg de libros y folletos sobre experiencias educativas innovadoras, que le abrumaron y no le impresionaron en absoluto. Con Luzuriaga

preferencia por cualquiera de los grupos, ya que cada uno de ellos controlaba una editorial que podía publicar sus obras, por lo que había intereses económicos en juego.

Si a la carencia de un colectivo fuerte y unido bajo un líder que hubiera podido informar de los avances españoles ante los organismos de la Escuela Nueva, unimos la modestia o la falta de seguridad en sí mismos de cada uno de los docentes para divulgar su propia experiencia, no es de extrañar que los representantes internacionales tuvieran una idea poco clara sobre los logros del movimiento en España. Esta situación se reprodujo también en otros países europeos, como Holanda, donde, a pesar de tener un extenso número de escuelas nuevas, los maestros estaban muy centrados en su labor en el aula y no divulgaron demasiadas noticias de sus actividades ante los foros internacionales, quizás porque estaban imbuidos de la modestia aprendida del precursor holandés del movimiento, Jan Lighart. En España, donde la ILE tuvo ese mismo papel inspirador de las primeras generaciones de maestros renovadores y también predicó con el ejemplo la pedagogía del silencio, ¿no pudo haberse producido un fenómeno similar de labor callada y humilde?

No podemos achacar el silencio de los actores del movimiento español de Escuela Nueva al desinterés de sus colegas europeos ante su actuación. Posibilidades de divulgación no les faltaron. En 1927 Luzuriaga anunció la propuesta hecha por una revista francesa —presumiblemente *Pour l'Ère Nouvelle*— de dedicar un número extraordinario «a la educación nueva de España»¹⁰⁶. Pero nada se hizo. En 1930 el mismo Luzuriaga informó que en el siguiente Congreso Internacional de Educación Nueva se concedería una especial atención a los países latinos, por lo que propuso la organización de un comité especial que reuniera los materiales necesarios «encaminados a dar a conocer lo que se hace aquí en materia de nueva educación»¹⁰⁷. Próximas ya las fechas de este Congreso, que se celebró en Niza, y cuya temática —«La educación en una sociedad cambiante»— facilitaba el que se hablara de las reformas escolares emprendidas por el Gobierno republicano, la que en aquel momento era ya Liga Española de Educación Nueva acordó presentar una serie de trabajos en los que se expusieran la filosofía de esas reformas y su relación con la Escuela Nueva. Todos esos artículos podrían reunirse posteriormente en un volumen que se traduciría al francés y al inglés¹⁰⁸. Pero tampoco llegó a elaborarse ese libro, aunque la conferencia de Rodolfo Llopis en dicho Congreso, de alguna manera, cubrió esa laguna. En aquel momento, a pesar de la falta de información, España empezaba a tener prestigio dentro de la Liga Internacional

acudió a una reunión de la sección española de la Liga Internacional de la Nueva Educación. En Barcelona parece que se produjo más unión entre sus acompañantes. La persona que más le visitó a solas y eludiendo aparentemente a los demás fue la Sra. Sola de Sellares. El resto —Vergés, Leonor Serrano, Joaquín Xirau, Arturo Martorell, Margarita Comas y Félix Martí Alpera— le visitaron y acompañaron por grupos, sin excluirse unos a otros. Por cierto que Ferrière parecía tener escaso conocimiento previo de todos ellos, e incluso le adjudicó a Martí Alpera la nacionalidad paraguaya.

¹⁰⁶ «Liga Internacional de Educación Nueva. Grupo de Madrid», *Revista de Pedagogía*, 71 (noviembre, 1927), p. 543.

¹⁰⁷ «Liga Internacional de Educación Nueva. Grupo de Madrid», *Revista de Pedagogía*, 98 (febrero, 1930), p. 93.

¹⁰⁸ «Liga Española de Educación Nueva», *Revista de Pedagogía*, 122 (febrero, 1932), p. 93.

de Educación Nueva, como lo demuestra el encargo que se le hizo a Luzuriaga para que organizara el siguiente Congreso en Madrid¹⁰⁹. Pero no pudo cumplirlo, porque apenas encontró apoyos. Los hombres de la Escuela Nueva embarcados en 1931 en la aventura política empezaban a desaparecer de sus cargos y se preparaban ya las elecciones que darían el triunfo a la CEDA, partido que aglutinaba a las fuerzas conservadoras. Otra ocasión fallida.

Tuvo que producirse un revulsivo tan traumático como la Guerra Civil para que los diversos grupos de educadores olvidaran las diferencias que les separaban y se aprestaran a divulgar su labor, unidos todos ellos por el afán común de salvar esa República con la que la mayoría había soñado parte de su vida. Y en ese momento el mito se hizo realidad, sólo un instante, para acabar sepultado bajo una montaña de silencio. Ese silencio que se cernió en España sobre el movimiento de la Escuela Nueva a partir de 1939, formándose a las nuevas generaciones de maestros como si nunca hubiera existido. Y, poco a poco, algunos de ellos fueron descubriendo la Escuela Nueva a través de los libros que publicaba la editorial Losada de Buenos Aires. Muchos de esos libros eran históricos, porque, en aquel momento, la Escuela Nueva había entrado ya en las páginas de la historia.

¹⁰⁹ «Liga Internacional de Educación Nueva», *Revista de Pedagogía*, 140 (agosto, 1933), p. 382.