

La Escuela Nueva en la prensa pedagógica: el caso de *Escuelas de España* (1929-1936)

Rosa Ortiz de Santos, Luis Torrego Egido & António Gomes Ferreira

Resumen

La prensa pedagógica ha sido un instrumento central en la difusión de las innovaciones educativas y contiene, en sus páginas, un discurso sobre el hecho mismo de la innovación. En este artículo se examina la acogida y el análisis que se hace de las iniciativas de la Escuela Nueva en la revista *Escuelas de España*, publicada entre 1929 y 1936 e impulsada por tres maestros rurales. Se han seguido los preceptos y fases del modelo de investigación histórico-educativa y se ha utilizado la técnica del análisis de contenido cualitativo para examinar el discurso de la revista ante las nuevas corrientes internacionales emanadas del movimiento de la Escuela Nueva. La investigación pone de manifiesto una acogida crítica que reconoce el valor de estas propuestas renovadoras, pero invoca, a la vez, la necesidad de configurar una pedagogía propia, que se adapte al contexto y que se dote de sentido educativo. En un evidente paralelismo con las voces críticas actuales que denuncian la innovación entendida como moda vacía, los impulsores de la revista rechazan también el esnobismo educativo, la pretendida universalidad de los nuevos métodos y la fugacidad de su influencia entre el magisterio poco formado.

Palabras clave:

prensa pedagógica; innovación educativa; Escuela Nueva

A Educação Nova na imprensa pedagógica: o caso de *Escuelas de España* (1929-1936)

Resumo: A imprensa educativa tem sido um instrumento central na divulgação das inovações educativas e contém, nas suas páginas, um discurso sobre o próprio facto da inovação. Este artigo examina a recepção e análise na revista *Escuelas de España*, publicada entre 1929 e 1936 e promovida por três professores rurais, das iniciativas da Educação Nova. Os preceitos e fases do modelo de investigação histórico-educativo foram seguidos e a técnica de análise qualitativa do conteúdo foi utilizada para examinar o discurso da revista face às novas correntes internacionais que emanam do movimento Educação Nova. A investigação revela uma recepção crítica que reconhece o valor destas propostas renovadoras, mas ao mesmo tempo invoca a necessidade de configurar a sua própria pedagogia, que se adapta ao contexto e é dotada de significado educativo. Num evidente paralelismo com as actuais vozes críticas que denunciam a inovação entendida como uma forma vazia, os promotores da revista também rejeitam o “esnobismo educativo”, a pretensa universalidade dos novos métodos e a natureza fugaz da sua influência entre os professores sem formação.

Palavras-chave: imprensa pedagógica; inovação educativa; Educação Nova.

The New Education in the pedagogical press: the case of *Escuelas de España* (1929-1936)

Abstract: The educational press has been a central instrument in the dissemination of educational innovations and contains, in its pages, a discourse on the very fact of innovation. This article examines the reception and analysis in the journal *Escuelas de España*, published between 1929 and 1936 and promoted by three rural teachers, of the initiatives of the New Education. The precepts and phases of the historical-educational research model have been followed and the technique of qualitative content analysis has been used to examine the discourse of the journal in the face of the new international currents emanating from the New Education movement. The research reveals a critical reception that recognises the value of these renovating proposals, but at the same time invokes the need to configure its own pedagogy, which adapts to the context and is endowed with educational meaning. In an evident parallelism with the current critical voices that denounce innovation understood as an empty fashion, the promoters of the journal also reject educational snobbery, the pretended universality of the new methods and the fleeting nature of their influence among untrained teachers.

Key words: pedagogical press; educational innovation; New Education.

L'École Nouvelle dans la presse pédagogique: le cas de *Escuelas de España* (1929-1936)

Résumé: La presse éducative a été un instrument central dans la diffusion des innovations pédagogiques et contient, dans ses pages, un discours sur le fait même de l'innovation. Cet article examine la réception et l'analyse dans la revue *Escuelas de España*, publiée entre 1929 et 1936 et promue par trois enseignants ruraux, des initiatives de l'École Nouvelle. Les préceptes et les phases du modèle de recherche historique-éducatif ont été suivis et la technique de l'analyse qualitative du contenu a été utilisée pour examiner le discours de la revue face aux nouveaux courants internationaux émanant du mouvement de l'École Nouvelle. La recherche révèle une réception critique qui reconnaît la valeur de ces propositions rénovatrices, mais qui invoque en même temps la nécessité de configurer sa propre pédagogie, qui s'adapte au contexte et est dotée d'un sens éducatif. Dans un parallélisme évident avec les voix critiques actuelles qui dénoncent l'innovation comprise comme une mode vide, les promoteurs de la revue rejettent également le snobisme éducatif, la prétendue universalité des nouvelles méthodes et le caractère éphémère de leur influence auprès des enseignants non formés.

Mots clés : presse pédagogique; innovation éducative; École Nouvelle.

Introducción

A finales del siglo XIX surge el movimiento que en Europa ha sido conocido como Escuela Nueva, aunque haya sido citado también con otras denominaciones: Nueva Educación, Educación Progresista, Escuela Activa La propuesta pedagógica de la Nueva Educación es presentada por sus impulsores como la respuesta necesaria al estado al que habían llegado las cosas en educación (Araújo, Araújo y del Dujo, 2018). La ruptura con la educación tradicional, el paidocentrismo, la primacía de la experimentación y la actividad, el interés por la globalización, el desarrollo de nuevos métodos, el apoyo en la psicología son algunos de los principios que sustentan esa reacción contra la escuela tradicional (Narváez, 2006).

El movimiento internacional de la Escuela Nueva se desarrolló desde finales del siglo XIX hasta los años 40 del siglo XX. Sus ideas pedagógicas también llegaron a la península ibérica, donde tuvieron bastante repercusión. Con respecto a España, se ha señalado que “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” (Pozo, 2004, p. 343).

En España, las iniciativas de la Escuela Nueva concurren con las motivadas por la Institución Libre de Enseñanza (ILE), que contribuyó significativamente a la consolidación de la pedagogía moderna (Jiménez, 1986). Tanto es así que la ILE ha llegado a ser considerada como “el más claro precedente del movimiento que aparecería en Europa a principios del siglo con el nombre de ‘educación nueva’” (Molero, 2000, p. 78).

En la difusión de las ideas pedagógicas de la Escuela Nueva tuvo un importante papel la prensa pedagógica. Como afirma Hernández (2018), en el tercio central del siglo XIX nace, en España, esta compañera de viaje pedagógico y profesional del profesorado que recoge sus preocupaciones e intereses e impulsa debates teóricos. Existen algunos trabajos sobre el tratamiento de la Escuela Nueva en diferentes títulos de prensa: Viñao (1994-1995) realiza un análisis general de la *Revista de Pedagogía*, atendiendo a su papel en el proceso de modernización pedagógica de España; Colom (2010) examina el contenido publicado por *El Magisterio Balear*, prestando una especial atención a las iniciativas inspiradas en la Escuela Nueva; Braster y Pozo (2018) estudian la labor de propaganda sobre la Escuela Nueva que llevó a cabo *The New Era* (1920-1939) y Adúriz-Bravo (1999) analiza la revista argentina *La Obra* (1921) en base a la influencia de la Escuela Nueva en América Latina.

Algunos estudios examinan la presencia de diferentes pedagogos internacionales, referentes de la Escuela Nueva, en la prensa pedagógica. Valbuena (2016, 2018) lo hace con *Revista de Pedagogía* y la introducción en España del pensamiento de Dewey y de Kerschensteiner; Jover, Ruiz-Valdepeñas y Thoilliez (2010) estudian la presencia

de Dewey en la misma revista y en el *BILE*; Ortega (2014) analiza las referencias a Decroly en la *Revista de Escuelas Normales* y en el *Boletín de Escuelas Normales*.

La revista *Escuelas de España* (1929-1936)

Escuelas de España, la revista que estudiamos aquí, también se hizo eco de las iniciativas y métodos surgidos de la Escuela Nueva. Los maestros Norberto Hernanz Hernanz, Pablo de Andrés Cobos y David Bayón Carretero, con el apoyo del inspector Antonio Ballesteros, fueron quienes la fundaron y dirigieron. La revista nació en Segovia en 1929, donde se publicó hasta abril de 1931, momento en que los profesionales que la daban vida consiguieron una plaza en el Patronato Escolar de Barcelona, ciudad desde donde se editó a partir de entonces. En enero de 1932 las dificultades económicas hicieron que se suspendiese temporalmente su aparición. La publicación regresó en enero de 1934, esta vez desde Madrid. Este momento marcó el inicio de su segunda época, hasta julio de 1936. El golpe de estado franquista significó el final de cualquier iniciativa de renovación pedagógica, incluida *Escuelas de España*.

La revista está compuesta por 44 ejemplares (247 artículos, 204 notas y 154 críticas de libro). En cuanto al contenido, *Escuelas de España* incluye aspectos “de la pedagogía general, de organización y enseñanza de las diferentes disciplinas, de metodología educativa, así como biografías y problemas y reflexiones de la realidad educativa de la época” (Ortiz y Torrego, 2018, p. 100). Todo ello, en base a tres características principales que la definen: su naturaleza aldeana, su carácter reformista y su idiosincrasia renovadora e innovadora, con una notable influencia de la ILE.

Los redactores de *Escuelas de España* y su relación con la Escuela Nueva

Escuelas de España aglutinó a un total de 164 personas, de las cuales 132 escribieron alguna aportación y los 32 restantes eran representantes en diferentes localidades de España y en Portugal. Una característica esencial de la revista es que es una obra coral que contiene una gran diversidad de opiniones sobre diferentes temas educativos. Sin embargo, sí consideramos que puede tener una orientación pedagógica concreta, que encarnan los tres directores de la revista. Con la finalidad de justificar la capacitación de los autores para escribir sobre la Escuela Nueva, y, por ende, el valor de esta propuesta en la historiografía educativa, exponemos algunos datos de su trayectoria profesional.

Hernanz, Bayón y Cobos formaron parte del colectivo de docentes que pudieron conocer de primera mano las experiencias renovadoras e innovadoras que se estaban llevando a cabo en otros centros e instituciones educativas de España y en el extranjero. Bayón fue pensionado por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones

Científicas (JAE) en 1924, beca que le dio la oportunidad de visitar escuelas de Francia, Bélgica y Suiza (CDREM, JAE, 1925). Los tres docentes fueron pensionados, asimismo, en dos ocasiones por la Diputación Provincial de Segovia, con la misma finalidad. La primera vez visitaron escuelas españolas innovadoras; de esta experiencia nació *Un viaje por las escuelas de España* (1927), de Pablo de Andrés Cobos. La segunda vez viajaron a Francia, Bélgica y Suiza, lo que les permitió conocer esa nueva pedagogía que existía al otro lado de la frontera. Estos viajes fueron, sin duda, esenciales en su formación, a juzgar por las palabras de Cobos: “estos dos viajes dieron alguna seguridad en el pensamiento y juicio sobre las cosas escolares y casi del todo me curaron de los infantilismos novedosos” (AGA 32/10767a, 1933, p. 4).

No solo los maestros fundadores tuvieron —o se interesaron por tener— algún contacto con el exterior. Son 67 los nombres de *Escuelas de España* que están registrados en el Archivo de la JAE, así es que un 40% del colectivo tuvo alguna conexión con la institución, especialmente en lo que se refiere a las pensiones de estudio. De ellos, 31 solicitaron, sin éxito, las ayudas de la JAE, mientras que 33 profesionales fueron pensionados en una o varias ocasiones. Destacamos la función, de indudable responsabilidad, de director o directora de grupo que asumieron los inspectores de primera enseñanza Luis Álvarez Santullano, Antonio Ballesteros, Eladio García y Matilde García, y el maestro Ángel Llorca. Por otro lado, resaltamos que Santullano, Emilio Camps y Enrique Lafuente formaron parte del personal de la JAE.

Ángel Llorca, Elisa Ortiz de Aulestia o Santiago Hernández Ruiz pueden ser un ejemplo, entre la autoría de *Escuelas de España*, de la defensa de la Escuela Nueva en el magisterio. Florentino Rodríguez, Jesús Revaque o Pedro Natalías, por su parte, eran simpatizantes de las técnicas asociadas a Decroly, que también ensayaron otros docentes, como el propio Norberto Hernanz (Hernanz, s. f.; AGA 32/10767b, 1933). David Bayón tiene una clara predilección por Dewey y el método de proyectos, que ensayó en su escuela rural de Cuéllar (Segovia), y sobre el que publicó un libro: *El método de proyectos* (1934) (Ortiz, Berzal y Torrego, 2019). Por otro lado, destacamos a Herminio Almendros, Patricio Redondo, Enric Casassas y Antoni Benaiges como defensores y difusores de las técnicas y de la pedagogía de Freinet. Así pues, los docentes que participan en *Escuelas de España* conocen y, en algunos casos, han experimentado la pedagogía de la Escuela Nueva.

Método

El estudio ha seguido los preceptos del modelo de investigación histórico-educativa (Ruiz, 1976; Ruiz 1997; Tiana, 1988), que supone la aplicación de las siguientes fases:

- a. Planteamiento de la investigación; b. Heurística; c. Crítica histórico-pedagógica; d. Explicación histórico-pedagógica; e. Narración histórica.

El análisis, la interpretación y la redacción de resultados se desarrolla mediante la técnica de análisis de contenido cualitativo. En el proceso de codificación se ha empleado el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti; posteriormente se ha elaborado una matriz de datos para el análisis de contenido.

Una visión crítica de las nuevas corrientes pedagógicas internacionales

Los directores de *Escuelas de España* recibieron una indudable influencia de la pedagogía del extranjero, si bien, pese al valor que daban a estas ideas, reivindicaron la pedagogía española, defendiendo que había de fortalecerse e incorporarse al movimiento pedagógico mundial. Un problema importante que el maestro Hernanz (enero, 1929) encontró en las ideas provenientes del extranjero, es que eran “tan varias y a veces opuestas, y [llegaban] con no poca alteración a través de traductores y comentaristas, [que] producen, naturalmente, esta desorientación de lo que hoy tenemos que lamentarnos” (p. 18). Ya advertimos que esto no quiere decir que rechazasen lo proveniente del extranjero, sino que miraban hacia esa pedagogía desde una perspectiva superadora y crítica. David Bayón (octubre, 1929), por ejemplo, reconocía que, en sus visitas a las escuelas, las de mejor orientación habían importado sus normas de las escuelas extranjeras. Bayón pensaba, de hecho, que conocer las nuevas corrientes pedagógicas era una opción acertada para los maestros que sentían la necesidad de mejorar su práctica, los cuales tenían dos opciones:

o se limitan a dejarse llevar, marchando tranquilamente con la rutina que encontraron, o se deciden a reformar su labor orientándola hacia esa pedagogía ideal que les han dicho que existe del otro lado de las fronteras. [...] Yo creo que, a pesar de sus tropiezos, estos últimos eran los que elegían el único camino dignamente aceptable. (Bayón, 1931, p. 48)

Él mismo, como dijimos, tuvo la oportunidad de viajar al extranjero y conocer “esa pedagogía ideal”: “-Y qué, ¿encontraste esa escuela ideal? -No, compañero soñador, no encontré la escuela ideal: Pero encontré acaso algo mejor; [...] -encontré la escuela. [...] Y me encontré a mí mismo como maestro” (Bayón, 1931, pp. 48-49).

En definitiva, valoraban todo lo bueno que pudiesen traer del exterior, pero sostenían que “no todo lo extranjero es tan excelente como nos lo han contado, o como nosotros estamos dispuestas a imaginárnoslo, y que no existe más educación ideal que la que nosotros nos forjamos” (*Escuelas de España*, octubre, 1931, p. 52). Estos mismos docentes consideraron prioritario que, en un primer momento, se dirigiese la mirada al contexto más cercano, a los

compañeros [...] más próximos y no nos dejemos alucinar demasiado ligeramente por esa ideal pedagogía del extranjero. Y esto adviértase que no es ánimo de menosprecio hacia lo que pueda hacerse en estos países. Es más bien el propósito de convencernos de que no tendremos más pedagogía que la que nosotros nos sepamos hacer (pp. 52-53)

Hernanz reflexionaba sobre la necesidad de conocer, valorar y potenciar la pedagogía española y, particularmente, a la ILE:

En estos tiempos en que tanto divagamos por los decrolynismos y los montessorismos, por el Dalton Plan y las escuelas nuevas, no estará mal que de vez en cuando volvamos la mirada hacia el círculo que tenemos más próximo [...]

¿Y qué escuela de las llamadas nuevas habrá logrado la sana alegría, la seriedad y eficiencia en el trabajo sin propósitos bastardos ni externos estimulantes; el respeto al niño, la libertad, la compenetración entre profesores y alumnos, la espiritualidad, el ambiente de belleza, de pulcritud y buenas maneras, el acuerdo entre profesores y familias que ha conseguido la Institución [se refiere a la ILE]? (Hernanz, julio, 1929, pp. 45-67).

La Escuela Nueva en la primera etapa de *Escuelas de España* (1929-1932)

Idealizar los nuevos métodos y la pedagogía internacional era un peligro para las escuelas españolas, que no tenían las mismas condiciones que las magníficas escuelas extranjeras que muchos docentes describían en libros y conferencias. Cobos (enero, 1929) criticaba que “algunos maestros jóvenes, curiosos, un poco leídos y de escasísimo talento [...] vuelven del revés su escuela [cuando] les llega la noticia de un nuevo ensayo que se hace en Bélgica, en Alemania o en los Estados Unidos” (p. 33). Aparece así el lamento ante el esnobismo pedagógico, término que utilizan aludiendo a la adopción e imitación exagerada de métodos e ideas de personas o corrientes distinguidas. Cobos dejó clara su visión, y es que el “fanatismo por lo nuevo, [es] tan ruin y tan pobre como el fanatismo por lo viejo” (p. 33).

Esto que tan decididamente cuestionan no era únicamente fruto de sus impresiones, sino que se trataba de una situación generalizada en el contexto español, especialmente en el colectivo del magisterio nuevo —nacidos entre 1910 y 1915, que aparecen en el panorama educativo desde 1931— (Pozo, 2012); la “pasión por lo nuevo” llevó a muchos profesores a buscar las ‘recetas pedagógicas’ mágicas que habrían de transformar radicalmente las escuelas primarias españolas y experimentaron con todo tipo de métodos, sin adaptarlos a [...] su realidad...” (Pozo, 2004, p. 339).

Los directores de *Escuelas de España* (enero, 1930) opinan, bien es cierto, que hay que superar “lo antiguo”, pero temen que “las gentes de Escuela Nueva” están dirigiéndose peligrosamente hacia ese fanatismo del que hablábamos. Piensan que

declarar que lo nuevo es malo es una lamentable declaración; negar el progreso es una enorme tontería. Afirmar que en lo nuevo hay algo y aún mucho trivial y engañoso es verdadera y eficaz afirmación. Advertir del peligro a quienes inconsideradamente se lanzan a ensayos audaces y temerarios es un buen consejo. (p. 102)

Hernanz escribió sobre los fanatismos irreflexivos e imprudentes por los métodos provenientes del extranjero antes, incluso, de visitar las escuelas europeas. Él, como Cobos, advierte que hay que superar el esnobismo y, entonces sí, tras un ejercicio de reflexión y de crítica, valorar, adecuar y aplicar a su contexto particular los nuevos métodos pedagógicos, respetando el espíritu y el sentido que los anima.

la mayoría divaga por el extranjero, enamorada de las escuelas más o menos nuevas. Una predilección por tal o cual tendencia me parece inevitable y por tanto beneficiosa; pero esa cerrazón, esa estrechez sectaria, ese fanatismo cegato, me parece pernicioso, intolerable... (Hernanz, julio, 1929, p. 47)

Bayón (octubre, 1929) refuerza su idea y le responde con la siguiente pregunta: “¿Con que fuera decrolynismos y montessorismos y Dalton Plan y escuelas nuevas? ¿Y a esos pobres jóvenes pecadores, por curiosos, qué les ibas a dar a cambio de los exotismos tontos y extravagantes?” (p. 49). También opina que es precisa una maduración y comprensión de las ideas pedagógicas de movimientos clásicos. Es este, sostiene, “el escalón indispensable para ascender hacia concepciones más completas de la educación” (p. 52). Su crítica se centra en “la superficialidad y falta de garantía científica de muchos propagandistas de métodos nuevos en educación” (Bayón, enero, 1932, p. 102).

Cobos (enero, 1931), como sus compañeros, no rechaza lo nuevo, pero invita a la reflexión y a la cordura.

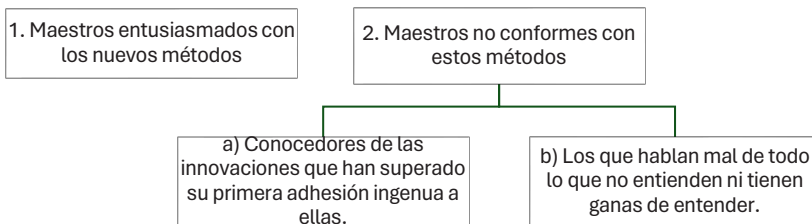
Este cuarto de siglo nos ofrece un gran número de ensayos pedagógicos y haremos bien si no los tomamos como pruebas definitivas, pero haríamos muy mal si no reconociéramos que en cada conjunto hay alguna parte definitivamente buena y que entre todos se está definiendo la escuela de mañana en sus principios fundamentales. (pp. 34-36)

Una clasificación de los docentes según su grado de aceptación de los nuevos métodos

La Segunda República había sido un escenario idóneo para la entrada y adecuación de los nuevos métodos, que generaron, de nuevo, y aún con más frecuencia, profundas reflexiones en la revista que, recordemos, estaba dirigida a los maestros y las maestras. En febrero de 1934, los directores de la revista clasificaron a los docentes según la posición que habían adoptado con respecto a los nuevos métodos (Figura 1).

Figura 1.

Posición de los docentes frente a los nuevos métodos.

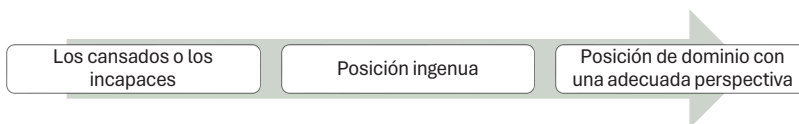


Fuente: *Escuelas de España* (febrero, 1934).

Diferenciaron tres fases en el proceso de comprensión de los nuevos métodos en educación (Figura 2).

Figura 2

Fases en la concepción de los nuevos métodos.



Fuente: *Escuelas de España* (febrero, 1934).

Aunque sería preciso un análisis biográfico exhaustivo de los fundadores, todo parece indicar que siguieron la evolución que acabamos de describir: tras la experimentación de los nuevos métodos, la reflexión y una meditación serena pudieron llevar a considerar sus limitaciones en el contexto en el que desarrollaban su labor. Esta pudo ser la causa de que, en muchas ocasiones, dejaran de ensayarse los nuevos métodos. En el caso que estudiamos, por ejemplo, no existen evidencias que demuestren que Hernanz, que había ensayado los centros de interés en la Escuela Los Huertos

(Segovia) (1929-1930), volviese a poner en práctica esta metodología. Asimismo, no hay constancia de que Bayón volviese a ensayar el método de proyectos, que practicó en su escuela de Cuéllar, tras la publicación de su obra en 1934.

Así, un mes después de proponer la citada clasificación, se lamentaron de que “no se sabe otra cosa que rezar mecánicamente pasando las cuentas del rosario formado con Decroly, Claparede, Winetka, Howard, Parskurt, Montessori, Dewey... Falta el sentido crítico, la confianza en nosotros mismos. Vivimos en otros, abandonados, perezosos, falsificados” (Escuelas de España, marzo, 1934a, p. 37). Defendieron, una vez más, que había que adoptar una posición activa frente a la pasividad con que eran acogidas las propuestas extranjeras:

Después de las generaciones que nos pusieron en contacto con el extranjero, la nuestra debe tener por misión la de entrar en lucha frente a él, no para repudiarlo, sino para hacerlo nuestro, para imprimir en ello nuestro sello personal. Pues bien; para conseguir esto hace falta la actitud crítica. (Escuelas de España, marzo, 1934a, p. 37)

La Escuela Nueva en la segunda etapa de *Escuelas de España* (1934-1936)

En su segunda época los autores continuaron reconociendo la mejora de las escuelas gracias a las aportaciones de la escuela activa y los nuevos métodos, pero, de nuevo, aluden a sus limitaciones si no se aplicaba a un ideal de escuela repleto de recursos y cuya matrícula no superase los 20 o 25 estudiantes (Escuelas de España, marzo, 1934).

Hernanz (abril, 1934) critica que se asocie la escuela activa a “Dewey y sus continuadores”, como si nunca antes hubiese existido actividad en las escuelas. Ferviente defensor de la pedagogía que se desarrolla en España —con especial predilección por la ILE y por la pedagogía manjoniana—, se lamenta de que

hoy en España no hay maestro que desconozca a Decroly, Dewey, la Montessori y los demás pedagogos de la tanda; pero hay muy pocos que conozcan a fondo, por la lectura de sus obras, a Cervantes, Santa Teresa, Gracián, Ignacio de Loyola, Fray Luis de León, el Arcipreste de Hita, el Infante don Juan Manuel. Y de los modernos, Larra, Galdós, Costa, Benavente, Giner de los Ríos, Ortega, Unamuno, Menéndez Pelayo. (p. 37)

Y va más allá en su crítica, preguntándose “¿qué maestro quedará que no haya leído la literatura ramplona vertida alrededor del método de proyectos y el Dalton Plan y los centros de interés?” (p. 37). Y con todo, “¡Qué pocos encontraréis que hayan leído

con reposo a Pestalozzi o a Herbart, a Montaigne o a Vives. Ni el mismo Dewey ha sido leído en sus obras fundamentales. A lo más, Rousseau” (pp. 37-38).

Dos meses más tarde analizan lo que denominan “panaceas metodistas”. Explican que de los trabajos manuales se pasó a la fiebre de los centros de interés, para después adoptar el método de proyectos y el Dalton Plan, mientras que en el momento en que escriben ha cogido el relevo la imprenta de Freinet y la revista escolar.

Cada uno de estos métodos trae la pretensión de ser fundamental, definitivo, revolucionario, genial, salvador. Y los maestros, anhelantes de una receta o fórmula salvadora que cure sus ansias de renovación y de perfeccionamiento —en los casos más favorables— o en busca de la comodidad —en los no tanto—, los reciben con ansia, los estudian y se apresuran a aplicarlos. (*Escuelas de España*, junio, 1934, p. 36)

Los fundadores de *Escuelas de España* ven que el entusiasmo inicial por los sucesivos métodos se va apagando en favor de las últimas novedades, que en aquel instante estaban encarnadas en la figura de Freinet. La novedad freinetiana parece ser que ayudaba a conseguir algo “tan importante como la expresión libre y soberana de la espontaneidad del niño. El niño escribe sus cosas y luego las lee, y esto constituye, según se dice, su máximo placer y su más profundo interés” (*Escuelas de España*, junio, 1934, p. 36). No cuestionan la validez de la técnica, pero sí, de nuevo, que se adoptase de forma exclusiva y sin reflexión, algo peligroso, pues “una de las pretensiones más unánimes en todos los metodistas es la de la universalidad de su método” (*Escuelas de España*, junio, 1934, p. 37). Todos los métodos se presentaban en términos de validez general; ocurrió con los centros de interés, con el método de proyectos, y no iba a ser menos en el caso de la técnica de Freinet. “Toda la tarea escolar se puede y se debe organizar y realizar a base de la imprenta —nos dicen sus partidarios— ¿Acaso ahora habremos llegado definitivamente al método universal?” (*Escuelas de España*, junio, 1934, p. 37).

La valoración de los sistemas y métodos ensayados en España

Según Pozo (2004, p. 334) “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”. Los ensayos tuvieron un carácter minoritario, pero fueron llevados a cabo por maestros concienciados de la importancia de su labor. Entre ellos, como decimos, estuvieron los fundadores de *Escuelas de España*. Por eso no faltan en la revista experiencias y reflexiones sobre las innovaciones y los métodos de mayor difusión en la época. Analizamos, a continuación, la concepción particular que en la revista se tiene sobre

Decroly y los centros de interés, María Montessori, John Dewey y el método de proyectos, Freinet y la imprenta escolar.

a. Decroly y los centros de interés.

En la revista, Hernanz (enero, 1929) explica que

los maestros segovianos simpatizan con los métodos decrolianos, aunque sin exclusivismos. Hay un grupo numeroso que acentúa la imposibilidad de que el sistema de centros [los centros de interés] satisfaga las exigencias lógicas que vienen impuestas, de una parte, por la naturaleza misma de las cosas o de las ideas, y de otra, por el proceso del conocer, aún en el niño, que no por débil y vacilante es menos real. (p. 79)

Los centros de interés fueron objeto de discusión en los congresos pedagógicos de Segovia. Sea como fuere, la realidad, según Hernanz, es que “los fracasados por el fracaso y los triunfadores a pesar del triunfo, todos han abandonado el método, por lo menos, como único y exclusivo” (Hernanz, enero, 1929, p. 93).

En *Escuelas de España* se reflexiona, además, sobre la idealización de la pedagogía belga, tan elogiada desde la prensa profesional: “Jamás olvidaré la impresión recibida en Bruselas en las escuelas oficiales ante las filigranas pedagógicas. Lo que había que desear para aquellos niños, más que decrolismo, era mejor alimentación y más calor de espíritu” (Hernanz, octubre, 1931, p. 70). En la segunda etapa de publicación, Hernanz (marzo, 1934) explica que los ensayos de los nuevos métodos “se suspendían a pesar de estar proclamando a toda hora los buenos resultados. Esta contradicción es desconcertante” (p. 1). Pone como ejemplo a los centros de Decroly y explica la falta de crítica pedagógica en el colectivo de profesionales de España:

a pesar de los excelentes resultados que dicen obtenerse, han caído en el descrédito, quedando reducidos a una vulgar concentración de enseñanzas. Y lo mismo con el método de proyectos y con otros tantos específicos de la farmacopea pedagógica. Y es que falta la debida sinceridad. Y no la hay porque carecemos de ‘crítica’, que sólo es posible cuando poseemos ‘un criterio’. En España no hay criterios pedagógicos. (p. 1)

b. María Montessori

Los fundadores visitan y valoran positivamente escuelas montessorianas de Barcelona y de Bilbao. Sin embargo, no hay en la revista elogios explícitos, por su parte, hacia este método. Localizamos, de hecho, una nota firmada por Julio Sánchez López (julio, 1934) en la que hace una crítica lapidaria del Método Montessori, al que acusa de tener más fines comerciales que pedagógicos. Defiende que

... la metodología montessoriana es uno de tantos camelos snobistas que no convencen ya a nadie. Tiene algo de chamarilería gitana, de explotación mercantil, de propaganda yanqui. Se basa en un formalismo filisteo [...] El método Montessori significa la falsificación más sutil y ladina del concepto de libertad. (p. 41)

c. John Dewey y el método de proyectos

Los maestros identificaron el método de proyectos con el concepto de Dewey sobre la educación como “reconstrucción de experiencias”. En lo que respecta a *Escuelas de España*, Bayón había ensayado en su escuela de Cuéllar (Segovia) el método de proyectos. Bayón es partidario del método y opina que “en Dewey todas sus teorías llegan a ser una cosa perfectamente articulada. La obra entera de la escuela tiene metas claramente definidas. Al mismo tiempo que se apoya en fundamentos sólidamente establecidos” (Bayón, enero, 1934, p. 19). Reconoce a Dewey como uno de los grandes representantes de la escuela activa.

Hernanz (abril, 1934) también considera que “Dewey es quien dirige hoy todo ese movimiento que se conoce con el nombre de ‘escuelas nuevas’” (p. 6). Sin embargo, aprovecha para recordar que “la gran desorientación que padece nuestra escuela nacional es debida a que ha vivido bajo la dirección de muy diversas y aun contrarias influencias. De aquí el caos de nuestra legislación, consecuencia del caos de nuestro pensamiento pedagógico”. (p. 6)

d. Freinet y la imprenta escolar

Célestin Freinet aparece citado en los últimos ejemplares de *Escuelas de España*. La vía más influyente de introducción del movimiento freinetiano en España se concretó en la colaboración del maestro Jesús Sanz Poch, becado por la JAE, conocedor de Freinet, con “Herminio Almendros, inspector de primera enseñanza de Lérida, [...] con alumnos de la Normal y con maestros que aquel intuía que participarían de la novedad, casi todos integrantes del grupo *Batec*” (Hernández y Hernández, 2007, p. 176).

Almendros escribe en *Escuelas de España*, pero no sobre Freinet. Los textos que aluden a este pedagogo están firmados por Antoni Benaiges, miembro de la Cooperativa española de la Técnica Freinet, a quienes los autores citados otorgan un papel esencial en la difusión de la pedagogía freinetiana. Opina que Freinet supera pedagógicamente los principios de Decroly, explicando, como ya hacía Hernanz, que todo interés provocado en el infante es interés del adulto y “que adolece de falsedad” (p. 215). Con Freinet, según Benaiges, “el niño construye, crea, deshace lo que ha construido, con lo que ha creado, y su creación subsiste, es eterna y algo más; mediante la comparación por él mismo, es mejorable” (p. 217). Benaiges explica cómo utiliza la imprenta en su escuela y sus posibilidades didáctico-educativas.

Conclusión

El debate sobre la innovación no es nuevo y así lo hemos demostrado en esta aportación. Puede encontrarse un claro paralelismo entre la actitud de los fundadores de la revista y la que hoy en día mantienen autores de la pedagogía crítica y colectivos como los Movimientos de Renovación Pedagógica, que han manifestado su rechazo a la innovación como moda y han advertido del peligro que esto tiene para construir una educación con sentido, una educación transformadora.

Algunas de las conclusiones más relevantes que extraemos del estudio son las siguientes:

- a. En el caso estudiado, los maestros que escriben sobre la Escuela Nueva tienen una visión que tiende a revalorizar a las instituciones pedagógicas nacionales, con especial incidencia en la ILE. Reivindican la necesidad de desarrollar una pedagogía propia, adaptada a las características del contexto histórico, social y cultural.
- b. Existe una evidente evolución en su pensamiento, quizás motivada por sus viajes al extranjero y su constante proceso de formación. Entienden que es natural —e incluso necesaria— la admiración y el encantamiento inicial en los docentes inexpertos, muestra del compromiso y del interés por perfeccionar su práctica. Creen que esta etapa es positiva en todos los docentes, puesto que es el paso previo que conduce, tras la experiencia, la formación y la propia práctica, a una valoración crítica, realista y pedagógica de las innovaciones.
- c. La Escuela Nueva fue un importante canal de influencia para los redactores de la revista, como también lo sería para otros docentes españoles. No podemos perder de vista, sin embargo, el constante análisis, la reflexión y la crítica pedagógica que se vierte sobre las innovaciones del extranjero. Reflexionar sobre su aplicabilidad en el contexto español, superar la copia, el fanatismo irresponsable y la admiración ciega, entender que los métodos pedagógicos que llegaban a España no eran los definitivos, pero al mismo tiempo valorar sus posibilidades y respetar su naturaleza y principios esenciales para la mejora de la educación, son temas constantes en su discurso.

El valor de esta publicación, por tanto, es la recuperación del discurso crítico y reflexivo que sobre las innovaciones de la Escuela Nueva se publicó en *Escuelas de España*. La vigencia de sus reflexiones justifica la necesidad de la propuesta.

Referencias bibliográficas:

- Adúriz-Bravo, A. (1999). La propuesta didáctica del movimiento de la Escuela Nueva para la física: Argentina, 1921-1928. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 29(3-4), 151-160.

- Araújo, A. F., de Araújo, J. M., & del Dujo, Á. G. (2018). Ideología e utopia: o fascínio da novidade da Educação Nova. *Revista Lusófona de Educação*, (39), 27-40. doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle39.02
- Archivo General de la Administración [AGA], Educación, 32/10767b: Expediente de oposición a director de escuelas graduadas de Norberto Hernanz Hernanz (1933).
- Biblioteca Nacional Española. (2023). *Escuelas de España (Segovia)*. Recuperado de <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/card?oid=0005501952>
- Braster, S., & Pozo del, M. M. (2018). La Escuela Nueva en imágenes: fotografía y propaganda en *The New Era* (1920-1939). *Historia y Memoria de la Educación*, (8), 97-145. DOI:10.5944/hme.8.2018.21310
- Centro de Documentación de la Residencia de Estudiantes de Madrid [CDREM]: Archivo de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app/
- Colom, A. J. (2010). La renovació educativa a El Magisterio Balear en temps de la Segona República. *Educació i Cultura*, (21), 61-80.
- Hernández, J. M., & Hernández, J. L. (2007). Bosquejo histórico del movimiento de Freinet en España. 1926-1939. *Foro de Educación*, (9), 169-202.
- Hernández, J.M. [Ed.] (2018). *La prensa pedagógica de los profesores*. Universidad de Salamanca.
- Jiménez, A. (1986). *El Krausismo y la Institución Libre de Enseñanza*. Cincel.
- Molero, A. (2000). *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto de reforma pedagógica*. Biblioteca Nueva.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636.
- Ortega, F. (2014). La presencia de Ovide Decroly en el Boletín y en la Revista de Escuelas Normales (1922-1936). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(3), 121-131.
- Ortiz, R., Berzal, E., & Torrego, L. (2019). Un maestro renovador: David Bayón Carretero (1895-1981). *Investigaciones Históricas. Época Moderna y Contemporánea*, (39), 543-576. <https://doi.org/10.24197/ihemc.39.2019.543-576>
- Ortiz, R., & Torrego, L. (2018). La prensa pedagógica en la reconstrucción del pasado educativo: el caso de la revista Escuelas de España (1929-1936). *História da Educação*, 22(56), 80-105. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/78399>
- Pozo del, M. M. (2004). La escuela nueva en España: crónica y semblanza de un mito. *Historia de la Educación*, (22-23), 317-346.
- Pozo del, M. M. (2012). La construcción de la categoría 'maestra republicana': la tipología generacional como propuesta. En E. Sánchez (Ed.), *Las maestras de la República* (pp. 236-270). Catarata.
- Ruiz, J. (1976a). El método histórico en la investigación histórica de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 34(134), 449-475.
- Ruiz, J. (1997). El método histórico en la investigación histórico-educativa. En A. Viñao, y M. Gabriel (Coords.), *La investigación histórico-educativa: tendencias actuales* (pp. 131-202). Ronsel.
- Tiana, A. (1988). *La investigación histórico-educativa actual. Enfoques y métodos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Valbuena, C. (2016). Trabajo, educación y sociedad en el pensamiento de Dewey y Kerschensteiner: estudio de su recepción en España durante la II República a través de la Revista de Pedagogía. En C. González, y Castro, M. (Coords.), *Libro de Actas del XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía: Democracia y Educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después* (p. 267). Sociedad Española de Pedagogía.
- Valbuena, C. (2018). Georg Kerschensteiner y la escuela del trabajo: su introducción en España en el primer tercio del siglo XX a través de la figura de Lorenzo Luzuriaga. *Foro de Educación*, 16(25), 69-94. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.667>
- Viñao, A. (1994-1995). La modernización pedagógica española a través de la "Revista de Pedagogía" (1922-1936). *Anales de Pedagogía*, (12-13), 7-45.

Rosa Ortiz de Santos

Maestra de Educación Primaria
Universidad de Valladolid-Departamento de Pedagogía (Didáctica y
Organización Escolar)
Email: rosaos94@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2408-1645>

Luis Torrego Egido

Catedrático de Universidad
Universidad de Valladolid-Departamento de Pedagogía (Didáctica y
Organización Escolar)
Email: luis.torrego@uva.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2907-1158>

António Gomes Ferreira

Professor Associado da Universidade de Coimbra-Faculdade de Psicologia
e Ciências da Educação - CEIS20- Centro de Estudos Interdisciplinares
Email: antonio@fpce.uc.pt
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3281-6819>

Correspondência

Luis Torrego Egido
Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de Segovia-
Universidad de Valladolid
Plaza de la Universidad n.º1, 40005-Segovia-España.

Data de submissão: março 2023

Data de avaliação: junho 2023

Data de publicação: dezembro 2023