

LAS ESCUELAS NUEVAS

37

16

UNIVERSITAT DE LLEIDA  
Biblioteca



1600028194

ENCUADERNACIONES

**Fontanet**

PZA. ERETA, 12 LERIDA

MUSEO PEDAGÓGICO NACIONAL

LAS ESCUELAS NUEVAS

LORENZO LUZURIAGA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

LAS ESCUELAS NUEVAS



# ÍNDICE

|  | Págs. |
|--|-------|
| <i>Advertencia</i> .....   | 7     |
| LAS ESCUELAS NUEVAS .....  | 9     |
| I. LAS ESCUELAS NUEVAS INGLÉSAS .....                                  | 25    |
| La escuela nueva de Abbotsholme .....                                  | 25    |
| Otras «escuelas nuevas» de Inglaterra .....                            | 39    |
| II. LAS ESCUELAS NUEVAS FRANCESAS .....                                | 43    |
| La «Ecole des Roches» .....  | 43    |
| Otras «escuelas nuevas» francesas .....                                | 53    |
| III. LAS ESCUELAS NUEVAS ALEMANAS .....                                | 57    |
| Los «Landerziehungsheimen» u hogares de educación<br>en el campo ..... | 57    |
| La «Odenwaldschule» .....  | 66    |
| La «Comunidad escolar libre» de Wickersdorf .....                      | 71    |
| Otras «escuelas nuevas» alemanas .....                                 | 80    |
| IV. LAS ESCUELAS NUEVAS SUIZAS .....                                   | 83    |
| La «Ecole nouvelle de la Suisse romande» .....                         | 83    |
| El «Landerziehungsheim Hof-Oberkirch» .....                            | 84    |
| Otras «escuelas nuevas» suizas .....                                   | 86    |
| V. LAS ESCUELAS NORTEAMERICANAS .....                                  | 87    |
| La «Escuela elemental universitaria» de Chicago .....                  | 87    |
| La «Escuela de educación orgánica» .....                               | 93    |
| La «Park School» de Buffalo .....                                      | 97    |
| «The City and Country School» .....                                    | 102   |
| Otras «escuelas nuevas» de los Estados Unidos .....                    | 105   |
| → CONCLUSIÓN .....   | 109   |

## ADVERTENCIA

En este trabajo se aspira a dar cuenta de algunas de las llamadas por antonomasia «escuelas nuevas». Ante la imposibilidad de estudiar todas y cada una de las existentes, se han escogido aquellas que creíamos más representativas, bien por su valor histórico, bien por su importancia pedagógica.

Para obtener los datos más necesarios sobre cada escuela, nos hemos dirigido a los directores de ellas, y éstos, con raras excepciones, nos han respondido siempre con la mayor amabilidad, enviándonos la información necesaria. Desde aquí expresamos nuestro reconocimiento a dichos señores.

Inspirado este trabajo en el espíritu de los demás publicados por el Museo, no tiene otra finalidad que la de informar objetiva e imparcialmente sobre el estado actual de las «escuelas nuevas» en general y de algunas de ellas en particular.

En otra publicación próxima trataremos de hacer lo mismo con aquellas otras escuelas que—sin llamarse propiamente «nuevas»—tienen un carácter experimental e innovador, y con especial referencia a las públicas.

L. L.

## LAS ESCUELAS NUEVAS

Una de las expresiones más usadas en la terminología pedagógica actual es la de «escuelas nuevas» y su correlativo de «educación nueva» o de «nueva educación». No obstante esta generalización del vocablo, es difícil encontrar una definición o caracterización precisa de él, pues entre las instituciones que se denominan escuelas «nuevas», y entre los autores que emplean el término de educación «nueva», no existe la unanimidad, ni siquiera la unidad de fines e ideales necesarios para poderlos cobijar bajo una sola e idéntica concepción.

Descontada esta diversidad de miras, puede, sin embargo, intentarse una agrupación de las más semejantes, según sus puntos de mayor coincidencia, y en este sentido, es posible decir que el término «escuela nueva» tiene por lo pronto dos sentidos: uno, limitado a un determinado grupo de instituciones educativas, y que en cierto modo, podríamos llamar, aunque parezca paradójico, tradicional u oficial; otro, más amplio, en el cual pueden comprenderse todas las instituciones de educación que tienen en la actualidad un carácter innovador o de reforma.

El primer sentido de las «escuelas nuevas» es el más antiguo, y arranca de los finales del siglo último: su representación típica es la escuela de Abbotsholme. El segundo no ha sido aún usado, que sepamos, tal como nosotros lo proyectamos; pero podría muy bien aplicarse a un grupo de escuelas *pionners* o exploradoras, que comprende desde la *University Elementary School*, de J. Dewey, a las *Gemeinschaftschulen*, de Hamburgo, pasando por otras

instituciones de carácter más particularmente metodológico, como las escuelas Montessori y Decroly.

De las escuelas nuevas en aquel sentido restringido se han dado pocas definiciones. Una es la de F. Grunder, para el que son «escuelas educativas (de internado), situadas fuera de las ciudades, donde los hijos de padres pudientes reciben una educación racional y una instrucción integral, armónica, moderna, con aplicación de métodos modernos» (1).

Esta definición tiene el inconveniente de ser en su primera parte muy restringida al introducir la idea del bienestar económico de los padres; pues, aunque así ocurra en la mayoría de ellas, no es necesario que las escuelas reúnan esta condición, y en su segunda parte, demasiado vaga, pues la mayoría de las escuelas, sean nuevas o no, persiguen esa finalidad que se asigna a estas últimas.

Otra definición más sintética es la de G. Contou (2), que llama a las escuelas nuevas «casas de enseñanza secundaria y de cultura física y moral». Pero este mismo sintetismo va en contra de la caracterización de estas instituciones, ya que aquella definición se puede aplicar a la mayoría de las escuelas de segunda enseñanza hoy existentes.

M. Ferrière ha dado también esta *definición mínima*: «la escuela nueva es ante todo un *internado familiar situado en el campo*, donde la *experiencia personal* del niño sirve de base tanto a la educación intelectual—en particular con el empleo de los *trabajos manuales*— como a la educación moral por la práctica del sistema *de la autonomía relativa de los alumnos*».

Aparte de éstas y otras definiciones, que, por lo gene-

---

(1) F. Grunder, Land-Erziehungsheimen U. Freie Schulgemeinden, Leipzig, 1916.

(2) E. Contou, Ecoles Nouvelles et Land-Erziehungsheimen, París, 1905.

ral, pecan de imprecisas, se ha tratado de caracterizar a las «escuelas nuevas» en este sentido mediante la descripción de las particularidades que reúnen. Una de esas descripciones es la de M. Ferrière (1), quien las resume así:

«1. *Educación física.* Vida en el campo. Agua, aire y luz en abundancia. Trabajos manuales obligatorios para todos los alumnos: agricultura, carpintería, jardinería, forja. El equilibrio y la salud del cuerpo considerados como la condición primordial de la salud del espíritu.

2. *Educación intelectual.* Nada de erudición ni memorización impuestas al niño desde fuera adentro, sino reflexión y razón ejerciéndose de dentro a fuera. Partir del hecho para elevarse a la idea. Práctica del método científico: observación, hipótesis, comprobación, ley.

3. *Educación moral.* No la autoridad que se ejerce de fuera adentro, sino la libertad moral que se crea una regla individual y social de dentro a fuera. La emancipación de la autoridad se hace por mérito personal. La libertad moral debe ser conquistada. Educación para la iniciativa, la responsabilidad, el *self-government*.»

El Dr. Cecil Reddie resume así el ideal de la escuela nueva: «una vida saludable, feliz, en la atmósfera limpia del campo, donde están equilibrados el trabajo y el juego, donde los oficios dignos y las bellas artes son honrados por igual; donde todos, en armonía afectuosa, cooperan en el mutuo bien y la felicidad común; donde la comunidad no es demasiado vasta, de modo que el individuo no se pierde, pero que puede comprender las interrelaciones de todos; donde todo el lugar y toda la vida están organizados para ilustrar los estudios, y los estudios están organizados para ilustrar la vida» (2).

Un cuadro de concepto más completo es el elaborado

---

(1) A. Ferrière. *Les écoles nouvelles a la campagne* (L'Education, 2<sup>e</sup> Année, n<sup>o</sup> 4, diciembre 1910).

(2) C. Reddie. *How should we educate our directing classes?* 1909.

por la «Oficina internacional de escuelas nuevas», de la que vamos a hablar sumariamente.

Desde 1899 existe, en efecto, en Ginebra un *Bureau international des écoles nouvelles*, actualmente afiliado a la Unión de Asociaciones internacionales de Bruselas, e inscrito en la Secretaría de la Sociedad de las Naciones, Sección de Oficinas internacionales.

Aquel *Bureau* tiene por fin «establecer relaciones de ayuda mutua científica entre las diferentes escuelas nuevas, centralizar los documentos que las afectan y poner en valor las experiencias psicológicas hechas en estos laboratorios de la pedagogía del porvenir». De ese *Bureau* es director M. Ad. Ferrière.

La «Oficina internacional de las escuelas nuevas» ha redactado una lista de 30 puntos, que comprenden la organización, la vida física, la educación intelectual, moral y social y por la que caracteriza aquélla a las escuelas nuevas. Están expuestos en la publicación *L'Ecole Nouvelle et le Bureau international des écoles nouvelles*, y los reproducimos a continuación, porque aunque no compartamos todas las ideas en él expuestas, sirven como índice o guión de los caracteres que poseen en general las escuelas nuevas (1).

I

1. La Escuela Nueva es un laboratorio de pedagogía práctica. Procura desempeñar el papel de explorador o iniciador de las escuelas del Estado, manteniéndose al corriente de la psicología moderna en cuanto a los medios que utiliza, y de las necesidades modernas de la vida espiritual y material, en cuanto a los fines que asigna a su actividad.

(1) Reproducimos aquí la versión española publicada en la obra de A. Faria de Vasconcellos «Una escuela nueva en Bélgica». (Trad. de D. Barnés). Prólogo de A. Ferrière (Madrid, Beltrán).

2. La Escuela Nueva es un *internado*, porque sólo el influjo total del medio en cuyo seno se mueve el niño y se desenvuelve permite realizar una educación plenamente eficaz. Esto no significa que preconice el sistema del internado como un ideal que deba aplicarse siempre y por todas partes; lejos de eso. El influjo natural de la familia, si es sana, debe preferirse en todo caso al mejor de los internados.

3. La Escuela Nueva está *situada en el campo*, porque éste constituye el medio natural del niño. El influjo de la Naturaleza, la posibilidad que ofrece de consagrarse a las empresas de los primitivos, los trabajos rurales que permite realizar, constituyen el mejor coadyuvante de la cultura física y de la educación moral. Pero para la cultura intelectual y artística es deseable la proximidad de una ciudad.

4. La Escuela Nueva agrupa a sus alumnos en *casas separadas*, viviendo cada grupo, de 10 a 15 alumnos, bajo la dirección material y moral de un educador, secundando por su mujer o por una colaboradora. Es preciso que los alumnos no sean privados de un influjo femenino adulto, ni de la atmósfera familiar, que no podrían proporcionar los internados-cuarteles.

5. La *coeducación* de los sexos, practicada en los internados, y hasta el fin de los estudios, ha dado, en todos los casos en que ha podido aplicarse en condiciones materiales y espirituales, favorables resultados morales e intelectuales incomparables, tanto para los niños como para las niñas.

6. La Escuela Nueva organiza *trabajos manuales* para todos los alumnos durante una hora y media, al menos por día, en general; de dos a cuatro horas, trabajos obligatorios, que tienen un fin educativo y un fin de utilidad individual o colectiva, más bien que profesional.

7. Entre los *trabajos manuales*, *el de carpintería* ocupa el primer lugar, porque desenvuelve la habilidad y la

firmeza manuales, el sentido de la observación exacta, la sinceridad y la posesión de sí. El cultivo del suelo y la cría de los animales pequeños entran en la categoría de las actividades ancestrales, que todo niño ama y debería tener ocasión de ejercitar.

8. Al lado de los trabajos regulados se concede un lugar a los *trabajos libres*, que desenvuelven el gusto del niño y despiertan su espíritu inventivo y su ingenio.

9. La cultura del cuerpo está asegurada por la *gimnasia natural* tanto como por los juegos y los deportes.

10. Los viajes, a pie o en bicicleta, con acampamientos en las tiendas de campaña y comidas preparadas por los mismos alumnos, desempeñan un papel importante en la Escuela Nueva. Estos viajes se preparan de antemano y coadyuvan a la enseñanza.

## II

11. En materia de educación intelectual, la Escuela Nueva procura abrir el espíritu por una *cultura general* del juicio más bien que por una acumulación de conocimientos memorizados. El espíritu crítico nace de la aplicación del método científico: observación, hipótesis, comprobación, ley. Un núcleo de enseñanzas obligatorias realiza la educación integral, no en tanto que educación enciclopédica, sino en tanto que posibilidad de desenvolvimiento, por el influjo del medio y de los libros, de todas las facultades innatas en el niño.

12. La cultura general se duplica con una *especialización* desde el primer momento espontánea: cultura de los gustos preponderantes en cada niño, después sistematizada, y desenvolviendo los intereses y las facultades del adolescente en un sentido profesional.

13. La enseñanza está basada sobre *los hechos y las experiencias*. La adquisición de los conocimientos resul-

ta de observaciones personales (visitas de fábricas, trabajos manuales, etc.), o, en su defecto, de observaciones de otros, recogidas en los libros. La teoría sigue, en todo caso, a la práctica; no la precede nunca.

14. La enseñanza está, pues, basada sobre la *actividad personal* del niño. Esto supone la asociación más estrecha posible del estudio intelectual del dibujo con los trabajos manuales más diversos.

15. La enseñanza está basada, en general, sobre *los intereses espontáneos* del niño: de los cuatro a los seis años, edad de los intereses diseminados o edad del juego; siete a nueve años, edad de los intereses adscritos a los objetos concretos inmediatos; diez a doce años, edad de los intereses abstractos empíricos; diez y seis a diez y ocho años, edad de los intereses abstractos complejos: psicológicos, sociales, filosóficos. Las actualidades de la Escuela o del ambiente dan lugar, entre los grandes como entre los pequeños, a lecciones ocasionales que ocupan en la Escuela Nueva un lugar relevante.

16. El *trabajo individual* del alumno consiste en una investigación (en los hechos, en los libros, en los periódicos, etc.), y una clasificación (según un cuadro lógico adaptado a su edad) de documentos de todas clases, así como de trabajos personales y en preparación de conferencias para la clase.

17. El *trabajo colectivo* consiste en un cambio y en una ordenación o elaboración lógica en común de los documentos particulares.

18. En la Escuela Nueva, la enseñanza propiamente dicha *está limitada a la mañana*—en general, desde las ocho hasta el mediodía—. En la tarde, durante una o dos horas, según la edad, desde las cuatro y media a las seis tiene lugar el estudio personal. Los niños menores de diez años no tienen que hacer trabajos solos.

19. Se estudian *pocas ramas por día*: una o dos solamente. La variedad nace no de las materias tratadas, sino

de la manera de tratar las materias, poniéndose en obra sucesivamente diferentes modos de actividad.

20. Se estudian *pocas ramas por mes* o por trimestre. Un sistema de cursos, análogo al que regula el trabajo de la Universidad, permite a cada alumno tener su horario individual.

### III

21. < La educación moral, como la educación intelectual, debe ejercitarse no de fuera a dentro, por la autoridad impuesta, sino de dentro a fuera, por la experiencia y la práctica gradual del sentido crítico y de la libertad. > Basándose en este principio, algunas Escuelas Nuevas han aplicado el sistema de la *república escolar*. La Asamblea general, formada por el director, los profesores, los alumnos, y a veces por el mismo personal anejo, constituye la dirección efectiva de la Escuela. El Código de leyes es confeccionado por ella. Este sistema, altamente educativo, cuando es realizable, supone un influjo preponderante del director sobre los «guías» naturales de la pequeña república.

22. A falta del sistema democrático integral, la mayor parte de las Escuelas Nuevas se constituyen en monarquías constitucionales: los alumnos proceden a la *elección de jefes* o prefectos, que tienen una responsabilidad definitiva.

23. *Cargos sociales* de todas clases pueden permitir realizar un auxilio mutuo efectivo. Estos cargos, para el servicio de la comunidad, se confían sucesivamente a los pequeños ciudadanos.

24. *Las recompensas* o sanciones positivas consisten en proporcionar a los espíritus creadores ocasiones de aumentar su potencia de creación. Se aplican a los trabajos libres, y desenvuelven así el espíritu de iniciativa.

25. *Los castigos* o sanciones negativas están en co-

relación directa con la falta cometida. Es decir, que tienden a poner a los niños en condiciones de alcanzar mejor, por los medios apropiados, en el porvenir, el fin juzgado bueno, que ha alcanzado mal, o que no ha alcanzado.

26. *La emulación* tiene lugar, sobre todo, por la comparación hecha por el niño entre su trabajo presente y su propio trabajo pasado, y no exclusivamente por la comparación de su trabajo con el de sus camaradas.

27. *La Escuela Nueva debe ser un ambiente de belleza*, como ha dicho Ellen Key. El orden es la condición primera, el punto de partida. El arte industrial que se practica, y del que se está rodeado, conduce al arte puro, propio para despertar en las naturalezas de artistas los sentimientos más nobles.

28. *La música colectiva*, canto u orquesta, ofrece el influjo más profundo y más purificador entre los que la aman. Las emociones que crean no deben faltar a ningún niño.

29. *La educación de la conciencia moral* consiste principalmente, en los niños, en narraciones que provocan en ellos reacciones espontáneas, verdaderos juicios de valor, que, repitiéndose y acentuándose, acaban por ligarlos consigo mismo y con los otros. Este es el objeto de la «lectura nocturna» de la mayor parte de las Escuelas Nuevas; y

30. *La educación de la razón práctica* consiste principalmente, entre los adolescentes, en reflexiones y en estudios que se refieren principalmente a las leyes naturales del progreso espiritual, individual y social. La mayor parte de las Escuelas Nuevas observan una actitud religiosa no confesional e interconfesional, que acompaña a la tolerancia respecto de los ideales diversos, en tanto que encarnan un esfuerzo en vista del acrecentamiento espiritual del hombre.

Estos 30 puntos no son requeridos en su totalidad para caracterizar a una escuela nueva; basta con que reúna 15 de ellos. Así, según ese criterio, la Escuela de Abbotsholme reúne 22  $\frac{1}{2}$  puntos; la de Bedales, 25; la del Roches, 17  $\frac{1}{2}$ ; las del Dr. Lietz, 22, y la de Odenwald, 30, que es el máximo. Esta escuela, sería, pues, la modelo, según el criterio, un poco mecánico, de dicha Oficina.

Por lo que se refiere al concepto que nos hayamos podido formar nosotros de estas escuelas, creemos que será más fácil expresarlo después de haber expuesto los principales tipos de estas escuelas. Y así lo haremos al final de este folleto, donde sacaremos también algunas conclusiones pertinentes respecto a este género de educación.

\* \* \*

Veamos ahora una versión de la llamada «educación nueva» antes aludida, y que facilitará también la comprensión de los fines y aspiraciones de las llamadas escuelas nuevas. Esta versión es la de la «Liga Internacional de Educación Nueva», fundada en 1921, en un Congreso celebrado en Calais aquel año.

Los principios de conexión de dicha Liga son:

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

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

3.º Los estudios, y, de una manera general, el aprendizaje de la vida, deben dar curso libre a los intereses innatos del niño, es decir, a los que se despiertan espontáneamente en él y que encuentran su expresión en las ac-

tividades variadas de orden manual, intelectual, estético, social y otros.

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

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

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

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

#### Fines de la Liga:

1.º En general, la Liga trata de introducir en la escuela su ideal y los métodos conformes con sus principios.

2.º Trata de realizar una cooperación más íntima: de un lado, entre los educadores de los diferentes grados de la enseñanza; de otro, entre padres y educadores.

3.º Se propone establecer, por Congresos organizados cada dos años, y con las revistas que publique, un lazo de unión entre los educadores de todos los países que se adhieran a sus principios y aspiren a fines idénticos a los suyos.

Organos de la «Liga Internacional de Educación Nueva» son: *Pour l'Ere Nouvelle*, dirigida por M. A. Ferrière.

re y que se publica en Ginebra; *The New Era*, dirigido por la Sra. Beatrice Ensor, que se publica en Londres, y *Das Werdende Zeitalter*, dirigido por la Srta. E. Rotten, y que aparece en Berlín.

\*  
\*  
\*

La revista *Pour l'Ere Nouvelle* ha publicado en su número tercero, correspondiente a julio de 1922, una lista de las «Escuelas nuevas en el campo» existentes en 1922. Esa lista está compuesta conforme al criterio antes indicado de la «Oficina internacional de escuelas nuevas», es decir, que en ella figuran las escuelas que reúnen por lo menos 15 de los 30 puntos empleados para caracterizar las escuelas nuevas, aunque se admiten algunas excepciones.

En la lista figuran, por lo que se refiere a Europa: 47 escuelas nuevas, de las que 16 pertenecen a Inglaterra; 6, a Francia; 8, a Suiza; 14 a Alemania; una, a Suecia, y otra, a Holanda. En el grupo de las escuelas que en los Estados Unidos se aproximan al tipo de las «Escuelas nuevas», figuran 19 escuelas.

En la imposibilidad de estudiar todas y cada una de estas escuelas, nos hemos limitado en esta publicación a exponer los caracteres de los más importantes, señalando sólo las variantes de los demás, y para ello hemos seguido un criterio principalmente histórico y genealógico. Como preliminar, he aquí un bosquejo de las instituciones principales de este tipo:

*Principales escuelas nuevas.*

| ESCUELAS   | AÑOS<br>de su<br>fundación. | Fundador o director.         |
|--|-----------------------------|------------------------------|
| 1. <i>The New School Abbotsholme</i> . . . . .       | 1889                        | Dr. Cecil Reddie.            |
| 2. <i>Bedales School</i> . . . . .                   | 1893                        | J. H. Badley.                |
| 3. <i>Claymore School</i> . . . . .                  | 1896                        | Alexander Devine.            |
| 4. <i>Ruskin School</i> . . . . .                    | 1899                        | Bellerby Lowerison.          |
| 5. <i>Ecole des Roches</i> . . . . .                 | 1899                        | Ed. Demolins.—G. Bertier.    |
| 6. <i>Ecole de l'Île de France</i> ..                | 1901                        | H. B. Hawkings.              |
| 7. <i>College de Normandie</i> ...                   | 1902                        | L. Dedet.                    |
| 8. <i>Deutsche Landerziehungsheimen</i> ....         | 1898-1904                   | Dr. Lietz.—Dr. A. Andreesen. |
| 9. <i>Freie Schulgemeinde Wickersdorf</i> ...        | 1906                        | G. Wyneken.—M. Luserke.      |
| 10. <i>Odenwaldschule</i> .....                      | 1910                        | Paul Geeb.                   |
| 11. <i>Ecole nouvelle de Glariscg</i>                | 1902                        | W. Zuberbühler.              |
| 12. <i>Land Erziehungsheime Hof Oberkirch</i> .      | 1906                        | Herman Tobler.               |
| 13. <i>Ecole nouvelle de la Suisse Romande</i> ..... | 1906                        | Louis Vuillemier.            |
| 14. <i>University Elementary School</i> ...          | 1896                        | John Dewey.                  |
| 15. <i>Francis W. Parker School</i> ....             | »                           | Mrs. Adele Mayer Outcalt.    |
| 16. <i>Fairhope Organic School</i> .                 | 1907                        | Mrs. Henrietta L. Johnson.   |
| 17. <i>The Park School</i> . . . . .                 | »                           | Miss Mary H. Lewis.          |

De las llamadas «escuelas nuevas», la primera creada en Europa fué, pues, la de Abbotsholme, en Inglaterra, fundada por el Dr. Cecil Reddie. Como se verá más adelante, la finalidad de éste al crearla era roformar y modificar la educación de las grandes *Public Schools* o Colegios secundarios ingleses. Mas para ello no se apartó totalmente de los métodos de vida y de enseñanza segui-

dos por aquéllos, sino que adoptó, modificándolos, gran parte de sus procedimientos. Así conservó el internado, con algunas mejoras, la vida fuera de las grandes urbes, la institución de los «capitanes», etc. De esta suerte se explica que la mayoría de las instituciones del continente surgidas al ejemplo de Abbotsholme, tengan tanto los caracteres de esta Escuela como, y aun más, los de las *Public Schools* tradicionales inglesas. Es decir, que Reddie, en Abbotsholme, no hacía más que seguir una tradición de siglos de su país; mientras que los reformadores del continente introducían en sus países respectivos una verdadera revolución. De aquí que este movimiento de las escuelas nuevas haya tenido mayor repercusión teórica en el continente que en Inglaterra.

El ejemplo de Abbotsholme fué seguido pronto en Inglaterra por otros educadores, entre los cuales el más conocido es un antiguo colaborador suyo, J. H. Badley, fundador de otra «escuela nueva»: la *Bedales School*.

De Inglaterra el movimiento pasó diez años después de fundarse Abbotsholme a Alemania y a Francia, casi simultáneamente.

En Alemania, el Dr. Lietz fundó en 1898 el primer «Hogar de educación en el campo», y en Francia, Ed. Demolins creó en 1899 la *Ecole des Roches*.

Ambos conocieron y estudiaron Abbotsholme y Bedales y cada uno trató de implantar las ideas de esas escuelas, adaptándolas a las de sus países respectivos. De las escuelas del Dr. Lietz surgieron a su vez otras instituciones interesantes, como las «Comunidades escolares libres», más innovadoras aún desde el punto de vista pedagógico que los «Hogares» de aquél. Y las *Roches* dieron nacimiento a su vez a otros establecimientos semejantes a él, como el de la *Ile de France*, etc. Suiza mantuvo entre ambos países la actitud media impuesta por su situación geográfica y espiritual respecto a ellos.

Aparte de este grupo de «escuelas nuevas» que hemos llamado tradicional, existe el de las instituciones que sin tener este nombre oficialmente, poseen un carácter innovador, de ensayo y de reforma.

Este grupo, por su misma amplitud y diversidad, es más difícil de clasificar. Raro es, en efecto, el país que no cuenta con una o varias instituciones de este género, y rara es también la época histórica que no ha creado establecimientos semejantes.

En este sentido podrían mencionarse como escuelas nuevas la «*Casa Giocosa*» (Casa alegre) creada por Vitorino de Feltre (1378-1446), el «*Filantropino*» de Bassedow (1723-1790) Salzmann, las escuelas de Pestalozzi (1746-1827), etcétera. Y más modernamente la *Escuela de Yasnaia Poliana*, de Tolstoy, la *Shantiniketan* de Rabindranath Tagore, etc., aunque éstas responden más a concepciones filosóficas, literarias o religiosas que a un ideal estrictamente pedagógico.

Este carácter, en cambio, lo poseen numerosas instituciones modernas, dentro del grupo de que venimos hablando.

Entre ellas ocupan un lugar especial las «escuelas nuevas» norteamericanas.

La primera y matriz de casi todas las existentes hoy, fué la célebre *University Elementary School*, fundada por J. Dewey en la Universidad de Chicago en 1896 y desaparecida, desgraciadamente, pocos años después. Su existencia, sin embargo, no fué en vano, porque las ideas en ellas aplicadas y probadas fueron recogidas por Dewey en sus trabajos pedagógicos y por otros reformadores educativos en las instituciones por ellos fundadas. A este grupo pertenecen, por ejemplo, la *Fairhope Organic School*, de Alabama, y la *Park School*, de Buffalo (N. Y.). Casi ninguna de estas escuelas reúnen los caracteres externos de las «escuelas nuevas» de Europa, pero internamente tienen un espíritu de innovación.

Un segundo sector de este grupo lo representan las instituciones innovadoras en las que predomina el carácter metodológico, más que el pedagógico en su totalidad. En él están, por ejemplo, las escuelas Montessori y Decroly y las que se denominan por el *Dalton Plan*.

De éstas instituciones no podemos ocuparnos en este folleto, porque están tan unidas a las teorías metodológicas de sus creadores, que forzosamente habríamos de estudiarlas para comprender dichas instituciones, y no tenemos tiempo ahora para hacerlo.

Finalmente, hay otro grupo de escuelas, en Europa y América, de gran interés para nuestros fines, como son aquellas *escuelas públicas primarias* que han recogido algunas de las ideas que distinguen a las escuelas nuevas, sin perder su carácter de escuelas públicas. Este grupo no es muy extenso todavía, por el mecanismo escolar burocrático de casi todos los países, que impide el libre desarrollo de las iniciativas del Magisterio público; pero ya hay algunos casos típicos de estas instituciones, como las escuelas de Munich, organizadas por Kerschenteiner, las *escuelas en comunidad* de Hamburgo y las *Gary Schools* de los Estados Unidos, que merecen señalarse. Tanto más cuanto que creemos que ese es uno de los problemas más importantes para el porvenir: introducir en las escuelas públicas el mismo espíritu de autonomía, de iniciativa y de reforma que son hoy patrimonio casi exclusivo de algunas de las instituciones privadas que vamos a estudiar someramente en las páginas que siguen.

conclusiones

## I. LAS ESCUELAS NUEVAS INGLESAS

### LA ESCUELA NUEVA DE ABBOTSHOLME

*The New School* o la *Abbotsholme School*, como se la llama ordinariamente, fué fundada, según se ha dicho, en 1889 por el Dr. Cecil Reddie.

La actuación pedagógica del Dr. Reddie ha sido más bien práctica, educativa, que teórica. A diferencia de otros reformadores escolares, ha escrito, en efecto, muy poco, y en cambio, ha estado siempre al frente de su escuela. Sobre la personalidad de Reddie han influido la educación escocesa y la alemana; es decir, las orientaciones más intelectuales de Inglaterra y Europa, respectivamente. De aquí que percibiera pronto uno de los aspectos más deficientes de las grandes escuelas secundarias inglesas de su tiempo y de ahora: la relativa poca atención prestada a la educación intelectual.

Pero no sólo esta. En su obra *John Bull: his origin and character* (Londres, 1905), dice en efecto: «En todas las escuelas (secundarias), la educación espiritual es lamentable, y en gran número de ellas, casi rudimentaria la educación física, artística y moral». En dicha obra, el Dr. Reddie hace una dura crítica de la sociedad y de la educación inglesa.

Al fundar su escuela en 1899, su propósito fué evitar los defectos de las *Public School*, conservando lo mejor de la educación inglesa y tomando de la alemana y francesa lo que a ésta faltaba.

*La Escuela y su educación.*—La Escuela tiene por fin, como las demás *Public Schools*, la educación de las

clases sociales superiores (*directing classes*, dice el doctor Reddie). Se halla situada en el Derbyshire, en el centro de Inglaterra, en pleno campo, a 30 Km. de las ciudades de Stafford y Derby. La escuela posee 133 Ha. de terreno propio (prados y bosque).

*Principios generales.*—Según la información obtenida de la misma Escuela (1), ésta ha conservado lo que hay de valioso en el sistema de las escuelas de segunda enseñanza fundacionales (*Public School*) tradicionales de Inglaterra, y ha adoptado los siguientes principios:

El ideal de una educación que abarca un desarrollo más amplio del cuerpo, la inteligencia y el espíritu del muchacho en sus relaciones con una vida activa en las condiciones de la época actual. De aquí un amplio plan de estudios en el cual el tiempo dedicado a cada estudio es determinado por su relativa importancia en una totalidad armónica, concebida con referencia al presente más que al pasado.

El uso de los métodos de enseñanza más avanzados.

Una disposición agradable y científica del tiempo de los muchachos, acomodada a sus diferentes facultades e intereses en diferentes edades, y sin prematura especialización en latín, griego u otros estudios.

Un sistema completo, pensado y medido en todos sus detalles y acomodado a las necesidades individuales, referente a los estudios, diversiones, alimentación, vestido y hábitos personales de los muchachos.

Una menor dependencia de las palabras y de los libros y de la mera memoria. Un uso cada vez mayor del arte de provocar en el muchacho procesos de pensamiento, que se le lleve a actuar por sí mismo. Y esto, aproximando la vida escolar a las condiciones que el muchacho ha de encontrar después. En todas las cosas en que

---

(1) *Public School education to meet present-day requirements: at Abbotsholme School.*

puede apelar a la iniciativa y responsabilidad del muchacho, su experiencia al convertir un propósito en acto le induce a aprender necesaria y agradablemente.

Un plan general de disciplina y cultura, unido al entusiasmo y afecto natural del muchacho mismo; pero sin olvidar que es necesario un cierto grado de coerción para obligarle a hacer lo mejor que pueda.

Una comunidad de vida dentro de una escuela relativamente pequeña: llevando todos los muchachos trajes semejantes, comiendo la misma comida y gozando de los mismos privilegios (conforme a cada edad).

Es imposible concebir estos ideales en cualquier otra organización que tienda más a mirar a la tradición que a los muchachos.

En otro lugar dice el mismo Dr. Reddie: La educación, en todos los países, en todos los grados, tiene cuatro fines universales, y son preparar al alumno; 1.º, para comprender y cooperar con sus *compañeros*; 2.º, para comprenderse y dominarse *a sí mismo*; 3.º, para comprender y cooperar con la *naturaleza*; 4.º, para dirigirse y auxiliar a los demás a dirigirse hacia el gran fin del destino humano. En cuanto *a los métodos*, el método principal es la reacción de la acción sobre el actor. Debe usar todos los medios de la gracia: *su cuerpo* y todas sus partes, por el ejercicio, tanto en el trabajo como en el juego (tiene que aprender a pensar primero con cosas concretas); *su espíritu*, por el uso de modelos, grabados, imaginaciones, signos y símbolos (y, sobre todo esto, su lengua materna), para ser independiente de la realidad empleando símbolos de la realidad; *su corazón*, cultivando su simpatía y afecto; *su voluntad*, enseñándole a decir sí o no y a actuar consiguientemente.

*La educación intelectual.*—Según el mismo Dr. Reddie, los estudios intelectuales se dividen por igual entre *naturaleza y hombre*. Los elementos de cada ciencia no se enseñan por trimestres o años, sino que los dos están

incluidos en los siete años de estudio. El lenguaje principal estudiado es, naturalmente, el inglés. El francés, alemán, latín y griego se enseñan *principalmente para ayudar a dominar la lengua materna*. Dos años de francés, con geografía e historia francesas, preparan para pasar unas vacaciones en Francia, y lo mismo ocurre con la lengua, geografía e historia alemanas respecto a Alemania.

La finalidad aquí no es abordar la literatura francesa y alemana, que están más allá del alcance de los muchachos ingleses, sino introducir a éstos en la vida común de los dos países, de cuyas lenguas surge la literatura, la que es ininteligible sin conocer el país y sus habitantes. El francés enseña claridad, y el alemán, exactitud, y ambos ayudan al muchacho a comprender la naturaleza del lenguaje y su poder sobre el pensar. Las visitas a estos países abaten los prejuicios y fomentan la amistad internacional.

Se estudia el latín, porque un tercio del inglés es simplemente latín. No es estudiado como el francés y alemán, por medio de la conversación, salvo durante una o dos semanas al principio, para dar un sentido de realidad; pero se emplea para introducir un tipo diferente de disciplina, de carácter moral. El griego, salvo con muchachos especiales, se usa sólo para explicar el amplio elemento griego que hay en la lengua inglesa. Pero los clásicos helenos se leen en inglés, y todos los muchachos conocen a Sócrates y su época.

En los estudios humanistas, la geografía, la historia y el lenguaje están cuidadosamente relacionados, de suerte que todo en ellos es real y vital. El arte y la música se estudian como medios de expresión y como objetos de goce estético, y así, la imaginación es alimentada y refinada para contrarrestar cualquier tendencia a la rusticidad que pudiera surgir de trabajo manual en el taller y al aire libre. Finalmente, los servicios de la capilla, con el ciclo anual de festivales religiosos nacionales y de la na-

turalidad, coronan la obra de la educación y unifican todos los estudios y disciplinas de la escuela.

A esto añade el programa de la escuela los estudios que pueden seguirse durante la estancia en ella; comprenden unas treinta materias. Su finalidad es preparar para el ingreso en las Universidades y otras instituciones de enseñanza superior. Pero la escuela no prepara para exámenes de competición, porque éstos requieren excesiva especialización, a expensas de un programa educativo más amplio. Se hacen excepciones con muchachos de capacidad superior a la media que son lo bastante fuertes para poder trabajar de un modo general y especializado al mismo tiempo.

El conocimiento de la lengua inglesa y la capacidad para escribirla y hablarla con facilidad y corrección son considerados como más importantes que la destreza para componer en la prosa latina. Pero el griego y el latín conservan su posición justa respecto a una educación liberal. En lo posible, el francés y el alemán se enseñan sin el uso del inglés, y la historia y la geografía francesas y alemanas se enseñan en las lenguas de estos países. Todas las actividades humanas y todas las ramas del conocimiento se relacionan, y esto se pone de realce constantemente. La definición de una educación liberal procede de la tesis de que ningún interés humano puede ser limitado, sino que, perseguido a través de sus relaciones con la vida práctica, la moralidad y la religión, debe conducir a un amplio conocimiento general.

En una escuela moderna, las ciencias físico-naturales deben formar una parte considerable del programa. Toda la labor de la vida escolar se utiliza para dar demostración práctica a las teorías científicas. A su vez, la relación de la ciencia con la vida práctica, de la vida práctica con el progreso social, del progreso social con los ideales filosóficos y las humanidades, completan un todo homogéneo.

En Abbotsholme no existe la división «moderna» y «clásica», y, por tanto, unilateralidad. Se considera a la educación liberal como no teniendo lados, sino como la superficie continua de una esfera. Cuando el muchacho ha caminado por esta superficie, puede mostrar para qué esfuerzo especializado parece más apto. La experiencia ha demostrado que puede posponerse la especialización hasta los diez y siete años, no sólo sin detrimento alguno, sino con inmensas ventajas.

Las materias de estudio se dividen en los siguientes grupos: 1.º, *humanidades*, que comprende higiene, civismo, historia y literatura; 2.º, *lógica*: composición, gramática, aritmética y álgebra, geometría; 3.º, *naturaleza*: geografía, geología, botánica y física; 4.º, *artes*: canto, piano, recitación, dicción y lectura; 5.º, *lenguas*: inglés y francés; 6.º, *destrezas (crafts)*: dibujo, modelados, escritura, teneduría de libros, carpintería, trabajos en el campo y en el jardín.

El trabajo de cada semana se extiende a todos los grupos, pero no necesariamente a todas las materias de cada grupo. De tiempo en tiempo, según las estaciones, o por otras exigencias no previstas, puede alterarse o suspenderse el trabajo en uno de los grupos. Durante la estancia de un muchacho en la escuela, sin embargo, su trabajo tocará las materias de tal grupo. La obra de una escuela debe ser humana y elástica más que mecánica y rígida.

*Educación física.*—Según los programas de Abbotsholme, se da en la escuela una gran importancia a la higiene y a los deportes. Respecto a la primera, dice el Dr. Reddie (1).

¿Cuáles son las necesidades reales del muchacho?, se

---

(1) Cecil Reddie: *Abbotsholme. How should we educate our directing classes?* (Part of a paper read at the authors' club, July, 5, 1909.)

pregunta, y dice: Ante todo, salud, salud de cuerpo, de inteligencia y de corazón; alimentación adecuada y ejercicio para *todo* esto; y un adecuado conocimiento relativo a todo ello. Necesita la *experiencia* de la salud, esto es, buenos hábitos; pero también saber por qué los hábitos son buenos o malos. No necesitamos pedantes atlética, intelectual o moralmente, ni inválidos introspectivos; pero necesitamos muchachos que sean sanos y que sepan también por qué. Así son doblemente sanos, y llegan a ser, al fin, apóstoles de la salud para la nación. Buenos hábitos obligatorios para los pequeños (*fags*); para los medianos (*mids*), las razones de los buenos hábitos, y para los mayores (*prefects*) el hacer adquirir buenos hábitos a los demás; este constituye nuestro programa práctico de higiene.

Además, cada muchacho estudia la higiene adecuada a su grado de desarrollo, utilizándose a sí mismo, a la escuela y al medio en que vive como lecciones de cosas para ilustrar su labor.

Pero como la *salud individual* es imposible sin la *salud social*, todos aprenden también economía; esto es, gobierno de la casa, sea la casa hogar o la escuela, la ciudad o el imperio. Utilizando, además, la escuela-comunidad misma, comparada con el hogar y el imperio, como lección intuitiva, mostramos cuáles son las funciones necesarias en todas las comunidades y cómo pueden realizarse aquéllas. La escuela es hecha así una república-cooperativa, en la que las relaciones actuales de todos con cada uno dan la experiencia, la exposición y la oportunidad ejecutiva a cada miembro.

Pero a más de esta expresión viva de la doctrina de la cooperación, toda la escuela está basada en este principio: sirvientes, muchachos, maestros, director, todos son compañeros de trabajo, cada uno con su quehacer, y a todos se les enseña la recíproca dependencia de la vida en común y la necesidad de ella.

Los muchachos aprenden a cuidar de todas las partes de su organismo, y a cómo realizar todas las funciones naturales, desde la respiración a la evacuación. Nariz, ojos, pulmones, piel, pies, uñas, todo se incluye. El equipo y el uniforme escolar son sanos y cómodos y bellos para el muchacho, pero no están sometidos a la moda ni al artificcio. Los muchachos mayores actúan por turno como funcionarios médicos, asisten en los casos leves, dan cuenta de los graves y los registran todos. Una inspección anual de las atarjeas, depósitos, conducciones, cisternas, etc., sirve para vivificar los problemas de la sanidad doméstica. El edificio entero, con su sistema de calefacción y ventilación, expresa en forma concreta la enseñanza de la higiene. El resultado, no sólo la salud vigorosa, sino el impedir deformaciones.

Por lo que se refiere a los deportes, el prospecto de la escuela advierte: los deportes son cultivados en Abbots-holme como en otras escuelas; pero no se permite que pesen más que otras consideraciones de igual importancia en la vida escolar.

Los muchachos han construído un estanque para patinar, un tobogán, un campo de *golf* y otro de tiro para rifles pequeños. Se practica la pesca en el río. La natación es obligatoria y se enseña en el río durante el verano. A los muchachos que demuestran que pueden nadar vestidos se les permite usar los botes. Existe un excelente cuarto de bicicletas.

Es indispensable que el muchacho llegue a ser más que un receptáculo para fórmulas y abstracciones. La enseñanza manual supone la solución de problemas por el uso de la inteligencia, los músculos y la voluntad, estimulando la iniciativa y la responsabilidad. Así se dan grandes facilidades para el trabajo en madera, fotografía, jardinería, cuidado de las abejas, etc. También pueden mencionarse las recitaciones, corales, representaciones, etcétera, como teniendo valor análogo.

En el sistema de Abbotsholme se concede a estas diversiones una razonable seriedad de propósito. En igual medida, las partes más pesadas del programa son tratadas de un modo más vivo y más humano. Al arte y a la música se les presta una gran atención.

*Educación moral.*—Según el Dr. Reddie, la moralidad no puede ser enseñada con clases ni predicaciones, aun cuando fuera simplemente una de las diferentes materias escolares; es más bien la consecuencia del influjo total de la escuela que se manifiesta en cada acto de la vida escolar.

Así, en toda la vida de Abbotsholme, desde los cuartos de dormir a los deportes, se tiene presente este principio. Como en el resto de la educación inglesa, se pone el valor más importante en la personalidad del maestro, que ha de ser para los alumnos un modelo vivo. De aquí la importancia que da el Dr. Reddie a la selección del personal de la escuela.

Después se cuida extraordinariamente de la disciplina. La escuela tiene por divisa esta frase: *Liberty is obedience to the law* (libertad es obediencia a ley). De aquí el rigor que se exige en el cumplimiento de las reglas sociales y hasta higiénicas de la escuela.

Un papel muy importante desempeñan aquí los mismos alumnos. Éstos se dividen en *fags*, *mids*, *prefects* y *stars*. Los *fags* (los más pequeños), de unos doce años, se hallan bajo la protección de sus prefectos. Los *mids* (medianos) son de unos trece a catorce años, la edad en que debe comenzar el autogobierno. Entre ellos son escogidos los *prefects*, de diez y siete a diez y ocho años, que cuidan del orden en los cuartos de dormir, en las clases de preparación, en los juegos, y desempeñan un papel muy importante en la educación de los pequeños. A su vez, los que de entre ellos demuestran más energía y valor moral y social son promovidos a *stars*. Esta jerarquía

tiene por fin crear el respeto y la atención a lo superior, a la autoridad.

La rigurosa observancia — dice Grunder, a quien seguimos aquí — de la cortesía, del compañerismo y de la confianza por parte del educador respecto a sus alumnos, el inteligente pasar por alto los pequeños defectos, crea en Abbotsholme un tono digno, delicado, un nivel moral que raramente se ve en otras partes.

*Organización.*— La edad preferida para el ingreso en la escuela es a los diez u once años, con una permanencia en ella de ocho años, y, por lo tanto, hasta los diez y ocho o diez y nueve, en que los alumnos pasen a la Universidad o a otras instituciones de enseñanza.

En cuanto a la edad, dice el Dr. C. Reddie: Los muchachos deberían abandonar la escuela elemental o preparatoria, no a los catorce años, sino a los once. La psicología revela un cambio a esta edad en desarrollo, carácter y espiritualidad que se ignora por completo en la actualidad. Hasta los once años, los niños y las niñas deberían educarse juntos, pero no después. De los once a los diez y ocho años, los muchachos debieran permanecer en la misma escuela, de suerte que la crisis de la adolescencia caiga en medio de ella.

El número de los alumnos es limitado, 51 en 1922. Las edades extremas, once y diez y ocho años, y el precio de la pensión al año, 150 libras (3.750 pesetas, a la par).

Para dar una idea de la vida en la escuela, reproducimos el plan de distribución del tiempo en ella, en las páginas 36 y 37.

Ninguna clase excede de tres cuartos de hora, excepto las de carácter práctico (dibujo, escritura, laboratorios, etcétera), que no cansan tanto la atención. Hay medio día libre a la semana, y vacaciones extra para excursiones, etc. Cada clase se divide en: diez a quince minutos para repasar la última lección; veinticinco a treinta mi-

nutos de desarrollo en común del nuevo trabajo; cinco a diez para resumen y notas.

He aquí ahora la descripción de un día en Abbots-holme (1):

A las seis de la mañana (6,55 en invierno) suena la campana, y cinco minutos después, los muchachos hacen su limpieza corporal con agua fría en su *tub*. Un prefecto es responsable de los muchachos de su cuarto; vigila la limpieza de los pequeños; les ayuda y mantiene el orden en el cuarto. Después se reúnen todos los alumnos en el patio, donde hacen ejercicios gimnásticos; en invierno, éstos son suplidos por una carrera de un kilómetro. En el verano, a estos ejercicios sigue una clase; en invierno, los alumnos se dirigen a la capilla, en la que todos se sientan en sus sitios y permanecen silenciosos, aunque no hay en ella un solo profesor. Algunos minutos después vienen los profesores y el director. El órgano toca un himno o un salmo, que es cantado por toda la comunidad. Después, el director o un profesor leen una página de Ruskin, Carlyle, Goethe, etc., que tiene un valor educativo o *moral*; *tras un breve rezo*, los alumnos salen de la capilla. Todo ha durado unos diez minutos.

A esto sigue el desayuno, que, según el modelo inglés, es muy «substancial» (*porridge*, cacao y pan, manteca y jamón, pescado o huevos). Cada mesa la preside un prefecto; en una especial (*the high table*), el director, la señora de la casa y los maestros. El orden y corrección de los muchachos son notables.

Después del desayuno, los muchachos van a sus cuartos para hacer sus camas y lavarse la boca. Este tiempo, de ocho a ocho y media, es también utilizado para ejercitarse en los diferentes instrumentos musicales, pues la mitad de los muchachos practican la música instrumental.

---

(1) Grunder: op. cit., pág. 21.

Plan aproximado de distribución del tiempo en Abbotsholme.

MAÑANA

| VERANO |   | OTOÑO E INVIERNO                                 |   |
|--------|---|--|---|
| Horas. | Días de trabajo.                                      | Domingos.  | Días de trabajo.  |
| 6      | 6,10. Levantarse.<br>6,30. Primer desayuno. Gimnasia. |  |   |
| 7      | 6,45. Clase.<br>7,30. Capilla.                        |  | 6,45. Levantarse.<br>7,15. Gimnasia.  |
| 8      | 7,30. Segundo desayuno.<br>8. Arreglo del dormitorio. | 8. Levantarse.                                   | 7,40. Capilla<br>7,40. Primer desayuno.   |
| 9      | 8,30. Clase.<br>9,15. Descanso.                       | 8,30. Capilla.<br>8,40. Desayuno.                | 8. Arreglo del dormitorio.<br>8,30. Clase.  |
| 10     | 9,30. Clase.<br>10,15. Descanso. <i>Lunch</i> .       | 9. Arreglo dormitorio.<br>9,30. Cartas a casa.   | 9,15. Clase.<br>10. Descanso. <i>Lunch</i> .  |
| 11     | 10,30. Clase.   | 10,15. Iglesia.                                  | 10,15. Clase.<br>11. Descanso.  |
| 1      | 1,30. Recital de piano.<br>Dibujo.                    | Comida.  | 1,30. Recital de piano.<br>Dibujo.  |
| 2      | Talleres.   | 1,30. Tiempo libre.                              | Talleres.   |
| 3      | Jardinería.   | 5. Recogeras.                                    | 2-4,30. }<br>Jardinería.  |
| 4      | Juegos.   | 5,15. Coros.                                     | Juegos.   |
| 5      | Laboratorio.  |  | Laboratorio.  |
| 6      | 6,30. Clase.  | Merienda.  | 4,30. Clase.<br>5,15. Clase.  |
| 7      | 7,15. Canto, recitación.<br>7,45. Revista.            | 6,30. Lectura con los tutores.<br>7,30. Capilla. | 6,30. Libre.<br>7. Canto.<br>7,30-8,30. }<br>Lecturas, debates,<br>conciertos o re-<br>vista. |
| 8      | 8,30.<br>8,40. Capilla.<br>8,50. Acostarse.           | 8,40. Acostarse.                                 | 8,40. Capilla.<br>8,50. Acostarse.  |
| 9      |   |  |   |

RESUMEN

|                                       |               |
|---------------------------------------|---------------|
| Descanso.....                         | 9 a 10 horas. |
| Trabajo intelectual.....              | 5             |
| Trabajos manuales, deportes, etc..... | 5             |
| Comidas y recreos.....                | 4             |

A las ocho y media comienzan las clases; duran sólo cuarenta y cinco minutos, con un cuarto de hora de recreo. En las primeras horas se estudian las matemáticas y las ciencias naturales; en las últimas, la geografía, historia e idiomas. En el segundo recreo, los muchachos toman un vaso de leche fría y algunos bizcochos; en el tercero cambian su vestido por el traje de trabajo y deportes, para estar listos para la tarde. En el verano toman, a las doce, un baño en el río que corre próximo a la escuela. En el invierno, en lugar de este, trabajan en ebanistería o dibujo. A esto sigue la comida principal, que, contra la costumbre inglesa, tiene lugar a las doce. Un alumno acompaña al armonio un canto gregoriano cantado a coro. Comienza la comida. En ésta hay un maestro en cada mesa. El alcohol y la nicotina están prohibidos. A la comida sigue, a veces, una lectura de un alumno de los mayores o una crítica ingeniosa del doctor Reddie sobre los sucesos del día. Después, los alumnos se reúnen en la capilla para oír conciertos de órgano, piano o violín dados por el maestro de música o los alumnos. Éstos conciertos duran veinte minutos. A las dos comienzan los trabajos prácticos que ocupan la tarde.

A una clase de dibujo, pintura o modelado al aire libre sigue otra clase de carpintería, laboratorio de química o trabajos agrícolas. De cuatro a seis (dos a cuatro en invierno) tienen lugar alternativamente trabajos en el jardín o juegos; en invierno, *foot-ball*; en verano, *cricket*. Después de un lavado detenido, los muchachos se vuelven a poner sus trajes escolares y toman la merienda-cena, (*hihg tea*), que es la última comida del día.

Después de una clase de conversación sigue media hora de canto y una clase de preparación de trabajos para el día siguiente. A las 8,25 se da a los muchachos un plato de *porridge*, y termina el día con una sesión, a la que asisten los criados y criadas de la casa, y en la que se cantan no sólo himnos en inglés, sino, a veces, también

canciones religiosas latinas o alemanas. Después de esta velada, los alumnos se despiden dándose la mano, y a las nueve, después de haberse lavado nuevamente la boca, van al lecho, aunque todavía charlan entre sí un cuarto de hora. En los dormitorios están abiertas día y noche las ventanas.

#### OTRAS «ESCUELAS NUEVAS» DE INGLATERRA

Al mismo tipo de la escuela de Abbotsholme pertenece la escuela de Bedales (*The Bedales School*), fundada en 1893 por el Sr. Badley, quien fué durante unos tres años maestro con el Dr. Reddie. Sin embargo, a pesar de haberse inspirado en la de Abbotsholme al crearse, la de Bedales muestra hoy algunas diferencias esenciales con aquélla, como es la coeducación que se ha introducido en Bedales, y que no existe en Abbotsholme.

Como esta innovación de la coeducación ha tenido gran influencia en el desarrollo de otras escuelas nuevas, principalmente en algunas alemanas, y en otras instituciones educativas, daremos cuenta de esa innovación, siguiendo al creador y director de la escuela, T. H. Badley (1).

Las niñas—dice—fueron introducidas en la escuela, que contaba entonces con unos 60 alumnos de todas las edades, desde los nueve a los diez y ocho; aquélla había sido durante seis años una escuela sólo para niños, de suerte que en esta época sus normas y tradiciones habían sido ya muy cuidadosamente establecidas.

Pero desde el primer momento, el programa y la organización de la escuela habían sido construídos sobre bases que diferían en muchos respectos de las aceptadas ordinariamente, y se necesitaron muy pocas modi-

---

(1) *The possibility of co-education in english preparatory and other secondary schools.* (Board of Education. Special Reports. Vol. 6.)

ficaciones para la admisión de las niñas. Con nosotros, los niños y las niñas viven en casas separadas, y toda la parte de la vida escolar concerniente con la «casa»—las noches y los domingos principalmente—está necesariamente separada. Pero esta es sólo una parte pequeña, pues las niñas van al edificio principal después del desayuno, permanecen allí durante las clases, y la mayor parte de los días de la semana, durante las otras comidas y los juegos, y algunos días durante la primera parte de la noche para la música y la lectura, baile, recitaciones, etcétera, con que termina el día. De las veinticuatro horas del día, los niños y las niñas vienen pues a estar juntos unas doce.

El día en la escuela se divide en tres partes naturales. La mañana se dedica principalmente a los estudios tradicionales: lengua, matemáticas y ciencias. Todos los muchachos y muchachas deben participar de estos estudios, incluyendo el latín y una lengua moderna, no habiendo diferenciación alguna (clásica o moderna, etc.), hasta que a los diez y seis años o así, cada uno puede seguir un plan de trabajo especial, según sus aficiones o los requerimientos ulteriores. Por la tarde no hay más que el trabajo manual, tal como carpintería, jardinería y dibujo, música para los que aprenden un instrumento, y juegos. Al atardecer se dan aquellas clases como las de historia y literatura, en las que el principal fin es despertar el interés; hay clases de canto para todos, y después, para los mayores que tienen cierta cantidad de preparación, hay varias ocupaciones, tal como modelado, encuadernación, costura, etc.

En todas estas cosas toman parte, sin distinción, los muchachos y las muchachas, excepto cuando éstas trabajen por sí mismas en el jardín en lugar de participar en el rudo trabajo exterior. En los juegos se unen a los muchachos en *tennis* y *cricket*, según su edad y habilidad; en vez del *foot-ball* juegan al *hockey*, a lo que se unen

también los niños más pequeños. La gimnasia se practicaba al principio separadamente; pero nuestra experiencia nos ha aconsejado extender el campo de acción común en vez de limitarlo. La gimnasia sueca la practican ahora juntos muchachos y muchachas. Además de en los juegos, ambos se reúnen en todas las excursiones de vacaciones, los paseos de los domingos, expediciones de historia natural, etc., y en todas estas cosas trabajan y juegan de igual modo; los muchachos y las muchachas están en el mismo pie; por ejemplo, no se sientan en sitios aparte en las comidas o en las clases, no son tratados como seres diferentes, excepto cuando en un juego ha de tenerse en cuenta el vigor físico.

Y J. H. Badley termina diciendo, como resultado de su experiencia: En coeducación, más que en otras cosas, el fracaso está en hacerlo a medias. Cuanto más completamente se reúna a ambos sexos sobre el mismo pie, menos dificultades surgirán. Debemos conocer a nuestros muchachos y muchachas y ganarnos su confianza, y mostrarles que tienen la nuestra. No es por separación, por supresión de los sentimientos naturales o por una vigilancia desconfiada como puede alcanzarse un bien real y duradero, sino por condiciones saludables y naturales, por mutua confianza, y, si es necesario, rechazando por incapaces a aquellos para quienes la saludable atmósfera de tal vida llega demasiado tarde o actúa demasiado lentamente. Y éstos, felizmente, son muy pocos entre los niños.

El número de los alumnos es también diferente en ambas escuelas: en Abbotsholme, unos 50, y en Bedales, unos 250 (de los que la mitad son muchachas), lo que requiere también una distinta organización educativa. Finalmente, en Bedales se admiten niños desde los cuatro y medio a los diez y nueve años, mientras que en Abbotsholme sólo de once a diez y ocho. La pensión en Bedales oscila entre 150 y 200 libras al año, o sea entre 3.750 y 5.000 pesetas a la par.

Además de estas dos «escuelas nuevas», que son las más conocidas hoy en Inglaterra, y que hemos examinado por considerarlos más representativas desde el punto de vista histórico, hay varias más, hasta el número de 14 ó 15, las principales de las cuales son:

*Clayesmore School*, fundada en 1896, en Winchester, y que tiene 120 alumnos (sin coeducación).

*Ruskin School*, fundada en 1899, con 45 alumnos (coeducación); y

*Kings Langley Priory School*, con 35 alumnos, fundada en 1900.

Más modernas son:

*St. Georges School*, con 210 alumnos (1907); *The Home School*, con 76 (1910); *Arundale School*, con 55 (1915); *Brackenville Home School*, con 26 (1917); *The Garden School*, con 46 (1917); *Farmhouse School*, con 29 (1917); *King Arthur School*, con 31 (1918); *St. Christopher School*, con 184 (1920), y *Margaret Morris School*, con unos 100 (1920) (1).

---

(1) Esta enumeración está tomada de la información publicada en *Pour l'Ere nouvelle*, y se refiere a marzo de 1922.

## II. LAS ESCUELAS NUEVAS FRANCESAS

### LA «ÉCOLE DES ROCHES»

La escuela de Abbotsholme tuvo a los diez años de su existencia una réplica en Francia: la *École des Roches*, creada en 1899 por Camilo Demolins.

Éste había tenido antes ocasión de hablar con el doctor Reddie y de visitar Abbotsholme, Bedales y otras escuelas francesas del tipo clásico. El resultado de estas entrevistas y visitas lo publicó en 1898 la obra *A quoi tient la supériorité des anglo-saxons*, que tanto eco encontró en toda Europa (1).

En esta obra—refiriéndonos concretamente a nuestro objeto—se hace la crítica del régimen escolar francés, que «forma esencialmente funcionarios», y se exponen algunos principios de la educación inglesa, fijándose, sobre todo, en la escuela de Abbotsholme. Ésta, para el autor, constituye «una experiencia sumamente interesante, porque parece señalar una evolución claramente acentuada hacia un sistema de educación más apropiado a las condiciones nuevas de la vida. Por su carácter práctico, por su preocupación dominante de formar el hombre y todo el hombre, de desarrollar en él, al grado más alto, todas sus facultades, toda su potencia de energía y

---

(1) Al poco de aparecer se tradujo a siete idiomas. La versión española la hizo D. Santiago Alba (Madrid, V. Suárez, 1899), en la que escribió un extenso y brillante prólogo, que produjo gran impresión en España al publicarse.

de iniciativa, esta escuela se aparta resueltamente de los diversos sistemas de enseñanza. Es una orientación en el sentido de la formación particularista, que tiende actualmente a tomar posesión del mundo. Para un mundo nuevo, se requiere una educación nueva, una educación que forme al hombre para no descansar en la comunidad, en un grupo cualquiera, sino en sí mismo, una educación que coloca al hombre vuelto, no hacia el pasado, sino hacia el porvenir.»

En la obra *L'Education Nouvelle*, publicada pocos meses después de *A quoi tient*, anunciaba ya Demolins la creación de la *Escole des Roches* diciendo: *Nous entreprenons de créer en France un nouveau type d'École mieux approprié aux exigences de la vie actuelle*. Y en la misma obra se indicaba así la finalidad de la escuela: «hacer lo más rápida y completamente posible hombres desde el punto de vista moral (1), desde el punto de vista intelectual y desde el punto de vista físico. Se tratará de desarrollar el amor al trabajo, al que se hará más fructífero y atractivo; el sentimiento de la responsabilidad, del respeto y del dominio al hábito de la energía y del endurecimiento. Queremos, según la expresión de uno de nuestros correspondientes, «crear voluntad, fuerza, cuerpos y almas de hombres.»

Hay que advertir que la Escuela de las Rocas no se inspira sólo en las «escuelas nuevas» inglesas ya existentes (Abbotsholme y Bedales), sino también en las clásicas y grandes *Public Schools* (Eton, Harrow, etc.), que tienen varios siglos de existencia. Así lo dice claramente su director G. Bertier: «*Les Roches* siguen la gran tradición inglesa, no sólo de las *News Schools*, como Abbotsholme y Bedales, sino la de todas las grandes *Public Schools*, sobre todo después de Arnold. A quien le preguntaba el

(1) La enseñanza religiosa será dada por el capellán de la escuela.

fin de la educación, el gran Arnold respondía que es formar *a christian gentleman*, un caballero cristiano.»

De modo, que el fin de Reddie, de reformar la educación inglesa, y sobre todo la de las grandes *Public Schools*, es aquí considerado en el mismo plano que éstas.

Para la fundación de la escuela se constituyó una sociedad anónima de la que fué presidente el mismo Demolins, quien hay que advertir no enseñó nunca en ella. La escuela se estableció en la Normandía en las proximidades de Verneuil, donde hoy se halla, y se abrió en octubre de 1899, con 55 alumnos.

El éxito de la escuela, a pesar de las dificultades de los primeros años, lo mide el número de alumnos, que a los tres años pasaban de 100, y en la actualidad pasan de 300.

*Principios generales.*—Según el programa de la escuela, ésta aspira a formar cuerpos robustos, espíritus abiertos y cultivados, caracteres independientes y leales, hombres de iniciativa que para su vida cuentan no con su fortuna, sus padres u otras protecciones, sino consigo mismos. En este sentido sus alumnos deben comprender la divisa de la escuela: bien armados para la vida.

Por otra parte, el director de la escuela M. Bertier, dice (1): la novedad de la Escuela de las Rocas es haber dado a la educación francesa un *fin* nuevo. Mas exactamente: es haber hablado *de educación*. La educación actual deja de lado lo esencial: el cuerpo, el corazón, la voluntad. Y lo primero es formar el carácter, el principio director del hombre y al que debe subordinarse todo lo demás. Uno de los viejos errores franceses—que data del Renacimiento—es ver ante todo en el hombre y en el niño el valor intelectual; éste es secundario; el valor de un hombre se mide por su carácter, por su valor moral.

---

(1) *G. Bertier: L'expérience de l'École des Roches et la réforme de l'éducation en France. 2<sup>e</sup> ed., 1919.*

Hay que desarrollar, pues, todo el hombre: el carácter desde luego, y entendemos por éste cualidades de voluntad firme, de energía, de fidelidad a principios elevados; después el cuerpo, cuya importancia es grande en la educación y en la vida; la inteligencia, sin duda; pero también el corazón, el afecto sin remilgos y sin debilidades, la bondad y el altruísmo.

*Educación moral.*—La educación moral dada en la escuela se basa, según el programa oficial, en la confianza recíproca de los maestros y de los alumnos. Se espera de éstos una veracidad absoluta y se les concede una libertad progresiva, proporcionada a la manera de la que se ha hecho digno cada uno. Todo alumno debe llegar a comprender que la verdadera libertad no consiste en librarse de la disciplina, sino en aceptarla voluntaria y alegremente. Así, en esta atmósfera de confianza y con este ejercicio moderado de la libertad, se hará la educación de la conciencia y de la responsabilidad.

Se considera a la religión como un factor esencial del desarrollo moral. Los alumnos católicos se confían a dos sacerdotes, y los protestantes, a un pastor que reside en la escuela. La enseñanza religiosa se da clase por clase desde el primer año al último y se hace todo lo posible para que los alumnos salgan de la escuela con conocimientos firmes, una vida interior personal y un ideal cristiano.

M. Bertier añade a esto: Hay que esforzarse, pues, en formar en el niño el hombre social, de una parte, haciéndole amar y vivir el principio de la acción concertada, que es la única fecunda; de otra parte, orientando todas las riquezas de su corazón hacia afectos declarables y puros y sanos y elevados. La escuela nueva se resuelve a abordar el problema de la castidad del joven; lo trata con tacto y discreción y también con la valentía y la claridad que son necesarias, y hasta hoy no ha tenido que sentir haberlo hecho, y termina diciendo: la educación integral no puede ser más que cristiana y nosotros no nos

sonrojamos por enseñar a nuestros alumnos a obrar como si todo dependiera de ellos y a orar como si todo dependiese de Dios.

En otro lugar advierte el mismo M. Bertier: La cuestión religiosa es, para nosotros, totalmente independiente de la cuestión política; aquélla no ha sido jamás en las Rocas asunto de snobismo y de *chic*; no se ha reducido jamás a prácticas exteriores obligatorias.

Una de las instituciones características de la escuela y de gran influencia para la educación moral de los alumnos son los *capitanes*. Escogidos entre los alumnos mayores, más serios y más respetados, los capitanes están encargados de toda una parte de la disciplina; desempeñan junto a sus camaradas el papel de hermano mayor y su autoridad es admitida casi siempre sin objeción. El sistema de los capitanes ha reemplado al de los vigilantes o inspectores adultos asociados. Aquéllos tienen que velar por sus camaradas y hacer que éstos cumplan sus deberes diarios (trabajo, exactitud, buena conducta) y, sobre todo, salvaguardar su vida moral; éste es su deber capital. Viven sin cesar en medio de sus compañeros, que se acostumbran a considerarlos más como sus iguales que como sus mentores; los conocen a fondo y mejor que los profesores, juzgan de su mentalidad, conocen sus almas en sus debilidades y en sus fuerzas, sus cualidades y sus defectos.

Hay tres clases de capitanes: de casa, de escuela y el capitán general, elegido por los capitanes de escuela. Aquéllos se reúnen bajo la presidencia de éste una vez a la semana. En cada casa hay tres o cuatro capitanes, elegidos por los compañeros mayores y más serios; los capitanes de escuela son propuestos cada año por los mismos que dejan de serlo ese año.

Educación intelectual.— Nos importan los exámenes— dice M. Bertier—, porque son un arma en la vida y la condición de muchas carreras. Pero la cultura general

cultura  
permanente  
militar

político

nos importa infinitamente más. El programa literario se agrupa alrededor de la historia y está confiado a los profesores principales; con ellos aprenden los alumnos el francés, el latín, la historia y la geografía; deben conocer bien dos lenguas vivas, desde luego el inglés, y después el alemán o el español; deben ser buenos alumnos en matemáticas y amar las ciencias de observación, tan importantes para la acción. Esta es la cultura general que se da a *todos* los alumnos. El griego está reservado a una élite. Actualmente sustituye, para los que lo deseen, a la segunda lengua viva, para no recargar a los alumnos.

A esta cultura general, que es una síntesis de las letras y de las ciencias fundamentales, se añade la *cultura contemporánea*, dada por los maestros en prácticas; por las sociedades de debates, donde se estudian y discuten todas las grandes cuestiones contemporáneas, bajo la dirección de maestros competentes; por medio de conferencias, por el estudio concienzudo de las profesiones a las que pueden aspirar los alumnos y los consejos sobre la vocación de cada uno de ellos.

Los estudios se dividen en dos ciclos: enseñanza preparatoria o primaria (cinco años) y enseñanza secundaria (seis años), que termina con el grado de bachiller. Hay también un curso de *humanidades contemporáneas*, que prepara más directamente sus alumnos a las carreras prácticas: industria, comercio, agricultura. En toda la enseñanza se buscan los métodos más vivos, los más adecuados para herir la imaginación del niño o para estimular su razonamiento. El latín se comienza a estudiar en el cuarto año de enseñanza preparatoria. Hay tres laboratorios (química, física e historia natural), y tres talleres de dibujo y modelado.

Todos los alumnos aprenden, bien el inglés y el alemán, bien el inglés y el español. Se practica siempre el método directo, sin excluir el estudio de la gramática ni las traducciones. Pero la base más sólida de esta ense-

Crítica  
por sí  
D

aspecto positivo

fianza se halla en las estancias de los alumnos en el Extranjero. Estos son enviados, sucesivamente, a escuelas correspondientes de Inglaterra y de la Suiza alemana, por estancias de tres meses a un año. Cada alumno permanece sólo en una escuela, cuyo director se compromete a no recibir, al mismo tiempo que a él, a ningún otro alumno francés. Un profesor de la *Ecole des Roches* acompaña a los alumnos a sus respectivas escuelas.

Al fin de cada *terme* (período trimestral) se interroga a los alumnos sobre todas las materias de enseñanza. Los exámenes de fin de año son, a la vez, exámenes para el paso de una clase a otra, con lo que se asegura la homogeneidad de las clases. Durante el curso, las clases, especialmente las clases superiores, son inspeccionadas por profesores de los grandes centros docentes del Estado.

Educación física y artística.—Nosotros practicamos muchos deportes — dice M. Bertier—; todo el mundo lo sabe, y nadie se atreve a reprocharlo hoy, ya que en la guerra los deportivos han contribuido tanto a la defensa del país. La causa de los deportes en la educación ha sido ganada en el campo de batalla. Pero los deportes no son una simple gimnasia del cuerpo, sino una escuela de disciplina, de iniciativa, de decisión pronta y de energía; el deporte es un excelente medio de educación *social*; enseña a mandar y a obedecer; enseña a luchar por un equipo, por una casa, por una escuela; obliga constantemente al sacrificio de sí mismo. El que no ve en el deporte más que un medio de desarrollar los músculos no comprende nada del deporte.

En la Escuela, todos los alumnos, salvo contraindicación médica, toman parte en juegos deportivos dirigidos por los profesores ingleses (*foot ball Association*, en invierno; *cricket*, en verano). Los domingos se celebran a menudo *matches* de los primeros equipos de la escuela con equipos franceses o ingleses. La escuela posee seis campos de *tennis* y una piscina de natación. Los baños

↑ buenas instalaciones →  
crítica +

están siempre inspeccionados por el profesor de gimnasia o los profesores de juegos. Los alumnos practican las gimnasias francesa y sueca bajo las órdenes de profesores diplomados. La equitación, la esgrima y el boxeo se enseñan en lecciones particulares.

La comarca es muy favorable para los paseos en bicicleta. Los alumnos se aprovechan de esto para hacer, bajo la dirección de profesores, excursiones de historia natural y visitas a los establecimientos agrícolas o industriales.

La escuela ha inaugurado entre las escuelas secundarias francesas el *trabajo manual*. Como los juegos, el trabajo manual desarrolla cualidades de orden individual y virtudes sociales; no es éste sólo un llamamiento repetido a la observación, al sentido de lo real, al orden, al método, al espíritu de economía, es también una preparación cierta para la aproximación de las clases y la paz social. Cada dos días, los alumnos dedican la mitad de la tarde a los trabajos manuales. Pueden elegir entre los siguientes: carpintería (dos talleres), forja, electricidad, modelado, encuadernación, cartonería (para los pequeños), jardinería.

Además de las lecciones propiamente dichas de dibujo y de modelado, la escuela se preocupa de contribuir a la formación artística de sus alumnos con una decoración sencilla y alegre de los cuartos, salas de estudio y salas de clase, etc., con conferencias de historia del arte, con documentos ilustrados o proyecciones luminosas, con la pequeña exposición anual, que se titula en broma el «Salón»; en suma, reservando en la vida diaria una parte normal a la alegría de los ojos y a la cultura del gusto.

Las sesiones musicales, las pequeñas representaciones dramáticas y las conferencias reúnen a menudo en la sala de fiestas a todos los habitantes de la escuela. La fiesta de la escuela se celebra en Pascua de Pentecostés, y a ella asisten numerosos padres.

*Organización.*—La escuela está situada en pleno campo, y posee 48 Ha. de prados y monte, no cercados por muros, y donde a distancias diversas del pabellón central de las clases se elevan cinco casas de residencia, más las construcciones complementarias precisas: capilla, enfermería, laboratorios, talleres, etc. A este respecto dice M. Bertier: La segunda «revolución» hecha por Demolins en la educación francesa fué construir su escuela en pleno campo. El campo es la salud del alma y la salud del cuerpo. Abre al niño el inmenso y divino libro de la naturaleza, le inicia directamente en todos los oficios creados por el genio inventivo del hombre. C. +

Cada una de las casas-residencias cuenta con un promedio de 30 a 50 alumnos, agrupados alrededor del profesor jefe de la casa, de su familia personal y de cuatro a seis profesores de los dos sexos. Los niños comen en las casas, tienen en ellas sus dormitorios, salas de estudio, sala de juego y biblioteca. Quieren ser realmente una casa de familia que envía sus hijos a un externado situado en las proximidades. El jefe de casa tiene el control directo del trabajo y de la conducta de los alumnos; a él personalmente es a quien se confían los niños cuando ingresan en la escuela.

El campo — dice M. Bertier — será el medio físico de esta educación renovada; la familia será su medio moral. Entre las múltiples divisas de la educación nueva, hemos conservado y amado ésta: «Por la familia, para la familia».

El siguiente horario da una idea de la vida que se hace en la escuela:

### Horario de un día.

| Horas.       | MAÑANA   |
|--------------|--|
| 6,30         | Se levantan los mayores. Ducha (fría, salvo contra-indicación del médico).             |
| 7            | Se levantan los pequeños. Ducha.   |
| 7            | Estudio de los mayores.  |
| 7,30         | Desayuno sustancioso ( <i>porridge</i> y chocolate).                                   |
| De 8 a 12,30 | Cuatro clases de una hora, separadas por dos recreos de cinco minutos y uno de veinte. |
| 12,30        | Almuerzo, después tiempo libre.  |

### TARDE

|             |  |
|-------------|--|
| 2           | Juegos o trabajos prácticos (alternativamente).                |
| 4           | Tiempo libre, merienda.  |
| De 4,30 a 7 | Estudio (para los pequeños: clase-estudio con sus profesores). |
| 7           | Cena, después tiempo libre.                                    |
| 8,30        | «Llamada» o lectura de la noche, en cada casa (10 minutos).    |
|             | Los pequeños se acuestan; estudio para los mayores.            |
| 9,30        | Se acuestan los mayores.                                       |

La tercera reforma introducida por M. Demolins es la de los medios de la educación, dice M. Bertier. Y ante todo, el cambio de horario y del «cuadro de servicio». La hora de levantarse será más tarde, y los que se han dormido en los liceos de hace treinta años, durante los largos estudios, de cinco a siete de la mañana, aplaudirán esta reforma. Las clases, que se dan sólo por la mañana, no son más que de una hora; para los alumnos mayores se unen dos, según la utilidad. Por la tarde, ninguna clase de dos a cuatro: juegos, trabajos manuales, paseos o experiencias científicas. Este horario es un hallazgo cuyos importantes y fecundos resultados experimentan todos los alumnos. La alimentación es más racional, más sana, más familiar; a los alumnos les gusta su copioso desayu-

no, compuesto de *porridge*, chocolate y un tercer plato. Las dos comidas del mediodía y de la noche son análogas a las comidas de familia, con una merienda a las cuatro, a la manera inglesa.

El año escolar comienza hacia el 1.º de octubre. Y se divide en tres *termes* o períodos, separados por largas vacaciones, que permiten al niño reanudar el contacto con su familia: tres semanas en Navidad, tres semanas en Pascuas y dos meses en el verano. No se autorizan las salidas durante el curso, y el jueves es un día de trabajo como los demás: el número total de días viene a ser así el mismo que en los liceos y colegios universitarios.

Todos los años, en julio, se publica el *Journal de l'Ecole des Roches*, en el que los profesores y los alumnos resumen las impresiones y los trabajos del año escolar transcurrido. Los alumnos publican, además, bajo su propia responsabilidad, un periódico mensual, *L'Echo des Roches*, que da un golpe de vista sobre los múltiples aspectos de la vida de la escuela.

Los gastos de pensión vienen a ser actualmente de unos 6.000 francos, y de 9.000 para los extranjeros. El número de los alumnos asciende actualmente a 310, de seis a diez y nueve años.

La escuela tiene como anejo una Granja agrícola.

En la escuela existe la institución de los *boyscouts*, en la que no ingresan más que los buenos alumnos de la escuela, y de la que se reclutan los *capitanes* de ésta.

#### OTRAS «ESCUELAS NUEVAS» FRANCESAS

Poco después de la *Ecole des Roches*, en 1901, fué creada la *Ecole de l'Ile de France*, dirigida hoy por M. H. B. Hawkins, la que cuenta con 75 alumnos, de siete a diez y nueve años, y cuyos precios de pensión oscilan entre 6.000 y 7.000 francos anuales.

En 1902 se creó el *Collège de Normandie*, dirigido

hoy por M. L. Dedet, el cual cuenta con 110 alumnos, de ocho a quince años.

Según su programa oficial, el *Collège de Normandie* es un establecimiento libre de enseñanza secundaria. Fue fundado en 1901 por un grupo de industriales y comerciantes de Rouen, que deseaban dar a sus hijos a la vez la instrucción y la educación que son necesarias a los jóvenes destinados a carreras activas.

La educación se basa en los siguientes principios: vida de familia al aire libre en el campo, afecto por el niño, confianza en el niño, paciencia con el niño, vida en común con el niño. La vida en común entre profesores y alumnos en la mesa y en los juegos es el complemento esencial y el factor necesario de esta educación.

La enseñanza se da según los programas oficiales. El *collège* asegura la preparación para los diversos *baccalauréats*. El plan de estudios y los programas son los de los liceos del Estado, a partir del primer año (*sixième*). Antes, los estudios son de carácter primario, para asegurar a los niños la instrucción elemental sólida, de la que carecen a menudo. Por otra parte, todos los alumnos aprenden prácticamente dos lenguas vivas: el inglés y el alemán o el español.

La enseñanza comprende normalmente el canto, el dibujo de imitación y el dibujo gráfico, la natación, la gimnasia sueca, y la esgrima para los mayores de catorce años.

Las clases están sometidas a una inspección trimestral para las letras, las ciencias y lenguas vivas, la cual la realizan profesores de la Universidad, ajenos al colegio. Los profesores y los inspectores de estudios son licenciados, doctores o *agregés* de la Universidad.

Los alumnos deben practicar la religión de su familia. La enseñanza religiosa y la dirección de los ejercicios religiosos están confiados a ministros de diferentes cultos.

El empleo del tiempo varía con las estaciones y la

edad de los alumnos. De una manera general, las clases —cada una de una hora y media, a lo más— tienen lugar por la mañana. Están separadas por cortos recreos. En principio, la tarde, al menos en los primeros años, se reserva a las *preparaciones*, a los cursos accesorios (dibujo, trabajos manuales, gimnasia) y a la vida al aire libre.

Los alumnos reciben en común la enseñanza en las diferentes clases. Para la vida material y moral están repartidos por grupos limitados en las *casas*, especialmente dispuestas y dirigidas por un profesor casado. El director o directora de casa, en este medio familiar donde cada niño tiene su cuarto particular, vigilan el trabajo personal y diario; aseguran, por medio de cuidados personales, el desarrollo físico y moral de los que les están confiados. En los cuartos, que cada niño adorna a su gusto, éstos se sienten como en su casa, se recogen en él y toman así el hábito del trabajo, elegido libremente, y la conciencia de su personalidad.

Las horas de trabajo y de reposo están regladas metódicamente para dar a la higiene corporal y a la vida física el lugar que les es debido. Bajo la dirección de profesores especialistas, los alumnos pueden ejercitarse en ciertos trabajos manuales: carpintería, jardinería, etc. Aquéllos son invitados a formar entre sí pequeñas asociaciones para la organización y la práctica de los juegos al aire libre, para la fotografía, los cultivos, la apicultura, etcétera. Los juegos son de dos clases: educativos y reglados, como el *foot-ball*; recreativos y voluntarios, como el *tennis*, y reúnen, como todas las clases, a todos los alumnos del colegio.

Para la vida al aire libre, los alumnos tienen a su disposición: el parque y sus *pelouses*, seis campos de juego, una pista de carreras a pie y de deportes atléticos, cinco campos de *tennis*, y en invierno, un patinadero. En el verano, los alumnos disponen de una piscina de natación.

La gimnasia según el método sueco y los principios

de Hebert, según las edades, asegura el desarrollo racional del cuerpo y es obligatoria.

Además de estas escuelas—que son las más representativas—figuran en la lista de *Pour l'Ere nouvelle*, las siguientes: *Ecole de Soysi* (Seine et Oise), dirigida por M. Jeanrenaud, fundada en 1912, que cuenta con 32 alumnos de ocho a cinco años, siendo el precio de la pensión de 425 a 600 francos por mes.

*Ecole de Ycelines en Brie* (Seine et Marne), dirigida por el Dr. Castagnol, fundada en 1913, y que cuenta con 26 alumnos de diez a diez y ocho años.

*Maison des Enfants du Domaine de l'Etoile* (Alpes Maritimes), dirigida por N. Chochon, fundada en 1920, y cuenta con nueve alumnos de tres y medio a diez años.

### III. LAS ESCUELAS NUEVAS ALEMANAS

#### 1. LOS «LANDERZIEHUNGSHEIMEN» U HOGARES DE EDUCACIÓN EN EL CAMPO

Casi simultáneamente con la primera escuela nueva francesa, mejor dicho, un año antes, en 1898 las fundó el Dr. Lietz, también por sugestión de Abbotsholme, la primer «escuela nueva» de Alemania, el Landerziehungs-  
heime de Ilsemburgo.

El Dr. Lietz, como Demolins, había visitado la escuela de Abbotsholme, y allí mismo escribió su obra *Emlohstoba* (anagrama de Abbotsholme), en la que describía, idealizándola, la vida de esta escuela, y que produjo tanta impresión en Alemania.

Lo mismo que en Francia, en Alemania faltaba la tradición y el ambiente necesarios para este tipo de escuelas con internado. Así tuvo el Dr. Lietz que trabajar mucho para lograr arraigar su institución, que se abrió en abril de 1898 con seis alumnos, los cuales, al fin del curso, ascendieron ya a 26.

Tres años más tarde, en 1901, inauguró el Dr. Lietz su segundo L. E. H. en Haubinda, en la Turingia, y en 1904 abrió el tercero en el castillo de Bieberstein.

Finalmente, y como complemento de su labor educativa, el Dr. Lietz fundó, en 1913, la primera «escuela nueva» existente para niños no pudientes, el Land-Waisen-Heim, u hogar para huérfanos en el campo.

De modo, que son cuatro las instituciones del tipo

L. E. H. fundadas por el Dr. Lietz: las tres primeras forman un todo orgánico y son como grados o grupos graduados de una sola escuela. La última tiene independencia respecto a las demás.

A la muerte del Dr. Lietz pasaron los cuatro «hogares», por voluntad de éste, a constituir una fundación pública, con el nombre de «Fundación de los hogares de educación en el campo». En ella tiene intervención el Ministerio de Beneficencia, de Prusia, y es administrada por un Consejo, el cual nombra el director responsable de las cuatro instituciones. En la actualidad, éste es el doctor Alfred Andreseen.

A causa de la creciente extensión de una empresa industrial próxima al «hogar» de Ilseburgo, que pone en peligro el carácter rural y el valor educativo de ésta, se ha abandonado en Pascuas de 1923 esta residencia, y, en su lugar, se han creado dos «hogares» más: en Gebesee, en la Turingia, y en el castillo Ettesburgo, cerca de Weimar.

*Principios generales.*—Según el Dr. Lietz, los L. E. H., como los llamaremos para abreviar, aspiran a formar una juventud al modo alemán, sana de cuerpo y alma, delicada de sentimientos, de clara inteligencia, activa, viviendo lejos de la ciudad, en la paz del bosque y de la montaña, que ame a Dios, a la patria y a los hombres, que sientan respeto ante lo noble y lo elevado, y alegría ante todo lo hermoso y bueno. Deben educar, es decir, lograr un sano, libre y placentero desarrollo de las disposiciones naturales y fuerzas del cuerpo, del espíritu, de la voluntad y de la inteligencia, para que con ellas se pueda servir eficazmente a la nación y al reino de Dios.

Según su actual director, Dr. Andreseen, los L. E. H. están puestos al servicio de una educación patriótica y moral-religiosa de la juventud. En ellos deben formarse hombres sanos de cuerpo y alma, vigorosos, que estén dispuestos a colaborar en los problemas de la nación. Al fin de la educación tiene que subordinarse todo. La vida

debe disponerse según las necesidades del niño; todo debe encaminarse a desarrollar en él las fuerzas más valiosas. Esto no significa que deba suprimirse a los muchachos todas las dificultades. Por el contrario, los jóvenes deben ser habituados a la simplicidad espartana y a fortalecer sus energías en la resistencias de la vida. Deben aprender a descubrir por sí mismos el fin de su vida y, a la vez, a reconocer las profundas conexiones del individuo en la comunidad y del hombre en un fondo vital sobrepersonal, divino. Así aparece como finalidad el hombre religioso y al mismo tiempo social; es decir, la personalidad que sirve a su pueblo y, así también, a la Humanidad.

No como señores y extranjeros—dice H. Lietz—, sino como auxiliares y amigos más viejos, queremos ponernos a disposición de los alumnos los profesores, con plena comprensión de la peculiaridad de cada uno, concediéndoles una saludable libertad, exigiendo sólo lo necesario, concediendo toda satisfacción justificada, produciendo entusiasmo por todo lo valioso, dirigiendo con el ejemplo personal el cumplimiento del deber.

Los L. E. H. quieren dar desde el principio ocasión para el desarrollo del cuerpo, del espíritu, de la voluntad, con el trabajo práctico en el jardín, en los talleres, en el campo; con el ejercicio físico en el juego, la gimnasia, las excursiones y los deportes; con la exposición y la práctica artísticas de todo género, lo mismo en las artes plásticas como en la música.

*Educación moral.*—El problema más difícil de la educación—dice el Dr. Andreseen—es desarrollar las facultades morales del alumno. Estas son: el respeto y la voluntad para el bien. Respeto ante Dios y ante todo lo que debería ser santo para nosotros, y la voluntad de realizar en la vida lo reconocido como bueno y afirmado de todo corazón; el llegar a ser dueño de la vida instintiva y ejercitar la autodisciplina. Todo hombre debe atravesar primero por un grado de disciplina puramente externa; pero

después debe alcanzar aquella disciplina interior que es característica del hombre libre.

Para esto educa la vida en comunidad. Todos deben reconocer los límites del impulso egoísta y sentirse como parte de un todo. La autonomía del alumno se amplía gradualmente; las formas del autogobierno adquieren cada vez mayor extensión, y se acrecienta la responsabilidad que se confía a cada uno. Las conversaciones comunes de los maestros con los alumnos, las «veladas libres» despiertan y cultivan el sentimiento de responsabilidad de todos respecto a la comunidad. Las relaciones personales entre maestros y alumnos se afirman dentro de la «familia» que se reúne en torno a cada maestro y a la protección del cual está confiada.

Esta educación moral y social constituye la base para el desarrollo de la *personalidad*. Esta debe hundir sus raíces en el subsuelo alimentador de la cultura espiritual del pueblo y de la Humanidad; su corriente vital más valiosa debe provenir del pasado, y del pasado más vivo, para que se ensanche hasta la Humanidad y adquiera al mismo tiempo la fuerza y la voluntad para trabajar sobre el presente en un futuro mejor del pueblo y de la Humanidad.

*Se explica el* Educación intelectual.—El plan de enseñanza se apoya en una escuela *básica*, con cuatro años de estudio, que se dirige principalmente a la naturaleza y la historia y al desarrollo de la lengua materna, y sin ningún idioma extranjero. La escuela *media*, que descansa en aquélla, comienza con una lengua extranjera, el inglés; después se estudia el francés, y, voluntariamente, el griego y el latín. Las materias fundamentales en todos los grados son: alemán, historia, historia religiosa y matemáticas, a las que se agregan en el grado *superior* la filosofía y la educación cívica. En el grado superior puede hacerse una especialización, según las disposiciones de los alumnos en las direcciones científico-matemática, idiomas modernos, idiomas clásicos o literario-histórica.

La enseñanza tiene un fin educativo; es decir, debe desarrollar las capacidades, las fuerzas creadoras, y no sólo comunicar conocimientos acabados. De aquí se deduce el reconocimiento de los principios de la «escuela del trabajo», en la que los alumnos, con ayuda de su maestro, se elaboran su saber; se da especial importancia al desarrollo de los propios intereses con reuniones pertinentes, días de estudio, veladas especiales, etc., en las que los alumnos informan sobre problemas de su interés y trabajo especiales.

El plan de enseñanza se basa en el de los Institutos realistas superiores (*Oberrealschulen*) de Prusia. Este, sin embargo, ha sido organizado libremente en la escuela. Los idiomas extranjeros, como se ha dicho, han sido limitados. Se da, sobre todo, importancia al idioma nacional, a las ciencias histórico-cívicas y las científico-técnicas. Los alumnos realizan prácticas en todos los ramos de las ciencias naturales. Los trabajos de laboratorio preparan a la vez para las diferentes técnicas. En el grado superior se tratan los problemas político-sociales y de orientación en la vida.

Aunque el fin de la escuela no es preparar para exámenes oficiales, la educación dada en ella capacita para éstos. Desde 1920, los L. E. H. gozaron el privilegio de conceder títulos de bachiller, mediante exámenes que se celebran en Bieberstein, bajo la presidencia de un delegado del Gobierno.

En cuanto a los métodos de enseñanza—dice el doctor Lietz—se emplea el recurso de dedicar dos horas seguidas a una misma materia, con lo que se estudian éstos más profundamente. Siempre que es posible, la enseñanza se da al aire libre y con un carácter activo. El educador trata de desarrollar la capacidad del alumno dirigiéndole de modo que pueda hacer y encontrar por sí todo lo que es capaz. Las materias elaboradas así en la clase en común deben ser expuestas por escrito y explicadas por

la tarde. A todos se da facilidades para dirigir preguntas y presentar cuestiones, y para concentrarse en las materias que más corresponden a sus disposiciones y aficiones.

*Educación física y artística.*—Los L. E. H. dan, según su director, gran importancia a los trabajos en los talleres, en el jardín y en el campo. En ellos se pueden desarrollar muy bien las fuerzas de la voluntad: la vista práctica y la destreza organizadora; al mismo tiempo, cada uno aprende aquí a cuidar y a trabajar él mismo para la totalidad y para sus propias necesidades. Las naturalezas dotadas más prácticamente pueden mostrar y desarrollar así sus capacidades especiales.

En este punto se debe mencionar el siguiente acuerdo tomado por los maestros de los L. E. H. en su primera Asamblea general: «Se espera que todo maestro soltero participe en el trabajo práctico y en los deportes, para que los alumnos vean que todos los miembros de la escuela consideran como muy valiosos y adecuados estos ejercicios.» Así, dice el Dr. Grunder, vemos al profesor de Instituto o al doctor en Ciencias, que durante la mañana se ha ocupado en labores científicas con sus alumnos, trabajar, por la tarde en el campo o en el jardín o en los talleres, o mejor en el campo de deportes, a diferencia del clásico e inexperto profesor de Instituto, que sólo sabe manejar su pluma como único instrumento. Al maestro que además no participa en las excursiones a pie o en bicicleta con los alumnos no se le considera como buen maestro en los L. E. H.

El arte ocupa también una posición central en la escuela, no sólo como materia de enseñanza, sino desarrollando las facultades artísticas, mediante la sensibilidad por la línea, el color, el ritmo, la armonía, etc. El arte debe introducirse en la vida entera, en tanto que es expresión de un sentido humano noble y elevado. Para ello se utilizan las «veladas orquestales», las representaciones teatrales y musicales, las excursiones artísticas,

conferencias, etc. A la música se concede una especial importancia. El alumno no sólo debe tener ocasión de recibir la enseñanza del canto y de la música instrumental (piano, violín, violoncello, etc.), sino que debe también alcanzar por medio de un cultivo intencionado de la música de la casa (solistas, tercetos, cuartetos, orquesta) cierta medida de educación musical general; es decir, la capacidad de oír música.

*La vida en la escuela.*—Los «hogares» aspiran a hacer de sus alumnos hombres independientes, sencillos, sociales, sanos, endurecidos, activos, que pueden ver las cosas y los hombres como son; tengan el valor de formarse y defender sus opiniones. De aquí que cada uno tenga que realizar en los «hogares» todo lo que pueda hacer, aun en las cosas externas; hacer su lecho y su cuarto y limpiar sus cosas; cada uno tiene que bañarse diariamente con agua fría, al menos que no pueda soportar este régimen. La alimentación es sencilla, pero suficiente.

No se tolera el lujo en la escuela. Todos tienen que aprender a trabajar en la medida de sus fuerzas, sea corporal, sea espiritualmente.

Cada uno de los tres L. E. H. corresponde a tres diferentes edades. Los pequeños, desde el primer año escolar al séptimo grado (III *b* de la segunda enseñanza oficial alemana), residen en el *Heim* de Ilsemburgo. El grado medio, del séptimo al noveno año escolar (III *b* a II *b* inclusive), se encuentra en Haubinda. El grado superior, del noveno al duodécimo año escolar, en Bieberstein.

Cada «hogar» está dividido en familias de cinco a doce niños, que son dirigidos por un padre de familia; gran parte de los maestros están casados; por eso, tampoco faltan las «madres de familia». Ambos cuidan y son responsables, con el director, de la educación de sus niños, de su bienestar físico y espiritual. Representan en este sentido a los padres.

La vida en los L. E. H. se desarrolla conforme a

este horario: los niños se levantan temprano, pero también se acuestan pronto, para que disfruten de un sueño suficiente: de ocho a once horas, según la edad. Después de una breve pausa, se dedica toda la mañana a la enseñanza científica; de tres a cuatro horas, con los más pequeños; de cuatro a cinco, con los medianos y mayores. A eso de las doce termina lo más tarde la enseñanza. Desde esta hora a las dos, el tiempo es libre. La primera mitad de la tarde se dedica al trabajo práctico, a la educación artística y a otros trabajos elegidos voluntariamente. El tiempo restante se dedica al juego, a la gimnasia y al canto, a más de a la merienda. Desde las cinco a la hora de cenar, se reserva al trabajo científico, en el cual los menores participan bajo la inspección y dirección de un maestro. Después de la cena, el día termina con una reunión, en la que se organizan lecturas y se oye buena música. Dos días de la semana hay veladas «familiares», de grupo, en las que se habla de excursiones, de juegos; etcétera. El domingo es libre para éstos, igualmente lo son el miércoles y sábado por la tarde, hasta la hora de cenar.

*Horario de los L. E. H. en el semestre de verano.*

|                             | Pequeños.   | Medianos.  | Mayores.    |
|-----------------------------|-------------|------------|-------------|
| Levantarse.....             | 6,40        | 6          | 5,40        |
| 1. <sup>a</sup> clase.....  | 7,15- 8     | 6,45- 7-30 | 6,15- 7     |
| Desayuno.....               | 8           | 7,30       | 7           |
| 2. <sup>a</sup> clase.....  | 8,30- 9,15  | 8 - 8,45   | 7,30- 8,15  |
| 3. <sup>a</sup> clase.....  | 9,30-10,15  | 9 - 9,45   | 8,30- 9,15  |
| 4. <sup>a</sup> clase.....  | 10,30-11,15 | 10 -10,45  | 9,30-10,15  |
| 5. <sup>a</sup> clase.....  | 11,30-12,10 | 11 -11,45  | 10,30-11,15 |
| Descanso, comida.....       | 12,15- 2    | 12 - 2     | 12 - 2      |
| Trabajo práctico.....       | 2 - 2,30    | 2 - 2,30   | 2 - 4,45    |
| Dibujo, música.....         |             |            |             |
| Merienda.....               | 3,30- 4     | 3,30- 4    |             |
| Juego, gimnasia, canto..... | »           | 4 - 4,45   |             |
| Trabajo científico.....     | 5 - 6-40    | 5 - 7,30   | 4,45- 7,30  |
| Cena.....                   | 6,45- 7,10  | 7,30- 8    | 7,30- 8     |
| Velada.....                 | 7,15        | 8          | 8           |
| Acostarse.....              | 8           | 9          | 10          |

Tardes libres: miércoles y sábados, hasta las cinco.

Veladas familiares: jueves y sábados.

Domingos: capilla, a las ocho; libre, de nueve mañana a siete tarde.

En las escuelas se practica la coeducación. En el grado inferior se educan juntos los niños de uno y otro sexos. En el grado medio y en el superior, sólo se admiten niñas en casos especiales. Cuando las niñas parecen aptas para la educación en común, recorren los tres grados de los «hogares». En caso contrario, terminan su educación en el L. E. H. para niñas situado en Goienhofen, en el Bodensee. Largos años de experiencia han demostrado la utilidad de la coeducación; pero también que no es favorable en todos los casos. Por ello tienen que resolverse las cuestiones individualmente.

Durante el año hay tres vacaciones: tres semanas en Pascuas de Pentecostés, seis semanas en el verano y tres semanas en Navidades. En Pascua y al principio de octubre se realizan excursiones de unos ocho días en común.

Los tres «hogares» se hallan entre sí en íntima relación. Las vacaciones se disponen de suerte que, tanto los alumnos como los maestros, puedan visitar los diferentes «hogares». Por lo menos una vez al año tiene lugar en un *Heim* una reunión de todos los maestros. Se mantiene también lo más posible la relación con los padres y hermanos. Además de las visitas ordinarias, todos los años se realiza en uno de los «hogares» una asamblea de padres, y por Navidad, otra en Berlín o Hamburgo, en que se discuten los problemas que más interesan a ambas partes.

## 2. LA «ODENWALDSCHULE».

Una manifestación especial de las «escuelas nuevas» en Alemania la constituyen la *Odenwaldschule* y la *Freie Schulgemeinde*, de Wickersdorf. Ambas tienen su punto de arranque en los *Landerziehungsheimen*, aunque después se hayan distanciado de ellos, y, a nuestro modo de ver, superado. Los dos directores fundadores de aquellas escuelas, Paul Geheeb y Gustav Wyneken, respectivamente, fueron algún tiempo colaboradores del doctor Lietz en los L. E. H. Pero en el verano de 1906, aquellos, con otros maestros y alumnos de los L. E. H., se separaron del Dr. Lietz y fundaron en Wickersdorf, en la Turingia, en septiembre de 1906, una «comunidad escolar libre», siendo ambos directores de ésta. Pero a consecuencia de diferencias ideológicas y de carácter entre Geheeb y Wyneken, aquél abandonó Wickersdorf en 1909, y fundó en la primavera de 1910 la *Odenwaldschule*, que se halla en Oberhambach bei Neppenheim, y que cuenta en la actualidad con 62 alumnos y 38 alumnas.

Según el programa de la escuela, en ésta, situada en plena naturaleza, lejos de los influjos perturbadores de la ciudad, se trata de crear una atmósfera que logre alcanzar este fin: formar en los muchachos confiados a ella caracteres religioso-morales, perfeccionar sus disposiciones

físicas y espirituales y desarrollarlas armónicamente. Además, la educación dada en la escuela considera como uno de sus fines esenciales la formación de ciudadanos que sientan y actúen socialmente.

Para alcanzar estos fines en la vida de la escuela, los niños y niñas, aun los más pequeños, adquieren pronto un sentimiento de sus deberes hacia la comunidad, y se sienten responsables del bienestar de la totalidad. La íntima relación entre mayores y menores y el trato amistoso dentro de los grupos denominados «familias», de seis a ocho niños, que corresponden a un educador, facilitan la comprensión recíproca de los fines, problemas e instituciones de la escuela. En las deliberaciones, que tienen lugar, por lo menos, dos veces al mes, de toda la comunidad escolar sobre la organización de la vida en común, se hace comprender la necesidad de la subordinación y aun del sacrificio de los intereses del individuo hacia la totalidad; se ejercita la capacidad de exponer sus ideas, deseos y objeciones ante un círculo de gentes extenso, en una forma conexas y clara; se desarrolla la clara virtud política de oír tranquilamente a los que piensan de otro modo y a ver lo que hay de común en lo que separa; finalmente, se fomenta un espíritu corporativo, lo bastante elevado y vigoroso para dar ánimo al director responsable de tal estado escolar, para dejar que la comunidad escolar deliberante y ejecutiva, que está compuesta, en gran parte, de niños, se convierta en una corporación legislativa, con capacidad cada vez mayor en los asuntos escolares.

En cuanto a la enseñanza, no se aspira a amontonar masas muertas de saber en las cabezas de los niños, sino a desarrollar las capacidades o fuerzas productivas. En la escuela se aprecia más al maestro que sabe colocar su enseñanza tras el trabajo espontáneo de los niños llenos de interés, y hacerse cada vez más innecesario. Esta organización de trabajo supone, sin duda, la existencia de un

número relativamente grande de verdaderos pedagogos, así como un conocimiento muy preciso por parte del educador de las individualidades infantiles, y la sustitución de la usual organización de clases escolares por grupos pequeños que se forman orgánicamente y que se basan en la comunidad de los intereses y del trabajo. Tal *laboratorio pedagógico* será también de un valor cada vez mayor para la ciencia cuanto más logre aplicar a la práctica las teorías pedagógicas progresivas y demostrar con actos lo que el arte de la educación puede realizar con niños normales en las condiciones más favorables. La escuela de Odenwald prepara a sus alumnos para el examen de bachillerato en las *Oberrealschulen*, *Realgymnasios* y Gimnasios humanistas.

Una de las peculiaridades de la *Odenwaldschule* es, como hemos dicho, la coeducación de los sexos, que el director de la escuela P. Geheb fundamenta así: Toda la vida orgánica, y, sobre todo, la vida de los organismos muy desarrollados, se realiza en constante acción recíproca entre elementos masculinos y femeninos. Por lo tanto, un cuarto de niños (*Kinderstube*), o un *Kindergarten*, o una escuela que separa artificiosamente a aquellas dos partes del mundo infantil o de la juventud, que necesariamente se complementan, es un absurdo de la Naturaleza. O dicho de un modo positivo: la relación entre sí de uno y otro sexo, su trato recíproco, es un problema práctico que se presenta, no sólo entre las personas adultas, sino que existe ya en la infancia más temprana, y en cada nuevo estadio de ésta y de la juventud adquiere una forma distinta y mayor complicación. Por consiguiente, es un problema y uno de los más importantes que afecta al educador. Los niños y las niñas debían vivir entre sí a la vista de educadores y educadoras preparados; en una atmósfera iluminada y calentada por el saber pedagógico, debe desarrollarse la relación de los sexos, de modo

que los muchachos y las muchachas salgan a la vida con una riqueza indestructible de fuerza física y moral.

A pesar de practicar la coeducación, la escuela de Odenwald no quiere suprimir las diferencias naturales existentes entre uno y otro sexo, sino que aspira a educar lo más virilmente posible a los muchachos y lo más feminamente posible a las muchachas. El principio generalmente admitido en la educación e instrucción de la individualización hay que aplicarlo también a las diferencias entre el sexo masculino y el femenino. El mayor trabajo que esto ocasiona al educador se puede aligerar con la creación de grupos pequeños. Aquí se supone una organización que tenga en cuenta la diferencia en el tiempo del desarrollo espiritual y físico entre muchachos y muchachas de igual edad.

Respecto de la organización de la vida y de la enseñanza en la escuela, el Dr. F. Grunder da estas noticias.

El plan de estudios de la escuela está dispuesto individualmente, puesto que los niños se reúnen libremente en ciertas «comunidades de trabajo». Antes de empezar un nuevo mes de trabajo, se indican en un tablero todos los cursos que van a darse. Los alumnos deben elegir los tres cursos del mes (dos científicos por la mañana y uno práctico por la tarde), y en esta elección deciden también el «padre de familia» y el «director de cursos» (es decir, maestro), con el que quieren trabajar. La libertad de elección de los alumnos no es aquí absoluta, pues a veces hay que oponer a la tendencia de ciertos niños a la especialización ciertas razones (por ejemplo, las necesidades del examen, de la vida, etc.); además, para ciertos cursos son necesarios determinados conocimientos previos.

Con estas «comunidades de trabajo» facilitase la labor del maestro extraordinariamente, pues no hay que despertar el interés de los alumnos artificialmente, sino que se da ya por supuesto.

*Plan de la vida en Odenwaldschule.*

VERANO

|             |   |
|-------------|---|
| 5,45        | Levantarse. Baño de sol de los muchachos mayores. Paseo de las muchachas mayores.                           |
| 6,30-7      | Clase de repetición. (6,45, levantado de los pequeños. Baño de sol.)  |
| 7           | Primer desayuno.  |
| 7,20        | Arreglo de los cuartos.   |
| 7,30-9,30   | Primeras clases. (7,30, desayuno de los pequeños; 7,50, arreglo de los cuartos; 8, clases de los pequeños.) |
| 9,45        | Segundo desayuno. (10, segundo desayuno para los pequeños.)   |
| 10,15-12,30 | Segundas clases. (10,30, para los pequeños.)  |
| 12,30       | Recreo al aire libre. (Baño de sol para las muchachas mayores.)   |
| 1,30        | Comida.   |
| 3,20-5,20   | Clases de la tarde (jardinería, horticultura, ebanistería, trabajos manuales, etc.).                        |
| 5,30-6,30   | Estudio libre. (6, cena de los pequeños.)   |
| 7           | Cena de los mayores.  |
| 7,30        | } Acostarse.  |
| 8           |   |
| 8,30        |   |

3. LA «COMUNIDAD ESCOLAR LIBRE» DE WICKERSDORF

Como hemos dicho, esta escuela (*Freie Schulgemeinde*) fué fundada en 1906 por G. Wyneken y P. Geheeb. Aquél era y es una de las personalidades más salientes de la pedagogía contemporánea, a diferencia de la mayoría de los fundadores de estas escuelas nuevas, que son más educadores prácticos. La labor teórica de Wyneken comprende diversas obras de gran valor pedagógico, de los que no podemos ocuparnos ahora (1).

(1) Véase *Ensayos de Pedagogía e Instrucción Pública*, por L. Luzziaga, Madrid, Hernando.

Para que no reine la anarquía, se prepara un programa individual para cada alumno, donde no falte lo necesario. En los cursos se enseña: alemán, historia, geografía, francés, inglés, latín, matemáticas, física, química, biología y los trabajos prácticos: ebanistería, cerrajería, jardinería, trabajos en cartón y encuadernación, costura, cocina. Además, hay clases especiales (no cursos) de dibujo, historia religiosa, griego, música instrumental (violín y piano), canto, gimnasia rítmica y ejercicios corporales.

Cada mes, el alumno trabaja sólo en dos materias científicas, lo que facilita la concentración en ellas. Hay, además, de seis y media a siete de la mañana, una clase de repetición, para que se puedan repasar aquellas materias que no se enseñan durante el mes corriente.

En la enseñanza, los alumnos disfrutan de una gran autonomía; el maestro se retrae lo más posible para incitar a los alumnos a trabajar independientemente. El maestro es más bien un consejero o un director de trabajos que un docente en el sentido corriente de la palabra. Y lo mismo, respecto al orden y a la disciplina. Cada curso elige un denominador «ordenador del curso», que es responsable del orden de éste y que tiene facultades ejecutivas.

Del trabajo realizado, de la disciplina y del orden se da cuenta el último día del curso de cuatro semanas a la mayoría de los alumnos y maestros en la llamada «comunidad escolar de fin de curso», que es presidida por un alumno o alumna de los mayores. En esta reunión, un «ponente» informa sobre lo que se ha trabajado durante el curso en su grupo, y presenta algunos ejemplos de esos trabajos. Después, el «mantenedor del orden» da cuenta de todo lo que se refiere a esto. Finalmente, «el director del curso», que completa o rectifica lo dicho por aquéllos, expone los fines y métodos del curso, etc.

Lo único que podemos decir aquí es que la labor educativa de aquél, que empezó al lado de Lietz en los L. E. H., ha sido interrumpida frecuentemente por circunstancias políticas y sociales, por las que se ha interesado a grandes núcleos de la población e intelectualidad alemanas.

Wyneken, además de ser el verdadero teórico y práctico de las «Comunidades escolares libres», ha sido uno de los iniciadores e inspiradores de los más nuevos movimientos de la juventud en Alemania.

Su actuación en la escuela de Wickersdorf duró desde su fundación en 1906 hasta la ruptura con Paul Geheeb, en 1910, en que tuvo que abandonar la escuela por razones políticas.

Después de la Revolución alemana, de 1918, Wyneken volvió a hacerse cargo de la escuela; pero a poco tuvo que dejarlo también, por otras circunstancias.

En la actualidad, el director de la escuela es el doctor M. Luserke, quien, al parecer, sigue la orientación de Wyneken.

La escuela se halla situada en la Turingia, a 620 m. sobre el nivel del mar, y tiene espacio para 150 alumnos, de los que 40 pueden ser muchachas.

Según el programa redactado por G. Wyneken (1), la Comunidad escolar libre de Wickersdorf debe satisfacer, en cuanto sea posible, la necesidad de una nueva configuración que se ha mostrado como necesaria en el campo de la educación. Pero la Comunidad escolar libre no es una mera suma de reformas aisladas. Por el contrario, parte del reconocimiento de que el presente exige un tipo escolar enteramente nuevo, en cuanto se han transformado radicalmente hoy la vida y el pensar del hombre. Se ha llegado, en efecto, a la conclusión de que no se acomodaría al carácter social de nuestro tiempo un ilimitado

---

(1) G. Wyneken, *Wickersdorf*.

individualismo, que disolvería necesariamente a la educación y a la vida escolar en el cuidado de personalidades aisladas y que por ello destruiría a la escuela. Esta es un cuadro necesariamente social en el que el trabajo espiritual de una época se sintetiza en una imagen universal; en el que los valores espirituales de una época son puestos en la conexión orgánica de una cultura y transmitidos a la juventud, y en el que ésta conoce a su modo la vida, como algo socialmente condicionado a que se ha de coordinar y de cuyo valor y progreso es también responsable.

Así como la verdadera escuela ha de corresponder al trabajo espiritual del tiempo, en el que ha de introducir, también ha de tener, por otra parte, en cuenta, la naturaleza de la juventud, y más concretamente, de la juventud actual.

De la juventud en general, en cuanto debe ser consciente de que la juventud tiene su derecho propio, su vida propia, su propia belleza, y que no es simplemente una edad de preparación, un medio para un fin; de la juventud actual, es decir, de la juventud cuyo sentimiento le hace exigir la participación en el derecho al respeto de la personalidad, al desarrollo libre, a la actividad espontánea, que el hombre actual exige para sí.

Así se aspira crear una escuela en la que la juventud se sienta feliz en una vida adecuada a su naturaleza, y que al mismo tiempo ve aproximarse gradualmente los serios problemas de la existencia para consagrarse al fin con entusiasmo propio, resolución autónoma y vigor sostenido a la colaboración en esos problemas.

El fundamento natural y la condición previa de la satisfacción y frescura, y al mismo tiempo el mejor armamento para las luchas de la vida, es el cultivo del cuerpo en cuanto a la salud y la belleza, y no menos el cultivo de un instinto certero para esa orientación en la vida.

Se trata de satisfacer esta necesidad, en primer lugar, con un género de vida higiénico; las más importantes

condiciones para nosotros en este respecto son un sueño abundante, una alimentación sana y vigorosa y un ejercicio frecuente al aire libre. Insolublemente unido con los cuidados higiénicos está el cultivo del cuerpo para la belleza, la agilidad y el vigor. Para este fin sirve, además del trabajo corporal en los talleres, jardín, etc., una gimnasia regular, adecuada sistemáticamente al ejercicio de todo el cuerpo, completada por el cultivo de juegos y deportes, sin caer, no obstante, en endurecimiento peligroso para el cuerpo y embotador del espíritu. La comarca ofrece lugares ideales para los deportes de invierno; el del *ski* es obligatorio para todos y se enseña metódicamente. Se da especial valor a las excursiones a pie, en bicicleta y en *ski*. Aquí se ha recogido, y en parte ampliado, esto que primero introdujeron y realizaron en Alemania, los *Landerziehungsheimen*.

Sobre esta base de principios se desarrolla la vida de Wickersdorf. En ésta ha habido que tener en cuenta las exigencias de los exámenes de reválida del Estado (grado de bachiller) y la necesidad de preparar para ellos. Con el fin de llevar la escuela al verdadero campo de trabajo de las ciencias actuales y de la vida moderna, se eligió el plan de enseñanza de las escuelas superiores realistas (*Oberrealschulen*), con su acentuación de las ciencias físiconaturales y la posibilidad de lograr un dominio real de las lenguas vivas modernas.

El rasgo esencial de la escuela es la conciencia de que el hombre ha de poner el último fin de su vida al servicio de ideas superiores y colaborar en la realización de un reino divino que da a esta su vida el verdadero sentido. El entusiasmo por esta lucha y este trabajo en pro de lo justo, de lo bueno, de lo hermoso y de lo verdadero en el mundo debe ser el resultado más valeroso de la vida escolar, la religiosidad, para la que la escuela puede educar directamente y con la que puede vivir la juventud con sentimientos propios.

Como postulado esencial de nuestro tiempo, respecto al método de trabajo, se puede considerar el que la enseñanza fomente, y aun cree, la autoactividad del alumno. Se ha colocado como fin de la enseñanza capacitar a los alumnos para instruirse por sí mismos. Aquí es donde menos puede faltar la dirección del maestro. Así, la enseñanza, sobre todo en los últimos años, debe convertirse en autotrabajo, y siempre es misión de la instrucción no sólo obligar a los alumnos a la colaboración, sino también familiarizarlos con los métodos del trabajo y capacitarlos así para el propio pensar científico.

Un elemento esencial de la educación en la escuela ha sido siempre el trabajo práctico en los talleres y en el campo. Todo alumno está obligado a tomar parte en ellos. Con este trabajo, la juventud que disfruta una educación superior debe sentirse unida con la gran masa del pueblo trabajador, no perder nunca de vista el género más originario y fundamental y el sentido más elemental de todo trabajo, y procurarse por sí mismos, a más del gran provecho de la confianza en sí, mayor seguridad social.

Una de las innovaciones más importantes de Wickersdorf, introducida por G. Wyneken, es lo que se ha llamado la «comunidad escolar». Aquél explica así ésta.

El alumno debe tener cada vez más la conciencia de que es una personalidad, un ser que depende y es responsable de sí mismo. Este sentimiento de libertad determina en la escuela, en primer término, el trato entre alumnos y educadores. Aquél es espontáneo, natural, como debe ser entre miembros de diferente edad de la sociedad culta, sin falsa humildad, de una parte, y sin superioridad impuesta, de otra.

Los alumnos se agrupan a su elección en torno de los maestros y maestras en las llamadas *Kamaradschaften*, en las que se ponen la íntima relación entre sí con los guías elegidos, tienen intereses comunes, se aconse-

jan, vigilan, dirigen y cultivan. En su «camaradería», cada uno se siente como en su propia casa. Así, en toda la escuela existe un espíritu de confianza, y cada uno se siente obligado a cuidar de la buena conservación de este estado. Sobre la base de esta relación de confianza mutua puede concederse la mayor libertad.

De este estado de ánimo básico se desarrolló la peculiar constitución escolar de la Comunidad, aquélla no consiste en un mero autogobierno de los niños, sino en el trabajo en común de educadores y alumnos en la legislación y gobierno de la Comunidad escolar. De esta suerte ha surgido una institución regular que se ha asegurado. De la disciplina y del orden cuida así la totalidad; todos se sienten corresponsables de todo aquello en cuya determinación todos han colaborado. Este espíritu de responsabilidad social se desarrolló más por la iniciativa de los alumnos mayores; con ello se formó un Comité que ha asumido, poco a poco, los deberes del servicio de orden, así como de la protección, del cuidado y vigilancia de sus compañeros más jóvenes.

Así se ha alcanzado con esta práctica justa y honorable de ideas libres que llegasen a convertir en buen tono el cumplimiento del deber, el altruismo y los intereses espirituales superiores. Los alumnos de la Comunidad escolar libre no cayeron, sin embargo, en la hipocresía y en el servilismo, precisamente porque su concepción de la vida nació de la libertad. Por el contrario, en la escuela se percibió todos los días un resplandor de alegría juvenil. El que los alumnos consideren los años de escuela como una época de dicha, que amen con entusiasmo su escuela es al fin el signo más seguro de que se han cumplido, en gran parte, los objetivos de la escuela.

Los deportes han sido el campo apropiado para el desarrollo del ánimo juvenil. También se han organizado veladas, representaciones y fiestas, en las que el gusto y la fantasía encontraron ejercicio adecuado. Además, se

organizan dos veces al año excursiones de una semana cada una.

Es evidente que las muchachas toman parte en todo esto. La educación no puede ignorar el gran problema de la relación de los sexos, y la escuela lo resuelve, en cuanto los muchachos y las muchachas se tratan y conocen como compañeros, es decir, como ciudadanos de un mundo espiritual común, como trabajadores en una tarea común; la relación entre los muchachos y las muchachas ha sido desde el primer momento la de un ingenuo compañerismo; si ha actuado educativamente en el presente el desarrollo y trabajo en común, se verán seguramente en la vida ulterior sus más hermosos frutos.

El año escolar está dividido en las Comunidades escolares libres por tres vacaciones, durante las cuales los alumnos vuelven a casa de sus padres.

Los muchachos se levantan a las seis y media. Durante media hora hacen gimnasia (separados los muchachos de las muchachas) en grupos, desnudos, al aire libre. Sigue a esto la ducha. Después—y tras una breve recitación musical—, el primer desayuno. Siguen dos clases de cuarenta y cinco minutos, separadas por un descanso de cinco minutos; en los últimos años se suele dedicar las dos clases a una misma materia. Después, tres cuartos de hora de trabajo práctico (hacer las camas, limpieza de los cuartos, etc.), y el segundo desayuno. A continuación, tres clases de diez y veinte a doce cuarenta y cinco. Los primeros años tienen sólo dos clases, y a las once y diez van a los talleres o se dedican a la costura. A la una, la comida y recreo, que dura hasta las dos y media. Después, una hora de deporte obligatorio, o con mal tiempo, paseos, y cinco cuartos de hora de trabajo práctico (talleres, dibujo, prácticas de química o biología, música, jardinería, etc.). Merienda. Hora y media de clase. Cena a las siete, y velada (lecturas, concierto, etcétera) hasta las ocho y cuarto, en que van los peque-

ños a la cama; los medianos, a las ocho y cuarenta y cinco, y los mayores, a las diez.

La Escuela cuenta con 20 maestros y educadores, además de los empleados y servidores necesarios. Los niños de los primeros cursos viven en cuartos de cuatro a ocho camas; los mayores tienen su habitación propia. De los pequeños cuidan, a más de los adultos, los tutores; es decir, un número de alumnos de los últimos años, de los que cada uno tiene como protegidos a algunos de los pequeños. Aquéllos han de cuidar del orden y de la limpieza, dirigir a los pequeños, velar por sus cosas, etc.

Después de una visita hecha recientemente a Wickersdorf, dice en *L'Education* (julio 1923) M. J. Dupertuis lo siguiente: En Wickersdorf se atiende mucho a desarrollar al niño en todas sus aptitudes, y no he visto una sola escuela en que la educación integral se haya comprendido tan bien como aquí. Todos los días, con las lecciones de la mañana, los trabajos manuales y artísticos de la tarde, los ejercicios al aire libre, las conversaciones sociales o las sesiones musicales de la noche, el alumno tiene ocasión de desarrollar armoniosamente su personalidad entera. Una fuga o un preludio de Bach comienza el día, y casi todas las noches los músicos de la escuela tocan, comentándolas, obras clásicas. La cultura musical desempeña un gran papel aquí, porque se considera al arte—manifestación suprema del espíritu—como el mejor medio de unir la colectividad en el sentimiento afectivo de una experiencia común. Cuando cantan en coro, los alumnos de Wickersdorf expresan así su elevación espiritual y su certidumbre feliz de una comunidad superior. Nada más bello que la inmensa sala de música con sus zócalos de viejo roble, su rica colección de bajorelieves antiguos, sus bancos esculpidos y sus vidrieras antiguas. Pero, al decir de los alumnos, la obra maestra de Wickersdorf es el teatro, construído por los niños según las exigencias de la escena moderna. Los días grandes son

los que se representa Shakespeare ante los amigos y los aldeanos; este teatro de niños ha llegado a ser célebre entre la juventud alemana desde que Luserke, un director de escena notable, ha escrito comedias para los niños. No cito más que el *Rey Drosselbart*, un cuento noruego de tendencia étnica, que ha sido creado en Wickersdorf por alumnos de talento, y después representado en toda Alemania. Aquí, todo nos lleva al sentimiento social de comunidad. Recto y altivo, el alumno de Wickersdorf no es egoísta ni solitario, porque forma cuerpo con sus compañeros para hacer frente contra el mundo, para aprender a dominarle. Esta es la idea de Goethe en *Wilhelm Meister*. Se trata de un combate contra el destino y la necesidad, como Spitteler y Hodler, muy festejados aquí cuando sus visitas, lo han personalizado en varias de sus obras épicas. La comunidad, consciente de su deber, se eleva espiritualmente para combatir la fuerza hostil que el mal cósmico produce en el hombre y en el universo. Así es necesario comprender la rebelión de los espíritus que reina aquí contra el materialismo familiar y burgués.

Desde luego, la idea de la comunidad es la idea viva de la escuela. Cada uno quiere colaborar en la buena marcha general. Los alumnos amueblan y tapizan sus cuartos para embellecer la escuela. Ciertos alumnos mayores, en número de veinte, se ocupan activamente de los pequeños en sus deberes de limpieza, de cuidado, de orden y de economía. Un día en que faltaban las manzanas del postre he visto a los alumnos mayores privarse de ellas para que los pequeños tuviesen así su parte acostumbrada. He visto a un alumno que era tutor, declarar en asamblea escolar que había cometido un pequeño robo y que no podía proteger a los pequeños.

El sentimiento muy fuerte de la comunidad, que une a maestros y alumnos, desarrolla aquí la conciencia y la responsabilidad. Hogar intenso de cultura intelectual y

social, medio de belleza y de arte, Wickersdorf me ha parecido como un castillo, donde flotan las banderas de la juventud autónoma y caballeresca.

Además de las escuelas que hemos mencionado, existen en Alemania, según la lista antes indicada, las siguientes Escuelas Nuevas:

X  
K  
*Landerziehungsheim für Mädchen*, en Baviera, fundada en 1904, dirigida por Franz Utz, con 40 a 45 alumnas, de ocho a diez y seis años.

*Deutsches LandErziehungsheim Gaienhofen*, en Baden, fundada en 1900, dirigida por la Dra. Elisabeth Müller, con 30 alumnas, de seis a veinte años.

*Süddeutsches Landerziehungsheim Schondorf am Armersee*, en Baviera, fundada en 1905, dirigida por el Dr. E. Reisinger, y que cuenta con 120 alumnos y cinco alumnas, externas.

*Landschulheim am Solling*, en Holzminden a. W., fundada en 1909, dirigida por el Dr. Th. Lehmann, y que cuenta con 119 alumnos y seis alumnas.

*Mädchen Landerziehungsheim Schertlinhaus*, cerca de Augsburgo, Baviera, dirigida por E. Zech, y con 80 alumnas, de diez a veintidós años.

*Landwaisenheim Verkenstedt*, Orfelinato, en el Harz, fundada en 1914, dirigido por el Dr. Theo Zollman, con 32 alumnos y 17 alumnas, de cinco a catorce años.

*Neue Schule Hellerau*, cerca de Dresde, fundada en 1920, dirigida por el Dr. Carl Theil, con 45 alumnos y 65 alumnas, de diez y ocho años.

*Stilachschule*, en Baviera, fundada en 1920, dirigida por el Dr. Saathof, con ocho alumnos y ocho alumnas (escuela de convalecientes).

*Ferientschul und Jugendheim*, en el Mar Báltico, fundada en 1921, dirigida por el Dr. F. Klatt, con diez alumnos y diez alumnas, de doce a diez y ocho años.

*Bergschule Hochwalderhausen*, fundada en 1921, di-

rigida por el profesor O. Steche, en Hessen, con 25 alumnos y 25 alumnas, de ocho a veinte años.

*Arbeitschule Barkendorf*, cerca de Brema, dirigida por H. Vogeler, con cinco alumnos y seis alumnas, de diez a veinte años.

#### IV. LAS ESCUELAS NUEVAS EN SUIZA

Según la lista de escuelas nuevas publicada en *Pour l'Ere nouvelle*, existían en marzo de 1922 en Suiza ocho escuelas nuevas.

La más antigua de ellas es la *Ecole nouvelle de Glarisegg*, fundada en 1902; pero de la que no poseemos datos. A ellas siguen, por orden de antigüedad, la *Ecole nouvelle de la Suisse romande*, fundada en 1906, y el *Landerziehungsheim Hof Oberkirch*, fundado en 1907. De ellas vamos a dar una sucinta información.

##### LA «ECOLE NOUVELLE DE LA SUISSE ROMANDE»

Como se ha dicho, fué fundada en 1906 por M. E. Vittoz y se halla situada en Chailly sur Lausanne; la característica de esta escuela es que tiene un carácter mixto de internado y externado, predominando éste sobre aquél. En 1922 tenía 100 alumnos, de los cuales 30 eran internos, y 30 alumnas. Su director actual es el Dr. L. Villemier, y los precios de la pensión oscilan entre 2.850 y 3.300 francos para los alumnos suizos, y de 3.750 a 4.200, para los extranjeros.

Según el prospecto, la escuela es una institución libre de enseñanza secundaria para muchachos y muchachas; su ideal es dar a sus alumnos una sólida instrucción, desarrollando en ellos las facultades físicas y las energías morales. Aspira, ante todo, a enseñar la disciplina del trabajo; después, a establecer por una selección juiciosa los conocimientos precisos al hombre cultivado; finalmente, a iniciar a los muchachos en las principales etapas de la gran labor que ha realizado la Humanidad. A la vez,

la escuela ofrece a los alumnos juegos y deportes sanos y variados, frecuentes excursiones y trabajos manuales.

Respecto a la educación moral, la escuela aspira, sobre todo, a conocer a sus alumnos y a adquirir su confianza, y a que los alumnos conozcan a sus maestros y lo juzguen en cuanto hombre. La enseñanza religiosa se da desde el punto de vista protestante, con un carácter amplio y de tolerancia; pero es voluntaria y se respetan todas las confesiones.

La escuela quiere evitar nivelar las inteligencias y trata de desarrollar la individualidad. Se aspira a dar al niño el sentimiento de su responsabilidad y a enseñarle a usar bien su libertad. Con este fin se reducen lo más posible las medidas restrictivas, y se concede al niño independencia en la medida que se muestra digno de ella.

La escuela prepara bien al bachillerato clásico (latín-griego o latín-inglés), bien al examen de ingreso en el gimnasio científico.

En ciertas materias, sobre todo en ortografía, aritmética y alemán, se ha adoptado el sistema de las clases móviles, que consiste en colocar a cada alumno en la clase que corresponde a su grado de adelanto.

La enseñanza es dada en las clases inferiores por maestros provistos del título del Estado, y en las clases superiores, por profesores que poseen un grado universitario.

Los alumnos realizan trabajos manuales frecuentemente; al principio, trenzado; después trabajos en cartón y encuadernación; finalmente carpintería. Las muchachas tienen lecciones de costura. Además, trabajos en jardinería.

#### EL «LANDERZIEHUNGSHEIM HOF- OBERKIRCH»

El Hogar de educación en el campo Hof-Oberkirch, fundado en 1907 en Kaltbrunn (St. Gall), por Hermann Tobler, cuenta en la actualidad con unos 45 alumnos.

Según el programa de la escuela, la educación científica parte en ésta, sobre todo, del propio trabajo del alumno. El propio contemplar y el propio vivir son las bases del conocimiento. Para esto son necesarias clases pequeñas con un sano espíritu, maestros competentes y un plan de trabajo adecuado. Un programa educativo en el que falte el trabajo *práctico* es incompleto. Sólo la enseñanza práctica da ocasión a la escuela para conocer a todo el muchacho y a valorar debidamente las materias teóricas. Los alumnos muestran a menudo en el trabajo de las manos una claridad de conceptos, un placer de trabajar y una conciencia que no pueden ser despertados en la enseñanza científica.

La educación religiosa no se limita al mero aprender de memoria de máximas, salmos y teorías, sino que permite las preguntas y movimientos de los alumnos y aspira a despertar el sentimiento religioso. La enseñanza confesional se da por separado a los alumnos, según sus confesiones. La escuela es confesionalmente neutral. Para ella, lo importante es formar hombres que coloquen lo general humano sobre lo particularista confesional. Respecto a la educación social, mejor que todas las predicaciones morales, educa aquí también la realidad a los muchachos. Cada clase de la escuela es una pequeña comunidad vital en la que cada uno, débil o fuerte, encuentra su lugar y radio de acción. Para los alumnos más pequeños, el juego es un poderoso medio de formar hábitos sociales. En aquél se aprende a ser valeroso, a asociarse, a apoyar al débil, a bastarse a sí mismo y a dominar la lengua. Pero aún se va más allá. En la época de la recogida del heno, los alumnos ayudan por las tardes a los aldeanos vecinos de la escuela en su agotador trabajo. De tiempo en tiempo se les invita a las representaciones de la escuela. Todas las clases se han impuesto como deber auxiliar a familias pobres. Las escuelas tienen que emprender en el futuro trabajos sociales organizados.

En cuanto a la organización de la enseñanza, una innovación interesante introducida en *Hof-Oberkirch* es la de concentrar en todas las materias importantes las horas semanales en una única mañana, y aun se ha ido más allá, reservando para cada semana sólo dos materias por las mañanas: una antes y otra después del recreo. Así se obtienen para cada materia cuatro *blocks* al trimestre, a los que se agregan clases aisladas al fin de éste (1). El señor Tobler dice a este respecto: «Entre nosotros no hay enseñanzas de cuarenta minutos, ni porcioncitas ya preparadas. Pedir de maestros y alumnos que dispersen sus fuerzas en la misma mañana en cinco ciencias diferentes es una exigencia que hemos reconocido como un error después de tres años de experiencia. No dispersión, sino concentración, es lo que necesita nuestra nerviosa sociedad.»

Además de estas Escuelas, deben citarse en Suiza, según la lista de *Pour l'Ere Nouvelle*:

*Landerziehungsheim Schloss Kefikon*, en Turgovia, fundada en 1906, dirigida por A. Bach-Halter, con 28 alumnos, de siete a diez y siete años.

*Ecole Nouvelle La Châtaigneraie*, en el cantón de Vaud, fundada en 1908, dirigida por E. Schwartz Buys, con 55 alumnos y dos alumnas, de siete a diez y nueve años.

*Ecole Nouvelle Chiètres sur Bex*, en el cantón de Vaud, fundada en 1911, dirigida por Lidie Hemmerlin, con dos alumnos y 23 alumnas, de siete a diez y ocho años.

*Ecole-Foyer pour Jeunes garçons*, en Arveyes-sur-Bex, dirigida por M. et Mme. Gast. Clerc, fundada en 1919, con siete alumnos, de ocho a quince años.

*The Fellowship School*, en Vaud, fundada en 1921, dirigida por Miss Emma Thomas, con cuatro alumnas y siete alumnos, de once a diez y seis años.

---

(1) Grunder, ob. cit., pág. 87.

## V. LAS ESCUELAS NORTEAMERICANAS

Si no es fácil reunir una información completa de las escuelas nuevas de Europa, puede imaginarse las dificultades que presenta la adquisición de datos de las escuelas de los Estados Unidos, que tan numerosas son.

A esto hay que unir la diversidad de tipos e ideales que existe entre ellas, y que es, sin duda, mayor de la que reina en Europa. De aquí que sea aún más difícil reunir-las por grupos o unificarlas.

Por estas razones nos vamos a limitar a presentar algunas de estas instituciones más significativas y a componer al final una lista de aquellas otras que, no siendo para nosotros tan representativas, no dejan de tener importancia.

### LA «ESCUELA ELEMENTAL UNIVERSITARIA» DE CHICAGO

Aunque se trate de una institución desaparecida hace ya tiempo, no podemos por menos de mencionar aquí el ensayo pedagógico que representa la *University Elementary School*, fundada en 1896 por el conocido filósofo y pedagogo americano John Dewey. Y hacemos esto, por dos razones: 1.<sup>a</sup>, porque las ideas de Dewey han servido y sirven aún de norma en la llamada «educación nueva» de todos los países, y 2.<sup>a</sup>, porque puede considerarse como el punto de partida de la mayoría de las «escuelas nuevas» de los Estados Unidos, viniendo a ser así equivalente a la de Abbotsholme para Europa.

La mejor fuente que poseemos para el conocimiento de esta escuela, es la conferencia dada por el mismo De-

wey en 1899 y recogida con el título de «Tres años en la escuela elemental universitaria», en la obra *The School and the Society*, traducida al español (1).

La «Escuela Elemental Universitaria» se abrió en enero de 1896, con 15 niños. Al año siguiente, este número ascendió a 40, llegando éstos el tercer año a 85. La edad de los niños oscilaba entre los cuatro y los trece años.

Desde su nacimiento, la Escuela tuvo dos aspectos: uno, el bien definido de la educación del niño; otro, sus relaciones con la Universidad, puesto que la escuela estaba bajo su cargo y formaba parte pedagógica de la Universidad.

*Principios generales.*—La obra de la escuela se inició partiendo de estas cuatro cuestiones o premisas:

1.<sup>a</sup> ¿Qué puede hacerse y cómo para poner la escuela en estrecha relación con la vida del hogar y de la vecindad?

2.<sup>a</sup> ¿Qué puede hacerse para introducir materias en la enseñanza de la historia, de la ciencia y del arte que tengan un valor positivo y una significación real en la vida propia del niño?

3.<sup>a</sup> ¿Cómo puede la instrucción, en estas ramas formales y simbólicas—el dominio de la capacidad para leer, escribir y dibujar de un modo inteligente—ser concertada con la experiencia y ocupaciones diarias que le sirven de fondo, y ponerse en relación definida con otros estudios de un mayor contenido, y ser conducidas de modo que el niño pueda sentir su necesidad a través de su conexión con materias que le interesan por cuenta propia?

4.<sup>a</sup> Atención individual. Esta se asegura mediante las pequeñas agrupaciones—ocho o diez en una clase—y un gran número de maestros que observen sistemáticamente las necesidades intelectuales y las adquisiciones, así como el bienestar físico y el crecimiento del niño.

---

(1) Dewey: *La escuela y la sociedad*. Traducción y prólogo de D. Barnés. Madrid, Beltrán.

*El programa escolar.*—Estos cuatro puntos pueden dar clara idea de lo que pretendía descubrir la escuela. En cuanto a los medios empleados para investigar esas cuestiones y conseguir una solución adecuada, y, sobre todo, en cuanto al puesto que se concedió en la escuela al trabajo manual, sirven de explicación estas ideas. En aquél se siguen tres direcciones con regularidad: *a) la labor de taller con madera y metal; b) el trabajo de cocina; c) el trabajo con materias textiles: costura y tejido.* Además, hay otros trabajos manuales en relación con la ciencia, en cuanto que ésta tiene, en gran parte, un carácter experimental. Tratándose de niños pequeños, se pone en conexión con el estudio histórico el modo de hacer utensilios, armas, instrumentos, etc. Se ha encontrado que el trabajo manual es el método más fácil y natural para que el niño conserve la misma actitud en y fuera de la escuela. El niño logra la mayor parte de sus adquisiciones mediante estas actividades corporales hasta que aprende a actuar sistemáticamente con el intelecto. El propósito de esta labor en la escuela es el de dirigir estas actividades para que no se desenvuelvan de un modo tan azaroso e inestable como fuera de la escuela. Los diversos géneros de trabajo: la carpintería, cocina, costura y tejido, se seleccionan, porque suponen diversos géneros de habilidad y exigen diferentes tipos de aptitud intelectual por parte del niño y porque representan algunas de las actividades más importantes de la vida diaria del mundo: la vida bajo techado, el alimento y el vestido diario, el hogar, la locomoción y el cambio de productos.

Pero quizás se ha prestado mayor atención en la totalidad a las materias de enseñanza propiamente dichas. En cuanto a la historia, el programa ha sido muy bien elaborado. Los niños más pequeños comienzan con el hogar y las ocupaciones domésticas. En el primer grado se tiene el propósito de que los niños estudien los trabajos de fuera del hogar, las industrias sociales más amplias,

agricultura, minería, maderería, etc. El año inmediato se dedica al desarrollo histórico de la industria y la invención, partiendo del hombre en estado salvaje y atravesando las fases típicas de su progreso, hasta la edad de hierro y hasta que el hombre comienza a entrar en cauces civilizados. Los dos o tres años siguientes, es decir, el cuarto y quinto grado, y acaso el sexto, se consagran a la historia norteamericana. Entonces comienza la historia propiamente dicha, ya que difícilmente puede llamarse así el estudio de la vida primitiva.

Después viene la historia de Grecia y Roma, en su orden cronológico regular, habiendo planeado cada año su propio trabajo, con referencia a lo que precede y a lo que sigue.

Tal estudio de las ciencias fué más difícil de arreglar y sistematizar, porque hay muy poco hecho que sea utilizable y que se haya hecho de un modo organizado. En los primeros dos o tres años se cultivan los facultades de observación del niño, se les provoca su interés simpático por las costumbres de las plantas y animales y se les hace mirar las cosas con relación a sus usos. Entonces, el centro de la labor se hace geográfico, siendo el estudio de la tierra el punto central: de éste parte todo el trabajo y a él vuelve luego. Otro punto de vista en el estudio científico es el de la aplicación de las fuerzas naturales al servicio del hombre mediante las máquinas. El último año, gran parte del trabajo versó sobre la electricidad, basado en el telégrafo y teléfono, escogiendo las cosas que pueden ser fácilmente comprendidas.

En mecánica han estudiado las cerraduras y los relojes, con referencia a la adaptación de las varias partes de la maquinaria. Esta labor constituye una base excelente para una física más científica ulterior. La cocina ofrece facilidades para adquirir gran cantidad de ideas sobre el calor y el agua y sus efectos. El estudio científico realizado en la escuela difiere principalmente del de las

demás escuelas en haber dado mayor importancia a la parte experimental — física y química — y no haberse limitado simplemente al estudio de la naturaleza: de las plantas y animales, y no porque éste sea menos valioso, sino porque vimos que era posible introducir desde el principio el aspecto físico.

La música y el arte también fueron cultivados, tanto por lo que contribuyen al desarrollo de la naturaleza moral y estética del niño como al desarrollo intelectual.

No hay labor en la escuela que desarrolle mejor que ésta la facultad de la atención, el hábito de observación y de consecuencia, de ver las partes en relación con el todo.

*La vida en la escuela.* — En cuanto a la organización de la escuela, al principio se mezcló a los niños de diferentes edades y conocimientos, creyendo que se obtendrían ventajas intelectuales en el intercambio resultante y ventajas morales al asumir los mayores ciertas responsabilidades al cuidado de los pequeños. Al desarrollarse la escuela, fué necesario abandonar esta organización y agrupar a los niños conforme a sus capacidades. Estos agrupamientos no se basan, sin embargo, en la capacidad de leer y escribir, sino sobre la semejanza de las aptitudes mentales e intereses y sobre la capacidad intelectual general y la viveza mental. Se han seguido también otros caminos para realizar la idea de mezclar a los niños, porque no podemos construir el rígido sistema de la escuela «graduada». Un medio para ello es el de que los niños se muevan de un lado a otro y se pongan en contacto con diferentes maestros.

Aun cuando haya en esto dificultades y peligros, una de las cosas más útiles en la escuela es que los niños se pongan en íntima relación con diferentes personalidades. Los niños se encuentran también en asambleas generales, para contar y para oír los informes del conjunto del trabajo escolar, leídos por miembros de los diferentes grupos. Se da también a los niños mayores media hora a

la semana para agregarse a algunos de los grupos de más jóvenes, y si es posible, participar en su labor, como, por ejemplo, en los trabajos manuales. Por diversos medios se procura mantener un espíritu familiar en toda la escuela y no el sentimiento de las clases y grados aislados.

La organización del personal docente se ha hecho por departamentos, según las necesidades del trabajo han indicado sus principales ramas. Así se han establecido secciones o divisiones de ciencia, historia, artes domésticas, trabajos manuales en sentido estricto (madera y metales), música, arte (es decir, dibujo, acuarela, modelado, etc.) y gimnasia. A medida que el trabajo entra en su período secundario, las lenguas y las matemáticas adquieren una posición más diferenciada y precisa.

En el aspecto moral, en el llamado de la disciplina y el orden, el ideal de la escuela ha sido el de la forma mejor de la vida de familia, en vez del de una rígida escuela graduada. En estas últimas, el gran número de niños puestos al cuidado de un maestro y el número tan limitado de formas de actividad accesibles a los niños han hecho necesarias ciertas fórmulas fijas para «guardar el orden». Hubiera sido absurdo copiar éstas, dadas las condiciones distintas de nuestra escuela, sus pequeños grupos, que permiten y requieren una familiaridad más íntima entre el discípulo y el maestro, y su gran variedad de formas de trabajo, con su diversa adaptación a las necesidades de los distintos niños. Si se ha permitido a los niños mayor libertad que la corriente, no ha sido para rebajar o disminuir la disciplina real, sino porque en nuestras circunstancias particulares podrían exigirse al niño responsabilidades más amplias y menos artificiales, y su desarrollo físico y espiritual ser más armonioso y completo. Pero aun cuando los niños desean y prefieren acudir a la escuela, el trabajo, y no la diversión, ha sido el espíritu y la enseñanza de la escuela; y la libertad que se

les ha concedido lo fué en tales condiciones de inspección inteligente y simpática, que ha podido ser un medio para construir y fortalecer el carácter.

#### LA «ESCUELA DE EDUCACIÓN ORGÁNICA»

Los *School of Organic Education* es una de las instituciones educativas privadas más interesantes de los Estados Unidos.

Fué abierta en 1907 en Fairhope, Alabama, con seis alumnos, en una pequeña casa de campo. Su fundadora y directora, es la Sra. Henrietta Johnson. En la actualidad, posee un campo de diez acres, nueve edificios, y en el otoño de 1921 contaba con más de 200 alumnos, número que aumenta al parecer constantemente.

Además de la escuela de Fairhope, se han creado dos escuelas de «educación orgánica» en los Estados Unidos: una en Greenwich, Conn., y otra en Montclair, N. J. También en algunas escuelas públicas—dos en Nueva York—se han introducido los ideales de Fairhope, y el movimiento parece que sigue en aumento.

En Greenwich se celebra todos los años un curso de verano para los maestros que desean iniciarse en los métodos de la educación orgánica. Finalmente, en Nueva York existe una *Fairhope Education Foundation* para difundir las ideas de la escuela.

*Los ideales.*—En uno de los prospectos de la escuela, *What is education?*, se exponen los ideales que persigue aquella de este modo: Las escuelas aspiran a «cultivar el niño», y uno de los intereses mejores de la sociedad es producir el tipo más fino del niño: cuerpo vigoroso, inteligencia perspicaz y espíritu dulce y sincero. Para esto se requiere un estudio del desarrollo del niño y de la naturaleza y necesidades de la infancia. Debe preservarse la integridad del sistema nervioso, y seguirse el orden de desarrollo.

La inteligencia se desarrolla mediante el interés. La cuestión suprema a que las escuelas deben atender es, pues: ¿Cuáles son los intereses de la infancia? En general, sabemos que los niños se interesan por las cosas sensibles. Se les debería permitir el libre uso de los materiales y crear cosas. El uso del material para expresar su propio pensamiento es una demanda de la naturaleza del niño, que no debemos ignorar. El juicio y la razón se desarrollan mediante la actividad espontánea en situaciones concretas. El interés personal aguza el intelecto. Por tanto, debemos dar amplias facilidades para buscar situaciones en que el niño se interese vivamente. La adquisición de información mediante la acción metódica y el plan de respuestas fijas da poca facilidades para el desarrollo de un sano juicio. Los estudios meramente informativos no desarrollan la más alta inteligencia.

La experiencia y no la instrucción determina las ocupaciones. El desarrollo moral del niño requiere una vida de experiencias sincera, desinteresada. El trabajar por premios, pasos de clase, etc., divide la unidad del ser.

El niño debe estudiar porque desea conocer o necesita las informaciones, y no meramente porque se le exija o se le precise; este es el verdadero crecimiento.

La disciplina es necesaria para un carácter vigoroso. La capacidad, para persistir y resistir en circunstancias desagradables, en vista de un fin deseable, es uno de los elementos más necesarios del carácter. Para que puedan adquirir esta facultad moral, debe permitirse a todo niño amplias facilidades para trabajar y esforzarse por un fin que sea para él de suprema importancia. El trabajar bajo una constante dirección, no permitiendo la elección libre, tiende a debilitar esta voluntad y hace al niño dependiente de influencias externas.

No es necesario que la sala de clases esté recargada de niños y se impida así la íntima relación personal que debería existir entre maestro y alumno. Si el pueblo com-

prendiera que el desarrollo del niño es de suprema importancia, habría dinero suficiente para colocar un maestro por cada 20 niños en las escuelas públicas. No es necesario sujetar al niño al trabajo formal de los actuales programas escolares; se le puede permitir que acoja todas las actividades y ocupaciones que la naturaleza del niño requiere. Si vive una vida sana, feliz, inteligente a los ocho, diez o doce años, podrá llegar a la escuela secundaria a los catorce años. No es necesario someter el espíritu del niño a la presión de las exigencias externas, promociones, premios, etc.

Es muy posible y practicable permitirle desarrollarse de un modo no egoísta, sabiendo que la información exigida por el programa escolar será adquirida a su debido tiempo.

Sobre la organización de la escuela de Fairhope encontramos en los prospectos de ésta y en la obra de J. y E. Dewey *Las escuelas de mañana* (1) los siguientes pormenores:

La Sra. Johnson llama a su método de educación «orgánico», porque sigue el crecimiento natural del niño. El desarrollo general, y no la cantidad de instrucción adquirida, debe ser el que regule la clasificación de los alumnos. Los niños se dividen en grupos, que se denominan «clases de vida». La primera clase termina entre los ocho y los nueve años; la segunda, entre los once y doce, y desde aquí, con la adolescencia, clases de segunda enseñanza. En el programa de Fairhope no se asignan con carácter de obligatorios temas de trabajo ni se señalan lecciones. Así, los alumnos se hallan siempre contentos en la escuela. No sólo interesa el trabajo a los alumnos como totalidad, sino que ningún niño está obligado a realizar una labor sin haberla solicitado. Los niños no

---

(1) J. y E. Dewey: *Las escuelas de mañana*. Trad. de L. Luzuriaga. Madrid, Hernando, 1918.

carecen, sin embargo, de disciplina. Deben estar siempre ocupados mientras permanecen en la escuela y aprenden a no molestar a sus vecinos, tanto como a auxiliarlos en caso necesario.

La división en grupos de edad o «clases de vida» suprime la importancia que se da a los fracasos y faltas de los alumnos. El niño que es mentalmente retardado no se siente infamado así. La Sra. Johnson cree que los exámenes de las escuelas son meras invenciones para hacer más fácil el trabajo del maestro.

En lugar del programa escolar ordinario se han establecido en Fairhope las siguientes actividades: ejercicios físicos, estudio de la Naturaleza, música, trabajos manuales, cultura de los sentidos, conceptos fundamentales del número, representaciones dramáticas y juegos. En la segunda clase se añade el dibujo de mapas y la geografía descriptiva; se aprende la lectura y se modifica el conocimiento del cálculo con el conocimiento de las cifras.

Los ejercicios físicos ocupan un lugar importante en la escuela. Una hora al día, la escuela se traslada fuera a un campo. Dentro de aquélla hay juegos, trabajos manuales y representaciones dramáticas. Además, los niños pueden estudiar fuera de la escuela, y muchas veces las clases se dan al aire libre. No existen pupitres, y los niños pueden moverse libremente sin perturbar a los demás. Las clases se dan en una sala, en la que trabajan dos grupos, cada uno de 15 ó más niños.

C +  
clases preparadas

El estudio de la Naturaleza y la geografía física se enseñan casi enteramente fuera de la escuela. En los terrenos de ésta hay un jardín, donde los alumnos aprenden los trabajos agrícolas y se estudia la historia natural. En el trabajo manual, los niños y las niñas a la vez hacen labor de cocina y carpintería; se da gran importancia a la pintura y al modelado en arcilla, uniendo así el arte y el trabajo manual

En lugar del estudio en los libros se emplea el relato

de historias y las representaciones dramáticas, hasta los ocho o nueve años, en que se permite el uso de los libros, porque sienten la necesidad de ellos, etc.

La lectura y la escritura se retrasan así lo más posible. La Sra. Johnson cree que un niño que no aprende a leer y escribir en su escuela hasta los diez años lee y escribe tan bien como un niño de catorce en una escuela ordinaria.

Los conceptos fundamentales del número son enseñados oralmente. Después, hacia los nueve años, empieza el aprendizaje de su escritura, y ésta se hace rapidísimamente. La cultura de los sentidos es muy atendida, y para ello se hacen ejercicios especiales, además de los trabajos manuales y ejercicios físicos.

En suma: según Dewey, la escuela ha demostrado que es posible para los niños llevar la misma vida natural en la escuela que llevan en los buenos hogares fuera de las horas de clase, y progresar y avanzar corporal, mental y moralmente en la escuela sin premuras, recompensas, exámenes, grados o promociones artificiales.

#### LA «PARK SCHOOL» DE BUFFALO

La *Park School*, de Buffalo, N. Y., es una de las instituciones más representativas de las escuelas nuevas en los Estados Unidos. Está dirigida por su fundadora, miss Mary Lewis, y sobre ella nos informan los Sres. Decroly y Buyse en un excelente trabajo (1), después de haber visitado la escuela. Esta, como la mayor parte de las escuelas norteamericanas, se halla bajo la influencia ideal de la pedagogía de J. Dewey, quien, hablando precisamente de la escuela, dice: «No hay más que un método: el de la vida. Id a la *Park School*. Quizá lo encontréis allí.»

(1) «Le rêve entrevu. Une journée à *Park School*». Pour *l'Ère Nouvelle*, octubre, 1922.

Describiendo la escuela, dicen los Sres. Decroly y Buyse:

Hacia la izquierda del edificio principal, en una bella casa de campo (la *Park School* está compuesta de una serie de pabellones separados), se encuentra el cuarto común de los niños pequeños. Las sillitas están colocadas alrededor de las mesas o cerca de la gran chimenea medieval, en la que se cuentan historias las tardes del invierno. Mobiliario, pintura, decoración, todo es de muy buen gusto. Todas las ventanas están ampliamente abiertas en todo tiempo, porque uno de los principios de las escuelas es la necesidad del aire libre. Pero, con todo, los niños pasan la mayor parte del día en el jardín. No es un *Kindergarten*, un jardín de la infancia entre cuatro muros. Son «los niños en el jardín».

En el taller, porque el trabajo manual comienza desde la entrada en la escuela, los niños, por grupos, están ocupados en pintar las casitas de la aldea que ellos mismos han construído. Cada barraca representa una parte de la habitación moderna y posee un mobiliario completo.

La escuela está tan lejos de la concepción geométrica de Froebel, como de la sistematización psicológico-fisiológica de la Dra. Montessori. Los niños viven en ella en libertad, trabajo y alegría.

Cerca de otro pabellón, los niños, agrupados en corros por grupos de ocho, descifran un texto de lectura con numerosos grabados. Es el primer grado de nuestras escuelas primarias. Los alumnos se enseñan a sí mismos, se entrenan lo que les es posible; cuando la cosa es demasiado difícil, acude la maestra. El móvil que les impulsa está en ellos; es el interés que la maestra ha despertado hábilmente a propósito de la historia bosquejada por las bellas viñetas del libro.

En el jardín, también un grupo de 12 niños y niñas cantan y bailan danzas rítmicas con un piano.

Un tercer año recibe su lección de francés en una terraza; en una bella cocina, las alumnas del sexto año preparan el cacao para el *lunch* de las diez. No es una cocina para hacer «comiditas»; es un verdadero laboratorio pequeño de economía doméstica, en el cual las muchachas se inician prácticamente en sus deberes de futuras amas de casa haciendo la cocina de la escuela.

En un rincón del jardín los alumnos de quinto año, dirigidos por una maestra, construyen un estrado para el juego de *base-ball*. Los niños miden, dibujan, sierran, ensamblan, clavan. En el tercer año, un grupo de 23 alumnos dan una lección de geografía sobre la vida y las costumbres de los pieles rojas; los niños se documentan en la clase; después, todo el mundo sale, unos, por las puertas; otros, por las ventanas, hacia dos *wigwams* construídos ayer en el jardín próximo. Antes de salir de clase examinamos la colección de documentos reunidos con la activa colaboración de los niños: grabados, objetos de vestido, herramientas, instrumentos de música, cerámica, etc., que se refiere a la vida primitiva de los niños.

Otro grupo de alumnos de primer año da una lección de escritura. El texto, muy corto, expresa simplemente lo que los niños han hecho por la mañana: *We are planting vines for the whole school*. La frase se obtiene primero por una hábil conversación; después se escribe en el encerado por la maestra, y es leída por varios alumnos, y después, por toda la clase. Entonces se borran las palabras subrayadas y los niños copian el texto con lápices gruesos. Los resultados — ortografía y escritura — son muy satisfactorios. Estos niños han empezado a leer hace seis meses, y por un método «global» leen rápidamente, consagrandó al aprendizaje de esta técnica abstracta menos tiempo que con el antiguo sistema. Para la escritura se contentan así con diez minutos de ejercicio sistemático al día.

El *Studio*, el taller de arte, no es un lugar pretencioso

de lujo superfluo, ni la fría geometría de una sala de academia. Es una antigua cuadra transformada en un medio artístico muy agradable, y hasta un poco bohemio. Los alumnos—muchachas—estudian en él el arte delicado del dibujo, inspirándose en obras maestras. Por el momento, se ocupan en bosquejar proyectos de ilustración para las *Romanesques*, de Rostand. Hacen también la historia del vestido y un poco de grabado en *linoleum* imitando grabados en madera. En el segundo año es la hora del trabajo libre; necesidad del trabajo, pero elección de ocupación. Los niños parten maderas para hacer juguetes, desarman a su gusto objetos desechados, hacen dibujo espontáneo, pintura o modelado. Algunas niñas visten a sus muñecas.

En el jardín se hallan los alumnos de tercer año, en pleno campamento indio, vestidos de pieles rojas, con sus cabañas, flechas, etc., todo hecho por ellos. Al otro lado de la pradera, los mayores—seis, que viven en república—emplean su *free time*, su tiempo libre, en construir una barraca en la que tratan de vender las famosas *Esquimo Pies*, que han valido a su inventor varios millones de dólares. Para su combinación, compran las tartas por seis centavos en el comercio local, y las revenden a diez, con lo que obtienen un beneficio probable de tres dólares al día, pues la escuela cuenta con 224 alumnos. La ganancia se entrega a la Caja de la escuela para ayudar a construir la futura escuela de segunda enseñanza.

Los alumnos de cuarto año, que ascienden a 26, tienen su interés colectivo localizado en la cría de pollos. Toda la enseñanza gravita alrededor de este centro: plan de la instalación, construcción y conservación del gallinero, nociones de avicultura, compra y medida del grano, evolución del huevo, venta de los productos, rendimiento del negocio, etc.

A la una, todo el mundo: directora, visitas, maestras y alumnos, se encuentran reunidos en un vasto comedor,

en el que comen en cada mesa una docena de personas. Después de una corta invocación cantada, se sientan a la mesa y se sirve la comida por las alumnas de la semana. De tiempo en tiempo, la comida es interrumpida por alguna vieja canción inglesa, que todo el mundo tararea en voz baja. Al postre, el grupo designa espontáneamente a las muchachas que tocarán el piano.

En la conversación mantenida con la directora, M. Decroly, después de alabar las excelencias de la escuela, pregunta a ésta discretamente si en aquélla no se pierde el tiempo. Esta contesta afirmativamente, diciendo: «Ciertamente, perdemos el tiempo, como quiere Rousseau..., para ganarlo. América es demasiado práctica para malgastar este precioso valor. En cuanto a los resultados que se obtienen en las materias escolares: lectura, escritura y aritmética, las tres *R* de los ingleses, son satisfactorios. La aplicación de los *tests* de rendimiento ha dado en todas las pruebas cifras muy superiores a las provistas por los alumnos de la misma edad que frecuentan las escuelas ordinarias. De 12 alumnos que la *Park School* ha tenido que enviar a acabar sus estudios en el séptimo grado a otra escuela privada clásica, porque aquélla no está aún completa, 10 se han puesto inmediatamente a la cabeza de la clase y conservan su puesto. Sin embargo, no se nos vaya a hacer más revolucionarios de lo que somos. Reconocemos que en el estado actual de cosas, las materias formales conservan una especial importancia en la adaptación perfecta de un hombre a la vida profesional y social; por lo tanto, nos preocupamos de esta cuestión como en las demás escuelas. Pero nos guardamos muy bien de sacrificarla la educación entera, como hasta aquí se ha hecho en casi todas partes.»

«THE CITY AND COUNTRY SCHOOL»

Esta Escuela se halla situada en plena Nueva York, y está dirigida por la Sra. Carolina Pratt desde 1913, en que fué fundada con el significativo nombre de «The play school» («La escuela del juego»).

Sobre esta escuela informa desde América T. Delgoffe en un trabajo aparecido en *Pour l'Ere Nouvelle* (julio 1923), y J. y E. Decroly en *Las escuelas de mañana*.

El medio en que el niño se halla en esta escuela—dice M. Delgoffe—es rico en experiencias de todo género, de las que aquél saca un conjunto de conocimientos prácticos. ¿Cuál es este medio? Es, en primer lugar, el patio de recreo; el de los niños pequeños está provisto de material muy variado, que permite al niño ensayar y desarrollar su actividad muscular, adquirir más equilibrio y habilidad en los actos de la vida diaria, al mismo tiempo que le da nociones nuevas acerca de los objetos que maneja: barras paralelas, trapecio, cuerda de nudos, balancines de diferentes modelos, escala oblicua, escaleras, martillos y clavos, así como cierto número de grandes cajas vacías que estos jóvenes arquitectos transforman en casas. Un montón de arena, colocado en un rincón, es mantenido seco y limpio gracias a una gran cubierta de madera que se baja cuando los niños han acabado de jugar. A esta lista hay que añadir los grandes bloques de construcción, que son una fuente maravillosa para la ingenio de los niños, quienes los transportan, los superponen, construyen garitas, refugios, casas y hasta pisos. Estos bloques son grandes (15 × 30 × 60), siendo relativamente ligeros (máximo, cinco kilos), de modo que pongan en juego los músculos del tronco, de las piernas y de los brazos.

El medio es también la clase. En las clases, aun las de los niños de tres, cuatro, cinco y seis años, el material de juego es todavía más abundante, y entre los principa-

les elementos se encuentran los pequeños blocs; tienen las dimensiones de un ladrillo, y sirven para la construcción de casas de muñecas, estaciones, vías de ferrocarril, ciudades con murallas, etc. El niño tiene también algunos juguetes más fuertes, que animan el mundo que acaba de crear: carrito tirado por un caballo, tren, auto, muñeca, etcétera. Con ellos construyen, por ejemplo, una reproducción de las dos grandes estaciones de Nueva York, con trenes circulando en dos pisos diferentes, muelles numerosos, grandes salas, taquillas, etc., tal como lo habían observado antes en aquéllas.

Veamos ahora las diferentes clases, si se pueden llamar así las salas de juego de los pequeños y los cuartos de trabajo de los mayores. Los grupos son designados por la edad de los niños que los constituyen.

Los niños de tres y cuatro años juegan la mayor parte del tiempo, sea en la terraza del edificio, que les sirve de patio de recreo, sea en sus salas respectivas; éstas son lo bastante grandes para dejar la mitad del suelo para los juegos de construcción, reservando la otra mitad a las pequeñas mesas individuales para aquellos cuya atención absorbe otra cosa. Se deja toda libertad a su iniciativa, y la maestra, observándoles atentamente, interviene lo menos posible, para no restringir esta libertad de acción. Los niños manejan los blocs, la arena, la arcilla, el papel.

Los niños de cinco años trabajan aproximadamente sobre el mismo principio: dibujan, recortan, modelan, comienzan a manejar las herramientas de la carpintería. Desde los tres años, los niños son iniciados en la música, cuyo método es muy interesante.

Con el grupo de seis años comienza un programa más definido. A partir de este año, cada uno tiene su centro de actividad especial, seleccionado en relación con el interés de los niños a esta edad. Estudian, sobre todo, los medios de transporte y de comunicación. Las numerosas excursiones que hacen por las calles de Nueva York

*1908. Construcción y juego. Mude*

les hacen observar tanto la carretilla y el carrito de mano como el ferrocarril aéreo o subterráneo, los autobuses, tranvías, barcos, etc.

Los niños de siete años estudian Nueva York. Hacen éstos también muchas excursiones, primero por el barrio, y después, más lejos; hacen croquis, se orientan; construyen después en la escuela diversos tipos de casas, etc.

Los niños de ocho años son los comerciantes. La directora, miss Pratt, ha comprobado que a esta edad se despierta el interés por las transacciones y la noción «valor del dinero». Los niños han organizado un comercio de papelería, en el que venden todos los artículos de la clase; en relación con esto estudian la fabricación de las materias que venden, la aritmética, la geografía de los países de donde vienen las materias, etc.

Los niños de nueve años estudian, sobre todo, Historia. Para ello, viven la historia de la Edad Media, y están organizados en gremios. Cada uno hace un trabajo en esta organización: tapicería, construcción, cerámica, etcétera. También corre a cargo de estos niños el correo de la escuela.

El grupo de diez años estudia la historia del libro y de la escritura, con excursiones, ejercicios caligráficos, etcétera. Confeccionan libros según las diferentes épocas, tarjetas postales.

En el grupo de los niños de once años, de los «mayores», el dominio de la imprenta se enlaza, naturalmente, con la historia del libro antes estudiado. En la imprenta que poseen imprimen documentos, noticias, corrigen pruebas, etc. Con ello mejoran sensiblemente su redacción y su ortografía.

Las demás materias de enseñanza se asocian siempre a estas actividades de los niños, hasta completar el programa escolar en todos sus puntos.

OTRAS «ESCUELAS NUEVAS» DE LOS ESTADOS UNIDOS

Después de bastantes esfuerzos, la revista *Pour l'Ere Nouvelle* (julio 1923) ha logrado reunir alguna información sobre algunas de las escuelas nuevas o experimentales que existen en los Estados Unidos. La lista no es, desde luego, completa, ni demasiado amplia la información reunida sobre las escuelas que aparecen en ella. Sin embargo, como hasta ahora es la única que existe, o al menos que conocemos, vamos a reproducirla, extractándola, para dar una idea de la diversidad de esas instituciones.

*The Antioch School*, situada en Yellow Springs, (Ohio). Presidente: Arthur E. Morgan. De fundación reciente, esta escuela está en conexión con el *College de Antioquia*, cuyos programas de estudio trata de reorganizar.

*Beaver Country Day School*, en Brookline (Mass.). Director: E. Randolph Smith. Creada en 1921, en marzo de 1922 contaba con 120 alumnos: 100 muchachas y 20 muchachos, de ocho a diez y seis años. Matrícula, 450 a 500 dólares. No hay internado. Tiene por fin obtener el máximo desarrollo en cada alumno. En la escuela se aplican los métodos de la libertad, fundándolos en el estudio científico de cada individualidad.

*Children's University School*, Nueva York. Directora: miss Helen Parkhurst. Escuela fundada por la *Child Education Foundation*, y dirigida por miss Parkhurst según los principios expuestos por ella bajo el nombre de *Dalton Plan*. En otra ocasión nos ocuparemos de esta escuela tan interesante.

*Ethical Culture School*, Nueva York. Director: Franklin C. Lewis. Clase experimental dirigida por miss Mabel Goodlander durante tres años consecutivos (del primero al cuarto grado), aplicando los principios de John

Dewey, y desarrollándolos según las necesidades de los niños.

*Francis W. Parker School*, San Diego, California; fundada por el señor y la señora W. Templeton; dirigida por la Sra. Adele Meyer Outcalt; escuela al aire libre; escuela con un plan de estudios original establecido por los fundadores.

*Gary Schools*, Gary, Indiana. Inspector: W. E. Wirt. Reorganización del sistema escolar de una ciudad industrial según los métodos del juego, asociándolos al trabajo y al estudio. También nos ocuparemos con más extensión de estas escuelas.

*Lincoln School*. Director: Otis W. Cadwell. El sostenimiento de esta escuela corre a cargo del *Bureau* general de educación de los Estados Unidos, con el apoyo de la Fundación Rockefeller. La escuela está en relación con el «Teachers College» de la «Columbia University», de Nueva York.

*Oak Lane Country School*, Oak Lane (Pa.). Director: F. N. Garver. Tiene por fin aplicar el método de Dewey e instruir a los niños según los principios modernos de la puericultura. Tiene agregado un psicólogo a la escuela.

*The Park School*, Baltimore (Md.); fundada por E. Randolph Smith en 1912. Esta escuela se halla espléndidamente instalada, y está sostenida por una asociación de padres; su fin es desarrollar todos los aspectos de la naturaleza de los alumnos, según los dictados de la ciencia.

*Phoebe Anna Thorne Open Air School*, Bryn Mawr (Pa.). Directora: Mathilde Castro. La escuela es un laboratorio para las experiencias psicológicas del «Bryn Mawr College», al cual está agregada.

*Raymond Riordan School*, Ulster Country N. Y. Director: R. Riordan. Escuela nueva para niños. Su director fué maestro de la «Interlaken School», la primera escuela nueva americana, creada en 1900 por el Sr. E. Rumel, y

después de su visita, en 1900, a las escuelas nuevas de Europa.

*Stelton School*, Stelton (N. J.). Escuela experimental de una colonia creada por discípulos de Ferrer, que viven y trabajan en New York City. Se basa en los principios del más alto ideal libertario. Su éxito le ha valido un gran renombre.

*Walden School*, Nueva York. Directora: Margarita Politzer. Tiene por nombre esta escuela *The Children's School*, y, al parecer, es uno de los mejores ejemplos de escuela activa en los Estados Unidos.

*Winnetka Public Schools* (Illinois). Inspector: C. W. Washburne. Estas escuelas se mencionan a menudo como una de las experiencias más interesantes de práctica escolar de los Estados Unidos. El principio fundamental es que cada alumno avance a su paso, según el éxito de sus esfuerzos.

## CONCLUSIÓN

Si después de esta relación de escuelas nuevas tuviéramos que resumir las principales características de tales instituciones, podríamos hacerlo de la siguiente forma:

1. Las escuelas nuevas son instituciones educativas de segunda enseñanza, que por lo general tienen anejas, o formando parte de ellas, escuelas o secciones primarias, y aun de párvulos.

2. En ellas existe un régimen de internado especial, que consiste en pequeñas agrupaciones de alumnos, que viven independientemente, y por lo general en casas aisladas, con un profesor o con éste y su familia.

3. Casi todas ellas se hallan instaladas en el campo, lejos de las ciudades, con terrenos amplios, que permiten la existencia de esas casas aisladas, de uno o varios edificios para clases, y de vastos campos de juego.

4. Por lo general, conceden una gran importancia a la educación física, a la vida al aire libre, a los deportes, las excursiones, etc.

5. Asimismo prestan gran atención a la educación manual y técnica, con trabajos de carpintería, jardinería, construcción, etc.

6. La educación estética es, por lo general, también muy atendida, valiéndose para ello del dibujo, la pintura, el modelado, el canto, la música, las representaciones teatrales, la recitación literaria, etc.

7. Casi todas ellas aceptan los principios de la escue-

la activa o del trabajo, es decir, que basan su educación sobre la autoactividad de los alumnos.

8. Su plan de trabajo está organizado de modo que, por lo común, se dedican las mañanas a las clases intelectuales, y las tardes, a las prácticas y a los juegos.

9. Algunas reconocen el principio de la educación religiosa confesional, según la voluntad de los padres, y otras no admiten aquélla.

10. La educación intelectual está determinada en estas escuelas por la necesidad de preparar para el ingreso en las Escuelas Superiores y Universidades; pero se reservan la libertad de modificar los planes de estudios, y sobre todo, los procedimientos de enseñanza.

11. La educación moral se suele colocar sobre la práctica de determinados principios y la adquisición de ciertas costumbres, más que sobre teorías abstractas.

12. Especial interés conceden estas escuelas a la educación cívica y social de los alumnos, realizándola bien con el sistema de los prefectos o alumnos mayores que cuidan de los más pequeños, bien por el sistema de la comunidad escolar.

13. Finalmente, una parte de estas escuelas acepta la coeducación y otra parte, no.

14. En general, el sostenimiento de ellas es tan costoso y basado exclusivamente sobre la iniciativa privada, que su pensión y su matrícula resultan muy caras, por lo que no suelen ser visitadas más que por los hijos de las familias pudientes.

## BIBLIOGRAFIA

*Abbotsholme School*.—A moderne public-school on original and approved lines. (Prospecto oficial.)

BACKER (M.).—*Die Landerziehungsheimen in Frankreich* (Ecoles nouvelles à la campagne).—Langensalza, Beyer & Söhne 1913. (Pädagogisches Magazin Heft 535.)

BERTIER (G.).—*L'expérience de l'École des Roches et la réforme de l'éducation en France*. 1918. 2. éd. 1919.

CONTOU (E.).—*Ecoles Nouvelles et Land-Erziehungsheimen*. (Etude-Programme).—Paris, Vuibert & Nancy, 1905.

DEMOLINS (E.).—*A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons*.—Paris, Firmin Didot, 1898.

DEMOLINS. — *L'Education Nouvelle (L'École des Roches)*. — Paris, Firmin Didot, 1898.

DEWEY (J.).—*La escuela y la sociedad*. Traducción de D. Barnés.—Madrid, Beltrán.

DEWEY (J. E.).—*Las escuelas de mañana*. Trad. de L. Luzuriaga.—Hernando, 1918.

DUHAMEL (G.).—*Comment élever nos fils*. (Le Collège de Normandie).—Paris, Charpentier, 1901.

FERRIÈRE (Ad.).—*L'École active*.—T. I. Les origines. T. II. Principes et applications.—Neuchâtel & Genève, Editions Forum, 1922.

FERRIÈRE (Ad.).—*L'école nouvelle et le bureau international des écoles nouvelles*.—3<sup>ème</sup> édition, 1919.

FERRIÈRE (Ad.).—*L'autonomie des écoliers* (L'art de former des citoyens pour la nation et pour l'humanité). Neuchâtel & Paris, Delachaux et Niestlé, 1921. (Collection d'Actualités pédagogiques.)

GAILLARD DE CHAMPRIS (H.).—*La réforme de l'éducation nationale et l'école des Roches*. 3<sup>ème</sup> éd. «L'Echo de Roches». 1920.

GRUNDER (Dr. F.).—*Land-Erziehungsheimen und Freie Schulgemeinden*.—Leipzig, J. Klinkardt, 1906.

HUGUENIN (E.).—*Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald*.—Edition du Bureau International des Ecoles Nouvelles.—Genève, 1923.

JOHNSON (M.).—*The School of Organic Education*.—(Bulletins.)

KARSEN (F.).—*Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart*. Leipzig, Dürr, 1923.

LUSERKE (M.).—*Schulgemeinde*. (Der Aufbau der neuen Schule) Berlin, Furche Verlag, 1922. (Hochschulbücherei. Heft 2.)

RANSOM (J.).—*Schools of to-morrow in England*.—London, Bell, 1919.

REDDIE (C.).—*Abbotsholme, or ten years' work in a educational Laboratory, 1888-1899*.—London, G. Allen & Sans. 1900.

REDDIE (C.).—*Abbotsholme. How should we educate our directing classes?* (Part of a paper read at the Authors' Club, July 5, 1909.)

WARD (B. R.).—*Abbotsholme and the «New School» movement*, considered in the light of the science of organisation. (Being a paper read at a meeting of the Organisation Society, January, 1912.)

WYNEKEN (G.).—*Wtckersdorf*.—A. Saal Verlag, Lauenburg (Elbe) 1922.

#### REVISTAS

POUR L'ERE NOUVELLE. (Revue International d'Education nouvelle).—Director: Ad. Ferrière.—Trimestral. Ginebra.

THE NEW ERA. (An international Review of New Education.).—Organ of the New Education Fellowship. Director: Beatrice Ensor.—Trimestral.—Londres.

DAS WERDENDE ZEITALTER. (Organ des Internationalen Arbeitskreises für Erneuerung der Erziehung.) Director: Elisabeth Rotten.—Trimestral. Berlin.

# Museo Pedagógico Nacional

Daolz, 7.—Madrid (10).

## PUBLICACIONES (1)

- Musée d'Instruction Primaire.—Décret organique. Règlement. Programme.*—Madrid, Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1884.—8.º, 22 páginas (agotado).
- Documentos para su historia.—Legislación.—Organización.—Memoria de sus trabajos.*—Madrid, Fortanet, 1886.—8.º, 45 páginas (agotado).
- Situación de la instrucción pública en Bélgica*, por M. B. Cossío, Director del Museo.—Madrid, Burgassé, 1886.—8.º, 23 páginas (agotado).
- La instrucción primaria en Portugal*, por R. Rubio, Secretario primero del Museo.—Madrid, Burgassé, 1886.—4.º, 8 páginas (agotado).
- La enseñanza primaria y profesional en París*, por R. Rubio.—Madrid, Burgassé, 1886.—4.º, 8 páginas (agotado).
- Estadística comparada de la enseñanza elemental en cincuenta de los países más importantes.*—Una hoja grande (agotado).
- Estadística comparada de la instrucción en sesenta de los países más importantes.*—Una hoja grande (agotado).
- Los pedagogos del Renacimiento* (Erasmus-Rabelais-Montaigne). Conferencia por Doña Emilia Pardo Bazán.—Madrid, Fortanet, 1889.—8.º, 45 páginas (agotado).
- Biblioteca pedagógica circulante.—Reglamento y Catálogo.*—Madrid, Fortanet, 1889.—8.º, 18 páginas (agotado).
- Catálogo provisional del Museo.*—Madrid, Fortanet, 1890.—8.º, XXII-134 páginas y un plano (agotado).

---

(1) Estas publicaciones se obtienen gratuitamente, solicitándolo del Director del Museo. Se remiten también a provincias, previo el envío de los sellos correspondientes para el franqueo. En la lista se indica el sello que necesita cada publicación. Si se desea que el envío sea certificado, deberá enviarse cinco céntimos para dicho objeto.

- Hoja antropológica*, empleada en las colonias escolares del Museo.—Una hoja.—Franqueo: 2 céntimos.
- Cuadro de medidas para la construcción del mobiliario escolar*.—Una hoja (agotado).
- Mesa modelo del Museo Pedagógico Nacional*.—Un fotograbado indicando las cinco posiciones de la mesa (agotado).
- Mesa modelo del Museo Pedagógico Nacional*.—Para dos plazas. Dibujos acotados de plano y perfil (agotado).
- La enseñanza de la Historia*, por R. Altamira, Secretario segundo del Museo.—Madrid, Fortanet, 1891.—8.º, 278 páginas (agotado).
- La Botánica y su enseñanza*, por R. Rubio, Secretario primero del Museo.—Madrid, Fortanet, 1892.—8.º, 86 páginas (agotado).
- Pensiones y asociaciones escolares*, por R. Altamira.—Madrid, Fortanet, 1893.—8.º, 59 páginas (agotado).
- La enseñanza primaria en España*, por Manuel B. Cossío, Director del Museo.—1.ª edición.—Madrid, Fortanet, 1897.—8.º, 124 páginas (agotado).
- Nota sobre material de enseñanza para las escuelas*.—1.ª edición.—Madrid, E. Rojas, 1900.—4.º, 8 páginas (agotado).
- Nota sobre construcción escolar*.—1.ª edición, Madrid, E. Rojas, 1900.—8.º, 16 páginas (agotado).
- Curso práctico de Física*.—Principales experimentos que pueden hacerse en las escuelas primarias y material necesario para ello, por Ignacio Gorzález Martí.—Madrid, R. Rojas, 1905. 4.º, 10 páginas (agotado).
- Curso práctico de Química*.—Programa y experimentos para un curso breve en las escuelas primarias, por Ramiro Suárez.—Madrid, R. Rojas, 1905.—4.º, 7 páginas (agotado).
- El maestro, la escuela y el material de enseñanza*, por Manuel B. Cossío.—Madrid, R. Rojas, 1906.—8.º, 35 páginas (agotado).
- Legislación sobre el Museo (1882-1905)*.—Madrid, R. Rojas, 1906.—8.º, 56 páginas (agotado).
- La Química de la escuela primaria*, por Edmundo Lozano.—1.ª edición Madrid, R. Rojas, 1908.—8.º, 31 páginas (agotado).
- Notas sobre construcción escolar*.—2.ª edición.—Madrid, R. Rojas, 1911.—8.º, 20 páginas.—Franqueo: 2 céntimos (agotado).
- Fotografías de modelos de mesas escolares*. (Ciudad de París, Rettig y Museo Pedagógico.) (Agotado).
- La Química de la escuela primaria*, por Edmundo Lozano.—2.ª edi-

- ción. — Madrid, R. Rojas, 1913.—8.º, 108 páginas. — Franqueo: 4 cts.
- Notas sobre material de enseñanza.*—2.ª edición, considerablemente aumentada. — Madrid, R. Rojas, 1915.—8.º, 64 páginas.— Franqueo: 2 cts.
- La enseñanza primaria en España*, por Manuel B. Cossío.—Segunda edición, renovada, por Lorenzo Luzuriaga, Inspector agregado al Museo.—Madrid, R. Rojas, 1915.—8.º, 222 páginas y 9 cuadros estadísticos.—Franqueo: 10 cts.
- La enseñanza primaria en el extranjero*, por Lorenzo Luzuriaga, Inspector agregado al Museo.
- I. Países de lengua inglesa.—Madrid, R. Rojas, 1915.—8.º, 152 páginas.—Franqueo: 6 cts.
  - II. Países de lengua alemana.—Madrid, R. Rojas, 1916.—8.º, 154 páginas.—Franqueo: 6 cts.
  - III. Países de lenguas románicas.—Madrid, J. Cosano, 1917.—8.º, 176 páginas (agotado).
- La mesa y el banco escolares.*—Madrid, J. Cosano, 1916.—8.º, 24 páginas y 2 láminas (agotado).
- Fuentes para el estudio de la Paidología*, por Domingo Barnés, Secretario del Museo.—Madrid, Imp. de la «Revista de Archivos, Bibl. y Museos», 1917.—8.º, LXIII-670 páginas.— Franqueo: 22 céntimos.
- La preparación de los maestros*, por Lorenzo Luzuriaga, Inspector agregado al Museo.—Madrid, J. Cosano, 1918.—8.º, 148 páginas (agotado).
- El analfabetismo en España*, por Lorenzo Luzuriaga.—Madrid, Cosano, 1919.—8.º, 78 páginas (agotado).
- Las Universidades y la Enseñanza Superior en Francia.*—Madrid, J. Cosano, 1919.—8.º, 128 páginas (agotado).
- Las Universidades de Alemania.*—Madrid, Cosano, 1919.—8.º, 156 páginas (agotado).
- Las Universidades y las profesiones en Inglaterra.*—Madrid, Cosano, 1919.—8.º, 140 páginas (agotado).
- El Colegio y la Universidad en los Estados Unidos.*—Madrid, Cosano, 1919.—8.º, 136 páginas (agotado).
- La Psicología experimental en la Pelagogía francesa*, por Domingo Barnés, Secretario del Museo.—Madrid, J. Cosano, 1921.—8.º, 206 páginas (agotado).
- La enseñanza primaria en las Repúblicas hispano-americanas*, por

Lorenzo Luzuriaga.—Madrid, J. Cosano, 1921.—8.º, 116 páginas (agotado).

*Ensayo acerca de las Regiones naturales de España*, por J. Dantín Cereceda. Tomo I, con cuatro grabados.—Madrid, J. Cosano, 1922.—8.º, XV-386 páginas (agotado).

*La escuela unificada*, por L. Luzuriaga, Inspector afecto al Museo.—Madrid, J. Cosano, 1922.—8.º, 92 páginas.—Franqueo: 4 céntimos.

*Las escuelas nuevas*, por L. Luzuriaga.—Madrid, J. Cosano, 1923.—8.º, 112 págs.—Franqueo: 6 céntimos.

### Colonias escolares.

*La primera colonia escolar de Madrid (1887)*.—Madrid, Fortanet, 1888.—8.º, 82 páginas y dos cuadros estadísticos (agotada).

*La segunda colonia escolar de Madrid (1888)*.—Madrid, Fortanet, 1889.—8.º, 62 páginas y dos cuadros estadísticos (agotada).

*La tercera colonia escolar de Madrid (1889)*.—Madrid, Fortanet, 1892.—8.º, 43 páginas y dos cuadros estadísticos.

*La cuarta colonia escolar de Madrid (1890)*.—Madrid, Fortanet, 1892.—8.º, 16 páginas y dos cuadros estadísticos.

*Las colonias escolares de vacaciones*.—Hojas antropológicas. Cuadros de resultados. Cuentas de ingresos y gastos.—(1891-1898).—Madrid, Fortanet, 1898.

*Las colonias escolares de vacaciones*.—(1899-1900.)—Madrid, Rojas, 1901.

*Las colonias escolares de vacaciones*.—(1901-1902.)—Madrid, Rojas, 1902.

*Las colonias escolares de vacaciones*.—(1903.)—Madrid, Rojas, 1903

*Las colonias escolares de vacaciones*.—(1904.)—Madrid, Rojas, 1904.

*Las colonias escolares de vacaciones*.—(1905.)—Madrid, Rojas, 1905.

*Las colonias escolares de vacaciones*.—(1906.)—Madrid, Rojas, 1906.

*Las colonias escolares de vacaciones*.—(1907.)—Madrid, Rojas, 1907.

*Las colonias escolares de vacaciones*.—(1908.)—Madrid, Rojas, 1908.

*Las colonias escolares de vacaciones*.—(Colonia XXIII.—1909).—Madrid, Rojas, 1909.

*Las colonias escolares de vacaciones*.—(Colonia XXIV.—1910).—Madrid, Rojas, 1910.

- Las colonias escolares de vacaciones.*—(Colonias XXV y XXVI.—1911).—Madrid, Rojas, 1911.
- Las colonias escolares de vacaciones.*—(Colonias XXVII y XXVIII.—1912).—Madrid, Rojas, 1913.
- Las colonias escolares de vacaciones.*—(Colonias XXIX y XXX.—1913).—Madrid, Rojas, 1914.
- Las colonias escolares de vacaciones.*—(Colonias XXXI y XXXII.—1914).—Madrid, Rojas, 1915.
- Las colonias escolares de vacaciones.*—(Colonias XXXIII y XXXIV.—1915).—Madrid, J. Cosano, 1916.
- Las colonias escolares de vacaciones.*—(Colonias XXXV y XXXVI.—1916).—Madrid, J. Cosano, 1917.
- Las colonias escolares de vacaciones.*—(Colonias XXXVII y XXXVIII.—1917).—Madrid, J. Cosano, 1918.
- Las colonias escolares de vacaciones.*—(Colonias XXXIX y XL.—1918).—Madrid, J. Cosano, 1919.
- Las colonias escolares de vacaciones.*—(Colonias XLI y XLII.—1919).—Madrid, J. Cosano, 1920.
- Las colonias escolares de vacaciones.*—(Colonias XLIII y XLIV.—1920).—Madrid, J. Cosano, 1921.
- Las colonias escolares de vacaciones.*—(Colonias XLV y XLVI.—1921).—Madrid, J. Cosano, 1922.
- Las colonias escolares de vacaciones.*—(Colonias XLVII y XLVIII.—1922).—Madrid, J. Cosano, 1923.—Franqueo de cada folleto: 2 céntimos.

### Bibliografía y material de enseñanza.

*Enciclopedia general.*—*Enciclopedia pedagógica.*—*Bibliografía pedagógica.*—Madrid, R. Rojas, 1912.—8.º, 48 páginas (agotado).

*Dibujo.*—*Trabajo manual.*—Madrid, R. Rojas, 1913.—8.º, 20 páginas.—Franqueo: 2 cts.

*Paidología.*—*Psicología pedagógica.*—*Educación intelectual.*—*Didáctica.*—Madrid, R. Rojas, 1913.—8.º, 79 páginas.—Franqueo: 4 céntimos.

*Física.*—*Química.*—Madrid, R. Rojas, 1913.—8.º, 45 páginas.—Franqueo: 2 cts.

*Matemáticas.*—Madrid, R. Rojas, 1913.—8.º, 39 páginas.—Franqueo: 2 cts.

*Educación física.—Higiene escolar.*—Madrid, R. Rojas, 1916.—  
8.º, 358 páginas.—Franqueo: 12 cts.

*Historia de la Educación y de la Pedagogía. I.*—Madrid, J. Co-  
sano, 1923.—8.º, 281 páginas.—Franqueo: 10 cts.

### En prensa.

*Bibliografía pedagógica.—Enciclopedia pedagógica.*—(Reimpre-  
sión corregida y adicionada.)

*Historia de la Educación y de la Pedagogía. II.*

*Ensayo acerca de las Regiones naturales de España, tomo II,*  
por J. Dantín Cereceda.

### En preparación.

*Pedagogía.*

*Organización.—Legislación.*

ESCOLA UNIVERSITARIA DEL  
PROFESSORAT DE G.B.-LLEIDA  
BIBLIOTECA

PROFESSORAT DE G.B.  
BIBLIOTECA  
LLEIDA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE BARCELONA  
BIBLIOTECA  
s.m. 373 (4) Luz  
REG. 2557  
SIG. 373/10

LAS ESCUELAS NUEVAS

37

16