

*Los modelos educativos, en torno a la vieja polémica Escuela Nueva frente a Escuela Tradicional **

Emilio GARCIA GARCIA

1. CARACTERIZACION DE LA ESCUELA NUEVA

La Escuela Nueva es una corriente pedagógica que, surgida en el último tercio del siglo XIX, se desarrolla a lo largo de todo el presente siglo hasta el momento actual. Su objetivo principal es la reforma de la escuela tradicional. Los diversos autores que se sitúan en esta corriente denuncian las deficiencias y fracasos de la pedagogía tradicional y pretenden, mediante la reforma de la educación y de la escuela, transformar la sociedad. Ponen especial énfasis en los aspectos metodológicos y didácticos, pero tienen a la base también unas determinadas concepciones filosóficas.

Son muchos los autores que se pueden encuadrar bajo el rótulo de "Escuela Nueva" dado los supuestos que comparten; pero en ciertos aspectos existen también entre ellos profundas diferencias: unos son predominantemente filósofos, otros psicólogos, pedagogos, médicos. Cabe distinguir varias etapas en el desarrollo de la Escuela Nueva:

a) Una primera etapa más idealista, romántica e individualista, en la que se estarán autores como J. J. Rousseau (1712-1778), G. E. Pestalozzi (1746-1827), F. Froebel (1782-1852), L. Tolstoy (1828-1910), E. Key (1849-1926).

b) Una segunda etapa más sistemática, elaborada y operativa en la que se sitúa la "Escuela progresiva americana" con autores como J. Dewey (1859-1952), W. H. Kilpatrick (1871-1965) y su "método de los proyectos", C. W. Washburne (1890-1968) con el "Sistema Winnetka", H. Parkhurst (1887-1959) y el "Plan Dalton".

En Europa podemos señalar como representantes de la Escuela Nueva en los diversos países: C. Reddie (1858-1932) y su "Escuela de Abottsholme", H. Badley (1865-1935) y la "Escuela de Bedales", en Inglaterra. En

* Se publica como homenaje a la profesora Vicenta García de la Lama, a quien se dedicó "Didáctica", n° 2, 1990, donde por error no se incluyó.

Francia, E. Demolins (1852-1907) y la "Escuela des Roches", también R. Cousinet (1881-1973). En Alemania, H. Lietz (1868-1919) con "las Casas de educación en el campo", P. Geheeb (1870-1961), G. Wyneken (1875-1958), G. Kerschensteiner (1854-1932) con la "Escuela del trabajo", P. Petersen y el "Plan de Jena". En Italia, M. Montessori (1870-1952) con las "Casas del niño". En Bélgica, O. Decroly (1871-1932) con la "Escuela de L'Ermitage". En España, F. Ferrer y Guardia (1859-1909) y la "Escuela Moderna"; F. Giner de los Ríos (1839-1915) con la "Institución Libre de Enseñanza"; A. Manjón (1846-1923) y las "Escuelas del Ave María". En Suiza, mencionamos autores tan representativos como E. Claparède (1873-1940), A. Ferrière (1879-1960), P. Bovet (1878-1944), R. Dottrens (1893-19).

Ginebra fue, sin duda, el centro cultural europeo donde se lleva a cabo, desde comienzo de siglo, la más fecunda e intensa obra de coordinación y reelaboración de los temas de la "Educación Nueva". Ferrière fundó en Ginebra, en 1899, la "Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas", con la finalidad de informar, difundir y coordinar las iniciativas que surgían en este campo. La organización fue sustituida, en 1925, por la Oficina Internacional de Educación (Bureau International de l'Éducation, B. I. E.). Fueron directores de la misma Ferrière y posteriormente Bovet y Piaget. En 1921, en Calais, Ferrière fue uno de los promotores de la Liga Internacional para las Escuelas Nuevas, cuyas directrices se difundieron a través de las revistas pedagógicas publicadas en diversos países: *Pour l'Ère Nouvelle*, en Francia; *The New Era*, en Inglaterra; *Progressive Education*, en EE.UU.

c) Una tercera etapa en la evolución de la Escuela Nueva estará caracterizada por una fundamentación más rigurosa en la Psicología científica. H. Wallon (1879-1962) C. Freinet (1896-1966) y J. Piaget (1896-1980) serán sus más cualificados representantes.

d) En la actualidad destacaríamos los grupos freinetianos como el Movimiento de Cooperación educativa con autores italianos como F. Alfieri, M. Lodi, F. Tonucci, B. Ciari, entre otros. También la Pedagogía Institucional con autores franceses como M. Lobrot, F. Oury, A. Vazquez.

La Escuela Nueva se puede conceptualizar como un movimiento o corriente de reforma pedagógica, a pesar de las diferencias existentes entre sus representantes. Una corriente educativa presenta un conjunto de componentes o elementos que se pueden situar a diferentes niveles. P. Roselló distingue los siguientes:

- Las finalidades de la educación.
- La estructura administrativa y orgánica del sistema escolar.
- Los planes de estudio y programas.
- Los métodos.

Las reformas en los fines asignados a la educación constituyen el justificante de las reformas globales. Se constata que las reformas generales

coinciden con las grandes conmociones que puede vivir un país: revoluciones, guerras... Por ello el mayor número de reformas generales se ha producido sobre todo en el transcurso o inmediatamente después de las dos guerras mundiales, o tras una fuerte conmoción política. Es ilustrativo constatar cómo países que habían anunciado una gran reforma escolar al finalizar la segunda guerra mundial (Bélgica, Italia, Francia) han sido incapaces de realizarla a medida que se iban alejando los efectos de la conflagración. Suiza, en cambio, que ha permanecido al margen de las dos guerras, y que goza de mayor estabilidad política experimenta cierta adhesión hacia las reformas escolares. Las reformas generales, concluye Rosselló, presentan grandes ventajas pero también inconvenientes. Si tienen éxito conllevan un ahorro de tiempo y recursos apreciable. Ofrece además una cohesión y unidad de conjunto de la que carecen a menudo los sistemas escolares contruidos empíricamente y por etapas. Pero si fracasa —y la experiencia demuestra que no se puede excluir esta posibilidad— la reforma general supone un serio retroceso (1).

La Escuela Nueva se enmarca en el proceso de profundas transformaciones sociales, económicas y políticas que tienen lugar en los últimos cien años. La industrialización creciente, los nuevos habitats rural y urbano, la crisis de la familia tradicional y las nuevas funciones de la familia nuclear, los ideales de mayor libertad, igualdad y fraternidad son, entre otros, indicadores relevantes de la época.

Los pedagogos de la Escuela Nueva veían en la educación un instrumento más eficaz para avanzar en el camino de la libertad, igualdad y fraternidad. Se recriminaba a la educación tradicional estar en el origen de las incomprendiones entre los hombres y las guerras entre naciones. Se confiaba que la Nueva Educación fuese capaz de asegurar la paz y la comprensión mutua. En 1919 se expresaba un maestro: “La matanza durante cuatro años de aquellos chicos que habíamos ayudado a encaminarse hacia su muerte me convenció de dos cosas: primero, que la idea principal que respaldaba lo que intentábamos enseñarlos era irracional, y segundo, que era inútil. Las causas de la guerra fueron el resultado inmediato de las ideas que se habían inculcado en la juventud de cada país europeo durante generaciones” (2).

Pero la Escuela Nueva es también una reacción a las limitaciones que presentaba la escuela tradicional y por ello ha de proponer nuevos objetivos, metodologías y técnicas (3). La educación tradicional ve en la infancia un estado de imperfección. La educación nueva, por el contrario, enfatiza la significación y valor de la infancia, procurando estimular los inte-

(1) ROSSELLO, P.: *Teoría de la corriente educativa*. Barcelona: Promoción Cultural, 1978.

(2) SKIDELSKY, R.: *La Escuela progresiva*. Barcelona: A. Redondo, 1972, pág. 160.

(3) SNYDERS, G.: *Pédagogie progressiste*. Paris: PUF, 1971.

reses y actividad del niño. Escribía Claparede: “todo el sentido que se da a la educación depende del significado que cada uno atribuya a la infancia” (4). Para la educación nueva la infancia no es un estado pasajero y de preparación, sino una etapa de la vida con su finalidad específica, su dinámica y sus leyes. La educación debe orientarse no al futuro sino al presente, haciendo posible que el niño viva su infancia, y la viva feliz. Por eso la escuela más que preparación para la vida, ha de ser la misma vida de los niños. Y si la naturaleza infantil debe ser respetada, toda actuación ha de ser consecuente con ello. No habrá, entonces, aprendizaje efectivo si no parte de las necesidades e intereses del niño. El interés se convierte en punto de partida para la educación.

El respeto a la “naturaleza infantil” conlleva aceptar su libertad y propiciarle un ambiente que no la constriña. De hecho, defendida con más o menos énfasis, practicada con más o menos limitaciones, no hay ideario de ningún autor de la Escuela Nueva que no incluya entre sus conceptos básicos *la libertad*. Si caracterizamos la pedagogía tradicional —siguiendo a Snyders— como el camino del niño hacia unos *modelos* establecidos por el adulto, y a los que accede gracias a la guía de ese adulto, y a los que accede gracias a la guía de ese adulto; para la pedagogía nueva lo esencial es que el niño pueda emprender sus caminos, respetando su libertad. Esta confianza, respeto y libertad que se confiere al niño en particular, se extiende también a la clase como grupo. El grado de autonomía y autogobierno que se permite a los escolares difiere según los autores, pero todos ponen en cuestión el papel tradicional de la autoridad del profesor en el ámbito escolar.

La relación autoridad-obediencia de la escuela tradicional es sustituida por una relación de afecto y camaradería, que se prolonga más allá del aula de clase. El profesor ya no es el representante del mundo exterior, sino más bien el estimulador del libre y espontáneo desarrollo del niño. Su función es orientar, abrir caminos, mostrar posibilidades, pero sobre la base de la primacía y respeto a la naturaleza e intereses del alumno. Esta nueva actitud conlleva una sobrevaloración de la conducta del profesor en detrimento de la palabra y enseñanzas verbales. Lo que forma e instruye a los niños no es tanto lo que el maestro les dice, sino lo que el maestro es y hace. Como escribía A. S. Neill es preciso tomar conciencia de que hablando no se puede enseñar nada de valor.

La cooperación y solidaridad entre los miembros del grupo sustituye al individuo aislado de la escuela tradicional. La clase y el centro escolar se entiende como una comunidad y no mera suma de individuos. Se potencia el trabajo en grupo, como medio para fomentar las relaciones interpersonales. El autogobierno en lo que respecta a los aspectos organizativos y de

(4) CLAPAREDE, E.: *L'education fonctionelle*. París: Delachaux et Niestlé, 1946, pág. 100.

administración es una práctica corriente en la Escuela Nueva, valorándose como estímulo al comportamiento solidario y también como instrumento terapéutico. El autogobierno libera tensiones a través de la discusión, enseña comportamientos democráticos, evita que el maestro sea considerado como agente de disciplina, ocasiona menos resentimientos ante imposiciones y normas.

La Escuela Nueva ve en la educación el estímulo para desarrollar las capacidades latentes en la naturaleza infantil, y no tanto un medio de transmisión e instrucción en contenidos. Por ello será imprescindible que el niño pueda asimilar de manera directa e inmediata aquello que le rodea, sin imposiciones por parte del adulto. Los programas tradicionales venían conformados por la estructura e historia de los conocimientos en las diversas áreas del saber. La Escuela Nueva estará convencida de que la experiencia cotidiana de la vida es mucho más apropiada para despertar el interés y proporcionar contenido para el aprendizaje e instrucción, que lo ofrecido en los libros.

Buena parte de estos pedagogos creían que lo más importante del aprendizaje tenía lugar fuera de las aulas, en la vida; si a esto se añade que se buscaban experiencias vividas, que se procuraba potenciar la imaginación e intuición, más que el conocimiento racional, se comprenderá que muchos educadores se vieran impulsados a salir de la escuela para buscar, en contacto con la naturaleza, nuevos contenidos para la enseñanza. Muy pocos preferían que sus alumnos aprendiesen en los libros; en el mejor de los casos los consideraban como complemento de los otros modos de aprender (5).

Los métodos y técnicas se basan en gran medida en los conocimientos que la psicología científica (psicología evolutiva, psicología del aprendizaje, psicometría) estaba proporcionando. Escribe Piaget: “Los nuevos métodos sólo se han construido verdaderamente con la elaboración de una psicología o una psicología sistemática de la infancia” (6). La psicología científica mostraba la especificidad de la infancia, la dinámica del desarrollo, las leyes del aprendizaje. Las capacidades, motivaciones e intereses de los niños varían con la edad y de individuo a individuo. La metodología de la Escuela Nueva habría de tenerlo muy presente.

La escuela tradicional —escribe Ferrière— parece suponer que todos los niños se interesan por igual en todas las materias de la enseñanza, y para nada toma en consideración las diferencias individuales o de grupo. Los programas y métodos tradicionales ahogan la energía, el impulso vital del niño y consigue justamente lo contrario de lo que se proponen. Los programas de la escuela tradicional están estructurados conforme a una racio-

(5) PALACIOS, J.: *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia, 1979, pág. 34.

(6) PIAGET, J.: *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel, 1973, pág. 160.

nalidad ajena a la “mentalidad” infantil. Esto conlleva que se exija al alumno una memorización de conocimientos sin sentido. “En la escuela se vive un tedio cotidiano, acompañado de infusiones de lógica abstracta, gramática, clasificaciones científicas, fechas históricas” (7).

Unos contenidos tan antinaturales —continúa Ferrière— sólo pueden impartirse con altas dosis de violencia. Por ello los métodos escolares son básicamente impositivos y autoritarios. Nada hay más contrario a la naturaleza del niño que los métodos escolares. Todas las vidas de todos los niños caen bajo su yugo, a todos los sujeta y moldea y permanecen bajo su acción días, meses y años enteros. En donde reinaba la alegría de vivir la escuela hace que reine la inquietud. Donde imperaba el regocijo se impone la gravedad. En lugar de gritos y risas, está el silencio. Y la escuela pretende que todo esto ha de ser así para hacer hombres y mujeres dignas de este nombre ¡Que ilusión! (8).

Está, por otro lado, la división del saber en materias o asignaturas. Un exceso de contenidos en el programa anual, y exceso de lecciones que en el mismo día ha de aprender el alumno. “Esperad dos o tres años y esos mismos estudios serán bebidos, absorbidos, asimilados con una rapidez diez veces mayor y un esfuerzo veinte veces menor”. Si los esfuerzos que la escuela tradicional exige al niño son tan infructuosos es debido a su desfase con los intereses del niño. Y muy al contrario esos esfuerzos malgastan la atención, ahogan la energía y cortan el impulso vital de actividad, curiosidad, amor a lo desconocido. Por el contrario si se le ofrece lo que demanda su estructura psíquica y se le exige sólo lo que puede normalmente realizar, descubrirá, por sí mismo, que el trabajo, al satisfacer su necesidad de saber, es uno de los más bellos y reconfortantes goces; y que para saber es preciso obrar, vivir, esforzarse, vencer con tenacidad las dificultades que se oponen a la conquista del conocimiento.

El fin esencial de la educación es propiciar la actividad centrada en el niño; la que parte de la voluntad y de la inteligencia personal para desembocar en un enriquecimiento intelectual, moral y espiritual del sujeto. No debemos, pues, presionar sobre el alumno, sino estimularle para que actúe, ponerle en condiciones apropiadas. Esta es la base de la Escuela Activa, que denomina Ferrière. Se trata de crear una escuela a la medida, en la que cada alumno reciba la enseñanza que necesita. Una escuela en la que la experiencia personal sea la base de la educación intelectual y moral. No cabe por tanto mayor concreción “a priori”. La escuela activa es un organismo, con todo lo que comporta de orden y de imprevisión, de precisión en la universal y de indefinible en lo individual (9).

(7) FERRIERE, A.: *Transformemos la escuela*. Barcelona: FIE, 1929.

(8) FERRIERE, A.: *Problemas de la educación nueva*. Madrid: Zero, 1972.

(9) FERRIERE, A.: *La escuela activa*. Madrid: Studium, 1971, pág. 15.

Ferrière lo resume afirmando que la Nueva Pedagogía no es tanto un método como un principio; no tanto una técnica como una actitud. “Las escuelas nuevas no tienen método, y si tienen alguno es el de la naturaleza. No se le dá un carácter al niño, se le permite adquirir uno; asimismo no se hacen entrar nociones en la cabeza del niño, se le coloca en condiciones de poderlas conquistar. Así las escuelas nuevas no son establecimientos donde se aplica un sistema preconcebido; son medios ambientes donde todo se halla combinado para que el niño crezca”.

El principio regulador será respetar el desarrollo del niño, su naturaleza y sus intereses. La escuela ha de proporcionar a los alumnos la oportunidad de ejercitar las actividades por las que están motivados, y valiéndose de ellas adquirir la mayor cantidad posible de experiencias originales, tan variadas y abundantes como lo permitan las posibilidades. La primacía de la acción ha de regir tanto la educación intelectual como moral. No se trata de “amueblar la mente”, sino de “enseñar a aprender”. Y para ello, habrá que partir de lo concreto, lo cercano al alumno. “Ejercitar el intelecto infantil es recomendable, siempre que esta reflexión se base en lo concreto y reaccione sobre ello. El divorcio entre las cosas y la idea de las cosas, lleva al neufragio del buen sentido. Tal es la consecuencia del intelectualismo, llaga de la escuela tradicional. Privar al niño del contacto con la realidad es un crimen de lesa infancia. Conclusión: que los pequeños vivan en un ambiente objetivo, visible y palpable, que sirva de apoyo a sus actos y de alimento a su experiencia” (10).

Con respecto a la educación moral, la Escuela Nueva no pretende imponer normas; su objetivo es hacer posible la autonomía de los alumnos, facilitando un aprendizaje y convivencia en tolerancia y libertad. Al igual que las ideas que el niño adquiere contra su voluntad son estériles y muertas, mientras permanecen vivas las que han nacido de la curiosidad y el interés, sólo son morales los hábitos que se han adquirido, no mediante el adiestramiento, sino por la experiencia de la relación con los compañeros, por la reflexión personal sobre la vida y la acción propias.

En 1925, Ferrière publicó en *Pour l'ère nouvelle* las 29 características diferenciales de la educación nueva, (en 1932 se añadió la número 30). Bastaba que una Institución cumpliera 15 de los 30 puntos prescritos para que fuera declarada como “Escuela Nueva”.

2. CRITICAS A LA ESCUELA TRADICIONAL

La Escuela Tradicional ha sido y sigue siendo objeto de críticas desde diversos frentes y quizá también con intenciones muy distintas. No es del

(10) FERRIERE, A.: *La escuela activa*. Madrid: Studium, 1971, pág. 30.

agrado del poder, que parece desconfiar de ella y dice pretender una renovación pedagógica en el profesorado. Los profesores se autopersuaden de la conveniencia de abandonar la enseñanza tradicional y explorar nuevos caminos pedagógicos. Los teóricos de la educación hacen de la escuela tradicional un tema tópico para análisis y críticas.

Pero quizá la *Escuela Tradicional* no responda tan fielmente al tópico manejado por sus detractores y críticos. Y quizá tampoco las caracterizaciones que se hacen de la *Escuela Nueva*, por sus defensores, reflejen fielmente la realidad de la misma. Quizá, en fin, resulte demasiado simple y artificioso reducir la cuestión a la oposición entre lo tradicional y lo nuevo. La transmisión del saber por el profesor y por el libro (escuela tradicional) no conlleva necesariamente pasividad y memorismo estéril en el alumno. Por contra, la actividad, espontaneidad e interés del alumno (escuela nueva) no resulta necesariamente incompatible con la enseñanza del profesor. El papel del profesor —escribe Mialaret— no consiste en asistir pasivamente al desarrollo del alumno, sino en utilizar todos los recursos disponibles “para que los frutos sobrepasen las promesas de las flores”. Pero también es preciso tener presente que “el niño no es una pasta blanda” apta para recibir todo tipo de grabación según libre voluntad del profesor (11).

El objetivo de la educación tradicional es poner al alumno en contacto con las grandes realizaciones de la humanidad, las obras maestras del pensamiento, ciencia, literatura, arte y técnica. Presentar hombres escogidos permite al alumno “soñar con el hombre, con el gran hombre lo que le proporcionará un adecuado concepto de lo humano”. Educar es ayudar al alumno a alcanzar, o mejor, a labrar en sí la personalidad libre y disciplinada que es el ser moral (12).

También para Durkheim es fundamental el acceso a los modelos. La educación ha de procurar poner al alumno frente al valor fundamental que es la presencia de la sociedad. “Educar es confrontar al alumno con las grandes ideas morales de su tiempo y de su país” (13). El modelo no constriñe la originalidad, la individualidad propia de cada niño, sino más bien es condición para su desarrollo. El alumno abandonado a sus propios impulsos y deseos se deja llevar por los estereotipos y prejuicios del momento, por las consignas de los Mass Media. La conquista personal es gradual y exige esfuerzo. El contacto con las grandes obras y modelos es fuente de alegría. La comprensión y emoción que se produce al entablar un diálogo intelectual con los clásicos es la razón de ser de la enseñanza

(11) MIALARET, G.: *Education nouvelle et monde moderne*. París: PUF, 1966.

(12) CHATEAU, J.: *La culture générale*. París: Vrin, 1964, pág. 172 y ss.

ALAIN: *Conversaciones sobre educación*. B. Aires: Kapelusz.

(13) DURKHEIM, E.: *Education et sociologie*. París: PUF, 1966.

tradicional. La función del maestro será facilitar al alumno esa relación con el modelo, hacer de mediador.

En este quehacer el maestro ha de enfrentarse con obstáculos varios, que se podrían agrupar en dos tipos: aquellos que se refieren a la heterogeneidad y complicación del medio ambiente que rodea, y los que tienen que ver con las características psicológicas del alumno en desarrollo. El profesor simplifica, estructura, ordena la exuberante complejidad del medio, adecuando y graduando su presentación para facilitar al alumno la comprensión. De aquí el papel primordial en la escuela de los esquemas, mapas, planos, representaciones simplificadoras que dirigen la atención del alumno hacia lo esencial.

Al pasear por una ciudad nos valemos del plano, de los conocimientos sobre historia, arte, sociología, etc., a fin de que el paseo resulte más agradable. Algo similar ocurre con la experiencia literaria: la obra literaria nos aporta testimonio de la humanidad. El niño es introducido en el mundo por el personaje literario que es más explícito y "elocuente", dotado por el autor de una coherencia que le confiere rasgos más claros que facilitan su asimilación. Las representaciones, artificios y construcciones de que se vale el maestro son estímulos que animan y guían la actividad infantil, pero en absoluto pretenden sustituir ni inhibir la creación del propio niño.

Con respecto a la otra categoría de obstáculos: la inestabilidad infantil, la intervención del profesor va encaminada a lograr más altos grados de autocontrol y calma en el alumno. El alumno no podrá estar atento a las grandes obras en tanto que no haya tomado posesión de sí mismo, si bien hay que tener presente que la comunicación con los modelos es un buen camino para lograrlo. El objetivo de los ejercicios de la escuela tradicional consiste en establecer ciertas disposiciones del cuerpo y de la mente, de tal manera que se facilite el camino para encontrarse con los modelos. Este es también el significado de la disciplina en la escuela. No se trata de una obsesión por el orden y la tranquilidad y tampoco un mero procedimiento para hacer trabajar a los alumnos; la disciplina escolar es "vía de acceso a los valores esenciales" en palabras de Durkheim.

Mediante la disciplina el alumno llega a vivenciar la experiencia de una "realidad moral" una autoridad que trasciende a las personas, que no es la voluntad de nadie en particular, y que por tanto no se verá sometida a mil variaciones y tampoco a las acomodaciones y compromisos de intereses individuales. El ascendiente que ejerce el conjunto de reglas constituye la iniciación al mundo moral. El castigo consiguiente a la transgresión de una regla no es mero ajuste de cuentas entre profesor y alumno, sino que se convierte en testimonio de que el alumno no ha logrado mantenerse al nivel de la norma, de las exigencias comunes establecidas, y ha cedido a los impulsos personales.

Para la educación tradicional la escuela constituye un dominio particular. En ella el acontecer sigue una dinámica propia. Ciertamente se trata

de comprender lo real y la meta final consistirá precisamente en el retorno a lo real. Pero para llegar precisamente a esto la escuela tradicional va a proceder con un largo rodeo: “la escuela prepara para la vida, dando la espalda a la vida” (14). El espacio y el tiempo escolar proporcionan defensas contra la angustia y precipitación de la vida real. El alumno puede sosegadamente realizar ejercicios y actividades varias que sólo son “ejercicios”. “Las sumas mal hechas, no arruinan a nadie”. La escuela entonces tamiza lo real para no deslumbrar los ojos del niño, pero con la finalidad de prepararle para que posteriormente pueda captar la realidad en su complejidad.

La relación profesor-alumno en la escuela tradicional también presenta ciertas peculiaridades. El maestro es mediador entre el alumno y los modelos; haciendo vital y atractiva la presencia de los modelos, facilita el encuentro con ellos. Es conveniente que el maestro permanezca a una cierta “distancia” de los alumnos, sin dejarse atrapar en el juego de las relaciones interpersonales y los afectos intensos. La afectividad del profesor estará dirigida no tanto hacia los alumnos individualmente considerados, como a la relación con los modelos. El entusiasmo se patentizará en la elección y presentación de los modelos, en el arte de hacerlos atractivos.

El aprendizaje del alumno conlleva esfuerzo: “quienes sólo hayan sabido divertirse, no aprenderán nunca a tocar el violín”. Para la educación tradicional, trabajo y juego son actividades muy distintas. La exigencia, el esfuerzo, el trabajo tiene pleno sentido cuando el alumno vivencia la alegría del encuentro con el modelo que es el objetivo de la educación tradicional. Pero ¿qué ocurre cuando en un momento dado se pone en cuestión y de una manera generalizada la misma existencia de los modelos?. Si los modelos ya no son tales, si no suscitan atracción, interés, alegría, ni en el maestro ni en el alumno, entonces la enseñanza-aprendizaje se vuelve tarea pesada. “Lo que caracteriza actualmente la enseñanza tradicional —escribe Snyders— es que ya no puede llegar a ser ella misma, ya no tiene ni el coraje, ni los medios para ir hasta el fin de sus propias exigencias: escepticismo, temor de toda afirmación, incapacidad para encontrar las obras y los temas que interesan a los alumnos” (15).

En un documento de trabajo de la OCDE, para la Conferencia sobre la enseñanza cara a la innovación, se puede leer: Desde siempre el papel del maestro ha consistido en conservar y transmitir los valores de la sociedad en la que vive. En las sociedades pluralistas ya no existen esquemas de valores que estén ampliamente reconocidos y el maestro se enfrenta a rápidas modificaciones de versiones a menudo contradictorias de la vida tal

(14) SNYDERS, G.: *Pedagogie progressiste*. París: PUF, 1971. (Trad. Madrid: Marova, 1972, pág. 34).

(15) SNYDERS, G.: *Pedagogie progressiste*. París: PUF, 1971. (Trad. Madrid: Marova, 1972, pág. 57).

como debe ser vivida. El maestro ya no es el representante de un pequeño grupo de personas en medio de un océano de incultos. Cada vez más padres e hijos y comunidad en general cuestionan el valor de la institución escolar (16). La escuela se ve directamente afectada por los cambios económicos, sociales y políticos habidos en la sociedad. Se pueden identificar varias causas que dan razón de la crisis existente. Señalamos algunas:

a) Los medios de comunicación de masas ejercen hoy una “educación paralela” que compite con la escuela en cuanto a poder, influencia y atractivo. La escuela, aún pretendiéndolo, no puede quedar al margen de la presencia de tales medios en la vida cotidiana. El maestro ya no tiene en exclusiva el privilegio del saber y, más aún, el saber que ofrece se va desvalorizando. Por otra parte, la influencia de tales medios, para ser educativa, necesita de una elaboración, interpretación y crítica, que la escuela debería proporcionar.

b) La crisis económica mundial está incidiendo de modo especial en los sistemas educativos. Los recursos materiales y personales asignados se encuentran estancados, cuando no en regresión. Hoy se pone en cuestión los costes de la educación, y se llama la atención sobre los gastos en enseñanza, frente a otros sectores y servicios. Además de argumentar con los costes “excesivos” que el sistema educativo conlleva, se hace hincapié en la baja calidad del servicio, el deterioro en los niveles, el absentismo y abandono de los estudios, el exceso de burocracia, la poca relevancia para la capacitación profesional, etc. En la década de expansión —años 60— los sistemas educativos de los países industrializados recibieron recursos en abundancia. La educación se valoraba como determinante fundamental del crecimiento económico (teoría del capital humano). Los países industrializados efectuaron grandes inversiones en materia de educación con vistas a mantener su capacidad competitiva en el mercado internacional. Actualmente la recesión económica mundial ha recortado presupuestos, obligando a una “gestión de la decadencia”. Quienes estaban acostumbrados a un desarrollo ininterrumpido y hacían proyectos en este sentido, han de limitar sus expectativas adaptándose a la austeridad y estancamiento.

c) En 1967 especialistas de todo el mundo se reunían en Williamsburg (Virginia) para debatir sobre la “crisis mundial de la educación”. El documento de trabajo principal redactado por Ph. Coombs, se publicó con este mismo título, acompañado de las principales conclusiones de la Conferencia. En el diagnóstico de la crisis se veía como causa fundamental el desequilibrio existente entre la oferta y la demanda en materia de educación y, en segundo lugar, la falta de programas de estudio adecuados. Un año después el movimiento estudiantil (mayo 1968) se extendía por las

(16) OCDE: *L'enseignant face à l'innovation*. París: 1974.

Universidades del mundo. Los problemas fundamentales que denunciaban los estudiantes eran la ausencia de participación en la cultura, en la vida académica y en la clase. Se rechazaba, asimismo, la tendencia a desnaturalizar los auténticos valores de la educación, al someterla a los intereses del sistema. Tales cuestiones no habían sido considerados en el "informe Coombs". En 1984 el mismo Coombs evalúa los cambios más importantes ocurridos desde su anterior informe (17).

d) El síndrome meritocrático es característico de la sociedad actual, y muy especialmente en momentos de crisis económica y paro. En una sociedad en continuo cambio y modificación de estructuras, los estudios que un individuo acredita le suponen conocimientos y competencias que le permiten encontrar trabajo con más o menos facilidad. La tendencia meritocrática que se extiende en el decenio de 1960, se intensifica en la actualidad, dada la situación de paro también entre titulados, y cabe pensar que se mantendrá en lo que queda de siglo. El sistema de empleo tiende cada vez más a utilizar el número de años dedicados a la formación como primer criterio de selección. Ello conlleva que para obtener un buen puesto entre los que buscan trabajo, hay que llegar lo más alto posible en la escala de la educación. Para aspirar a una posición favorable hay que obtener buenas notas y curriculum, lo que repercute en las actitudes de profesores y alumnos. El afán por hacer carrera y el pragmatismo predomina sobre el aprendizaje para la realización personal. Los estudiantes tienden a aprender por consideraciones externas en detrimento de otros valores.

e) Desde perspectivas diversas se ha criticado la función de la escuela en la sociedad. Se presenta a la escuela como reproductora de una sociedad de clases, y sancionadora de las desigualdades sociales. El éxito del alumno en la escuela no sólo está determinado por el esfuerzo personal, sino básicamente por las circunstancias materiales y sociales que han configurado a la persona antes de entrar en la escuela y que continúan influyendo. Las posibilidades de acceso a la escolarización, duración, tipo, calidad, no son iguales para todas las clases sociales. Resulta tanto más fácil llegar a la cúspide de la pirámide educativa, cuanto más elevada es la posición en la jerarquía social (18).

La Escuela al mismo tiempo que reproduce la sociedad de clases, reproduce también la ideología dominante en la sociedad. La escuela funciona como "aparato ideológico del estado", en palabras de Althusser, encar-

(17) COOMBS, Ph.: *The World crisis in education. A. Systems analysis*. New York: Oxford Univ. Press, 1968.

COOMBS, Ph.: Trad. *La Crisis mundial en la educación: perspectivas actuales*. Madrid: Santillana, 1985.

(18) BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R.: *L'école capitaliste en France*. París: Maspéro, 1971. (Trad. Madrid: s. XXI 1976).

BOWLES, S. y GINTIS, H.: *Schooling in capitalist America*. Londres: Routledge and Kegan, P, 1976. (Trad. Madrid: s. XXI 1983).

gándose de mantener y transmitir la ideología, legitimando el orden social vigente. Para ejercer su función de reproducción social, la escuela ha de garantizar su continuidad como institución, sin modificaciones sustanciales. Presentándose al mismo tiempo como institución social imprescindible. En este proceso de inculcación ideológica se vale de la autoridad conferida a los profesores. La escuela ejerce sobre las generaciones jóvenes un tipo de violencia "simbólica": seleccionando y distribuyendo conocimientos y saberes, estableciendo lo que es legítimo y lo que no. El trabajo pedagógico consiste en transmitir unos contenidos (conocimiento y valores) seleccionando "arbitrariamente" valiéndose de la "autoridad" pedagógica del profesor, a fin de inculcar una ideología y hábitos de comportamiento determinados, consonantes con la ideología dominante. "La cultura académica es arbitraria", por cuanto su validez proviene únicamente de que es la cultura de la clase dominante y la impone a la totalidad de la sociedad como "conocimiento objetivo" (19).

f) El movimiento de desescolarización ha criticado radicalmente la institución escolar como despilfarro organizado de recursos materiales y especialmente de la inteligencia de los hombres. La escuela es un espacio, que limita y hasta deteriora las aptitudes humanas, a través de un proceso que conjuga subordinación, alienación y aburrimiento. Para I. Illich, educación y desarrollo económicos son términos que han caminado juntos desde mediados de este siglo. Pero las expectativas de liberación y progreso que ambos conceptos suscitaron en un determinado momento histórico, están tocando a su fin. Hoy la educación pretende convertir a la gente en consumidores disciplinados, más que en trabajadores productivos.

La educación, como cualificación de los recursos humanos, es una empresa mediante la cual se disciplina a los individuos para realizar competentemente un trabajo, que sigue sin tener sentido para ellos. La educación, como adiestramiento para el consumo es una empresa que enseña a la gente a contentarse con una vida, sin sentido fuera de su trabajo. En ambos casos, la educación es un medio para convertir a la gente en apéndices del crecimiento económico. Un crecimiento económico por otra parte ilusorio. La liberación de la persona exige nuevos derroteros: unos aprendizajes no programados, significativos y satisfactorios para la persona, una "ecopedagógica" que sitúe al hombre con otros hombres en un medio de recursos limitados (20).

g) La Sociología del curriculum viene estudiando desde 1970, temas tradicionalmente asignados a la microsociología —comportamiento en el

(19) ALTHUSSER, L.: *Escritos*. Barcelona: Laia, 1974.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C.: *La Reproducción*. París: ed. La Minuit, 1970.

(20) ILLICH, I.: *Deschooling Society*. Nueva York: Harper and Row, 1970. (Trad. Barcelona: Barral, 1974).

REIMER, E.: *La Escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barcelona: Seix Barral, 1973.

aula— y también a la macrosociología —estructura de clases, poder y control en la sociedad—. La investigación del curriculum se ha abordado desde perspectivas diversas: Funcionalismo, Fenomenología, Marxismo.

El curriculum lo podemos caracterizar como todo aquello que ocurre en el aula, en estrecha dependencia de lo que hacen los profesores. Pero a su vez lo que ocurre en el espacio escolar: los conocimientos, que se transmiten y los que se silencian, la forma de transmitirlos, los valores y normas, las pautas de comportamiento de profesores y alumnos, todo está enmarcado en una sociedad determinada. Y la forma en que una sociedad selecciona, transmite, distribuye y evalúa el conocimiento educativo que considera público, refleja a su vez la distribución del poder y de control social en esa sociedad.

Cuando estos saberes se transmiten a los alumnos como conocimientos objetivos, establecidos, “asignados” en asignaturas y jerarquizados según la valoración social, se habla de un curriculum tradicional o recibido —en terminología de Egleston (21)—. En este modelo pedagógico el profesor centra su hacer en la materia; se preocupa especialmente por los objetivos, los contenidos, la evaluación. Frente a este modelo está el curriculum reflexivo, centrado en el alumno y la interacción con el medio. Aquí los conocimientos son contextualizados y relativizados en una situación social y personal concreta (22).

3. VIGENCIA DE LOS MODELOS

Hemos recogido algunas críticas que el movimiento pedagógico conocido como Escuela Nueva ha venido haciendo a la escuela desde hace ya un siglo. Frente a la escuela tradicional calificada de libresca, memorística, pasiva, uniformadora, se propone una escuela activa, participativa, basada en los intereses del niño. La escuela nueva parte de una valoración de la infancia con sentido en sí misma, y no mera etapa de paso inevitable para llegar a adulto. El niño ha de recuperar el presente y vivir una vida feliz. El quehacer escolar se ha de fundamentar en los intereses y necesidades del niño.

La Escuela Nueva prescinde de algo que era esencial en la Pedagogía tradicional: la presencia de los modelos. Parece como si el mundo adulto no tuviera nada que ofrecer al niño, a las nuevas generaciones; como si no existiesen caminos recorridos, o como si éstos hubiesen sido absolutamen-

(21) EGGLESTON, J.: *La sociología del curriculum*. Buenos Aires: Troquel, 1980.

(22) YOUNG, M.F.D.: *Knowledge and Control*. Londres: Mc. Millan, 1971.

BERNSTEIN, B.: *Class, codes, and control*. Londres: Routledge and Kegan P., 1975.

APPLE, M.: *Ideology and curriculum*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1979.

te erráticos. Para la Escuela Nueva el modelo es el desarrollo natural y espontáneo. El niño aprende a andar, a hablar sin necesidad de explicaciones y reglas. No se puede enseñar a andar o hablar antes de la edad apropiada, y una vez llegado ese momento no se puede pretender que permanezca inmóvil o callado. Se trata de un desarrollo espontáneo que se manifiesta con la maduración del propio ser. La pedagogía debe imitar los aprendizajes como andar y hablar. Estos aprendizajes son ejemplos de la deseable educación espontánea en la que no interviene el maestro dirigiendo al niño hacia los modelos.

El niño no se refiere a modelos adultos: no se le presentarán los gestos ni las actitudes bajo su forma perfecta para enseñarlos de manera metódica; no se le descompondrán en elementos simples, en ejercicios, primero elementales, y después más complejos, a fin de que los pueda asimilar paulatinamente. El niño progresa a partir de sus propias experiencias, sin tener ante sí los modelos que le proponen los adultos. "Primero se arrastrará a cuatro patas, vacilando con gestos mal coordinados, de la misma manera que pronunciará mal sus primeras palabras. Pero no se pensará en rectificar estas torpes tentativas, ni en reemplazarlas por una buena solución propuesta por un maestro exigente: de hecho constituyen para el niño su propio modo de desarrollo, su único modo de desarrollo" (23).

Lo deseable para los teóricos de la Escuela Nueva es aprender a leer, a escribir, a solucionar problemas matemáticos, cuando su necesidad se hace sentir naturalmente; de igual manera que ha aprendido a hablar, cuando tenía algo que decir o solicitar. Cousinet llega a escribir "Así como sin recibir ninguna enseñanza, el niño llega a andar ¿No se tiene derecho a pensar también que llegará sólo y sin ninguna enseñanza a resolver una ecuación algebraica?" (24).

Esta argumentación no nos parece correcta. En primer lugar, el aprendizaje del habla, por ejemplo, es un fenómeno mucho más complejo, y también dirigido, que lo que presentan estos autores. Sólo mencionaremos aquí las investigaciones sobre códigos lingüísticos restringidos y elaborados en la población infantil, en dependencia del medio sociocultural en que vive el niño, según ha puesto de relieve la investigación sociolingüística con autores como Bernstein, Lawton, etc.

Algo similar ocurre con la continuidad entre necesidades biológicas y motivaciones e intereses que postula la Escuela Nueva "Una cosa nos interesa cuando responde a una necesidad física o intelectual", escribe Claparède. Un organismo privado de agua o alimento siente una necesidad y procura conductas para satisfacerla. Según los casos o el nivel de complejidad la reacción afectará a lo corporal o también a la vida mental. Cuan-

(23) SNYDERS, G.: *Pedagogía progresista*. Madrid: Marova, 1972. Pág. 81.

(24) COUSINET, R.: *L'éducation nouvelle*. París: Delachaux et Niestlé, 1950, pág. 72.

do tenemos hambre esta necesidad nos ocupa por completo, de manera imperiosa, y suscita por sí misma un interés tal por el alimento, un ingenio tal para obtenerlo que no hay necesidad de nadie que nos indique el camino. Es suficiente con que después de algunos intentos el medio nos ofrezca algo con que satisfacer el apetito. Así también los procesos mentales surgen cuando se presentan ciertas necesidades. El apetito de alimento no se dirige hacia cualquier tipo de sustancia, sino solamente hacia los alimentos apropiados; el apetito espiritual también escogerá en cada etapa de crecimiento precisamente aquello que el niño necesita para su desarrollo. El niño conducido por el apetito, no necesita de modelos ni directrices del maestro: el niño normal se desarrolla sólo, a condición de que alimentos y ocasiones oportunas se encuentren a su disposición (25).

A la base de esta teoría de la continuidad entre apetitos biológicos e intereses psicosociológicos, está una concepción armoniosa de la naturaleza y sociedad, en la que no existen contradicciones ni conflictos entre intereses individuales y sociales. Una naturaleza, en fin, providente y bienhechora, donde toda actividad es placentera (trabajo-juego) y los aprendizajes son espontáneos y agradables. La nueva escuela se construía sobre la confianza en el niño, la valoración de la infancia, la importancia de sus intereses y actividades y esto quedará como conquista. Pero se han excluido otros valores y modelos de la sociedad adulta, sin los cuales el proceso educativo no se comprende cabalmente. La educación nueva pretendía una escuela en contacto con la vida abierta al medio, a la experiencia del niño; pero el medio privilegiado, incluso exclusivo, que se propone, es el medio natural constituido por campos, granjas, etc. El medio educativo está representado por comunidades rurales y oficios artesanos. Existe también entre los teóricos de la Escuela Nueva una aversión de los medios de masas, cine, radio, prensa... No parece que una escuela así concebida pueda sintonizar con la sociedad de finales del siglo XX.

La función del maestro en la Escuela Nueva es interpretar correctamente los intereses y necesidades del niño, y después disponer el medio para que esos intereses encuentren satisfacción. La consigna es evitar en lo posible la acción directa sobre el niño; por otra parte tal intervención será en el mejor de los casos completamente inútil. Pero cabe preguntarse si son los intereses simples manifestaciones de la naturaleza benévola, o por el contrario se conforman en un medio sociocultural dado.

Si los intereses no son la voz de la Naturaleza, sabia y bondadosa, sino resultado de influencias sociales varias, entonces el papel del profesor no puede quedar reducido a satisfacer las necesidades de los alumnos, disponiendo adecuadamente los medios, sino que se verá obligado a intervenir para suscitar o dirigir los intereses mismos. La función específica del pro-

(25) CLAPAREDE, C.: *Le développement mental*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1946.

fesor le viene en parte dada por las finalidades que la educación tiene en la sociedad. Pero tales fines no permanecen invariables, sino que se modifican con el tiempo. Así la continua y progresivamente acelerada evolución de la sociedad, los cambios económicos, sociales y culturales imponen determinadas condiciones al proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir de los informes de los países miembros de la UNESCO participantes en el 35 Congreso Internacional de Educación celebrado en Ginebra en el año 1975, se elaboró un documento sobre los cambios en la función del profesor (26). Se constataba en el informe las tendencias:

— Hacia una diversificación de funciones en el proceso de instrucción, y aceptación de una mayor responsabilidad en la organización del contenido del aprendizaje y enseñanza.

— Hacia dar mayor importancia a la organización del aprendizaje del alumno, con el máximo uso de las oportunidades de aprendizaje que ofrezca la comunidad que a la nueva transmisión de conocimientos.

— Hacia la enseñanza individualizada y hacia un cambio de estructuras en las relaciones profesor-alumno.

— Hacia el uso más frecuente de la tecnología educacional moderna y hacia la adquisición de los conocimientos y destrezas necesarias para su uso.

— Hacia una mayor aceptación de la colaboración y apertura con respecto a los profesores de otros centros y hacia un cambio de estructura en las relaciones entre colegas.

— Hacia un trabajo en colaboración con los padres y con otros miembros de la comunidad, y hacia una mayor participación en la vida de esa comunidad.

— Hacia mayor participación en los servicios de la escuela y en las actividades extra-curriculares.

Se conceptualiza al profesor como un profesional especialista en el proceso enseñanza-aprendizaje. Si bien cualquier persona que conoce algo puede en principio señalarlo, no por ello se le califica de profesor o profesional de la enseñanza. La enseñanza como profesión exige unas competencias específicas que sólo pueden adquirirse mediante un proceso especializado, pautado y racionalizado.

Cuando se concibe la enseñanza como transmisión de conocimientos y valores de la sociedad a las nuevas generaciones el profesor aparece como *depositario* de los valores y saberes que ha de enseñar. Durkheim hablaba del profesor como el sacerdote e intérprete de las grandes ideas morales de su tiempo y de su país. Pero nuestra época histórica y nuestra sociedad ha relativizado conocimientos y valores. Los conocimientos están en expan-

(26) GOBLE, N. y PORTER, J.: *The changing role of the teacher*. Unesco. (Trad. Madrid: Narcea, 1980).

sión y continua revisión, la información es tan amplia que es imposible retenerla, los valores se ponen en cuestión. El profesor deja de ser depositario en exclusiva del saber que ha de transmitir a los alumnos y se convierte también en facilitador de los aprendizajes y descubrimientos del alumno. En la sociedad actual la enseñanza ya no es privilegio de la escuela. Está compartida por otros agentes sociales, muy especialmente los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Pero en esta sociedad dispersa y conflictiva, el profesor sigue siendo activador del desarrollo personal, humano, social y cultural.

En este marco histórico-social el profesor no puede reclamar un monopolio de los conocimientos. Por el contrario es consciente de que las fuentes de conocimientos nos rodean, que son múltiples, ricas y variadas. Es consciente también de que vivir en esta era es estar siempre aprendiendo y de que su tarea es precisamente ayudar a las personas en este proceso. La transmisión de conocimientos exacta, clara y eficiente sigue siendo una tarea fundamental en una época en que los conocimientos se multiplican tan rápidamente y afectan tan profundamente a la vida personal y social. Pero es necesario mantener en equilibrio la función tradicional de impartir conocimientos y otras funciones como la de enseñar a descubrir y construir esos conocimientos, a comprobarlos, asimilarlos, usarlos como base para nuevas experiencias de aprendizaje y de decisiones racionales.

El profesor deberá proporcionar al alumno criterios y modelos para orientarse en el mundo, para seleccionar la información, para elaborar un proyecto de vida personal. Hoy el profesor ha de ser *mediador* en el encuentro entre el individuo y la masa de información objetiva y/o conjetural que continuamente le bombardea y amenaza con rebasarlo. En este encuentro, la selección y uso de conocimientos es mucho más importante que la mera retención. El alumno necesita de ayuda para integrar en una filosofía coherente la avalancha de información fragmentaria, parcial y en ocasiones inexacta y hasta contradictoria, que le inunda en la vida diaria.

La inteligencia, el conocimiento no es un receptáculo pasivo, sino un sistema organizativo y dinámico. El sujeto tiene que construir los mecanismos y estructuras mediante las cuales obtiene la información del medio ambiente físico y social. Si exceptuamos los reflejos existentes en el nacimiento, las estructuras nunca vienen dadas, aunque pueden parecerle al adulto muy obvias. Dichas estructuras resultan de las propiedades sistémicas de las acciones. Al principio las acciones son casi totalmente manifiestas; posteriormente se interiorizan bajo la forma de simples representaciones de objetos y hechos concretos y, finalmente, se organizan en las complejas redes que forman el entramado del razonamiento lógico en el adulto.

El aprendizaje es esencialmente un proceso de interacción sujeto-medio. Conocer es transformar la realidad actuando sobre ella, al mismo tiempo que se va transformando la estructura mental de quien conoce. El

conocimiento del mundo sólo puede lograrse a través de una interacción personal con ese mundo. Si presentamos al sujeto productos acabados como contenidos a retener, estamos obstaculizando que se dé un auténtico proceso de aprendizaje, que exige asimilación y elaboración personal.

Educar, en palabras de Piaget, es adaptar el niño al medio social del adulto, es decir, transformar la constitución psicobiológica del individuo en función del conjunto de aquellas realidades colectivas a las que la conciencia común atribuye un cierto valor. En la relación educativa existen, por tanto, dos términos: el individuo en crecimiento y los valores sociales, morales, intelectuales. La Escuela Tradicional se ha configurado prioritariamente desde los segundos, mientras que la Escuela Nueva pretende conformarse desde la naturaleza propia del niño y las leyes de su desarrollo. "En la medida en que se considera al niño dotado de una verdadera actividad, y en que el desarrollo del espíritu se comprende en su dinamismo, la relación entre los sujetos a educar y la sociedad se hace recíproca: el niño tiende a acercarse al estado de hombre, no ya por la nueva recepción de la razón y las reglas de la acción buena tal como se la preparan, sino conquistándola mediante su esfuerzo y su experiencia personales; a su vez la sociedad espera de las nuevas generaciones algo más que una imitación: un enriquecimiento" (27).

Piaget presenta las metas a las que debe tender el proceso educativo en un amplio comentario al artículo 26 de la Declaración Universal de los derechos del Hombre. Se establece en tal artículo que "la educación tiene que apuntar a un pleno desarrollo de la personalidad humana y a un refuerzo del respeto por los derechos del hombre y por las libertades fundamentales".

Optar por el desarrollo de la personalidad como objetivo educativo prioritario, es muy distinto a entender la educación como mero ajuste de los individuos a las normas, valores y pautas de comportamiento sociales. ¿Cómo caracterizar el desarrollo de la personalidad, y sobre todo con qué métodos lograrlo?. Evidentemente en el Artículo 26 de la Declaración Universal no se presenta una definición de personalidad. Pero sí se asocia tal desarrollo con el respeto por los derechos y libertades de las demás personas, y esto acarrea determinadas consecuencias.

La personalidad se nos presenta como término de una relación social. Mientras que el individuo es el yo en tanto que centrado sobre sí mismo y obstaculizando con su egocentrismo intelectual y moral las relaciones sociales recíprocas; la persona es el individuo que acepta libremente una disciplina, o que contribuye a su constitución y se somete voluntariamente a un sistema de normas recíprocas que subordinan su libertad al respeto mutuo. La personalidad es, pues, una cierta forma de conciencia intel-

(27) PIAGET, J. *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel, 1969, p. 159.

tual y de conciencia moral, tan alejada de la "anomía" propia del egocentrismo, como de la "heteronomía" de las coacciones exteriores, porque realiza su "autonomía" al vivir en reciprocidad. Podemos concluir que apuntar al pleno desarrollo de la personalidad humana y a un refuerzo de los derechos del hombre y de las libertades fundamentales "consiste en formar individuos capaces de una autonomía intelectual y moral y que respeten esta autonomía en el prójimo en virtud precisamente de la regla de reciprocidad que la hace legítima para ellos mismos" (28).

Si el fin principal de la educación es la adecuada formación de la razón intelectual y moral, es obligado plantearse a continuación cómo, con qué medios y métodos lograrlo. ¿Es posible formar personalidades autónomas mediante técnicas que impliquen a distintos niveles una coacción intelectual y moral?. Tal es la cuestión central planteada por todo el movimiento de la Escuela Nueva: encontrar las actividades y metodologías más apropiadas para que el alumno alcance la objetividad en el campo intelectual y la reciprocidad en el moral.

Ahora bien, la elección de estos medios es coherente con determinados supuestos y concepciones de la infancia. Si el niño se concibe como un adulto en pequeño, la niñez una etapa por la que hay que "pasar" para llegar a ser hombre, entonces la transmisión verbal de todo tipo de conocimientos, la repetición, las imposiciones y obligaciones será lo característico de la institución escolar. Por el contrario, si la infancia se le concede una significación propia, con unas características y leyes de funcionamiento específicas y distintas de las del adulto, entonces esta etapa de la vida cobra nuevo sentido.

La educación tradicional ha visto al niño como adulto pequeño; un ser que razona y siente como los mayores, pero desprovisto de conocimientos y experiencia. De esta manera al no ser el niño más que un adulto ignorante, la tarea del educador no era tanto formar el pensamiento como "amueblarlo". Desde que se parte de la hipótesis de las variaciones estructurales, el problema es muy distinto. Si el pensamiento del niño es cualitativamente diferente del nuestro, el fin principal de la educación es formar la razón intelectual y moral. El problema es encontrar el medio y los métodos más convenientes para ayudar al niño a construirla por sí mismo, es decir, a alcanzar en el plano intelectual la objetividad y la coherencia, y en el plano moral la reciprocidad.

En el pleno desarrollo de la personalidad son indisolubles los aspectos intelectuales de los afectivos, morales y sociales. En realidad la educación forma un todo indisoluble y no es posible formar unas personalidades autónomas en el terreno moral, si por otra parte el individuo está sometido a una coacción intelectual, tal que debe limitarse a aprender por encar-

(28) PIAGET, J.: *Où va l'éducation*. Paris: Donoel, 1972.

go sin descubrir por sí mismo la verdad: si es pasivo intelectualmente, no puede ser libre moralmente. Pero, recíprocamente, si su moral consiste exclusivamente en una sumisión a la autoridad del adulto, y si las únicas relaciones sociales que constituyen la vida de la clase son las que existen entre un maestro que detenta todos los poderes y cada alumno individualmente, entonces tampoco puede ser activo intelectualmente. De esta forma los métodos llamados activos, únicos aptos para desarrollar la personalidad intelectual, presuponen necesariamente la intervención de un ambiente colectivo a la vez factor de formación moral y fuente de intercambios intelectuales organizados, donde los "modelos" mantienen plena vigencia.

Colaboración en el Homenaje a Vicenta García de la Lama,
que en su vida de profesora
ha facilitado el encuentro, cada vez más difícil,
de los alumnos con los valores y
modelos de la Cultura General.

