

# LA RECEPCIÓN DE LOS MODELOS DE LA ESCUELA NUEVA EN LA MANUALÍSTICA DE COMIENZOS DEL SIGLO XX

## *The reception of the models of the New School in the Spanish manualistic of the early 20<sup>th</sup> century*

Agustín ESCOLANO BENITO  
*Universidad de Valladolid*

Fecha de aceptación de originales: noviembre de 2006  
Biblid. [0212-0267 (2006) 25; 317-340]

RESUMEN: Este trabajo analiza algunas cuestiones relativas a la recepción de las orientaciones de la Escuela Nueva en los manuales escolares españoles del primer tercio del siglo XX. Tal apropiación de las pautas de renovación por parte de los autores de los textos se relaciona con los procesos de modernización de la escuela en este ciclo histórico, al tiempo que muestra la metamorfosis que los principios del cambio sufrieron al ser trasladados a la práctica educativa. La influencia del activismo afectó a la reforma de los libros escolares al uso y a la aparición de nuevos tipos de manuales con formas textuales específicas.

PALABRAS CLAVE: Escuela Nueva, manualística, apropiación/recepción de modelos, proceso de cambio educativo.

ABSTRACT: This paper examines certain aspects related to the reception of the patterns of the New Education in the Spanish textbooks of the first third of the 20<sup>th</sup> century. This appropriation of the renewing pedagogical models by writers of didactic texts is also related to the processes of school modernisation during the period in Spanish and suppose a mode of metamorphosis undergone by the principles of the renewed education on being transferred to the world of the prevailing educational practice. This influence consisted of the changes which affected the classical textbooks and in the appearance of new types of manuals which correspond to specific models and give rise to new textual forms.

KEY WORDS: New School, manualistic, reception/appropriation of pedagogical models, process of educational change.

EL LIBRO ESCOLAR ES, ENTRE OTRAS COSAS, un buen sintetizador de las prácticas discursivas que informan el mundo de la enseñanza, tanto porque en él se reflejan los modos de comunicación que sus autores proponen para relacionar a los actantes que intervienen en los procesos formativos (enseñantes y alumnos), como porque ellos mismos inducen, en sus soportes y en los materiales periféricos en que se explanan los textos, la creación de formas nuevas de instrucción. Denominamos discursivas a estas prácticas no porque sean una derivada de determinados supuestos o principios apriorísticos, sino porque las representaciones textuales a que dan lugar como acciones materializadas en escrituras expresan y suscitan formas semánticas, esto es, estructuras que comportan algún tipo de significado. Los modos de comunicación no son prácticas neutras, toda vez que, como formas culturales de interacción, contribuyen a construir el sentido del texto y consiguientemente a orientar la gestión de la marcha de la clase y de muchos aspectos esenciales de la vida cotidiana de las instituciones educativas.

En este trabajo intentaremos mostrar cómo algunos manuales escolares de las primeras décadas de la última centuria, los más innovadores, constituyen una mediación en la que se refleja uno de los modos en que fue interpretada y desarrollada en la práctica la renovación pedagógica impulsada por el movimiento de la Escuela Nueva. La cultura escolar inspirada en los postulados de la nueva educación no fue, como podría suponer una historiografía de corte idealista, la síntesis efectual de la traslación mecánica a la realidad de ciertos postulados y orientaciones activistas, ni el precipitado instrumental del giro científico-técnico que acompañó a las experiencias promovidas por aquella corriente, como pudieron interpretar las lecturas positivistas del pasado, sino el resultado de complejos procesos de interacción entre las tradiciones que conservaba entonces la corporación de enseñantes —la cultura empírica del colectivo—, que también se mostraba en los libros al uso, y las innovaciones generadas en la misma práctica como ensayos orientados al cambio, incluidas las que afectaron a los manuales. En esta interacción se operaron procesos de recepción y apropiación de las nuevas metáforas y prácticas con que se definía la renovación, lo que se hizo desde el horizonte hermenéutico de los actores que intervenían en la acción misma, quienes tradujeron a sus propias categorías lingüísticas y acomodaron a su propio *habitus* profesional las propuestas que procedían de los círculos que lideraron la renovación educativa y de la cultura académica que los interpretó o trató de legitimar.

La Escuela Nueva se configuró, desde su origen, como un movimiento educativo antilibresco que enfatizó en el orden metodológico, como es bien sabido, los valores pedagógicos de la acción y la intuición en contrapunto a la larga influencia que en la escuela tradicional había tenido la palabra, principalmente la escrita para ser leída, memorizada y recitada o reproducida, aunque también la oral. Ahora bien, no obstante lo anterior el sesgo iconoclasta del activismo radical respecto a la tradición verbalista, el giro didáctico que comportó el nuevo paradigma de la educación renovada también incidió en el diseño y formateado de las mediaciones técnicas e instrumentales basadas en la disposición de textos, llegando por una parte a introducir modificaciones en los libros que estaban en circulación en la práctica escolar de la época, y por otra, a suscitar la creación de nuevos géneros de manuales que intentaban traducir en soportes impresos los principios de la enseñanza centrada en el alumno y los métodos activos y empíricos en que se sustentaba la naciente corriente pedagógica.

Este trabajo examina algunos aspectos relativos a la recepción de los planteamientos de la nueva educación por parte de la manualística española del primer tercio del siglo XX. La apropiación de los modelos pedagógicos renovadores que llevan a cabo los innovadores de los textos didácticos guarda relación con los procesos de modernización que se operaron en esta época en otras dimensiones organizativas y metodológicas de la escuela española (enseñanza graduada, nueva arquitectura, utillaje didáctico, formación de maestros), y supone, en otro sentido, una muestra de las transformaciones o metamorfosis que sufrieron los principios de la educación renovada al ser transferidos al mundo de las prácticas educativas dominantes en los establecimientos docentes ordinarios, esto es, al núcleo mismo de la cultura escolar vigente. Esta recepción se llevó a cabo también desde la resistencia de los viejos manuales, adscritos a la vetusta gramática de la escuela, y desde las inercias que gobernaban el comportamiento de los autores, los intereses del mundo de la edición y hasta las estrategias de los administradores, sin olvidar obviamente las expectativas y demandas de los docentes.

Este tipo de análisis trasciende además las orientaciones de la historia externa de la manualística, centrada sobre todo en el establecimiento del archivo y de las fuentes, y ahonda en el conocimiento de las imbricaciones entre texto y cultura, abriéndose al tiempo al estudio de los procesos de circulación de los discursos y de las prácticas de educación a través de los libros escolares, y a la comprensión e interpretación de los cambios que se operan en la realidad de las instituciones docentes y en las mediaciones pedagógicas que las regulan.

### Innovaciones en la manualística tradicional

Hasta finales del siglo XIX, los libros destinados a las escuelas eran, en general, libros de lectura (sobre todo) o, en algún caso, de las materias que componían el programa de rudimentos disciplinarios que acompañaban a las prácticas letradas (menos frecuentemente). Los primeros adoptaban la forma de silabarios, cartillas o catones para el aprendizaje lector, o de narraciones, misceláneas y textos manuscritos para el desarrollo de las habilidades lectoras. Los segundos, que empezaron a tener presencia escolar al final de este ciclo histórico, versaban sobre los contenidos de las asignaturas del currículum y se disponían en epítomes, compendios o tratados de las disciplinas, es decir, en géneros textuales que plasmaban el conocimiento a suministrar en resúmenes sistematizados bajo categorías o subcategorías formales de lecciones y epígrafes o en conjuntos secuenciados de preguntas y respuestas a leer, estudiar y memorizar por parte del sujeto. A partir de las reformas curriculares de comienzos del siglo XX, estos libros empezaron a organizarse en formas cíclicas y concéntricas, lo que introducía en la manualística una nueva geometría, materializada en el ciclismo y la enciclopedia, aunque la base de los nuevos textos siguiera respondiendo en lo esencial a la tradición de los rudimentos, representada en formas textuales diseñadas para ser memorizadas y reproducidas de forma oral o escrita mediante la recitación o el copiado de modelos, la práctica escolar dominante en la educación tradicional<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Véase nuestro trabajo: «Libros escolares para programas cíclicos...», en ESCOLANO, A.: *Historia ilustrada del libro en la escuela*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997, vol. I, pp. 425 y ss.

La Escuela Nueva, cuyos principios y métodos fueron difundidos en España a través de las publicaciones pedagógicas de mayor impacto en su tiempo (*Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, *La Escuela Moderna*, *Revista de Escuelas Normales* y *Revista de Pedagogía*, principalmente), así como de otras obras monográficas y tratados sobre educación y enseñanza, proyectó sus primeros influjos en los libros escolares en la segunda y tercera décadas del siglo XX. Esta influencia, que nosotros tratamos de analizar aquí, se constata, entre otras cosas, en los cambios que afectaron a los manuales clásicos en torno a tres aspectos:

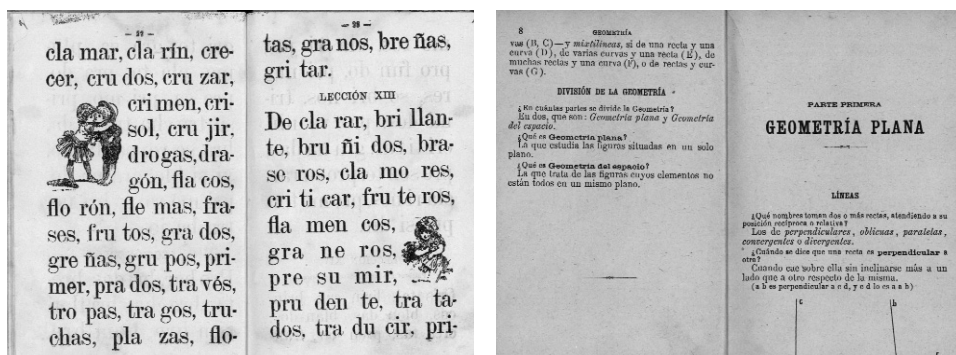
- a) La selección de la vulgata curricular, es decir, de los contenidos que entraban a formar parte del programa. A falta de cuestionarios o instrucciones oficiales, el currículo editado fue durante mucho tiempo la vulgata en que se basaba gran parte de la actividad escolar.
- b) Las relaciones sujeto-texto, tanto desde la perspectiva del alumno como de la del docente. Todo manual, en su misma estructura, comporta modelos específicos de desempeño de los roles por parte de los actantes que lo utilizan.
- c) Las estrategias de disposición de las tramas textuales en su diagramación y en sus formas de expresión verbal e icónica. Esta dimensión afecta al diseño interno de los manuales como proyectos comunicativos sujetos a procesos argumentativos y dotados de recursos sígnicos.

La otra línea de influencia se proyectará en la aparición de nuevos géneros de manuales escolares, entre los que destacaron las lecciones de cosas, los centros de interés, las concentraciones y los libros de trabajo, tipos de texto que respondían a peculiares modelos metodológicos que daban origen a formas textuales inéditas que rompían con los cánones que venían circulando en España desde la primera mitad del siglo XIX, esto es, desde los mismos orígenes de la primera manualística.

Como hemos señalado anteriormente, la producción textual dirigida a las escuelas tradicionales se limitaba, esencialmente, a dos tipos de materiales impresos: los destinados a la iniciación y práctica de la lectura, a los que a veces se añadían los relacionados con la escritura caligráfica tras las reformas de Iturzaeta y con el cálculo elemental, y siempre el catecismo de la religión cristiana y el epítome de gramática, y aquellos que cubrían las necesidades didácticas de los rudimentos disciplinarios que impartían las escuelas completas y las que preparaban para el paso a la segunda enseñanza. Estos últimos se consolidaron a partir de la reforma cíclica de los programas de 1901, antes aludida<sup>2</sup>. Entre los primeros aún se incluían las antiguas láminas murales y las cartillas y silabarios, así como los cuadernos de escritura. Además, los libros de desarrollo lector se usaban para apoyar la instrucción en determinadas materias y sobre todo para la educación moral y cívica de los niños. Los segundos podían adoptar la forma textual del *epítome* —una especie de sucinto catecismo de la materia dispuesto conforme al sistema de preguntas y respuestas breves y concatenadas—, *compendio* —epítome, igualmente catequético, configurado en un radio de segundo ciclo en cuanto a su extensión y profundidad— o *tratado* —manual más amplio que exponía el contenido de la disciplina de forma más sistemática. Esta manualística —bien gestionada por

<sup>2</sup> POZO, M. del: *Currículum e identidad nacional*, Madrid, Biblioteca Nueva, p. 103.

editores profesionales como Hernando, Rodríguez, Paluzié o Bastinos, por citar algunos ejemplos pioneros— fue la que dio forma a los modelos antes comentados. En aquellas escrituras estaba presente, junto a la cultura empírica de muchos maestros artesanos, recogida por los autores de libros que en buena parte eran también maestros, la tradición textual iniciada ya en el Antiguo Régimen por las congregaciones religiosas que iniciaron los movimientos de educación popular, la de los escribanos que pautaron la nueva caligrafía y la de los matemáticos que sistematizaron las reglas de la enseñanza del ábaco, del sistema métrico y del cálculo. Luego, en los años de entresiglos, vendrían las innovaciones de los Calleja, Dalmaú, Porcel, Bruño y otros, editores escolares que asumieron igualmente, junto a los cambios, muchos ingredientes de la tradición.



Páginas del viejo *Catón Metódico de los Niños* de Seijas, editado primero por Hernando y después por Calleja, y de la *Geometría* de Paluzié. Ambas obras se editaron en el XIX y muestran, bajo las formas didácticas del silabeo y del építome catequístico, su diseño arcaizante. Éste es el modelo textual de la escuela tradicional de los rudimentos.

En todos estos tipos de libro escolar, los códigos de producción respondían al modelo de la educación tradicional. Los contenidos que el autor seleccionaba para dar cuerpo al soporte textual venían determinados, al modo logocéntrico, según los criterios fijados por los usos convencionales difundidos en los medios en que el impreso iba a circular, ya fueran los establecidos por la tradición erudita (en el caso de textos sobre disciplinas) o por el *ethos* y la mentalidad social dominante (en los libros de lectura), o ya lo fuera por la misma *ratio* del método (en el caso de los materiales de iniciación lectora). Los intereses del sujeto lector eran ignorados y sustituidos por una especie de «lector modelo» o tipo ideal y trascendental de lector que, en todo caso, respondía al estereotipo del sujeto pasivo que leía, memorizaba, recitaba o copiaba por escrito los textos propuestos de manera uniforme para todos.

Aquella textualidad no permitía la intervención del sujeto para alterar el orden en su manejo o para completar o reescribir, de forma intertextual diríamos hoy, el *corpus* mostrado. Las escrituras ordinarias producidas en la escuela a partir de los

VIII—SÍLABAS DE CONTRACCIÓN 35

VIII—SÍLABAS DE CONTRACCIÓN

**Bla ble bli blo blu**



**Bla-són sa-ble dia-blo blu-sa**

**bra bre bri bro bru**



**bra-zo som-bre-ro ca-bri-ta**

**Cra cria cres cro cruz**



**Crá-ne-o cria-do cres-ta cruz**

PREGUNTAS. Pronuncia o seguidá de a.—Ahora, / seguidá de a.—Está bien. ¿CO-mo leen, pues, una palabra formada por ambas sílabas, en diez, por 6a y 6a?—Repite dicha palabra, se-ñal, cargando el acento en la a de la.—¿Qué diferencia en-cuentras entre 6a y 6a?—Sílaba, pues, pronunciar 6a?—¿Qué representa el primer grabado?—Réc....

**CATORCE 14**

En catorce unidades hay 1 decena y 4 unidades.



1 decena y 4 unidades son 14 unidades

¿Cuánto suman 10 y 4? ¿Cuántos días hay en 1 semana? ¿Y en 2 semanas? ¿Cuántos son 7 por 2? ¿Cuántos meses hay en un año y 2 meses? ¿Cuánto suman 12 y 2? Contar de 1 a 14 y de 14 a 1.

**QUINCE 15**

En quince unidades hay 1 decena y 5 unidades.



1 decena y 5 unidades son 15 unidades

EJERCICIOS. — Como los de enfrente.

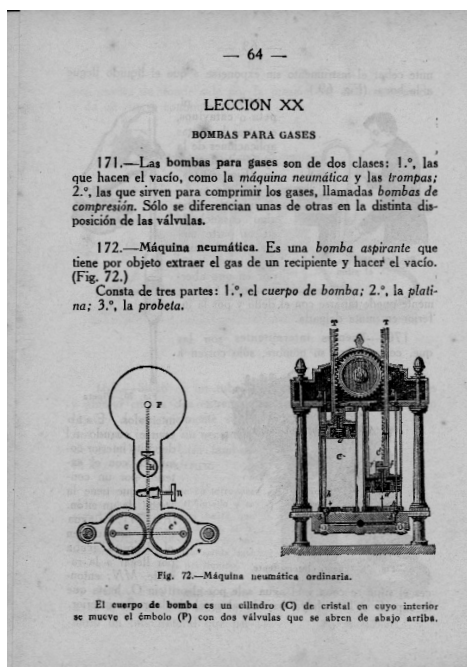
1.	7+7	8+7	9+5	10+5	11+3
2.	14-5	15-5	14-3	15-6	14-9
3.	2×7	3×5	1×14	7×2	5×3
4.	14:2	15:3	15:5	14:7	15:15

- 31 -

Tímidas innovaciones sobre tramas textuales tradicionales. El *Silabario intuitivo* de Paluzié y la *Cartilla Moderna de Aritmética* de FTD, editadas en el período de entresiglos, insertaban la imagen como refuerzo, mostrando ya tramas con estrategias ilustrativas aún ingenuas y basadas en el principio de la redundancia, pero que suponían una cierta apertura hacia la comunicación verbo-icónica y la enseñanza intuitiva.

contenidos del manual eran una copia clónica de las escrituras del capítulo o la *lectio*, o la respuesta a los cuestionarios de preguntas que se proponían también en el texto para examen o control. Los dos actantes del proceso didáctico, el alumno y el enseñante, no podían salirse pues del guión pautado en el libro, de suerte que éste imponía una cierta dictadura de autor plasmada en la absoluta y rígida preterminación de los comportamientos del lector implícito y del *magister* que le acompañaba en la cumplimentación del texto conforme al protocolo u orden previsto, ya fuera en disposición catequística o ya fuera codificada en epígrafes numerados.

Un tratadista del tema escribía en 1889 que «el maestro es unas veces el *índice* del libro, y otras el libro es el *índice* de la explicación del maestro, formando entre los dos la obra». En todo caso, «el libro es el itinerario en que están señalados todos los puntos y accidentes del camino» y «el maestro es la antorcha que los va iluminando». Pero ninguno de los dos podía escapar a la lógica de aquel impreso «breve» y «compendioso» porque la escritura del libro era como una «inscripción», y el maestro el «epigrafista que la descifra». Curiosas y acertadas metáforas —índice, compendio, iter, inscripción, epigrafía— para subrayar la fijeza del saber



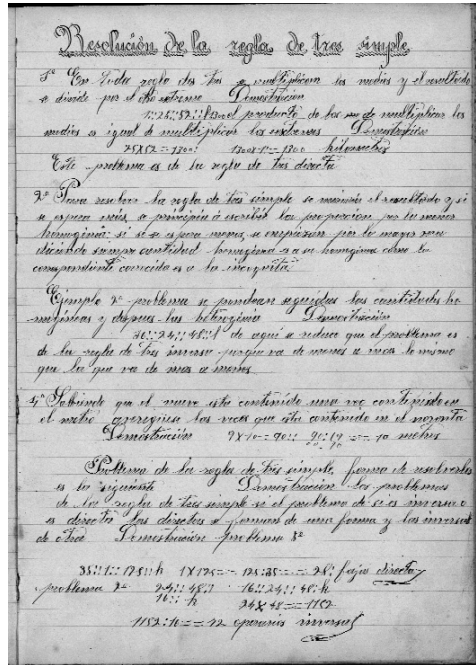
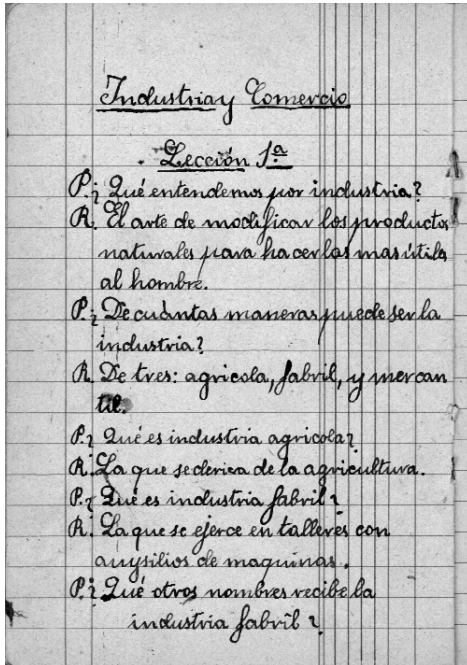
Páginas de la *Geografía Escolar* de Montalvo, editada por Dalmáu, y de las *Ciencias Físicas y Naturales* de Bruño. Ambas del primer tercio del siglo xx. Ambas muestran, por un lado, el conocimiento establecido en la materia y la tradición erudita fijada como vulgata del saber. También se observa en ellas el cambio del diseño catequético, dominante en la época de la escuela de los rudimentos, al modelo epigrafiado con cuestiones numeradas como en un *syllabus* o código de conocimientos. Las ilustraciones ejemplifican los contenidos verbales.

establecido como texto y de los límites de la escritura y la interpretación en la práctica escolar del XIX<sup>3</sup>. No hay que olvidar que, como señaló Barthes, el descubrimiento del lector, y de sus grados de libertad iba a ser precisamente el correlato determinante de la muerte del autor, pero este giro aún tardaría en anunciarse. También estaban lejos las tesis de la gramatología que, como se sabe, sostendrán la manifestación de las continuas reescrituras a que someterán al texto los modernos lectores.

El texto, como representación dotada de un contenido prescrito y de caracteres de visibilidad establecidos como canon, ofrecía la imagen de una estructura estática que era preciso examinar y reproducir sin variación de acuerdo con lo que Roger Chartier ha denominado las tradiciones de lectura de la comunidad —académica en este caso— en que funcionaba<sup>4</sup>, que era lo mismo que de acuerdo con las convenciones de método. En los códigos de la primera generación de

<sup>3</sup> PARRAL, L. M.: *Elementos de Pedagogía*, Tarragona, Imprenta Abis, 1889, pp. 492-493.

<sup>4</sup> CHARTIER, R.: *El mundo como representación*, Barcelona, Gedisa, 1995, p. 51.



Copia manuscrita literal, en cuaderno de alumno, de una plana de un texto. Copia de un texto en un cuaderno del maestro. Ambas son de la tercera década del siglo XX. Nótese como ambas escrituras son copias fieles de otros textos.

manuales escolares, el sujeto implícito de este tipo de libro venía configurado por la lógica externa de la materia y del método a seguir, y la trama textual —casi exclusivamente dispuesta en clave letrada o acompañada de iconos que sólo introducían redundancia en el sentido general de las palabras o servían de simple ornato estético— se formalizaba en elementos secuenciados mecánicamente por la graduación interna de los contenidos, sin ofrecer itinerarios alternativos de lectura para potenciales sujetos con otros ritmos e intereses de estudio o con otras estrategias lectoras. En ciertos casos, pero no en muchos, y con límites hermenéuticos que la escuela antigua imponía con rigor, la utilización de aquellos textos podía abrirse a algún tipo de interpretación siempre que no rompiera la lógica formal del sistema, pero aun en este supuesto lo hacía en segmentos apendiculares al contenido nuclear de cada *lectio* o capítulo.

Algunos manuales de la escuela tradicional incorporaron, mediante apropiaciones y creaciones peculiares, ciertas pautas pedagógicas que procedían de las propuestas formuladas por los primeros teóricos de la educación. Así ocurrió con el conocido constructo herbartiano de los grados formales, que se trasladó tardíamente —casi un siglo después de su formulación— a los manuales didácticos. Rompiendo en parte con el logicismo de los textos más canónicos, los autores de estos manuales disponían la trama escrita, interpretando con cierta liberalidad las



propuestas de graduación de los teóricos de los nuevos sistemas, siguiendo los procesos de lectura que sugería la psicología asociativa de Herbart y las reconceptualizaciones que hicieron sus continuadores, pero sobre todo tratando de acomodar las prácticas ya ensayadas en ciertas escuelas al diseño de los libros. Según estas teorías, el sujeto implícito en un texto no era ya el lector único que debía asimilar y memorizar los contenidos expresos del manual siguiendo la lógica de su escritura. Y el actor magistral subyacente tampoco era un sujeto que había de seguir mecánicamente las pautas establecidas por el autor del libro escolar. Dentro del proceso instructivo existían grados de libertad que no obstante estaban condicionados por los cuatro grados formales del sistema:

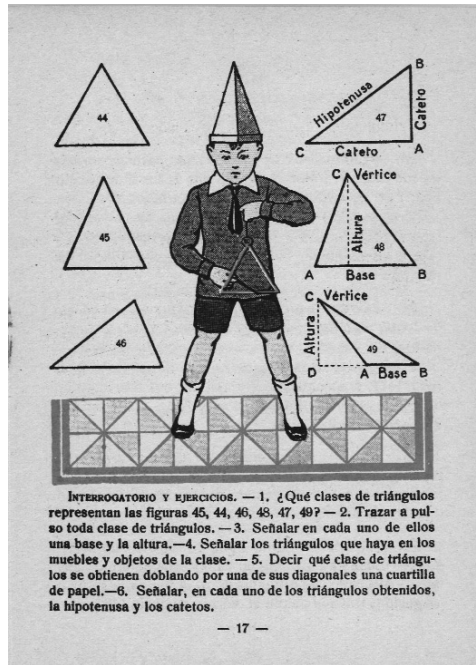
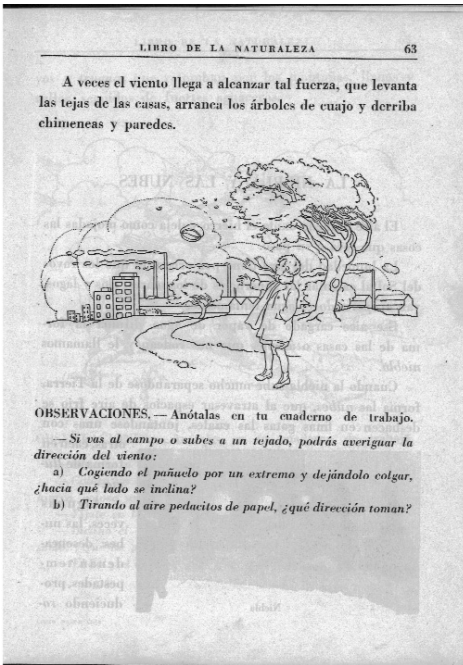
1. Análisis (estimulación del interés del alumno y asociación a las representaciones aperceptivas que promueve el docente). Esta fase podía venir inducida por cuestionarios preliminares de la lección que se situaban al comienzo del texto y que en parte quedaban abiertos a la cumplimentación.
2. Síntesis (cuerpo del texto, completado con la glosa del profesor). En esta etapa el sujeto sigue el contenido sistematizado en el manual con ayuda del docente. Las variaciones de lectura son introducidas en todo caso por éste en el acto didáctico.
3. Asociación (comparación del texto con los ya conocidos). El texto puede enriquecerse con glosas, recuerdos, ejercicios de relación entre lo nuevo y lo leído anteriormente y otras prácticas complementarias.
4. Aplicación. Extrapolación de lo aprendido a situaciones que se suelen presentar en el libro en forma de ejercicios a desarrollar en otros soportes externos<sup>5</sup>.

Este modelo, que ha persistido a lo largo de un tiempo de cierta duración en la manualística, y que incluso hoy se utiliza como práctica, en parte ya decadente, pero bastante aceptada, supuso ciertamente un cambio respecto a la rigidez del primero. Aunque condujo sin duda a otro tipo de esquematismo formal, igualmente mecánico, configurado por observaciones, análisis, ejercicios, resúmenes y aplicaciones, comportó innovaciones importantes en las tres variables que hemos destacado anteriormente: en la organización de la vulgata programática, en el perfil de los actores implícitos y en la disposición de la trama textual. La *mise en page* del texto, es decir, su diseño o maqueta comportaba asimismo algunas innovaciones significativas en las estrategias iconográficas y en la diagramación de los contenidos verbales e intuitivos.

En relación con todo lo anterior, debe subrayarse que este modelo textual, que puede ser valorado como de transición entre el epitomizado y el moderno del libro activo, se abrió a cambios porque, entre otras cosas:

- a) Incorporó en la vulgata que establece el *corpus* textual componentes externos que tienen su origen en la glosa docente y en la experiencia previa del sujeto. No hay pues una predeterminación total de la selección del conocimiento escolar que hace el autor del libro, como ocurría en el modelo de los rudimentos o epítomes.

<sup>5</sup> SÁNCHEZ SARTO, L.: *Diccionario de Pedagogía*, Barcelona, Labor, 1932, volumen I, p. 1499.



Páginas con ejercicios de observación y aplicación que corresponden a pasos o grados formales en el orden del texto. Este tipo de innovaciones, de filiación herbartiana y también activista, rompe con la rigidez de los catecismos, epítomes y catones, de estructura rígida y mecánica, e incoa un nuevo sujeto que interviene en la cumplimentación de la estructura del texto siguiendo en ello pautas metodológicas más intuitivas y creativas que las mimesis tradicionales. Las imágenes interactúan también con el texto dando origen a una cierta renovación de las estrategias iconográficas. Los actores se relacionan asimismo de un modo más interactivo. Se ha comenzado a romper pues la gramática textual, la función de la iconicidad y el proceso comunicativo, esto es, en definitiva, el método.

- b) Modificó los roles de los sujetos que usan el manual. El lector implícito del texto introduce comportamientos variables dentro del esquema que propone el autor, y el docente implícito maneja, dentro del orden a seguir, la estructura del libro con algunos grados de libertad. Las relaciones sujeto-texto han cambiado en parte respecto a los viejos diseños.
- c) Renovó las estrategias de disposición de los componentes verbo-icónicos en las tramas textuales introduciendo variaciones. Frente a los textos epitomizados con elementos codificados y aún numerados en epígrafes, y a las ilustraciones redundantes de la escritura literaria, aparecerán tramas textuales más diversificadas (pequeñas lecturas, resúmenes, cuestionarios de conversación, ejercitación y examen, iconos con glosas al pie...). Igualmente se advierte ya un uso más reforzante de la iconografía, que en ciertos casos se muestra de forma secuenciada y hasta globalizadora.



Viñetas verboicónicas de la Cartilla Moderna de Urbanidad de FTD ilustrada por Opisso. Serie de acciones ilustradas para observar, leer e imitar. Historieta muda de un libro de Dalmáu con iconos secuenciados para leer imágenes. La trama textual ha roto ya sin duda con los modelos epitomizados y ha creado, además de una nueva estrategia iconográfica y de una nueva *mise en page*, un nuevo lector/autor.

No obstante los anteriores cambios, conviene concluir este apartado advirtiendo que el libro destinado a la educación tradicional siguió respondiendo en general a los patrones que demandaba la escuela logocéntrica y el formalismo pedagógico de la época. Los mismos pasos herbartianos se definirán como «grados formales», cuyo mecanicismo impondrá un tipo de manual bien alejado de la nueva cultura de la acción y de la intuición que la educación activa propugnaba. Pese a lo anterior, estas prácticas convivieron históricamente con los nuevos géneros textuales que creó el activismo, y aun perduraron, a modo de invariante textual, a lo largo de toda la primera mitad del siglo XX. Recuérdese por lo demás que esto no sólo ocurrió en España y en Europa. También en América cohabitaron por la misma época el tardoherbartismo, que alcanzó por entonces una gran difusión en determinados círculos pedagógicos, con el activismo de la escuela de Chicago. Los teóricos y prácticos de la educación nueva consideraban estos patrones didácticos como una forma reaccionaria de pseudoactivismo, o como ejemplos de una cierta modernización imperfecta del material didáctico, pero en ocasiones las prácticas renovadoras, al fusionarse con la cultura empírica de los docentes, también se sirvieron, aun sin confesarlo, de aquellas mismas prácticas formales que transmitía la tradición.

## Nuevos modelos, nuevos géneros

La difusión de la Escuela Nueva comportó, como señalamos al comienzo de este trabajo, dos tipos de innovaciones. Por un lado, introdujo cambios parciales en algunos manuales de corte tradicional, variaciones que supusieron en cierta medida una relativa flexibilización de los rígidos cánones vigentes en la época, que no obstante mantuvieron su estructura sin trastocar en lo fundamental los códigos de las ediciones escolares clásicas. Por otra parte, la nueva cultura pedagógica pivotada sobre el activismo suscitó la aparición de géneros textuales nuevos que adaptaban a la naturaleza del medio impreso los principios inspiradores de la nueva educación. En todo caso, conviene repetir que todas estas innovaciones no se hacen presentes en los materiales escolares, en España, hasta bien entrado el siglo XX, en paralelo por lo demás con la fase de difusión del movimiento de la Escuela Nueva en el mundo tras la creación de la Liga Internacional en 1921.

A fines del siglo XIX, coincidiendo e incluso precediendo a las experiencias del pionerismo europeo (Abbotsholme, Bedales), se gestaron en España dos movimientos, uno laico y otro católico, que se pueden adscribir sin duda a la gran corriente de la renovación basada en el paidocentrismo y la educación activa. La primera, encarnada en la Institución Libre de Enseñanza (fundada en 1876), se declaró radicalmente antilibresca, enfatizando el poder de la palabra oral —los «textos vivos» en el lenguaje de sus intelectuales— y la experiencia natural, cultural y social. Esta corriente, cuya influencia llega al menos hasta los años treinta del siglo XX, no tuvo una incidencia, al menos directa, en la renovación de las ediciones escolares, aunque sus principios sí pudieron inspirar algunas realizaciones de autores que recibieron su influjo y que, desde una posición más pragmática, aplicaron a los textos los planteamientos metodológicos de la Institución<sup>6</sup>. La segunda, materializada en el movimiento de las Escuelas del Ave María de Granada que lideró el clérigo Andrés Manjón a partir de 1889, también rechazaba los manuales —«sobran libros» y faltan «instrumentos» / «se prodiga la palabra y se escatiman la experiencia y el hecho», escribía este autor— apostaba por la acción en el campo y el taller, por el juego, el trabajo y la actividad del alumno al aire libre<sup>7</sup>. Se ha sugerido como hipótesis plausible de esta iconoclasia hacia lo impreso que, en el contexto de las luchas por la libertad de enseñanza de la España de entresiglos, la ausencia de textos fijos dejaba a laicos y católicos en situación de mayor libertad para poder decidir en la práctica el currículum que ellos deseaban transmitir<sup>8</sup>. Pero hay también en esta actitud, sin duda, un giro pedagógico hacia la cultura de la acción y la intuición, unida a la revalorización de los llamados «textos vivos», más allá de la tradición de la escuela de la cultura escrita. Esta nueva sensibilidad pedagógica anunciaba la crisis de la educación tradicional y la emergencia de nuevos modelos formativos.

Tras el final de la guerra europea, la Escuela Nueva se afirma en buena parte de Europa, y también en España, no sólo como modelo de renovación de la

<sup>6</sup> MOLERO, A.: *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto de reforma pedagógica*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, pp. 78 y ss.

<sup>7</sup> Véase PRELLEZO, J. M.: *Manjón educador*, Madrid, Magisterio Español, 1975.

<sup>8</sup> PUELLES, M.: «La política del libro escolar en España, 1813-1939», en ESCOLANO, A. (ed.): *Historia ilustrada del libro escolar en España*, Madrid, Fundación G. Sánchez Ruipérez, 1997, p. 62.

cultura interna de las instituciones educativas, sino también como una nueva propuesta de socialización de la infancia en los principios de la paz y la democracia. Éste fue el *desideratum* de los reformadores en los inicios del Novecientos, si bien, como sabemos, los postulados de la acción y cooperación fueran a veces tergiversados por los sistemas políticos que los instrumentaron al servicio de finalidades poco democráticas e incluso totalitarias. Esta última versión de la Nueva Educación constituyó una de las metamorfosis de más graves consecuencias para la convivencia y la cultura que la crítica histórica sólo se ha atrevido a denunciar en trabajos recientes.

Aunque existen iniciativas anteriores que avalan la presencia de las ideas y propuestas del movimiento renovador en la España de comienzos de siglo, la historiografía suele asociar el despliegue de la nueva corriente en nuestro país en torno al año 1922, fecha de salida de la *Revista de Pedagogía*, fundada y dirigida por el pedagogo Lorenzo Luzuriaga, hombre vinculado a la tradición de la Institución Libre de Enseñanza, antes mencionada<sup>9</sup>. Esta publicación, además de servir de cauce a los autores que difundieron el movimiento renovador, abrió en su colección anexa de publicaciones una serie que tituló «La Nueva Educación», que en 1931 incluía ya cerca de un centenar de títulos. A través de esta serie se difundieron las obras más significativas de la nueva pedagogía, tanto las traducciones de los escritos procedentes de los círculos más representativos, europeos y americanos, de la Educación Nueva como de las obras gestadas y producidas en España. El mismo Luzuriaga publicó en 1923 su obra *Las escuelas nuevas*, en la que llevaba a cabo una reconstrucción genealógica del pasado de estas instituciones, así como un análisis sistemático de sus principios y métodos (Luzuriaga), y él asumiría asimismo la representación de nuestro país en la Liga Internacional de la Educación Nueva a partir del Congreso de Calais de 1921. La *Revista de Pedagogía* se asociaba así a sus pares publicísticos europeos: *Pour l'ère nouvelle* (A. Ferrière, Ginebra), *The New Era* (B. Ensor, Londres) y *Das Werdende Zitelter* (E. Roten, Berlín)<sup>10</sup>.

Dentro de la clasificación que los historiadores establecieron al estudiar los autores vinculados a la Educación Nueva entre doctrinarios y metodologistas<sup>11</sup>, es evidente que fueron estos últimos los que más influyeron en los cambios operados en la manualística escolar de la época. Los teóricos y prácticos del método proponían, desde su confesado activismo, luchar contra la concepción pasiva y receptiva del alumno, rechazar el silencio lector y los ejercicios mecanicistas, abandonar el memorismo, trascender la relación dual de dar/tomar la lección y superar la dictadura del texto como soporte único del programa. En definitiva, los renovadores se oponían justamente a las reglas que habían imperado en la gramática de la escuela antigua y en la enseñanza pasiva, libresca y memorística. Frente a este viejo modelo, se apostaba por una educación activa —término que Pierre Bovet adoptó de la expresión usada por Kerchensteiner para denominar su escuela del trabajo (*Arbeitschule*), aunque dándole una significación más genérica—, en la que los alumnos aprendieran observando, investigando y construyendo.

<sup>9</sup> MÉRIDA, E.: *Una alternativa de reforma pedagógica: La Revista de Pedagogía, 1922-1936*, Pamplona, Eunsa, 1983, p. 11.

<sup>10</sup> LUZURIAGA, L.: *La Educación Nueva*, Madrid, Cosano-Museo Pedagógico Nacional, 1927, p. 19.

<sup>11</sup> BARREIRO, H.: *Lorenzo Luzuriaga y la renovación educativa en España, 1889-1936*, A Coruña, Edición do Castro, 1989, p. 253.

El cambio de paradigma didáctico suponía, en el caso de ser transferido a los manuales, un giro radical en cuanto a la construcción de la vulgata curricular (que ya no sería exclusivamente libresca, sino también experiencial, y siempre intermodal), a la concepción del sujeto implícito (que participaría en la misma escritura desde una lógica ya intertextual) y al diseño de la trama verbo-icónica de la composición (que se expresaría en la invención de nuevas estrategias ilustrativas en la práctica manualística, y en definitiva en nuevos códigos comunicativos).

Para comprender de forma empírica el sentido de estos cambios, conviene recordar que la gramática de los textos tradicionales estableció ciertas reglas que definieron un modelo de escritura adecuado a los modos de uso del libro en la escuela antigua. Además del modelo erotemático de preguntas y respuestas, que no sólo se empleó en los manuales de corte catequístico sino también en los epítomes y compendios, las tramas de aquellos textos se sirvieron de los sistemas de codificación numerada o epigrafiada de los contenidos (que podía responder al modelo jurídico del que habla Alain Choppin)<sup>12</sup>, la estructura jerarquizada de los conocimientos (graduación interna de los elementos del texto), el uso de diversas tipografías (para diferenciar la función de las unidades lingüísticas), la inclusión de pautas formales para distinguir las operaciones didácticas que debía implementar el texto (leer, copiar, memorizar, responder...), la agrupación de textos de distintas disciplinas en un solo volumen (enciclopedia, *summa*), la adición de apéndices que complementaban la utilización del texto-base (cuestionarios de examen, de ampliación, de ejercitación de lo aprendido...) y el acompañamiento de imágenes que ilustraban o reforzaban las propuestas verbales, a las que se superponían. Toda esta pragmática comunicativa de los lenguajes del libro escolar define unos códigos textuales y pedagógicos bien adaptados al modelo metodológico dominante en la educación tradicional que se resumiría en el manual como *vademécum* de un sujeto que ha de seguir el texto como quien obedece la hoja de ruta de un protocolo, sin salirse de él. De este modo, el itinerario que marcaba la escritura terminaba por imponerse como un ritual cursado por todos los sujetos, que también había sido seguido por los miembros ya educados de las diversas generaciones que compartían un mismo espacio sociocultural, y que por tanto gozaba de un amplio consenso.

En verdad, esta manualística había inventado una estructura semiótico-lingüística que, siguiendo las propuestas de Peirce, estaría integrada por todo un conjunto de recursos sígnicos que afectarían a la digramación de los textos, a los organizadores que marcan el método y hasta algunos aspectos relativos a la eficacia comunicativa y a la construcción del sentido. Los signos que configuran la *mise en page* del texto orientan pues la lectura, la economía de la comunicación, la comprensión y la retención o recuerdo; en definitiva constituyen una gramática y una pragmática. Son por tanto elementos esenciales del proyecto comunicativo que implica todo manual dirigido a regular la enseñanza<sup>13</sup>.

El texto que se apropia de algunos conceptos y propuestas de la Escuela Nueva adoptará nuevas pautas comunicativas con los actores que lo utilizan, el alumno y el enseñante, que lo aproximarán al modelo de libro activo, un patrón que ofrecerá

<sup>12</sup> CHOPPIN, A.: *Les manuels scolaires: histoire et actualité*, Paris, Hachette, 1992, p. 142.

<sup>13</sup> SIMOES, D.: *Estudos semióticos*, Rio de Janeiro, Dialogarts, 2004.

una estructura abierta, no predeterminada por el autor, al menos en parte, cuya lectura e implementación requiere siempre la intervención del sujeto. Esta intervención se objetivará, sobre todo, en dos características del nuevo texto: a) la posibilidad de ser cumplimentado siguiendo un orden no siempre o totalmente previsto por la trama visible (con arreglo a procesos y ritmos personales que se definen más por el método que por el manual); b) la necesidad de intervenir en la misma escritura para completarla (intertextualidad). El atributo de libro activo comporta que el texto requiere la actividad del usuario en la comunicación didáctica y en su misma construcción. Sin esta participación el texto quedaría incoado, mas no cerrado.

Esta metamorfosis del manual escolar se traduce en la utilización de nuevas reglas que transformarán los códigos gramaticales de la textualidad didáctica. Aunque el análisis de este tipo de composición está aún por realizar, sí pueden señalarse tentativamente algunas de las innovaciones pragmáticas que aparecen en los textos que asumen los atributos de libro activo. Entre éstas, señalaríamos las siguientes:

- Inserción de lenguajes imperativos que invitan a la acción del sujeto lector y que a veces remiten a realidades y experiencias exteriores al texto dentro de un enfoque en parte constructivista de la instrucción.
- Segmentación de los contenidos y actividades en bloques que pueden ser cumplimentados según procesos metódicos diferenciados en función de los intereses del sujeto o de las estrategias del docente, sin necesidad de seguir el orden externo que se visualiza.
- Mezcla de textos con distintas funciones didácticas (leer, estudiar, cumplimentar por escrito, consultar...).
- Inserción de sistemas de referencia codificados (ampliación, remisión a otras partes del texto, información cruzada, índices analíticos, grafos, pautas analítico-sintéticas...).
- Combinación de estilos literarios (narrativo, descriptivo, argumentativo, normativo, valorativo...).
- Uso de estrategias ilustrativas que interaccionan con el texto y que cumplen diferentes funciones (refuerzo, sustitución vicarial, explicación, motivación...).
- Empleo de distintos modos de expresión iconográfica (ilustración realista, esquemática, estética)<sup>14</sup>.

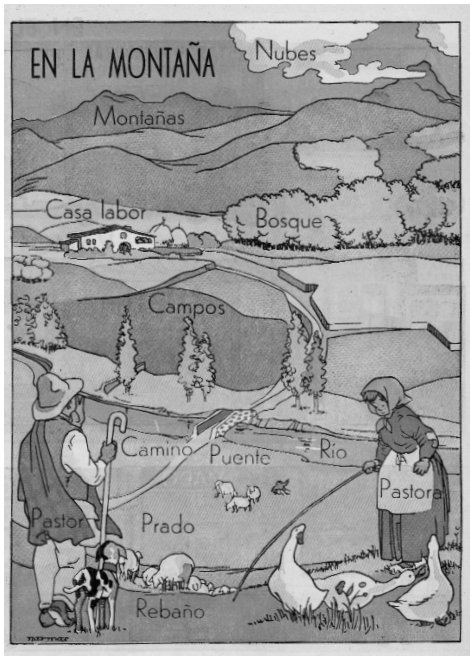
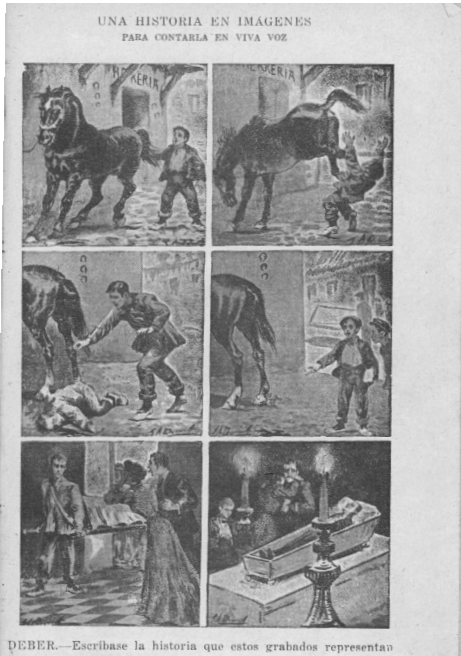
Algunos análisis empíricos acerca de las producciones que el texto solicita de los alumnos registran comportamientos como los siguientes: observar, describir, definir, clasificar, dibujar, localizar, responder a preguntas, nombrar, enumerar, narrar... Este tipo de acciones presuponen ya un lector implícito, o si se quiere, como indica Rosenblatt, una determinada transacción entre texto y lector. El texto implica una transacción con el lector, y el lector una transacción con el texto<sup>15</sup>. El texto denota signos que son interpretados por el sujeto, y en esta fusión hermenéutica entre texto y lector se produce la comunicación, se construye el sentido y se fijan nuevos códigos en la formalización de la escritura.

<sup>14</sup> ESCOLANO, A.: «Tipología de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional», en TIANA, A. (ed.): *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, Madrid, UNED, 2000, pp. 439 y ss.

<sup>15</sup> ROSENBLATT, L. M.: *Textos en contextos*, Buenos Aires, Lectura y Vida, 1996, p. 27.

Conviene subrayar que la mayor parte de los libros siguieron, pese a la emergencia de las nuevas pautas textuales, los patrones establecidos por la manualística tradicional, y que sólo los más innovadores incorporaron algunos de estos recursos lingüísticos y comunicativos del activismo, no todos por supuesto. En realidad, los códigos anteriormente enumerados van a ser los que definan, en parte, el diseño de los textos de la última generación, que además se servirán de otras pautas aún más modernas, inspiradas en las nuevas tecnologías derivadas del giro digital y de las nuevas tendencias literarias y plásticas. Pero ésta es ya otra cuestión. Ahora bien, la aparición del libro activo en este corte historiográfico sí supuso la emergencia de nuevas transacciones entre el texto y el lector, anunciando la genealogía de una nueva gramática en las formas de la textualidad didáctica.

Habría que subrayar asimismo la aparición, en este mismo contexto, de formas de apertura del texto base hacia otras escrituras paratextuales. El libro activo no sólo cambia la pragmática formal comunicativa del texto, sino que promueve nuevas escrituras, no siempre previsibles por el autor, que rompen con el clisé



Dos ejemplos de una nueva estructura de la *mise en page* en los que no sólo se ha operado un giro radical en cuanto a las estrategias iconográficas usadas en la maqueta del manual, sino que se ha roto con el modelo de lector implícito en los textos clásicos. En la historia en imágenes el supuesto lector debe contar oralmente el relato y escribirlo (en soporte externo). Además ello implica ciertos grados en la libertad de expresión. En la otra página, la imagen invade la maqueta e interacciona con el texto, que queda subsumido en la estructura de la escenografía. El uso que los actantes hacen de este diseño textual también es abierto y aboca a la conversación, el relato, la asociación verboicónica y otras formas de actividad.



estereotipado del lector implícito. La muerte del autor comportaría también en este caso la aparición del lector múltiple, no totalmente indeterminado, pero sí abierto a lecturas y reescrituras diversificadas en el marco de los límites interpretativos que la semántica impone siempre a una semiosis abocada a la deriva, como acertadamente precisó Umberto Eco<sup>16</sup>. Por lo demás, la comunidad interpretativa que se instaura en el aula crea convenciones que marcan las pautas de construcción de significados y que orientan la definición del sentido de los mensajes y de los elementos signícos.

Entre las aperturas del manual activo hay que referirse en primer lugar a las que se suscitan en el mismo soporte del texto. El nuevo libro se abrirá ahora, aunque sea tímidamente, a sobrescrituras o paraescrituras como las siguientes:

- Respuestas a cuestionarios que completan la información, guían las aplicaciones y evalúan los progresos del lector.
- Marcas o subrayados con que los alumnos destacan conceptos y lenguajes o establecen conexiones entre las distintas partes del texto.
- Glosas que el sujeto anota por propia iniciativa en los espacios marginales de la página.
- Escrituras a modo de *grafiti* que los alumnos plasman sobre el libro como formas de agresión o rechazo del texto o como actitud espontánea de expresión lúdica y estética.
- Otras señalizaciones de forma, color y grafismo con que los lectores personalizan la lectura/escritura.

Fuera del soporte textual, el libro activo da origen a diversos materiales en que se manifiestan las escrituras ordinarias de la escuela en cuadernos, láminas, carteles, egodocumentos... Todos estos textos, junto con el manual base, forman en realidad un intertexto, que sería el resultado de la interacción entre la propuesta que plantea el libro matriz y las distintas escrituras que lo desarrollan.

La manualística derivada del activismo incoó estos nuevos modos de textualidad, si bien las realizaciones de la época que aquí se analizan aún están lejos de hacer visibles tantas innovaciones, porque, entre otras cosas, los nuevos materiales son todavía tributarios de formas de resistencia de las escrituras tradicionales, de los hábitos docentes y de las estrategias de producción y comercio de las casas editoras de material didáctico, siempre prudentes en la adopción de los cambios. Otra vez la gramática de la escuela actúa de filtro en la recepción de los cambios y en los modos de apropiación de las innovaciones.

Pese a todo, la inserción de estas prácticas en los viejos textos supuso en la época una importante renovación. Vicente Castro, el director de las escuelas municipales de Madrid, había señalado ya, en 1893, el arcaísmo en que estaba anclada la literatura didáctica circulante en las escuelas y el apego de la enseñanza a las rutinas verbalistas. Este acreditado enseñante, práctico y teórico a la vez, concluía que los medios de instrucción dominantes en la didáctica finisecular eran cinco: la viva voz del maestro, el estudio del niño (basado casi exclusivamente en la lectura), los manuscritos (también para leer o copiar), los libros impresos (los

<sup>16</sup> ECO, U.: *Los límites de la interpretación*, Barcelona, Lumen.

manuales) y los ejercicios prácticos. Todas estas mediaciones, incluidas las de ejercitación, se basaban en el uso exclusivo de la palabra. «El uso acertado de la palabra constituye realmente toda la ciencia del maestro» —escribía este autor—. Además, entre los manuales, el de lectura —con sus variantes de silabarios, libros de cuentos, misceláneas, manuscritos y otros— absorbía a todos los demás, y los otros —que suelen denominarse «libros de lecciones de memoria»— aún se redactaban en formas interrogativas (catequísticas). Castro Legua abogaba por el manual de «lecciones sueltas», escritas por el «procedimiento monográfico», que se liberaría de los viejos corsés erotemáticos, si bien aún seguía inserto en la tradición verbalista, sólo compensada con algunos elementos de trabajo manual y las llamadas «lecciones objetivas», de inspiración pestalozziana pero transmitidas por la escritura a través de los «libros de cosas». Es significativo, a este respecto, que aunque el autor reconoce el abuso que se hace de la palabra como «método», reconoce que ella seguía siendo la fuente esencial del arte magistral y del buen oficio docente. Ella podría ser apoyada con «objetos materiales», a los que, según él, «no se puede denominar método», sino «forma» o «medio» de instrucción, y reforzada con sus representaciones o imágenes, aunque la intuición tenía sus límites, toda vez que «supedita al niño a no pensar» y a dejar de lado el esfuerzo del juicio, del análisis y del raciocinio<sup>17</sup>.

El anterior discurso refleja bien que las ideas instaladas en la práctica de la manualística tradicional a finales del siglo XIX, antes de la irrupción de las teorías y prácticas renovadoras, tenían aún su peso. Los comienzos de la nueva centuria tampoco comportaron grandes cambios, aunque la utilización del color, los cambios en la iconografía y algunas otras prácticas de modernización editorial abrieron el libro a ciertas innovaciones que, no obstante, aún no eran procedimientos vinculados *sensu stricto* a las propuestas de la Educación Nueva, sino que reflejaban al tiempo las propuestas del tardoherbartismo que tanta influencia tuvieron en la organización didáctica de la educación elemental a comienzos de siglo. El impacto del activismo propiamente dicho, como hemos advertido anteriormente, llegará algo más adelante y se objetivará en la aplicación a la configuración de las tramas textuales, con mejor o no tan buen acierto, de algunas de las pautas antes enumeradas.

### Modalidades de libro activo

El tipo de manual que se adscribe a la metamorfosis que la Nueva Educación opera en los medios impresos de la cultura escolar es el «libro activo», es decir, el texto que requiere la participación «activa» del alumno no sólo en su uso, sino también en su misma cumplimentación o cierre. Este impreso exige asimismo la tutela del sujeto enseñante, cuyos roles pueden estar implícitos en el texto o explícitados en la guía del profesor que acompaña al manual. De este modo, sin la intervención del sujeto lector-escritor en el soporte impreso, la trama en que se materializa el contenido del libro no se actualiza, y el medio queda inconcluso. Esta trama prevé, además, nuevas escrituras y otras acciones que pueden llevarse a

<sup>17</sup> CASTRO, V.: *Medios de instruir*, Madrid, Librería Viuda de Hernando, 1893, pp. 176 y ss.

cabo con materiales de referencia exteriores al manual. Con estas operaciones atribuidas al sujeto implícito, el libro activo se constituye en la base generadora de un orden intertextual que ha de ser construido en las interacciones que deben darse en el plano de la enseñanza y el aprendizaje entre los actores que intervienen en la práctica escolar. Bajo estos supuestos, el manual se adapta a los requerimientos de una educación renovada que concibe al alumno, según hemos visto, como un sujeto activo, y la enseñanza como un proceso basado en la construcción de la experiencia, el trabajo y la investigación.

Para ilustrar este giro, glosaremos en este último punto del presente trabajo las características de dos tipos de manual de nuevo cuño que pueden ser considerados exponentes ejemplares de la Escuela Nueva de corte europeo occidental: las lecciones de cosas y los centros de interés. La corriente soviética aportó, como es sabido, los denominados «complejos» y la escuela americana idearía nuevos modelos activos como los «proyectos» y las «fichas» e instrumentos de la enseñanza individualizada, principalmente, que no consideramos aquí.

### *Las lecciones de cosas*

En realidad, este modelo procede de la tradición pestalozziana y tuvo su fase emergente ya en los finales del siglo XIX. El manual nació como apoyo de la llamada enseñanza intuitiva o de las denominadas «lecciones objetivas». Se trata de una modalidad textual que trataba de encauzar las preocupaciones pedagógicas orientadas a compensar la educación verbalista tradicional con contenidos más vinculados a la experiencia<sup>18</sup>. Ahora bien, en esta fase de despegue de la nueva propuesta didáctica, los libros de lecciones de cosas fueron en realidad libros de lectura sobre «cosas», que incorporaban algunas innovaciones textuales e iconográficas, pero que no mostraban aún las estructuras y lenguajes que después adoptaron estos manuales al transformarse en libros activos.

Al modelo tradicional de este género responde el libro sin autor editado por la casa Calleja intitulado *El Gráfico. Trabajos manuales y lecciones de cosas sobre ciencias, artes y oficios*, publicado sin data pero *circa* 1895<sup>19</sup>. Este manual tenía por objeto «dar a los niños nociones muy superficiales de hechos relacionados con el mundo material» expuestas en lenguaje narrativo y dialogado (en sustitución del catequético o epigrafiado) y con el apoyo intuitivo de elementos gráficos. En realidad, este texto es aún un libro ilustrado de lecturas que versa sobre «cosas» relacionadas con el mundo de la vida, la naturaleza y las industrias más comunes. El sujeto implícito en la trama es el alumno lector tradicional y el soporte textual se ofrece cerrado sin prever ningún tipo de acción que no sean las de leer y observar.

Bien distinto es ya el manual de «lecciones de cosas» de Aurelio R. Charenton *Las Ciencias en la Escuela*, obra de 1926 que se proponía como finalidades habituar al niño a la «observación» y la «reflexión personal», encauzar su «espíritu de investigación», enseñándole a «aprender por sí mismo», desenvolverle en sus habilidades

<sup>18</sup> GÓMEZ, F.: «Lecciones de cosas y centros de interés», en ESCOLANO, A. (ed.): *Historia ilustrada del libro escolar en España*, edición citada, pp. 449-466.

<sup>19</sup> CALLEJA, S. (ed.): *El Gráfico. Trabajos manuales y lecciones de cosas sobre ciencias, artes y oficios*, Madrid, Calleja.

«mediante la manipulación y construcción de aparatos» y proporcionarle «conocimientos exactos y modernos» de utilidad para la vida práctica<sup>20</sup>. Aunque el soporte material del texto no inserta pautas para la actividad del sujeto, la enseñanza que en él se sustenta es «experimental» con aplicaciones fuera del libro. Los temas se abordan mediante la coordinación de conocimientos procedentes de distintas materias, pero no de forma especializada, y a través de palabras que invitan a la acción y a la investigación. Cada lección se estructura siguiendo un determinado esquema (observación, experimentación, conclusión, aplicaciones, cuestionario de evaluación, trabajos prácticos) que rompe con los modos convencionales del libro de lectura. Estas pautas recuerdan también en parte a los grados formales de los neoherbartianos. Finalmente, el texto se complementa con las hojas de papel o cartulina en las que los niños fijan sus gráficos, trabajos, resúmenes y otras aportaciones. Estas hojas, coleccionadas, forman un «libro hecho por el alumno». Por lo demás, los textos del manual orientan a la actividad en las observaciones, experimentos y aplicaciones, pero el «libro activo» se construye fuera del manual.

56

La causa es ésta: el vapor de agua contenido en el recipiente, aumentando el calor, adquirirá una fuerza de *expansión* muy grande, y tenderá a escapar.



El vapor de agua contenido en la caldera pone en movimiento a la locomotora

La fuerza del vapor se utiliza para dar movimiento a las ruedas de las máquinas. \*

XXVI

**El mar**

El mar ocupa las tres cuartas partes de la superficie de la tierra.


Los puntos de separación de la tierra firme, del mar, se llaman *costas*.

A veces estas costas son planas, formadas



Una playa

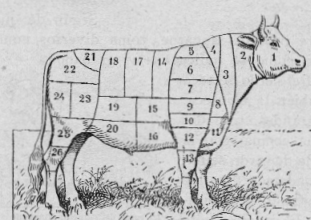
\* CONVERSACIÓN. — ¿En qué estado se presenta el agua ordinariamente? — ¿Cómo pasa al estado sólido? — ¿Cómo, al estado de vapor? — Diganse cuerpos en cada uno de los tres estados. — ¿El vapor de agua tiene mucha fuerza? — ¿Cómo se llama esta fuerza? — ¿Cómo se prueba? — ¿Para qué se utiliza? — *Exhalación.* — *Evaporación.*



LECCIÓN XII

**LOS ANIMALES QUE NOS NUTREN**

Guardemos nuestro cariño y agradecimiento para con los animales que nos dan su carne y su leche para alimentarnos, su lana, su pelo y su piel para vestirnos.



La carne del buey: Romulante

1, Cabeza y carrillada — 2, Pescuezo — 3, Base del pescuezo — 4, Salomillo — 5, Banda o tajado — 6, Paletilla — 7, Banda o tajado blanca — 8, Babero — 9, Lendrecilla — 10, Espaldilla — 11, Pecho — 12, Pierna — 13, Corvejón — 14, Costillas cubiertas — 15, Agüja — 16, Falda — 17, Lomo — 18, Lomo fierte — 19, Falda de lomo — 20, Falda de vientre — 21, Cola — 22, Cuarto trasero — 23, Parte gruesa de la pierna — 24, Yáca — 25, Pierna — 26, Corvejón.

Páginas de dos conocidos libros de lecciones de cosas, uno de José Dalmáu y otro de Marinelo de las primeras décadas del xx. Obsérvese la escritura narrativa, el apoyo iconográfico y la inserción de cuestionarios.

<sup>20</sup> RODRÍGUEZ CHARENTON, A.: *Las Ciencias en la Escuela*, Madrid, Estudio, 1926.

Al mismo modelo corresponde uno de los libros escolares más conocidos y reeditados de este género: las *Lecciones de cosas* de C. B. Nualart, obra en tres grados publicada en sucesivas ediciones a partir de 1921<sup>21</sup>. Tampoco es éste un manual «activo» propiamente dicho, pero sí incorpora interrogantes y cuestionarios que orientan la observación y la reflexión, ilustraciones didácticas con sus pies y textos que ordenan conductas a realizar por los niños diferenciados por su tipografía y ubicación en la trama textual.

La lógica del interés, de la estética y de lo lúdico ha sustituido en estos impresos didácticos a los viejos modelos enciclopédicos y catequísticos de la antigua manualística. En ocasiones, estos libros insertan gráficos, glosarios, cuestionarios de observación, ejercitación y control, lecturas iconográficas y otros recursos didácticos innovadores. Por lo demás, es bien visible que la estrategia de su composición adopta ya formas activas, aunque sea dentro de los límites del texto, al tiempo que abre éste a soportes externos en los que se prolonga la textualidad.

### *Los centros de interés*

Este modelo responde a la metodología que codificó el médico y pedagogo belga Ovide Decroly a partir de sus experimentos en *l'Ermitage* desde 1907 y de sus teorías sobre la globalización didáctica y los intereses, propuestas de educación activa que presentó el mismo autor en el Congreso de Calais de 1921. Los «centros de interés», basados en las necesidades primarias del niño, se desarrollaban metodológicamente mediante actividades de observación, asociación y expresión, otra cadena de grados formales, aunque con marcos de referencia bien contextualizados, que daban estructura al proceso instructivo.

En España, la introducción de este patrón en la manualística a partir de 1931 fue definida por su autor, José Xandri Pich, como de «Ensayo de Adaptación de un Método Científico a la Enseñanza»<sup>22</sup>. El primer libro se estructuraba en «centros» que reflejaban las necesidades infantiles y sus contextos (escuela, familia, alimentación, habitación, vestido, vida social). El segundo en torno a las estaciones del año (otoño, invierno, primavera y verano) y los elementos del medio. Cada lección repetía con un cierto mecanicismo la misma secuencia de pasos didácticos: observación, lectura, escritura, lenguaje oral, lenguaje gráfico, dibujo, asociación, problemas de cálculo, aplicaciones botánicas, religión, recitación, cuento, canto. La apropiación por los textos de los principios de actividad, globalización y orden se tradujo pues en buena medida en una cierta versión formalista de los principios de la Nueva Educación, esto es, en una nueva gramática de la escuela, en parte mecanicista. Por otro lado, sólo en determinados casos los manuales preveían la intervención del sujeto en el texto (subrayar, señalar). Las actividades sugeridas (escribir, dibujar, resolver problemas, recortar, construir...) habían de llevarse a cabo sobre otros materiales externos al texto. El modelo implica por tanto un sujeto activo, pero la acción se ejercita fuera del manual.

Las «concentraciones», otro modelo difundido en España por el mismo autor, eran en realidad una mezcla de lecciones de cosas con contenidos de tipo

<sup>21</sup> NUALART, C. B. (1921): *Lecciones de cosas*, Barcelona, Seix Barral.


<sup>22</sup> XANDRI, J.: *Los centros de interés*, Madrid, Tipografía Yagües, 1932.

enciclopédico que aplicaba algunos elementos del activismo. Los temas sí eran seleccionados de los hipotéticos intereses de los niños<sup>23</sup>. Se trataba, en este caso, de un tipo de manual ecléctico que combinaba las tradiciones del modelo enciclopédico, liberado ya de los rígidos esquemas del epigrafiado y de las cuestiones dispuestas en orden erotemático o catequético, con las del tardoherbartismo e incluso con algunas de las nuevas propuestas del modelo de libro activo, dentro siempre del soporte del texto tradicional. Este libro presentaba pues signos de modernidad, pero su formateado aún estaba fuertemente condicionado por la tradición.

que expresen acciones que pueden ejecutar los animales hasta ahora estudiados.

**LENGUAJE.**—Qué clase de animales son los peces? Pueden vivir fuera del agua? Qué cubre su cuerpo? Cómo respiran? Cómo nadan? Peces de río o de agua dulce. Peces de mar o de agua salada.

**Frases:** Construcción de frases a base del ejercicio de escritura; verbigracia: *La vaca mugue. El cerdo gruñe. El carnero bala. El conejo chillá. La gallina cacarea, etc.*



**LENGUAJE PRÁCTICO.**—Ilustrar el cuento de *El pescador y el pez.*

**DRIBUJO.**—El acuario de la clase y los peces.

**REALIZACIÓN.**—Modelado: Una trucha.

**NÚMEROS Y MEDIDAS.**—a) Ejercicios combinados de cálculo mental.  
b) Ejercicios sobre fracciones.

$\frac{3}{4}$ de 28 = 3 × ...	$\frac{5}{7}$ de 28 = 4 × ...
$\frac{3}{6}$ de 30 = 5 × ...	$\frac{6}{8}$ de 24 = 9 × ...
$\frac{3}{5}$ de 25 = 3 × ...	$\frac{3}{7}$ de 21 = 3 × ...
$\frac{3}{4}$ de 24 = 6 × ...	$\frac{6}{7}$ de 28 = 4 × ...

**Problema:** En el acuario hay 12 peces. Mueren 4; quedan?  
28 peces : 2, : 4, : 7, : 14 =  
(3 veces 9 peces — 3 peces) : 6, : 8, : 12,...

— 37 —

**Lección 8.ª**

Subcentro: La leña.

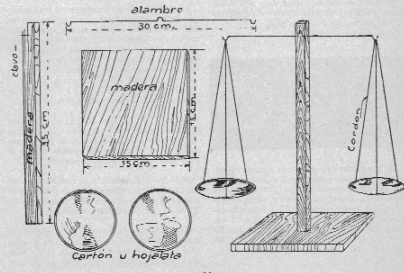
**Idas previas.**—Mediante un diálogo hábil, se recordarán las ideas de la lección anterior, hasta que la atención de los niños quede centrada sobre la calificación por combustión y de modo particular sobre las materias combustibles utilizadas en chimeneas y cocinas hoguerías.

**Observación.**—Se presentarán trozos de madera o leña existentes en el Museo escolar. Los niños los examinarán y compararán su color, peso, dureza (rayándolos con la uña o con una navaja) y combustibilidad (quemando con cerillas o a la lampara de alcohol algunas botanas separadas de ellas). Todo ello dará lugar a una conversación animada, en la que los niños, guiados y estimulados por las preguntas del maestro,

irán descubriendo las propiedades de cada uno de los trozos, dando siempre el nombre de los mismos. El maestro siempre orienta, estimula, sugiere. No explica, sino cuando los niños sean incapaces de descubrir por sí mismos las nociones que se buscan.

**Relación entre peso y volumen. Noción de densidad.**—Disponemos de dos trozos de leña del mismo volumen. Pueden ser de un decímetro cúbico cada uno, o simplemente, dos trozos cilindroideos de tamaño sensiblemente igual. Uno de pino y otro de encina, por ejemplo.

La escuela dispone de una balanza sencilla, a ser posible construída por los mismos niños. Se la reproducido un modelo elementalísimo que yo construí en mi escuela.



— 39 —

Páginas de los manuales de Xandri y Maílo aludidos en este trabajo. Obsérvense los pasos y tipos de actividades en que se configuraba el desarrollo de un centro de interés. La primera corresponde al libro del alumno; la segunda pertenece a la guía del profesor.

Otra versión del método de los centros de interés nos la ofrece el inspector escolar Adolfo Maílo con su publicación, en 1934, de un centro en la serie de la revista *Avante*<sup>24</sup>. Esta obra es una guía didáctica para el desarrollo de un «centro» —el invierno—. En ella el autor quiere huir de la rigidez de las fases en que se organiza cada lección y se propone adaptar con más flexibilidad la metodología

<sup>23</sup> XANDRI, J.: *Concentraciones*, Madrid, Tipografía Yagües, 1932.

<sup>24</sup> MAÍLO, A.: *El invierno (centro de interés)*, Barcelona, Salvatella, 1934.

de Decroly a la escuela española de la época. Además sugiere que cada maestro aplique el modelo y use el texto con cierta libertad didáctica. Pero, en realidad, cada subcentro o lección sigue una pauta muy parecida: observación, experimento, asociación, lectura, redacción, vocabulario y ejercicios de lenguaje, geometría y dibujo, juegos, cálculo y problemas, trabajo manual, recitación... Hay variaciones, ciertamente, pero jugando con estos tipos de actividades cuyo orden se puede adaptar a cada tema y situación. La guía es sin duda activa y el sujeto puede componer el texto con los materiales en que actúa y con sus construcciones. Algunos modelos, sobre todo esquemas y dibujos, que pueden ser transportados a otros soportes, aparecen también en el manual del profesor.

### Manualística y Escuela Nueva

Todas estas innovaciones advertían al usuario, el maestro o el niño, que no debía de ser esclavo de la metodología que bajo ellas subyacía, pero ellas mismas eran tributarias en buena medida de los patrones en que se iba a traducir materialmente su propuesta, vinculados en parte a los usos aceptados por la corporación de enseñantes y asumidos por el mundo editorial, y promotores por otra de ciertas innovaciones que no eran incompatibles con la tradición escolar y el *habitus* de los docentes. Como en todos los procesos de apropiación, según estudiaron Glick y Henderson al analizar las recepciones disciplinarias, las innovaciones se enmarcaban en categorías no incompatibles con las culturas profesionales de los docentes y dentro de la lógica resultante del juego de resistencias y transformaciones que se operan en los procesos de cambio de paradigma<sup>25</sup>. La recepción de los modelos de la Escuela Nueva era congruente con las tradiciones que otorgaban seguridad a la cultura de los enseñantes, autores y editores, pero también roturaba nuevas prácticas, las que con el tiempo podían sustituir, en parte o totalmente, a los métodos dominantes o establecidos.

El texto abocaba a fijar el método y de este modo neutralizaba la creatividad de los autores y sus posibilidades de apertura, lo que condicionaba la espontaneidad que la Escuela Nueva venía propugnando. Fue por esto, precisamente, por lo que tal vez la nueva corriente pedagógica se identificó como antilibresca, al evaluar el resistencialismo de la cultura establecida y el poder de freno a la renovación que esta cultura empírica comportaba en la práctica. La identidad del movimiento innovador se afirmaba sobre todo en la acción y en la intuición, y no tanto en la yerta escritura y el verbalismo. Las adaptaciones del activismo a los patrones impuestos por la misma naturaleza del texto comportaban en realidad, a los anteriores efectos, una notoria desnaturalización de los principios del cambio, o lo que es lo mismo, una metamorfosis bastarda y artificial de la Nueva Educación.

Los nuevos manuales incorporarán, dentro de un marco referencial más pragmático, algunos postulados del activismo y hasta crearán un nuevo tipo de sujeto implícito que romperá en parte con los códigos del sujeto lector clásico, pasivo y

<sup>25</sup> GLICK, Th. F. y HENDERSON, M. G.: *Las recepciones científicas populares de Darwin, Freud y Einstein. Hacia una historia analítica de la difusión de las científicas*, México, Ediciones Doce Calles, 1999, pp. 289 y ss.

recitador, pero la participación de aquel sujeto en la construcción de la intertextualidad didáctica se escapará a menudo de los límites impuestos por el manual para afirmarse en nuevas mediaciones externas al soporte del libro, como lo son los medios materiales sobre los que se ejecutarán las llamadas escrituras ordinarias de la escuela, unas nuevas prácticas que darán origen a nuevas tecnologías vernáculas y también a nuevas representaciones de los dispositivos utilizados en la enseñanza.

Éstas fueron, pues, las reglas de apropiación que adoptó la manualística para acomodarse a las exigencias de la Escuela Nueva. Tal adaptación supuso en realidad una metamorfosis o acomodación de los presupuestos de la renovación pedagógica a los códigos de la cultura empírica de la escuela, a los modos que caracterizaban el oficio de los enseñantes y a las reglas escritas y no escritas de una tradición manualística que sólo podía cambiar en parte los usos de su escritura, pero que debía pautarse conforme a una determinada gramática.