

# L'ESCOLA NOVA: UNA CRUÏLLA DE MALENTESOS...

Philippe Meirieu, professor de la Universitat  
Lumière-Lyon 2

Una de les nombroses paradoxes de l'Escola Nova és que durant molt temps ha estat marginal en les pràctiques educatives i, en canvi, els seus *llocs comuns* s'han imposat en el discurs educatiu. És cert que el seu caràcter marginal ha estat i encara és sistemàticament reivindicat pels seus promotors, que temen que la institucionalització de les seves propostes els llevi el seu caràcter *subversiu*, propiciï desviacions i, en darrer terme, provoqui la seva dissolució en una mena de *pedagogia tradicional modernitzada*. El replegament sobre si mateixa seria, des d'aquest punt de vista, una de les característiques de l'Escola Nova, des de les escoles d'Hamburg a les escoles Waldorf, passant per la creació d'una escola privada –quina contradicció!– per part de Célestin Freinet o per la xarxa d'escoles Montessori...

Simultàniament, però, els partidaris de l'Escola Nova han ocupat progressivament l'espai ideològic mediàtic fins a ser-hi hegemònics. Parlen i escriuen de tot, citats per vulgaritzadors educatius de tota mena, tant en els *magazins* destinats al gran públic com en la nombrosa literatura sobre *autoajuda i desenvolupament personal*. D'aquest frenesí en favor de l'Escola Nova se'n segueix una enorme confusió: mentre que la *pedagogia escolar tradicional* (ensenyaments segmentats i tancats, *llicions* magistrals seguides d'exercicis d'aplicació, qualificacions i classificacions sistemàtiques, etc.) sembla completament inamovible, els adversaris de l'Escola Nova no paren de denunciar la tasca dels *reformadors* i d'atribuir-los la responsabilitat de la baixada de nivells, del laxisme generalitzat i de l'abandó d'una veritable exigència intel·lectual a l'escola.

Aquesta estranya situació no facilita l'anàlisi rigorosa de les propostes de l'Escola Nova ja que els atacs que pateix susciten la solidaritat de tots els seus defensors entorn dels seus eslògans emblemàtics... amb el risc d'esborrar les seves diferències o d'ocultar les seves apostes fonamentals. Així ha estat, per exemple,

amb la promoció del seu conegut principi de posar *l'alumne al centre del sistema*, generador de tants malentesos: a vegades ha estat presentat –i denunciat- com una manera de desterrar els sabers de l'escola i de plegar-se als capricis dels infants-reis...

Es podrien multiplicar els exemples d'aquests malentesos i que impedeixen tant la reflexió pedagògica com el treball aprofundit sobre les pràctiques educatives. Aquí faré referència a alguns dels malentesos més freqüents, mostrant que no ens hem d'agafar als eslògans habituals i que ens cal prendre certa distància envers la vulgata de l'Escola Nova... però per ser-hi fidels.

### **Malentès 1: Un alumne no aprèn si no està motivat.**

Freinet, com tants d'altres, no va parar de repetir: *No es pot fer beure un cavall si no té set*. Però Freinet no subestimava la diferència entre un cavall i un alumne. Sabia que un cavall que no begui acabarà tenint set, mentre que és molt estrany que un alumne privat de matemàtiques reclami als seus educadors el teorema de Tales! Aquest és el motiu pel qual Freinet insisteix tant en la necessitat de *fer venir set a l'alumne* i de no acontentar-se amb una espera benèvola (com trobem, per exemple, en algunes afirmacions de Neill en referir-se a les seves pràctiques a Summerhill). Freinet estableix la distinció fonamental entre la *motivació*, basada en interessos preexistents, i la *mobilització*, que l'adult s'esforça a suscitar, que permet l'emergència d'interessos nous i afavoreix el compromís de l'alumne envers uns aprenentatges pels quals no estava motivat de manera espontània...

**Principi 1:** Subordinar els aprenentatges a les motivacions preexistents és ratificar les desigualtats i renunciar a fer descobrir als alumnes sabers mobilitzadors que podrien ser per a ells emancipadors. *Fer emergir el desig d'aprendre* és crear situacions susceptibles de posar l'alumne en contacte amb aquelles coses que ignora, a part de les satisfaccions intel·lectuals que en podria obtenir... És obrir-li possibilitats en lloc de tancar-lo dins *d'on és*.

### **Malentès 2: Cada infant aprèn de la manera que li és pròpia i això demana una escola a mida.**

Molt abans que la psicologia diferencial insistís en la singularitat de cada persona en matèria d'aprenentatge, parlant d'*estils cognitius* o d'*estratègies d'aprenentatge*, els pedagogs de

l'Escola Nova havien advocat per la instauració, seguint la proposta de Claparède, d'una *escola a mida*. Com tolerar que s'imposi a cadascun dels alumnes el mateix *prêt a porter* escolar, tant pel que fa als continguts com pel que fa als ritmes i mètodes? Per què establir una norma arbitrària que, per definició, no satisfarà ningú? Perquè cal prendre cada infant *tal i com és, allà on es troba*, no pas per deixar-lo tal qual, sinó per ajudar-lo a progressar comptant amb els seus recursos i tenint en compte les seves especificitats... Quan es diu això, no obstant, no s'ha pas resolt encara un punt decisiu. Podem entendre *l'escola a mida* segons un model estrictament adaptatiu, basat en un diagnòstic previ, que mira de conèixer a la perfecció, abans de qualsevol intervenció educativa, el nivell i les necessitats de l'alumne per tal d'oferir-li un itinerari estrictament individualitzat. Una altra manera d'entendre *l'escola a mida* seria oferir a l'alumne un ventall de propostes en el marc d'una *pedagogia diferenciada* i ajudar-lo a adoptar els objectius i els mètodes que li permetessin d'enriquir la seva panòpia metodològica i d'adquirir nous coneixements. En el primer cas, ens trobaríem dins del paradigma mèdico-farmacèutic d'individualització, concebut a partir del model conductista de *l'home-màquina*; en el segon, ens trobaríem dins del paradigma sistèmic, on el coneixement dels subjectes no precedeix necessàriament les propostes que se li fan, però hi interacciona permanentment: d'aquesta manera el subjecte adopta un mètode i adquireix un saber que li permeten conèixer... i és aquest coneixement que el nodreix de noves propostes i genera la creativitat pedagògica.

**Principi 2:** Si cada alumne s'apropia dels sabers d'una manera singular, això no vol dir que se l'hagi de tancar dins d'uns mètodes definitius, ni d'una progressió estrictament lineal: la vertadera *escola a mida* no és pas la de la sistematització de la parella *tests/exercicis* (o diagnòstic/teràpia), sinó que és aquella que planteja una diversitat de propostes, una diversificació dels recursos, interaccions amb els companys i amb l'entorn, i on cadascú aprèn progressivament a pilotar els seus aprenentatges en un camí de descoberta/regulació.

### **Malentès 3: L'alumne aprèn allò que té sentit per a ell.**

La inflació de la utilització del mot *sentit* en els discursos educatius ens ha de posar en guàrdia per la seva ambigüïtat. Què és el que *té sentit* per a un alumne? Tot naturalment, i a causa dels orígens de l'Escola Nova –l'educació primària en una societat rural– s'ha identificat allò que té sentit amb allò que és *útil*. El que té sentit

seria allò del que ens en podem servir en la vida quotidiana. A Abbotsholme –la primera escola nova creada per Cecil Reddie als voltants de Londres- els infants només aprenien matemàtiques i ciències naturals per tal de participar en la gestió de la granja, aprenien llengua per poder comprendre les instruccions per fer servir els utensilis agrícoles, poder llegir el diari local, tenir el seu full de ruta, escriure als clients i als proveïdors... Una manera de donar una finalitat als aprenentatges escolars vinculant-los a l'ús immediat que en podien fer. Però d'aquesta manera s'empobrien en tancar-se estrictament en allò que és funcional i que ve determinat per les necessitats de l'entorn. És per aquest motiu que ens cal mirar Tolstoi o Tagore i (re)descobrir amb ells fins a quin punt el *sentit* fa referència també a allò simbòlic: allò que té sentit per a l'alumne no és pas només el valor d'ús dels sabers, és la forma com s'adrecen a la seva interioritat, com connecten amb les seves preocupacions antropològiques fonamentals, permetent-li, a través de la descoberta de les grans obres culturals, de donar forma a allò que l'habita. El que té sentit és allò que vincula el que cadascun té de més íntim amb allò més universal, allò que permet sortir de la solitud i ordenar el caos psíquic per tal de no ser manipulats pels nostres impulsos més arcaics.

**Principi 3:** El compromís d'un subjecte amb els sabers no va lligat només a la seva utilitat concreta per resoldre els problemes materials de la seva vida quotidiana. Aquest compromís va lligat fonamentalment a la manera com l'educador és capaç de vincular els sabers que ensenya a una cultura, a una història, a la manera com han estat elaborats pels humans i a com poden contribuir encara avui a l'emancipació de les persones en formació.

#### **Malentès 4: L'alumne aprèn a través de l'activitat**

Va ser el mateix Jules Ferry qui va encarregar a Henri Marion, el 1888, el primer curs de *ciència de l'educació* a la Sorbona. I, naturalment, Marion va fer una lliçó inaugural que començava d'aquesta manera: *Només hi ha un mètode digne d'aquest nom, que és el mètode actiu.* He escrit *naturalment* en la mesura que seria mal vist que un pedagog –encara que fos partidari de les pedagogies *tradicionals*- fes l'elogi d'un *mètode passiu*. Per a Marion, el *mètode actiu* seria una evidència: qui no sap aplicar una regla gramatical o un teorema matemàtic és que no els sap de veritat i per això el mestre l'ha de *fer actuar*. *Heus aquí l'únic precepte de l'ensenyament, que contindria en germen tots els altres.* Però *fer actuar* és encara una fórmula ambigua ja que l'acció pot

adoptar múltiples formes. I, ben aviat, l'Escola Nova la va utilitzar en un sentit particular: ésser *actiu* dins de l'escola voldrà dir estar actiu *com a la vida*. Així, doncs, seran les activitats socials en miniatura (col·lectives si és possible) les que apareixeran com el mitjà per excel·lència de practicar els *mètodes actius* (l'expressió es diu en plural a fi d'abastar tots els àmbits possibles de les activitats socials importables a l'escola: la correspondència i el diari escolars, els *tallers* de fusteria o de teatre, la investigació sobre el terreny i les experiències científiques...). Quan s'observa el que s'esdevé a les aules, es podria dir que les coses són com a mínim contradictòries: algunes *activitats* preparades i regulades pel mestre garanteixen la implicació de cada alumne i li permeten passar de l'experiència empírica (el *tempteig experimental* de Freinet) a la comprensió i a la modelització de coneixements transferibles; però, en d'altres casos, quan es practica una divisió del treball dins del grup entre inventors, executors i aturats, no es garanteix que cadascun dels alumnes millori el seu saber fer previ. Quan es vol identificar el que garanteix l'aprenentatge en els *mètodes actius*, s'ha d'admetre que no és pas la presència d'una *activitat de fabricació* més o menys reeixida, sinó la presència d'una *operació mental* suscitada per l'activitat, que permet al subjecte de posar en crisi un sistema de representacions per tal d'enriquir-lo i d'estabilitzar-lo a un nivell superior..., operació mental que igualment pot donar-se durant l'observació d'una experiència, el seguiment d'un curs o la lectura d'un llibre. L'activitat que fa aprendre i progressar és la que es dona *dins del cap* de l'alumne, quan un conflicte sociocognitiu li permet de construir, amb els materials disponibles o que ell mateix descobreix, un nou model d'intel·ligibilitat, és a dir, nous sabers.

**Principi 4:** Fer que l'alumne sigui *actiu* en els seus aprenentatges és molt necessari, però es tracta d'una activitat mental que no sempre correlaciona sistemàticament amb una activitat material de fabricació. Certament que l'activitat concreta esdevé un excel·lent punt de partida per permetre l'operació mental, sempre que s'identifiqui com a tal i sobretot sempre que posi en joc un dispositiu pedagògic que permeti derivar-ne un model transferible per tal que no es quedi en un saber fer purament empíric.

**Malentès 5: L'alumne només aprèn col·laborant amb els altres.**

La *socialització* és una paraula clau en l'Escola Nova i és, encara avui, un repte educatiu fonamental: l'augment de

l'individualisme social fa molt necessària la descoberta de les exigències d'allò col·lectiu, de les seves regles i de com constitueixen la condició per a l'expressió i el desenvolupament de cadascú, alhora que abonen l'assoliment del *bé comú*. Tots els pedagogs de l'Escola Nova elogien la col·laboració i s'oposen a una visió competitiva de l'èxit escolar... Però si es mira de més a prop, es veurà que s'inscriuen en perspectives diverses: tot i que Ferrière i Freinet participen, en principi, del mateix *moviment*, el primer no dubta a explicar que la col·laboració en les *comunitats d'infants* permet l'estructuració d'una jerarquia social eficaç i facilita l'emergència dels futurs líders, mentre que el segon fa de la promoció d'allò col·lectiu l'anticipació d'una societat igualitària. Makarenko –el més coherent dels promotors de la formació a través del grup– proposa instaurar una rotació de tasques sistemàtica per tal d'evitar que ningú s'enquisti en una determinada funció o rol i que tothom es formi en totes les tasques. La *col·laboració*, doncs, pot significar, segons els casos, tant l'estructuració d'una microsocietat jerarquitzada, anticipant *la divisió social del treball*, com l'organització d'una manera de fer que permeti el progrés de tots i cadascun dels alumnes.

**Principi 5:** En matèria educativa, l'organització del grup i el tipus de col·laboració que es promogui entre els seus membres ha d'estar al servei de les adquisicions i del progrés de cadascú. Les normes de funcionament, per tant, no haurien d'estar subjectes a l'eficàcia social productiva del grup, sinó que haurien de permetre el progrés de tots els seus membres.

### **Malentès 6: L'educació ha de ser democràtica.**

Evidentment, si es tracta de subratllar que ha de tenir per objectiu democratitzar l'accés als sabers bàsics... Però l'expressió *educació democràtica* també s'utilitza, dins de l'Escola Nova, per referir-se al mateix procés educatiu: s'hauria, per tant, *d'educar democràticament*. Què deu voler dir això? Per a alguns –partidaris de *l'autogestió pedagògica*– es tractaria de practicar una *democràcia en miniatura* a les institucions educatives per tal que els infants prenguessin decisions democràticament sobre la seva pròpia educació. Als qui pensen això, se'ls hauria de respondre amb claredat que el seu projecte és una il·lusió: un infant, mentre no estigui format, no pot escollir lliurement els aprenentatges i la manera d'assolir-los; necessita que l'adult decideixi per ell. L'adult, tal i com ha dit Hannah Arendt, ha d'assumir la responsabilitat del món; té el deure d'anticipar-se a l'esguard d'aquell que arriba

infinítament desproveït, fràgil i inacabat... En aquestes condicions, valdria més parlar *d'educació per a la democràcia* més que no pas *d'educació democràtica*: l'educació per a la democràcia és la que es fa amb l'objectiu d'acompanyar l'alumne cap a la seva responsabilitat de ciutadà de dret, de comprendre el món on viu i de jugar-hi el seu paper. Però, contràriament al que afirmen els partidaris de la *pedagogia tradicional*, aquesta formació intel·lectual no és suficient: no es passa espontàniament i miraculosa d'una situació de subordinació educativa total a l'exercici de la llibertat plena. És per aquest motiu que, al llarg de la seva educació, caldrà oferir a l'infant ocasions per decidir i espais de llibertat al seu abast, treballar la capacitat d'expressar-se de manera autònoma, independentment de la pressió del col·lectiu, ajudar-lo a formar la seva voluntat i a motllurar la seva decisió de comprometre's al servei del bé comú per tal d'assumir progressivament la responsabilitat dels seus propis actes.

**Principi 6:** L'entrada en el debat democràtic i la possibilitat d'exercir la seva responsabilitat de ciutadà demanen una formació que requereix tenir els coneixements necessaris per comprendre el món i les oportunitats per comprometre's progressivament. D'aquesta manera esdevindrà una *persona* i es guanyarà el poder de *pensar per si mateix*, d'actuar amb coneixement de causa i d'assumir la responsabilitat del que diu i fa.

### **Malentès 7: L'infant té dret a la llibertat d'expressió**

Aquest és un dels principis invocats més sovint pels pedagogs de l'Escola Nova. Es manifesten clarament en contra de la *pedagogia de les prèvies*, que sempre remet l'expressió de l'infant a *un després...* un cop se sàpiga expressar, domini el llenguatge, sigui capaç de valorar la pertinença i l'impacte de les seves propostes, disposi del coneixement suficient per argumentar-les, etc. Aquestes *prèvies* permetrien rebutjar sistemàticament qualsevol expressió de l'infant, en afirmar que no es compleixen les condicions perquè pugui ser pres seriosament. Els defensors del *dret de l'infant a l'expressió* tenen la precaució de precisar que, si bé l'adult té el deure d'*escoltar* l'infant, no té pas cap obligació *d'estar-hi d'acord*. De fet, hi ha una autèntica esquerda dins del moviment d'Escola Nova entre els qui voldrien estimular l'expressió espontània de l'infant i els qui consideren que aquesta expressió només seria veritablement si lliure si, paradoxalment, fos recolzada per les limitacions educatives posades per l'adult... Va ser Korczak – promotor dels drets de l'infant i poc sospitós de voler embridar la

seva expressió- qui ha afirmat amb més claredat la importància de les *bones limitacions* capaces de permetre l'expressió de la llibertat. Amb els infants i adolescents especialment *difícils* que acollia al seu orfenat aplicava la *suspensió* de l'expressió a través del dispositiu de la *bústia*: *Escriu-me i jo et respondré... Dona't temps per pensar-hi i jo em donaré temps per respondre't...* Entre l'autoritarisme que rebutja la paraula de l'infant –amb el pretext que encara no és admissible- i l'espontaneisme que es meravella davant de qualsevol expressió de l'infant, Korczak proposa vincular el dret a l'expressió al deure de l'educació, articulats l'un i l'altre amb l'exigència. Crea situacions on les limitacions de l'adult permeten que l'expressió de l'infant es deslliuri de les pulsions instintives, de la repetició d'arquetips i del mimetisme estèril; crea dispositius que permeten l'emergència del pensament.

**Principi 7:** L'infant construeix la seva expressió lliure gràcies a les limitacions fecundes que li imposa l'adult. Aquestes limitacions no han pas de constituir un entrebanc a la seva llibertat, sinó que són el mitjà que ha de permetre a l'infant de distanciar-se d'una expressió instintiva estereotipada, repetitiva o infantil. Les *bones limitacions* no serveixen perquè l'infant renunciï a expressar-se, sinó que, en la mesura que l'adult posi a la seva disposició recursos i mostri una actitud acollidora, això li permetrà d'experimentar la satisfacció d'una expressió ajustada a la llibertat que assumeix.

Com es pot veure, l'Escola Nova és plena d'ambigüitats, que es manifesten a través d'interpretacions diferents, a vegades divergents, de la majoria dels seus principis. Aquest moviment pedagògic, que reivindica la tradició rousseauniana i s'estructura a començament del segle XX, és lluny de ser ideològicament homogeni. Hi podem trobar liberals, com Ferrière, gent d'esquerres, com Wallon, llibertaris, com Neill, partidaris de la *pedagogia científica*, com Montessori, partidaris del *mètode natural*, com Freinet, i defensors de l'ensenyament individualitzat, com Parkhurst.

En realitat, es tracta de conjugar dues exigències: l'exigència de la transmissió i la de l'apropiació. És l'adult qui educa i ensenya, però és l'infant qui es fa gran i aprèn. L'infant no pot decidir què ha d'aprendre, però ha d'aprendre per si mateix. L'Escola Nova no és altra cosa que el treball obstinat de creativitat metodològica i institucional per depassar a través de la pràctica l'aporia teòrica dels debats que contraposen autoritat i llibertat.



D'aquesta creativitat en dóna proves Pestalozzi, i Makarenko, i Joan Bosco. És aquesta creativitat la que trobem en Maria Montessori i en Célestin Freinet i en tots els grans pedagogs de l'Escola Nova. Uns i altres proven de fer realitat la màxima de Rousseau: *Jove instructor, jo preconitzo un art difícil, el de fer-ho tot sense fer res*. Empresa infinitament arriscada –i fàcilment criticable per tots els dogmatismes- però l'única via possible per a una educació per a la democràcia que no renunciï ni a la transmissió d'un univers comú, ni a la formació de la llibertat.