

revista de **e**DUCCIÓN

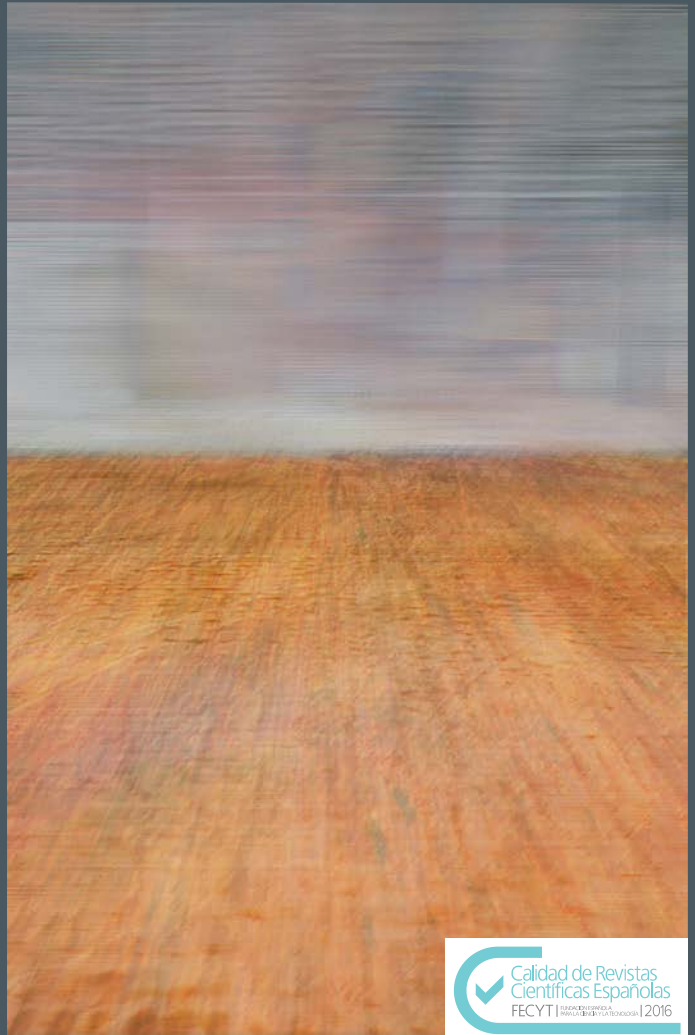
Nº 377 JULIO-SEPTIEMBRE 2017



El Plan Dalton en España: Recepción y Apropiación (1920-1939)

The Dalton Plan in Spain: Reception and Appropriation (1920-1939)

María del Mar Del Pozo Andrés
Sjaak Braster



El Plan Dalton en España: Recepción y Apropiación (1920-1939)¹

The Dalton Plan in Spain: Reception and Appropriation (1920-1939)

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-355

María del Mar Del Pozo Andrés

Universidad de Alcalá

Sjaak Braster

Erasmus University of Rotterdam

Resumen

Introducción. Todas las metodologías desarrolladas por el movimiento de la Escuela Nueva siguieron un proceso similar de recepción y apropiación en España, que comenzó con los viajes al extranjero de los “exploradores pedagógicos”, becados generalmente por la Junta para Ampliación de Estudios, y culminó con las experiencias prácticas realizadas por los maestros españoles en sus escuelas. Este artículo explica cómo el Plan Dalton se ajusta perfectamente al modelo de recepción descrito para otras metodologías innovadoras pero también intenta comprender las razones de su escaso éxito entre los docentes. **Metodología.** Se han seguido las fases propias del método histórico: búsqueda y revisión de fuentes manuscritas, bibliográficas, hemerográficas e iconográficas, la comparación entre países y el análisis crítico de la documentación manejada. **Resultados.** Presentamos el gran impacto que el Plan Dalton tuvo en aquellos países, como Gran Bretaña, en los que se estaba buscando una alternativa al

⁽¹⁾ Este artículo ha sido posible gracias a la financiación concedida al proyecto I+D “La fotografía escolar en colecciones documentales de ámbito estatal (1900-1970)” [EDU2014-52498-C2-1-P], subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

sistema de clases homogéneas representado por la escuela graduada. Este ambiente de entusiasmo fue vivido “in situ” por varios pedagogos españoles que, sin embargo, no supieron comprenderlo. Se analizan las traducciones al castellano que se hicieron de los libros y artículos sobre el Plan Dalton, y cómo muchas de estas traducciones transformaron el significado de las obras originales. Los trabajos de pedagogos españoles difundieron *clichés* falsos sobre sus posibilidades de aplicación en las escuelas de nuestro país. La consecuencia es que el Plan Dalton fue mucho menos conocido en España que otras innovaciones de la Escuela Nueva, si bien aportamos algunos de los ensayos realizados y nunca documentados hasta ahora. Conclusiones. El artículo intenta explicar el fracaso de esta innovación metodológica en un contexto pedagógico como el español, aún muy favorable a la escuela graduada, y en el contexto ideológico de la Segunda República, que simpatizó con otros métodos más socializadores, como el de proyectos.

Palabras clave: Escuela Nueva, Plan Dalton, España, Teorías de la Recepción, Enseñanza Individualizada.

Abstract

Introduction. All the methodologies developed by the Progressive Education movement followed a comparable process of reception and appropriation in Spain. This process began with visits abroad by “pedagogical explorers”, sponsored for the most part by the *Junta para Ampliación de Estudios* (Board for Advanced Studies) and concluded with the practical experiences performed by the Spanish schoolteachers in their schools. This paper explores how the Dalton Plan perfectly matches the model constructed for explaining other innovative methodologies, but also tries to understand the reasons of its little success amongst the teachers. **Methodology.** All the steps of the historical method have been followed: research and review of manuscript, bibliographical, hemerographical and iconographical sources, comparison between countries and critical analysis of the documentation that was used. **Results.** In this article we begin by showing the considerable impact that the Dalton Plan had countries such as Great Britain, that were in search of a good alternative for the homogeneous grouping of students, the so-called “class system”. This enthusiastic climate in those countries was experienced by several Spanish pedagogues that nevertheless could not understand it. We also analyse the translation to Spanish of several books and articles about the Dalton Plan, and how many of these translations transformed the meaning of the original works. The oeuvres of some Spanish pedagogues divulged false *clichés* about its possibilities of application in the Spanish schools. The direct consequence was that the Dalton Plan was far less known in Spain than other innovations of the Progressive Education movement, although we discuss some of the experiences

done and never documented till now. Conclusions. The article attempts to explain the failure of the Dalton Plan within the Spanish pedagogical context, which still still favoured the class system; and, within the ideological context of the Second Republic, sympathized with more socialized methods, such as the Project Method.

Key Words: Progressive Education, Dalton Plan, Spain, Theories of Reception, Individualized teaching.

Modelo de recepción en España del movimiento de la Escuela Nueva

La Escuela Nueva es un movimiento pedagógico bien conocido y estudiado a nivel mundial, aunque en estos últimos años se han producido importantes avances historiográficos que han abierto nuevos marcos teóricos de investigación. Dos de ellos son la aplicación de la teoría de la recepción al estudio de la diseminación transnacional de las ideas pedagógicas y la explicación, a partir del método de las transferencias culturales, de la apropiación y reinterpretación de referentes educativos extranjeros en contextos nacionales (Bruno-Jofré & Schriewer, 2012; Espagne, 2013; Bagchi, Fuchs & Rousmaniere, 2014).

La historiografía tradicional de la educación silenció toda información sobre la presencia e influencia del movimiento de la Escuela Nueva en España, de manera que, salvo alguna velada referencia al caso catalán, parecía que este movimiento jamás arraigó en nuestro país. Sin embargo, la historiografía educativa más reciente ha manifestado un interés cada vez mayor por estudiar las ramificaciones españolas de la Escuela Nueva (Pozo, 2014). Y los resultados de estas investigaciones han demostrado que dicho movimiento fue conocido en España desde sus orígenes; las teorías pedagógicas y las experiencias prácticas se recibieron antes que en otros países europeos. Incluso podemos decir que, a partir de 1898, fecha inicial en la que empiezan a introducirse las primeras ideas atribuibles a la Escuela Nueva, se produjo un fenómeno de emisión/recepción simultáneas, de manera que transcurrió un tiempo muy escaso entre la gestación y construcción de estas ideas y su divulgación en la cultura pedagógica.

Dos de los rasgos característicos de la versión española del movimiento de la Escuela Nueva fueron su desestructuración y su multidireccionalidad (Pozo, 2005). Esto hace que sea posible rastrear el origen de cada planteamiento teórico o metodológico, desde su aparición y primeras manifestaciones en la cultura pedagógica hasta su aplicación en la cultura escolar. La recepción de las propuestas de la Escuela Nueva en España siguió, en general, un modelo comprobado previamente con métodos como los de Decroly o proyectos (Pozo, 2007 y 2009) y caracterizado por las siguientes fases, no necesariamente sucesivas:

- *Observación* de la puesta en práctica de las nuevas ideas y métodos en las escuelas extranjeras a través de las visitas de los que podemos denominar “exploradores pedagógicos”, es decir, de todos aquellos docentes de enseñanza primaria y secundaria, Inspectores y profesores de Escuela Normal que viajaron a Europa entre 1907 y 1936 pensionados por la Junta para Ampliación de Estudios (JAE). Su papel como descubridores e introductores en España de los planteamientos innovadores ha sido suficientemente demostrado por la historiografía contemporánea. Sin embargo, no suele mencionarse que, o no fueron plenamente conscientes, o nunca se atrevieron a divulgar sus descubrimientos pedagógicos hasta que no estaban ya suficientemente reconocidos y acreditados por las instancias y organismos internacionales de la Escuela Nueva.
- *Traducción* de las obras “clásicas” del movimiento, tanto de los pensadores como de los creadores de un método específico. Estas eran las obras de la “alta” cultura pedagógica, publicadas en editoriales y revistas especializadas. A través de ellas los maestros/as pudieron leer a cada pedagogo sin intermediarios, por lo accesible de tales ediciones. Para llegar a más docentes, muchos textos se publicaron fragmentariamente, a fin de no sobrepasar un número determinado de páginas, y también se tradujeron de forma muy libre, bien porque buscaban la identificación con el magisterio, bien para transmitir determinados mensajes ideológicos, bien por las escasas competencias lingüísticas de los traductores.
- *Interpretación* de las ideas o propuestas metodológicas del autor/a, expuesta en obra independiente, casi siempre escrita por el traductor al castellano de dicho pedagogo/a. Eran estos unos trabajos de síntesis, poco originales, en los que se recopilaban las ideas

fundamentales y se realizaban propuestas prácticas para aplicar el método en la realidad educativa española. Estos libros sirvieron para afianzar el papel de los traductores como creadores de una opinión pública favorable o desfavorable a cada método, en función de lo atractivas que fueran las actividades ideadas para que los maestros lo ensayasen en sus aulas.

- *Adaptación* de los conceptos o del desarrollo de un método, entendiendo como tal las explicaciones que de viva voz se daban en las Escuelas Normales o en los cursillos de perfeccionamiento para maestros/as y los artículos, escritos casi siempre por docentes, que se publicaban en revistas profesionales como *El Magisterio Español* y sus homónimas locales y provinciales. Todos estos textos tenían en común la sencillez y simplicidad con la que exponían las ideas fundamentales, ya reducidas a la categoría de recetas pedagógicas y bastante alejadas de los planteamientos originales.
- *Apropiación* de las ideas recibidas por parte del profesorado, convirtiéndose en elementos de la cultura pedagógica compartida y popular. Hacia 1936 casi todos los docentes tenían un conocimiento más o menos extenso de las ideas de la Escuela Nueva y dominaban una comprensión simplificada de algunos conceptos, que se convirtieron casi en los estereotipos de este movimiento. Resulta muy difícil saber si llegaron a identificarse afectivamente con esta corriente hasta el punto de cambiar permanentemente sus prácticas educativas, aunque estudios recientes enfatizan la continuidad de los discursos pedagógicos y de la influencia de la Escuela Nueva durante y después de la Guerra Civil (Pozo & Rabazas, 2013; Viñao, 2015; Barceló, Comas y Sureda, 2016).

En este artículo hemos analizado el proceso de introducción del Plan Dalton en la cultura escolar española. Nuestras preguntas de investigación son:

- 1.- ¿Cuál fue el papel de los “exploradores pedagógicos” en el descubrimiento de este método?
- 2.- ¿El modelo de recepción descrito es válido para explicar la difusión del Plan Dalton en España?
- 3.- ¿Por qué el Plan Dalton no fue tan popular en España como otras metodologías de la Escuela Nueva?

Construcción del Plan Dalton como método de la Escuela Nueva

La creación de nuevos métodos se ha identificado en la literatura pedagógica como un elemento central en la producción del discurso de la Escuela Nueva. Estos métodos pueden considerarse como una invención necesaria para operativizar los principios de libertad, individualización o creatividad. En definitiva, posibilitaban la realización de cambios en la educación nacional a gran escala, permitiendo trasladar las nuevas ideas desde las experiencias aisladas en escuelas privadas a la generalización en escuelas públicas o estatales. Por eso, los métodos que han llegado hasta los libros de Historia de la Educación no fueron ni los primeros ni los únicos que plasmaron sus principios en una constelación de prácticas similares; la fama y la memoria les llegó por la acreditación que obtuvieron de los *networks* y redes de educadores agrupados en torno a las asociaciones de Escuela Nueva y, especialmente, la *New Education Fellowship*.

Cualquier estudiante de Pedagogía tiene una idea somera sobre el Plan Dalton, al que suele describirse en los libros de texto como un sistema de enseñanza individualizada ensayado por primera vez en 1920 en la *High School* de Dalton, Massachussets, por una educadora, Helen Parkhurst, que decidió dar a su idea el nombre de la ciudad en la que se había realizado la experiencia pionera. Varios son los elementos que se consideran característicos de este método. Entre ellos podemos señalar: la reconversión del aula de clase en un laboratorio especializado para cada materia; la transformación de las lecciones y temas en actividades realizadas por cada estudiante individualmente y a su propio ritmo; el fomento de la responsabilidad personal mediante la organización de contratos firmados por el alumnado en los que se especificaban las tareas que se comprometía a realizar en un periodo determinado de tiempo; y la elaboración de un sistema de gráficas y test para medir el progreso individual y grupal. El Plan Dalton, al igual que todas las metodologías de la Escuela Nueva, fue representado iconográficamente con unos elementos característicos y similares a nivel mundial, que sirven para identificarlo y diferenciarlo de otros métodos. Sus símbolos distintivos son: la presencia de una biblioteca en el aula y con algún estudiante muy cercano a ella, el alumnado implicado en actividades individuales y manejando material instructivo, el profesorado en posición no central ni magistral, y la escritura como eje central del proceso didáctico (Fotografía I).

La imagen idealizada que Helen Parkhurst construyó de sí misma narra una historia en la que empezó a ensayar una variante del Plan Dalton en su primera experiencia como maestra en una escuela unitaria de Wisconsin, en 1904, cuando apenas tenía 18 años. En la década siguiente, y a partir de su práctica en otras escuelas, fue creando todo un método que no dudó en calificar de “revolucionario” y “sensacional”, absolutamente original y no enraizado en ninguna tradición pedagógica previa. Sin embargo, la enseñanza individualizada tenía un largo recorrido en Estados Unidos desde finales del siglo XIX, y se percibía como la alternativa más moderna al sistema de clases homogéneas que ya parecía obsoleto. Los ensayos se plasmaron en una serie de experiencias, todas ellas conocidas como “Planes” y denominadas de acuerdo con la localidad en la que se experimentaron por primera vez, siendo los más conocidos el Plan Pueblo y el Plan Batavia (Ploeg, 2013). Por lo tanto, el Plan Dalton ni era único ni era innovador en su momento, no hizo más que seguir una tradición afianzada en la cultura escolar norteamericana.

FOTOGRAFÍA I. Escuela Dalton de niñas, La Haya, 1921-1930



Fuente: <http://haagescholen.nl/klassenfotos/81dc7d2c-4248-11e4-bd86-63edc8502247>

El éxito de Helen Parkhurst sólo se comprende si se tiene en cuenta su conexión con Maria Montessori. Asistió en 1914 al II Curso Internacional en Roma y se convirtió en la divulgadora de su método en Estados Unidos entre 1915 y 1918. Pero se apartó de la doctora italiana y a finales de 1919 empezó a dedicarse ya seriamente a ensayar sus propias propuestas, aún innominadas. Fue entre febrero y junio de 1920 cuando un “plan original” que había redactado se aplicó en la *High School* de Dalton, Massachussets, y no por ella misma, sino por el director del centro, Ernest Jackman, quien relató extensamente las partes del proyecto que no pudieron adaptarse o que fracasaron (Jackman, 1920). Cuando aún no se tenían noticias de este experimento en Estados Unidos ya se conoció en Gran Bretaña. Un grupo de educadores británicos, capitaneados por la antigua secretaria de la sociedad montessoriana, Belle Rennie, acudió en abril de 1920 a observar la experiencia de Dalton y visitaron a Helen Parkhurst en Nueva York. La razón de este interés estaba clara: en Gran Bretaña se andaba buscando un método de enseñanza individualizada que fuera la continuación del de Montessori pero aplicable a niños mayores (Ploeg, 2014); y en el viaje que el año anterior la doctora italiana había realizado a Londres dejó bien claro su rechazo a esta iniciativa. Por lo tanto, parece lógico pensar que Parkhurst etiquetó y dio nombre a una necesidad metodológica que estaba presente en ese momento en la cultura escolar británica.

A su vuelta de Estados Unidos, Belle Rennie escribió dos artículos, en mayo de 1920, en *The Times Educational Supplement*, sobre la experiencia de Parkhurst, que aún no se denominaba Plan Dalton, sino *the laboratory method*. Pese a la escasa información que estos artículos proporcionaron, fueron suficientes para desencadenar una ola de ensayos en la prensa inglesa. La mayoría de comentarios reivindicaron que tal método llevaba aplicándose en las escuelas inglesas desde años atrás, algún maestro se remontó hasta 1884 (Lee, 2000), si bien el que tenía más puntos en común con el proyecto de Parkhurst era el plan desarrollado por John Eades en una escuela primaria de Leeds, la *Kirkstall Road Demonstration School*, desde 1907. Los nuevos experimentos también abundaron, pues en noviembre de 1920 la prensa inglesa anunció que el ya rebautizado como Plan Dalton se había ensayado en varias escuelas del país, algunas con más de 600 alumnos. Entre ellas figuraba Bedales, que lo introdujo como un programa más flexible frente a la dogmática metodología Montessori (Brooks, 1998). Pero sin duda la primera fue la

County Secondary School for Girls en Streatham, dirigida por Rosa Bassett, quien ya aplicó una versión muy libre y personal del método en junio y septiembre de 1920. Al año siguiente ofreció tres jornadas de puertas abiertas a los visitantes, entre el 18 y el 20 de julio de 1921, y más de 2.000 educadores acudieron a observar la forma en la que esta escuela se había “daltonizado”.

El verdadero furor por el Plan Dalton estalló en Gran Bretaña en ese verano de 1921, y a ello contribuyó la presencia en el país, por primera vez, de Helen Parkhurst, y la colección de artículos que publicó en *The Times Educational Supplement* en julio y agosto, que sistematizaban por primera vez las características de su método. En esos días refrendó la creación de la *British Dalton Association* impulsada por muchos antiguos montessorianos, que quedó constituida en octubre y tenía en sus manos la responsabilidad de acreditar y cualificar los experimentos del Plan Dalton que se estaban realizando en Gran Bretaña en un número indeterminado de escuelas, que algunos estimaron en unos cuantos cientos y otros en varios miles. La publicación del libro *Education on the Dalton Plan* (Parkhurst, 1922) constituyó el cenit de su popularidad, que empezó a declinar al final de los años veinte. Aunque Helen Parkhurst figuró como la única autora de esta obra, en su interior aparecían capítulos firmados por Rosa Bassett y John Eades, en un intento de reconocer su contribución a la construcción del Plan Dalton.

Los docentes británicos se apropiaron del Plan Dalton con tal rapidez que ni siquiera la propia Helen Parkhurst fue capaz de determinar si las prácticas escolares que reclamaban para sí el nombre de Plan Dalton eran realmente Plan Dalton. No se llegó a un acuerdo real y compartido de lo que significaba el Plan Dalton, que quedó reducido a una vaga noción de instrucción individualizada (Lager, 1983). Y de hecho, en casi toda Europa se conoció el Plan Dalton, no tanto a través de las experiencias de Helen Parkhurst en Estados Unidos, sino con los libros de Albert John Lynch, el director de la *West Green School* de Tottenham, Londres, una escuela primaria estatal en la que inició el ensayo del Plan Dalton en abril de 1921 y lo concluyó en 1932. Sus publicaciones fueron más divulgadas en Europa que las de Helen Parkhurst. El Dalton de Parkhurst y el de Lynch mantuvieron escasos elementos comunes, salvo que ambos defendieron el principio de “trabajo individual”.

Los “exploradores pedagógicos” españoles y su percepción del Plan Dalton

Entre 1920 y 1922, los dos años en los que se produjo la eclosión del Plan Dalton en Gran Bretaña, encontramos una nutrida representación de pedagogos españoles afincados allí, que en su mayoría disfrutaron de largas estancias pensionados por la JAE. Los más representativos son Miguel Catalán, Margarita Comas, Rubén Landa, Lorenzo Luzuriaga, Margarita Mayo, María del Pilar Oñate y Fernando Sáinz. Salvo Margarita Comas, ninguno de ellos hizo referencia al Plan Dalton, a pesar de que los temas que muchos de ellos estudiaban les llevaron a visitar centros de enseñanza secundaria en los que éste se estaba ensayando. Quizás el caso más significativo sea el de Fernando Sáinz Ruiz, Inspector de Primera Enseñanza de Granada, que fue el traductor y compilador de casi todas las obras sobre el Plan Dalton. Fernando Sáinz viajó a Londres en junio de 1921, el mejor momento para estudiar la revolución metodológica que se estaba viviendo, pero no dijo una palabra sobre ella ni en sus cartas ni en sus memorias, tampoco hizo ninguna referencia a sus observaciones personales en los libros y artículos que dedicó a este método.

Margarita Comas Camps llegó a Londres el 16 de octubre de 1920 para estudiar la Metodología de las Ciencias. Visitó, posiblemente en marzo de 1921, la *County Secondary School for Girls* dirigida por Rosa Bassett, y de su pluma salió la primera descripción que conocemos sobre el Plan Dalton, del que, por supuesto, ignoraba el nombre, aunque sí sabía de su procedencia norteamericana, y que ella percibió como muy influido por Tolstói y por Maria Montessori. Permaneció dos mañanas observando a las alumnas en solitario, sin que ninguna profesora la acompañara ni explicara el método, de ahí que sus anotaciones fueran bastante personales y poco contaminadas. Describió el ensayo como “trabajo libre”, dos días a la semana no había clase pero las alumnas debían trabajar a ciertas horas, aunque podían escoger el espacio y la materia, por lo que se las veía motivadas. La profesora sólo explicaba determinados aspectos y asesoraba sobre los libros que las alumnas debían consultar, y que estaban depositados en la biblioteca del hall. Margarita Comas entendió perfectamente que el objetivo del método era que cada alumna avanzara a su ritmo, pues una clase dirigida al término medio de estudiantes era aburrida e ineficaz, por lo que ella se manifestó en contra de “la falacia

del *average pupil* como dice el profesor Adams” (Comas, 1921, p. 53). Sin embargo, no captó la idea de los contratos de trabajo ni de las tareas individuales; para ella las niñas recibían mensualmente una lista de temas de cada asignatura “y tienen que cumplirlo; el resultado se comprueba por un ejercicio escrito”, aunque sí percibió perfectamente que las alumnas trabajaban solas y a su aire.

El educador español que manifestó más interés por el Plan Dalton fue Marcelo Agudo Garat, maestro nacional de Falcones-Romana (Alicante) y de Valldemossa (Balears), quien estuvo pensionado por la JAE en 1926 y en 1928 para visitar escuelas nuevas en Inglaterra, y, especialmente, las que aplicaban el Plan Dalton, por lo que se hizo con una larga lista de centros daltonianos facilitada por la *New Education Fellowship*. Pero cuando visitó la mayoría de ellos averiguó que ya no practicaban el Plan Dalton. Fue especialmente curioso el informe que presentó en octubre de 1928 sobre la *West Green School* de Tottenham, dirigida por Lynch, en la que pasó cinco días. A pesar de ser el único educador español del que sabemos que escuchó la experiencia de labios del propio Lynch, describió sus elementos básicos a partir del libro recientemente publicado de Fernando Sáinz (1928). Sus comentarios personales se centraron en descubrir las “desviaciones” de la escuela en la aplicación del Plan Dalton con respecto a lo expuesto en el libro de Sáinz, y que eran la consecuencia de la “elasticidad” con la que Lynch abordaba este método (Agudo, 1928a). También visitó la *County Secondary School for Girls*, la que había sido pionera en el ensayo del Plan Dalton, y constató que éste se aplicaba ya con muchas modificaciones: no se permitía ningún trabajo voluntario hasta no haberse completado el obligatorio marcado por los programas, se dedicaban sólo dos períodos diarios al “trabajo libre” de los ocho que tenía la jornada escolar y, además, muchas de las asignaturas no estaban “daltonizadas” (Agudo, 1928b).

Traducción, Interpretación y Adaptación del Plan Dalton al Contexto Pedagógico Español

Las primeras referencias al Plan Dalton aparecieron a comienzos de 1923 en el catalán *Butlletí dels Mestres*, dentro de una amplia reseña de un artículo publicado en el *Times Educational Supplement* (Monés, 2011).

En marzo y abril de 1923 la *Revista de Pedagogía* divulgó el primer artículo completo dedicado al Plan Dalton en España. La novedad es que no estaba firmado por la que se consideraba su creadora, Helen Parkhurst, sino por Fernando Sáinz Ruiz, a pesar de que en el texto se dejaba claro que el artículo era un resumen del libro editado en inglés por la autora (Parkhurst, 1922). El momento elegido es muy significativo, pues precisamente en marzo de 1923 también aparecieron por primera vez noticias sobre el Plan Dalton en revistas francesas, y, además, se publicó el primer programa del II Congreso de la *New Education Fellowship* que se celebraría en agosto de ese año en Montreux-Territet, y en el que John Eades pronunciaría una conferencia sobre el Plan Dalton. Es decir, el método empezó a difundirse en España en el mismo instante en el que se conoció que había obtenido su acreditación internacional como método de la Escuela Nueva.

Este artículo de Fernando Sáinz poseía algunas características muy particulares. La primera era la rotunda afirmación del conocimiento supremo que Parkhurst tenía “de las corrientes modernas de educación” (Sáinz, 1923, p. 92), citándose expresamente a Montessori, Dewey, Decroly y Kerschesteiner, aunque la autora sólo mencionaba a los dos primeros y es dudoso que leyera a otros pedagogos europeos; y la noticia de la creación de la *Dalton Association* en Londres. Ambas informaciones no aparecían en el libro de Parkhurst, eran una contribución personal de Sáinz, destinada a consolidar la pertenencia del método al *network* innovador de la Escuela Nueva.

La segunda cuestión planteada por Sáinz resultaba más complicada, porque todo el libro de Parkhurst era un alegato contra el *class-system* o la instrucción homogénea, y este modelo, denominado en España “enseñanza graduada”, se veía como un elemento de modernización aún muy lejos de aplicarse en nuestro país, mientras que la pedagogía anglosajona ya lo estaba criticando y sustituyendo por nuevos sistemas de individualización. Transmitir esto en pocas líneas era una tarea hercúlea, y Fernando Sáinz ni lo intentó, sólo ensayó unos cuantos giros terminológicos; y así, cuando Helen Parkhurst decía que su plan pretendía que los alumnos del mismo grupo avanzasen a su propio ritmo, no con igual rapidez, Sáinz apostillaba que “aquí, la idea de grupo es muy distinta a la de sección en las escuelas graduadas” (Sáinz, 1923, p. 95). Por lo tanto, “grado o clase” en el Plan Dalton significaría un laboratorio dirigido por un maestro especialista en una asignatura, idea conocida en la cultura

pedagógica española y ligada a la modernización que se le suponía a la escuela graduada. Y también, según Sáinz, “grado significa coincidencia en el mismo contrato de trabajo” (Sáinz, 1923, p. 134), que podía producirse en una asignatura y no en las demás, una interpretación *sui generis*, pero que conectaba con la tradición pedagógica española anterior a la escuela graduada, heredera del sistema mutuo de enseñanza, de dividir a los alumnos en varios grupos de acuerdo con su nivel de instrucción en cada una de las diferentes materias. Así es que Sáinz consiguió conectar en un mismo término, el de grado, tradición y modernidad, y esto nos demuestra las contradicciones internas que le creaba el Plan Dalton. Por eso no es extraño que dedicara la última parte de su artículo a criticarlo, y esta actitud sí que fue original, en un momento en el que este método era la panacea en el mundo anglosajón. Fernando Sáinz, utilizando expresiones que demostraban su inseguridad, como “sospechamos”, “tememos”, “nos imaginamos” o “no estamos seguros”, aventuró que el Plan Dalton suponía una motivación previa del estudiante por todas las asignaturas; avanzó que se basaba en que todos los alumnos gozaban de un sentido de la responsabilidad muy desarrollado; apuntó que la elaboración de las “tareas o asignaciones” (Sáinz, 1923, p. 137) era un trabajo tremendamente complicado; y se condolió de que el silencio del docente en el aula crearía un importante vacío. Estas cuatro críticas sellaron el destino del Plan Dalton en España.

Este artículo pionero nos muestra una primera característica de la recepción del Plan Dalton: se interpretaron sus fundamentos antes de traducirse las ideas básicas expuestas por Helen Parkhurst o los educadores ingleses. Y esta tónica se siguió en el libro principal publicado sobre el método en España, *La Escuela-Laboratorio Dalton* (1924). En esta obra sólo se tradujeron algunos trozos de la de Parkhurst (1922): el capítulo 2, “The Plan in Principle”, del que se suprimió la última parte que reflejaba la opinión de los padres y se añadió un párrafo, de autoría desconocida, relacionando todo el texto con el principio herbartiano de la concentración; los capítulos 3, “The Plan in Practice” y 4, “Its Application. A Concrete Example”, y un fragmento del Capítulo 6, “Sample Assignments”. El libro se completó con aportaciones de diferentes autores: el prólogo de Nunn a la obra de Parkhurst, en el que se incorporó un resumen del primer capítulo en el que la autora relataba su vida profesional; el capítulo inicial de la obra de Evelyn Dewey (1922) sobre el Plan Dalton; extractos de un artículo muy libremente traducido

de Adams (1922) y, quizás lo más sorprendente, dos trabajos de carácter crítico publicados en francés por M. Garde y Roger Cousinet (1923). Parkhurst y Dewey realizaban entusiastas descripciones del método, pero Adams era más escéptico, lo percibía como un sistema incompleto o en proceso de construcción. Los comentarios de Garde eran demoleedores, pues consideraba que el plan era sólo aplicable en las escuelas anglosajonas y poco útil para las latinas; Roger Cousinet señalaba sutilmente que no daba a los alumnos la libertad de construir sus propios programas. Esta obra se reprodujo, casi literalmente, en *La Escuela Moderna* (Anónimo, 1927), pero no se reconoció su procedencia como libro originalmente editado por La Lectura, sino que se la presentó como un resumen publicado por *La Escuela Salvadoreña*.

En todo el proceso de recepción del Plan Dalton en España sorprende el escaso número de artículos que se publicaron de la creadora del método, Helen Parkhurst, y lo tardíamente que se divulgaron. En las revistas pedagógicas sólo aparecieron cuatro. *La Escuela Moderna* reprodujo el trabajo de la *Progressive Education* (Parkhurst, 1924a), que se tomó de la *Revista de Educación* de La Habana. En él Parkhurst presentaba al Plan Dalton como un medio para convertir a la escuela en una comunidad cooperativa, hablaba del aprendizaje por proyectos y apenas mencionaba la individualización (Parkhurst, 1924b). El *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* copió íntegramente el capítulo de “Los Principios del Plan” sacado de la edición de La Lectura (Parkhurst, 1925). La *Revista de Pedagogía* difundió el único trabajo escrito específicamente para una publicación española por Parkhurst; en él exponía sus temores de que el plan pudiera “degenerar en un método de instrucción individual” (Parkhurst, 1928, p. 97) y entonaba un elogio sobre la clase y su importancia como unidad social. Y *La Escuela Moderna* publicó su último artículo, traducido de la uruguaya *Anales de Instrucción Primaria*, que era una versión libre del trabajo editado en *Progressive Education* en 1924. En este texto la propia autora reconocía las diferentes apropiaciones que se habían producido del Plan Dalton, por lo que “a veces me cuesta grandes esfuerzos reconocerlo” (Parkhurst, 1931, p. 362).

Otra de las características en el proceso de recepción del Plan Dalton en España fue la libertad de las traducciones, que cambiaron totalmente el sentido original de las obras. Los traductores intervinieron como mediadores entre el texto y las audiencias, interpretando las ideas para construir un pensamiento pedagógico fácilmente comprensible por los

educadores españoles. La versión que Fernando Sáinz hizo del libro de Lynch sobre el Plan Dalton es un claro ejemplo de esta afirmación. Para empezar, el *class system* o el *class teaching*, al que se oponía el método individualizado, se tradujo como “sistema antiguo”, lo que ya descontextualizaba cualquier información. Así, Lynch explicaba que “under the class system the «average» was the governing factor, under the Plan it is the mental «under-dog» that demands attention” (Lynch, 1924, p. 39), y Sáinz lo interpretaba con estas palabras: “En el antiguo sistema de lecciones la disciplina, el orden era la pesadilla del maestro; bajo el Plan Dalton es el proceso mental del alumno lo que atrae toda la atención” (Lynch, 1930, p. 18). Lynch lanzaba uno de los mensajes inspiradores de la Escuela Nueva: “The Dalton Plan is essentially a laboratory plan. Miss Parkhurst thus expresses the idea. She desires that the rooms of the school be «sociological laboratories with children as experimenters» (Lynch, 1924, p. 30), y Sáinz lo transformaba así: “El Plan Dalton es esencialmente un plan de laboratorio. La autora desea que las clases de la escuela sean laboratorios de sociología, en que los niños son el objeto y los maestros los experimentadores” (Lynch, 1930, p. 8).

Esta traducción de Lynch, no sólo tenía un carácter de interpretación, sino también de “adaptación” a las escuelas españolas, como reconoció el propio Fernando Sáinz (Lynch, 1930, p. 33), lo que implicaba modificar todas las asignaciones y tareas ofrecidas por Lynch para adecuarlas a la cultura de nuestro país. Elaboró algunos contratos, que presentó como cuestionarios de temas, es decir, como programas muy largos de contenidos, en los que no se advertía ninguna novedad curricular. Aquellos que el autor, Lynch, había desarrollado más, por ejemplo, el libre cambio, la guerra de Crimea o la rebelión de la India, no fueron sustituidos por otros tópicos menos británicos, con lo que difícilmente se podía advertir la esencia del método, que quedaba reducido a largas series de ejercicios y pruebas de comprobación de conocimientos.

Era evidente que Fernando Sáinz sentía pocas simpatías hacia el Plan Dalton, quizás su animadversión empezó a despertarse en sus días de Inglaterra o, mucho más probablemente, se forjó a partir de las lecturas de los pedagogos franceses que, siguiendo a Ferrière, eran también muy poco favorables a este método. En la obra de interpretación que escribió sobre el Plan Dalton dejó traslucir algo de su pensamiento: si éste se percibía como una mera práctica del trabajo individual era difícil considerarlo “como sistema serio de enseñanza”, en un momento en el

que las nuevas tendencias educativas “coinciden en la necesidad de sustituir la labor aislada de cada alumno por la cooperación y solidaridad de los grupos de trabajadores” (Sáinz, 1928, p. 15). Esta opinión era compartida por otros pedagogos, entre ellos Rubén Landa, quien no consideraba que el Plan Dalton “fomente el espíritu de cooperación entre los alumnos”, a pesar de que así lo afirmaran sus defensores (Landa, 1928, p. 475).

Por eso, Fernando Sáinz construyó un juicio crítico del Plan Dalton capaz de desanimar a los docentes más entusiasmados con las innovaciones de la Escuela Nueva. Afirmó que sólo se había ensayado en Estados Unidos y en Gran Bretaña, lo cual no era cierto, pues había despertado un enorme interés en Holanda y en los países nórdicos. Objetó que la lección del maestro no se podía sustituir por la libre investigación del alumno. Censuró que el método no transformaba los programas y que los cuestionarios de tareas o asignaciones elaborados por las editoriales se parecían mucho a los manuales tradicionales. Advirtió del peligro de plagiar o copiar de los libros, pues el Plan Dalton concedía excesivo valor a la letra impresa. Apuntó las dificultades en su aplicación, tanto por la necesidad de especialización de los maestros como por la obligación de contar con grandes edificios. Y tantos aspectos negativos le encontró que se sintió impelido a justificarse en sus palabras finales: no estaba en contra del método, pero quería “advertir de sus peligros a quienes traten de ensayarlo” (Sáinz, 1928, p. 110).

Y, efectivamente, los maestros que comentaron el Plan Dalton se quedaron, sobre todo, con la parte crítica, destacando la importancia del programa “y la tiranía del libro de texto” que sustituía a la palabra del profesor (López, 1936, p. 210), la mecanización de los temas, que debían seguir las ocho etapas formales de Herbart – recordemos que esta conexión no fue realizada por Parkhurst, sino que apareció en un párrafo libre que se añadió en la edición de *La Lectura* –, la imposibilidad de aplicarlo en niños pequeños y que aún no tenían desarrollado el sentimiento de responsabilidad, y los grandes gastos que ocasionaba su implantación (Anónimo, 1932, p. 469). Este último mensaje es el que caló más hondo en el colectivo magisterial y el que se siguió repitiendo en el franquismo: “Es carísimo, y propio, por tanto, de los Colegios ricos” (¿Onieva?, 1958, p. 14).

Apropiación del Plan Dalton entre los maestros españoles

El Plan Dalton fue percibido en España como poco adecuado para la escuela pública. Y, efectivamente, parece que interesó más en las escuelas privadas consideradas como nuevas en los años veinte. Así, la Escuela Nueva Damón, fundada en Barcelona en 1926 por la Fraternidad Internacional de Educación y afiliada a la Oficina Internacional de Escuelas Nuevas, anunció en sus folletos informativos que seguía los modernos procedimientos de enseñanza, y especialmente el método Montessori y el Plan Dalton. También se aplicó una adaptación, para niños a partir de los diez años, en la Escuela Internacional Española, fundada en Madrid en 1928 por José Castillejo y otros intelectuales. Alguna de sus prácticas llegó a la Institución Libre de Enseñanza, por ejemplo, la experiencia de que los niños impartieran conferencias a sus compañeros, actividad que se introdujo hacia 1933 en el currículum con el nombre de “El Ateneo Escolar”.

Pero también las escuelas públicas de carácter renovador se interesaron por el Plan Dalton, aunque en general no lo hicieron explícito. Así, Miguel Catalán, uno de los “exploradores pedagógicos” que estaba en Londres cuando estalló el entusiasmo por el método, seguía en sus clases de Física del Instituto-Escuela un sistema de “unidades” que cada estudiante completaba a su propio ritmo. Años después una de sus alumnas, Carmen de Zulueta, cuando matriculó a su hija en la Dalton School de Nueva York, se percató “de que lo que hacíamos en la clase de física en Madrid era seguir el Plan Dalton” (Zulueta, 2000, p. 57). Ángel Llorca, el único español que escuchó a John Eades hablar del Plan Dalton en el II Congreso organizado por la *New Education Fellowship* en Montreux-Territet (Suiza), introdujo en el Grupo escolar “Cervantes”, a partir de 1925, una experiencia en la que los alumnos elaboraban su plan de trabajo y el docente iba evaluando cada mes el cumplimiento del mismo (Pozo, 2008, pp. 76-80). Aunque Llorca jamás quiso etiquetarlo, sus contemporáneos identificaron este experimento con el Plan Dalton, y las imágenes que se conservan del mismo reflejan la representación iconográfica que de este método se hizo a nivel mundial, según podemos apreciar en la Fotografía II. Las maestras del Grupo escolar “Magdalena Fuentes” de Madrid lo ensayaron en 1930, dividiendo la materia “en diez porciones” mensuales fragmentadas en unidades semanales y dejando a las niñas en libertad para buscar información y presentar trabajos de cada

tema (Anónimo, 1931, p. 12). Y en Cataluña Sixte Vila, maestro del Grupo escolar “Joan Bruguera” de Gerona, divulgó unas guías semanales de trabajo y unas hojas autodidácticas de control que apuntaban hacia una evaluación cualitativa y tenían bastantes reminiscencias daltonianas.

FOTOGRAFÍA II. Grupo escolar “Cervantes” hacia 1930



Fuente: Archivo del Grupo escolar “Cervantes”

Durante la Segunda República se despertó un gran entusiasmo innovador entre los docentes jóvenes que iban destinados a sus primeras escuelas de zonas rurales. Una de ellas fue la novelista Dolores Medio,

quien, escuchando a su profesor de Pedagogía en 1935, recogió del Plan Dalton una única idea, que “una mujer lo organiza”, y marchó toda ilusionada a su primera escuela en el pueblo de La Estrada, dispuesta a ensayar el “Plan La Estrada”, el “Strada-Laboratory-Plan” (Medio, 1993, p. 135). Esta historia sugiere que algunas maestras renovadoras se identificaron con el heroico relato de Helen Parkhurst y se apropiaron del concepto de “laboratorio” para dar nombre a su inquietud por experimentar en educación.

Conclusiones

El análisis del comportamiento de los educadores pensionados en Inglaterra con respecto al Plan Dalton nos ha permitido plantear algunas conclusiones generales sobre su papel como “exploradores pedagógicos”. En primer lugar, aunque algunos de ellos fueron confrontados con el conocimiento del Plan Dalton casi en el mismo momento en el que se produjo en Gran Bretaña, no fueron conscientes de su novedad quizás porque, al igual que sucedió con muchos maestros ingleses, no les pareció realmente tan revolucionario. Pero la diferencia con los colegas británicos es que estos sí que establecieron paralelismos con el sistema individual del pasado y las metodologías propias de la escuela unitaria, mientras que los españoles no explicitaron estas ideas, a pesar de lo cercana que les era la realidad de la escuela con un solo aula. En segundo término, los primeros visitantes adoptaron un papel de meros observadores, sólo describieron los aspectos materiales y visibles, hablaron poco con directores y maestros, huyeron de las interpretaciones personales y no intuyeron posibles problemas, a diferencia de Marcelo Agudo quien, sólo seis años después, realizó una radiografía más profunda de la realidad, quizás porque su contacto con el profesorado inglés fue más continuado y porque éste era también más crítico con respecto al Plan Dalton. Por otra parte, los pedagogos pioneros, como Margarita Comas, no hicieron referencia al método en sus publicaciones, aunque sí tomaron buena nota de él en las memorias manuscritas; es decir, no publicitaron ni reconocieron al Plan Dalton como nuevo método hasta que no recibió la acreditación como tal de la *New Education Fellowship*. Y tampoco, a pesar de que éste era uno de los objetivos específicos de las visitas financiadas por la JAE, se establecieron pautas o posibilidades de adaptación del método a España,

ni conexiones con la escuela española, por lo cual sus observaciones quedan un tanto descontextualizadas. Pero quizás la realidad más paradójica fuese que Lorenzo Luzuriaga y Fernando Sáinz residieran en Londres en el momento en que los periódicos nacionales estaban llenos de noticias sobre el Plan Dalton y las escuelas abrían sus puertas para mostrar ante los visitantes sus experiencias. Los futuros constructores del conocimiento sobre la Escuela Nueva en general, y sobre el Plan Dalton en particular, no parece que notasen ese movimiento entusiasta, ni jamás hicieron mención a él, lo cual hace sospechar que la circulación de ideas pedagógicas seguía apoyándose en el soporte escrito mucho más que en el contacto personal y en la observación de la realidad escolar.

El éxito del Plan Dalton en los países anglosajones fue debido a su aparición en el lugar y el momento adecuados, cuando muchos educadores estaban intentando encontrar una fórmula alternativa al sistema de clases homogéneas y buscaban una denominación que etiquetase todo ese grupo de pensamientos e ideas de carácter individualizador que flotaban en la atmósfera pedagógica. Las características que hemos señalado sobre la recepción en España del Plan Dalton nos permiten definir esta recepción como la receta errónea que emergió en el momento equivocado. Esto se explica porque la escuela graduada apenas estaba implantada, aún se veía como el ideal de modernización y el Plan Dalton se presentó como una vuelta al antiguo sistema individual representado por la escuela unitaria. Además, se pensaba que no fomentaba valores socializadores, y en la etapa republicana se intentó potenciar otro tipo de métodos, como el de proyectos, que se veían más cercanos a los valores cooperativos y solidarios que el nuevo régimen quería implantar a través de la educación.

La escasa claridad del pensamiento de Parkhurst, más preocupada por contestar a las críticas que se le hacían sobre el excesivo carácter individualizador de su método, tampoco contribuyó a extender su popularidad en los círculos pedagógicos españoles. Y éstos, muy influidos por la pedagogía francesa y suiza, dirigieron todos sus dardos contra el Plan Dalton, con comentarios a menudo contradictorios, pues se le caracterizó como la más radical de las reformas al mismo tiempo que se le definía como la menos revolucionaria. Así pasó el Plan Dalton a los manuales de Historia de la Educación, con esa imagen de sistema imperfecto de individualización que habían construido los pedagogos españoles de los años 30.

Referencias bibliográficas

- Adams, J. (1922). The Dalton Plan. In *Modern Developments in Educational Practice*. London: University of London Press, 162-184.
- Agudo, M. (1928a). Informe sobre la West Green School. En Expediente de Marcelo Agudo Garat; Archivo JAE, 2-59.
- Agudo, M. (1928b). Nota resumen de las escuelas visitadas en Inglaterra en Octubre – 1928; Archivo JAE, A-12.
- Anónimo. (1927). La Escuela Dalton. *La Escuela Moderna*, vol. XXXVII, nºs 427, 428, 431, 432, 434 y 435, 169-177, 234-240, 379-384, 426-430, 512-517 y 556-562.
- Anónimo. (1931). El grupo escolar «Magdalena Fuentes». *Cultura Española*, vol. II, nº 13, 11-12.
- Anónimo. (1932). Ideas sobre el plan Dalton. *El Magisterio Español*, nº 8.998, 468-469.
- Bagchi, B, Fuchs, E., & Rousmaniere, K. (eds.) (2014). *Connecting histories of education. Transnational and cross-cultural exchanges in (post)colonial education*. New York: Berghahn.
- Barceló, G.; Comas, F. y Sureda, B. (2016). Abriendo la *caja negra*: la escuela pública española de postguerra. *Revista de Educación*, 371, 61-82.
- Brooks, R. (1998). *King Alfred School and the Progressive Movement, 1898-1998*. Cardiff: University of Wales Press.
- Bruno-Jofré, R., & Schriewer, J. (2012). *The global reception of John Dewey's thought. Multiple refractions through time and space*. New York: Routledge.
- Comas, M. (1921). *Memoria*. Archivo JAE, C-161.
- Cousinet, R. (1923). Reseña del libro de Helen Parkhurst, *Education on the Dalton Plan*. *L'Éducation*, juillet.
- Dewey, E. (1922). *The Dalton Laboratory Plan*. London & Toronto: Dent & Sons.
- Espagne, M. (2013). La notion de transfert culturel, *Revue Sciences/Lettres*, vol. 1, 1-9.
- Garde, Cousinet, Dewey, E., Adams, Nunn y Parkhurst (1924). *La Escuela-Laboratorio Dalton*. Madrid: La Lectura.
- Jackman, E.D. (1920). The Dalton Plan. *The School Review*, vol. 28, nº 9, 688-696.

- Lager, D. (1983). *Helen Parkhurst and the Dalton Plan: The life and work of an American educator* (Tesis inédita de doctorado). The University of Connecticut.
- Landa, R. (1928). Reseña del libro de Fernando Sáinz, *El Plan Dalton*. *Revista de Pedagogía*, vol. VII, nº 82, 475-476.
- Lee, L.F. (2000). The Dalton Plan and the loyal, capable intelligent citizen. *History of Education*, vol. 29, nº 2, 129-138.
- López, M. (1936). *La escuela activa y democrática*. Barcelona: Imp. Elzeviriana y Lib. Camí.
- Lynch, A.J. (1924). *Individual work and the Dalton Plan*. London: George Philip & Son.
- Lynch, A.J. (1930). *El trabajo individual en la escuela según el Plan Dalton*. Trad. de Fernando Sáinz. Madrid: Pub. de la Revista de Pedagogía.
- Medio, D. (1993). *Diario de una Maestra*. Madrid: Castalia.
- Monés, J. (2011). *La pedagogía catalana al segle XX. Els seus referents*. Lleida: Pagès.
- ¿Onieva, A.J.? (1958). Algunas indicaciones sobre el Plan Dalton. *Servicio*, nº 637, 14.
- Parkhurst, H. (1922). *Education on The Dalton Plan*. London: G. Bell & Sons.
- Parkhurst, H. (1924a). The Dalton Laboratory Plan. *Progressive Education*, vol. I, 8-12.
- Parkhurst, H. (1924b). El Plan de Dalton. *La Escuela Moderna*, vol. XXXIV, nº 399, 887-895.
- Parkhurst, H. (1925). Los principios del Plan Dalton. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, vol. XLIX, nº 782, 142-147.
- Parkhurst, H. (1928). El Plan Dalton de Laboratorio. *Revista de Pedagogía*, vol. VII, nº 75, 97-104.
- Parkhurst, H. (1931). El Plan Dalton. *La Escuela Moderna*, vol. XLI, nº 479, 358-369.
- Ploeg, P. van der (2013). The Dalton Plan: recycling in the guise of innovation. *Padagogica Historica*, vol. 49, nº 3, 314-329.
- Ploeg, P. van der (2014). The salient history of Dalton education in the Netherlands. *History of Education*, vol. 43, nº 3, 368-386.
- Pozo, M.M. del (2005). La renovación pedagógica en España (1900-1939): Etapas, características y movimientos. En E. Candeias (Ed.), *Vº*

- Encontro Ibérico de História da Educação. Renovação Pedagógica* (115-159). Castelo Blanco: Alma Azul.
- Pozo, M.M. del (2007). Desde l'Ermitage a la Escuela Rural Española: Introducción, difusión y apropiación de los "centros de interés" decrolyanos (1907-1936). *Revista de Educación*, nº extr., 143-166.
- Pozo, M.M. del (2008). Las «fundaciones» de Ángel Llorca. En Á. Llorca, *Comunidades Familiares de Educación* (15-151). Barcelona: Octaedro.
- Pozo, M.M. del (2009). The transnational and national dimensions of pedagogical ideas: the case of the project method, 1918-1939. *Paedagogica Historica*, vol. 45, nºs 4&5, 561-584.
- Pozo, M.M. del y Rabazas, T. (2013). Políticas educativas y prácticas escolares: la aplicación de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 en las aulas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 65, nº 4, 119-133.
- Pozo, M.M. del (2014). Community and the myth of the ideal school: Circulation and appropriation of the Hamburg *Gemeinschaftsschulen* in Spain (1922-1933). *Paedagogica Historica*, vol. 50, nº 5, 599-614.
- Sáinz, F. (1923). Un nuevo sistema de educación y organización escolar. El «Dalton Laboratory Plan». *Revista de Pedagogía*, vol. II, nºs 15 y 16, 92-97 y 132-137.
- Sáinz, F. (1928). *El Plan Dalton*. Madrid: Pub. de la Revista de Pedagogía.
- Viñao, A. (2015). Politics, education and pedagogy: ruptures, continuities and discontinuities (Spain, 1936-1939). *Paedagogica Historica*, vol. 51, nº 4, 405-417.
- Zulueta, C. de (2000). *La España que pudo ser. Memorias de una institucionista republicana*. Murcia: Universidad de Murcia.

Dirección de contacto: Universidad de Alcalá, Facultad de Educación, Departamento de Ciencias de la Educación. Aulario María de Guzmán, C/ San Cirilo s/n, E-28801, Alcalá de Henarés (Madrid). E-mail: mar.delpozoandres@gmail.com

The Dalton Plan in Spain: Reception and Appropriation (1920-1939)¹

El Plan Dalton en España: Recepción y Apropiación (1920-1939)

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-355

María del Mar Del Pozo Andrés

Universidad de Alcalá

Sjaak Braster

Erasmus University of Rotterdam

Abstract

Introduction. All the methodologies developed by the Progressive Education movement followed a comparable process of reception and appropriation in Spain. This process began with visits abroad by «pedagogical explorers», sponsored for the most part by the *Junta para Ampliación de Estudios* (Board for Advanced Studies) and concluded with the practical experiences performed by the Spanish schoolteachers in their schools. This paper explores how the Dalton Plan perfectly matches the model constructed for explaining other innovative methodologies, but also tries to understand the reasons of its little success amongst the teachers. **Methodology.** All the steps of the historical method have been followed: research and review of manuscript, bibliographical, hemerographical and iconographical sources, comparison between countries and critical analysis of the documentation that was used. **Results.** In this article we begin by showing the considerable impact that the Dalton Plan had countries such as Great Britain, that were in search of a good alternative for the

⁽¹⁾ This work forms part of the project «Educational Progressivism and School Tradition in Spain through Photography (1900–1970)» [EDU2014-52498-C2-1-P], funded by the Spanish Ministry of Economy and Competitiveness within the framework of the National R&D and Innovation Plan.

homogeneous grouping of students, the so-called «class system». This enthusiastic climate in those countries was experienced by several Spanish pedagogues that nevertheless could not understand it. We also analyse the translation to Spanish of several books and articles about the Dalton Plan, and how many of these translations transformed the meaning of the original works. The oeuvres of some Spanish pedagogues divulged false *clichés* about its possibilities of application in the Spanish schools. The direct consequence was that the Dalton Plan was far less known in Spain than other innovations of the Progressive Education movement, although we discuss some of the experiences done and never documented till now. Conclusions. The article attempts to explain the failure of the Dalton Plan within the Spanish pedagogical context, which still favoured the class system; and, within the ideological context of the Second Republic, sympathized with more socialized methods, such as the Project Method.

Key Words: Progressive Education, Dalton Plan, Spain, Theories of Reception, Individualized teaching.

Resumen

Introducción. Todas las metodologías desarrolladas por el movimiento de la Escuela Nueva siguieron un proceso similar de recepción y apropiación en España, que comenzó con los viajes al extranjero de los «exploradores pedagógicos», becados generalmente por la Junta para Ampliación de Estudios, y culminó con las experiencias prácticas realizadas por los maestros españoles en sus escuelas. Este artículo explica cómo el Plan Dalton se ajusta perfectamente al modelo de recepción descrito para otras metodologías innovadoras pero también intenta comprender las razones de su escaso éxito entre los docentes. Metodología. Se han seguido las fases propias del método histórico: búsqueda y revisión de fuentes manuscritas, bibliográficas, hemerográficas e iconográficas, la comparación entre países y el análisis crítico de la documentación manejada. Resultados. Presentamos el gran impacto que el Plan Dalton tuvo en aquellos países, como Gran Bretaña, en los que se estaba buscando una alternativa al sistema de clases homogéneas representado por la escuela graduada. Este ambiente de entusiasmo fue vivido «in situ» por varios pedagogos españoles que, sin embargo, no supieron comprenderlo. Se analizan las traducciones al castellano que se hicieron de los libros y artículos sobre el Plan Dalton, y cómo muchas de estas traducciones transformaron el significado de las obras originales. Los trabajos de pedagogos españoles difundieron *clichés* falsos sobre sus posibilidades de aplicación en las escuelas de nuestro país. La consecuencia es que el Plan Dalton fue mucho menos conocido en España que otras innovaciones de la Escuela Nueva, si bien aportamos algunos de los ensayos realizados y nunca documentados hasta ahora. Conclusiones. El artículo intenta explicar el fracaso de esta innovación metodológica en un contexto pedagógico como el español, aún muy favorable a la escuela graduada, y en el contexto ideológico de la Segunda República, que simpatizó con otros métodos más socializadores, como el de proyectos.

Palabras clave: Escuela Nueva, Plan Dalton, España, Teorías de la Recepción, Enseñanza Individualizada.

A model of the reception in Spain of the Progressive Education movement

While the pedagogical movement known as the Progressive Education has been known and studied universally for some time, the last few years have seen the emergence of important theoretical and historiographical advances, opening new lines and tendencies in research. One example is the way that the theory of reception can be applied to the transnational spread of pedagogical theories, while a second example can be found in the explanation of how we may describe, based on the method of cultural transfer, the appropriation and reinterpretation of foreign cultural references in a national context. (Bruno-Jofré & Schriewer, 2012; Espagne, 2013; Bagchi, Fuchs & Rousmaniere, 2014).

The historiography of education has traditionally silenced virtually all information regarding the presence or influence of the Progressive Education movement in Spain, and notwithstanding an occasional passing reference to Catalonia, one could almost conclude that this movement never took hold in Spain. Recent educational historiography, however, has shown an increasing interest in the study of the Spanish ramifications of the Progressive Education (Pozo, 2014). In fact, research has shown that the movement was known in Spain starting with its very inception, and that many of its pedagogical theories and practical applications could be found here earlier than in other European countries. There is even evidence that as early as 1898 – the year of the first ideas attributed to the Progressive Education – Spain saw the unprecedented phenomenon of a simultaneous emergence/reception of tendencies; in the briefest of time, the birth and development of new ideas gave way to their divulgation in Spanish pedagogical culture.

Two defining features of the Spanish version of the Progressive Education movement are its de-structuring and its multi-directionality (Pozo, 2005). This makes it possible to trace the origin of each theoretical

or pedagogical proposal, from its initial appearance and evaluation in pedagogical culture to its application in school culture. In general, the ideas and approaches of the Progressive Education were received in Spain in accordance with a model similar to that which can be observed with methods like the one of Decroly and the Project method (Pozo, 2007 and 2009) and which is characterized by the following stages (though not necessarily in this order):

- *Observation* of the practice of the new ideas and methods in foreign schools. This was done by what we could call «pedagogical explorers»: primary and secondary school teachers, inspectors and teachers from the Teacher Training College who travelled to Europe between 1907 and 1936 and were funded by the *Junta para Ampliación de Estudios* (JAE). Although their role as «scouts» and importers to Spain of innovative teaching approaches is fairly well documented in contemporary historiography, there is one aspect of their work that tends to be overlooked, namely, the fact that these pedagogues never divulged their pedagogical discoveries until these ideas had been fully recognized and accredited by the international organisms of the Progressive Education.
- *Translation* of the «classic» works of the movement, which included those of the theorists as well as authors of specific methods. These were considered the works of high-brow pedagogical culture, published in books or in specialized journals, and their affordability allowed teachers a direct contact – free of intermediaries – with the ideas of the different pedagogues. Many of these texts were published in instalments in order to reduce the number of pages and to make them available to a greater number of teachers. For a variety of reasons, the translations of these texts tended to be rather free; in some cases, it was an attempt to make them more accessible to the readers, at other times there was a wish to drive home a certain ideological message, and in some instances, it was simply due the fact that the translators had only a limited knowledge of the original language.
- *Interpretation* of the author's ideas or methodological proposals in the form of a new work, nearly always written by the translator of the original pedagogue. These tended to be summaries, laying out in a fashion none too original the author's basic ideas, along with

practical suggestions on how to apply them in the context of the Spanish schools. These books ultimately served to strengthen the role of the translators as creators of public opinion, which could be favourable or critical depending on how attractive they design the activities for being applied by the teachers in their schools.

- *Adaptation* of the concepts or of the application of the method, i.e., the explanations offered – vocally, for the most part –, in the Teacher Training Colleges, in the teacher training courses or in articles. The articles were practically always written by teachers and they typically appeared in professional journals such as *El Magisterio Español*, as well as in comparable local and provincial publications. As a whole, these texts offered a markedly simplified, accessible account of the original ideas, reducing them in many cases to pedagogical formulas bearing little relation to the original ideas.
- *Appropriation* of the ideas received by the teachers, at which point these ideas became elements of a shared, popular pedagogical culture. By 1936 virtually all teachers were familiar with the ideas of the Progressive Education and had a fluent if somewhat simplified comprehension of some of its basic concepts – concepts which ended up conforming a sort of stereotype of the movement. Whether or not the teachers identified with the new tendencies enough to permanently change their teaching practices is hard to know, although recent research has identified a continuity in pedagogical discourse and in the influence of the Progressive Education during and after the Civil War (Pozo & Rabazas, 2013; Viñao, 2015; Barceló, Comas & Sureda, 2016).

In this article we analyse the process by which the Dalton Plan was introduced into Spanish school culture. We pose the following research questions:

- 1.- What role did «pedagogical explorers» play in the discovery of the method?
- 2.- Is the model of reception described above valid for explaining the expansion of the Dalton Plan in Spain?
- 3.- Why did the Dalton Plan prove to be less popular in Spain than other Progressive Education methods?

Construction of the Dalton Plan as a Progressive Education method

Pedagogical literature identifies the creation of new methods as a central element in the discourse of the Progressive Education. These methods, which can be seen as a necessary invention for fostering principles of freedom, individuality and creativity, were important in enabling changes to be made on a large scale. They allowed for the integration of new ideas – often developed and carried out in private schools and in isolation – into the public and national educational system. Not surprisingly, the methods that have come down to textbooks of history of education are not the first or the only methods whose principles can be found in myriad, similar practices; the recognition and durability of these methods was due to the accreditation obtained from the networks of educators associated with the Progressive Education, and especially with the *New Education Fellowship*.

Any student of pedagogy is bound to have at least a superficial knowledge of the Dalton Plan. Textbooks typically describe it as a system of individualised education, designed by the educator Helen Parkhurst and implemented for the first time in 1920 in the High School of Dalton, Massachusetts. Among the features that characterize the method, the following stand out: the reconversion of the classroom into a specialized laboratory for each subject; the transformation of lessons and subject matter into activities that each student undertakes individually and at his or her own pace; the encouragement of personal responsibility through the use of contracts signed by the students in which they commit themselves to completing specified tasks in a given time frame; the elaboration of a system of charts and tests for gauging individual and group progress. Like all methodologies that have their roots in the Progressive Education, the Dalton Plan featured specific iconographic elements that made it recognizable around the world and differentiated it from other methods. Its distinctive «trademarks» are: the presence of a library in the classroom with a student nearby; students carrying out individual activities and handling teaching material; the teacher shown in a position that is neither central nor dominant; and finally, the act of writing portrayed as the central activity of the didactic process (Photograph 1).

The idealised image that Helen Parkhurst cultivated of herself begins with her trying out a version of the Dalton Plan as part of her first

teaching job at a one-room school in Wisconsin in 1904, when she was only eighteen. Over the following decade, during which she taught in a number of other school, Parkhurst put together a teaching method that she herself described as «revolutionary» and «sensational», one that she claimed was absolutely original and not based on any existing pedagogical tradition. However, individualised teaching had been around since at least the late 1800s in the United States, where it was seen as the most up-to-date alternative to the uniform class system, which was already being regarded as obsolete. Experiments with new approaches, which were invariably labelled «plans» and given the name of the towns where they were first tried, included the Pueblo Plan and the Batavia Plan, to name two of the most well-known (Ploeg, 2013). We can be certain, therefore, that the Dalton Plan was neither unique nor was it innovative at its time, but rather it followed in a tradition that was already firmly rooted in the school culture of the United States.

PHOTOGRAPH I. Dalton School for Girls, The Hague, 1921-1930



Source: <http://haagescholen.nl/klassenfotos/81dc7d2c-4248-11e4-bd86-63edc8502247>

Helen Parkhurst's success can only be understood in light of her connection to Maria Montessori. In 1914 she attended Montessori's international course in Rome and subsequently went on to become the preeminent proponent of the method in the United States from 1915 until 1918. She then distanced herself from the Italian pedagogue and at the end of 1919 began to experiment with her own, as yet unnamed ideas. From February through June, 1920, an «original plan» that she had designed was applied in the High School of Dalton, Massachusetts, not by herself but by the school's principal, Ernest Jackman. Jackman provided a thorough written account of the plan's application, in particular the parts of the method that did not prove adaptable or simply failed (Jackman, 1920). Curiously, before American educators had even got wind of this experiment, it was known in Great Britain. This was thanks to the efforts of Belle Rennie, a former secretary of the Montessori Society, who in 1920 led a team of British teachers to Dalton to observe the experiment and to visit Helen Parkhurst in New York. These pedagogues knew exactly what they were looking for, as the British educators were on a quest for an individualised teaching method that would serve as a continuation of the Montessori method, i.e., one for high school students (Ploeg, 2014). Such an initiative, which had been rejected flat out by Maria Montessori in a visit to London the previous year, was presumably what Helen Parkhurst had in mind; she merely identified and addressed a methodological need that had arisen in British school culture at the time.

Upon her return from the United States, Belle Rennie wrote two articles about Parkhurst's experiments that appeared in *The Times Educational Supplement* in May, 1920. The name 'Dalton Plan' had not yet been adopted, and the method was referred to as the laboratory method. Although scant information was offered in the articles, it was enough to incite a flurry of responses in the British press. Most of the commentaries coincided in pointing out that the method described had been in use for years in the U.K; some teachers signalled as far back as 1884 (Lee, 2000), although the method that seemed most closely aligned with that of Parkhurst seems to have been a plan developed by John Eades in a primary school in Leeds. Known as the Kirkstall Road Demonstration School, Eades' plan had first been implemented in 1907. Across the U.K. new experiments flourished; in November, 1920 the British press announced that the method now known officially as the

Dalton Plan had been implemented in several schools, some with over 600 students. One of these schools, Bedales, had introduced the method as a more flexible alternative to Montessori's rather dogmatic methodology (Brooks, 1998). However, the first school to apply the method was the County Secondary School for Girls in Streatham, whose principal, Rosa Bassett, had already implemented her own very free and personal version of the Dalton Plan in June and September of 1920. The following year Bassett opened the doors of her school to visitors for three days, from the 18th to the 20th of July, 1921, and more than 2,000 educators took advantage of the occasion to come and witness first-hand just how this school had been «daltonised».

By the summer of 1921, Great Britain's interest in the Dalton Plan had grown into a furour, spurred at least in part by Helen Parkhurst's first visit to the U.K. and by the collection of her articles that was published in the *Times Educational Supplement*. The essays appeared in July and August and constituted the first systematic description of the method. During this visit, Parkhurst also sponsored the creation of the British Dalton Association, an initiative undertaken by a large contingent of former Montessorians. The association, officially constituted in October, was in charge of evaluating and accrediting the Dalton Plan's application in the many schools adopting it; some estimated the number of these schools in the hundreds, others in the thousands. With the publication of the book *Education on the Dalton Plan* (Parkhurst, 1922), the method reached the peak of its popularity, which towards the end of the 1920s would begin to wane. Although Helen Parkhurst figures as the sole author, the work includes chapters by Rosa Bassett and John Eades, an apparent acknowledgement of their contribution to the construction of the method.

So swiftly did British teachers appropriate her method that not even Helen Parkhurst was able to determine whether the classroom practices being applied under the rubric of the Dalton Plan really were the Dalton Plan. No real, consensual agreement had been reached as to what the Dalton Plan actually meant, resulting in its reduction to a vague notion of individualised teaching (Lager, 1983). With regard to its diffusion in other countries, Parkhurst's work and writings were far less influential in popularising the method in Europe than those of Albert John Lynch. Lynch was the principal of the West Green School in Tottenham, London, a primary school of the public education system that used the Dalton

Plan from April 1921 until 1932. Lynch's and Parkhurst's Dalton Plans actually had little in common beyond their defence of «individual work».

Spanish «pedagogical explorers» and their perception of the Dalton Plan

Between 1920 and 1922, when the Dalton Plan was taking Great Britain by storm, a large contingent of Spanish pedagogues was residing there, most of them under the auspices of the JAE. This group included renowned educators such as Miguel Catalán, Margarita Comas, Rubén Landa, Lorenzo Luzuriaga, Margarita Mayo, María del Pilar Oñate and Fernando Sáinz. With the exception of Margarita Comas, not one of these pedagogues mentioned the Dalton Plan, despite the fact that several of them, due to the subjects they were investigating, actually visited secondary schools where the plan had been implemented. Perhaps the most puzzling case is that of Fernando Sáinz Ruiz, primary school inspector from Granada, who had compiled and translated practically all available published work on the Dalton Plan. Sáinz travelled to London in June, 1921, the best possible moment for witnessing the methodological revolution that was taking place, and yet there is not a word about the phenomenon in any of his letters, his memoirs or in the personal observations included in the books and articles that he wrote about the Dalton Plan.

Margarita Comas Camps travelled to London on 16 October, 1920 to study Science Methodology. She visited a school run by Rosa Bassett, the *County Secondary School for Girls* – this was likely in March of 1921 –, and in her diaries she gives us the first known account of the Dalton Plan. Although Comas was not even aware of the plan's name, she did know that it had originated in the United States and she quickly recognized the influence of Montessori and Tolstoy. For two mornings she observed the students on her own, with no one to guide her or explain the method to her, resulting in observations that are highly personal and «uncontaminated». Comas describes the experience as one of «free work»; two days of the week there was no actual «class», but the children were expected to work at certain times of the day. As they could choose what subject to work on and where to work on it, they seemed motivated. The teacher only explained certain, specific aspects of the student's work and advised them about what books to consult from the library, which was

located in the hall. Comas understood perfectly well that the object of the method, to get each student to advance at her own pace, was meant to be an alternative to the conventional, tedious and ineffectual class given to the «average» level of the group. She herself calls attention to «the fallacy of the *average pupil*, as professor Adams says» (Comas, 1921, p. 53). Comas failed however, to pick up on the idea of the work contracts or of the individual tasks; she simply observed how each month the girls were given a list of topics for each subject, «and they have to complete it; they're given a written exercise to check the results». Naturally, she observed the way in which the girls worked alone and each in their own way.

Of all the Spanish educators, the one who showed the greatest interest in the Dalton Plan was Marcelo Agudo Garat, a public school teacher in Falcones-Romana (Alicante) and in Valldemossa (Balears). With a grant from the JAE, Agudo visited England in 1926 and in 1928, after having obtained from the *New Education Fellowship* a long list of centres where the Dalton Plan was purportedly being used. To his surprise, most of these schools no longer worked with the plan. His report from 1928 on the West Green School in Tottenham, run by Lynch, is especially noteworthy. We know that Agudo spent five days at the school and that he seems to have been the only Spanish pedagogue to have heard about the plan directly from Lynch, yet his description of the plan's features is based on one provided in a book that had recently been published by Fernando Sáinz (1928). Agudo's personal comments focus on identifying the «deviations» occurring in the way the school applied the Dalton Plan as compared to the model described in Sáinz's book, and Agudo attributes these differences to the «elasticity» with which Lynch approached the method (Agudo, 1928a). Agudo also visited the County Secondary School for Girls, one of the first schools to have implemented the Dalton Plan, and here too he noted numerous modifications to the original method; voluntary tasks were only permitted after the completion of all obligatory work stipulated in a program; only two of the eight daily periods were allotted for «free work»; and many of the subjects taught had not been «daltonised» (Agudo, 1928b).

Translation, Interpretation and Adaptation of the Dalton Plan in the Spanish pedagogical context

The first mention of the Dalton Plan in Spain can be found in early 1923 in the Catalanian publication *Butlletí del Mestres*, in a lengthy review of an article that had appeared in the *Times Educational Supplement* (Monés, 2011). In March and April of 1923 the first article devoted entirely to the method in Spain was published in the *Revista de Pedagogía*. The novelty lay in the fact that the article was not signed by Helen Parkhurst but rather by Fernando Sáinz Ruiz, who made it clear that the essay was essentially a summary of the book published in English by the author (Parkhurst, 1922). The timing was significant, as it was also in March, 1923 that the first news about the Dalton Plan appeared in French educational journals and that the program of the 2nd congress of the New Education Fellowship was announced; in this congress, which was to be held in August of the same year in Montreux-Territet, John Eades was scheduled to give a paper on the Dalton Plan. We can see, therefore, that the method began to be divulged in Spain at precisely the same time that it was gaining its international accreditation as the latest Progressive Education method.

There are a number of peculiarities in Fernando Sáinz's article that are worth pointing out. One is the manner in which he extols Parkhurst's supreme knowledge «of the modern trends in education» (Sáinz, 1923, p. 92); while he cites Montessori, Dewey, Decroly and Kerschensteiner, Parkhurst herself only mentions the first two, and it is doubtful that she would have read other European pedagogues of the time. This, together with his allusion to the recently created *Dalton Association* in London, also unmentioned by Parkhurst, can be seen as a personal contribution on Sáinz's part, his way of promoting the consolidation of the method within the network of Progressive Education innovations.

Another of the questions brought up by Sáinz was considerably more complicated, as it has to do with the class system, which Parkhurst took such strong issue with in her book. This model, known in Spain as «graded teaching», was viewed as a modernising approach that still had far to go before being viable in this country. In the U.K., on the other hand, the pedagogical establishment had begun to criticise it and was looking for a more individualised system with which to supplant it. Conveying this dynamic in just a few lines was a daunting task, and Fernando Sáinz did not even attempt it, settling instead for a perfunctory

mention of certain terms and expressions. For example, when Helen Parkhurst says that with her plan students of one same group are meant to advance at their own rhythm, and not at the same speed, Sáinz adds that «here, the idea of a group is very different from that of the class in the graded schools» (Sáinz, 1923, p. 95). It follows that in the Dalton Plan, «grade or class» referred to a laboratory overseen by a teacher specialized in a subject, an idea that was familiar in Spanish pedagogical culture and was associated with the modernising tendency of the class system. Sáinz also goes on to affirm that «grade refers to students coinciding under the same work contracts» (Sáinz, 1923, p. 134), a circumstance that could occur in one subject but not in others. While this is very much his own interpretation, it does follow in the Spanish pedagogical tradition prior to the class system and ultimately descends from the Lancastrian system of separating the students into various groups according to their level in each of the different subjects. In this way Sáinz was conflating, under the term «grade», tradition and modernity, giving us an idea of how confounding and contradictory the Dalton Plan must have seemed to him. Not surprisingly, Sáinz spends the last part of the article criticising the plan, and this, at a time when it was seen as a cure-all in Anglo-Saxon pedagogical circles. Using expression that revealed an underlying insecurity – «we suspect», «we're afraid», «we can only imagine», «we're not certain» –, Sáinz asserted that the Dalton Plan took for granted a prior motivation on the part of the students for all of the subjects, that it was based on the presupposition that all of the students had a highly developed sense of responsibility, that carrying out the tasks or «assignments» (Sáinz, 1923, p. 137) was extremely complicated, and that the teacher's silence in the classroom generated a significant emptiness. These four critiques would seal the fate of the Dalton Plan in Spain.

This pioneering article puts on display one of the first characteristics of the Dalton Plan's reception in Spain: many of its core principles were interpreted before the basic ideas of Helen Parkhurst or the British pedagogues had even been translated. This propensity is also evident in the most important book published in Spain about the method, *La Escuela-Laboratorio Dalton* (1924). In this work, only certain sections of Parkhurst's original book (1922) are translated: chapter 2, «The Plan in Principle», from which the last part, which includes parents' opinions, has been left out, while a paragraph has been added by an unknown author who endeavours to relate the text to the Herbartian principle of concentration; chapter 3, «The Plan in Practice»; chapter 4, «Its Application.

A Concrete Example»; and a fragment of chapter 6, «Sample Assignments». The book brings together contributions from a number of different authors: the prologue by Nunn which includes a summary of the first chapter, in which Helen Parkhurst talks about her professional life; the first chapter of Evelyn Dewey's book (1922) on the Dalton Plan; excerpts from a very freely translated article by Adams (1922); and, most surprisingly, two critical articles published first in French by M. Garde and Roger Cousinet (1923). While Parkhurst and Dewey offer enthusiastic descriptions of the method, Adams is more sceptical and seems to see it as an incomplete system, or one yet under construction. Garde is disparaging in his criticism and considers that while the plan may be applicable in an Anglo-Saxon context, it is next to worthless in a Latin system. Roger Cousinet makes the subtle insinuation that the method does not really give students the freedom to design their own programs. This work was reproduced almost literally in *La Escuela Moderna* (Anonimo, 1927) but there was no acknowledgement of its having been originally published by La Lectura; it was presented instead as a summary of *La Escuela Salvadoreña*.

During this process of reception of the Dalton Plan in Spain it is surprising how few articles were written by Helen Parkhurst and how late they were divulged. Just four articles appeared in pedagogical journals. *La Escuela Moderna* reproduced the essay of *Progressive Education* (Parkhurst, 1924a), that had previously been published in the *Revista de Educación* in Havana. In this article, Parkhurst describes the Dalton Plan as an instrument for converting a school into a cooperative community, she speaks of learning through projects and she barely mentions individualisation (Parkhurst, 1924b). The article in *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* is a complete and literal copy of the chapter «The Plan in Principle», taken from the edition published by La Lectura (Parkhurst, 1925). The journal *Revista de Pedagogía* published the only article written by Parkhurst specifically for a Spanish publication, and in it the author expresses her apprehension at the idea that her method might «degenerate into a method of individual instruction» (Parkhurst, 1928, p. 97). At the same time, she praises the idea of the classroom and its importance as a social unit. The journal *La Escuela Moderna* published her last article, translated from the Uruguayan *Anales de Instrucción Primaria* and consisting of a freely reformulated version of the essay published in *Progressive Education* in 1924. In this text the author acknowledges the many different ways in which the Dalton Plan

had been appropriated, admitting that «at times it is very hard for me to recognize it» (Parkhurst, 1931, p. 362).

Another characteristic of the Dalton Plan's reception in Spain can be found in the laxity and freedom of the translations, which often resulted in the texts' acquiring a completely different meaning. Translators tended to act as mediators between the text and the readers, interpreting the original writings and fashioning with them pedagogical concepts that would be easily understandable to Spanish educators. Fernando Sáinz's version of the book written by Lynch on the Dalton Plan is just such an example. To begin with, the class system or class teaching, to which the individualised method was meant to stand in contrast, was translated as «old system», thus completely changing the context. Where Lynch explains that «under the class system the «average» was the governing factor, under the Plan it is the mental «under-dog» that demands attention» (Lynch, 1924, p. 39), Sáinz interprets the affirmation as follows: «In the old system of lessons, discipline and order were the teacher's nightmare; under the Dalton Plan it is the student's mental process that is the centre of attention» (Lynch, 1930, p. 18). Where Lynch announces what could be considered a rallying cry for the Progressive Education, «The Dalton Plan is essentially a laboratory plan. Miss Parkhurst thus expresses the idea. She desires that the rooms of the school be «sociological laboratories with children as experimenters»» (Lynch, 1924, p. 30), Sáinz transforms it thus: «The Dalton Plan is essentially a laboratory plan. The author wishes the classrooms to be sociological laboratories where the children are the objects and the teachers are the experimenters» (Lynch, 1930, p. 8).

This translation of Lynch's words goes beyond mere interpretation and can be seen as an «adaptation» of Lynch's ideas expressly for the Spanish schools. Fernando Sáinz himself (Lynch, 1930, p. 33) acknowledged as much, implying that the tasks and assignments offered by Lynch might all be subject to modifications to facilitate their conforming to Spanish cultural considerations. Sáinz drew up contracts, which he presented as questionnaires on subject matter, which consisted of extensive lists of themes and subjects but with no appreciable curricular novelty. With subjects that Lynch had approached in greater depth, such as free exchange, the war in Crimea or the rebellion in India, there was no attempt to substitute these topics with less specifically British issues; all of this made it hard to discern the essence of the method, which all too often was reduced to long sets of exercises and exams that tested the students' knowledge.

It seems evident that Fernando Sáinz did not hold the Dalton Plan in much esteem. While his aversion to it may have begun during his stay in England, it likely grew and was bolstered by his readings of the French pedagogues, who, following in the path of Ferrière, did not think much of it. In his interpretation of the Dalton Plan, Sáinz offers some of his thoughts: if this method is understood to consist simply of the practice of individual tasks then it is hard to consider it «a serious teaching system», especially at a time during which the newest tendencies in education «agree on the need to replace solitary work with cooperation and solidarity among groups of workers» (Sáinz, 1928, p. 15). This opinion was shared by other pedagogues, among them Rubén Landa, who did not believe that the Dalton Plan served to «encourage a spirit of cooperation among students», despite what its proponents claimed (Landa, 1928, p. 475).

The critical judgement formulated by Fernando Sáinz against the Dalton Plan was enough to discourage the most avid supporters of Progressive Education innovations. He claimed that the method had only been tried in the United States and in Great Britain, which was untrue; the plan had attracted great interest in Holland as well as in the Nordic countries. He objected to the idea that a teacher's lessons could be substituted by the students' free investigation. He criticised the fact that the method did not actually lead to a change in the programs and that the questionnaires and assignments written up by publishers ended up being much like the traditional textbooks. He warned against the danger of plagiarising and copying from books, given the excessive emphasis that the method placed on the printed word. He pointed to the difficulties involved in implementing the plan derived from the need for specialized teachers and for the large buildings required for its practice. So many negative elements did he find in the Dalton Plan that Sáinz felt compelled to offer some final words of justification: while he wasn't against the method, he wanted «to warn those intent on using it of its dangers» (Sáinz, 1928, p. 110).

And, sure enough, the teachers who made mention of the Dalton Plan focused for the most part on the negative, emphasising the importance of the program and criticising «the tyranny of the textbook», which came to substitute the teacher's word (López, 1936, p. 210), the mechanisation of topics, which were supposed to follow Herbart's eight formal stages – we should remember that this reference was never proposed by Parkhurst but rather appeared in a freely added paragraph of the edition by La

Lectura –, the impossibility of applying it to younger children who had not yet developed a sense of responsibility, and finally, the great expense involved in implementing the plan (Anonimo, 1932, p. 469). This final argument took firm hold among teachers' groups and came to be repeated regularly under Franco: «It is exorbitantly expensive and therefore only suited for rich schools» (¿Onieva?, 1958, p. 14).

Appropriation of the Dalton Plan among Spanish teachers

In Spain, the Dalton Plan was not perceived as appropriate for use in the public school, and there is evidence that during the decade of the 1920s it was the forward-thinking private schools that showed the greatest interest in the method. One example is the *Escuela Nueva Damón*, in Barcelona. Founded in 1926 by the *Fraternidad Internacional de Educación* and affiliated with the *Bureau International des Écoles Nouvelles*, its promotional pamphlets boasted of its following the most modern teaching methods, especially the Montessori method and the Dalton Plan. An adaptation of the plan for children aged ten and older was also used in the *Escuela Internacional Española*, founded in Madrid in 1928 by José Castillejo and other intellectuals. Some of its school's practices were adopted by the *Institución Libre de Enseñanza*, for example, having students give lectures to their classmates, an activity that was incorporated into the curriculum around 1933 and was known as *el Ateneo Escolar*.

Some of the more forward-thinking public schools took an interest in the Dalton Plan as well, although in general its adoption was less explicit. Miguel Catalán, one of the «pedagogical explorers» who had been in London during the heyday of the new method in the early 1920s, applied a system of «units» in his Physics classes which each student followed at his or her own rhythm. Years later, one of his students, Carmen de Zulueta, realised, upon matriculating her daughter in the Dalton School of New York, that «what we did in our physics class in Madrid was the Dalton Plan» (Zulueta, 2000, p. 57). Ángel Llorca, the only Spaniard to have heard John Eades speak about the Dalton Plan in the 2nd Congress organised by the New Education Fellowship in Montreux-Territet (Switzerland), incorporated in the school «Cervantes» a practice in which his students drew up a work plan of their own, whose completion the

teacher evaluated on a monthly basis (Pozo, 2008, pp. 76-80). Llorca began with this activity in 1925, and while he never gave it a name, his colleagues identified it with the Dalton Plan; images of its use bring to mind the iconographic representation of the Dalton Plan that had become universally recognised, as we can see in Photograph 2. Teachers in the school «Magdalena Fuentes» in Madrid experimented with a similar approach in 1930 when they split their subjects into «ten monthly portions» with a weekly division of units. The students then worked freely compiling information and presenting their final work for each subject (Anonimo, 1931, p. 12). And in Catalonia, Sixte Vila, a teacher from the school group «Joan Bruguera» in Girona promoted the use of weekly work guidelines and autodidactic control sheets that encouraged qualitative evaluations that were reminiscent of a Daltonian approach.

PHOTOGRAPH 2. School «Cervantes», circa 1930



Source: Archives of the school «Cervantes»

The Second Republic saw a great wave of enthusiasm among young teachers on their way to their first jobs at schools in rural areas, eager to try new teaching methods. One such case was that of the novelist Dolores Medio, who upon hearing about the Dalton Plan in 1935 from her professor of pedagogy, retained just one, basic fact: «that it is organized by a woman». The young teacher went off to her teaching post in the town of La Estrada, keen to try her own «Strada-Laboratory-Plan» (Medio, 1993, p. 135). This story gives us an idea of how some forward-thinking teachers identified with the heroic tale of Helen Parkhurst and even appropriated the concept of the «laboratory» as a way of characterising their penchant for experimenting with educational methods.

Conclusions

By analysing the conduct of the Spanish educators who visited England and came into contact with the Dalton Plan we are able to offer some general conclusions regarding their role as «pedagogical explorers». In the first place, although some of them came face to face with the Dalton Plan at precisely the same moment that it reached Great Britain, they do not seem to have been aware of the novelty that it represented. This may have been due to the fact that, like many of their English colleagues, they simply did not see it as being especially revolutionary. But whereas their British colleagues were able to establish a parallelism with the past individualised system and the methodologies used in a one-room school, the Spanish pedagogues did not readily grasp this idea, despite the fact that the reality of the one-room school would have been recent and familiar to them. Secondly, the first Spanish visitors were little more than observers; they described the material, physical aspects of the schools, but they had little direct contact with the principals and teachers, they avoided making any sort of personal interpretations and they were unlikely to have perceived potential problems. In contrast to this detachment, Marcelo Agudo, six years later, was able to provide a much more detailed, in-depth picture of the panorama in these schools, thanks to the fact that he enjoyed continued contact with the teachers, who, for their part, were more critical of the Dalton Plan at this moment. Other pedagogues who had early contact with the method *in situ*, such as Margarita Comas, do not mention it in their published writings, although

it does have a place in their personal diaries and notes; that is to say, these authors neither recognised nor commented on the Dalton Plan as a new method until it had been accredited as such by the New Education Fellowship. And despite the fact that it was one of the specific aims of the visits underwritten by the JAE, no guidelines for adapting the method in Spain were established, nor were any connections with the Spanish school practices promoted, resulting in a general de-contextualization of the pedagogues' observations. But perhaps the greatest paradox of all is that Lorenzo Luzuriaga and Fernando Sáinz were both residing in London at the very time that the national newspapers were full of news about the Dalton Plan and schools were opening their doors to put their novelties on display to visitors. It would seem that the future architects of the knowledge about the Progressive Education in general – and the Dalton Plan in particular – failed to even notice the enthusiasm surrounding the movement. The absence of a single mention of the phenomenon leads us to suspect that the circulation of pedagogical ideas was confined in their case to the written word; personal contact and observation of the reality in schools at the time seem to have played a little part.

The success of the Dalton Plan in Anglo-Saxon countries had much to do with its appearing in the right place at the right time, at a moment when many educators were searching for an alternative to the class system and a label that would bring together the myriad ideas and tendencies that were in the air at the time and that had in common a focus on greater individualisation. The circumstances surrounding the Dalton Plan's reception in Spain allow us to see its reception as a case of the wrong receipt appearing at the wrong time. This can be explained in part by the fact that the class system had as yet only tenuous roots in Spain and was still seen as the ideal of modernisation, whereas the Dalton Plan was perceived as a return of sorts to the old system represented by the one-room school. What's more, educators did not see the new method as one that encouraged socialising values. During the Second Republic a greater emphasis was placed on approaches such as the Project method, which were seen as having more in common with values of cooperation and solidarity which the regime wished to foster through its educational system.

The lack of clarity of some of Helen Parkhurst's ideas, along with her insistence on addressing critics who considered her method as overly individualistic, did not help her cause or her popularity in Spanish

pedagogical circles. The French and Swiss held considerable influence over their Spanish counterparts, who excoriated the Dalton Plan, often with blatantly contradictory accusations; one moment it was being labelled the most radical of all reforms, only to be accused the next moment of being the least revolutionary. This is how it would end up in the textbooks of the History of Education, its image that of an imperfect system of individualisation. We can attribute this image to the Spanish pedagogues of the 1930s.

Bibliographical references

- Adams, J. (1922). The Dalton Plan. In *Modern Developments in Educational Practice*. London: University of London Press, 162-184.
- Agudo, M. (1928a). Informe sobre la West Green School. En Expediente de Marcelo Agudo Garat; Archivo JAE, 2-59.
- Agudo, M. (1928b). Nota resumen de las escuelas visitadas en Inglaterra en Octubre – 1928; Archivo JAE, A-12.
- Anónimo. (1927). La Escuela Dalton. *La Escuela Moderna*, vol. XXXVII, nºs 427, 428, 431, 432, 434 y 435, 169-177, 234-240, 379-384, 426-430, 512-517 y 556-562.
- Anónimo. (1931). El grupo escolar «Magdalena Fuentes». *Cultura Española*, vol. II, nº 13, 11-12.
- Anónimo. (1932). Ideas sobre el plan Dalton. *El Magisterio Español*, nº 8.998, 468-469.
- Bagchi, B, Fuchs, E., & Rousmaniere, K. (eds.) (2014). *Connecting histories of education. Transnational and cross-cultural exchanges in (post)colonial education*. New York: Berghahn.
- Barceló, G.; Comas, F. y Sureda, B. (2016). Abriendo la *caja negra*: la escuela pública española de postguerra. *Revista de Educación*, 371, 61-82.
- Brooks, R. (1998). *King Alfred School and the Progressive Movement, 1898-1998*. Cardiff: University of Wales Press.
- Bruno-Jofré, R., & Schriewer, J. (2012). *The global reception of John Dewey's thought. Multiple refractions through time and space*. New York: Routledge.

- Comas, M. (1921). *Memoria*. Archivo JAE, C-161.
- Cousinet, R. (1923). Reseña del libro de Helen Parkhurst, *Education on the Dalton Plan*. *L'Éducation*, juillet.
- Dewey, E. (1922). *The Dalton Laboratory Plan*. London & Toronto: Dent & Sons.
- Espagne, M. (2013). La notion de transfert culturel, *Revue Sciences/Lettres*, vol. 1, 1-9.
- Garde, Cousinet, Dewey, E., Adams, Nunn y Parkhurst (1924). *La Escuela-Laboratorio Dalton*. Madrid: La Lectura.
- Jackman, E.D. (1920). The Dalton Plan. *The School Review*, vol. 28, n° 9, 688-696.
- Lager, D. (1983). *Helen Parkhurst and the Dalton Plan: The life and work of an American educator* (Tesis inédita de doctorado). The University of Connecticut.
- Landa, R. (1928). Reseña del libro de Fernando Sáinz, *El Plan Dalton*. *Revista de Pedagogía*, vol. VII, n° 82, 475-476.
- Lee, L.F. (2000). The Dalton Plan and the loyal, capable intelligent citizen. *History of Education*, vol. 29, n° 2, 129-138.
- López, M. (1936). *La escuela activa y democrática*. Barcelona: Imp. Elzeviriana y Lib. Camí.
- Lynch, A.J. (1924). *Individual work and the Dalton Plan*. London: George Philip & Son.
- Lynch, A.J. (1930). *El trabajo individual en la escuela según el Plan Dalton*. Trad. de Fernando Sáinz. Madrid: Pub. de la Revista de Pedagogía.
- Medio, D. (1993). *Diario de una Maestra*. Madrid: Castalia.
- Monés, J. (2011). *La pedagogia catalana al segle XX. Els seus referents*. Lleida: Pagès.
- ¿Onieva, A.J.? (1958). Algunas indicaciones sobre el Plan Dalton. *Servicio*, n° 637, 14.
- Parkhurst, H. (1922). *Education on The Dalton Plan*. London: G. Bell & Sons.
- Parkhurst, H. (1924a). The Dalton Laboratory Plan. *Progressive Education*, vol. I, 8-12.
- Parkhurst, H. (1924b). El Plan de Dalton. *La Escuela Moderna*, vol. XXXIV, n° 399, 887-895.
- Parkhurst, H. (1925). Los principios del Plan Dalton. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, vol. XLIX, n° 782, 142-147.

- Parkhurst, H. (1928). El Plan Dalton de Laboratorio. *Revista de Pedagogía*, vol. VII, n° 75, 97-104.
- Parkhurst, H. (1931). El Plan Dalton. *La Escuela Moderna*, vol. XLI, n° 479, 358-369.
- Ploeg, P. van der (2013). The Dalton Plan: recycling in the guise of innovation. *Paedagogica Historica*, vol. 49, n° 3, 314-329.
- Ploeg, P. van der (2014). The salient history of Dalton education in the Netherlands. *History of Education*, vol. 43, n° 3, 368-386.
- Pozo, M.M. del (2005). La renovación pedagógica en España (1900-1939): Etapas, características y movimientos. En E. Candeias (Ed.), *Vº Encontro Ibérico de História da Educação. Renovação Pedagógica* (115-159). Castelo Branco: Alma Azul.
- Pozo, M.M. del (2007). Desde l'Ermitage a la Escuela Rural Española: Introducción, difusión y apropiación de los «centros de interés» decrolyanos (1907-1936). *Revista de Educación*, n° extr., 143-166.
- Pozo, M.M. del (2008). Las «fundaciones» de Ángel Llorca. En Á. Llorca, *Comunidades Familiares de Educación* (15-151). Barcelona: Octaedro.
- Pozo, M.M. del (2009). The transnational and national dimensions of pedagogical ideas: the case of the project method, 1918-1939. *Paedagogica Historica*, vol. 45, n°s 4&5, 561-584.
- Pozo, M.M. del y Rabazas, T. (2013). Políticas educativas y prácticas escolares: la aplicación de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 en las aulas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 65, n° 4, 119-133.
- Pozo, M.M. del (2014). Community and the myth of the ideal school: Circulation and appropriation of the Hamburg *Gemeinschaftsschulen* in Spain (1922-1933). *Paedagogica Historica*, vol. 50, n° 5, 599-614.
- Sáinz, F. (1923). Un nuevo sistema de educación y organización escolar. El «Dalton Laboratory Plan». *Revista de Pedagogía*, vol. II, n°s 15 y 16, 92-97 y 132-137.
- Sáinz, F. (1928). *El Plan Dalton*. Madrid: Pub. de la Revista de Pedagogía.
- Viñao, A. (2015). Politics, education and pedagogy: ruptures, continuities and discontinuities (Spain, 1936-1939). *Paedagogica Historica*, vol. 51, n° 4, 405-417.
- Zulueta, C. de (2000). *La España que pudo ser. Memorias de una institucionista republicana*. Murcia: Universidad de Murcia.

Contact address: Universidad de Alcalá, Facultad de Educación, Departamento de Ciencias de la Educación. Aulario Maria de Guzmán, C/ San Cirilo s/n, E-28801, Alcalá de Henarés (Madrid). E-mail: mar.delpozoandres@gmail.com