Educere
ISSN: 1316-4910
educere@ula.ve
Universidad de los Andes
Venezuela

Narváez, Eleazar
Una mirada a la escuela nueva
Educere, vol. 10, núm. 35, octubre-diciembre, 2006, pp. 629-636
Universidad de los Andes
Mérida, Venezuela

Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603508

Cómo citar el artículo
Número completo
Más información del artículo
Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Artículos arbitrados

UNA MIRADA A LA ESCUELA NUEVA



ELEAZAR NARVÁEZ*
narvaeze@ucv.ve
Escuela de Educación.
Universidad Central de Venezuela.
Caracas, Venezuela.

Fecha de recepción: 27 de abril de 2006
Fecha de aceptación: 19 de octubre de 2006

Resumen

El presente artículo está referido a diversos aspectos del movimiento renovador que, a contracorriente de la educación tradicional, comenzó a desarrollarse en Europa y se proyectó en distintos países del mundo desde finales del siglo XIX: la Escuela Nueva. Así, la atención se centra en la definición de este concepto y su relación con otros términos afines, las principales aportaciones a dicho movimiento, su institucionalización y órganos de expresión, contexto en el cual surgió y desarrolló, al igual que en sus métodos y principios.

Palabras clave: escuela nueva, escuela activa, escuela del trabajo, escuela moderna, educación funcional.

Abstract

A LOOK AT THE NEW SCHOOL

This article refers to different aspects of the renewal movement that went against the mainstream of traditional education. This movement began to develop in Europe and was spread to different countries across the world since the end of the 19th century: the New School. Thus, attention is focused in defining this concept and its relation to other similar terms, the main contributions to said movement, its institutionalization and representing institutions, the context in which it appeared and developed, as well as its methods and principles.

Key words: *new school, active school, work school, modern school, functional education.*

En nuestro tiempo, en el cual se dice que el fin de la utopía ha dado lugar a la sacralización de la urgencia –con la conversión de los actores sociales en esclavos de los problemas inmediatos– uno de los desafíos a los que debemos responder los educadores y los estudiosos de la educación es, precisamente, contribuir a la búsqueda de sentido que la sociedad contemporánea nos exige. Y tal responsabilidad es preciso que la asumamos con la conciencia de saber que la educación ha de ser un instrumento fundamental en la respuesta a dicha demanda de sentido y, al mismo tiempo, objeto de ésta.

Dice Tedesco (2005) que ese fenómeno social de pérdida de sentido asociado al proceso de transformación social y *de ruptura de cierta representación de continuidad histórica* (el subrayado es nuestro) "...tiene consecuencias muy importantes sobre el proceso de socialización de las nuevas generaciones y, en particular, sobre el proceso educativo formal" (p. 82).

En el campo educativo, ciertamente, ese fenómeno social tiene mucho que ver con "...una obsesión, deliberada o inconsciente, por borrar el pasado colectivo, por desterrar de los discursos educativos actuales los referentes y las raíces sobre los cuales han crecido y cristalizado las ideas y las prácticas pedagógicas más innovadoras de nuestro tiempo" (Carbonell Sebarroja, 2000, p. 5)

De ahí la importancia –como lo plantea el citado autor– "...de recomponer los hilos de conexión entre el hoy y el ayer, entre la memoria colectiva y la realidad concreta, entre el discurso moral portador de principios, valores y señas de identidad y la apropiación subjetiva de estas tradiciones en nuestras vidas cotidianas cambiantes y efímeras. De vertebrar una historia invertebrada" (Carbonell Sebarroja, 2000, p. 5)

Con estas ideas en mente se aborda el presente trabajo sobre la Escuela Nueva, un movimiento de renovación pedagógica que –teniendo por iniciadores a Rosseau, Pestalozzi y Froebel, aun cuando se consideran otros precursores de muchos años atrás, incluso de la antigüedad– surge a finales del siglo XIX en Europa y se desarrolla en el mundo hasta el primer tercio del siglo XX, sobre todo en el período comprendido entre la primera y la segunda guerra mundial.

No está de más señalar, que un estudio como éste no sólo se justifica por la escasa literatura sobre el tema y las pocas investigaciones que se han realizado sobre el mismo, sino también, por las omisiones y las erróneas perspectivas con que se han abordado en algunos casos las ideas y las acciones inscritas en esa corriente pedagógica, cuya impronta, sin duda, es innegable en el mundo educativo actual; pues, aún hoy mantiene vigencia y gran relevancia lo que puede considerarse el espíritu fundamental de ese movimiento, precisamente eso que Mialaret (1978) denomina una de las características esenciales de la educación nueva: poner en duda la situación educadora, al concebir que "...la finalidad propia de la educación y sus métodos deben ser constantemente revisados, a medida que adquiere conciencia la necesidad de justicia social, y que la ciencia y la experiencia aumentan nuestro conocimiento del niño, del hombre y de la sociedad" (p. 11)

Así, en correspondencia con el conjunto de esas preocupaciones, se presenta aquí un trabajo que versa sobre los siguientes puntos:

- El concepto de Escuela Nueva: definición y relación con otros términos afines.
- Principales aportes a la Escuela Nueva.
- Institucionalización y órganos de expresión de dicho movimiento.
- Contexto en el cual surge y se desarrolla la Escuela Nueva.
- Métodos aplicados y principios que orientan el movimiento de Escuela Nueva.

1. El concepto de Escuela Nueva

El uso de ese nombre nos remite a un movimiento desarrollado a partir de los últimos años del siglo XIX, en relación con determinadas ideas sobre la educación y sus prácticas que en Europa y en distintos países del mundo emergieron a contrapelo de la educación tradicional, "... fruto ciertamente de una renovación general que valoraba la autoformación y la actividad espontánea del niño" (Gadotti, 2000, p. 147). En oposición a una pedagogía basada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina, la nueva educación reivindica la significación, el valor y la dignidad de la infancia, se centra en los intereses espontáneos del niño y aspira a fortalecer su actividad, libertad y autonomía (Palacios, 1978)

Si bien dicho término fue utilizado con distintas acepciones –para caracterizar el trabajo en ciertos establecimientos educativos, así como la labor de asociaciones fundadas para el intercambio y la difusión de ideales comunes de cambio, las reuniones nacionales e internacionales con agendas centradas en la reforma educativa y la denominación de publicaciones diversas sobre este asunto– el mismo, tal como lo señala Filho (1964), lle-

gó a tener un sentido más amplio, al ser visto como una nueva perspectiva en el abordaje de los problemas de la educación en general. Así, dice este autor (Filho, 1964), la expresión 'escuela nueva':

> ... No se refiere a un solo tipo de escuela o sistema didáctico determinado, sino a todo un conjunto de principios tendientes a rever las formas tradicionales de la enseñanza. Esos principios derivaron generalmente de una nueva comprensión de las necesidades de la infancia, inspirada en las conclusiones de los estudios que la biología y la psicología iniciaban entonces. Pero luego se ampliaron, relacionándose con otros, muy numerosos, relativos a las funciones de la escuela frente a las nuevas exigencias de la vida social (p. 4)

Dichos principios –generales y comunes a una multiplicidad de reflexiones y experiencias en el ámbito educativo– identificaron a un movimiento renovador que no se caracterizó, no obstante, por ser un movimiento uniforme, si tenemos en consideración la diversidad de corrientes y realidades educativas que formaron parte de él (Domínguez Rodríguez, 1998). Precisamente, de esas diferentes vertientes del movimiento renovador surgieron denominaciones afines al concepto de escuela nueva, que recogen o ponen el acento en una u otra dimensión de los planteamientos fundamentales plasmados en éste, como aquellas de la escuela activa, la escuela moderna y la escuela del trabajo, entre otras.

En determinados países –en Iberoamérica, por ejemplo– al movimiento de la Escuela Nueva se le llama Escuela Activa, dado que se asume que el principio más importante y significativo es aquel según el cual la escuela debe propiciar la actividad del niño; de allí que se sostenga que esta institución está llamada a aplicar el principio de actividad y hacer posible toda la actividad psicomotora propia del niño, a fin de centrarse en los intereses de éste y hacer más eficaces la enseñanza y el aprendizaje.

La memoria, cuando se activa, contiene más semillas de futuro que restos del pasado
Jaume Carbonell Sebarroja

También se le denomina Escuela Moderna, en tanto se considera que la escuela nueva se fundamenta en una base científica y racional, es decir, se inspira en el aporte de las nacientes ciencias auxiliares de la educación. Dicho con las palabras de Martínez Boom (2004), alude a: "... la necesidad de introducir nuevas teorías pedagógicas que permitan reemplazar y desplazar el esquema de la denominada 'educación tradicional'..." (p. 103); vale decir, es la perspectiva de la escuela en tanto "... dispositivo articulado a un proyecto inscrito en la lógica de la modernización de la sociedad y del Estado" (p. 103). Aquí, por supuesto, es preciso tener la acepción con la cual Freinet utiliza el término. Este autor llama a su movimiento Escuela Moderna, en tanto que él establece que el mismo "...está incardinado en la sociedad actual, en la que vive el alumnado, y no se trata de una teorización pedagógica sobre las innovaciones escolares" (Imbernón Muñoz, 2002, p. 254)

Asimismo, se habla de la Escuela del Trabajo, la cual parte de la premisa de que la escuela es una sociedad viva que debe preparar al alumno para la vida y familiarizarle con el medio social. En la perspectiva del principio de la escuela del trabajo, que de acuerdo a lo dicho por Foulquié (1968) tiene por finalidad la creación de algo nuevo en sí, "...los trabajos manuales, además de su valor como formación profesional, tienen un valor educativo" (p. 87)

2. Principales aportes a la Escuela Nueva

En tanto movimiento amplio, complejo y contradictorio, la Escuela Nueva se constituyó con múltiples y variadas aportaciones de experiencias y autores de diferentes países que, para decirlo con el esquema utilizado por Cousinet (1959), corresponden a tres corrientes: la mística, la científica y la filosófica. De éstas se considera que la primera es la más fuerte y se encuentra a lo largo de la historia de la educación nueva, y se remonta a Rousseau a quien se reconoce como el gran inspirador de ese movimiento, no obstante que se habla, asimismo, de precursores de los apóstoles de la nueva pedagogía desde la antigüedad, como Sócrates, Platón, San Agustín y Montaigne (Foulquié, 1968), entre otros.

Los planteamientos del ginebrino Juan Jacobo Rousseau (1712-1778) en su obra *Emilio*, acerca de la infancia, al decir que ésta no es en modo alguno una simple vía de acceso o de preparación para la vida adulta, sino que es un estado indispensable –es el estado de la naturaleza, considerado perfecto–, con un valor en sí, con su propio fin, son asumidos en Rusia por León Tolstoi (1828-1910), a quien se menciona como uno de los precursores de la Escuela Nueva desde el punto de vista de la comprensión social de la institución escolar, y se tiene como uno de los más fervientes discípulos y continuador de la mística rousoniana, según la cual la perfección y la naturaleza son una sola y misma cosa (Cousinet, 1959)

Tales nociones de Rousseau acerca de la educación –de manera particular sobre la "educación negativa", vista como la resultancia del libre ejercicio de las capacidades infantiles y su desarrollo– en una perspectiva que trasciende el ámbito escolar, si bien no estaban rigurosamente definidas en su obra, fueron profundizadas posteriormente en las elaboraciones aún no del todo bien sistematizadas de pedagogos como Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827)

–de origen suizo- quien destacaba, en contra de la enseñanza libresca, el valor de la experiencia directa, y sostenía la necesidad de que la educación se apoyara en los conocimientos de la psicología; y Federico Froebel (1782-1852) –de origen alemán y creador del primer jardín de infancia, el conocido Kindergarten– quien resaltó el valor educativo de las actividades de entretenimiento, y, al igual que Pestalozzi, veía en el niño a un ser activo, en proceso continuo de desarrollo.

En consonancia con el principio de que la vida natural –en el campo, alejada de las ciudades– es necesaria para el desarrollo libre de la infancia, aparecen las primeras escuelas nuevas propiamente dichas en distintos países de Europa, las cuales constituían pensionados privados, por lo regular reducidos y ubicados en el campo, que ordinariamente facilitaban la enseñanza media o una enseñanza equivalente a ésta. Así, en Inglaterra, en Abbotsholme, Cecil Reddie fundó en 1889 la primera New-School, y en 1892 John Haden Badley estableció en Sussex la escuela de Bedales. Asimismo, en Francia, es de señalar la escuela de las Rocas, puesta en marcha por Edmond Demolins en el año 1899; y en Alemania, cabe mencionar el hogar de educación en el campo, fundado en 1898 por Hermann Lietz, y asimismo, las tentativas en varias ciudades de este país, en Hamburgo, entre ellas, de transformar varios establecimientos educativos en repúblicas o comunidades escolares libres, después del año 1918.

Puede afirmarse, de acuerdo con Gal (1978), que todas esas experiencias eran aisladas y "...respondían a preocupaciones o a inspiraciones individuales dependientes del carácter o de la sensibilidad particular de sus autores" (p. 30). Posteriormente surgen iniciativas que se inscriben en lo que el autor antes mencionado llama la era de las técnicas y de los sistemas. Como parte de ésta pueden considerarse los aportes hechos a la Escuela Nueva por María Montessori, Ovide Decroly, John Dewey, Georg Kerschensteiner, Edouard Claparède, Adolphe Ferrière, Roger Cousinet y Célestin Freinet, entre otros, quienes "... basados en observaciones más largas y seguras, intentaron establecer sistemas educativos completos, asentados en técnicas y métodos concretos e incluso en concepciones más estudiadas del hombre y los fines educativos llevados a cabo" (Gal, 1978, p. 36).

El amor y respeto por la infancia también se expresaron con elevado grado de preocupación en los planteamientos y las experiencias de la italiana María Montessori (1870-1952) y del belga Ovide Decroly (1871-1932) en los primeros años del siglo XX, quienes tuvieron en común el hecho de que sus métodos "Nacieron de la observación de niños anormales y fueron elaborados por médicos especializados en el estudio de la educación; ambos surgieron en países latinos y se desarrollaron, a decir verdad, en la misma época" (Filho,1964, p. 193). Además, "ambos aplicaron a la educación de los niños normales la experiencia que con los niños anormales habían adquirido" (Foulquié, 1968, p. 42) No obstante, es de hacer notar que mientras Montessori se apoyó en un sistema de autoeducación, privilegió el método analítico y recurrió más al uso de materiales artificiales o más o menos abstractos en la enseñanza, Decroly colocó el énfasis en la función de globalización y reivindicó la elección de temas de interés vital –los llamados centros de interés– al darle mayor importancia al contacto del niño con objetos concretos en toda su complejidad.

También la Escuela Nueva se nutrió del significado de la máxima representativa "aprender haciendo" de los planteamientos de la corriente filosófica del norteamericano John Dewey (1859-1952), quien en una de sus obras, con base en la concepción de la educación como una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia, destacaba, entre otros aspectos, la importancia del interés como fuerza impulsora en la educación, el valor de ésta en una sociedad democrática, y sostenía (Dewey, 1995) que:

> La infancia, la juventud y la vida adulta se hallan todas en el mismo nivel educativo, en el sentido de que lo que realmente se aprende en todos y cada uno de los estadios de la experiencia constituye el valor de esa experiencia, y en el sentido de que la función principal de la vida en cada punto es hacer que el vivir así contribuya a un enriquecimiento de su propio sentido perceptible (pp. 73-74)

Además de Dewey en Estados Unidos, hay que mencionar también a uno de sus discípulos, el pedagogo William Kilpatrick (1871-1965), sobre todo en lo que respecta a sus ideas acerca del método de los proyectos en el trabajo escolar, en las cuales resaltaba el aspecto cooperativo y social de la educación en una actividad dirigida intencionalmente a alcanzar objetivos considerados importantes y válidos por los alumnos antes que por los profesores.

Otras contribuciones muy importantes son las del pedagogo alemán Georg Kerschensteiner (1854-1932), con sus planteamientos sobre la escuela del trabajo para formar ciudadanos cuyo desempeño beneficiara directa o indirectamente al Estado nacional. Asimismo, no podemos dejar de señalar los aportes del suizo Edouard Claparède (1873-1940), a quien se le atribuye un gran peso en el progreso efectivo de las bases científicas de la nueva educación, con sus estudios sobre la psicología de la infancia y sus ideas acerca de la educación funcional; del suizo Adolphe Ferrière (1879-1960), quien, además de fundar la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas en 1899, con sede en Ginebra, desarrolló una intensa actividad divulgativa de la Escuela Nueva en Europa y logró sintetizar y articular en el plano internacional distintas corrientes pedagógicas que tenían en común la preocupación por el niño; así como las aportaciones de dos ilustres representantes de la llamada pedagogía social en Francia: Roger Cousinet (1881-1973),

con su método de trabajo libre por grupos, concebido para desarrollar una forma de socialización en sintonía plena con las exigencias del libre desarrollo del niño, y Célestin Freinet (1896-1966), con sus propuestas y experiencias acerca de la tipografía escolar, el uso del texto y el dibujo libre, la correspondencia interescolar, el libro de la vida, entre otras. (Abbagnano y Visalberghi, 1996)

Por último, es preciso referir otros aportes importantes a la Escuela Nueva desde la perspectiva de la corriente científica, entre ellos, los provenientes de la denominada pedagogía experimental –con el impulso fundamental de Binet, su fundador– y de la psicología genética con los trabajos de Piaget y Wallon, por ejemplo.

3. Institucionalización y órganos de expresión de la Escuela Nueva



Los aportes a este movimiento pueden ser considerados en otro plano: en el de la institucionalización y de los órganos de los cuales se sirvió para difundirse en cada uno de los países y en el ámbito internacional. Ya referimos los esfuerzos en tal sentido de Ferrière, al crear la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas, con la cual se intentó establecer las condiciones que debían tener los establecimientos educativos para que pudiesen utilizar la denominación de escuela nueva. Asimismo, hay que mencionar las iniciativas de éste de fundar en Calais la Ligue Internationalle d'Éducation Nouvelle en 1921 y la publicación del Boletín Pour l'ère Nouvelle para los países de lengua francesa.

Otro vehículo de difusión de las ideas de la Escuela Nueva encontró un espacio importante en el Instituto Libre de Enseñanza de España (1877-1936), mediante el cual muchos de sus miembros "...mantuvieron un contacto casi permanente con las ideas pedagógicas y de todo tipo que en aquellos días se estaban gestando en los Estados Unidos, lo mismo que en otros lugares del mundo hispanoamericano, especialmente en la Argentina" (Paniagua Pérez, 2003, p. 11)

4. Contexto en el cual surge y se desarrolla la Escuela Nueva

No hay que perder de vista las peculiaridades contextuales en el inicio y en los distintos momentos de la evolución del movimiento de la Escuela Nueva en diversos países del mundo. Sin duda, la complejidad de dicho movimiento no sólo hace referencia a las aportaciones recibidas a partir de diversas corrientes, sino también a las particularidades de la expresión de sus principios fundamentales en distintos contextos nacionales y en diferentes momentos históricos, de las cuales no podemos prescindir si en verdad aspiramos a calibrar el impacto del movimiento renovador en sus variados matices.

Las primeras instituciones escolares que asumieron la denominación de escuelas nuevas fueron privadas, y surgieron en varios países de Europa a finales del siglo XIX, como Inglaterra, Francia, Suiza, Polonia, entre otros, en los cuales la educación es expresión y factor de transcendentales cambios en diversos órdenes de la sociedad. Puede decirse que la emergencia de esas escuelas nuevas se da en un contexto donde tiene lugar una importante expansión de los sistemas escolares en casi todos los países europeos, al calor de las nuevas exigencias de las transformaciones económicas y bajo el influjo de ciertos ideales sociales y políticos que en ellos ocurrían, además de otros factores. En esa expansión, en la que privaron mucho las necesidades de los países desarrollados de ampliar y mejorar la enseñanza para las clases populares, en atención a las demandas de la industria en expansión de disponer de trabajadores más cualificados, tuvo particular relevancia la diversidad de funciones públicas asignadas a la educación. Por un lado, a ésta se le valora mucho desde el punto de vista de su contribución a la socialización política, en su papel de factor fundamental de integración política y de control social para la constitución de las naciones o en la consolidación de las naciones ya existentes.

En su rol integrador –dice De Puellez Benítez (1993)– la educación es concebida como una pieza sustancial para el logro de la lealtad que reclama el nuevo régimen basado en los valores liberales y democráticos: fue no sólo un elemento importante para el reclutamiento de la élite política que necesitaba el Estado, sino que representó, asimismo, la base de la integración vertical entre diferentes regiones con niveles distintos de conciencia de la identidad nacional. Un instrumento al servicio de lo que algunos han considerado como el proceso de la nacionalización de las sociedades europeas, al cual le atribuyen como uno de sus productos la constitución de los sistemas educativos nacionales (Sistemas con fines de la enseñanza definidos por representantes de la nación, con diversos niveles regulados por una ordenación académica, secularizado y con financiamiento público). Por otra parte, a la educación le fue asignada también la función de cohesionar a los países desde el punto de vista social y nacional, para lo cual debía cumplir con la misión de transmitir los valores de la clase burguesa y los conocimientos necesarios a los ideales de progreso en los que ésta se sustentaba.

Lo anterior no sólo se evidenció en países como en Francia, con la consolidación nacional, gracias a la extensión e implantación de la lengua nacional; en Alemania e Italia, con la unificación de la conciencia nacional y la forja de una nueva identidad nacional; sino igualmente en

los Estados Unidos de América, con la integración de los inmigrantes en la cultura nacional (De Puelles Benítez, 1993).

Ciertamente, en Norteamérica se hizo sentir también el movimiento de la Escuela Nueva, tal como lo dice Eurich, citado por Filho (1964)

> En 1893 se fundó en Washington la Asociación nacional para el estudio del niño. La primera escuela experimental se instaló tres años después anexa a la Universidad de Chicago, la University of Chicago elementary school; antes de mucho tiempo, surgieron realizaciones pioneras en escuelas públicas, como en las de la pequeña ciudad de Dalton, en el estado de Massachussets, y luego en otras. Algunas escuelas nuevas, imitadas de las inglesas, se abrieron en varios internados, en aquel mismo estado norteamericano, en 1905 y, al año siguiente, en varios otros. En el año 1914, en más de 300 *colleges* y universidades de los Estados Unidos, existían secciones de educación, o centros de información e investigación de la infancia, dotados de laboratorios de psicología (p. 12)

Y, de igual modo que en Europa, en Estados Unidos "La enseñanza pasaba así a ser vista como instrumento de construcción política y social" (Filho, 1964, p. 10). Este hecho obliga a puntualizar lo siguiente: Si bien los cambios registrados en la educación a finales del siglo XIX, en lo que respecta a la creación de más escuelas y a una extraordinaria incorporación de niños y jóvenes a la formación escolar, constituyó el detonante para que se procediera inicialmente a la revisión crítica de los medios tradicionales de la enseñanza tradicional, y se centrara la atención de la educación en el desarrollo individual de las capacidades y aptitudes; posteriormente, como bien lo dice el autor antes mencionado, con la expansión de los sistemas públicos de enseñanza se inicia "...la elaboración de una pedagogía social, así como el desarrollo de los estudios sobre historia de la educación" (Filho, 1964, p. 10) y se va más allá de la preocupación por los problemas de la didáctica en la consideración de las cuestiones educacionales.

Varios autores, entre ellos Palacios (1984), destacan, igual que Filho (1964), la enorme influencia que tuvo en el movimiento de la Escuela Nueva los hechos ocurridos entre las dos guerras mundiales, si bien se reconoce que éstas no fueron el origen de aquél. No obstante, ven en tales acontecimientos (Palacios, 1984):

> ... un estímulo importante para un movimiento que ya había recorrido un camino considerable. El principio de ese camino quizá llevase, retrocediendo, a una serie de transformaciones sociales, económicas y demográficas como son el auge del industrialismo, la transformación de las estructuras rurales, la conversión de la familia patriarcal en nuclear, etcétera; llevaría también a una serie de transformaciones políticas, caracterizadas por la aspiración democrática, por la lucha por alcanzar los ideales de libertad, igualdad y fraternidad, por el deseo de remodelación del mundo; transformaciones, en el otro extremo, caracterizadas por el progresivo auge del capitalismo y por la segregación cada vez más acentuada de las capas sociales en las que éste apoyaba su expansión (p. 27)

Es en un contexto como éste donde, precisamente, surge y se desarrolla la Escuela Nueva en reacción a la educación tradicional; un movimiento que, asimismo, tuvo una notable influencia más allá de las fronteras de Europa y Norteamérica, haciéndose sentir en otras regiones con diversos grados de intensidad, como sucedió en el caso de América Latina, donde en varios países, como Argentina, Chile, Colombia, Brasil y Venezuela, por ejemplo, estuvo matizado por las particularidades propias de cada uno de los respectivos contextos nacionales.

En el caso venezolano, es de señalar que las ideas de la Escuela Nueva se hicieron notar de manera especial bajo el liderazgo de Luis Beltrán Prieto Figueroa, en el período comprendido entre los años 1936 y 1948. Decía este educador, junto a un colega, Luis Padrino, lo siguiente:

> Para los maestros venezolanos la escuela renovada no consiste sólo en una transformación de métodos y procedimientos. Estos apenas son medios. Para nosotros la escuela renovada es la creación de un espíritu. Si la escuela antigua fue expresión de regímenes autocráticos, la educación renovada, que aspira a incorporar a todos los hombres a la vida libre de la colectividad, es democrática, y por tanto pide la intervención de los alumnos a su propia educación, dejando al maestro la función de guía inteligente, que condiciona la experiencia y hace factible una auto dirección de los espíritus infantiles que marchan a la integración. Pensamos que sólo se aprende lo que se practica y por ello auspiciamos la introducción de las prácticas democráticas en la escuela... (Prieto Figueroa y Padrino, 1940, pp. 8-9)

Ese planteamiento lo ratifica Prieto Figueroa (2005), en un trabajo escrito con motivo de la muerte de Dewey, en el cual comparte lo que considera la idea central de la doctrina pedagógica de ese filósofo y educador norteamericano: "La necesidad de socializar al niño, para lo cual se precisa partir de sus necesidades e intereses e introducir en la escuela técnicas renovadas de acción, que [...] hacen del trabajo el eje de la actividad educativa" (pp. 93-94)

Por otra parte, hay que tomar en cuenta que la Escuela Nueva, cuyos autores más conocidos en Venezuela fueron Dewey, Claparede, Decroly y Kilpatrick, produjo, tal como lo dice Rodríguez (1996):

> ... muchos cambios en diferentes aspectos de la educación venezolana, como la creación de escuelas experimentales, la construcción de locales especialmente diseñados para aplicar los métodos activos, las escuelas rurales

> "modelo", cuyo fin primordial fue la incorporación de niños y adultos a la vida cultural, económica y social del país (p. 13).

No obstante, es preciso resaltar que la presencia e impacto de los principios y métodos de la Nueva Escuela en el proceso educativo venezolano no se reducen a lo que indica la autora antes mencionada, pues, no hay que perder de vista su notable influencia en la valoración de la democracia como forma de vida en la institución escolar, a partir de los planteamientos de John Dewey. Esto se puso en evidencia al decir Prieto Figueroa y Padrino (1940), ambos, educadores venezolanos, que la escuela renovada es democrática por cuanto aspira a incorporar a todos los hombres a la vida libre de la colectividad y porque pide la intervención de los alumnos en su propia educación; y al sostener también ambos autores, que es necesario introducir las prácticas democráticas en la escuela.

También es de tener en consideración lo que señala Vera de Belisario (1992), al destacar los planteamientos de Decroly que sirvieron de inspiración en la creación de la Escuela Experimental Venezuela el 5 de febrero de 1939, como una "...escuela de formación, una institución de cultura general, para una educación útil, favorable a la inteligencia del niño y a su efectividad" (p. 16)

5. La Escuela Nueva: principios y métodos

Siguiendo a Filho (1964), podemos identificar cuatro principios generales del movimiento de la Escuela Nueva, a saber:

1. Respeto a la personalidad del educando o el reconocimiento de que éste debe disponer de libertad.
2. Admisión de la comprensión funcional de la acción educativa desde el punto de vista individual y social.
3. La comprensión del aprendizaje simbólico en situaciones de vida social.
4. Se asume la variabilidad de las características de cada individuo, de acuerdo con la cultura familiar y la pertenencia a grupos de vecindario, de trabajo, de recreación y religiosa.

Cabe interpretar que esos grandes presupuestos sirven de marco de referencia general a cinco de los métodos activos en educación más conocidos y de mayor difusión, no obstante que estemos conscientes de las apreciables diferencias que existen entre éstos en cuanto a sus principios específicos y fundamentos didácticos. Tales métodos son: el método de Montessori, el método de Decroly, el método de los proyectos de Dewey, el método de "trabajo libre por grupos" de Cousinet y los "métodos" de Freinet.

Al método Montessori se le denomina el método de la pedagogía científica, por cuanto se basa en la observación objetiva del niño y la experimentación para la educación de éste y como premisas del trabajo de los docentes. Tres principios destacan en este método: en primer lugar, a partir de una posición vitalista, se asume la libertad como necesidad de expansión de la vida, y no como necesidad de adaptación social; en segundo término, se concibe que la libertad ha de identificarse con la actividad, para el trabajo, a contracorriente de la educación para la pasividad o la sumisión; por último, el respeto de la individualidad, pues se considera que no se puede ser libre sin personalidad propia, sin la afirmación del carácter individual. Asimismo, es importante señalar algunos elementos presentes en los fundamentos didácticos de este método: resalta la concepción analítica como principio esencial de la didáctica montessoriana, fundamentada en una psicología asociacionista que es matizada con los ingredientes de una filosofía vitalista.

El método de Decroly es igualmente considerado como expresión de la pedagogía científica, por basarse en la observación y la experimentación sobre la forma natural del aprendizaje espontáneo de los niños. Sus principios los resume Filho (1964) en los siguientes términos: En cuanto a los fines de la educación, es pragmatista; predomina una concepción biológica de la evolución infantil, en la que fundamenta la exigencia de la enseñanza individualizada a partir de la clasificación de los educandos; es activista en los procedimientos recomendados; privilegia la globalización en la enseñanza, al hacer énfasis en la integración de actividades en la dinámica del trabajo escolar desarrollado mediante centros de interés.

El método de los proyectos, cuya fundamentación teórica fue elaborada por John Dewey, parte del principio esencial de que la vida, con toda la riqueza de sus aspectos de acción, pensamiento y sentimiento, debe ser llevada al seno de las clases (Filho, 1964), en unas condiciones que permitan al alumno realizar un trabajo personal libremente escogido y libremente ejecutado, mediante una enseñanza orientada por proyectos que sean percibidos y comprendidos como tales por los educandos.

En el método de Cousinet –que éste consideraba, en tanto método activo, un método de aprendizaje y no un método de "enseñanza" (Cousinet, 1967)–, concebido, como ya antes señalamos, para desarrollar una forma de socialización en sintonía plena con las exigencias del libre desarrollo del niño, "...el trabajo en grupo constituye un medio tanto de formación intelectual como de educación social" (Debesse, 1967, p. 14). Sus principios básicos consisten en: la libertad, el trabajo por grupos y las posibilidades de actividad.

Finalmente, con los métodos y las técnicas de Freinet se reivindica, a contracorriente del intelectualismo de la educación tradicional, el ensayo experimental, el proceso de tanteo, en cualquiera de las etapas del desarrollo de la vida humana en general, incluidos los procesos de

aprendizaje, cuya base remite a la acción, a formas vitales favorables a la exploración, a un medio ambiente estimulante y facilitador, etcétera. (Palacios y otros, 1984). Por esto último, se dice que uno de los principios básicos de dichos métodos y técnicas consiste en la educación por el trabajo, "...el cual equivale a cultura salida y emanada de la actividad laboriosa de los propios niños, a una ciencia hija de la experiencia, a un pensamiento continuamente determinado por la realidad" (Palacios, 1984, p. 99).

6. Conclusiones

Después de hacer una breve referencia a distintos aspectos de la Escuela Nueva, cabe destacar algunas notas conclusivas:

Si insistimos hoy en estudiar ese movimiento renovador, es porque sentimos que con ello podemos contribuir a la recomposición de los vínculos entre el mundo actual y el ayer en el campo educativo; y en tal sentido, lo reivindicamos como uno de los referentes históricos fundamentales de muchas de las ideas y de las acciones pedagógicas actualmente en boga en diferentes lugares del planeta.

Tal reivindicación de la Escuela Nueva la hacemos al verla como una nueva perspectiva en el abordaje de los problemas de la educación en general; en tanto expresión de un conjunto de principios que sirvieron de base para rever las formas tradicionales de enseñanza –a partir de una nueva valoración de la infancia– y para, en un sentido más amplio, poner en sintonía las funciones de la institución escolar ante las emergentes exigencias de la vida social.

También la valoramos con la conciencia de saber que se trató de un movimiento amplio, complejo y contradictorio, el cual se nutrió con múltiples experiencias y las aportaciones variadas de corrientes y autores en diferentes países, donde las particularidades de cada uno de esos contextos nacionales matizaron la evolución de dicho movimiento. Es en esa perspectiva donde situamos las distintas denominaciones dadas a ese movimiento renovador, su difusión y los diversos métodos y principios –con sus elementos comunes y diferentes– que formaron parte de él. ©

* Profesor Titular de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Investigador activo. Ex-director de la Escuela de Educación. Actual vice-rector Académico de esa magna casa de estudios.

Bibliografía

Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1996). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica

Carbonell Sebarroja, J. (2000). *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Editorial CISSPRAXIS, S.A.

Cousinet, R. (1959). *¿Qué es la educación nueva?* Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Cousinet, R. (1967). *La Escuela Nueva*. Barcelona: Editorial Luis Miracle, S.A.

Debesse, M. (1967). Roger Cousinet y la evolución de la pedagogía contemporánea. Introducción en *La Escuela Nueva* (Cousinet, 1967). Barcelona: Editorial Luis Miracle, S.A.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

De Puelles Benítez, M. (1993). Estado y educación en las sociedades europeas. En *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 1. Madrid: OEI. (http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie01a02.htm)

Domínguez Rodríguez, E. (1998). Las primeras teorías de la modernidad pedagógica. En *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (Colom Antoni y otros). Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

Filho, L. (1964). *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Foulquié, P. (1968). *Las escuelas nuevas*. Buenos Aires: Editorial Ruy Díaz, S.A.

Gadotti, M. (2000). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo veintiuno editores, S.A. de C.V.

Gal, R. (1978). Significado histórico de la educación nueva. En Gaston Mialaret. *Educación nueva y mundo moderno*. Barcelona: Editorial Planeta.

Imbernón Muñoz, F. (2002). Célestin Freinet y la cooperación educativa. En *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. (Trilla, J y otros: 2002). Barcelona: GRAÓ.

Martínez Bomm, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos Editorial en coedición el Convenio Andrés Bello (Bogotá, Colombia)

Mialaret, G. (1978). *Educación nueva y mundo moderno*. Barcelona: Editorial Planeta.

Palacios, J y otros (1984). *La cuestión escolar.* Barcelona: Editorial Laia.

Paniagua Pérez, J. (2003). Latinoamérica y la Institución Libre de Enseñanza de España. En *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Nº 5. México: HISULA, SHELA, RUDECOLOMBIA, BUHOS Editores y Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Prieto Figueroa, L. y Padrino, L. (1940*). La escuela nueva en Venezuela*. Caracas: s.e.

Prieto Figueroa, L. (2005). *El Humanismo Democrático y la Educación*. Caracas: IESALC / UNESCO, Fondo Editorial IPASME y Fundación Luis Beltrán Prieto Figueroa.

Rodríguez, N. (1996). Cooperación y Pedagogía. *Revista de Pedagogía*, Vol. XVII, Nº 47. Caracas: Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

Tedesco, J. C. (2005). *Educar en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Vera de Belisario, C. (1992). *Escuela Experimental Venezuela: Una experiencia educativa.* Caracas: Asociación Civil Experimental Venezuela.