

---

## La Escuela Nueva: un debate al interior de la pedagogía

Gregorio Germán <sup>1</sup>

Liliana Abrate <sup>2</sup>

María Isabel Juri <sup>3</sup>

Cristina Sappia <sup>4</sup>

*El presente ensayo reúne las reflexiones que se han desarrollado sobre la Escuela Nueva, durante varios años, en la Cátedra de Pedagogía de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.*

*Una de las preocupaciones que convoca al trabajo académico de la cátedra es la construcción de la especificidad de la pedagogía. Su abordaje implica reconocer el estado de crisis de la disciplina, sus dificultades para vincularse con las instituciones educativas y las propuestas que al interior del campo pedagógico se postulan como alternativas superadoras.*

*Es así que la Escuela Nueva, como movimiento que confronta con la educación tradicional, tanto en su expresión escolástica como enciclopedista, reúne un número importante de obras pedagógicas y experiencias educativas, cuya principales caracte-*

---

<sup>1</sup> Magíster en Educación. Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación. Docente e investigador de la Universidad Nacional de Córdoba. Rector de la Escuela Nueva "Juan Mantovani". Córdoba, Argentina. E-mail: ggerman@mantovani.edu.ar

<sup>2</sup> Magíster en Ciencias Sociales. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba. Directora de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. E-mail: labrate@fibertel.com.ar

<sup>3</sup> Magíster en Planeamiento y Gestión Educacional. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba. Docente de institutos terciarios. Córdoba, Argentina. E-mail: fliaromerojuri@yahoo.com.ar

<sup>4</sup> Magíster en Neuropsicología. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. E-mail: crsappia@yahoo.com.ar

rísticas se exponen en este trabajo. Además, en su desarrollo se intenta demostrar la vigencia del debate sobre la Escuela Nueva al interior de la pedagogía en este principio de siglo.

**Escuela - Pedagogo - Debate**  
**Crisis de la educación - Corriente pedagógica**

*This essay brings together the reflections on the New School that have been developed for several years by the Chair of Pedagogy at the School of Education Sciences-School of Philosophy and Humanities of the National University of Cordoba.*

*One of the concerns demanding the academic work of the Chair is the construction of Pedagogy specificity. Its approach implies recognizing the state of crisis of Pedagogy, its difficulties to relate to educational institutions, and the pedagogic proposals that are suggested within the pedagogic field as better alternatives.*

*Thus, the New School, as a movement confronting the Traditional Education in its scholastic as well as encyclopedic expression, has an important number of pedagogic works and educational experiences, whose main characteristics are shown in this work. Furthermore, along its development, it attempts to demonstrate the validity of the debate about the New School within the pedagogy field at the beginning of century.*

**School - Educationalist - Debate**  
**Crisis of education - Pedagogical theory**

El presente ensayo es producto del análisis y los debates habidos al interior de la Cátedra de Pedagogía (Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba) en torno al movimiento de Escuela Nueva y las posibilidades de continuidad a nivel teórico epistemológico y de las prácticas docentes. Dichas problemáticas dieron lugar a registros y breves producciones que se intentan sistematizar en este tra-

bajo. En algunas ocasiones contaron con la participación de alumnos y docentes, procurando generar al interior de la cátedra un espacio de discusión y reflexión crítica sobre las temáticas de la educación actual y comprender a la pedagogía como una disciplina más de las ciencias de la educación.

El estudio y la preocupación por la construcción de la especificidad de la pedagogía permite afirmar que, aunque pa-

rezca una contradicción en sí misma, no siempre la pedagogía y las escuelas estuvieron relacionadas, lo cual podría ser una de las múltiples razones que han llevado al estado actual de crisis de las instituciones educativas y de la pedagogía misma. Reconocer esta situación implica considerar que no solo es el impacto del contexto, sino también el propio texto institucional (Pineau, 1996); en el interior de la propia escuela radica también su crisis. Por lo tanto, se requieren respuestas que orienten las acciones prácticas de modo global y coherente y que a su vez retroalimente la construcción teórica.

En esta búsqueda de vincular el campo académico con el hacer cotidiano de las escuelas, se presenta el movimiento de Escuela Nueva, cuyos aportes recontextualizados en el marco del siglo XXI, quizás puedan contribuir a la construcción de una nueva pedagogía y una nueva escuela.

### **1. Acerca de la educación tradicional**

Está generalizada en la bibliografía especializada la presentación dicotómica entre Escuela Nueva - Escuela Tradicional. Sin embargo, se entiende que tales calificativos involucran realidades y momentos históricos más heterogéneos de los que supone tal afirmación. En este caso, interesa destacar los modelos pedagógicos que subyacen a la denominación "tradicional" y cuya diferenciación permitirá entender particularmente esta temática (Germán, 2009).

En primer lugar, es preciso ubicar la educación tradicional en el marco de la filosofía escolástica y en el seno de la Igle-

sia, y aclarar que alcanzó su máximo desarrollo durante la Edad Media. Su configuración en torno a la enseñanza de la teología derivó en características tales como: la enseñanza de la verdad revelada por Dios, los criterios de verdad sustentados en la iluminación divina y la transmisión del saber desde el que sabe hacia el que no sabe. El conocimiento entendido así constituía un saber cerrado, ya elaborado e indiscutible, por lo tanto celosamente preservado para ser transmitido a aquellos capaces de recibirlo. Un claro ejemplo de esta concepción lo constituyeron los colegios-internados de los jesuitas cuya finalidad específica era ofrecer a la juventud una vida metódica en su interior, lejos de las mundanales turbulencias y problemas de la época y la edad.

El papel del internado es el de instaurar un universo pedagógico, un universo que será sólo pedagógico y que estará marcado por dos rasgos esenciales: separación del mundo y en el interior de este recinto reservado, vigilancia constante, ininterrumpida del alumnado. (Palacios, 1989, p. 16)

Es claro que de tales fines se desprenden contenidos de la enseñanza que reflejan un retorno a la antigüedad en franca oposición al mundo exterior, como el latín, el arte de la retórica y la defensa de los principios teológicos de la cristiandad. A su vez, la forma en que se realizaba tal transmisión se marcaba por las duras exigencias impuestas a los alumnos, como la clausura, el esfuerzo y el aprendizaje a través de la emulación, destacándose el papel central que ocupaba el maestro

organizando la vida y las actividades, velando por el cumplimiento de las reglas y las formas.

Ahora bien, el advenimiento de la modernidad con el desarrollo de las ciencias asociado a los procesos de industrialización y las nuevas conformaciones políticas dan lugar a un modelo de escuela con características que ya no son las de la Escolástica. Aunque es posible reconocer ciertas líneas de continuidad en algunos aspectos, existen elementos claves que marcan una diferencia importante.

El método y el orden son constantes. Comenio, en su obra *Didáctica Magna* (1630/2000) enfatiza el orden como fundamento de la pedagogía y destaca la confianza en el método. Con la impronta de la razón moderna, aparece la noción de programa, el manual escolar y un método de enseñanza para todos. Pero estos aspectos fecundan en el marco del enciclopedismo y como una organización estructurante de un nuevo orden político: el estado moderno.

Según el diccionario de Filosofía de Ferrater Mora (1979), "enciclopedia" refiere a un sistema completo de educación que abarca todas las disciplinas; y como acepción se encuentra el modo de organizar y exponer el conocimiento y el saber lo más completo posible. El carácter de enciclopédico incluye la totalidad del saber y pretende abarcar toda la "enciclopedia".

En tal sentido, se enmarca la "escuela moderna" diferente a la escuela escolástica, ya que su concepción epistemológica subyacente es otra. Aquí el conocimiento pierde el carácter enciclastrado y en su lugar surge la noción

de la "enseñanza para todos". Los nuevos criterios de verdad sustentados en la razón y la necesidad de una transmisión universalizada hizo posible la conformación del estado moderno. El proceso de secularización (acción de separación de toda aspiración religiosa y de la iglesia) de las ciencias positivas y de los sistemas educativos da cuenta de una ruptura que no puede ser ignorada.

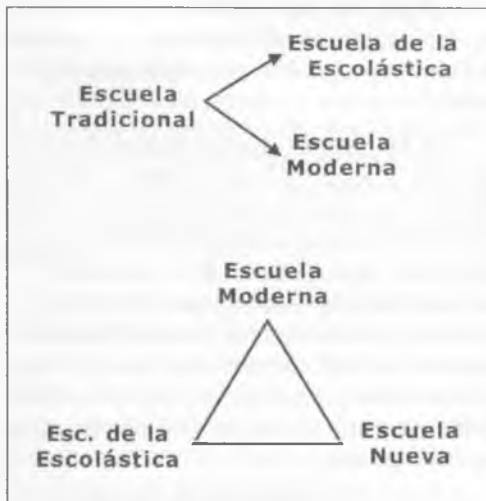
En tal sentido, Jesús Palacios en su libro *La Cuestión Escolar* (1989), reconoce que los aportes de Comenio y Rati-chius fueron avances significativos en dos aspectos: el postulado de la escuela única que exige la escolarización a cargo del Estado y la oposición a la enseñanza del latín en vez de la lengua materna. No solo son avances significativos, sino más bien una ruptura que marca el inicio de otro modelo educativo:

La escuela será el lugar donde se accede a la calidad de ciudadanos, donde se adquieren los recursos culturales mínimos para formar parte, de manera autoconsciente, de la sociedad y sus procesos de gobierno y legitimación. (Follari, 1996, p. 15)

La denominación de "Escuela Tradicional" en referencia a la escolástica y al enciclopedismo destaca los elementos comunes de ambas, tales como el privilegiado lugar de los procesos intelectuales (memorizar y calcular), la centralidad de la figura del maestro en tanto poseedor del saber por haber accedido a las enciclopedias o por haber recibido la revelación de la verdad y la consideración del niño como una *tabula rasa* (alumno pasivo).

## 2. Escuela Nueva: orígenes y precursores

Si realizamos un análisis en tríada, podemos reconocer:



Al reconocer los orígenes de la escuela nueva en J. J. Rousseau como precursor (en tanto reacción a la escuela de su época), es posible entender este último movimiento como una profunda crítica tanto a la educación escolástica como a la enciclopedista.

Identificar a la escuela actual como hija de la modernidad implica reconocer que en ella confluyen diversos discursos que en distintos períodos, tiempos y espacios han ocupado un lugar hegemónico y fundante de los sistemas escolares. Así, una vez constituida la pedagogía como campo, los enunciados específicos luchan en su interior por dominar, y gozar de la validez y veracidad a partir de criterios de completud, coherencia y

no contradicción. Las propuestas que alcanzan tal objetivo se convierten en "discursos hegemónicos" y, en tal sentido, cabría pensar en un discurso pedagógico que acompañó a la escolástica y otro al enciclopedismo. Sin embargo, como se dijo, sus elementos comunes son configurados con la denominación de Escuela Tradicional, lo que fue cuestionado a partir de la década de 1920 y 1930 en que surgen nuevos elementos a ser articulados por nuevos discursos pedagógicos.

Bajo la denominación "Escuela Nueva" han aparecido y aparecen en los textos de educación una gran cantidad de emprendimientos, al punto que se ha llegado a confundir con todos los movimientos pedagógicos surgidos desde fines al siglo XIX y principios del siglo XX. Esto trae aparejado la necesidad de hacer dos aclaraciones: no es exclusivo del siglo XX y del movimiento de Escuela Nueva, la aparición de ideas educativas que son innovadoras ante las propuestas pedagógicas de una época. Así, aunque no todos fueron parte del movimiento de Escuela Nueva, podemos nombrar a Sócrates y su método frente a la educación tradicional de Grecia, o las ideas innovadoras en la Roma Clásica de Cicerón y Quintiliano. Frente a la educación medieval (caracterizada fundamentalmente por el dogmatismo), surgen los humanistas Erasmo, Vives, Rabelais, Montaigne y otros. Posteriormente Ratke y Comenio en el siglo XVII; Rousseau con sus ideas naturalistas y Pestalozzi con sus intentos de psicologizar la educación y su anti-intelectualismo en el siglo XVIII. Froebel con los jardines de infantes en el siglo XIX, entre otros precursores de la educación innovadora.

Por otro lado, no todas las propuestas surgidas en el siglo XX han resultado innovadoras. Aún hoy conviven propuestas con fuertes sesgos de educación tradicional, hasta dogmáticas, con escuelas cuyas acciones educativas se ajustan a lo que más adelante se describe como principios y/o conceptos fundamentales de la Escuela Nueva.

En los intentos de definir a la "Escuela Nueva", algunos autores señalan que es conveniente dividir la obra y las acciones innovadoras en dos tipos: las experiencias prácticas que se han plasmado en emprendimientos educativos, tales como la "Escuela de Yasnaia Poliana" de Tolstoi, la "Escuela de las Rocas" de Demolins en Francia y otras; por otro lado, las asociaciones formadas por profesionales de la pedagogía que han intentado difundir sus propósitos renovadores mediante reuniones nacionales e internacionales, publicaciones, intercambios, tal como la Liga Internacional de la Escuela Nueva creada en 1921, cuyos principios se desarrollan en el anexo de este trabajo (Ver Anexo), por lo que muchos autores toman esta fecha como el momento histórico de nacimiento de la Escuela Nueva. En relación con ambas, habría que agregar las producciones teóricas elaboradas en el marco de esas experiencias.

El movimiento de Escuela Nueva tuvo características diferentes en su origen y evolución según se trate de Estados Unidos o Europa. En el primero, la influencia de la obra de John Dewey (1859-1952) cuyas propuestas expresan claramente las ideas del escolanovismo, permiten reconocer cierta unidad y cohesión en ese país (Dewey,

1938). En tanto que en Europa, donde no hubo una personalidad dominante que le diera tal cohesión, se puede encontrar una diversidad mayor en las propuestas e ideas que se sumaron a tal movimiento.

Luzuriaga en su libro *Historia de la Educación y de la Pedagogía* (1979), en un intento de dar un ordenamiento cronológico al origen y evolución de la Escuela Nueva, propone una división en cuatro períodos principales:

- 1° El de la creación de las primeras escuelas nuevas en Europa y América, que comprende entre 1889 y 1900. En él se funda la escuela de Abbestodhelme, por el doctor Reddie, en 1889, y la de Bedales por el Doctor Badley en 1893, ambas en Inglaterra. Los "Hogares de educación en el campo" del doctor Lietz en Alemania, en 1898, la Ecole des Roches de Desmolins, en 1899, en Francia. Asimismo, se crea en los Estados Unidos en 1896 la primera escuela experimental, la "Escuela primaria universitaria" de Chicago, por el profesor John Dewey.
- 2° El período de la formulación de las nuevas ideas o teorías de la educación (de 1900 a 1907) en el cual se inician sus dos principales corrientes pedagógicas: la del pragmatismo o instrumentalismo de J. Dewey, con la publicación de su primera obra pedagógica importante, *Experiencia y Educación* en 1938; y la de la escuela activa o del trabajo, también a partir de ese año con las reformas de la enseñanza por Kerschensteiner en la ciudad de Munich.

3º El período de la creación y publicación de los primeros métodos activos que comprende de 1907 a 1918. En ese lapso se aplican por primera vez el método Montessori en Roma y el método Decroly en Bruselas; surge en Miss Parkguts la idea del Plan Dalton, en Caletton Washburne la del sistema

de Winnetka y en Kilpatrick la del método de proyectos.

4º El período de difusión, consolidación y oficialización de las ideas y métodos de la educación nueva, que abarca desde 1919 a nuestros días. En él se fundan las principales asociaciones de la educación nueva; se aplican nuevos

#### Algunos precursores y representantes de Escuela Nueva

##### Se considera como el principal precursor de la Escuela Nueva a:

Juan Jacobo Rousseau	Francia	1712-1778
----------------------	---------	-----------

##### Entre los principales representantes de este movimiento se ubican:

Juan Enrique Pestalozzi	Suiza	1746-1827
Federico Froebel	Alemania	1782-1852
George Kerschensteiner	Alemania	1854-1936
John Dewey	Estados Unidos	1859-1952
María Montessori	Italia	1870-1952
Ovide Decroly	Bruselas	1871-1932
Williams Kilpatrick	Estados Unidos	1871-1965
Roger Cousinet	Francia	1881-1973
Saúl Taborda	Argentina	1885-1944
Célestin Freinet	Francia	1896-1966
Jean Piaget	Suiza	1896-1980
Juan Mantovani	Argentina	1898-1961

##### Algunas asociaciones y publicaciones pedagógicas ligadas al movimiento

"Bureau International des Ecoles Nouvelles". Francia. 1899.

"New Education Fellowship". Inglaterra.

"La Nouvelle Education". Revista.

"Liga de Reformadores Radicales de la Escuela". Alemania.

"Progressive Education Association". Estados Unidos.

"Liga Internacional de Escuela Nueva". 6 de Agosto de 1921.

métodos de educación activa como los de Cousinet, Freinet, Peterson y otros y, por fin, se llevan a la educación oficial las ideas innovadoras mediante las grandes reformas escolares en Rusia (1918), Alemania y Austria (1919) e Italia (1923), seguidos más tarde por las reformas de España (1931), Bélgica (1936) y Francia (1937 y 1945).

### 3. Acerca del Movimiento de Escuela Nueva

Tal como se afirmó, el fenómeno llamado Escuela Nueva es un movimiento pedagógico heterogéneo que presenta distintas corrientes internas que pueden diferenciarse entre sí, pero que confluyen en el sostenimiento y desarrollo de principios y conceptos fundamentales que son comunes entre los diversos precursores y representantes. A pesar de esa diversidad, estos principios y conceptos permiten pensar al conjunto de estos autores y experiencias prácticas como un movimiento pedagógico.

Esta fuerte diversidad nos lleva [...] a considerar a la Escuela Nueva no como un discurso único y estrecho sino como un campo discursivo complejo en el que se inscriben las distintas propuestas, lo que permitió la enorme cantidad de articulaciones que se llevaron a cabo. (Pineau, 1996, p. 7)

El adjetivo "nuevo" no debe crear confusión en el debate actual. Se explica históricamente en el momento de su formulación, pero hoy ha quedado como calificativo que lo caracteriza, aunque ya no sean tan "nuevos". Históricamente

adquiere el sentido de un enfoque pedagógico diferente que da lugar al nacimiento de una nueva concepción pedagógica, en oposición tanto al movimiento de la escolástica como la escuela emergente de los sistemas educativos surgidos en la modernidad. Esta nueva concepción pedagógica articula concepciones psicológicas, filosóficas, sociológicas, que se expresan en los siguientes ejes, comunes y reconocidos en la heterogeneidad del movimiento pedagógico:

a) La educación integral. La escuela nueva se propone formar a los alumnos del modo más completo posible, con una personalidad integralmente desarrollada en procesos educativos que contemplen no solo lo intelectual en sentido restringido, sino también lo afectivo, lo psicológico, lo corporal y lo social. Se trata de superar el desarrollo unilateral de los aspectos intelectuales, poniendo en movimiento la personalidad total de los alumnos, sobre la base de concebir al hombre como una totalidad, una unidad única e irrepetible.

Se amplía el concepto de conocimiento como restringido solo a lo intelectual y al aprendizaje a través de los libros, considerando también como conocimiento en sentido amplio, lo afectivo, lo actitudinal, lo corporal, lo psicológico y lo social. Se promueven como fuentes de aprendizaje no solamente los libros, sino también todas las experiencias que los alumnos realizan, en contacto con la naturaleza, con el arte, en laboratorios, entrevistas, actividades físicas y manuales y otras que puedan ampliar ese campo experiencial para la formación integral.



b) La educación activa. En relación con este principio, se propone que el alumno no debe ser un receptor pasivo de lo que el docente le transmite, sino un protagonista principal y activo en el proceso educativo. El centro de la relación se desplaza del docente al alumno, considerándolo como artesano de su propio aprendizaje. El alumno aprende, principalmente a través de su experiencia individual y grupal, y se autotransforma creciendo en el proceso de su propia actividad, es decir aprende haciendo. El principio de educación activa puede no ser comprendido correctamente si se lo reduce solo a incorporar actividades. Se trata de que estén diseñadas de manera que posibiliten una relación del sujeto con el medio promoviendo una reestructuración de sus propios esquemas referenciales y la modificación de los objetos con los que interactúa. A través de su participación activa, el alumno va aprendiendo no tanto a repetir de memoria los libros al docente, sino a establecer relaciones, a aprender a aprender, a poder expresarse, es decir, a desarrollar una personalidad integral y activa que le posibilite ser el gestor principal de su propio crecimiento.

El protagonismo del alumno se opone tanto al carácter enciclopédico de la escuela de la modernidad como al carácter escolástico de la educación medieval, cuyo principal rasgo es la tendencia al almacenamiento de una gran cantidad de información, poniendo mayor énfasis en los procesos y métodos de adquisición y elaboración, de manera que esa información sea el

estímulo adecuado para el aprender a aprender.

Se considera que la educación no se inicia ni se termina en la escuela, sino que continúa fuera de ella, en la familia y en otros ámbitos, y que dura toda la vida, de manera que los fundamentos adquiridos durante el período escolar deben servir de base para formar un sujeto activo capaz de aprender durante toda la vida.

c) La educación placentera. El concepto principal en relación con esta idea es el "aprender jugando". La incorporación del juego a los procesos educativos en la escuela significa superar la idea de considerarlos como meros entretenimientos o pérdida de tiempo, como lo sería desde un enfoque tradicional. A partir de la concepción del niño con características cualitativamente diferentes a las del adulto, propias de su etapa evolutiva, el juego constituye el modo más apropiado de aprender.

A través del juego expresan el mundo que los rodea, manifiestan sus aptitudes, sus sentimientos, y avanzan en la incorporación de la cultura. El juego les permite abrir caminos hacia su propia identidad y hallar su personalidad, tanto a nivel individual como en los procesos de socialización en los juegos grupales.

El juego implica una actitud que puede expresarse también en otras actividades que no están planteadas de manera lúdica, en la interacción con los objetos y las relaciones que se establecen en el estudio y el trabajo, se puede "jugar" con el conocimiento desde una actitud activa.

El aprender jugando no significa necesariamente una actitud de no compromiso, de no esfuerzo, sino que los sujetos estén interesados en lo que hacen. El interés, la incentivación, la motivación son conceptos principales para que los alumnos puedan involucrarse desde una actitud de compromiso y esfuerzo placentero.

- d) La educación abierta. Se considera que las escuelas del movimiento escolástico han funcionado cerradas y que las de la modernidad han evolucionado también de manera que han ido cerrando sus estructuras, produciéndose un cierto aislamiento de las otras instituciones sociales y de la naturaleza.

Abrir la escuela significa ingresar en ella la emoción social de la época, conectar a los alumnos con el presente y también pensar la naturaleza y la ciudad en sus innumerables posibilidades pedagógicas. Las salidas a otros espacios fuera del edificio escolar se promueven como actividades principales.

Se propone entonces abrir la escuela al medio social, a la comunidad, a la vida, coordinando sus procesos con otras instituciones, como la familia, el ámbito económico, político. También en relación con la naturaleza, se proponen actividades para vivir en ella, sosteniendo su concepción integral, superando el carácter fragmentado y separado del campo y la ciudad.

- e) La educación creativa. Se considera que el carácter creador es un rasgo característico del hombre. El concepto de creatividad no está relacionado solo con el arte, sino que se ma-

nifiesta en todos los campos cuando se asume una actitud activa. Se refiere a las capacidades de transformar los objetos y fenómenos para adaptarlos a las necesidades, en un proceso en el cual los sujetos van cambiando. La actividad humana, adquiere así, rasgos característicos que la diferencian del resto animal. Gracias a esas disposiciones para adaptar los objetos a sí y no adaptarse a ellos, tiene la posibilidad de dominio no solo de los objetos, sino también de adaptarlos a su propia realidad, transformándola creativamente en el proceso de desarrollo de sus proyectos.

Estos procesos creativos requieren conocer los contenidos y manejar los medios e instrumentos técnicos para resolver las dificultades que se van planteando, y al mismo tiempo necesitan de imaginación, en una perspectiva de futuro, con el sentido de adelantarse a los acontecimientos, imaginando lo que pueda suceder. Se trata de integrar en las actividades el desarrollo de la imaginación, con los contenidos y los métodos adecuados, de manera que promuevan el conocimiento creativo de los alumnos.

Así entendida, la creatividad, no se refiere al talento o la genialidad de unos pocos. Es el caso del carácter creador del niño, por ejemplo, no se alude a la creación de obras artísticas universalmente reconocidas, sino que se apunta más a los procesos que se realizan, en los cuales cada uno expresa y desarrolla sus posibilidades y necesidades.

La dinámica de las relaciones entre los procesos y los productos es la clave en el desarrollo de la creatividad y

se dan de manera particular en las diferentes áreas del conocimiento. Se busca lograr procesos de aprendizaje creativos que desarrollen integralmente a los alumnos, partiendo de sus saberes, que vayan de acción al pensamiento, porque se considera que es la acción donde se produce la unidad del ser.

Interesan principalmente las experiencias que el alumno vive, no solo los resultados. El desarrollo expresivo adquiere una importancia fundamental para la formación y la maduración. La escuela debe ser creativa en su totalidad y propiciar lo creativo en todas las actividades de los alumnos. Todos son creadores, si las actividades promueven esas posibilidades.

- f) La educación en libertad. Los precursores y representantes del movimiento de Escuelas Nuevas han coincidido en concebir la escuela como un lugar donde los alumnos aprenden a vivir en libertad. Predominan las ideas sobre la libertad que sostienen que esta es posible si se desarrolla basada en la responsabilidad y el compromiso.

El concepto de autoridad del docente no es dejado de lado, sino que sostiene su liderazgo principal, guiando y orientado el proceso educativo. Esa autoridad no se obtiene por miedo a los castigos, por la coacción y el autoritarismo, la imposición de normas rígidas y una persistente represión, sino porque se atiende a las necesidades e intereses de los alumnos de acuerdo a las etapas de sus vidas. El respeto es ganado por la participación activa, creadora, placentera y reflexiva que permiten un compromiso responsable.

A la disciplina autoritaria, tradicional, se le opone el ideario democrático, que promueve la autonomía de los alumnos tendiendo hacia formas de autodisciplina.

En esta disciplina democrática, las reglas y las normas tienen una doble función: asegurar una vida colectiva estable, regular, con límites claros y a la vez, posibilitar la formación integral, activa y placentera de los alumnos, promoviendo sus capacidades creadoras. Se considera fundamental lograr la participación activa y consciente de todos en la elaboración de las normas, de manera que eso posibilite experiencias de aprendizaje de vida democrática y garantice que se tenga en cuenta los intereses, inquietudes y necesidades de los niños. La actitud reflexiva de los alumnos debe promover la adhesión a ese orden por la evidente justeza de los valores que se sustentan y no porque sea aceptado pasivamente. El castigo como método basado en la idea de infundir temor a los niños y adolescentes para frenar sus "malos instintos" no es necesario. Se sostienen las ideas de Rousseau referidas a considerar naturalmente bueno al niño. Es la civilización de los adultos tradicionalmente heredada la que corrompe al hombre.

Las virtudes democráticas no se aprenden en abstracto, sino que se desarrollan en la práctica en un ambiente de libertad y justicia a través de una formación integral que permita comprender el valor de ella en experiencias concretas.

La libertad y la disciplina no son entendidas como contrapuestas y exclu-

yentes sino como complementarias de manera que se promueva un ambiente adecuado para que los alumnos puedan realizarse como personas.

#### 4. La Escuela Nueva en Latinoamérica y Argentina

Acerca de la escuela nueva en Latinoamérica, dice Ovide Menin (1996):

Aquí en la América del Sur, bajo diferentes denominaciones, al igual de lo que ocurrió en la Europa Continental de principios de siglo, se adecuó a la idiosincrasia de los pueblos. Mantuvo sus hitos fundamentales, pero salió al campo, logró que los maestros actuaran de flanco, permitió al niño que resolviera desde su propia actividad los viejos dogmas escolásticos. Por eso, me ha llamado la atención que hombres como Dermeval Saviani [(1987)] condenaran con notable desparpajo, hace más o menos una década, esta filosofía educacional... Así florecieron tanto en Europa como en toda América, escuelas decididamente nuevas, que sin perder la esencialidad del movimiento, fueron transgresoras en la forma y en el modo, con lo cual se enriquecieron a sí mismas y enriquecieron con su quehacer las nuevas culturas regionales que le dieron cabida. (p. 14)

En Chile, las ideas de la escuela nueva en general y de Dewey en particular fueron asumidas entre el '30 y el '50 por los pedagogos de inspiración laica. En Brasil, la escuela nueva

se materializó a través de la experiencia de Lourenço Filho, en Barra Funda.

En nuestro país, el contexto que posibilitaría las prácticas escolanovistas fue la etapa histórica posterior a la organización nacional, con el surgimiento de la educación pública de la mano de la generación del '80 y la incipiente formación de formadores a cargo de las primeras maestras normales venidas de Norteamérica. Se trataba de una reacción a la escuela tradicional, devenida ya escuela de la modernidad, laica y pública.

Narodowsky (1996) expresa acerca del movimiento de la Escuela Nueva en la Argentina:

- Posee una existencia silenciada, en el mejor de los casos una presencia tangencial o marginal en la historiografía educacional.
- Aparece como un intento de experimentación posible, dentro de la elasticidad que proporciona el sistema educativo argentino, en el marco de aplicación de la política educativa de la Ley 1420.
- No se da en forma masiva, sino que aparece en forma aislada en pocas escuelas, producto de la acción de pedagogos individuales.
- Es percibida como la traducción de ideas de pedagogos extranjeros a una realidad socio-política muchas veces adversa.
- Es considerada no como un movimiento con una entidad propia, sino como coto a los excesos del positivismo imperante en la pedagogía argentina.

#### **4.a. Sus precursores**

Se trata de algunos maestros que actuaron en el primer tercio del siglo XX, formados en la escuela normal, alumnos de las educadoras norteamericanas traídas por Sarmiento.

- José María Torres (1823-1895). Sucede como rector de la Escuela Normal de Paraná a Jorge Stearns, su primer director. La influencia de los educadores norteamericanos posibilita que se adelante, en el tratamiento de la disciplina a la reforma de Ferry en Francia.

Convencido de que la escuela debe ser democrática, da importancia a la relación de esta con el medio social, recibiendo sugerencias y opiniones del mismo. Influido por Rousseau, defiende al niño y la infancia. Asimismo, a pesar de su fuerte credo religioso, es defensor de la coeducación.

En las maestras que se formaron cuando comienza el siglo XX y actuaron en la década del '20, convergieron el discurso escolanovista y la preocupación por la minoridad.

- Raquel Camaña (1883-1915). Propone coeducación de los sexos, educación integral, respeto a la individualidad del niño.
- Cecilia Grierson (1889-1934). Vinculó el proceso educativo con la acción social. Conjuntamente con Raquel Camaña postula una "pedagogía social", entendida esta como la educación al servicio de la profilaxis social.
- Elvira Rawson de Dellepiane (1864-1954). Se aboca al problema del abandono de los hijos de las obreras en las horas en que estas trabajan. En

1915, presenta al Consejo Nacional de Educación el proyecto de Hogar Escuela. En 1926, siendo vocal del mencionado Consejo, elabora para la Patagonia, un plan de estudios que contemplará una etapa prevocacional en el 3º ciclo del nivel primario.

- Rosario Vera Peñaloza (1873-1950). Entre los años 1930 y 1950, realiza sus principales aportes. Fue difusora de los principios de Froebel y Montessori, adaptándolos a la realidad argentina. Propone un método activo y una orientación globalizadora, una sintetización coordinada, al relacionar científicamente todos los conocimientos humanos. Buscó organizar un museo con sentido dinámico, aplicando los principios de la escuela nueva al conocimiento del propio país, para lo cual consideró la personalidad del niño como un todo.

#### **4.b. La reacción antipositivista**

Entre los años 1920 y 1943 tiene lugar en Argentina una reacción contra las orientaciones dominantes a partir de la organización nacional y que perduraron hasta comienzo del siglo XX. Ya los discursos positivistas y científicistas estaban en crisis. Era el momento para el ingreso de la corriente de Escuela Nueva al campo educativo, la que iría acompañada de características nacionalistas, espiritualistas y humanistas.

Se realizaron experiencias difundidas por medio de publicaciones, conferencias y ensayos. Su órgano de expresión fue "Nueva Era" -de la revista "La Obra"- adherida a la "Liga Internacional de la Nueva Educación". En esa publicación, destinada a ofrecer nuevas prácticas a los maestros primarios, se

realizaban críticas al sedentarismo físico e intelectual del niño y al verbalismo; además, se proponían los Programas de Asuntos, implantados por el Consejo Nacional de Educación en 1936.

#### 4.c. Los representantes

En el movimiento de Escuela Nueva en Argentina, merecen mención tanto los representantes que se ocuparon de revertir la formación de los formadores (Clotilde Guillén de Rezzano en Capital Federal, Antonio Sobral en Córdoba y Juan Mantovani y Rosa Ziperovich en Santa Fe) como los maestros que llevaron a cabo genuinas experiencias de Escuela Nueva.

En el grupo citado primeramente, cabe destacar que en Sobral y Mantovani la preocupación por la formación docente responde a una línea de pensamiento de la cual son autores y que abrió caminos en el pensamiento educacional argentino.

- Juan Mantovani (1898-1961). Desde la Escuela Normal y la cátedra universitaria combatió los excesos del cientificismo, negando el reduccionismo metodológico a que habían llegado las prácticas educativas a partir del positivismo. Propone, en cambio, rescatar sus fundamentos filosóficos, postura que aparece en su obra *Educación y plenitud humana*, donde abordó la esencia y el fondo teórico del problema educativo.

Su pensamiento da cuenta de un profundo humanismo. En su reflexión sobre la educación la identifica como un proceso riguroso de formación humana que se inicia en el individuo -ser psicovital- y concluye en la persona -

ser cultural-; desde allí propone para la escuela un ideal universal definido como el desenvolvimiento de la plenitud humana. "La formación juvenil debe tender a la expansión de la personalidad en el doble sentido nacional y universal" (Mantovani, 1957, p. 104) para lo cual apela a la antropología. En su obra *La educación y sus tres problemas* (1957), caracterizó a la pedagogía como una doctrina de los fines y medios educativos, derivados de una doctrina antropológica.

- Antonio Sobral (1897-1971). Realizó su acción educativa en Villa María y Córdoba en la primera mitad del siglo XX. Durante la gobernación de Santiago del Castillo, por decreto de setiembre de 1941, se replanteaba las escuelas normales al crearse un establecimiento provincial que contemplando la orientación vocacional de la adolescencia, formaría maestros y profesores para impartir educación en escuelas comunes y especiales. También aseguraba el perfeccionamiento docente, la investigación científica y la difusión popular de la cultura; acciones que se desarrollarían en el "Instituto Pedagógico". Es autor del proyecto de creación de la Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla.

Según el libro de sesiones de la Legislatura Provincial del 27 de Mayo de 1930, parte de un diagnóstico por el que se realiza una elocuente denuncia del modelo escolar que se cristalizó a partir de la Escuela Normal Nacional. En él hace referencia a los efectos de una escuela autoritaria, con "métodos que datan de la Edad Media", que se proponen sofocar la natural creatividad infantil. A su caracte-

rización del modelo educativo vigente opone como alternativa, la introducción de elementos de la escuela nueva; cita las experiencias de María Montessori en Roma, Decroly en Bélgica, las escuelas de Winetka en Chicago, a Dewey, a Coussinet, a Ferriere, a Natorp, a Kerschensteiner. La articulación de fragmentos de distintas corrientes de la escuela nueva conformó un discurso propio plasmado en el proyecto de la Escuela Normal Superior.

Así, en 1942, la Escuela Normal Superior comienza su vida con el doctor Antonio Sobral como director, la profesora Luz Vieyra Méndez como vicedirectora y el doctor Saúl Taborda a cargo del Instituto Pedagógico. El lema de la gestión fue "la escuela para el alumno", entendido este como sujeto educativo libre, creativo: el adolescente con responsabilidad plena, emprende, piensa y conquista con esfuerzo el conocimiento a partir de la experiencia inmediata. Otra característica de la institución que da cuenta de la preocupación por la personalidad del educando es el "legajo personal del estudiante", que refleja la trayectoria por la escuela con los elementos de su vida de relación.

En orden a la formación del maestro primario, la Escuela Normal Superior se propuso captar y ofrecer el sentido genuino de lo histórico popular del ser argentino. Asimismo, se tiende a elevar al nivel superior la formación del maestro primario.

Fue un intento de transformación del espacio educativo desde el estado provincial, posibilitado por la existencia de un imaginario democrático. Pos-

teriormente, el triunfo de la reacción conservadora cordobesa determinó la brevedad de la experiencia. La Escuela Normal Superior transgredía al modelo hegemónico.

- Clotilde Guillén de Rezzano (1880-1959). Durante la década del '30 desde la dirección de la Escuela Normal N°5 de Buenos Aires, difundió a Decroly, Ferriere y Montessori, adaptando sus ideas la realidad socioeconómica Argentina. Fue autora de artículos en la *Revista de Pedagogía* de Madrid, describiendo y analizando práctica de la escuela activa en nuestro medio.
- Rosa Ziperovich (1913-1995). Alumna de Leticia Cossetini en la Escuela Normal de Rafaela, comenzó en 1931 su carrera como maestra en Moisés Ville, hasta llegar a supervisora de escuelas primarias de la Provincia de Santa Fe. Dirigente de la Federación Provincial del Magisterio, difundió la matemática moderna entre los docentes primarios. Su objetivo era enseñar a pensar, para lo cual se apoyó en sus últimos años en la teoría de Piaget. Su permanente preocupación como docente se refería a cómo hacer más productivo y placentero el paso de los niños por la escuela.
- Luis Iglesias (1915-2010). En el prólogo a la edición de 1995 de su libro *La escuela rural unitaria* expresa:  
Sin acuerdos previos, casi sin conocernos, con Jesualdo y Olga Cossetini hemos participado en tres experiencias pedagógicas rioplatenses, independientes unas de otras, experiencias que con el tiempo se reconocen semejantes y coincidentes. Y lo fueron no sólo en los

aspectos característicos de sus relaciones, sino porque, en definitiva, los tres ensayos se hicieron en escuelas primarias populares y respondían a una misma preocupación profunda: encontrar algunas ideas claves y aportar algunas herramientas de trabajo pedagógico que pudieran llegar a transformar la escuela primaria común, en el campo, en los barrios, en la ciudad; sacudirla del marasmo paquidérmico en que se la tenía postrada, ... la nuestra fue una actitud de rebeldía contra un sistema sordo y rutinario que carcomía las más delicadas fuentes de pensamiento y sentimientos de las edades más propias para aprender a pensar, crear, actual, sentir, soñar ... queríamos una escuela de cara a la vida de las gentes, de cada lugar, de cada momento, nutrida de realidades actuales, sensible, humanista, pensante y actuante. (Iglesias, 1995, p. 6)

Finalizando la primera mitad del siglo, en la zona tambera de la Provincia de Buenos Aires, Iglesias se desempeñó como maestro único en una escuela rural. En su práctica educativa, concibe a sus alumnos como niños activos y protagonistas, busca la libertad del yo de cada alumno y su expresión en formas, colores y palabras. En la escuela rural N° 11, si bien Iglesias atendió al programa oficial, tomó en cuenta los intereses, necesidades y realidades biosociológicas del niño campesino. El mayor valor de su experiencia residió en la preocupación por que el niño realice su propio proceso de aprendizaje. La actividad responsable

del alumno se cumple tanto en la investigación de los contenidos como en la participación democrática para las decisiones de la vida escolar. En su obra *La escuela rural unitaria*, da cuenta tanto de sus lecturas acerca de la escuela activa como de sus prácticas docentes en la pampa bonaerense. En Luis Iglesias, los principios de la escuela nueva aparecen destinados al problema social que vive el campo argentino.

- Olga Cossetini (1898-1987). Directora desde 1935 de la Escuela Experimental Gabriel Carrasco de la Provincia de Santa Fe, llevó a cabo el ensayo de "Escuela Serena", en el cual su hermana Leticia participa como maestra. Conoce el movimiento renovador que encabeza Gentile en Italia; de las lecturas de Lombardo Radice le llega el influjo de los institutos Agazziano (seguían la orientación de Luis Agazzi)

En su experiencia docente, se preocupó por la personalidad del niño, que sea conocida y respetada; orientó los intereses naturales de los alumnos vinculándolos al barrio, para que recreen su mundo, a partir de lo cual propone un aprendizaje holístico de las ciencias, las artes y la lengua. Logró una escuela donde el niño es actor y no ente pasivo. Ante la toma de decisiones, implementó prácticas cooperativistas, que posibilitaban a los educandos y docentes un ejercicio de la vida democrática. La disciplina era vivida y entendida como libertad responsable, se trataba de un ejercicio permanente de autodeterminación individual y grupal. A su vez, mediante las "misiones culturales", relacionó la escuela con el medio social circundante.



En 1944, siendo ministro de educación Juan Mantovani, por resolución ministerial se posibilitó a los maestros a tener acceso a la escuela Gabriel Carrasco. Se trataba de ofrecer una alternativa vivencial de perfeccionamiento docente. El ensayo de "Escuela Serena", duró cinco años y fue abruptamente interrumpido.

### **5. La Escuela Nueva en el presente**

El debate sobre el movimiento escolanovista no se ha cerrado aún; por el contrario, en el comienzo del siglo XXI continúan surgiendo críticas, al tiempo que resulta una fuente de inspiración a muchas iniciativas educativas.

Lorenzo Luzuriaga (1958), en su obra, expresa:

La nave de la nueva educación debe seguir navegando. No hay para ella puerto definitivo, como no lo hay para nada en la historia humana. La nueva educación no es algo estático y conquistado de una vez y para siempre; sino que es un movimiento, una tendencia constante hacia ideas y métodos cada vez más perfectos. (p. 8)

Otros autores identifican al escolanovismo con un proyecto inconcluso y plantean, además, la imposibilidad de reducirlo a una época o a un listado de obras de pedagogos. En nuestro país, Pablo Pineau (2001), en un capítulo titulado con la misma metáfora, analiza el movimiento realizando un recorrido por varios autores y enfatizando el naturalismo como posición pedagógica propia de la modernidad.

En coincidencia con este último autor y más allá de la metáfora, el debate pedagógico sobre la Escuela Nueva está vigente y requiere de mayores investigaciones, no solo de las experiencias desarrolladas bajo ese rótulo, sino también de su impacto socio-educativo.

Asumir un posicionamiento que define a la Escuela Nueva de manera amplia, tal como se presenta en este artículo, implica re-pensar de manera reflexiva y crítica las propuestas innovadoras de la educación actual, constituyéndose en un desafío central para la formación docente en general y de los pedagogos en particular.

Desde la Cátedra de Pedagogía de la Escuela de Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC), donde conviven alumnos que inician su formación de grado junto con docentes que están insertos en el sistema educativo en sus distintos niveles, el estudio de esta temática permite articular diferentes dimensiones de la pedagogía, en tanto trama explicativa, argumentativa y propositiva. Tal como se afirma en el comienzo de este artículo, es este el sentido de la tarea que se viene desarrollando desde hace ya muchos años.

El conocimiento, la reflexión y el análisis crítico de las ideas centrales del escolanovismo se constituyen en puntos de partida para la revisión de prácticas frecuentes en las escuelas, a veces naturalizadas. Desde esta perspectiva es posible reconocer lo valioso de las buenas prácticas, por las argumentaciones que las fundamentan y sus concreciones, procurando la creación de alternativas para aquellas que merecen ser transfor-

madras. En tal sentido, entender el debate sobre la Escuela Nueva con la metáfora de "la nave sin puerto", implica reconocer su potencialidad inspiradora de proyectos específicamente pedagógicos

que se sostengan en el sentido emancipador del acto educativo.

**Original recibido: 02-09-2010**

**Original aceptado: 24-08-2011**

## Referencias bibliográficas

- Comenio, J. A. (1630/2000). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Dewey, J. (1938). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada. (Reedición 1964).
- Ferrater Mora, J. (1979). *Diccionario de Filosofía*. Madrid: Alianza.
- Follari, R. (1996). *¿Ocaso de la escuela?* Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.
- Germán, G. (2009). *Hacia una nueva escuela*. Córdoba: Comunicarte.
- Iglesias, L. (1995). *La escuela rural unitaria*. Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata.
- López Herrerías, J. A. (1980). *Tendencias actuales de la educación*. Zaragoza: Edelvives.
- Luzuriaga, L. (1958). *La Educación Nueva*. Buenos Aires: Losada.
- Mantovani, J. (1957). *La educación y sus tres problemas*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Menín, O. (1996). Encuentro Binacional Escuela Nueva en Argentina y Brasil: estado del arte y perspectiva de investigación. En S. Gvirtz (Comp.). *Escuela Nueva en Argentina y Brasil: visiones comparadas* (pp. 7-11). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Narodoswki, M. (1996) Silencios y márgenes: la escuela nueva en la historiografía educacional argentina. En S. Gvirtz (Comp.) *Escuela Nueva en Argentina y Brasil: visiones comparadas* (pp. 41-58). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Palacios, J. (1989). *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.
- Pineau, P. (1996). *La pedagogía entre la disciplina y la dispersión: una mirada desde la historia*. Congreso Internacional de Educación. Buenos Aires: UBA.
- Pineau, P. (2001). *La escuela como máquina de Educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Saviani, D. (1987). Escuela y democracia o la teoría de la curvatura de la vara. *Revista Argentina de Educación, Año V, N° 8*, 9-24.

## ANEXO

### Los treinta principios de la Oficina Internacional de Escuelas Nuevas

Estos treinta principios fueron formulados por A. Ferriere, en 1925 y publicados en la revista "Pour l'Ère nouvelle" (citado por López Herrerías, 1980, pp. 56-61).

Caracteres de las Escuelas Nuevas:

#### Organización

1. La escuela nueva es un laboratorio de pedagogía práctica.
  - Pionera de las escuelas del estado, prepara el terreno en el que se demuestra la eficacia de los métodos nuevos.
  - Se fundamenta en la psicología del niño y en las necesidades de su cuerpo y su espíritu.
  - Intenta preparar al niño para la vida moderna con sus exigencias materiales y morales.
2. La escuela nueva es un internado.
  - Sólo la influencia total del medio permite realizar una educación integral.
  - La escuela nueva contempla, sobre todo, a los niños cuya familia no existe o no puede emprender la educación según las exigencias de la ciencia moderna.
  - Quiere establecer un puente entre la vida familiar y la vida social, realizando los agrupamientos por *familias adoptivas*, de acuerdo con los efectos espontáneos de los niños.
3. La escuela nueva está situada en el campo.
  - El campo es el medio natural del niño. En él encuentra la calma que necesita su sistema nervioso.
  - Posibilidad de entregarse a las diversiones de los primitivos y a los trabajos del campo.
  - Para los adolescentes es deseable la proximidad de una ciudad para la educación intelectual y artística (música, conciertos, ...)
4. La escuela nueva agrupa a los alumnos por casas separadas.
  - Los grupos de diez a quince alumnos viven bajo la dirección material y moral de un educador y de una educadora.
  - El elemento femenino no debe estar excluido de la educación de los muchachos, si el elemento masculino de la educación de las niñas.
  - Los hábitos de orden de las relaciones de intimidad no son posibles sino en un medio restringido.
5. Gran parte de la escuela nueva utiliza la coeducación de los sexos.
  - Permaneciendo juntos desde muy jóvenes y siendo educados según las necesidades particulares de su sexo, los muchachos y las muchachas viven como camaradas.
  - Los elementos que no convienen a la coeducación o a quienes la educación no conviene, son excluidos.
  - Evitando los "rechazos" patológicos, la educación prepara matrimonios sanos y felices.

#### Vida física

6. La escuela nueva organiza trabajos manuales.
  - Estos trabajos son obligatorios para todos los alumnos y tienen lugar, generalmente de las dos a las cuatro.
  - Estos trabajos presentan una utilidad real para el individuo o la colectividad.
7. La escuela nueva atribuye una importancia especial:
  - A la carpintería, que desarrolla: a) la habilidad y la firmeza manuales; b) el sentido de la observación exacta; c) la sinceridad y la posesión de sí.
  - Al cultivo del campo: a) contacto con la naturaleza; b) conocimiento de las leyes de la naturaleza; c) salud y fuerza física; d) utilidad de primer orden,

- A la crianza, sino de grandes animales, al menos de los pequeños: a) proteger y observar seres más pequeños que los alumnos; b) hábitos de perseverancia; c) observaciones científicas; d) utilidad.
8. La escuela nueva estimula en los niños trabajos libres.
    - Concursos y exposiciones de los trabajos de los alumnos.
    - Desarrollo de los gustos individuales.
    - Desarrollo de la iniciativa mediante la obligación de elegir, pero libertad de elección.
  9. La escuela nueva asegura el cultivo del cuerpo por la gimnasia natural.
    - Practicada con el torso desnudo o incluso en el baño completo de aire, endurece y aleja las enfermedades.
    - Hace ligero y diestro al alumno sin aburrirle.
    - Se asocia a los juegos y deportes.
  10. La escuela nueva cultiva los viajes a pie o en bicicleta, en campamento, bajo la tienda. Se cocina al aire libre.
    - Preparación de antemano de estos viajes y notas tomadas en ruta.
    - Ayuda al estudio de la geografía local o de los países extranjeros. Se visitan monumentos, los talleres y las fábricas.
    - Cultivo de la tierra física, endurecimiento, aprendizaje y ayuda mutua.

#### **Vida intelectual**

11. La escuela nueva entiende por cultura general el cultivo del juicio y de la razón.
  - Método científico: observación hipótesis, verificación, ley.
  - Un núcleo de ramas obligatorias realiza la educación integral.
  - Nada de instrucción enciclopédica basada en conocimientos memorizados, sino capacidad de extraer del ambiente y de los libros los elementos para desarrollar desde dentro y desde fuera todas las facultades innatas.
12. La escuela nueva añade a la cultura general una especialización
  - Cursos especiales periódicos. Elección libre, pero obligación de elegir.
  - Primeramente, especialización espontánea: cultivo de los gustos preponderantes en cada niño.
  - Después, especialización reflexiva: cultura sistemática desarrollando las ideas y las facultades del adolescente en un sentido profesional.
13. La escuela nueva basa su enseñanza en los hechos y en las experiencias.
  - Observaciones personales de la naturaleza.
  - Observación de las industrias y organizaciones sociales.
  - Ensayos científicos de cultivo, cría de animales y trabajos de laboratorio, trabajos cualitativos en el niño, cuantitativos en el adolescente.
14. La escuela nueva recurre a la actividad personal del niño.
  - Asociación del trabajo concreto a la mayor parte de los estudios abstractos.
  - Utilización del dibujo en todas las ramas del estudio.
  - Se dice: "saber es prever". Se puede decir con más razón: "saber es poder".
15. La escuela nueva establece su programa sobre los intereses espontáneos del niño.
  - Primera infancia: de cuatro a seis años: edad de los intereses diseminados o del juego.
  - Segunda infancia: de siete a nueve años: edad de los intereses referidos a objetos concretos inmediatos; diez a doce años: edad de los intereses concretos especializados y edad de las monografías.
  - Adolescencia: de trece a quince años: edad de los intereses abstractos empíricos; de dieciséis a dieciocho años: edad de los intereses abstractos complejos. Preparación del futuro padre, economista privado, ciudadano y profesional.

### **Organización de los estudios**

16. La escuela nueva recurre al trabajo individual de los alumnos.
  - Búsqueda de documentos (en los hechos, los libros, los diarios, los museos,...)
  - Clasificación de los documentos (clasificadores por categorías, fechas, repertorios, ...)
  - Elaboración individual de los documentos (cuadernos ilustrados, orden lógico de las materias, trabajos personales, conferencias)
17. La escuela nueva recurre al trabajo colectivo a los alumnos.
  - Puesta en común de los materiales reunidos sobre el mismo tema.
  - Búsqueda de las asociaciones que sugiere, en el tiempo y en el espacio, el tema tratado.
  - Búsqueda de aplicaciones: utilidad (en los niños), sistematización científica (en los adolescentes)
18. En la escuela nueva, la enseñanza propiamente dicha se limita a la mañana.
  - De las ocho al mediodía hay cuatro horas. Veinticuatro horas por semana deben bastar para un trabajo más intensivo que extensivo.
  - Hay un estudio personal de cuatro y media a seis. Los pequeños no tienen estudio; los medianos, estudio de repetición; los mayores, estudio de elaboración.
  - La clase será más frecuentemente una clase laboratorio o una clase-museo; que un lugar consagrado a la abstracción pura.
19. En la escuela nueva se estudian pocas materias por día.
  - El interés sostenido no se favorece por la división de los estudios.
  - La variedad nace no de los temas tratados, sino de la manera de tratarlos.
  - La mayor concentración asegura un rendimiento superior: más efectos útiles y menos esfuerzos inútiles.
20. En la escuela nueva se estudian pocas materias por mes o por trimestre.
  - Sistema análogo al de los cursos universitarios.
  - Horario individual de cada alumno.
  - Los alumnos se agrupan no por edades, sino según el grado de adelanto en las materias estudiadas. Esta concentración es condición fundamental para la eficacia en los estudios.

### **Educación social**

21. La escuela nueva, forma, en ciertos casos, una república escolar.
  - La asamblea general toma todas las decisiones importantes referentes a la vida de la escuela.
  - Las leyes son los medios que tienden a reglar el trabajo de la comunidad en orden al progreso espiritual de cada individuo.
  - Este régimen supone una influencia moral preponderante sobre los "líderes" naturales de la pequeña república.
22. En la escuela nueva se procede a la elección de los jefes.
  - Los jefes tienen una responsabilidad social definida, que tiene para ellos un alto valor educativo.
  - Los alumnos prefieren ser conducidos por sus jefes, más que por los adultos.
  - Los profesores se liberan así de toda la parte disciplinar y pueden consagrarse enteramente al progreso intelectual y moral de los alumnos.
23. La escuela nueva reparte entre los alumnos los cargos sociales.
  - Colaboración efectiva de cada uno en la buena marcha del todo.
  - Aprendizaje de la solidaridad y de la ayuda mutua social.
  - Selección de los más capaces, que serán elegidos como jefes.
24. La escuela nueva utiliza recompensas o sanciones positivas.
  - Las recompensas consisten en suministrar ocasiones a los espíritus creadores para aumentar su potencia de creación.

- Las recompensas se aplican únicamente a los trabajadores libres y favorecen así el espíritu de iniciativa.
  - No hay recompensas basadas en la competición. En los juegos, el único premio es el mérito de la victoria.
25. La escuela nueva utiliza contagios o sanciones negativas.
- Los castigos están, en cuanto posible, en correlación directa con la falta cometida.
  - Los castigos intentan colocar al niño, por medios apropiados, en situación de alcanzar el fin bueno que él no ha logrado o lo ha logrado mal.
  - Para los casos graves no hay sanciones previstas en el Código, sino una acción moral personal, ejercida por el adulto amigo del culpable.

#### **Educación artística y moral**

26. La escuela nueva pone en juego la emulación.
- La ayuda mutua mediante la llamada a los servicios voluntarios tiene una eficacia de primer orden.
  - Este es el único caso en que el registro se acompaña con notas adecuadas.
  - En todos los casos hay que comparar el trabajo actual del alumno con su propio trabajo pasado y no con el de otro.
27. La escuela nueva deber tener un ambiente de belleza.
- El orden es la condición primera, el punto de partida.
  - Los trabajos manuales, en especial la práctica de las artes industriales, así como las obras de este género ornamentan, contribuyen a la belleza del ambiente.
  - En fin, el contacto con las obras maestras de arte y, en los alumnos menos dotados, la práctica del arte puro, satisfacen las necesidades estéticas de orden espiritual.
28. La escuela nueva educa la conciencia moral.
- Por medio de audiciones cotidianas y obras maestras, tras la comida del mediodía.
  - Mediante la práctica cotidiana del canto en común.
  - Por la práctica frecuente de la orquesta, estas actividades concertadas de orden afectivo ejercen una acción profunda y potente en los que aman la música y contribuyen a estrechar los lazos colectivos por la emoción que emana de ellas.
29. La escuela nueva educa la conciencia moral.
- Ofreciendo cada tarde a los muchachos lecturas, relatos, tomados de la vida ficticia o real.
  - Provocando así en ellos reacciones espontáneas de su conciencia moral, verdaderos juicios de valor.
  - Enlazándolos prácticamente a estos juicios de valor que fortalecen su conciencia y los determinan al bien.
30. La escuela nueva educa la razón práctica.
- Suscitando en los adolescentes reflexiones y estudios que versan sobre las leyes naturales del progreso espiritual, individual y social.
  - Asociando a estas reflexiones, por una parte, la biología, la psicología y la fisiología; por otra, la historia y la sociología.
  - Haciendo converger toda la vida del pensamiento hacia el crecimiento de la potencia del espíritu, lo que es propiamente, nos coloquemos o no en un punto de vista confesional, la educación religiosa.