

LA ESCUELA NUEVA EN AMÉRICA LATINA:
REFORMAS Y CONTRARREFORMAS EDUCATIVAS EN LA PRIMERA
MITAD DEL SIGLO XX
THE NEW SCHOOL IN LATIN AMERICA:
REFORMS AND EDUCATIONAL COUNTER-REFORMS IN THE FIRST HALF
OF THE 20TH CENTURY

AUTOR

Dr. Yoel Cordoví Núñez

Instituto de Historia de Cuba

presidente@iht.cu

RESUMEN

Este artículo se adentra en la dinámica de expansión del movimiento de la Escuela Nueva o la nueva educación en América Latina, las causas condicionantes de las reformas en la región, los vínculos entre sus principales exponentes, así como los principios que sustentaban el universo de sus propuestas. En un segundo tópico, se exponen las causas e impactos de la contrarreforma educativa en los principales escenarios escolanovistas.

PALABRAS CLAVE: escuela nueva, reformas, América Latina, escenarios escolanovistas

ABSTRACT

This article delves into the expansion dynamics of the New School movement or the new education in Latin America, the conditioning causes of the reforms in the region, the links between its main exponents, as well as the principles that sustained the universe of its proposals. In a second topic, the causes and impacts of the educational counter-reformation are exposed in the main Escolanovist scenarios.

KEYWORDS: new school, reforms, Latin America, escolanovistas scenarios

INTRODUCCIÓN

El contexto histórico latinoamericano de la primera mitad del siglo XX se mostraba propicio para el desarrollo, la expansión y puesta en práctica de un

conjunto de ideas y experiencias educativas que venían articulándose en la región desde una tradición pedagógica propia. Tales modelos fueron enriquecidos, en grado sumo, con las teorías y propuestas metodológicas que llegaban de Europa, Estados Unidos y de los propios países de la región.

Muchos de los exponentes del heterogéneo movimiento de la Escuela Nueva viajaron a Europa y Estados Unidos y entraron en contacto directamente con los modelos y técnicas renovadoras de los principales adalides de la nueva educación en el mundo. Otras veces, fueron especialistas europeos y estadounidenses los que, de forma directa o mediante asesores designados, impartieron conferencias y cursos de superación profesional, tal fue el caso del destacado pedagogo suizo Adolfo Ferrère, con su fructífera gira por los países del cono sur.

Entre los temas más debatidos por los autores que se han acercado al tema aparece, precisamente, el de los referentes teóricos-metodológicos escolanovistas en América Latina. Especial interés revisten los estudios referidos al caso argentino, la mayoría de las veces concebidos desde una perspectiva comparada con la Escuela Nueva en el Brasil. En obras como la de Sandra Carli, Adriana Puiggrós, Silvina Gvirtz, Marcelo Caruso, Mariano Narodowski, Sara A. Jafella, Roque Esteban Dabat, entre otros, se debaten las fuentes nutricias del pensamiento y los modelos renovadores argentinos, en particular, el verdadero alcance de los presupuestos de Dewey y de otras experiencias estadounidenses como el Plan Dalton y el Sistema Winetka. Silvina Gvirtz, 1996

DESARROLLO

Reforma educativa en América Latina

La aceleración de las propuestas de la nueva educación en América Latina respondió a los cambios que experimentó la región en el orden político, social y económico durante el primer tercio del siglo XX. En primer lugar, el fortalecimiento relativo de sectores con intereses económicos alternativos al imperante modelo agrominero exportador, con los cuales se había insertado la región en el orden mundial capitalista. La Primera Guerra Mundial potenció el asentamiento de estas tendencias mediante la readecuación de los patrones

comerciales, particularmente en países donde existían condiciones más propicias para el desarrollo de un industrialismo autóctono, como México, Argentina, Chile, Uruguay y Brasil, esta última tras la tardía abolición de la esclavitud y derrumbe del Imperio.(Alberto Prieto Rozos, 1988)

La crisis general de finales de la década del 20 del pasado siglo y la eclosión de la Segunda Guerra Mundial condicionaron igualmente este impulso industrializador. Las políticas de sustitución de importaciones, el establecimiento de centros fabriles, el surgimiento de firmas industriales con capitales nacionales, la fundación de bancos financieros y flotas mercantes, las estrategias para equilibrar las balanzas comerciales y de pago, imponían una lógica diferente en los modos de plantearse el desarrollo de los países de la región. El crecimiento y fortalecimiento de un mercado interno exigía de la formación y preparación creciente de empleados, técnicos y obreros, en condiciones de incorporarse a los emergentes sectores de la economía estatal en áreas como la banca, la energía eléctrica, la química industrial, los ferrocarriles, etc.

Pero los conflictos bélicos a escala mundial no catalizaron únicamente el desborde de nuevas ideas y experiencias educativas en la región, a partir de las necesidades que motivaron las reorientaciones económicas en el orden de la calificación técnica. Tanto en América Latina, como en Europa y Estados Unidos, las guerras pusieron sobre el tapete de los debates la legitimidad de la formación individualista y racional del hombre, como ideal ilustrado, con capacidad y destrezas necesarias para enrumbar a la humanidad por los derroteros del progreso, el orden y la paz. El principio de la colectividad, consustancial al movimiento escolanovista, alcanzaba su máxima validación, y, en esa misma dirección, la moral laica se presentaba sumida en el conjunto de las relaciones sociales de la que la niñez formaba parte. La integración del alumno a la escuela no debía ser concebida, entonces, *a priori*, sino imbricada en las tramas socializadoras que tributaban a la formación de un ser social realizado plenamente como individuo, pero, sobre todo, con un alto grado de espiritualidad.

Tales circunstancias y preocupaciones comunes facilitaron el intercambio de experiencias profesionales. Desde las donaciones de materiales escolares y compras de libros, revistas y periódicos especializados, que incluían experimentos, ensayos, y teorías pedagógicas renovadoras, hasta llegar a los asesoramientos directos, se fue articulando una amplia red de profesionales e interesados en las reformas educativas en las naciones latinoamericanas.

Pudieran citarse, a manera de ejemplos, las labores de extensión de prestigiosos pedagogos, como las ejecutadas por el colombiano Agustín Nieto Caballero, creador y difusor del Gimnasio Moderno de Bogotá. De sus conferencias a los maestros en el Museo Pedagógico de Uruguay, en 1924, hacía referencia Freire: “[...] la palabra del Dr. Nieto Caballero, quien inflama de ilusiones, de deseos de hacer, de actitud creadora, demostrándoles qué significaba en su medio el Gimnasio Moderno como escuela activa y lo que se podía hacer en Uruguay”(Pedro Freire, 1968)

De Uruguay salieron colaboradores, particularmente hacia Venezuela y Centroamérica, entre ellos Sabas Olaizola, director de la Escuela Experimental de Las Piedras. El pedagogo uruguayo fue invitado por el entonces embajador venezolano en la nación uruguaya para que transmitiera sus experiencias con el “Plan de Maestros Asociados”, viaje que realizó junto con los maestros Germán Cabrera y Vicente Ascone. El Plan de Olaizola se dio a conocer también en Ecuador y en Honduras. Otro escolanovista uruguayo, Jesús Aldo Sosa (Jesualdo), maestro de la escuela rural de Canteras del Riachuelo, a pocos kilómetros de la ciudad uruguaya de Colonia, mantuvo estrecha correspondencia con la argentina Cossettini de quien recibió donaciones de materiales didácticos.

Por su parte, los brasileños Manuel Bergström Lourenço Filho, autor de la influyente obra *Introducción al estudio de la Escuela Nueva*, así como Fernando de Acevedo y Anísio Teixeira contribuyeron, bien desde la pedagogía como de la psicología y la sociológica, a enriquecer los planteamientos metodológicos de los profesores argentinos.

En Cuba fueron también dadas a conocer obras importantes de escolanovistas latinoamericanos. En los textos de Alfredo Miguel Aguayo, por ejemplo, salieron a relucir con frecuencia lecciones de Lourenço Filho. Por su parte, el modelo educativo de la argentina Olga Cossettini en su “Escuela experimental Dr. Gabriel Carrasco” (1935-1950) llegó a la Isla a través de su libro *La escuela viva* (1942). En la Biblioteca de Literatura y Lingüística, en La Habana, figura un ejemplar dedicado por la pedagoga cubana Ana Echegoyen de Cañizares a su maestro Luciano R. Martínez.

Otras veces eran los docentes de planteles urbanos y rurales los que establecían sus propias redes académicas. En un ejemplar del *Libro primario de lectura*, de Aguayo, en su edición de 1946, aparece una dedicatoria a cargo de la maestra María del Carmen González y sus estudiantes de la Escuela Rural No. 38 del Distrito Escolar de Cabañas, a “los alumnos de la hermana República de Costa Rica”. Desde el punto de vista del asesoramiento directo, el referido uruguayo Jesualdo Sosa fungió como decano de la Facultad de Educación en los primeros años de la revolución cubana de 1959 y colaboró como asesor en la Campaña de Alfabetización.

Entre los espacios privilegiados para el intercambio de experiencias y bibliografía entre los pedagogos latinoamericanos se encontraban los congresos internacionales, muy frecuentes en el decurso del siglo XX. Estos encuentros posibilitaban la actualización en las más diversas ramas de las ciencias que tributaban al magisterio, particularmente las ciencias médicas, higiénicas y psicológicas. Especial importancia revistieron los eventos de paidología con sus primeras sedes en Nuremberg (1904), Lieja y Milán (1905-1906), Londres (1907), París (1910) y Bruselas (1910).

La contrarreforma educativa. Causas e impactos en América Latina

Este movimiento de renovación en América Latina, a pesar del dinamismo expuesto, experimentó el impacto de un sinnúmero de fuerzas contrarias a los lineamientos reformadores en materia educativa. Por más que las propuestas e innovaciones parecieran limitarse a la superación del tradicionalismo pedagógico, con el consecuente reforzamiento del papel activo del educando y de la labor orientadora del maestro, las preocupaciones mostradas por el

magisterio reformista apuntaban hacia la formación de un ciudadano sobre la base de nuevas formas de participación social y también política. El cuestionamiento del individualismo, las críticas al autoritarismo y a la verticalidad en las gestiones de poder, implicaba, inexorablemente, un enfrentamiento a los convencionalismos en los sistemas políticos vigentes en Latinoamérica tras el triunfo y arraigo de las reformas liberales desde la segunda mitad del siglo XIX.

Muchas de las aparentes incongruencias y vacilaciones de los gobiernos que incorporaron a sus plataformas políticas las reformas educativas respondieron a los peligros que avizoraban con los cambios en los paradigmas educativos. La necesidad de mano de obra calificada a tono con el desarrollo industrial, venía aparejada de la expansión de las ideas anarcosindicalistas, corriente predominante del obrerismo latinoamericano y del surgimiento de los primeros partidos políticos socialistas en Argentina y Chile. El problema social, sobre todo a raíz de la Revolución Mexicana de 1910, se había colocado en el centro de las agendas de debates de intelectuales y políticos en América Latina.

Las disímiles interpretaciones acerca del alcance de las reformas, sobre todo en cuestiones medulares como la denominada “disciplina liberal o autónoma”, acarreaban no pocas preocupaciones a las elites de poder, principalmente en aquellos enclaves en que el escolanovismo cobraba fuerza inusitada. El ciclo de reformas y contrarreformas respondía a las gestiones mediadoras de los gobiernos, interesados en mantener bajo control los límites posibles en los cambios educativos.

La singularidad del caso de Chile resulta ilustrativa de estas mediaciones oficiales. Las reformas en el país andino no provinieron de exponentes de la intelectualidad chilena, ni siquiera de algún alto funcionario del ramo educativo. Se trataba de un movimiento de renovación pedagógica surgido de una organización gremial; de un magisterio de escuela elemental organizado en la Asociación General de Profesores, con un poder elevado de convocatoria y gestión. Entre la reforma integral de la educación estipulada en el Decreto No. 7.500, firmado por el gobierno de Ibáñez en 1927, hasta la puesta en práctica de las medidas del ministro de educación, el general Navarrete, a partir de

1930, puede recorrerse —como veremos en otro de los ensayos— la estela del desplazamiento hacia las posiciones de la contrarreforma, destinada a limitar más que a eliminar, los avances indudables de los maestros de escuelas.

Similar en algunas aristas el proceso de contrarreforma uruguaya al operado en Chile. Sin llegar a integrar un gremio magisterial organizado como el chileno, a partir de la segunda mitad de la década de 1920, en Uruguay un grupo de docentes, influido de manera notable por la pedagogía de Decroly, decidieron constituir escuelas experimentales.

Tales fueron los casos de las instituciones educativas de Progreso, a cargo de Otto Niemann, la de Las Piedras, dirigida por Sabas Olaizola con el “Plan de Maestros Asociados” y la de Malvín rectorada por Olimpia Fernández. Entre 1925 y 1933, lapso en que por Resolución del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal de Uruguay fueron creadas las escuelas libres para la experimentación pedagógica, el reformismo escolar mostró desarrollos significativos. A los establecimientos expuestos se sumaron otras experiencias de Escuelas Nuevas en predios rurales como las de Agustín Ferreiro y Jesualdo Sosa en Colonia. En 1928, el gobierno uruguayo aprobó un presupuesto especial para las escuelas experimentales y, tres años después, fue autorizada la aplicación en varios planteles, con carácter experimental, del plan del profesor Clemente Estable, promotor del método conocido como “Pedagogía Causal”.

Las reformas educativas uruguayas marchaban viento en popa cuando en medio de la crisis económica mundial la nación fue abatida por el golpe de Estado del abogado y político José Luis Gabriel Terra. Al igual que con el Ibañismo en Chile, la contrarreforma estuvo lejos de hacer tabla rasa con todo lo avanzado. No obstante, las orientaciones gubernamentales dejaban entrever la oposición a los rumbos que tomaba el experimentalismo educacional en la nación. De hecho, el arquitecto José C. Williman, presidente del Consejo Nacional de Enseñanza Normal propuso varios proyectos educativos sobre bases autoritarias incluídas el retorno a la enseñanza religiosa, mientras que algunos maestros fueron objeto de represalias. (Martha Nalerio, 2008)

No obstante la apertura reformista de los años de 1940, con las propuestas de las Escuelas Granjas y las Misiones Socio-Pedagógicas, En 1945 se produjo la primera Misión Socio Pedagógica en el departamento de Tacuarembó, promovida por el Consejo de Primaria. La creación de la Sección de Educación Rural del citado Consejo data de 1958. Los inicios de la Metodología Natural e Integral de la destacada maestra Cledia de Mello de Tourné se remontan a 1954, a partir de la década del 1960, acompañado de la crisis del modelo desarrollista, entró en crisis el carácter total y completo de la educación heredado de la tradición vareliana.

De manera más dispersa, pero no por ello menos intensa, Argentina asistió a los procesos reformistas y de contrarreforma educativas. Para algunos autores las reformas en este país, a diferencia de las de Brasil, tuvieron mayor signo metodológico que político. Este argumento en modo alguno prueba la nulidad política de la nueva educación argentina, más bien acentúa la complejidad de su impacto en todos los órdenes, incluido la propia política. Cómo explicar, por ejemplo, la represión de que fuera víctima la escuela “Presidente Quintana”, a cargo de la maestra mendocina Florencia Fossati, de militancia comunista, o la detención, en Santa Fe, de la también docente Marta Samatán, por solo citar dos ejemplos de profesionales implicados en las reformas escolanovistas durante la “década infame” (1930-1943). Por tanto, prefiero asumir el criterio de Puiggrós cuando al referirse a la pluralidad ideológica del movimiento afirmaba:

El movimiento escolanovista conjugaba, sumando todas sus variantes, los elementos más irritantes para los poderes tradicionales de la educación argentina. Liberales, anarquistas o comunistas, marxistas, kantianos o krausistas, más rousseauianos o más pestalozzistas, coincidían en la educación de la mujer, la coeducación, la laicidad, la libertad de expresión, la autonomía del niño la participación de los docentes y el estímulo a la creatividad, entre otros aspectos.(Adriana Puiggrós: Ob. cit., p. 185)

Desde luego, se simplificarían los procesos de reformas escolanovistas en caso de reducir sus obstáculos al impacto externo de las corrientes

contrarreformistas. Desde el interior de los grupos partidarios de la renovación existieron contradicciones y limitaciones, tanto financieras como metodológicas, al momento de implementar modelos educativos bien complejos que exigían de una preparación profesional elevada. O demoraban en implementarse o, sencillamente, quedaban a cargo de iniciativas aisladas y focalizadas en alguna que otra localidad. Los ejemplos de estas irregularidades son múltiples, pero pudiéramos ejemplificar con un caso bien representativo: el escolanovismo mexicano.

En ningún país de la región se dieron condiciones más propicias para el desarrollo y expansión de la Escuela Nueva que en México. La “educación socialista”, aprobada constitucionalmente durante el sexenio de Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940), con el apoyo del Partido Nacional Revolucionario (PNR), estaba orientada a la implementación del ideario de importantes reformadores al estilo de Moisés Sáenz y Narciso Bassols, subsecretario y secretario de Educación Pública, respectivamente. Este último instaló, en 1933, el Consejo de Educación Primaria y Normal del Distrito Federal con vistas a la reforma de la enseñanza elemental. Según los presupuestos del Consejo, a la escuela liberal decimonónica, interesada en formar a individuos aislados de la colectividad, se contraponía la nueva escuela: “la socialista”, basada en métodos activos de aprendizaje y llamada a desterrar los preceptos de la religión católica, así como las supersticiones dentro y fuera del aula. Los maestros, en tal sentido, estaban convocados a alinearse como “vanguardia del proletariado” (Elvia Montes de Oca Navas, 2008)

La oposición al escolanovismo mexicano, a diferencia de otras naciones latinoamericanas, no estuvo protagonizada por las autoridades gubernamentales. Fueron intelectuales, al estilo de Jorge Cuesta y Luís Cabrera, quienes se enfrentaron, más que a los métodos y replanteos didácticos del reformismo pedagógico, al proclamado carácter socialista que quedaba prescrito en el artículo tercero de la Constitución azteca.

No obstante las incomprensiones y polémicas desatadas por los más diversos medios, a la altura del año 1938 estaban pendientes por definir con claridad los

contenidos de la educación primaria, ajustados a los principios reformadores. Al consecuente desorden en planes y programas de la enseñanza primaria en el país, se sumaba la carencia de materiales suficientes y de instalaciones que cubrieran la demanda escolar y se avinieran a las exigencias de la nueva educación.

Los textos de lectura, por ejemplo, eran rechazados por su contenido “romántico” e inocuo, alejado de cualquier referencia a la vida social concreta y al entorno inmediato del niño, pero, por otra, solo en los años finales del sexenio cardenista la Secretaría de Educación Pública (SEP), mediante la Comisión Editora Popular, comenzó a publicar dos series de libros escolares de lectura: la “Serie SEP Escuela Socialista” para niños de escuelas urbanas y “Simiente para los niños de las escuelas rurales”. El hecho de que se dilatara la salida de estos libros, según Montes de Oca, “dificultó su distribución a tiempo, así como su cobertura nacional, principalmente en los lugares más alejados y atrasados de nuestro país para los cuales se habían hecho estos libros, especialmente los que iban dirigidos a las escuelas campesinas. Concluía así con el cardenismo las posibilidades de enrumbar la escuela nueva mexicana desde la prometedora opción socialista.

CONCLUSIONES

Las reformas educativas de la Escuela Nueva en América Latina debieron enfrentar innumerables dificultades en su decurso. En primer lugar, no todos los gobiernos apoyaron las opciones de cambios propuestas por los pedagogos e intelectuales renovadores. En estos casos, las reformas no pasaron de ser iniciativas aisladas, con impacto variable en el radio de acción de las instituciones escolares, pero siempre con una labor encomiable por parte del magisterio encargado de emprender los siempre costosos experimentos educativos. En segundo orden, en aquellos países donde las experiencias renovadoras contaron con apoyo estatal, las mismas debieron enfrentar los vaivenes de la política con el consecuente impacto en la esfera educativa.

Los principios escolanovistas basados en la colectividad, el aprendizaje activo sobre la base del conocimiento del entorno real del infante, tanto urbano como

rural, e incluso en aquellas variantes reformistas más radicales, la posibilidad de transformación del orden existente incomodaba a amplios sectores de la intelectualidad y de la política, tanto conservadores, entre ellos la Iglesia católica, como liberales. Por último, la heterogeneidad de posiciones ideológicas de los implicados en este movimiento, además de la diversidad de propuestas, ensayos y referentes teóricos por lo que apostaron, dificultaron, en no poca medida, la presentación de una plataforma coherente, orgánica, capaz de enfrentar los escollos en todas las esferas de la política y de la sociedad de la época.

BIBLIOGRAFÍA

- Carli, Sandra: *Niñez, pedagogía y política (2002): Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina (1880-1955)*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Caruso, Marcelo e Inés Dussel (2009): *Dewey en Argentina (1916–1946): Tradición, intención y situación en la producción de una lectura selectiva*, en *Encuentros sobre Educación*, Vol. 10, otoño.
- Freire, Pedro (1968): *José Pedro Varela y la Escuela Nueva*. Conferencia pronunciada el 25 de noviembre <http://www.reu.edu.uy/jvp/presentacion/varelaconf4.html>.
- Gvirtz Silvina (1996): *Escuela Nueva en Argentina y Brasil*. Miño y Dávila, Buenos Aires, Argentina.
- Jafella, Sara A. (2002): *Escuela Nueva en Argentina y Brasil: retrospectiva de un ideario pedagógico en la formación docente*, en *Revista de Pedagogía*, Vol. 23, no. 67, Caracas, Venezuela.
- Montes de Oca Navas, Elvia (2007): *La educación en México*. Los libros oficiales de lectura editados durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, 1934-1940, en *Perfiles educativos*, Vol. XXIX, no. 117.
- Nalerio, Martha (2008): *Cuando la utopía se hizo tangible. La obra de Sabas Olaizola*, en *Algunas miradas sobre educación*, IFD Canelones.
- Narodowski, Mariano (1996): *Escuela Nueva en Argentina y Brasil*, Miño y Dávila, Buenos Aires, Argentina.

| | |
|-----------------|----------------------------|
| Recibido | 19 de |
| | enero de 2019 |
| Aprobado | 19 de marzo de 2019 |