

La escuela nueva, una mirada de la recreación en la escuela colombiana 1935... (Antecedente de estudio)

Astrid Bibiana Rodríguez Cortés⁷

Juan Manuel Carreño Cardozo⁸

Pompilio Gutiérrez Africano⁹

Resumen

Este texto tiene como propósito hacer un análisis de los fundamentos pedagógicos realizados por la Escuela Nueva en Colombia, considerando que algunas de sus propuestas guardan relación con las intenciones del proyecto de investigación Pedagogía y Metodología de la Recreación en la Escuela. Por tanto, se mostrarán las concepciones y estrategias metodológicas de la Escuela Nueva en los años treinta en Colombia, determinando sus aportes a los pensamientos del grupo de investigación, sobre el papel de la recreación en la escuela.

Palabras clave: Escuela Nueva, historia de la educación, recreación.

Este documento presenta en primer lugar un acercamiento al concepto de recreación orientado a su comprensión en la escuela; en segundo lugar, hace un análisis de las concepciones y planteamientos de Ovidio Decroly y John Dewey, dos pedagogos que penetraron la educación y la Pedagogía colombiana. Por último, se presentan

⁷ Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinadora del programa de Licenciatura en Recreación de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia. astridbibianarc@yahoo.com

⁸ Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital. Docente e investigador del programa de Licenciatura en Recreación y Editor de la revista Lúdica Pedagógica de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia. juanmacc@yahoo.com

⁹ Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente e investigador del programa de Licenciatura en Recreación Pedagógica de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia. piliox@hotmail.com

consideraciones a modo de reflexión, que permiten determinar los aportes de este antecedente a la investigación.

Una mirada a la recreación en la escuela

En una revisión inicial del grupo de investigación de la palabra recreación, se han encontrado diversas acepciones sobre su significado. Por ello, no creemos pertinente definir un concepto sobre lo que es. Se quiere más bien explorar y mostrar algunas tensiones que se han generado sobre sus diversas significaciones. Por otro lado, en este documento no se pretende zanjar la discusión sobre lo que puede ser o no ser la recreación; por el contrario, la pretensión es seguir re-creando el concepto en sí mismo.

La recreación se relaciona convencionalmente de maneras diversas con conceptos como ocio, tiempo libre, lúdica y juego, de lo cual se pueden mencionar diferentes formas de privilegiar y asociar sus componentes. Sin embargo, se reconoce que otros conceptos más amplios se han vinculado con fuerza al concepto recreación, que le han facilitado una consolidación de sus grandes propósitos. Conceptos como el de desarrollo humano permiten comprender otros aspectos de la discusión sobre el concepto de recreación, tales como inclusión, igualdad, equidad, democracia y participación social (Osorio, 2009).

En este mismo sentido, es visible que si bien en el imaginario común la recreación tiende a asociarse exclusivamente con actividades de disfrute y gozo, ya hace tiempo que se estableció conceptualmente el marco de posibilidades que trascienden estos aspectos. El reconocimiento reciente del campo, sobre todo en espacios formales de educación de profesionales, específicamente en recreación, ha permitido en Colombia un recorrido sobre la conceptualización necesaria, la cual por su misma condición de campo joven es un espacio de construcción dinámica, de luchas orientadas a la inclusión de la recreación en espacios de formación donde tradicionalmente se encontraban otras disciplinas u oficios. De esta forma, compartimos con Osorio (2009) que “la recreación en Colombia es un campo en construcción, que lucha por ganar autonomía y legitimación frente a otros campos” (Osorio, 2009, p.221).

Desde esta perspectiva, sumando las características propias de América Latina, se comprenden las particularidades de su abordaje conceptual. Sobre este recorrido, si bien el estudio mismo del concepto es relevante, es también demasiado extenso y no es el eje central de la investigación. Por esta razón, para esta reflexión

mencionaremos algunos aspectos que pueden ayudar a configurar un marco general de la recreación, del cual parte la investigación para establecer posibilidades de su lugar en la escuela.

En principio, el concepto de recreación tiene directa relación con los ideales universales de teóricos como Dumazedier (1971) o Cuenca (1983). Bolaño presenta un ejemplo de este tipo de conceptos que destacan la recreación como “acto creador humano en ocupación del tiempo libre que busca la gratificación del hombre en virtud del acto mismo y que posee efectos sobre la calidad de vida, la cultura, los valores y la religión” (Bolaño, 2005 p. 37). La recreación, desde esta postura, es acción delimitada en el tiempo libre con respecto a una situación definida de tiempos de trabajo y de no trabajo. A su vez, está orientada a logros sociales trascendentes universales, es decir, vistos como condiciones y valores deseados en cualquier sociedad y cualquier ser humano.

Similar a esta concepción de recreación se comprende la delimitación legal dada en la ley, donde se asume como “un proceso de acción participativa y dinámica, que facilita entender la vida como una vivencia de disfrute, creación y libertad, en el pleno desarrollo de las potencialidades del ser humano para su realización y mejoramiento de la calidad de vida individual y social, mediante la práctica de actividades físicas o intelectuales de esparcimiento” (Ley 181, artículo 5). En ésta, además de nombrar los ideales de calidad de vida y desarrollo de potencialidades — que además de universales son bastante abstractos—, simplifica la recreación a actividades de esparcimiento, aspecto que denota una lejanía importante de este marco legal con cualquier desarrollo conceptual.

De estas concepciones se estructura una instrumentalización de la recreación en toda posibilidad formativa, incluida la escuela. Por un lado, desde la interrelación con el juego, se perfila una mediación que facilita aprender saberes escolares de forma entretenida; por otro lado, como motivador intrínseco que orienta la vivencia de la escuela. Acosta defiende esta posibilidad cuando afirma que la recreación es un “instrumento para lograr una educación más motivadora de nuestros educandos” (Acosta, 2002, p. 31)

En Colombia, en los últimos 15 años se ha ido consolidando con más fuerza otra perspectiva que a su vez está relacionada con desarrollos del concepto en América Latina. Gran parte de las propuestas en Colombia apoyan esta perspectiva, la cual intenta de varias formas abordar directamente problemáticas sociales relevantes del país, tales como la pobreza, la violencia y la inequidad, entre otros. Osorio define, en

este sentido, que la recreación en Colombia supera la abstracción teórica y se estructura por una preocupación directa, necesariamente vinculada con perspectivas políticas y económicas, por el desarrollo social del país (Osorio, 2009).

Entonces, las metas universales de la recreación, orientadas al mejoramiento de la condición humana, se concretan en situaciones sensibles y cotidianas de la población. Así mismo, los aspectos generales como el ocio, el tiempo libre o el juego, son contextualizados a la experiencia real del colombiano. En este sentido, se comprende la crítica a la ubicación limitante del tiempo libre en experiencias laborales que distan de modelos de otros países, o la inclusión de perspectivas antropológicas del juego indígena, que contiene estructuras o características diferentes de la definición eurocéntrica¹⁰.

A partir de esta mirada, la ubicación de la recreación en Colombia la orienta como espacio privilegiado y “propicio para la participación, para la diversidad cultural, para el empoderamiento personal y comunitario” (Tabares, 2005, p. 111). Consistente con este marco, la recreación asume sus posibilidades con responsabilidad formativa de organización comunitaria en torno a la autogestión del ocio.

Sin embargo, existen significaciones que asocian la recreación con calificativos morales: es bueno producir, trabajar, hacer las tareas; malo la holgazanería, la inercia, la desocupación, etc. Esta concepción encuentra eco en muchas instituciones, los tiempos para el disfrute, el ocio y la recreación están fuera del espacio laboral y escolar, o en otros tiempos quizás. Si se disfruta se pierde el tiempo, se baja la producción, se pierde la concentración; por ello es importante jerarquizar y priorizar, primero lo serio y luego lo divertido.

Estas condiciones sobre el concepto de recreación, aun mezcladas con los imaginarios y los desarrollos teóricos, ponen en juego tensiones y poderes evidentes sobre el saber, que en algunos casos pueden terminar por relegarla o darle una función eminentemente de acciones sin impacto en la formación de la sociedad, siendo este último, uno de los sentidos de la investigación que actualmente cursa. Pensamos que la recreación tiene que hacer presencia en la formación de los sujetos, por lo tanto su papel en la escuela es determinante, pero con ello no queremos afirmar que el sujeto solamente se forma en esta institución, aunque sabemos de la importancia social que ella tiene en la constitución de sujetos sociales.

¹⁰ Cfr. Carreño (2003 y 2006); Uribe (2010).

En la escuela la recreación aparece unida al área de Educación Física, Deporte y Recreación¹¹; sin embargo, algunos estudios han mostrado que aunque ella comparte fundamentos conceptuales con el deporte y la Educación Física, tiene prácticas y formas metodológicas distintas, sobre todo porque conlleva un conjunto demasiado amplio de saberes, habilidades, condiciones, valores y orientaciones que apuntan cada uno de ellos a fines particulares. Desde este punto de vista la recreación ya no está directamente vinculada con el desarrollo motor ni con el deporte, aunque pueden ser posibilidades de su accionar. Con todo esto no creemos que el problema de la recreación en la escuela tenga que ver con la legitimidad normativa, creemos que uno de los problemas que enfrenta la recreación en la escuela es su legitimidad social. A diferencia de los saberes academicistas que sustentan la escuela la recreación no tiene un programa preestablecido, siendo ésta una dificultad para hacerla aprehensiva.

El supuesto hipotético del que partimos para hacer esta investigación es que la recreación hace parte de las enseñanzas y aprendizajes de los saberes de la escuela, que la escuela está compuesta por estudiantes, maestros y comunidad, que requieren una mirada re-creativa de la institución; lo que pretendemos es que los miembros de la institución encuentren formas y maneras de crear códigos de comunicación y significación propios del ejercicio de re-conocerse. Para el caso de esta investigación, cuando hablamos de recreación no se está pensando en un conjunto de actividades que diviertan por un momento, se piensa en encontrar con la comunidad educativa vías de análisis que permitan hacer en su escuela sujetos más felices.

En este sentido, las escuelas donde se realiza la investigación deben construir modelos propios que permitan el encuentro y el des-encuentro de su misma institución, esto es para nosotros re-crear, y la mirada de la recreación en la escuela no es la aplicación de, ni es la explicación de, es la comprensión y quizás la incompreensión de los procesos que se dan en cada una de las instituciones escolares, que permitan la re-significación de la escuela en la vida de los sujetos.

Esta intención de análisis nos hace empezar por construir unos antecedentes que nos den cuenta de algunos modelos pedagógicos que hacen apuestas por encontrar formas diferentes de concebir la institución escolar. Por ello, queremos hacer una primera mirada a lo sucedido en Colombia en los años veinte y treinta donde una

¹¹ Las fuentes primarias señaladas en este texto fueron parte del proyecto de investigación Pedagogía y Prácticas Corporales en la Escuela 1920-1950 en las Revistas de Educación en Colombia. Proyecto financiado por el CIUP, vigencia 2004-2005, coordinado por Claudia Ximena Herrera.

serie de procesos políticos y sociales hacen que un ambiente de cambio se siembre en la población. En este contexto la escuela también reacciona con propuestas que rompen con la lógica llevada hasta el momento, ella fue todo el modelo que se traía de los países europeos, la Escuela Nueva, sus planteamientos parecían revolucionarios para lo que existía en ese momento.

Para retomar algunos de los discursos que promulgaron los pedagogos y maestros, se revisaron fuentes de las revistas de educación y periódicos de la época, comprendida entre 1920 a 1940 en Colombia¹².

La Escuela Nueva, ¿una mirada recreativa de la escuela?¹³

La Escuela Nueva surge al final del siglo XIX en varios países europeos (Bélgica, Francia, Alemania y Suiza) y Estados Unidos. Llega a Colombia a principios del siglo XX con la escritura de algunos manuales escolares que retomaban modelos pedagógicos como los de Pestalozzi, Spencer, Decroly, Dewey, Montessori, Kerschensteiner y Claparède.

Desde principios del siglo XX en Colombia, dice Humberto Quiceno, se empezó a usar la ciencia de la educación como una forma de crear condiciones de saber y racionalidad que permitieran la construcción de la educación pública, la escuela activa y un nuevo tipo de maestro (2003). Pensar la educación de forma racional y científica controvertía los postulados de la Iglesia, que promovía una educación moral, encerrada y con exagerados trabajos de disciplina física.

Por esos mismos años en Colombia se suscitan unos cambios sociales y políticos importantes: el gobierno liberal toma el poder después de 45 años, planteando fuertes reformas educativas. Enrique Olaya Herrera llega al poder y encuentra un país con una tasa de analfabetismo cercana al 63% de la población en edad escolar, con un nivel bajo de preparación por parte del magisterio, planes de estudio y métodos de enseñanza anticuados y rutinarios, tanto en la escuela elemental, como

¹² Algunas reflexiones aquí realizadas hacen parte de la ponencia: Rodríguez, A. (2006). Las prácticas corporales y su relación con la Pedagogía en la escuela colombiana en 1935. Argentina. Agosto.

¹³ Ovidio Decroly, pedagogo Belga (Ronse-Renaix, 1871 - Bruselas, 1932). Su formación en Medicina la realiza en la Facultad de Gante. Comienza su actividad pedagógica con niños anormales en 1901, en 1907 funda la "Escuela para la vida y por la vida". Sigue las direcciones de la escuela de Ginebra en Psicología. Empieza sus viajes y llega a Colombia en 1925.

en la secundaria y la universidad. La escuela cubría algunos sectores de las zonas rurales, con muy poca inspección, y el sistema escolar estaba en manos de las instituciones religiosas. (Jaramillo, Vol. IV, p. 85)

Ante las dificultades económicas se empieza una reforma educativa fuerte. En primera instancia se trae una Misión Alemana, que indica algunos aspectos que era necesario reforzar y mejorar en el campo educativo, entre ellos, la capacitación de maestros, la obligatoriedad de la escuela primaria, con la posibilidad que los padres escogieran el establecimiento que quisieran, libertad para que los colegios educaran a las mujeres, y la diversificación del bachillerato. Sin embargo, estas propuestas, entre otras, encontraron resistencia en la Iglesia. Pero la visita de Ovidio Decroly¹⁴ en 1925, hace que grupos interesados en la educación, así como religiosos, tuvieran una perspectiva diferente de la escuela, el maestro y el papel del niño en la escuela.

En este contexto histórico se plantea la reforma de la escuela, pensando en dejar de lado la escuela tradicional, concebida así por algunos pedagogos, por ser una escuela memorística, donde se practicaba el encierro y el castigo físico (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997) y proponiendo un nuevo modelo que avanzará con la mirada de una Escuela Nueva. Esta tensión existente entre dos modelos con diferencias sustanciales, permitieron pensar una nueva concepción sobre el niño, el maestro y el saber pedagógico.

La Escuela Nueva proponía pensar en el niño como el progreso de la nación. Por ello debía ser protegido y cultivado como el futuro hombre de la sociedad. Desde esa premisa correspondía entonces pensar en el cuidado infantil a través de prácticas de higiene física y moral, se hacía necesaria que la Medicina, la Psicología, la Biología y la Educación centraran su mirada en el cuidado corporal y ambiental del niño. La escuela se convirtió en el escenario perfecto para fortalecer ese pensamiento:

[...] recordar que el niño debe vivir su propia vida, antes de vivir como inquilino de otras; infundir un sentido social a la escuela y saturarla de alegría; abolir textos que torturan la mente y ahogan la iniciativa personal, reemplazándolos por notas, cuadros, croquis, esquemas, planos y lecturas apetecidas espontáneamente; luchar contra la miseria fisiológica en la niñez, el pauperismo opresor, la detestable carencia de higiene, de expansión y deportes físicos (Gaviria, 1933, s.p.).

¹⁴ Algunas reflexiones aquí realizadas hacen parte de la ponencia: Rodríguez, A. (2006). Las prácticas corporales y su relación con la Pedagogía en la escuela colombiana en 1935. Argentina. Agosto.

Éste era un modelo a copiar en todo el país, “una escuela sencilla, pero con una gran vitalidad, que sería el motor de la pequeña colectividad en donde se hallare. Allí, antes que aprender a leer, se le enseñaría al niño a vivir, en consonancia con las necesidades de su medio y en un ambiente en donde sería tan grato el trabajo como el esparcimiento” (Pantoja, 1935, p.346).

Lo más apremiante era preparar el nuevo tipo de maestro, el cual desde una orientación renovadora daría sentido social a la escuela, centrandolo su atención en el alumno, pensando en su bienestar y su salud, lo que con propiedad ajustada a la realidad podría llamarse el punto neurálgico de la escuela pública. La salud infantil estaba siendo atacada por múltiples factores: por locales estrechos sin luz y sin aire, por la deficiente nutrición del organismo infantil, por la carencia absoluta o por los efectos graves de la ausencia de higiene personal, por dolencias endémicas, por ignorancia o descuido en el hogar y por parte de las autoridades (Nieto, 1935, pp. 420-421).

El papel del maestro residiría, entonces, en formar hábitos de defensa para el cuerpo y el espíritu, utilizando el libro como instrumento de cultura; el huerto y el taller como experiencia de trabajo y relación con el medio ambiente; la cooperación social como oportunidad de relación familiar; la educación corporal como espacio para fortalecer su cuerpo y disciplinar su mente. Todo ello propiciaría las oportunidades para cultivar la curiosidad en el niño con nuevos estímulos, que ofrecerían situaciones que plantearían problemas para resolver y armonizar la educación moral, intelectual y física. De esta forma, ya el escolar no sería el simple memorizador de principios abstractos, sin otra finalidad próxima que la de recitarlos en los exámenes; sería el descubridor, hasta donde ello fuera posible, de conocimientos que le sirvieran como instrumentos de trabajo y de cultura (Ministerio de Educación Nacional, 1933, p. 303).

Así las cosas, la educación se entendería como un problema esencialmente social, y las nuevas preocupaciones del saber pedagógico serían, sin duda, una consecuencia del anhelo de hacer de la vida algo que verdaderamente respondiera a un concepto humano, creando y afianzando la relación entre los seres humanos con base en el altruismo y la confraternidad, impregnando la acción educadora de un alto sentimiento de filantropía e igualdad (Balcázar, 1935, pp. 60-61). Entretanto, el papel de la Pedagogía, al igual que otros saberes era dar respuesta de manera científica y objetiva “al cómo y el porqué de las cosas, más que a la esencia de éstas” (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, Vol. 2 p. 16). La Pedagogía se regía por la Psicología Experimental, la cual proponía fundar laboratorios y traer misiones

pedagógicas extranjeras con todos los métodos, procedimientos y sistemas de mensura intelectual.

En este sentido, el juego, las excursiones, las vacaciones, los trabajos manuales y todo lo que implicaba placer y gozo tenía sentido en la escuela y en la formación, se pretendía impregnar la vida del niño con experiencias satisfactorias, haciendo de la escuela un ambiente alegre y agradable. Se proponen entonces los métodos de enseñanza basados en los centros de interés del doctor Decroly, el cual focalizaba su trabajo en el interés del alumno, la enseñanza en un programa vasto y flexible que él llamaba de Ideas Asociadas. Según Decroly, el programa del maestro debería interpretar las necesidades y naturaleza del niño y de acuerdo con éstas, él comprendería mejor su propia conservación y desarrollo; el programa, el esfuerzo personal del alumno, el método y la buena preparación del maestro, defendían la concepción de una nueva escuela (Pantoja, 1935, p.346):

Los planteamientos de la reforma de la pedagogía de Decroly se derivan de su crítica a la escuela antigua europea y al desconocimiento de ésta de la naturaleza infantil y los intereses y características específicas de la infancia. Decroly consideraba que esta escuela antigua le exigía al niño comportarse como adulto, obligándolo a realizar grandes esfuerzos de memorización y utilizaba métodos de enseñanza verbalista, contrapuestos a las capacidades de la infancia. Por otra parte, esta escuela tenía una concepción de la infancia como etapa de maldad y pecado que era necesario dominar por medio de disciplinas cuartelarias. Finalmente, desdeñaba la dimensión física y material de la educación, ignorando el papel central que desempeñaban el juego y los trabajos manuales, para despertar los intereses infantiles, y la importancia de la higiene como garantía de un desarrollo normal de los alumnos (Sáenz, 1997. Vol. 2. p. 324)

Los principales aportes de Decroly a la Escuela Nueva fueron estos Centros de Interés o Ideas Asociadas, que tenían como fundamento que todo lo que se impartía en el pénsum estaba asociado y se relacionaba entre sí, y su aporte a los métodos de lectura por frases y no por sílabas o letras. El pensamiento de Decroly se fundamentó sobre el biologicismo y el Darwinismo social, por ello sus ideas se centraron en ubicar a cada uno de los individuos según la ley de la evolución, el examen físico y la clasificación escolar. Estos postulados estructuran una serie de lineamientos que fueron acogidos en las escuelas del país.

Los pensamientos de Decroly se centraban en trabajar sobre el examen mental, los test individuales y colectivos como una forma de clasificar los niños excepcionales y

los niños anormales. Este pedagogo se preocupó por proponer la idea del juego y el trabajo manual como una forma de trabajo escolar. Para él era indispensable la presencia del médico en la escuela; por lo tanto, la Pedagogía debía partir del conocimiento anatómico-fisiológico del educando, lo que significaba investigar en las hondas raíces de la herencia y el medio en que se desenvolvía el individuo.

Sin embargo, la Escuela Nueva recibe las ideas de otro pedagogo, el norteamericano John Dewey¹⁵, quien tiene importantes diferencias con Decroly. Dewey, considerado uno de los principales representantes del pragmatismo, fue uno de los más importantes pedagogos que impactó las concepciones pedagógicas colombianas. Este pedagogo centró su preocupación en los problemas y necesidades sociales, razón por la cual su bandera está en la utilidad de la educación para la sociedad y la democratización de la misma.

Según Dewey la cultura era determinante, el contexto social era donde cada grupo constituía su realidad, éste era el insumo de su trabajo en la escuela primaria, los problemas del entorno debían guiar los desarrollos de la institución escolar a partir de la resolución y la confrontación con los intereses sociales de la infancia. Para este pedagogo era fundamental que la escuela fuera útil a la sociedad en la resolución de sus problemas y en una formación democrática.

Dewey consideraba que la educación debía proporcionar al sujeto la capacidad para experimentar, es decir, la posibilidad de resolver problemas de carácter social a partir de la observación del medio, la formulación de hipótesis y la construcción de explicaciones. Este aspecto lo distancia de Decroly, ya que se plantea un espíritu científico a diferencia de un proceso intuitivo y sensorial. Dewey busca con la educación transformar un ambiente que antes parecía inmóvil.

Con esta nueva mirada de Dewey sobre la educación se procuraba que el maestro estuviera al tanto de los procesos sociales y de afectación al niño; por ello, en algunas normales se empezaron a desplazar las clases de Psicología por las de Antropología Cultural y una visión biológica de la educación por una con un sentido social mayor.

¹⁵ John Dewey, (Burlington, 1859 - Nueva York, 1952), filósofo, psicólogo y pedagogo, norteamericano. Sus trabajos se enfocaron en trabajar la teoría y la práctica educativa. Creó la escuela experimental en la Universidad de Chicago entre 1896-1904. Sus principales aportes estaban en la teoría de la experiencia y la democracia en la escuela. Seguidor del pragmatismo, realizó varios aportes a la Escuela Norteamericana. Sus textos se apropiaron en Colombia en los años 40.

Para Dewey el juego era importante en la formación del niño, propiciaba el desarrollo de unas capacidades nacientes; así mismo era su plenitud total, permitiéndole al maestro mediante la observación comprender sus situaciones pasadas y presentes. El maestro debería tener el suficiente conocimiento para saber si el juego del niño le posibilitaría madurar las capacidades que luchan por expresarse. Para lograr conocerlo

[...] el juego no debe identificarse con nada que el niño hace exteriormente. Designa más bien una actitud mental en su totalidad y en su unidad. El juego libre, el juego espontáneo, de todos los poderes, pensamientos y movimientos físicos del niño, es el que encarna, de una manera satisfactoria sus propias imágenes e intereses. (Dewey, 1926, p. 79).

Dewey como pedagogo deja varias lecciones importantes que se incorporaron sobre todo en la preparación de los nuevos maestros, entre ellas el método de trabajo por proyectos, una escuela social que formase sujetos democráticos, la creación de sociedades escolares, la experimentación psicológica teniendo en cuenta la imaginación y el dibujo infantil, el estudio del niño desde su psique, sus emociones e intereses, entre otros aportes.

La escuela del juego y del trabajo

Así fue conocida en alguna época la Escuela Activa, el ambiente en que se quería desarrollar la escuela debía tener en cuenta actividades para el juego y el trabajo, por ello era importante que “cuando la curiosidad del niño ha menester de nuevos estímulos de situaciones que planteen problemas para resolver, el programa no debe oponerse a estos impulsos en la forma seca y dura de una larga lista de asuntos insustanciales” (Ministerio de Educación Nacional, 1933, p.303).

Esta escuela reemplazaría el viejo sistema carcelario por un grupo social, orgánico, útil para la comunidad y el sujeto que en ella se perfeccionaba. El campo de sus enseñanzas no sería ya el aula fría y tétrica para el espíritu inmensamente sensitivo y misterioso que llenan de emotividad y asombro (Balcázar, 1935, p. 60), serían los campos, los talleres, las granjas, los que enseñarían al niño el valor de estar en la escuela.

El buen aseo en los locales escolares, la ventilación, la luz, eran aspectos que se recordaban a los maestros para que tuvieran en cuenta en la organización de su institución. La modificación de la escuela no debía ser solamente en su filosofía, su

ambiente estructural era necesario mejorarlo; por tanto, era preciso construir escuelas aireadas, donde entrara la luz, así como “un gran patio en donde los niños se entreguen a los ejercicios físicos y juegos, en los intervalos de las horas de trabajo” (Gamboa, 1933, p. 89).

La educación se convertía entonces en el bastión que permitiría salir de la ignorancia, la pobreza y la inferioridad racial a los pueblos; por ello se hacía necesario aumentar hasta donde fuera posible el número de las escuelas primarias, crear las nocturnas, fundar una casa de menores para los pequeños delincuentes, y desarrollar una segunda enseñanza que estuviera al alcance de las clases pobres: era preciso favorecer las escuelas-talleres, las granjas agrícolas y las bibliotecas infantiles; y, como lo más urgente, era ineludible ir en socorro de la raza creando los servicios médicos y dentales en las escuelas, auxiliando generosamente todas las obras que apuntaran a combatir el hambre y las enfermedades entre los niños, estableciendo las primeras colonias de vacaciones y los sanatorios infantiles (Gaviria, 1935, p. 143), así como incentivar en los jóvenes las prácticas de scouts, las cuales profesaban ideales humanitarios y deseaban la paz entre los pueblos.

Agustín Nieto Caballero fue uno de los intelectuales que impulsó la reforma a las escuelas:

La reforma es ahora acción. Por eso nos hemos empeñado en ella. Construir locales escolares, preparar mejor al maestro, organizar restaurantes, colonias y campos de deporte, poner en movimiento programas de docentes que contemplen la realidad social y nacional, tornar en activos los métodos pasivos, buscar para las aulas un ambiente amable, establecer una relación orgánica entre la escuela y la colectividad” (1935, p. 427).

Prácticas recreativas en la escuela

Los ejercicios practicados en la clase tenían como fin el desarrollo físico del niño, combinando los dos aspectos esenciales de la Nueva Escuela, el juego y el trabajo: “[...] los ejercicios consistían en que los niños procuraran imitar los movimientos, saltos y carreras de algunos animales (conejo, rana, gato, ganso, perro, etc.) y también en lo que se refiere a los movimientos que ejecuta el hombre en el trabajo (cortar árboles, aserrar, martillar, apisonar, etc.)” (Jaime, 1935, p. 603). Las excursiones eran otra actividad de buenos resultados, porque se hacían a manera de paseos, como complemento y aplicación de los centros de interés y del trabajo manual, iniciando a los niños en el conocimiento material de la región, de los

elementos de vida práctica con que se contaba, despertando el amor a la naturaleza y el entusiasmo por el adelanto industrial y artístico, que se constituían en fuentes de prosperidad y de riqueza (Ibíd., p. 200).

La práctica del esculatismo constituyó un retorno a la vida vivificante de la naturaleza como reacción contra los vicios que el refinamiento de la sociedad moderna acrecentaba en los centros urbanos. Sin embargo, ningún sistema mejor que el concebido por Lord Baden Powell en su institución de los boy scouts, ya que este sistema no solamente comprendía todos los ejercicios de campo y el excursionismo sino que dentro de él era posible el ejercicio de todos los deportes. El esculatismo era sin duda el más simpático y atractivo de todos los ensayos pedagógicos modernos para niños y jóvenes de más de doce años. Constituía una escuela de altas virtudes cívicas y de nobles cualidades morales. La práctica del esculatismo formaba hombres vigorosos, caracteres bien templados y caballeros integrales (Bernal Jiménez, 1935, p. 454).

De modo que la práctica de los deportes, los juegos, el esculatismo, las excursiones y los paseos, hacía que el niño aprendiera, jugara y se proyectara como adulto del mañana, fortaleciendo su cuerpo y su voluntad, ya que el ejercicio constante de alguna de estas actividades requería de la formación en la disciplina, aspecto importante para forjar hombres de bien.

A modo de reflexión...

Respecto a la hipótesis de pensar que la Escuela Nueva se convierte en un primer antecedente de la recreación en la escuela, podemos considerar:

La Escuela Nueva tiene un momento social e histórico donde se producen saberes, prácticas y discursos, este contexto genera unas condiciones que permiten crear distancia con la escuela tradicional. En esa perspectiva, el grupo de investigación considera que el movimiento de la Escuela Nueva es un antecedente válido para pensar la recreación en la escuela, puesto que penetra la sociedad y las formas de estructurar una nueva escuela, comprometiéndose con un pensamiento social que pretende hacer de ella una institución con niños y maestros más felices.

Consideramos que aunque los discursos que se encontraron en fuentes primarias de revistas de Educación entre 1920 y 1940, permiten tejer un conocimiento sobre lo que se pretendía hacer con la Escuela Nueva, aún nos queda pendiente

indagar por modelos de aplicación que nos permitan confrontar lo hasta ahora descrito.

Reconocemos el valor que tiene la Escuela Nueva como movimiento social para la historia de la educación colombiana. Sin embargo, para el caso puntual de la investigación no creemos conveniente la aplicación o implementación de modelos traídos e incorporados sin tener en cuenta el contexto social. Por lo tanto, no pretendemos copiar un modelo, procuramos señalar experiencias que nos permitan develar formas de re-crear la escuela, asumiendo también que aspectos claves de la recreación parecen haber apoyado reflexiones, transformaciones y situaciones de dicha institución.

El aspecto que más llamó nuestra atención al estudiar la Escuela Nueva fue el cambio de imaginario social que tuvo la escuela en relativamente pocos años. Somos conscientes que el cambio de mentalidad es un proceso lento y que requiere de mucha credibilidad social; por ello, todas las fisuras que logró causar la Escuela Nueva con la escuela tradicional, dieron la oportunidad de pensar de nuevo en algunas prácticas, saberes y discursos sobre la escuela, el maestro y la comunidad, encontrando unas nuevas formas de relación y subjetivación.

Referencias

Fuentes primarias

- Balcázar, L. (1935). Las modernas orientaciones educativas. *Revista Educación*. Año III, No. 18 y 19. Bogotá, enero - febrero.
- Bernal, J. R. (1935) ¿Qué son los boy scouts? *Revista Educación*. Año III, No. 24 y 25. Bogotá, Julio - Agosto.
- Dewey, J. (1926). *La Escuela y el Niño*. Obras de Dewey. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- Gaviria, T. (1933). La educación en el Huila. *Revista Educación*. Año III, No. 20 y 21. Bogotá, Marzo - Abril.
- Gamboa, R. (1935). Escuelas al Aire Libre. *Revista de Educación*. Año III. No. 26 y 27. Bogotá, Septiembre - Octubre.
- Jaime, E. (1935). Ensayo sobre centros de interés. *Revista Educación*. Año III. No. 26 y 27. Bogotá, Septiembre - Octubre.
- Ministerio de Educación Nacional. (1933). Programas para las escuelas primarias. *Revista de Educación*. Año I. No.5. Bogotá, octubre.

Nieto, C.A. (1935). La Educación Nacional. Revista Educación. 24 y 25. Bogotá: Julio-Agosto, 1935.

Ministerio de Educación Nacional. (1933). En el Ministerio de Educación - Programas para las Escuelas primarias. Revista Educación. Año I. No. 5. Bogotá, Octubre.

Pantoja, J. (1935). Pedagogía Decroliana. Revista Educación. Año III, No.22 y 23. Bogotá, mayo - junio.

Fuentes secundarias

Acosta, L.R. (2002). La recreación: una estrategia para el aprendizaje. Armenia: Kinesis.

Bolaño, T.E. (2005). Qué hacer del ocio. Elementos teóricos de la recreación. Armenia: Kinesis.

Carreño, J.M. (2003). El cuerpo y el juego en los embera de Tumburrulá. Lúdica pedagógica, Vol. 1 No. 8. Universidad Pedagógica Nacional, Diciembre. 33-39.

Carreño, J.M. (2006). Poder, tiempo libre y recreación. Lúdica pedagógica Vol. 1 No. 11. Universidad Pedagógica Nacional. 77-83.

Cuenca, M. (1983). Educación para el ocio, actividades extraescolares. Barcelona: Cincel.

Dumazedier, J. (1971). Ocio y sociedad de clases. Barcelona: Fontanella.

Jaramillo Uribe. La Educación durante los gobiernos liberales 1930-1946. Nueva Historia de Colombia. Vol. IV.

Osorio, E. (2009). La recreación en Colombia, un campo en construcción. En Gómez, C. Osorio, E., Pinto, L. Elizalde, R. (Ed.) Tiempo libre, ocio y recreación en América Latina. Belo Horizonte: UFMG.

Rodríguez, A. (2006). Las prácticas corporales y su relación con la Pedagogía en la escuela en Colombia en 1935. Lúdica Pedagógica. Vol. 2 No. 11 Universidad Pedagógica Nacional.

Quiceno, H. (2003). Crónicas históricas de la Educación en Colombia. Bogotá: Magisterio.

Saldarriaga, O., Sáenz J., Ospina, A. (1997). Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Antioquia: Asociación de Editoriales de Colombia. Vol. 2.

Tabares. F. (2005). El ocio, el tiempo libre y la recreación en América Latina: problematizaciones y desafíos. Medellín: Civitas.

Uribe, J.J., Rojas, C.P. (2010). Quiero ser futbolista: elecciones ocupacionales de jóvenes en la localidad 4 de Bogotá - San Cristóbal. Lúdica Pedagógica Vol. 2 No. 15 Universidad Pedagógica Nacional.