

EL SURGIMIENTO DE LA ESCUELA NUEVA EN MENDOZA
FUNDAMENTOS DE SU PROPUESTA EDUCATIVA

| Nora Alejandra Fernández

EA EDICIONES

*Para Adriana Arpini, Clara Jalif de Bertranou,
mis hijos Rocío C. Portillo y Julián R. Portillo
y mis alumnos.*

EL SURGIMIENTO DE LA ESCUELA NUEVA EN MENDOZA FUNDAMENTOS DE SU PROPUESTA EDUCATIVA

Nora Alejandra Fernandez

Matilde Belén Escobar Negri Ed.

EA EDICIONES



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS

INVESTIGACIÓN
SECRETARÍA DE
INVESTIGACIÓN



Fernández, Nora Alejandra

El surgimiento de la Escuela Nueva en Mendoza: Fundamentos de su propuesta educativa
1a Ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Matilde Belén Escobar Negri; Mendoza. EA Ediciones.
Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras. Secretaría de Investigación.
Instituto de Filosofía Argentina y Americana, 2024.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-631-00-5565-7

1. Pedagogía. 2. Historia de la Educación. 3. Historia Regional. I. Título.
CDD 370.982



Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato.

Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material.

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia.

Bajo los siguientes términos:

Atribución — Usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

No Comercial — Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.

Compartir Igual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Editora: Matilde Escobar Negri
Mendoza, Argentina, 2024.

E A E D I C I O N E S

EMAIL: ediciones.ea@gmail.com

FBK: www.facebook.com/ea.ediciones

IG: @ea.ediciones

INDICE

PRÓLOGO 10

NOTA PRELIMINAR 15

INTRODUCCIÓN 19

Claves de interpretación 19

Algunas coordenadas de análisis 28

CAPITULO I 50

Tradiciones políticas en juego 51

El sistema educativo argentino 63

La Escuela Normal de Paraná 76

Las grandes cuestiones nacionales 84

La construcción simbólica de la nacionalidad 91

Los efectos no deseados del modelo 101

Los cambios del siglo corto 107

CAPÍTULO II 113

Ecos y transformaciones locales 114

El sistema educativo provincial en el siglo XIX 122

Las alternativas a la educación tradicional 128

Los precursores 131

El ambiente de las letras y las ideas en Mendoza 137

El impacto del leninismo 141

CAPITULO III 149

El surgimiento de la Escuela Nueva en Mendoza 150

La Linterna 156

Consolidación y crisis del movimiento 164

CAPITULO IV 186

Ensayos 187

Florencia Fossatti en <i>Ensayos</i>	191
Aclarando conceptos	191
Voces amigas	196
Un comentario y una llamada de atención	205
Divulgación y capacitación de los docentes	211
La educación artística	212
La imprenta de Freinet	217
La enseñanza preescolar	219
Instrumentos para el diagnóstico	221
Publicaciones internacionales	224
La Biblioteca Pedagógica "Nueva Era"	227
La enseñanza de la Ortografía	230
La influencia española	231
La relación con el movimiento literario	235
Pedagogía y sociedad	238
Los vínculos con la actividad gremial	239

CAPÍTULO V 245

Orientación 246

Florencia Fossatti en <i>Orientación</i>	249
El método de proyectos	249
La enseñanza de las Ciencias Sociales	254
La Primera Exposición Internacional de Material Didáctico	257
Experiencias de intercambio internacional	259
La aplicación del Plan Dalton	262
¿Qué es la Escuela Activa?	264
Palabras que no deben perderse	266
Repercusiones de la Exposición	267
Enseñanza de la Aritmética	268
La capacitación de los docentes	270
Educación religiosa y métodos nuevos	273

La enseñanza de las Ciencias Naturales	276
Comunicación e intercambio de experiencias	278
Un ensayo de autogobierno escolar	280

EPÍLOGO 287

FUENTES 307

BIBLIOGRAFÍA 313

ANEXO DOCUMENTAL 340

PRÓLOGO

Las prácticas de enseñanza y aprendizaje se encuentran mutuamente implicadas en la relación que supone el encuentro entre quien enseña y quien aprende. La cuestión de «las relaciones educativas» constituye el tema central de todas las disciplinas que se ocupan de la educación, desde la Filosofía hasta la Didáctica, desde la Pedagogía hasta la Historia de la educación y las Teorías de la comunicación. Según las concepciones más tradicionales, esa relación, aun cuando está mediada por el amor, es asimétrica y jerárquica, pues el/la educador/a es quien conduce, cría, alimenta al educando/a, y este/a recibe de manera más o menos pasiva el alimento. Es un modelo paternal –paternalista– en que la figura del «padre», o eventualmente la «madre», constituye el paradigma de lo que el/la niño/a o el/la joven llegará a ser. El hijo/a repite al padre/madre en una relación que aparece como dissociada de las tensiones y contradicciones de la realidad histórica. Relación en que la preeminencia del padre/madre es ideológicamente justificada como ajustada a la reiteración de los ciclos de la naturaleza. Desconoce el valor de la novedad, la reprime y busca incorporar al otro en lo mismo.

Ahora bien, si se agudiza la mirada es posible reconocer que aquel modelo paternal está ya atravesado por la historicidad propia de las cosas humanas. Es posible advertir también que el/la niño/a no es repetición sino novedad. Como ha señalado Hannah Arendt, la natalidad no se refiere sólo al hecho biológico del nacimiento, sino al hecho específico, distintivo de los humanos, de introducir la novedad en el mundo. Es decir, al hecho de que, como seres libres, los humanos somos criaturas capaces de interrumpir el ciclo de la mera reproducción biológica, lo cual pertenece al orden de la historicidad. En efecto, el mismo modelo de la repetición es un hecho histórico. No se trata en este caso de desconocer la importancia del legado construido por generaciones y que debe ser transmitido a los nuevos. Se trata más bien del modo en que los nuevos reciben y recrean lo que les es legado, para hacer con ello algo diferente, nuevo.

Simplificando, podemos decir que las teorizaciones acerca de las “relaciones educativas” pueden configurarse conforme al patrón de la repetición de lo mismo, cuyo centro es el modelo a seguir, la figura del padre –fortuitamente de la madre– o su sustituto, el maestro/a; o bien se organizan en torno a la posibilidad de introducir la novedad en la historia, colocando en el centro de la escena educativa al/a niño/a o joven.

Una consideración de las «relaciones educativas» desde su historicidad permite reconocer que el/al educador/a no es necesariamente un modelo a repetir, ni el/la educando/a es un objeto que puede modelarse a imagen y semejanza del padre/madre. Al contrario, el/la educando/a es el verdadero sujeto de la educación y ha de colocarse en el centro de la relación. De modo que esta se multiplica, se vuelve dinámica e intercambiable, ya que los sujetos que intervienen en ella, con distintos equipajes, se encuentra unas veces en posición de educando y otras en posición de educador, se enriquecen y se forman mutuamente, haciendo de la relación educativa un espacio para el reconocimiento, el enriquecimiento y la creación.

Sobre este tipo de relaciones trata el libro que el lector tiene a la vista –y que merece una lectura atenta por parte de especialistas y legos. Nora Alejandra Fernández vuelca en él los resultados de su investigación acerca del surgimiento de la Escuela Nueva en nuestro país y especialmente en Mendoza, como un movimiento intelectual y pedagógico que desafió los paradigmas tradicionales de constitución de la relación educativa.

Nora Alejandra Fernández (1964) es mendocina, estudió en la Escuela del Magisterio y en 1982 obtuvo el título de Bachiller Pedagógico. Recuerda sus años de secundaria como una etapa de contrastes entre el silencio represivo de la institución educadora –eran los años de la dictadura cívico-militar– y el diálogo franco con un padre comunista en un hogar que califica como “de izquierda”, justamente porque allí se podía dialogar de cualquier cosa: historia, política, religión y también de las inquietudes propias de una adolescente. Decide estudiar el profesorado de Historia con el afán de transformar el mundo con las herramientas de la educación. Sin embargo, su experiencia en la Universidad responde escasamente a sus expectativas. En esos años, entre 1983 y 1989, la relación pedagógica en la mayoría de las cátedras se establecía dentro de los cánones más tradicionales, con limitados espacios para dialogar y disentir. Desde 1990 comienza a ejercer la docencia en escuelas de la provincia que selecciona entre aquellas a las que asisten los “chicos desfavorecidos”. Sabe qué enseñar, pero se siente insegura respecto de cómo hacerlo. Su experiencia en la escuela 4-049 Alberto Rodríguez de Guaymallén le permite conocer y profundizar en el “Programa de enriquecimiento instrumental de aprendizaje mediado” ideado por Reuven Feuerstein, educador judeo-rumano que trabajó con los niños del Holocausto y desarrolló una Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva, según la cual todas las personas, incluso aquellas con necesidades específicas y dificultades de aprendizaje, pueden desarrollar su potencial. En esto el programa acuerda con Vygotsky en la afirmación de que la inteligencia no tiene coeficiente y el desarrollo se

da de manera dialéctica y compleja a través de la transformación de las competencias por medio de la interrelación de factores internos y externos y de procesos de adaptación que trascienden las barreras que enfrentan los niños. Habiendo recibido entrenamiento en los dos primeros niveles del programa, Nora Alejandra Fernández es contratada como Formadora Independiente por la Universidad de San Juan para capacitar a docentes en el conocimiento y manejo del programa. Realizó el tercer y cuarto niveles de formación en el programa y la crisis del 2001 puso fin a esta experiencia. Es entonces que se decide a iniciar actividades de investigación en un ámbito que le permita conjugar su formación como historiadora y su vocación como docente, con la convicción de que un buen docente debe ser también un buen investigador.

Nora Alejandra Fernández conocía y admiraba la trayectoria de la docente mendocina Florencia Fossatti. En sus investigaciones descubrió que las inquietudes de aquella maestra que no eludía el compromiso social y político, eran sus propias inquietudes. Así comenzó su exploración acerca del movimiento de la Escuela Nueva en Mendoza, bajo la comprensiva y erudita orientación de Clara Alicia Jalif de Bertranou. Se inscribió en el Doctorado en Educación y aprobó los cursos obligatorios y otros optativos. Descubrió la importancia de tomar una opción epistemológica coherente con los interrogantes que se abrían en su investigación y con los objetivos de la misma. Se decidió por aquella que amplía el campo teórico a los procesos históricos y sociales, donde el sujeto que investiga no es un mero observador externo, sino parte constitutiva de una realidad compleja y en movimiento, en la que se juegan tanto la intrincada constitución histórica de la identidad como la necesidad de criticar lo instituido y poner en juego el ejercicio de las funciones utópicas, a través de las cuales se manifiesta la contingencia del presente y la posibilidad de proyectar alternativas.

Nora Alejandra Fernández encuentra que esa tensión entre construcción identitaria y proyección transformadora de la realidad forma parte de las prácticas de quienes integraron el movimiento escolanovista. Así se pone de manifiesto a través de sus escritos y publicaciones en periódicos, revistas, folletos, folletines y ensayos. Los cuales, si bien caen fuera de la sistematicidad exigida por la academia, no carecen de rigor intelectual, aguda reflexión y fina argumentación. Le interesan en especial las revistas, porque, a diferencia de la prensa que busca informar, en las revistas se abre el espacio para el intercambio, la confrontación, el debate. Allí se expresa el campo de interés, los ideales e ilusiones de un grupo, de una generación. “Las revistas –dice la autora– pueden ser consideradas como texto y como historia. Registran rupturas y

continuidades poco perceptibles para el cuerpo social en tanto caja de resonancia y también como tribuna legítima de los debates que acontecen en la época”.

Una experiencia semejante lleva adelante junto a una colega psicopedagoga, con la creación de la Revista *Así Educamos*. La revista no dependía de ninguna institución, así que debieron crear una suerte de asociación para financiarla, se llamó Millcayac y tuvo como principal auspiciante al gobierno provincial con la mayor pauta publicitaria. Paralelamente organizaron un programa de radio semanal con el mismo nombre, de una hora de duración, pero sólo pudieron sostenerlo durante un mes, porque no consiguieron publicidad.

En su investigación, Nora se detiene especialmente en el análisis de dos revistas impulsadas por el movimiento escolanovista: *Ensayos* (1929) y *Orientación* (1932-1933). Ambas creadas y dirigidas por quienes fueron animadores/as principales del movimiento en Mendoza: Florencia Fossatti, Néstor Lemos, María Elena Champeau, Adolfo Atencio, Luis y Filomena Codorniú Almazán, Américo D’ Angelo, Roberto Cherubini, entre otros. No son sólo educadores, sino intelectuales con sólida formación que intervienen con voz propia en los debates acerca de los fundamentos filosóficos, antropológicos, éticos y políticos de la educación. En su universo discursivo circulan las voces de filósofos, psicólogos y pedagogos destacados: J. J. Rousseau, Johann H. Pestalozzi, Ovide Decroly, John Dewey, Jean Piaget, María Montessori, Edouard Claparède, Pierre Bovet, Adolphe Ferrière, Celestine Freinet. Todas esas voces, que se plasman de manera directa o indirecta en las páginas de la revista, dan consistencia a la argamasa teórica que sustenta un conjunto variado de ideas y posicionamientos coincidentes acerca de la necesidad de renovación de las prácticas educativas. “Sus planteos básicos –remarca Nora Alejandra Fernández– concebían al alumno como centro del proceso educativo y propugnaban la democratización de la escuela, en especial de la relación maestro-alumno. La emergencia del alumno como sujeto pedagógico y su centralidad en la relación pedagógica fue parte del proceso generalizado de emergencia de nuevos sujetos sociales [en la provincia y en el país] y del reclamo de transformación e integración que hacían necesario. Una transformación acotada y con limitaciones, pero contundente, fecunda e irreversible, porque continuó hasta el presente, más allá de las oposiciones y resistencias iniciales”.

Se trata, como decíamos, de una investigación acerca de la «relación educativa» en un determinado momento de la historia nacional y regional. La indagación es encarada con las herramientas teórico-metodológicas de la Historia de las ideas y tiene como principal objeto de estudio las mencionadas revistas *Ensayos* y

Orientación. A través de los textos publicados en ellas, Nora Alejandra Fernández recrea los saberes y las prácticas de quienes apostaban a una renovación y democratización de la educación en un contexto que no siempre fue favorable a los cambios. Al contrario, debieron enfrentar y resistir intereses y tensiones económicas, políticas y sociales. Dado que los posicionamientos teóricos no son ajenos a las incertidumbres de la realidad histórica, cabe destacar la habilidad de la autora para deslizarse entre unos y otras componiendo un relato del pasado que vive en el presente, como parte constitutiva de la propia identidad y como inquietud proyectada al futuro, que horada el horizonte de lo posible.

Adriana María Arpini

Enero de 2024, en Mendoza.

Bajo los efectos del cambio climático.

NOTA PRELIMINAR

Nos hallamos en presencia de un trabajo creativo y recreativo que nos transporta básicamente a la primera mitad del siglo XX. Se trata de una investigación que se apoya en hipótesis plausibles; rigurosamente guías que focalizan la mirada analítica sobre las peculiaridades de lo que fue en Mendoza la Escuela Nueva, para lo cual distingue dos etapas: la primera referida a las instancias iniciales del siglo hasta 1936. La segunda, a partir de este año y los venideros, con sus discontinuidades. Sin embargo no se aborda este hecho como una singularidad cerrada o delimitada por fronteras, sino en sus aristas propias y, asimismo, extendidas: tanto en las raíces europeas y norteamericanas que le dieron impulso, como también en sus rasgos inherentes, y en el abanico político, social e ideológico implicado.

En su travesía Nora Alejandra Fernández adopta un punto de partida con la siguiente hipótesis fuerte: "el movimiento de la Escuela Nueva en Mendoza, durante la primera mitad del siglo XX, elaboró una síntesis con características distintivas tanto del modelo normalista hegemónico en la Argentina como de las fuentes de pensamiento pedagógico que se instituyeron en propuestas alternativas a ese modelo. Por tanto, el movimiento escolanovista anticipó formal y orgánicamente los enfoques educativos centrados en la imprescindible consideración y respeto de las necesidades, intereses y capacidad creativa del sujeto de la educación en Mendoza".

Esta hipótesis –a la que añade otras subsidiarias– nos va conduciendo como lectores en la expectativa de interpretar su propia interpretación. Así, su experiencia de investigación nos encamina por instancias relevantes en las que nos transmite con claridad y eficacia no solamente sus hallazgos, sino también sus elucidaciones de los acontecimientos y las ideas que los sustentaron.

En el acto educativo no hay espectadores. Es un proceso dinámico entre sujetos que ponen en juego sus experiencias de vida atravesadas por el deseo de conocimiento, de crecimiento mutuo desde la materialidad de cada uno. Hay, por cierto, rasgos intrínsecos que se aportan, pero también aleatorios dada la circunstancialidad en la que se hallaban inmersos. Sin embargo, y casi resulta una obviedad, ese acto implicaba un salto superador de esa circunstancialidad, que nunca podía ser determinante. Había un hacer haciendo, esto es, el despliegue de la inteligencia como capacidad abarcadora y de la comprensión, mas también de todas las aptitudes que atesoraba un ser humano en sus diversos planos. Cada ser humano era único, y por lo mismo era un "origo" u origen en el que concurrían lo dado y lo

adquirido, lo situado y lo proyectado. Era principio, manantial y fuente, pero maleable, de allí que se podía valorar el acto educativo como confluencia o reunión en la que era dable llegar a buen puerto.

La doble dimensión que nos ofrece Nora Alejandra Fernandez es a la vez explicativa e interpretativa. Tenemos por un lado la esfera histórica según se presentaban las localizaciones. En tal sentido, es el soporte de su indagación, siempre fiel a su objeto de estudio, de acuerdo con sus complejidades intrínsecas. Por otro lado, las ideas que se hallaron a la base del accionar del movimiento de la Escuela Nueva. Claramente el recorrido no es lineal, no lo podría ser porque la tensión en las fases fue múltiple, como lo fue el acervo conceptual del escolanovismo.

Insistiendo, en este movimiento no se trataba de atenerse a un modelo teórico sin más, sino tender la observación a la experiencia de una heterogeneidad de lo que solemos llamar "realidad", que no es sino la vida concreta con todas sus dificultades: sujetos *en y con* el mundo en situación vital para que tuviese lugar el encuentro formativo.

Por otro lado, la expresión "Escuela Nueva", con la sola palabra "nueva", despertó el escozor, las agresiones y la violencia sobre la actividad docente amedrentada, en medio de una sociedad apegada a tradiciones y fuerzas conservadoras. Y por qué no decirlo, retardatarias, integrada por una oligarquía que hacía uso de sus privilegios. Esa Escuela Nueva era portadora de una transformación que, en su ejercicio crítico, resultaba no solamente incómoda, sino "peligrosa" dado que abarcaba el surgir del feminismo y del gremialismo docente –ambos con su militancia– tal como lo señala la autora, además de las vocaciones artísticas y literarias, entre otros despertares en el escenario mendocino. Un ejemplo de esto último fueron los salones del poema ilustrado en la convergencia de artistas plásticos y escritores en sustantiva unión.

Podríamos añadir, igualmente, que la misma denominación del movimiento como Escuela Nueva era un juicio. Lo nuevo no era una simple adjetivación, pues toda adjetivación encierra un juicio y en este caso tenía un peso específico propio. Había valores ignorados u ocultados en nuestro devenir del siglo XIX. El siglo XX en su alborada y con maestros de formación renovadora no tenía un fin en sí mismo, sino sobre destinos más auspiciosos. Era una nueva ideación sobre la persona humana, entendida como artífice del mundo, con poder reconfigurador de *su* mundo, de *su* vida y, algo no menor, de la sociedad en la cual se hallaba inserta. En efecto, la escuela y el acto áulico, fueron entendidos como espacio dinamizador de todas sus posibilidades; un proceso innovador en instancias engarzadas unas con otras, en el

que la cultura y la educación eran inseparables o, mejor dicho, el anverso y el reverso de una misma moneda. En tal sentido, Fernández trata el tema sin reduccionismos atendiendo al momento con la amplitud que requiere ser historiadora, y en este caso en particular, historiadora de la educación contemporánea.

La apelación a las revistas en las que publicaron los docentes involucrados en el proyecto educativo, sometidas a un análisis riguroso por la autora, pone en evidencia que contra el modelo hegemónico normalista, bebieron en fuentes de origen europeo y norteamericano, pero imprimiendo una adaptación de las ideas a las condiciones y situaciones de Mendoza, según su principal hipótesis y tal como hemos mencionado. Por nuestra parte podemos decir que esta obra puede ponerse en paralelo con otras iniciativas que emergieron décadas después, en las que también se combinó la acción pedagógica con la escritura a través de publicaciones periódicas, por ejemplo, como fue la iniciativa de Julio Larrea (Ecuador, 1904 – Argentina, 1987) con su revista *Nueva Era*, dedicada, precisamente, a pedagogía y cultura. Mas insistiendo con la investigación de Nora Alejandra Fernandez y vista en perspectiva, bien dice ella que ese espíritu renovador, aunque pareciera haber quedado detenido en el tiempo de los sucesos, tuvo, de un modo u otro, prolongaciones en "corrientes existentes en la actualidad, tales como la Pedagogía Anti-autoritaria, la Pedagogía Crítica, el Constructivismo, el Aprendizaje Mediado, etc.", que "mantienen una filiación innegable con él en cuanto a su interés por la búsqueda de la innovación y la experimentación, la centralidad del estudiante en la relación pedagógica y la imprescindible vinculación del saber educativo con el del resto de las ciencias sociales".

Las altas aspiraciones de los docentes que integraron el escolanovismo tiene en esta investigación una fuente imprescindible. Es digna de ser leída y consultada por el denuedo con el que se realizó.

Clara Alicia Jalif de Bertranou
Mendoza, enero de 2024.

INTRODUCCIÓN

Claves de interpretación

La educación, como práctica que incide en el ámbito de las subjetividades, implica la construcción de un sujeto mediador al que podemos denominar –como propone Adriana Puiggrós (1991 a)- sujeto pedagógico. Con él nos referimos a la compleja relación entre el docente y el estudiante, en tanto sujetos sociales igualmente complejos que ingresan a las situaciones educativas incluidas en la totalidad de la producción social humana.

Un tipo específico de sujeto pedagógico se perfiló en la propuesta de la llamada “Escuela Nueva”¹ durante las primeras décadas del siglo XX en la provincia de Mendoza, en el oeste argentino. Para definirlo empleamos los términos de una de sus principales representantes, Florencia Fossatti (1959:3), al referirse “al importante movimiento de renovación educacional que durante dos lustros arraigó y se desarrolló en las escuelas comunes provinciales de Mendoza”.

Como plantea António Da Nóvoa (2009) en Occidente, en la segunda mitad del siglo XIX, se produjo la consolidación de un modelo de educación escolarizada masiva y obligatoria que se difundió internacionalmente y, en lo esencial, ha llegado hasta nuestros días. Por tanto, en la escuela actual perviven los trazos de otros discursos, incluso antagónicos, que en otros tiempos y espacios protagonizaron luchas por la veracidad y la validez conforme a criterios de coherencia y certidumbre fuertemente condicionados por factores políticos. Aquellos que alcanzaron a convertirse en discursos hegemónicos una vez constituida la pedagogía como campo, se conjugaron en lo que llamaremos la escuela “tradicional”, a la que se intentó reformar en el siglo XX. Los cuestionamientos que surgieron a fines del siglo XIX enlazaron las ideas de Sócrates y su método en Grecia; de Cicerón y Quintiliano en la Roma clásica; de los humanistas como Erasmo, Vives, Rabelais y Montaigne; de los principios establecidos por Ratke y Comenio en el siglo XVII; de Rousseau y Pestalozzi con su anti-intelectualismo en el siglo XVIII y de Fröbel con los “jardines” de infantes en el siglo XIX, para dar forma a un necesario cambio pedagógico (Aguerrondo, I., 2005).

¹ En adelante nos referiremos a la Escuela Nueva sin el uso de comillas dada la frecuencia de su empleo.

En tanto “formaciones culturales”, como las denomina Raymond Williams (2000), que polemizan y avanzan paralelamente o en emprendimientos comunes con los actores del sistema educativo, se abre el campo problemático del conjunto de propuestas y experiencias pedagógicas alternativas, escolarizadas o no, a la escuela “tradicional” de fines del siglo XIX y principios del siglo XX en Occidente. El contexto en que se desarrollaron fue el de un cambio de época caracterizado por intensas y creativas búsquedas en el campo educativo, entre las cuales la Escuela Nueva fue una de las más fecundas. Todas ellas crearon o aspiraron a crear libremente sus propios y nuevos estándares que, tiempo después, fueron rescatados y reelaborados. De allí que dichas alternativas no compartieran íntegramente sus principios, ideales y aspiraciones, como es evidente en los casos de la llamada escuela Neuhoﬀ en Zúrich, fundada por Pestalozzi en 1769 –el antecedente más relevante de la Escuela Nueva-; la Casa-Escuela de Yásnaia Poliana abierta por León Tolstoi en 1861 en la Rusia zarista; la New School en Abbotsholme, Derbyshire, fundada en 1889 por Cecil Reddie, y la Bedales School fundada en 1893 por John Haden Badley, ambas en el Reino Unido; la Institución Libre de Enseñanza fundada hacia 1876 por Francisco Giner de los Ríos tanto como la Escuela Moderna creada por Francisco Ferrer Guardia en 1901 en España, y la École des Roches, fundada en 1899 por Edmond Demolins en Francia. También Georg Kerschensteiner, entre 1896 y 1919, dirigió su Escuela del Trabajo y, en 1910, Paul Geheeb creó la Odenwaldschule en Alemania, al igual que el Hogar Experimental de Niños o White Nursery que fue creada en 1922 por Sabina Spielrein y Vera Schmidt en la Unión Soviética, entre muchas otras experiencias que lo ejemplifican (Alvarado, M., 2013).

El discurso de la Escuela Nueva es de origen europeo y norteamericano. La idea según la cual los estudiantes no son una hoja en blanco que debe ser escrita desde afuera, sino sujetos que participan activamente en su aprendizaje fue el punto en que coincidieron todos sus pedagogos. Sus principios resignificaron el pensamiento de Pestalozzi, Fröbel y Rousseau al cuestionar la concepción de la educación como la imposición de formas y privilegiaron el estímulo de la iniciativa, la personalidad, las necesidades y la creatividad de los niños. Otro de los pilares conceptuales de este movimiento fue la identificación de los métodos educativos con la ciencia, considerada en esa época como el timón del progreso. En este sentido se orientó *L'Home Chez Nous*, fundada en 1929 por Adolphe Ferrière en Lausana, Suiza y el libro *L'Éducation nouvelle*, de Edmond Demolins publicado en 1897.

La propuesta de los nuevos métodos escolanovistas o “activos” tuvo, entre otros importantes representantes, a Édouard Claparède en Ginebra, centro del escolanovismo europeo en aquella época, al igual que a la médica y educadora italiana María Montessori, que desarrolló una renovación pedagógica tendiente a una autoeducación efectiva en base a las nuevas disciplinas científicas, como la Psiquiatría y la Psicología. En su *Casa dei Bambini* en Roma, fundada en 1907, el docente debía emplear el método analítico valiéndose de nuevos materiales pedagógicos adecuados a sus fines. Por su parte, el médico belga Ovide Decroly postuló un método de enseñanza renovador que articulaba la “globalización” en la enseñanza de la lecto-escritura y los “centros de interés” del estudiante en la selección de los contenidos. Cèlestin Freinet, en Francia, trabajó en el tema de la utilización de la imprenta y el cooperativismo en su concepción de las “escuelas modernas”. En los Estados Unidos de Norteamérica, John Dewey fue la figura más prominente del movimiento también conocido como “Escuela Progresiva”, con su trabajo en la cátedra de Filosofía y Pedagogía en la Universidad en Chicago (1894-1904), donde creó su Escuela-Laboratorio en 1896, y luego en la Universidad de Columbia. Dewey afirmaba que el progreso de una nación debía basarse en la igualdad de oportunidades y que la democratización de la sociedad tenía que nacer desde dentro de la escuela (Jamil Cury, C. R., 2005).

Los nuevos sistemas que surgieron se diferenciaron según el nombre del pedagogo que los ideó y aplicó, pero todos promovieron la flexibilidad de los modelos de enseñanza en respuesta a las diversas condiciones del contexto. Esto hizo que, por ejemplo, el Plan Dalton no tuviera un mismo desarrollo y profundidad ni siquiera en su país de origen, los Estados Unidos de Norteamérica, dado que la misma Helen Parkhurst recomendaba la modificación del plan según las circunstancias y el criterio de los docentes que lo aplicaban. Por su proyección internacional, la Escuela Nueva se transformó en una nueva configuración a partir de su inserción en la particular trama histórica de cada país y cada región, combinando sus ideas con las teorías y posiciones filosófico-pedagógicas preexistentes. Los docentes argentinos que se interesaron en la Escuela Nueva realizaron un importante y meritorio trabajo intelectual de apropiación y adaptación de esta nueva narrativa. Al hacerlo procuraron no tanto incorporarse al mapa de la pedagogía en el mundo, sino más bien incorporar la pedagogía del mundo en la Argentina. Este nuevo grupo de intelectuales-docentes, como señala Sandra Carli (1992), se generó principalmente en las provincias argentinas puesto que, si bien el Río de la Plata fue el canal a través del cual ingresaron, las provincias fueron el escenario de su reescritura. Sus variantes revelan

una diversidad que nos conduce necesariamente a considerar a la Escuela Nueva argentina no como un discurso único, cerrado y estrecho, sino que incluyó distintas articulaciones surgidas en las regiones y provincias donde se puso en práctica.

El estudio de la Escuela Nueva argentina permite confirmar lo que observa Adriana Puiggrós:

No fue sólo una expresión pura de sus fuentes europeas y norteamericanas sino que la combinación de éstas fue muy diversa en la trama discursiva de sus principales representantes. Tampoco se observa una correspondencia directa entre la pertenencia político-partidaria y la elección o elaboración de las fuentes que realizaron sus adherentes, razón por la cual resultan insuficientes las clasificaciones unilaterales o globales de la escuela activa argentina (1992:59).

Producto de ello y como en el resto del mundo, la Escuela Nueva argentina puede desagregarse, según esta investigadora, en tres variantes o posiciones distintas, aunque no excluyentes entre sí:

a) Las posiciones “orgánicas”, que incorporaron los postulados del activismo europeo y norteamericano en sus prácticas pero permanecieron fieles al discurso normalista y al currículum tradicional. Podemos considerar incluida en esta línea la actividad llevada a cabo por Clotilde Guillén de Rezzano y José Rezzano en Buenos Aires.

b) Las posturas “transgresoras”, que buscaron modificar profundamente sus prácticas, adecuaron los postulados del activismo europeo al discurso normalista y confrontaron con la burocracia educativa pero manteniéndose al margen de cuestionamientos gremiales y políticos. Bernardina Dabat de López Elitchery y las hermanas Olga y Leticia Cossettini en Santa Fe pueden ser consideradas sus principales exponentes e incluyeron un amplio espectro filosófico que abarcó desde un espiritualismo estetizante, con eje en el desarrollo de la creatividad artística, hasta declaradas adhesiones al positivismo en tanto acercamiento científico a la realidad educativa.

c) La corriente “radicalizada”, que vinculó los nuevos planteos pedagógicos con definiciones políticas y reivindicaciones gremiales docentes. Consideramos que incluye la labor en Uruguay de Jesús Aldo Sosa Prieto –Jesualdo- con su experiencia en 1928 en la “Escuela N° 56” de Canteras del Riachuelo, departamento de Colonia, por su compromiso político aunque nunca se proclamó escolanovista, al igual que con la tarea de Antonio Sobral en Córdoba a partir de 1926, miembro de la Unión Cívica

Radical –UCR-, y Saúl Taborda en 1920 además de la Escuela Nueva en Mendoza, cuya actuación comenzó con la primera gran huelga del magisterio provincial en 1919.

Los pedagogos de la Escuela Nueva argentina actuaron dentro del sistema educativo oficial y acusaron a la escuela existente en su tiempo de ser autoritaria, rígida o ritualizada, enciclopedista, de exacerbar el individualismo competitivo, de reducir la educación a una mera transmisión pasiva y memorística de conocimientos, de estar centrada en la figura del maestro y de no tener en cuenta los intereses infantiles puesto que consideraba al niño como una *tabula rasa*. Por tanto, delinearon su ideal con los rasgos opuestos, es decir, una educación práctica, vital, integral, activa, creativa, libre, participativa, centrada en el niño, solidaria y democrática. El escolanovismo se orientó hacia el interior del establecimiento educativo como una práctica escolarizada que priorizaba el desarrollo de experiencias dinámicas en el aula a través del uso de las más diversas técnicas, estrategias y métodos didácticos basándose en los más recientes avances pedagógicos.

En Mendoza, ya a fines del siglo XIX y en la primera década del siglo XX, existieron intentos de cambio. El krauso-positivismo, desarrollado previamente en diversos ámbitos educativos nacionales por destacadas figuras como Carlos Vergara, se vinculó aquí con las huellas dejadas por Juan Crisóstomo Lafinur, el General José de San Martín, Tomás Godoy Cruz, el General Toribio de Luzuriaga, Julio Leónidas Aguirre, Agustín Álvarez, Sara Chamberlain de Eccleston, la propuesta educativa del anarquismo y el socialismo, Norberto Vergara, Agustín Álvarez, Julio Leónidas Aguirre, Elvira Rawson de Dellepiane y las ideas de María Montessori, Johann F. Pestalozzi, Friedrich Fröbel, Adolphe Ferrière, Édouard Claparède, Georg Kerschensteiner, Célestin Freinet, Ovide Decroly, Hellen Parkhurst y John Dewey, entre otros, para confluir en la propuesta de la Escuela Nueva mendocina y otorgarle una identidad propia. La singularidad de la narrativa escolanovista radicó en que sólo en esta provincia se combinó con el movimiento reivindicativo gremial docente, el feminismo y un movimiento literario regionalista, como señala Arturo Roig (1966). Los docentes escolanovistas mendocinos actuaron como verdaderos intelectuales “emergentes-alternativos” que ampliaron y enriquecieron su desempeño de un modo inédito, ya no de modo individual ni aislado, sino vinculados y organizados formalmente en torno a una apertura al mundo como nunca antes había sucedido en la provincia e incluyeron planteos sociales vanguardistas como no se registraron en ningún otro punto del país.

La propuesta innovadora que difundió el Centro de Estudios Pedagógicos “Nueva Era” en Mendoza vinculó de un modo propio la “matriz” normalista, en términos de Alcira Argumedo (2004) con los últimos avances provenientes de Europa y los

Estados Unidos de Norteamérica. Guiados por el interés en transformar un modelo educativo cerrado, por medio de una práctica político-pedagógica de franca apertura, realizaron una importante tarea de divulgación que convirtió a dicho centro en lo que Pablo Lacoste (1993:118), caracteriza como “bisagra articuladora de esta nueva visión pedagógica con los docentes de la provincia”.

Por las aportaciones de Roig (1966:49) sabemos que sus protagonistas en Mendoza eran docentes, varios de ellos de origen universitario, que actuaron en el nivel primario de la enseñanza provincial. Florencia Fossatti –egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata- y Néstor Lemos –nacido en Buenos Aires pero graduado en la Escuela Normal de Mendoza- fueron los referentes del movimiento que crearon y dirigieron las dos revistas pedagógicas más importantes del escolanovismo local en aquellos años: Ensayos, de 1929, y Orientación, de 1932-1933. Junto a ellos trabajaron intensamente María Elena Champeau, Lázaro Schallman, Américo D’Angelo, Carlos Quiroga, Luis Codorniú Almazán y muchos otros docentes mendocinos.

Su desarrollo en Mendoza puede ser entendido conforme a una delimitación en dos etapas que propone Carli (2004) para todo el país, pero adaptado a la realidad provincial:

1) La primera etapa corresponde a las primeras décadas del siglo XX con la gestación e inicio del movimiento en Mendoza. Transcurre en sincronía con el movimiento de la Escuela Nueva en Europa y los Estados Unidos de Norteamérica – en 1889 se funda la *New School* en Abbotsholme, Reino Unido, y en 1921 la Liga Internacional de la Educación Nueva en Calais, Francia, considerados sus hitos de referencia-. Tiene como precedente local, inmediato y decisivo las luchas de reivindicación del sector docente iniciadas en 1916, que dieron lugar a la organización gremial y la huelga de 1919 en la provincia. Florencia Fossatti y muchos docentes que las protagonizaron luego integraron el movimiento escolanovista mendocino que comenzó en 1926 con las conferencias dictadas por María Elena Champeau sobre el método Montessori y se extendió hasta 1936. Esta década puede desagregarse en dos períodos:

- El primer período se inicia en 1926 con la difusión de las nuevas posturas críticas a la tradición normalista y la realización de experiencias pedagógicas tentativas, que desembocaron en la organización formal del movimiento en Mendoza en 1928. A esta instancia corresponden las primeras publicaciones referidas a las nuevas ideas pedagógicas en la revista *La Linterna* y la creación de la “Escuela-

Taller² para comenzar a ponerlas en práctica, ambas iniciativas vinculadas al Círculo de Periodistas de Mendoza.

- El segundo período, de 1928 a 1936, se caracteriza por el crecimiento y la consolidación del movimiento. Es su momento nodal con la fundación en 1928 del Centro de Estudios Pedagógicos “Nueva Era” para difundir y alentar la experimentación en las nuevas propuestas pedagógicas. En esos años lanzaron sus dos publicaciones -Ensayos, en 1929, y Orientación, en 1932 y 1933- Florencia Fossatti asumió el cargo de inspectora del gobierno escolar provincial en 1930, cobró fuerza la “Escuela-Taller” del Círculo de Periodistas, se crearon tanto la “Escuela Experimental Nueva Era” como las “escuelas complementarias”³ y se realizó la primera Exposición Internacional de Material Didáctico en 1932. Con Fossatti como directora, en la Escuela “Presidente Quintana” y de 1933 a 1936, se llevó a cabo la polémica experiencia que terminó con su cesantía, la anulación de todos los cambios y la condena de cualquier práctica relacionada con el movimiento en todas las escuelas de la provincia.

2) En la segunda etapa, que comienza en 1936, el desarrollo del escolanovismo mendocino es discontinuo. El ostracismo del canon y el silenciamiento han sido irreductibles aunque tuvieron un punto de quiebre con la emergencia y rescate de sus principios a fines de la década del 60 y comienzos de los años 70. A excepción de ese breve lapso, sus postulados iniciales han sido profundizados y ampliados, pero sin la denominación ni referencia a la Escuela Nueva por ignorada, temida, subestimada o despreciada. Coincidimos con Lorenzo Luzuriaga en que el movimiento siguió vigente (Luzuriaga, L., 1964) y consideramos que diversas corrientes existentes en la actualidad, tales como la Pedagogía Anti-autoritaria, la Pedagogía Crítica, el Constructivismo, el Aprendizaje Mediado, etc., mantienen una filiación innegable con él en cuanto a su interés por la búsqueda de la innovación y la experimentación, la centralidad del estudiante en la relación pedagógica y la imprescindible vinculación del saber educativo con el del resto de las ciencias sociales.

El final que tuvo el movimiento, coartado brutalmente como todos los intentos de transformación pedagógica en la provincia, significó su imposibilidad de alcanzar una

2 Nos referimos como “Escuela-Taller” del Círculo de Periodistas a lo que en las publicaciones con las que contamos figura como “escuelas talleres” o “escuelas nocturnas”, en plural, por tratarse de aulas de experimentación pedagógica y enseñanza de oficios que funcionaron en subalquiler en la sede de esa institución, mínimamente subvencionadas por el Estado provincial y sin la infraestructura de una escuela convencional, es decir, sin edificio propio o exclusivamente destinado a tal fin. Ver: *La Linterna* N° 7. Año 1. Tomo 3. Mayo de 1928. Págs. 379, 381 y 382.

3 Las llamadas “escuelas complementarias”, como la que funcionó en la Escuela “Presidente Quintana”, estuvieron destinadas exclusivamente a los estudiantes de 5° y 6° grados del nivel primario dentro del sistema educativo provincial.

maduración suficiente como para expresar todas sus potencialidades, tal como acertadamente afirma Roig (Roig, A., 1998b). Sin embargo y precisamente por ello, lograron desarrollarlas con posterioridad siguiendo otros recorridos y transformadas por ser una verdadera cesura pedagógica. El término “nueva” con el que se autocalificaron sus miembros refiere a lo disruptivo, presente en todas las épocas pero que el tiempo termina transformando en pasado. No es el caso del movimiento pedagógico de la Escuela Nueva en general y de Mendoza en particular, en parte porque no hay innovación más antigua que la de educar pero, sobre todo, porque sus aportaciones demostraron su eficacia y vigencia a futuro.

Conforme a lo expuesto, nuestro estudio ha tenido las siguientes derivas:

- Analizar cuáles fueron las circunstancias del surgimiento del movimiento de la Escuela Nueva en Mendoza, habida cuenta de su estrecha vinculación con el desarrollo del movimiento escolanovista en la Argentina. Para ello se ha procedido a caracterizar el horizonte histórico en que se desarrolló el movimiento y a establecer sus relaciones más significativas con las demás dimensiones de la realidad social de la época.

- Interpretar críticamente la instancia fundadora de la propuesta de la Escuela Nueva mendocina expresada en sus producciones delimitando el marco teórico-metodológico desde el cual se aborda la investigación y sin perjuicio de aclarar o introducir oportunamente criterios y categorías específicas pertinentes a cada aspecto trabajado.

- Estudiar la producción de la Escuela Nueva en artículos publicados en los diarios locales y las revistas fundadas para la difusión de su pensamiento en Mendoza. Las principales fuentes documentales han sido las revistas *Ensayos* de 1929, *Orientación*, editada de 1932 a 1933, y artículos del diario *Los Andes*. Incluimos la revista *La Linterna*, editada en 1927 y 1928 por el Círculo de Periodistas de Mendoza como su antecedente más significativo. Se han establecido los criterios de clasificación y periodización así como las categorías de análisis e interpretación a fin de establecer la función que cumplieron estos trabajos en el desarrollo educativo de la provincia y la producción general del movimiento de la Escuela Nueva en el país.

- Reconocer los fundamentos filosóficos, epistemológicos y pedagógicos del movimiento de la Escuela Nueva en Mendoza, aunque ellos no sean siempre expresamente consignados como sucede con frecuencia en los escritos ensayísticos. Al hacerlo, se procedió a determinar la particular articulación que adquirió su propuesta en nuestro medio, sus rasgos, relaciones, antecedentes y significado en la historia de la educación provincial y nacional.

- Examinar las interpretaciones que, con distinto grado de profundidad, han sido realizadas sobre la Escuela Nueva mendocina y proponer una nueva mirada sobre ella, a nuestro juicio, sólidamente fundamentada.

Por tanto, la conjetura que guía esta investigación es que el movimiento de la Escuela Nueva en Mendoza, durante la primera mitad del siglo XX, elaboró una síntesis con características distintivas tanto del modelo normalista hegemónico en la Argentina como de las fuentes de pensamiento pedagógico que se instituyeron en propuestas alternativas a ese modelo. El movimiento escolanovista provincial anticipó formal y orgánicamente los enfoques educativos centrados en la imprescindible consideración y respeto de las necesidades, intereses y capacidad creativa del sujeto de la educación.

Para precisarlo hemos incorporado las siguientes ideas coadyuvantes:

El movimiento escolanovista en la Argentina, como señala Puiggrós, no fue sólo una expresión directa de sus referentes europeos y norteamericanos, dado que sus principales representantes las interpretaron y combinaron de modo diverso en su trama discursiva.

Las formaciones conceptuales específicas que surgieron en todo el país, con considerables atributos distintivos, indican que tampoco fue una corriente homogénea y las clasificaciones unilaterales resultan insuficientes. Tampoco es posible encontrar una correspondencia directa entre la pertenencia político-partidaria de los principales representantes de esta corriente, ni en la elección y elaboración que realizaron de sus fuentes europeas y norteamericanas.

El agrupamiento de las corrientes pedagógicas de la época en “positivistas” y “antipositivistas”, al igual que una definición global de la Escuela Nueva en la Argentina, obstaculizan la comprensión del tema. En la década de 1930 el positivismo ya era una corriente pedagógica superada en su forma consolidada decimonómicamente, pero sus categorías y, en particular, las de tipo krauso-positivista, pervivieron en los discursos de casi todos los educadores partidarios de la innovación, incluidos los “activistas”, de línea predominantemente espiritualista.

Por otra parte, los educadores “pragmatistas” o “activistas” provenían del espacio del normalismo y reflejaron también el conjunto de las transformaciones en esa narrativa. La difusión de las experiencias y el pensamiento de los referentes europeos y norteamericanos de la Escuela Nueva en Mendoza estuvo encabezada por las publicaciones periódicas *Ensayos* y *Orientación*, conjuntamente con artículos en los periódicos locales –diario Los Andes en este caso-. La revista La Linterna, editada por el Círculo de Periodistas de Mendoza en 1927 y 1928 fue su antecedente inmediato.

Y finalmente, la existencia de superposición, distinción y/o antagonismo de los planteos “activistas” con los “normalistas” según sus coincidencias y diferencias de orden pedagógico en torno a las concepciones sobre el poder político-pedagógico esto es, la relación Estado-sistema educativo-sociedad civil y docente-estudiante. Así mismo, la relación que establecieron entre los campos de conocimiento teórico y didáctico, la concepción técnico-metodológica y las condiciones políticas de producción del currículum.

Se nos plantean entonces, interrogantes nodales tales como: ¿cuál fue la concepción del hombre, del mundo y de la vida que dio sustento a las teorizaciones y acciones pedagógicas del escolanovismo en la Argentina y en Mendoza?, ¿cómo interpretaron sus integrantes la complejidad de los procesos educativos de que eran partícipes y protagonistas?, ¿cuáles fueron las herramientas teóricas de las que se valieron para comprender su situación como educadores y proyectar cambios en ella? Y por último, ¿qué caminos tomaron o intentaron transitar para resolver los problemas que desde su perspectiva presentaba la educación en aquella encrucijada histórica? Buscando darles respuesta indagamos en los orígenes y características de la Escuela Nueva en Mendoza focalizando nuestro análisis en la fundamentación epistemológica, filosófica y pedagógica de su propuesta expresada en sus producciones, a fin de interpretar en profundidad su especificidad. El examen del contenido de esas publicaciones nos permite considerar y analizar rigurosamente los rasgos, relaciones y significado del movimiento escolanovista en el desenvolvimiento del pensamiento pedagógico provincial y nacional.

Algunas coordenadas de análisis

Bajo la historia, la memoria y el olvido.

Bajo la memoria y el olvido, la vida.

Pero escribir la vida es otra historia.

Inacabamiento.

Paul Ricoeur

Las palabras de Paul Ricoeur (2008) expresan nuestros límites pero, también, nuestros anhelos cuando utiliza la imagen de mástiles que portan velámenes entreverados, sin dejar de ser distintos, de una embarcación enfrentada a una única y apasionante aventura de navegación por el conocimiento. Así, esta tesis se inscribe

en el ámbito de los estudios sobre Historia Contemporánea de la Educación y de la Pedagogía argentinas a partir de la elección de un paradigma interpretativo crítico e interdisciplinar. Conforme a ello, profundizamos en el conocimiento del ámbito educativo como parte del estudio integral de los problemas nacionales en su impacto regional y sus influencias recíprocas. Nos ha guiado el interés por lograr una reinterpretación precisa que contribuya a comprender en profundidad la formación conceptual específica del escolanovismo mendocino expresada en sus producciones en tanto testimonio de un pensamiento situado e históricamente contextualizado.

Sabemos que los supuestos epistemológicos repercuten en la opción metodológica de todo proceso de investigación, al igual que las condiciones sociohistóricas actúan como condición de posibilidad de la producción de un conocimiento que aspire a ser transformador de la realidad. La epistemología entendida como estudio histórico-crítico permite mayores posibilidades de reflexión ya que no se trata sólo de analizar las estructuras formales de las teorías científicas sino, también, de examinar las prácticas concretas de los sujetos productores de conocimiento en su inserción histórica, su comunidad científica específica e incorporar la reflexión ética desde el inicio mismo del quehacer heurístico.

El sujeto, la cognición, los significados y los valores atribuibles pertenecen a la realidad misma y, por tanto, las posibilidades metodológicas son múltiples pues hay tantos métodos posibles como problemas a resolver. Desde esta perspectiva el sujeto productor ya no es un mero observador externo de la realidad ni el conocimiento es neutral. Ahora se lo reconoce como parte constitutiva del mundo, de una realidad que es información dinámica y, por tanto, de un conocimiento que es una producción cultural. Las ideas del marco teórico o categorial son “ideas encarnadas” en tanto son producidas por sujetos en condiciones sociohistóricas concretas y como respuestas a problemas concretos (Arpini, A., 2003). Ello hace necesario que los criterios para producir conocimiento científico y reflexionar sobre él, partan de la consideración de los aspectos históricos, sociológicos y psicológicos de cualquier práctica humana, conformando incluso una “sociología del conocimiento” en la cual la condición de región periférica de América Latina en relación a los demás continentes del mundo tiene una significación decisiva.

En el transcurso del siglo XX se instituyó una “concepción ampliada” de la epistemología que incluye la dimensión sociohistórica de la producción del conocimiento y conduce a una inevitable variación en sus conclusiones ontológicas y

metodológicas. Siguiendo a Esther Díaz (1997) y su propuesta de una “ontología de la complejidad”, en este estudio entendemos la realidad como un proceso evolutivo-constructivo en el que sus partes o campos de conocimiento edifican un “universo estratigráfico” donde es posible reconocer mecanismos de regulación en sus niveles de integración. El pluralismo metodológico va de la mano con una concepción de la realidad que reconoce su complejidad y dinamismo, se esfuerza por discernir su densidad y contempla su multiplicidad de dimensiones. Dicha concepción posibilita incluir diversas interpretaciones de los mismos procesos, conforme a las perspectivas teóricas escogidas, para dar cuenta de una realidad que se pretende conocer, comprender, describir, explicar y, fundamentalmente, hacer accesible a los fines de su transformación en un sentido emancipatorio. Esas interpretaciones generan condiciones propicias para prácticas plurales que dan cuenta de lo indispensable que resulta la crítica y la duda para el progreso del conocimiento, articuladas en dispositivos hermenéuticos necesariamente dialógicos y en la certeza de que ninguna de ellas puede erigirse como única o definitiva. La validez del conocimiento resultante incluye la consideración rigurosa de los procesos por medio de los cuales los enunciados de una teoría, especialmente en el ámbito de las ciencias sociales, son aceptados como pertinentes mediante la confrontación entre los objetivos propuestos y los logros alcanzados por la teoría analizada.

Se trata de un marco teórico complejo, en medio de tensiones ideológicas, científicas, políticas y sociales. Sin perder de vista que el lenguaje y la cultura constituyen la condición originaria de toda investigación científica, el ideal de la limitación de lo arbitrario mediante la confrontación metódica con la realidad exige a toda producción discursiva que pretenda ser científica el reconocimiento de los resultados preexistentes, sobre los que necesariamente debe construir su objeto de estudio. Esos resultados preexistentes provienen de investigaciones en otros campos y de la cultura en general, por lo que son fundamentalmente diversos y complejos. Ello posibilita abordajes como el que aquí presentamos y del tipo que propone Pablo González Casanova (2004) para las “nuevas ciencias y humanidades” vinculadas a la complejidad. Es una propuesta que nos permite revalorizar la diversidad del conocimiento y su inconmensurabilidad planteando el desafío de enfrentarlo no sólo desde una “sociología de las ausencias” en el presente, por un pasado incompleto, sino también de incorporar saberes desde una “sociología de las emergencias” en el presente incumplido que representa el futuro, como propone Boaventura De Sousa Santos (2011-2012).

La “ecología de saberes” a la que se refiere De Sousa Santos aporta sustancialmente a nuestra perspectiva. Su recorrido teórico asume de antemano que no es posible una teoría general del conocimiento, puesto que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo y no es la única. Nos plantea la posibilidad de una coexistencia respetuosa de las diferencias que, en el debate contemporáneo, inspira a las denominadas “epistemologías del Sur”, el diálogo “Sur-Sur” y exalta la diversidad, sin confundirla con la fragmentación. El horizonte de comprensión, en este caso, está planteado a partir de la consideración del Sur no geográfica sino geopolíticamente, en su condición subordinada, pero que puede lograr ser sujeto de conocimiento y no sólo objeto, como lo ha sido hasta ahora. Ser sujeto de conocimiento implica situarse en otro lugar de enunciación y poder lograr una representación del mundo como propio, con problemas inherentes y categorías de análisis distintas de las del Norte global por medio de un proceso de “descolonización epistemológica”, de tipo contrahegemónico, y con una clara intencionalidad política de modificar el orden existente (Quijano, A., 2000). Un orden caracterizado por un permanente “epistemicidio”, un “extractivismo del conocimiento” e incluso un “extractivismo ontológico”, con los cuales se han destruido, falsificado e invisibilizado las contribuciones de la mayor parte de las culturas del planeta, como indican las aportaciones descoloniales de la indígena canadiense Leanne Betasamosake Simpson y de la boliviana Silvia Rivera Cusicanqui, a las que se refiere De Sousa Santos (2009). La univocidad totalitaria introyectada en todas las demás existencias por el occidentalismo imperante ha erigido su conocimiento como el único válido, pero compartimos la creencia en que puede llegar a ser legítimamente subsumido en la traducción y el diálogo intercultural “pluriversal” que propone Enrique Dussel (2007).

Es, por tanto, un proceso relacional que supone no sólo el reconocimiento de los aspectos referenciales de nuestro pasado sino, también, su inevitable reformulación crítica con la finalidad de lograr su recuperación y superación integradora dentro de la permanente tensión entre lo posible y lo contingente que supone una lógica emancipatoria. Partimos de la necesidad de consolidar un pensamiento propio desde el cual poder interactuar en condiciones de igualdad con otras formas de pensamiento que, en su dinámica, puede relacionarse con lo utópico, e inclusive lo ucrónico, en tanto puede albergar aspiraciones tendientes a aportar contenidos e incorporar nuevos saberes –no sólo de tipo científico-. Un porvenir distinto del que actualmente se presenta como distópico, desimbolizado, inhabitable, desértico, deshistorizado, injusto, conquistual y protagonizado por un sujeto desubjetivado o con una subjetividad colonizada por la lógica “abismal” y siniestra del sistema de poder imperialista, que

impone a las mayorías formas de organización políticamente democráticas pero socialmente fascistas (De Sousa Santos, B., 2010).

Asumimos una tradición latinoamericanista que, como ha señalado Arturo Roig (2004a), parte de un *a priori* antropológico que rescata los momentos de autoafirmación y autorreconocimiento de un sujeto trágicamente signado por la discontinuidad en sus respuestas a los problemas que enfrenta, dada su condición colonial, periférica y de exterioridad. Se trata de una existencia transida de dificultades, sujeta a una contingencia radical que le resta fuerza y la torna angustiada, sufriente y trágica. Este reconocimiento que el sujeto latinoamericano hace de sí mismo como algo valioso, esta fe en sí mismo o este creer en sí mismo, necesita ineludiblemente de los otros, de la alteridad, puesto que el yo aislado está indefectiblemente incluido en un nosotros que no se desenvuelve en el vacío sino dentro de un marco determinado de contradicciones sociales y desde el cual estructura un mundo de códigos, subcódigos y mediaciones que de ningún modo lo determinan, pero sí lo condicionan. Por tanto, el nosotros tiene su historia y su sentido en virtud de una clara toma de posición axiológica, y la autoafirmación implica un reconocimiento simultáneo de la mismidad y la alteridad, de la tradición y la continuidad, junto con la ruptura y el cambio, dentro de un humanismo crítico, de nuevo cuño, que rescata el sentido de lo “común” o “pluriversal”, distinto del “universal” eurocéntrico y jerarquizante, del “internacionalismo” o de la “globalización” (Roig, A., 1972).

En el desarrollo teórico de Roig (1998b), toda autoimagen que aspire a la autoafirmación requiere tanto de la realidad vivida como de una realidad proyectada. Los principios identificatorios y las representaciones que se van conformando a lo largo de la historia de un pueblo –en nuestro caso como respuesta a situaciones de crisis y extravío- constituyen las bases de una visión particular del mundo, de una manera específica de interactuar con lo real o un modo particular de objetivar sus diversas manifestaciones. En su aspecto positivo, la objetivación es exteriorización y realización, pero en sentido negativo es extrañamiento y alienación propios del sistema capitalista, colonialista, racista y patriarcal que impera mundialmente. Estas categorías encierran la noción de *habitus* como manera de ser determinada de un sujeto particular que funciona también como un *a priori* no formal desde el cual pueden analizarse tanto las formas de alienación del *statu quo* como las prácticas de transformación emergentes.

Esos momentos de autoafirmación y autorreconocimiento del sujeto

latinoamericano constituyen un saber siempre “en reserva”, como lo denomina Jorge Alemán (2016), al que es necesario acudir de manera permanente para poder generar nuevas respuestas frente a los desafíos del presente. De igual manera, la dimensión educativa, como parte del constante proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción de la propia metáfora identitaria, merece la máxima atención ya que dichos procesos se encuentran indisolublemente ligados en sus orígenes, desarrollos y concreciones, tanto actual como históricamente considerados.

Las ciencias humanas están siempre atravesando un tiempo refundacional en el que una “nueva historia” surge o parece surgir. La historia es materia lingüística y un territorio privilegiado de conflictos, dilemas y disputas de sentido, generadoras de nuevas aproximaciones en la hermenéutica de una realidad social enriquecedoramente polifacética y compleja. El mentado “hecho histórico” no supone un observador neutral y pasivo, puesto que se trata de una construcción mediada por una subjetividad y, por tanto, el conocimiento histórico está siempre atravesado por el estatuto epistemológico o el *topos* de enunciación desde el cual se aborda y por las disputas existentes en torno a la memoria, sus significados e interpelaciones. Al decir de Gaos (1992:547)

Hay una visión, concepción o interpretación, articulación y valoración del pasado por el presente. Ésta, y quizá principalmente la valoración, va cambiando con los sucesivos presentes, y este cambio es quizá el más notorio y específico de la historicidad humana.

Las tradiciones intelectuales en la interpretación del pasado de nuestro país habidas hasta ahora –erudita, positivista, metódica, revisionista, marxista y renovadora- presuponen estrategias de indagación disímiles, entre otras importantes diferencias (Devoto, F., Pagano, N., 2003). Las concepciones que podemos considerar más “rupturistas” comenzaron a ganar terreno en el ámbito de la historiografía y la filosofía de la historia argentina hacia comienzos del siglo XX, ya que hasta entonces habían prevalecido los enfoques “continuistas”. Sin embargo, entendemos que el saber histórico recurre en sus interpretaciones tanto a la noción de continuidad como de contingencia. John Lewis Gaddis (2004:53-54) se refiere a ello cuando asevera:

Prefiero pensar en el presente como una singularidad –como un embudo, si se adopta una metáfora más mundana, o un agujero de gusano si se tiene predilección por una más exótica– a través de la cual tiene que pasar el futuro para convertirse en pasado. El presente logra esta transformación congelando relaciones entre continuidades y contingencias: del lado del futuro son fluidas, libres unas de otras y,

por tanto, indeterminadas; pero a medida que pasan a través de ella se fusionan y luego es imposible separarlas. (...) En consecuencia, podríamos definir el futuro como la zona en la que las contingencias y las continuidades coexisten con independencia unas de otras; el pasado, como el lugar en el que su relación está inextricablemente establecida, y el presente como la singularidad que reúne unas y otras, de tal modo que las continuidades cortan las contingencias, las contingencias se encuentran con las continuidades y, a través de este proceso, se hace la historia.

Sabemos que en la historia nada es enteramente nuevo o cambiante ni tampoco completamente cíclico o permanente. Sus procesos están hechos de lo uno y de lo otro. Si la historia fuera pura continuidad o persistencia, no sería —estrictamente— historia y, por consiguiente, no podría haber una ciencia histórica por ser imposible toda distinción en la temporalidad. Es la irrupción de lo distinto, del acontecimiento, de lo alternativo o del “acto instituyente” en términos de Alemán (2016), lo que nos hace advertir que existe el tiempo. Por esta razón, resulta una tarea clave considerar qué es lo que permanece y lo que cambia en los procesos analizados, máxime cuando se asume lo histórico como el horizonte epistemológico de la totalidad de las ciencias implicadas. Nuestro interés ha sido comprender el pasado desde su lógica propia pero desde el presente y para el presente. El relato surgido de interrogantes e inquietudes actuales evita, no obstante, una versión sesgada de los contextos y las percepciones propios de cada época mediante la aspiración de ser abarcativo y revelador.

La memoria colectiva se instituye entonces, en el factor articulador de toda cultura por su carácter de componente ontológico del sujeto, ya sea en registros orales o escritos. En este último caso, las construcciones culturales devienen en construcciones discursivas que se presentan habitualmente como resultado de una combinación de políticas contextuales y procesos espontáneos o autogenerados en las que intervienen, también, otras muchas posibilidades de apropiaciones y mestizajes que ningún examen exhaustivo puede obviar y confirman que no todo puede ser explicado contextualmente. Cuando el tiempo político se trunca y se producen rupturas que implican pérdidas o retrocesos, como sucedió en los años que aquí analizamos, el resto de la cultura asume una misión tutelar de las continuidades sociales y hace posible que perduren aún en un contexto adverso. Las fracturas de la memoria y la dispersión de las huellas materiales conforman en sí mismas un discurso, y es el modo en que hemos conservado gran parte de nuestro patrimonio histórico en Mendoza, específicamente educacional en este caso. Nuestra “historia oficial” es, en gran medida, un enorme esfuerzo por ocultar “lo otro”, como afirma Adriana Puiggrós (1990), o presentarlo de manera falaz y despojada, ya que si

podemos reconocer un discurso pedagógico dominante es porque hubo, simultáneamente, otros discursos y otras palabras. Por ello, hemos querido recuperar las huellas de ese pasado negado que han llegado hasta nosotros y están presentes en los discursos de los que disponemos atribuyéndoles otro significado y reinsertándolas al modo de escansiones fruto de la memoria en la construcción de un nuevo relato, más complejo, vital y diverso.

Cuando nos ocupamos de la historia contemporánea de la educación en Mendoza, lo hacemos asumiendo que, en demasiados aspectos, seguimos viviendo en un eterno presente. En el intento de juzgarnos nos hemos pensado muchas veces fuera de nosotros mismos. Se ha creído que una región no existe o sólo merece ser estudiada desde el punto de vista de las categorías pobres de lo típico. Con una extraversion permanente, se ha buscado lo propio ya no sólo fuera de la provincia misma sino también fuera del país. Por influjo de una mentalidad extranjerizante, eurocéntrica, racista y centralista, basada en una equivocada valoración de lo otro y de lo propio, se nos ha impuesto un olvido, una pérdida, un silenciamiento de la propia singularidad y de lo que nos hace distintos e irreductibles en su caracterización. Y ello ha sido y es así porque es funcional a la prevalencia de otra instancia igualmente local pero que, mediante la coerción, extendió su radio de influencia y se ha universalizado exitosamente, como explica Adriana Arpini (2006a). Por tanto, la pobreza que registra nuestra historia regional es, en primer lugar, pobreza historiográfica y pobreza en la visión de nuestro pasado provincial, no pobreza *per se*. No obstante, la historia por sí sola no nos va a realizar puesto que somos nosotros quienes realizamos la historia, y por ende, quienes debemos realizarnos a nosotros mismos, ya que la historia no nos hace más revelaciones que las que nos merecemos, como afirma Roig (2005).

Nuestros esfuerzos por profundizar en la historia local poseen, simultáneamente, un sentido mundial, ya que somos parte de la humanidad, de la que no es posible abstraernos. La disquisición histórica sobre lo regional, con sus especificidades y multidimensionalidad, está siempre inserta necesariamente en un contexto más amplio y trasciende una perspectiva exclusivamente localista, por lo cual busca comprender el alcance de sus influencias recíprocas con un sentido necesariamente integrador. Somos, en todos los casos, el resultado de múltiples entrecruzamientos entre lo local, lo nacional y lo mundial. Los procesos locales y nacionales, de la misma manera, se relacionan íntimamente aunque sin dependencias unidireccionales e, inclusive, ocasionalmente, los procesos locales pueden ser efectivamente autónomos, diferentes y hasta precursores del devenir nacional, como lo fue el de la escuela Nueva en

Mendoza (Roig, A.; Satlari, M. C., 2007).

Para nosotros ello implica el interés en un abordaje regional y un conocimiento ordenador de la propia trayectoria histórica que organiza nuestra comprensión de la realidad, aunque el historiarnos constituye una práctica de memoria selectiva e incompleta, objetable por ser siempre intrínsecamente parcial, inacabada y nunca definitiva. Intentamos aquí comprender el pasado considerando el registro de los datos como una instancia crucial del proceso de construcción del discurso historiográfico sobre la educación, pero que nunca estará completo sin la interpretación de sus conflictos y gestaciones. El resultado de esa labor no es sino una construcción cultural surgida del intento de ampliar desde el pasado el sentido de nuestra existencia presente. Se trata de una construcción cultural que se vale de la memoria en aras de preservar un determinado patrimonio simbólico inalienable y contribuir con sus conocimientos a completar, e incluso corregir, las historias “nacionales” y “mundiales” existentes porque no son tales (Zonana, V. G., 2013). En este sentido, Enrique Dussel (1994) realiza y convoca a efectuar una nueva versión de la historia mundial basada en una reinterpretación y una reescritura de la historia de los pueblos periféricos y coloniales asentada, entre otros aspectos, en la superación del individualismo ontológico, político y económico; del secularismo negacionista de otras cosmovisiones destinadas a la destrucción de las culturas periféricas; del mito del progreso y la competencia desde el punto de vista ecológico, así como de la pretensión de universalidad y, al mismo tiempo, de exclusiva autorreferencialidad propios de la Modernidad europea.

En el campo educativo, la perspectiva histórica proporciona a la reflexión sobre la problemática pedagógica una amplitud y profundidad que la alejan de la transitoriedad de las demandas coyunturales. La trabazón múltiple de lo que creemos es el modo de comprender el surgimiento de la Escuela Nueva en Mendoza responde a la necesidad de entender el desarrollo del proceso educativo a través del tiempo como socialmente integrado pero, simultáneamente, diferenciado y siendo parte de un proceso complejo de dimensiones plurales que no posee una dinámica enteramente autónoma, como se podría suponer, pero tampoco enteramente dependiente como para justificar inercias. En un corte analítico de la realidad histórica a los fines de su comprensión y reformulación, se observa que el campo educativo opera con los otros campos, como el político o el económico, constituyendo una totalidad que no es lo mismo que un sistema sino que incluye a una gran variedad de éstos al modo de un “polisistema” abarcador. Por tanto, las categorías de análisis que impone su

reformulación son constructos que han de ser adecuados a sus dimensiones precisas e interrelacionadas (Dussel, E., 1980). Al hacerlo, apelamos a referencias ampliadas y a una comprensión conjetural, considerando los giros interpretativos de los términos implicados y sus posibles lecturas desde otras disciplinas. Incluso los reduccionismos y pujas entre dispositivos ideológicos elaborados conforme a matrices políticas enfrentadas son siempre factibles de ser desarticulados sin alabanzas ni denostaciones.

La especificidad del campo, que no puede perderse en una maraña economicista o sociologista, hace necesario permanentes planteamientos y precauciones. Como sostiene Gregorio Weinberg (1984), la asincronía entre las ideas, instituciones y realidad educativa explica que, inevitablemente, alguno de esos planos puede retrasarse o adelantarse respecto de los demás, ya que muy raramente coinciden o se ofrecen como simultáneos, pero siempre se encuentran vinculados. La educación sólo es explicable como una organización particular del conjunto de los procesos sociales y, aunque las narrativas pedagógicas tengan su propia lógica y su propia organización, no son ajenos a aquellos procesos que actúan necesariamente como sus condiciones de producción. Del mismo modo, la educación es condición de producción del transcurrir, cambiar y reproducirse de otras formas del quehacer social (Puiggrós, A., 1990).

El campo de la educación ha experimentado en los últimos tiempos, tanto en la Argentina como en el mundo, una enérgica renovación e impulso, con cambios teóricos y extrateóricos fundamentales. La preocupación por restituirle complejidad y apertura a nuestro campo problemático puntual conduce a formularnos nuevas preguntas e intentar resemantizar supuestos conceptuales muy arraigados. Así entonces, en lo atinente a nuestra temática, reinterpretarla críticamente y lograr acceder a nuevas respuestas en su reconstrucción hace necesario desechar preconceptos, como la tesis que explica la modernidad argentina como una mera derivación o reflejo del universo simbólico europeo. No existió una sola modernidad, la europea, sino múltiples modernidades y ello hace necesario superar visiones unidimensionales que empobrecen no sólo el análisis de la educación sino también sus objetivos, sus metas y sus propósitos. La investigación educativa se desarrolla sobre una incesante problematización del campo en tanto trayecto y lugar de acontecimientos con una dinámica propia, cuyo pulso está marcado por las estancias del espacio y las instancias del tiempo, de un espacio y un tiempo humanizados, tal como lo formula Alberto Martínez Boom (Martínez Boom, A.; Peña Rodríguez, F., 2009).

A la hora de comprender sus particularidades, resultan imprescindibles también nociones de muchos otros campos en razón de una interseccionalidad que explica su “multirreferencialidad disciplinar”, en términos de Jacques Ardoino (2005). Implica dar lugar a cuestionamientos que posibiliten su comprensión como un modo de experimentar el pensar o un pensamiento de la experimentación. La relación dialéctica que en la educación mantiene la teoría con la práctica le permite desarrollarse como un proceso en el que la investigación científica, la teoría y el acontecer institucional se fecundan mutuamente (Mialaret, G., 1966). Incluye, por tanto, procesos de saber, poder y subjetivación, en los cuales interactúan instituciones, discursos y sujetos. La pedagogía, por su parte, construye saberes que se despliegan en sistemas de elaboración simbólica destinados a generar objetos y dispositivos sociales a propósito de la educación. El saber resultante es el espacio de prácticas discursivas donde se localizan, se conforman y se modifican relatos con muy diverso origen y decurso, que se despliegan en modos de enunciación y de hacer, registros de observación, narraciones, descripciones y datos en el sentido de lo que señala Foucault (2005) en el análisis del discurso.

Al proponer una explicación de nuestro tema asumimos el desafío de construir un relato capaz de integrar con eficacia estos supuestos. Para ello recurrimos también, a los aportes de la Historia de las Ideas, disciplina que a lo largo de la primera mitad del siglo pasado se constituyó como un área historiográfica con características diferenciadas (Gaos, J., 1992). Por tanto, asumir la propia situación y su originalidad, implica admitir que el mensaje de la realidad nos llega siempre a través de mediaciones que requieren ser decodificadas. Trabajamos sobre producciones discursivas –fuentes documentales e interpretaciones- considerando al discurso como una forma de objetivación de la razón práctica.

El texto, o las diversas formas de producción discursiva que pueden ser consideradas de ese modo, es por antonomasia el punto de partida de nuestra relectura del tema que nos ocupa, procurando reivindicar para la idea tanto su origen como sus funciones sociales, dado que está siempre en relación con una realidad cultural que posee su propia historicidad. Hemos abordado nuestro trabajo sobre las producciones del movimiento de la Escuela Nueva en Mendoza en cuanto a textos y no sólo como fuentes históricas. Por ello, ha sido indispensable incursionar en los avances en el área de la “teoría del texto” y los “estudios críticos del discurso” con el objeto de seleccionar e incorporar aquellos elementos que constituyen una aportación instrumentalmente válida para nuestra investigación. En este sentido, contamos como

eje integrador con las contribuciones del desarrollo teórico llevado a cabo por Arturo Roig y, más recientemente, por Adriana Arpini, cuyas obras están consignadas puntualmente en la bibliografía.

Desde este enfoque, que redefine un modo de trabajo, realizamos una lectura que busca en los textos no sólo las ideas formalmente expresadas sino también las refracciones, reflejos y distorsiones de la vida social que contienen. Es decir, un método de lectura que atiende a la relación dialógica entre texto y contexto, que permite acceder al problema del registro de los fundamentos epistemológicos, filosóficos y pedagógicos en las producciones analizadas. Partimos de la noción de “universo discursivo” que ha acuñado Roig (1993:110) para aludir a la totalidad de los discursos reales y posibles en una época y lugar dados, tanto sincrónica como diacrónicamente, y que son “consecuencia de relaciones conflictivas de base”. Totalidad que corresponde a un determinado grupo humano, y sobre la cual se establece el complejo mundo de la intercomunicación, pero también de la interculturalidad. Consideramos que un texto contiene, junto al discurso explícito del autor, una multiplicidad de discursos eludidos o silenciados que llamamos “discursos referidos”, siguiendo al autor citado. Esta noción reclama, para ser entendida cabalmente, la de “universo de lo real”. Como explica Arpini (2002), ello no implica considerar los hechos de la vida cotidiana –sociales, políticos, económicos o religiosos- en sí mismos o de modo puro, dado que éstos siempre se presentan mediados por el lenguaje y asumidos dentro de formas discursivas organizadas en sistemas codales marcados valorativamente. El modo de traspasar y superar las consecuencias de la mediación se hace evidente en el proceso de desglosar lo discursivo e incluye su interpretación.

Así, las formas discursivas van incorporando nuevos símbolos y estructurando un nuevo lenguaje cuya función principal será decodificar el lenguaje instituido y permitir la irrupción afirmativa de nuevos sujetos enunciadore. Cada comienzo lleva implícito un reordenamiento de saberes y prácticas. Siempre que el análisis discursivo se intente llevar a cabo sobre la premisa de estos criterios, exige una investigación rigurosa y abarcadora en una sociedad determinada y en un tiempo dado. Roig (2004a) aclara que no siempre el discurso contrario es expresado de la misma manera y, en más de un caso, se encuentra implícito más que explícito, en formas lingüísticas que presentan las más diversas modalidades expresivas. Esto rompe con la pretendida autosuficiencia de determinados discursos. El “antidiscurso” de un discurso científico puede estar presente, potencial o actualmente, en formas expresivas

vulgares, en relación con las cuales necesariamente ha de ser estudiado, y que poseen para la teoría del discurso tanto peso y valor como la formas cultas del saber erudito, aun cuando no se nos presenten como teóricas. Por último, es necesario tener en cuenta que el discurso contrario, al margen de su enunciación, se encuentra por lo general aludido –o eludido- en el mismo discurso al cual se opone; hecho que es característico de las formas discursivas ideológicas (Arpini, A., 2003).

En definitiva, se responde a la exigencia de reinserción de todos los hechos en su matriz social y, por ende, en el complejo mundo del “ocultamiento y manifestación” dentro del cual se encuentran tanto lo investigado como el investigador. La noción de “sintaxis de la cotidianidad” que propone Roig (2004 a), tiende a restablecer la clara conciencia de la complejidad del mundo social, tanto en su facticidad como en los diversos niveles discursivo-comunicativos a través de los cuales se manifiesta. En una sociedad desequilibrada por la dominación colonial como la nuestra, se tiende hacia una simplificación que oculta la conflictividad. Hay, sin embargo, fisuras o rupturas que nos alertan y que nos guían en pesquisa, sobre todo si asumimos que ésta no debe ser ajena a una narrativa que –al menos en teoría- otorgue protagonismo a los sujetos subalternos y silenciados, más allá de los incontables modos en que se genera y regenera el discurso dominante.

En nuestro trabajo sobre las revistas que produjo el movimiento se nos hace necesario considerar lo que dicho formato representa como insumo de análisis. Las revistas se distinguen de otras expresiones del mundo editorial y de la prensa puesto que esta última intenta informar y la revista debatir, confrontar e intercambiar. La prensa se escribe en modo afirmativo y la revista en modo afirmativo-reflexivo, ya que expresa un campo de interés, individual o colectivo, y un lugar de reencuentro en la intersección de trayectorias sociales e intelectuales. Las revistas son, desde este punto de vista, expresión de los ideales y las ilusiones de una generación, emprendimientos ligados a grupos y a movimientos de ideas que facilitan el avance de las ciencias y las artes. En el interior del campo intelectual, ocupan un espacio singular, tienen códigos propios y una sensibilidad específica. Suelen tener una peculiar manera de intervenir en los asuntos públicos a través de la palabra escrita publicada regularmente y están concebidas para lectores que se intenta fidelizar. En general, las revistas recorren itinerarios, se convierten en estructuras de sociabilidad y hasta se proponen modelar su propio tiempo, como es el caso de las revistas *Ensayos* y *Orientación*.

El estilo y la intensidad con que exponen sus principios varía considerablemente y es, precisamente, esa heterogeneidad una de las condiciones que orienta su selección al apelar a ellas como fuente de consulta. Si las revistas ocupan un lugar intermedio entre la actualidad de los diarios y la discusión grave de los libros, resultan una fuente legítima para la interpretación de tipo histórico. Especialmente si se trata de tiempos críticos, suelen presentarse como generadoras o transmisoras de cambios significativos en la esfera de lo público. Asimismo pueden ser consideradas como texto y como historia. Registran rupturas y continuidades poco perceptibles para el cuerpo social en tanto caja de resonancia y tribuna legítima de los debates que acontecen en una época. Constituyen un emprendimiento cultural e intelectual destinado a captar un sector de la sociedad, en tanto público consumidor de ese bien puesto en circulación. La conceptualización que presentan las revistas incluye un lenguaje, un repertorio de valores, un estilo, pautas de conductas sociales, modelos culturales y referencias estéticas e intelectuales propias de un espacio de socialización, en nuestro caso referido a la educación (Videla de Rivero, G., 2000).

A estas consideraciones se suma el contexto de desarrollo de las vanguardias artístico-literarias que surgieron en Buenos Aires y que adoptaron el formato de la revista como el principal modo de difusión de su nueva concepción cultural, otorgándole prestigio y una fuerte impronta pedagógica. En los años 20, las revistas *Martín Fierro* del grupo de la calle Florida, seguida de la célebre *Sur* de Victoria Ocampo desde 1930, y *Claridad* del grupo de Boedo influyeron en el rumbo intelectual de todo el país durante décadas. No es extraño entonces que la Escuela Nueva en Mendoza recurriera también a este medio de difusión de sus ideas, resignificando su uso tradicional por parte del sistema oficial en *El Monitor de la Educación Común* – editada por el Consejo Nacional de Educación– consagrada como la voz autorizada de difusión de la concepción educativa normalista del gobierno nacional y encargada de marcar el rumbo obligatorio de todas las escuelas del país con un estilo de comunicación jerárquico y vertical.

Dicho medio posee, además, el enorme valor de registro de las experiencias en el aula de los docentes del movimiento. La mayoría de los educadores de esa época, al igual que en nuestro tiempo, no registraban su labor cotidiana en el aula dado que no había una tradición consolidada ni una costumbre y, mucho menos, una valoración adecuada de la experiencia y los saberes de los docentes como merecedores de ser conservados, de ser parte de la historia, o que ellos podían producir conocimiento. Inclusive en la actualidad, se lo reduce a un requerimiento burocrático y la historia “legal” es, mayoritariamente, la de las grandes figuras, dejando de lado las trayectorias

cotidianas con su intrínseca y considerable variedad y riqueza. *Ensayos y Orientación* pusieron en valor las prácticas de los docentes involucrados y con ello nos permiten hoy, aunque fragmentariamente, reconstruir en parte su mundo.

Las ideas expresadas en los textos de los que aquí nos ocupamos, en su carácter de signos socialmente construidos en los cuales se median los conflictos extradiscursivos, pueden ser decodificadas con herramientas teórico-metodológicas que permiten descubrir las marcas de la enunciación, es decir, los modos en los cuales el sujeto que las enuncia y el que los interpreta toma posición frente a la conflictividad de las relaciones humanas en una comunidad histórica y social determinada. Sólo comprendiendo la idea como elemento determinado y determinante, siempre vinculado al sistema de conexiones de cada época, es posible alcanzar un saber propio, y como tal, original y auténtico. No obstante, lo único que resulta original es la realidad misma. Es ella la que, en la medida que seamos capaces de captarla e interpretarla, nos hace originales (Roig, A., 1972). Por lo demás, los aportes de la lingüística han podido ser aprovechados por la sociología del saber para cultivar lo que se ha dado en llamar “teoría crítica de las ideologías”. Esta nueva forma de conocimiento epistémico delineó como tópico central de la teoría general del discurso la problemática de la importancia decisiva de la producción y contenido ideológicos del mismo.

Las revistas y los artículos periodísticos que aquí analizamos se presentan como expresión de espacios simbólicos locales donde los problemas de la educación en particular y de la cultura en general, son vistos a través de un universo definido sin eludir el compromiso político aunque no se lo enuncie explícitamente. La opinión es, sin duda, el modo con el que los docentes de la Escuela Nueva mendocina buscaron sumarse a la acción y expresaron su disposición a debatir, confrontar y actuar, con matices singulares, sencillos y ejemplificadores de lo que se puede pretender transformar en materia de educación. Procuramos examinar aquí sus conceptos y categorías fundamentales en aras de discernir cuánto hubo de posibilidad teórico-práctica en ellos, conforme a los horizontes de su campo de experiencia, y aportar una comprensión ampliada de su significado y sus pregnancias con la firme convicción en que sus búsquedas poseen el potencial de orientar y cimentar las necesarias respuestas a nuestros desafíos en el presente.

En la medida en que la educación incluye nociones acerca del poder y de la legitimidad de su distribución, entendido exclusivamente como dominación incluye las nociones claves de disciplinamiento y control ideológico. La comprensión de lo

ideológico, tiene tras de sí una dilatada tradición intelectual y en su genealogía abarca concepciones muy diversas, cuando no contrapuestas –concepciones negativas o afirmativas, peyorativas o neutras, relativas o extendidas- que se despliegan en una articulación semántica ambigua y difícil de aprehender con el rigor científico consagrado. Se han realizado significativos avances con el objeto de evitar el uso clásico del concepto de ideología, que es una “distorsión eterna” que interviene en la constitución del sujeto según Alemán (2021), reemplazándolo por “discurso o prácticas discursivas” (Foucault); “imaginario social” o “lógicas colectivas” (Castoriadis); o bien, *habitus*, *doxa*, capital lingüístico o poder simbólico (Bourdieu), entre muchos otros. Dejando de lado el carácter ilusorio o falseador de la ideología, y centrándonos más bien en sus funciones de integración o cohesión social, las ideologías son, necesariamente, construcciones supraindividuales, socialmente elaboradas que, de manera más o menos racional o irracional, operan como sustratos de legitimación dentro de las sociedades humanas (Lenk, K., 2002). No obstante su importancia, la ideología no es el único sistema mental que regula la producción y comprensión del discurso, de modo que toda visión determinista resulta equívoca.

Nos interesa el planteo de Teun A. Van Dijk (2003), quien propone examinar el discurso ideológico desde una perspectiva teórica multidisciplinaria y fundamentada en la triangulación discurso-cognición-sociedad con el fin de alcanzar una apertura del trabajo intelectual que las disciplinas científicas no pueden lograr de manera aislada. Esta mirada, dentro de los “estudios críticos del discurso”, profundiza la ponderación de la naturaleza sociocognitiva de las estructuras ideológicas en su reproducción discursiva dado que la cognición es, precisamente, la interfaz entre el discurso y la sociedad. Según Van Dijk, los diferentes tipos de ideologías, por tratarse de representaciones sociales que dan lugar a “identidades colectivas”, pueden ser definidos teniendo en cuenta su colectivo de pertenencia: etnia, movimiento social, partido político, grupo profesional -los docentes-, comunidad religiosa -los católicos fundamentalistas, en el caso que aquí nos interesa- etc. Dichas representaciones, al mismo tiempo, generales y abstractas, presentan varios grados de complejidad, pueden mutar y nunca se limitan a ser simples discursos. Siempre funcionan como parte de una interfaz sociocognitiva y operan dentro de estructuras grupales, en el marco de discursos y prácticas sociales que las generan como una memoria y un modo subjetivo de percepción o representación. La ideología también se puede expresar en otras prácticas sociales como los rituales -de los cuales la escuela no ha estado nunca desprovista- aunque su adquisición y legitimación son usualmente discursivas. Van Dijk se muestra particularmente interesado en la incidencia que el

discurso tiene sobre ese proceso ya que los textos, las conversaciones y, sobre todo, las formas de discurso público controladas por las élites simbólicas –integradas por políticos, periodistas, científicos, religiosos, intelectuales o burócratas- engendran, legitiman y perpetúan comunicacionalmente la desigualdad social en sus diversas modalidades, ya sea económica, étnica o de género, entre otras variantes.

Por otra parte, observamos que en el transcurso de la etapa histórica en que se gestó y desarrolló la Escuela Nueva en la Argentina, las élites dirigentes del país asignaron a la educación una función eminentemente política. Los cambios económicos ocurridos en este período no implicaron la necesidad de recurrir a la formación local de recursos humanos y la estructura del sistema educativo cambió sólo en aquellos aspectos susceptibles de interesar políticamente, como afirma Juan Carlos Tedesco (1986). Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican (Foucault, M. 2005:45). Lo propio del caso argentino es que las fuerzas o élites que actuaron en el enfrentamiento político coincidieron, ubicadas o no en la cúspide del poder, en mantener alejada la enseñanza de las orientaciones productivas. En suma, la educación no cumplió una función económica relevante sino una función esencialmente política, asignada por la élite política hegemónica en ese momento. No utilizamos la categoría de clase política, que hace referencia a los diversos grupos que ejercen el poder en una sociedad o se hallan empeñados en tener acceso a él exclusivamente desde el punto de vista económico. Estas categorías de análisis facilitan nuestra interpretación de la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX en la Argentina, por lo cual se hace necesario precisarlas.

La clase política no se confunde con la clase social porque no está determinada exclusivamente por factores económicos. Por su amplitud, puede ser sustituida por nociones más delimitables como la de élite gobernante, dirigente o hegemónica si posee el consenso del resto de la sociedad. Como grupo particular y más reducido, posee los instrumentos del poder no sólo económico pero puede convertirse en una élite dominante cuando pierde el consenso de la sociedad, como sostiene Dussel (2006) basándose en Gramsci. Sin el consenso social la élite dirigente deja de serlo y pierde su legitimidad y como élite dominante tiene poder pero carece de hegemonía e, inclusive, puede no ser parte de la élite gobernante, en cuyo caso sólo puede imponerse coercitivamente, como hizo la oligarquía argentina desplazada en 1916 por el yrigoyenismo. Cuando la élite política radical se transformó en élite gobernante y hegemónica por elecciones sin fraude, la élite dominante retomó el poder político por

medio del golpe cívico-militar en 1930.

Las élites se diferencian dependiendo de los intereses particulares de cada una de ellas, y ello se observa en el enfrentamiento entre el Partido Autonomista Nacional-PAN y la UCR a fines del siglo XIX. La existencia de estas élites en plural se relaciona con la creciente diferenciación de la sociedad originada por la concurrencia de diversos factores que incluyen, en el momento histórico que nos ocupa, el de la inmigración masiva europea y la extensión del sistema educativo entre ellos. De hecho, las élites pueden ser concebidas como actores claves para posibilitar o impedir el cambio de una sociedad en su condición de grupos de poder o grupos hegemónicos. Desde este ángulo, uno de los problemas centrales de las élites modernas ha sido su integración horizontal, es decir, el mantenimiento de relaciones medianamente armónicas o conflictivas entre las distintas élites sectoriales, más allá del desafío de la integración vertical, es decir, el establecimiento de un contacto fluido con el común de la sociedad dada la conflictividad intrínseca del poder dominante o hegemónico (Bottomore, M. T., 1965).

Las élites que detentan el poder en una sociedad, las élites ideológicas, desempeñan una función fundamental para la conservación del *statu quo* en el marco de la ideología dominante. En las modernas sociedades occidentales, entre las que se encuentra la Argentina, las élites simbólicas han estado vinculadas al Estado y no han sido independientes de otros grupos de poder –económico, político, religioso, etc.- con los que pueden entrar en contradicción, más allá de sus coincidencias estratégicas a la hora de generar la opinión pública. En el campo de la educación, los programas de estudio, libros de texto, materiales didácticos y prácticas pedagógicas también responden a objetivos, temáticas, enfoques y estrategias que, no por casualidad, coinciden con los valores e intereses de los grupos de poder y la ideología dominante no necesariamente hegemónicos. Por tanto, las élites simbólicas, que controlan el contenido de los medios de comunicación existentes y la narrativa educacional, son quienes ejercen el control parcial del modo de influencia y, en consecuencia, de su reproducción ideológica dentro de la sociedad (Van Dijk, T. A., 2009). Cuando el poder no se halla concentrado en un solo foco o centro sino que se encuentra distribuido en varias instancias y esferas, presenta, además, otras varias formas de ejercicio compartido e importantes manifestaciones de resistencia o contrapoder. El ejercicio del contrapoder y la contrahegemonía no es meramente una forma de acción social puesto que constituye también, una forma de expresión de subjetividades. El análisis del poder, que no es lo mismo que la hegemonía, se ha de realizar siempre en relación

con las diversas formas de contrapoder o contraconductas, sin perder de vista las experiencias de resistencia organizada que protagonizan los grupos subalternos o dominados. Abordar dichas experiencias resulta clave para desentrañar las dinámicas del cambio sociohistórico y la Escuela Nueva mendocina se cuenta entre ellas.

Dejando sentado que, además, el análisis del campo educativo es inescindible del análisis del campo político, consideramos que no es posible dar cuenta de la complejidad del fenómeno del poder por medio de una única definición. Así, la concepción relacional del poder, de la que se ocupa detalladamente Foucault (1999), para Gramsci (2007) es un ámbito de violencia y de ruptura donde se producen y reproducen las relaciones sociopolíticas de dominación de los sujetos históricos intervinientes. Se trata de relaciones pero no “en general”, sino relaciones de fuerza porque lo que está en juego frente al poder dominante es, en última instancia, la vida. Gramsci establece que, aún en condiciones normales, la subordinación ideológica de las masas –las rutinas de la democracia parlamentaria- se asienta en el monopolio del Estado sobre la violencia legítima, tanto material como simbólica (Portantiero, J. C., 1999). Desprovisto de ésta, el sistema de control se volvería frágil instantáneamente, dado que los límites de las posibles acciones contra él desaparecerían, como señala Perry Anderson (2008). La posibilidad de obtener la hegemonía, teniendo en cuenta las precauciones interpretativas que señala Nicos Poulantzas (1985), supone crear poder y consenso en la sociedad a través de los “aparatos” o “dispositivos”, esto es, instituciones por medio de las cuales el Estado puede consolidar un modelo determinado de sociedad o un tipo de cambio social. El consenso articula demandas diferenciadas en torno a un liderazgo y un discurso sin lo cual no existe la hegemonía (Díaz Salazar, R., 1992).

Los agentes socializadores son dispositivos de poder que inciden en la subjetividad colectiva y que son utilizados por el poder dominante como herramientas de homogeneización. En dicha condición, los sujetos “sujetados” han interiorizado el discurso y las prácticas de la ideología dominante y las han integrado en su repertorio comportamental, tanto en el plano conductual como emocional y cognitivo, es decir, en la conformación de su subjetividad. Sin ello, el poder dominante no podría sostenerse en ningún caso. En este sentido, Foucault (1999) explica también la relevancia de los hechos como herramienta de influencia en sustitución de la persuasión argumental. Es mediante los hechos, como expresión de la ideología dominante o hegemónica, que se persuade y convence al resto de la sociedad de la necesidad de sostener su postura. En este enfoque pragmático de la organización social, las acciones se

justifican por sí mismas, y las opiniones contrarias de otros sectores sociales son relegadas por falta de acciones que corroboren su eficacia (Kohan, N., 2002). Debido a la coerción ejercida por el poder mediante el control del Estado, los sectores subalternos disidentes no pueden demostrar la validez de su relato, por lo que quedan desplazados a un segundo plano aunque nunca desaparecen porque, como sostiene el mismo Foucault, donde hay poder –dominación en este caso- siempre hay resistencia o, como explica Jorge Alemán (2019), “no existe el crimen perfecto”, y la homogeneidad total es siempre un imposible. Tanto el poder dominante como el hegemónico pueden producir subjetividades pero nunca sujetos.

El poder dominante busca conseguir y perpetuar una uniformidad en el pensamiento y en la acción que, en realidad, no posee ni puede poseer nunca. Hegemonizar implica, en cambio, controlar y mantener la lógica de lo político y lo ideológico, es decir, de un modelo establecido por el consenso social sin eliminar las diferencias, manteniendo una heterogeneidad inestable y, por esa razón, no es lo mismo que el poder sino sólo una de sus condiciones posibles. Para Alemán (2016), el poder como dominación tiene una diferencia cualitativa, estructural y no sólo “de grado” con la hegemonía, puesto que consiste en la lógica económica neoliberal actual que rechaza y expulsa el imposible; reproduce lo ilimitado, absorbe y potencia las crisis en un movimiento circular sin exterior, que no reconoce barreras de ningún tipo ni articula diferencias ya que no necesita de la hegemonía y opera como un dispositivo homogeneizador tendiente a capturar la totalidad de lo real, y las subjetividades en especial. Asimismo, la subjetividad no se confunde con el sujeto porque el sujeto es lo indeterminado, lo abierto, la singularidad, lo irreductible, una “brecha”, un “resto” orientado a la vida, lo inapropiable, incapturable, no representable, implícito, del orden de lo creativo, pero, al mismo tiempo, común, igualitario y necesariamente contingente. Así entonces, lo político no es lo mismo que la política, la hegemonía no es lo mismo que el poder, lo instituyente no es lo mismo que lo instituido y tampoco el sujeto –hablante, sexuado y mortal- es lo mismo que su subjetividad.

No obstante, es necesario tener en cuenta que existe otra concepción del poder, desde el punto de vista del sujeto, en la cual el poder no es sólo fuerza y posibilidad o potencia en sí, sino, por sobre cualquier otra consideración, “voluntad de vida”. Este es su principio material, y supone el consenso de la sociedad, su verdadero poseedor, su origen –no el individuo aislado ni la ley- el fundamento de su legitimidad y el actor colectivo de las transformaciones en la historia, a la que transforma y por la que es

transformado. Pero el pueblo, en el que están en calidad de mayoría el bloque social de los sectores subalternos y oprimidos, se construye, no está dado ni es preexistente y sólo emerge ocasionalmente en los momentos de autoafirmación y autorreconocimiento de los que habla Roig, por medio de una construcción política o actos políticos instituyentes del orden de lo igualitario, el reconocimiento de la alteridad y el despliegue de todas sus diferencias. Desde la perspectiva del sujeto, el poder tiene un sentido positivo, ya que es ejercido “obediencialmente” o delegadamente, como explica Dussel (2006); es servicio y, por ser representativo del consenso social, implica necesariamente la construcción de hegemonía dentro de un sistema de democracia no sólo representativa sino también participativa y comunal, simultáneamente. No es éste el caso del período histórico que nos ocupa pero existe, se ha manifestado históricamente en toda circunstancia de resistencia o defensa popular, y no debe ser dejado de lado en sus posibles vínculos o repercusiones en el campo educativo puesto que el movimiento escolanovista constituye uno de sus hitos históricos de construcción en la Argentina.

A comienzos del siglo XX se desarrollaron fuertes tensiones y reclamos de apertura democrática que cuestionaron al poder dominante y la hegemonía de las élites conservadoras, que dieron paso asimismo a la llegada al poder de nuevas élites liberales encuadradas en la UCR, con un proyecto hegemónico de tipo liberal democrático. A lo largo de ese proceso, la Escuela Nueva, afirma Carli (2004), no se constituyó en el “brazo pedagógico” de un programa político determinado, como lo fue el normalismo sarmientino respecto del proyecto de la república liberal (1853-1880) y el normalismo positivista respecto del proyecto de la república liberal conservadora (1880-1916), sino en la expresión en el campo educativo de un proceso generalizado de apertura y democratización producto del reclamo de mayor participación popular, que se concretó en gran parte de 1916 en adelante.

Los intelectuales de la educación constituyen en general una élite relativamente autónoma del Estado (con el cual pueden mantener conflictos latentes o permanentes) y del campo pedagógico, con el cual establecen una cierta relación hegemónica en la medida en que actúan como frente crítico e ideológico del mismo. El escolanovismo mendocino estuvo protagonizado por intelectuales “emergente-alternativos” en torno a un conjunto de itinerarios y cambios pedagógicos que expresaron la convergencia de otros intereses y actores sociales en un espacio interseccional o de conformación de

un nuevo constructo en la época. Procedían o se vincularon con grupos sociales subalternos, principalmente de las flamantes clases medias surgidas de la inmigración europea, y desde dentro del sistema educativo local buscaron instalar su visión de la relación pedagógica y del hecho educativo con repercusiones posteriores decisivas.

CAPÍTULO I

Tradiciones políticas en juego

La historia argentina de los siglos XIX y XX, siguiendo a Maristella Svampa (1994), ofrece la posibilidad de distinguir cuatro grandes tradiciones políticas: una tradición política liberal, que marca el nacimiento del país como república moderna; una tradición política democrática, que comienza con Hipólito Yrigoyen y la Unión Cívica Radical y se prolongó en otros partidos políticos; una tradición política autoritaria, iniciada en 1930 con el primer golpe cívico-militar y, finalmente, una tradición política democrático-populista, que encuentra su expresión más completa en Juan Domingo Perón y el Partido Justicialista. Por tanto, el desarrollo de la Escuela Nueva en la Argentina y en Mendoza en el momento de su surgimiento estuvo atravesado por las tres primeras de estas cuatro tradiciones fundamentales, con sus respectivas interpelaciones pedagógicas.

La imagen “Civilización i Barbarie”, la diada que elaboró Domingo Faustino Sarmiento en 1845 (Argentina, 1811-1888, Paraguay) en su célebre *Facundo*, recorre de manera diferente pero siempre indeleble las cuatro tradiciones políticas y con ello se sitúa como sustrato del devenir escolanovista local. La historia particular de los empleos y funciones de esta imagen polimorfa ha dado contorno a la tradición política liberal ya que ella se instaló como imagen fundacional de su dispositivo simbólico. Ha marcado igualmente a la tradición democrática, cuestionando la posibilidad de la sola legitimación por la vía del sufragio universal. De manera más amplia, se insertó en la tradición política autoritaria, asociada a valores jerárquicos identificados con la Iglesia Católica y el Ejército, estableciendo un puente entre ellos y la tradición política liberal conservadora. Y finalmente, ella influyó doblemente en la tradición populista, a través de la proyección del fantasma de la barbarie vista en el peligro del desborde democrático, pero también, en el de una barbarie revalorizada históricamente en función del desarrollo del constructo pueblo-nación (Villavicencio, S., 2008).

El dicterio sarmientino constituye sin duda una metáfora recurrente del lenguaje mistificador de los conflictos sociales argentinos, que reaparece en las instancias de confrontación política aguda y a través de la cual la sociedad presenta sus diferencias bajo la forma de antagonismos inconciliables, determinando clivajes políticos hasta la actualidad. Durante las décadas que siguieron a la declaración de la Independencia, la situación social argentina se caracterizó por la inestabilidad política, la creciente militarización provocada por la Guerra de Independencia y las luchas civiles

posteriores, sumado a la vigencia de distintas formas de autoritarismo. Si luego de la caída de Juan Manuel de Rosas en el siglo XIX la fórmula civilización o barbarie se convirtió en el emblema de un proyecto de cambio, fue, entre otras razones, porque ella revelaba la existencia de una tensión a eliminar que era producto y expresión de los prolongados conflictos internos. En el resto del país se experimentaron los efectos del proceso mediante el cual, después de la sanción de la Constitución Nacional en 1853 y con la unificación definitiva posterior a la batalla de Pavón en 1862, se sentaron las bases del Estado nacional mediante un proceso en el cual el diseño y la acción del sistema educativo tuvo un papel decisivo. De ese diseño estuvo a cargo Domingo F. Sarmiento que fue una de sus figuras más relevantes.

El término “generación” para el saber historiográfico es, sin duda, un concepto problemático. Desde los primeros románticos, diversos sectores intelectuales y políticos se han venido calificando a sí mismos como representantes exclusivos de una nueva o novísima generación. Pero cuando hablamos de generaciones nos referimos a un tipo de periodización del tiempo histórico basado en secuencias cronológicas conforme a la duración de la vida de un individuo. El término ha sido usado para designar a los grupos humanos coetáneos pero no es éste un factor decisivo para la existencia de un sentimiento de pertenencia. El sentimiento de pertenencia a una generación es una construcción colectiva de lo nuevo en tensión con el pasado. El llamado método generacional hace décadas que se sigue empleando para explicar y periodizar la vida argentina en diversas áreas pero posee manifiestas insuficiencias imputables al recurso en sí y a las limitaciones de quienes lo aplican, razón por la cual es necesario incorporar otros criterios interpretativos que eviten el error de suponer que la sociedad implica un todo homogéneo, compacto y desalienadamente estructurado.

Las periodizaciones son siempre problemáticas y controversiales dado que dependen de nuestro parcial punto de vista y del lugar donde estamos situados, como bien ha señalado Clara Alicia Jalif de Bertranou (2006 b). Toda segmentación del tiempo histórico –como la que propondremos aquí– es arbitraria y provisoria, y por ende, ampliamente discutible. No obstante, a partir de los aportes teóricos de algunos estudiosos de América Latina es factible utilizar la categoría de “redes intelectuales”, que implica un enfoque sociocultural y político de mayor comprensión y riqueza que el estudio de las generaciones o la consideración de los intelectuales como exponentes orgánicos de las clases sociales (Devés Valdés, E., 2000). Por su parte, Enrique Dussel (2007) propone, como parte del “giro descolonizador” o la “descolonización

epistemológica”, una nueva periodización histórica mundial, aún en gestación, que supere las limitaciones del eurocentrismo negador de la alteridad y de los demás desarrollos culturales en el resto del planeta. Por tanto, utilizamos de modo crítico las particiones temporales y las categorías consagradas.

Comenzamos por referirnos a la “Generación de 1837” que se propuso realizar una reflexión crítica sobre el país y dio origen a algunas de las ficciones orientadoras de la Argentina más perdurables. Pese al tiempo que nos separa de sus primeros escritos, la “Generación del 37”, representada paradigmáticamente por Sarmiento y Juan Bautista Alberdi, sigue siendo el primero y probablemente el más polémico grupo de intelectuales del país. Fueron testigos y más tarde protagonistas de las luchas civiles que siguieron a la Guerra de Independencia y crearon las bases del marco de referencia actual. Desde el Salón Literario de Marcos Sastre, en 1837, esta talentosa generación vivió el exilio, la caída de Rosas, el choque entre Buenos Aires y la Confederación y la consolidación definitiva de la unidad nacional bajo el liderazgo porteño, una vez superada la lucha entre unitarios y federales. Sus miembros se asignaron dos tareas intelectuales fundamentales: identificar sin idealizaciones los problemas que enfrentaba el país, y trazar un programa que hiciera de la Argentina una nación moderna. Al describir los problemas del país crearon lo que con el tiempo se transformó en un género lamentable de las letras argentinas: la explicación del fracaso. Es fácil entender por qué el fracaso los obsesionó. Durante sus años formativos, todos sus miembros presenciaron la incapacidad de las provincias en constituirse en una unidad, la impotencia de los liberales porteños en proporcionar un liderazgo inclusivo, el fracaso de las masas en elegir funcionarios responsables y el fracaso de las teorías europeas, que parecían indudablemente sólidas, en ofrecer una alternativa constitucional a la legitimidad de los caudillos. No puede sorprender entonces, que la explicación de los fracasos, con una crudeza que se acerca al negativismo autodestructor, haya sido la ocupación más característica de esta generación (Shumway, N., 1993).

En cuanto a la segunda tarea, la de crear un programa para resolver los problemas de la Argentina y a diferencia de los insurgentes de 1810, los hombres de la “Generación del 37” depositaron toda su confianza exclusivamente en las ideas importadas, que emplearon como necesario punto de partida para reformar a la Argentina. Fue una generación de escritores adscriptos al romanticismo que sintieron que el progreso estaba en las palabras, las creencias y el texto constitucional correcto. Para ellos, más allá de sus diferencias, por medio de las palabras adecuadas, cuyo

conocimiento sólo ellos detentaban, la Argentina podría salvarse ya que eran la única herramienta efectiva para lograrlo (Romero, L. A., 2004). Esta generación de intelectuales orgánicos, en términos gramscianos, careció de una adscripción política uniforme y fue ecléctica en su interpretación de la realidad americana y sus problemas (Halperin Dongui, T., 1995). Juan Bautista Alberdi representó las ideas de un “liberalismo integrador” de las provincias en el nuevo modelo de país, en tanto que Domingo Faustino Sarmiento fue el máximo exponente de un “liberalismo excluyente” que triunfó e impuso a sangre y fuego la hegemonía porteña de 1862 en adelante. El asesinato de Ángel Vicente “el Chacho” Peñaloza (Argentina, 1798-1863), ordenado por Sarmiento, y el exilio de Felipe Varela (Argentina, 1821-1870) por enfrentarse a Bartolomé Mitre (Argentina, 1821-1906), con pocos años de diferencia, significaron la derrota militar definitiva de los caudillos federales. Herederos del americanismo, del federalismo y del proteccionismo que habían defendido Martín Miguel de Güemes y Facundo Quiroga, con sus montoneras de gauchos pobres fueron la última resistencia armada al centralismo y el librecambismo pro británico porteño durante el siglo XIX.

La cuestión federal se remontaba a la época de las reformas borbónicas del siglo XVIII, que colocaron a la capital del virreinato, como ciudad-puerto, en un lugar de privilegio político y económico respecto de las provincias y el Litoral. La Revolución de Mayo o la “Guerra de 1810”, permitió suplantar la autoridad de España por la de Buenos Aires sobre el resto del territorio de las “Provincias Unidas” en el Río de la Plata e instauró una reforma del colonialismo, no su abolición, puesto que continuó reproduciendo internamente el modelo de dominación exterior. La nueva metrópoli, el Reino Unido, consolidó su dominación económica y un “colonialismo interno” o “colonialismo republicano”, de dos “países” – Buenos Aires como aliada y las provincias como “país vasallo”- tal como lo denunciaron en sus escritos José Gervasio Artigas, Juan Bautista Alberdi y Felipe Varela en su “Proclama” de San Juan de 1866 y en su “Manifiesto a los Pueblos Americanos” de 1868 en Potosí.

Luego de Pavón y la presidencia de Mitre, quedó pendiente la derrota en el terreno simbólico de ese “enemigo” de la supremacía de Buenos Aires, tarea que acometió Sarmiento en 1868. Sarmiento fijó en la educación popular, común o pública, extendida al mayor número de miembros de la sociedad, el punto de partida para crear una república de ciudadanos al estilo norteamericano. Como el “desierto”, dado que directamente se negó la existencia de sus habitantes y de un otro, la ciudadanía era para él un territorio a sembrar. Sin un gobierno activo que educara e integrara a la nación no podía sobrevivir la ansiada república. Si del mundo colonial había nacido la

experiencia de “educación popular”, forjada en las misiones jesuitas a cargo de la Iglesia Católica, de allí en más la ley centralizada en el Estado debía fijar las instituciones y contenidos de la educación. Cualquiera fuese el ámbito –municipal, provincial o nacional- lo público tenía primacía sobre lo privado. Teóricamente, la educación representaba para Sarmiento la igualdad real del ciudadano, la posibilidad concreta de que hombres y mujeres, ricos y pobres, criollos y extranjeros, se encontraran en su niñez en una escuela pública para compartir hábitos y conocimientos. La argamasa que debía unir a criollos e inmigrantes eran la libertad y la igualdad aunque limitadas exclusivamente al ámbito político.

Si nos remitimos a sus principios ideológicos, esa república se fundaba en la negación del “estado de naturaleza”, y su instauración requería de un paso voluntario de lo social a lo político. La naturaleza humana debía ser transformada gracias a lo que había en ella de humanidad o “civilización” y esa transformación sólo podía ser realizada por la educación. El vínculo privilegiado de la educación con la república según el tópico de la Ilustración y, no teniendo fundamento en un dios o en la religión, la república asentaba su legitimidad en su propia perfectibilidad por ser, simplemente, el mejor régimen posible. Sin embargo, lo que estaba establecido de derecho no era una verdad de hecho. La existencia de un hiato y una asimetría insuperable entre el pueblo soberano y su concepto atraviesa todo el pensamiento político y educativo del siglo XIX. Para saber que un día el pueblo iba a alcanzar su concepto y podría ejercer su soberanía, la educación se proponía como una solución a futuro, puesto que la correspondencia no estaba dada en el presente y, por ello, estuvo destinada principalmente a los niños. No obstante, se trataba de la niñez concebida como “minoridad” o un estado de discapacidad y desde una mirada autoritaria en la que la “educación popular” era la continuación de la guerra por otros medios, mediante una “pedagogía de guerra” destinada a inculcar la obediencia y el sometimiento, tal como explica Sandra Carli (2002).

El derecho al sufragio y a la instrucción iban juntos, razón por la cual el proyecto de educación popular de Sarmiento tenía en nuestro país, entre otras aspiraciones, la de superar el destiempo en la marcha de esos derechos que por principio debían funcionar juntos. Para él, la finalidad de la educación era eminentemente política y consistía en la preparación de las masas trabajadoras para el ejercicio de los derechos civiles y políticos que les pertenecían, desconocían y les eran necesarios por su condición de ciudadanos de una futura república democrática (Villavicencio, S., 2008).

Al explicar los problemas de la Argentina, el pensamiento de la “Generación del 37” corre entre dos polos. Contradictoriamente, la democracia era a la vez el problema y la solución del país. Por un lado, suscribían en principio las ideas de gobierno representativo-institucional pero, por el otro, desconfiaban profundamente de la voluntad del pueblo que seguía a los caudillos. La misión de los hombres del 37 era paradójica. Debían desacreditar a las masas y a la “democracia inorgánica” representada por el caudillismo, al mismo tiempo que reorganizar la sociedad argentina en nombre de esas mismas masas y echar los cimientos para la democracia institucional una vez que estuvieran preparadas para ella. La “civilización” y la “barbarie” son en realidad las alternativas que nos ofrece Sarmiento, a un grado tal que esos términos se volvieron el grito de batalla de toda su generación. Esta dicotomía, que en Europa o en los Estados Unidos de Norteamérica de Fenimore Cooper –el novelista que primero utilizó la imagen- era ya una ideología de matiz conservador sobre el poder que había alcanzado la burguesía, en Sarmiento y la generación fundadora fue, por el contrario, una voluntad política transformadora que inicialmente tuvo un matiz revolucionario (Svampa, M., 1994).

La constitución de los Estados nacionales latinoamericanos supuso que a la emancipación política debía sucederle la “emancipación mental” respecto de la “mentalidad colonial” o una nueva racionalidad que pudiese transformarse en “mentalidad progresista” (Zea, L., 1976). No obstante, lo emancipatorio alude a llegar a ser aquello que ya se era, a diferencia de la liberación o lo libertario que apunta en este caso, a dejar de ser aquello que no se es, propia del sometimiento, y ambas se relacionan sin ser equivalentes. Tanto Sarmiento como Alberdi se plantearon agudamente la necesidad de una “liberación mental” de las masas campesinas “bárbaras” por medio de la educación –lo cual era un momento crucial dentro de su proyecto ideológico- como parte de su propia “emancipación intelectual”, ya que ellos no se identificaban con los sectores sometidos, y elaboraron un discurso que, más allá de sus limitaciones, fue expresión de su propia realidad y sus conflictos. Esa naturaleza conflictiva es una de las mayores riquezas de estos intentos iniciales de lograr una narrativa propia que expresara la problemática argentina, aunque utilizando los valores y desde la lógica extranjera y colonial capitalista. (Roig, A., 2004a).

Además de un marcado antihispanismo y el rechazo a toda herencia o tradición americana por retrógrada, a lo cual se refiere Leopoldo Zea (1987), los hombres del 37 mostraron un acuerdo casi universal en la inadecuación de los grupos étnicos de la Argentina con un marcado racismo. Sus “razas” inferiores y fuera de la condición

humana, como era considerado el indígena, la naturaleza americana o lo bárbaro, debían desaparecer frente a la superioridad de lo europeo y norteamericano o lo civilizado. Adhirieron sin restricciones a la convicción de lo inútil de intentar educar al indígena, al negro, al mestizo y al gaucho –representante del mestizaje- dado que finalmente eran lo que había que exterminar para poder despojarlo de sus riquezas. Su discurso sobre una historia próxima vehiculizaba la práctica de la exclusión pero, al mismo tiempo, evocaba también, por la vía de la inmigración –como mejoramiento racial- y de la educación-vista como el ideal de regeneración de la población y del progreso general- un principio de integración de todos los habitantes a la nueva sociedad.

El verdadero creador de la barbarie era el “desierto” y el caudillo una de sus más acabadas encarnaciones. La oposición entre civilización y barbarie se establece entre “lo pleno” y “aquello que debe ser llenado” porque lo que en él existe debe necesariamente suprimirse. En el discurso de esta generación la nación emergía de la revolución, de un nuevo inicio que rompía radicalmente con lo anterior. Si la nación, en tanto comunidad imaginada, suponía una cultura que, a su vez, se afincaba en una tradición o herencia y –dado que la tradición que predominaba era la del colonizador- había que construir otra. Había que darse una lengua, como había que darse una cultura, que estuviera a la altura del tiempo presente y de la civilización que portaba un nuevo orden: el europeo. Esta era la tarea y el significado del “gobernar es poblar” de Juan Bautista Alberdi cuando diagnosticó que “en América, lo que no es europeo es bárbaro”. Como sostiene David Viñas (1981), la conquista del “desierto” en 1880 representó para la Argentina “la etapa superior” de la conquista americana española y fue realizada gracias a los ferrocarriles, el telégrafo y el Remington. El exterminio o la invisibilización del otro por distinto e inferior, el Otro que no es, el Otro-Nada, fue la fórmula aplicada en todos los órdenes de la dinámica social y especialmente en la educación como dispositivo de disciplinamiento y control social (Villavicencio, S., 2008).

La revolución estaba inconclusa y había que terminarla. Ninguno de ellos creyó que el combate se iba a ganar definitivamente en su generación pero se ocuparon de sentar las bases, crear un marco simbólico y de fundar mitos que permitieran a los futuros gobiernos avanzar hacia el “progreso” y la “democracia”, bajo un régimen constitucional que permitiera alcanzar el ideal racional y positivista por el que optó el liberalismo argentino posterior. La solución que idearon cabía en una sola palabra: inmigración. En la medida en que se buscó la promoción de la inmigración europea

anglosajona y no católica, se concibió la libertad de conciencia como una conquista elemental e imprescindible. En ese conflicto el argumento de la integración de la inmigración fue el más frecuentemente utilizado, y como la inmigración era casi sinónimo de progreso, toda objeción fue identificada con el atraso y el estancamiento. Para facilitar lo había que cambiar las leyes y la religión. Este último ámbito era potencialmente el más explosivo. Los hombres del 37 procuraron evitar enfrentamientos con extrema precaución. Afirmaron su fe en un dios a la vez que promovieron la libertad de culto y la educación secular como religión “ilustrada”. Ninguno de los hombres de esta generación, al igual que los que protagonizaron la Independencia, quería terminar con la religión en la Argentina sino usarla como una herramienta para construir su visión del país.

El juicio histórico de esta generación es polémico. Hasta la aparición de los historiadores revisionistas, que pasaron a un primer plano en la década de 1930, parecía como si los hombres del 37 fueran a ocupar por siempre un puesto indiscutido de honor en el panteón de héroes nacionales. No obstante, ya en el siglo pasado el sentimiento nacionalista, antiliberal y anticolonial del revisionismo histórico y los sectores clericales fundamentalistas los ha desacreditado sistemáticamente, con Sarmiento como blanco predilecto de sus ataques. Es innegable que en la “Generación del 37” hay mucho por elogiar. William Katra (2000) sostiene que fue quizás el grupo de intelectuales latinoamericanos del siglo XIX más esclarecido y consciente de su situación. No fueron solamente protagonistas de las luchas descarnadas que culminaron en la emergencia del Estado liberal, también fueron escritores destacados que dejaron excelentes registros de su compromiso en esos acontecimientos importantes y sus obras definieron la cultura argentina. No es exagerado decir que “hicieron el país”, pero el éxito práctico de su programa de gobierno es tema de amplia discusión y cuyo tratamiento excede los límites de este estudio. Más pertinente a nuestro propósito es la herencia ideológica que dejaron los primeros liberales argentinos, gran parte de la cual hoy se presenta como discutible o polémica, especialmente en materia de educación. Uno de los aspectos más discutibles está en la relativa modestia del objetivo final, de la principal ficción orientadora: traer Europa al Cono Sur. En lugar de crear algo nuevo se conformaron con ser una imitación exitosa. Quizás era inevitable, pero el resultado fue asfixiar la inventiva y limitarse a intentar ser un mero reflejo que renunciaba a su propia imagen.

No menos dañina fue la realización de sus mitos a expensas de porciones de la nacionalidad excluida o erradicada y como modo de resolver problemas. Un correlato

a la metáfora de la enfermedad del país es la metáfora de su incurabilidad. Cuando la “Generación del 37” explica que la enfermedad del país es incurable, puesto que no hay soluciones, nadie es culpable de lo que salga mal, aunque no sea cierto. Por último, la rígida polaridad de su retórica, especialmente en las irreductibles dualidades de Sarmiento, sus términos de oposiciones binarias, dejó muy poco margen para una posible narración inclusiva y, por ende, las soluciones sólo podían venir de la eliminación de una de las partes para que sobreviviera la otra. Los hombres del 37 describieron la división y, en un sentido muy real, la división sigue siendo hoy su legado menos afortunado. Sin entender las ideas de esta generación es imposible entender la Argentina moderna y, mucho menos, el estado actual de una de sus más perdurables concreciones: el sistema educativo argentino.

En 1880, una vez que concluyeron los conflictos internos entre las facciones en lucha, se produjo la emergencia del Partido Autonomista Nacional -PAN, liderado por Julio Argentino Roca (Argentina, 1843-1914), para hegemonizar la vida política hasta los primeros años del siglo XX. La imagen de la anarquía política desapareció de la escena nacional reemplazada por el sentimiento de realización de la élite liberal (Pérez Amuchástegui, A., 1965). La Argentina de fines de siglo XIX tenía en muchos sentidos el aspecto de una nación distinta, aunque siempre subalterna e inferior a Europa y los Estados Unidos de Norteamérica. Ante el nuevo cuadro que presentaba el país, la acción de la denominada “Generación del 80” parecía no entrever límites en la creación de nuevos espacios económicos y sociales que, a su vez, eran transformados por la afluencia de capitales extranjeros y de enormes contingentes de inmigrantes. Así, dicha generación pareció realizar en un corto lapso aquellos ideales tantas veces proclamados por Sarmiento y Juan Bautista Alberdi. Ella fue la ejecutora de un proyecto de transformación del país y creyó dotar de contenido real al sueño de los “proscritos” de la época de Rosas que buscaban transformar el país en los “Estados Unidos del Sur”, según el modelo norteamericano, o en un trozo de Europa en América. La dirección de este proceso estaba en sus manos y una de las características esenciales de esa élite fue su capacidad de abarcar las más diversas actividades económicas, asegurándose así el control de toda la sociedad para transformar sus propios y acotados intereses en los intereses de todo el país, más allá de los posibles cambios políticos (Horowicz, A., 1985).

Durante los años de bonanza argentina después de 1880, los gobiernos liberales continuaron con uniformidad esencial el programa enunciado por los hombres del 37. La larga lucha que sostuvieron contra la “tiranía” había terminado con éxito y, en

adelante, el orden político garantizaría la transmisión del poder por medio de elecciones institucionalizadas pero necesariamente fraudulentas. Como explica William Katra, si antes los había perturbado el desplazamiento del poder de las élites educadas urbanas a los bárbaros caudillos del interior, ahora podían regocijarse con el papel protagónico que jugaban los escritores e intelectuales orgánicos en los asuntos públicos del país. Si el blanco de sus protestas había sido el sistema localista, “cerrado”, el nacionalismo de poco vuelo y el americanismo perpetuado por los caudillos enemigos, ahora podían aplaudir la aceptación de su visión liberal y europeizante por parte de los sectores más poderosos de la sociedad. En este sentido, el régimen de Julio A. Roca representaba precisamente la realización de sus sueños tantas veces diferidos, de “orden”, “progreso”, “paz” y “administración”. Todos los sobrevivientes de la “Generación del 37” habían sacrificado largos años de servicio incansable en la construcción del nuevo Estado nacional bajo la firme influencia y el pleno control de la oligarquía liberal porteña. No obstante, todos tenían sus reservas respecto del presidente. La naturaleza de la vida política hizo que estos consumados políticos, ya veteranos –Bartolomé Mitre, Domingo F. Sarmiento y Nicolás Avellaneda (Argentina, 1837-1885, alta mar) -no tardaran en reclamar para sí mismos un segmento específico del terreno simbólico a fin de continuar sus debates al respecto.

La “Generación del 80” constituye uno de los tópicos más problemáticos en la metodología generacional, pues existen abismales divergencias en cuanto a los parámetros temporales a emplear para circunscribir a sus presuntos congéneres. Así, no sería ocioso delimitar lo que le dio esa generación a esa parte de la población del país que sólo se ha servido de él y lo que significó para los sectores que quedaron excluidos. Llamamos “Generación del 80”, tal como la define Néstor Auza (1975), al conjunto de hombres que actuaron como protagonistas de los sucesos que tuvieron lugar durante la capitalización de Buenos Aires y el genocidio en la Patagonia en 1880. No desconocemos que muchos de ellos, casi todos, iniciaron su actuación en 1870 pero es recién al promediar el año 1880 cuando tomaron la dirección de los asuntos públicos hallándose, simultáneamente, en la madurez de sus vidas. Los integrantes de esa generación fueron políticos cuyas vidas estuvieron marcadas por el predominante sello de la política de carácter nacional. Heredaron a la generación que les precedió pero fueron distintos en la forma de actuar, de pensar y de escribir. Pueden ser considerados como un nuevo grupo de intelectuales “orgánicos” dentro de la élite dominante que elaboró un desplazamiento de los antiguos referentes e importantes cambios nacionales.

La idea de progreso exaltada por el colonialismo capitalista tomó dimensiones equívocas pero, lejos de ser abandonada, fue recreada en sus componentes, multiplicada en sus referentes, yuxtapuesta al plano político como imagen de lo social dividido y provejó de un nuevo cauce al discurso de exclusión del sujeto sujetado, del sujeto-otro subalterno anterior. En este período, lo propio del “bárbaro” argentino es su silencio. Derrotado y denostado por todos, reelaborado por provincianos nostálgicos, el interior del país no hablaba ni existían sus historias porque serían siempre una amenaza. La Argentina del primer Centenario fue un lugar de combate donde los “civilizados” disputaban bajo la mirada silenciosa y distante de los “bárbaros” de antaño. Roig (2005) explica al referirse al contenido semántico de los términos de "civilización" y "barbarie", que estas palabras expresaban viejas categorías pero enunciadas por un sujeto que las había asumido desde una cierta conciencia histórica y desde la cual pretendía afirmarse como tal. Ese fue el proyecto del idealismo hispanoamericano del 1900 que vino a proponer, como hecho continental, una nueva inversión valorativa pero moviéndose siempre dentro del clásico esquema bipolar del proyecto civilizatorio.

La “Generación del 80” se caracterizó por poseer dos orientaciones, dos corrientes dispares: la liberal, por un lado, y la católica por otro, que terminaron enfrentándose al igual que sucedió en Europa. A la corriente católica puede identificársela como conservadora por su oposición doctrinaria a las transformaciones inspiradas por el liberalismo. En la Argentina, tanto la Constitución Nacional de 1853 como las reformas institucionales de la década del 80, reflejaron la coexistencia de fuertes principios liberales y, al mismo tiempo, de una aceptación del espíritu conservador como reaseguro contra la peligrosa tendencia a las luchas internas y la anarquía que se habían manifestado en el pasado reciente (Zimmermann, E., 1995:42-43). Por sobre las diferencias ideológicas, los hombres que militaban en estas corrientes tenían una similitud: ambos formaban parte de una élite selecta constituida a la sombra del pensamiento europeo y se hallaban distanciadas de las grandes masas de la población por su profundo racismo. Aparecen aquí las restricciones de la óptica generacional para dar cuenta de una realidad matizada, compleja y contradictoria. Realidad que, con excesiva frecuencia, ha sido enfocada mediante reduccionismos que adhieren al modelo ochentista por sus aspectos conservadores y antipopulares o lo censuran por estimar que el mismo representó la suprema perversión del alma nacional, identificada con la fe heredada de España, y han estigmatizado a sus personajes más representativos por su filiación masónica.

Dentro del aludido conglomerado ochentista, se encuentra un núcleo hegemónico que generó altos niveles de sojuzgamiento y marginación interna, pero se sometía sin resistencia a los dictámenes de ultramar. El reverso del ochentismo argentino, su trasfondo ideológico y su realidad histórica, nos muestran numerosos límites insalvables. El mecanismo no marcaba el mismo tiempo para todos y había una mayoría ajena al cuadrante del progreso. Todo parecía apuntar a una forma de crecimiento sin desarrollo integral, a una suerte de modernización epidérmica y acotada de la oligarquía terrateniente porteña. Así, se instaló como modelo de hombre nuevo y superior al prototipo anglonorteamericano en detrimento de la presunta desidia latina y autóctona. El individualismo fue la consigna inapelable de esta tendencia hasta que el acceso del radicalismo al poder desembocó en lo que habría de juzgarse como un triunfo de lo plebeyo y de ampliación de la ciudadanía. Sin embargo, en este período no faltaron voces discordantes que permiten mostrar las limitaciones de un enfoque tradicional unívoco de los hombres del 80, como señala Hugo Biagini (1995). Se puede registrar la existencia, también en esa época, de una desatendida vertiente reflexiva y heteróclita que enalteció la condición indígena y la enlazó con la índole dinámica de la humanidad americana. Admitiendo que las diversas postulaciones del período analizado no excedieron por lo común el marco general del liberalismo capitalista y su consigna del “derecho a tener derechos”, no por ello deben desestimarse muchos de los emblemas que se levantaron entonces buscando que los derechos incluyeran a todos los habitantes de la Argentina. Hacerlo sería tan absurdo y anacrónico como denostar en bloque a la Declaración de los Derechos Humanos alegando que poseyeron un notorio origen burgués.

La época de los hombres del 80 fue, sin duda, uno de los momentos más intensos y polémicos que le tocó vivir a la Argentina como nación. Muchos tildan en bloque a dicha generación como europeizante y oligárquica, aunque es necesario incluir las facetas renovadoras y humanitarias implicadas en aquel ideario. Entre los rasgos que cabe destacar encontramos su insistencia en el conocimiento empírico y en la metodología científica, los progresos de la técnica y la medicina, el impulso a la educación básica y el laicismo, su cosmopolitismo y su apertura hacia lo autóctono – aunque superficial y caricaturizado- con sus aproximaciones a la igualdad jurídica y a las libertades personales. Más allá del compacto racismo y la limitación de la libertad a los derechos individuales de tipo político que se enseñorearon por ese entonces, también se insinuaron la tendencia democrática del radicalismo y la lucha por derechos sociales del movimiento obrero en gestación, que fructificarían con el dramático correr de las disputas sociales y políticas posteriores. Frente a enfoques

estereotipados que elevan la cosmovisión ochentista a niveles desproporcionados o la tratan como un mero subproducto ideológico, corresponde inferir una concepción versátil donde se entremezclan los tonos conservadores con gérmenes decisivos en el devenir de nuestra nacionalidad y de la sociedad latinoamericana en su conjunto (Biagini, H., 1995).

El sistema educativo argentino

Si los pueblos no se ilustran, si no se vulgarizan sus derechos, si cada hombre no conoce lo que vale, lo que puede y lo que se le debe, nuevas ilusiones sucederán a las antiguas y después de vacilar algún tiempo entre mil incertidumbres, será tal vez nuestra suerte mudar de tiranos, sin destruir la tiranía. En tan críticas circunstancias, todo ciudadano está obligado a comunicar sus luces y sus conocimientos; y el soldado que opone su pecho a las balas de los enemigos exteriores, no hace mayor servicio que el sabio que abandona su retiro y ataca con frente serena la ambición, la ignorancia, el egoísmo y demás pasiones, enemigos interiores del Estado, y tanto más terribles, cuanto ejercen una guerra oculta y logran frecuentemente de sus rivales una venganza segura.

Mariano Moreno,
Prólogo de *El Contrato Social* de J.-J. Rousseau.

Este texto escrito por Mariano Moreno como introducción a la obra de Rousseau, en el que suprimió el capítulo referido a la religión, traza un mismo sentido en la trayectoria de la educación, los intelectuales y la política argentina enrolada en la vertiente ilustrada laica de tradición humanista y que forma parte de nuestro acervo tanto como la vertiente religiosa (González, H., 2012). La Escuela Nueva en la Argentina se desarrolló en y desde dentro del sistema educativo estatal, a diferencia de Europa y los Estados Unidos de Norteamérica, por lo cual se hace imprescindible caracterizarlo, aún de manera parcial y meramente indicativa. En el recorrido por sus hitos demarcatorios ya establecidos partimos de sus orígenes independientes

señalando sólo algunas notas significativas para nuestros análisis, conscientes de los riesgos que supone toda periodización educacional.

Durante el siglo y medio siguiente a la apertura de las primeras Escuelas del Rey por parte de los conquistadores, fueron las órdenes religiosas, principalmente de franciscanos, dominicos y jesuitas, las que condujeron la educación en las distintas regiones. Las mujeres no tenían permitido estudiar y los contenidos pedagógicos dependían del criterio individual del religioso a cargo de su enseñanza. Hubo algunos intentos por parte de la monarquía de ampliar la educación pública con la obligación por parte de los Cabildos de proveer fondos públicos para casas destinadas a ser escuelas y la admisión de un cierto número de estudiantes con certificado de pobreza, expedido por el propio Cabildo, a los que debía darse igual educación que los arancelados.

Después de la Revolución de Mayo aumentó el interés por expandir la escolarización. Los gobiernos revolucionarios asignaron al Estado el lugar de principal agente educador, desplazando a la Iglesia Católica de esa función. Las Escuelas del Rey pasaron a llamarse Escuelas de la Patria y, mientras Manuel Belgrano fundó instituciones educativas en el norte del territorio de las “Provincias Unidas” en el Río de la Plata, José Gervasio Artigas lo hizo en la Banda Oriental. Ellos fueron auténticos forjadores e instituyeron reformas fundamentales. Se eliminaron los azotes como forma de castigo de los estudiantes, entre otras reglas de tipo monástico, pero las urgencias de la guerra impidieron que se destinaran fondos y directivas suficientes para generalizar dichas reformas educativas. Es una vez consolidada la Independencia, entre 1820 y 1860, que las instituciones educativas, independientes en su funcionamiento y sin relación entre ellas, comenzaron a integrarse mediante un primer ordenamiento jerárquico por niveles. En ellos podemos reconocer una escolarización de tipo “federal popular” por parte de los Estados provinciales – fundamentalmente Córdoba, Tucumán, Mendoza y el Litoral- cuyo objetivo era formar a los futuros ciudadanos e incluía la gratuidad y becas también para las mujeres.

Otro modelo era la escolarización “liberal elitista”, destinada a los sectores letrados y que implicó el enfrentamiento con los sectores eclesiásticos porque incluía la formación universitaria. Este modelo estuvo encabezado por Bernardino Rivadavia cuando se desempeñó como Ministro del Interior en Buenos Aires, entre 1820 y 1824. Dentro de este modelo se fundó, en 1821, la Universidad de Buenos Aires, que abarcaba todos los niveles educativos y terminó por extenderse a todo el país como

modelo. Por último, la escolarización “tradicionalista”, afín a las prácticas coloniales y que no aspiraban a extender la alfabetización obligatoria ni que estuviera en manos del Estado, modelo en el que podemos ubicar las posiciones educativas de algunos caudillos como Facundo Quiroga, Juan Manuel de Rosas y los miembros de la jerarquía eclesiástica. Pero fue durante la presidencia de Sarmiento, desde 1868, que se dio un verdadero impulso a la educación estatal y se conformó el sistema educativo argentino.

En 1871 Sarmiento promulgó la Ley 463⁴ que otorgaba subvenciones a las provincias con dificultades económicas para asegurar la continuidad de su política de creación de establecimientos escolares. Consideraba que la fuente de financiamiento de la gratuidad de la educación pública al que aspiraba debía estar a cargo de la oligarquía detentora del poder del Estado, puesto que si la escuela apuntaba a convertirse en un dispositivo de regulación y disciplinamiento social, como instrumento de la gobernabilidad, dicha élite debía hacerse cargo porque el progreso requería de un pueblo apto para el trabajo capitalista. Así mismo, la escasez de maestros lo llevó a traer al país, entre 1869 y 1898, a docentes norteamericanos de “carácter intachable”, “solteras o en edad matrimonial”, que aplicaran los principios del sistema educativo de los EE.UU al que Sarmiento admiraba desde su estadía allí, entre ellas Mary Gorman, las hermanas Dudley, Serena Frances Wood y Julia Hope. De los mil que pretendió contratar sólo llegaron por grupos sesenta y una maestras y cuatro maestros con las mejores referencias por intermediación de Marie Tayler Peabody, esposa del célebre pedagogo norteamericano Horace Mann (EE.UU., 1796-1859), partidario de la educación pública en “escuelas comunes” y “escuelas normales”. En 1870, Serena Frances Wood –que tras la Guerra Civil había creado en el estado norteamericano de Virginia la primera escuela para esclavos libertos- fundó en Buenos Aires la Escuela N° 1, cerca de Retiro. Serena y sus compañeras debieron enfrentar graves dificultades y resistencias para poder ejercer la docencia dada la inestabilidad política del país, su diferencia idiomática, cultural y, sobre todo, religiosa, no obstante lo cual, protagonizaron uno de los capítulos más heroicos de la historia de la enseñanza en la Argentina (Ramos, L., 2021).

El movimiento que se había iniciado en Europa a favor de la extensión, modernización y secularización de la escuela estaba ya prácticamente impuesto en la

4 A los fines de facilitar la comprensión, utilizamos el número y/o el nombre entre comillas con el que se han popularizado las leyes mencionadas en lugar del número seguido de la formulación exacta de la materia a la que se refieren y con el que fueron sancionadas y/o promulgadas.

Argentina al comenzar la década de 1880. En consecuencia, se estaba frente a la posibilidad de un fenómeno sumamente novedoso en la historia de la civilización capitalista: la alternativa de que grandes masas de la población aprendieran a leer y a escribir, abandonando su condición prealfabeta, no demasiado lejana a la de los pueblos “primitivos”. En medio de una sociedad que presumía de culta y racional, la inmensa mayoría de los europeos, al llegar a la segunda mitad del siglo XIX, era totalmente iletrada. En los inicios de la Segunda Revolución Industrial, la escuela pública se encargaría de disciplinar e inculcar el nuevo evangelio científico entre la gente común, que podría así capacitarse para servir mejor a los intereses de la burguesía como obreros asalariados y dadas las nuevas posibilidades que parecía ofrecer la instrucción primaria masiva. La causa de la educación elemental compulsiva encontró apenas una débil resistencia y, más allá de sus resultados, terminó por imponerse.

En la Argentina, el sentido político de la educación en esos años tiene varias connotaciones de importancia. La difusión de la enseñanza estaba ligada al logro de la estabilidad política interna pero, además, a través de la enseñanza y especialmente en los niveles medio y superior, se tendió a formar un ciudadano apto para cumplir papeles políticos, excluyendo otros objetivos como el de formar un individuo apto para las actividades productivas industriales. De esa manera, la enseñanza como oficio se convirtió en patrimonio exclusivo de una élite porque el personal político que admite cualquier sistema, y mucho más si es un sistema oligárquico, es reducido. Ello permite caracterizar a la educación argentina de entonces como una educación eminentemente oligárquica y los intentos diversificadores de tipo pragmático también tuvieron ese carácter. Gramsci (2007) ha planteado con agudeza este problema al observar que el carácter social de una escuela determinada consiste en que cada grupo posee su propio tipo de escuela para perpetuar, a través de ella, una función directiva o instrumental.

El modelo dominante en América Latina y en la Argentina durante el lapso 1880-1930 fue el del Sistema de Instrucción Pública Estatal, caracterizado por la hegemonía del Estado y la subsidiariedad privada; el laicismo o un catolicismo subordinado a la lógica del Estado y la escolarización generalizada con un carácter verticalizado, centralizado, burocrático; enciclopedista; ritualizado; oligárquico-liberal, no participativo, autoritario, racista y productor de redes o circuitos educativos jerarquizados, tal como lo describe Puiggrós (1990). Pero las ideas de Sarmiento en materia educativa pueden considerarse como una “desviación” de un proyecto liberal

de educación en el que ésta debía ser responsabilidad de la sociedad civil y, en menor medida, del Estado en formación. Una vez conformado, el Estado debía ejercer el control sobre la marcha de la educación “popular” por lo cual su intervención inicialmente se redujo a la creación y sostenimiento de escuelas primarias y normales, -de formación de maestros -, con la conformación de un cuerpo de inspectores elegidos entre sus estudiantes más destacados. Este programa, en mayor o menor medida, tuvo vigencia durante casi todo el siglo XX y las dificultades que se presentaron tuvieron su origen en una contradicción interna, ya que no sólo la sociedad civil no jugó el papel esperado y no llegó a ser nunca “anterior” al Estado, sino que este último, por motivos políticos, intervino crecientemente en el sostenimiento del sistema hasta el año 1955 y la sanción de la Ley “Federal de Educación” en 1993, con lo cual el proceso comenzó a revertirse. El artículo 5° de la Constitución Nacional estableció en 1853 que cada provincia dictara para sí una constitución que asegurara su educación primaria, gratuita y obligatoria. Sin embargo, lo que ocurrió realmente fue que la falta de recursos provinciales llevó a que la Nación otorgara permanentes subvenciones y fondos para la construcción y mantenimiento de las escuelas, ya que la corrupción administrativa de muchos gobiernos provinciales derivaba esos fondos para otros fines.

El programa sarmientino se vio afectado, además, por su posición ideológica, que dividía las poblaciones del entonces territorio nacional en “educables” y “no educables” a raíz de su racismo no disimulado, el cual, no obstante, no excluía a mestizos y mulatos, por lo que Sarmiento se consideraba a sí mismo un “socialista”. Por tanto, impuso un sistema educativo represivo y violento, con una pedagogía acorde a una guerra civil y funcional a un nuevo modo de combatir a la barbarie en el plano simbólico. Como explica Roig, luego de la batalla de Pavón en 1861, más importante que enseñar a leer y escribir era inculcar y desarrollar en la población local el espíritu de sumisión al proyecto liberal centralizado mediante un estricto control, tanto político como económico, al igual que sucedía en Europa. Esto se lograría a través de una escuela en la que, si bien fueron prohibidos los castigos corporales, la disciplina se organizó bajo estricta vigilancia y control dentro de un sistema de “panóptico”, en el sentido que describe Foucault (1986), y que fue precisamente el que Sarmiento conoció durante su estadía en Europa, aunque prefirió el sistema norteamericano por ser más acorde con su visión personal del futuro del país.

Resultan muy importantes las diferencias entre la primera generación de hombres que guiaron el proceso de organización nacional –Mitre, Sarmiento,

Avellaneda- y la segunda, específicamente, la “Generación del 80”. Mientras los primeros se caracterizaron por haber construido las bases del sistema, con lo que ello implicaba en cuanto a la confrontación efectiva con las fuerzas que se les oponían, los segundos aparecieron con un cierto espíritu conformista que los llevó a dejar que los elementos construidos en el período anterior se desarrollaran sin trabas. Estas diferencias explican que se produjera el estancamiento de la enseñanza primaria de 1880 en adelante. Una diferenciación tan amplia oculta los conflictos que se plantearon en la gestión de los gobernantes de cada período. En el primero, por ejemplo, las políticas educativas de Mitre, Sarmiento y Avellaneda tuvieron orientaciones diferentes. Mientras Mitre ponía el énfasis en la enseñanza media, Sarmiento y Avellaneda insistieron en el desarrollo del nivel primario. Mitre concibió una enseñanza media de tipo humanista, Sarmiento trató de orientarla hacia contenidos productivos y, si Mitre y Sarmiento coincidían en cuanto al laicismo, Avellaneda era partidario de la enseñanza religiosa. Después de 1880, y una vez superada la primera etapa de la nueva política educativa, se puede afirmar que se debatió por primera vez en los términos de una política educativa moderna a raíz de la sanción de la Ley 1420 de “Educación Común” –que consagró la educación primaria obligatoria, común, gratuita y gradual-.

Enciclopedismo o utilitarismo, prioridad de la enseñanza popular masiva o para la formación de élites, entre otras importantes cuestiones, fueron los ejes en torno a los cuales prosiguió el debate de la organización escolar. Tomando el año 1850 como punto de partida, el progreso educacional fue disminuyendo en su ritmo e intensidad hasta llegar, en las últimas décadas del siglo, a su paralización. Los factores que influyeron en ello fueron, en primer término, que el crecimiento demográfico acelerado sobrepasó el ritmo de crecimiento del sistema educativo y disminuyó su capacidad de absorción. El segundo factor reside en la situación política general, ya que la estabilidad del régimen hizo menos urgente la necesidad de educar a las masas y, finalmente, el tercer factor fue que la inestabilidad económica también afectó seriamente a la educación determinando que con cada crisis económica mermaran los presupuestos educacionales, con el abandono de los programas de construcciones escolares. Ninguno de estos factores afectó a todo el sistema de igual manera ya que la crisis impactó negativamente en primer lugar en el presupuesto destinado a la enseñanza primaria y, en menor proporción, a la enseñanza media y superior.

Así como el progreso económico no se registró uniformemente en las diferentes zonas del país, el crecimiento educacional siguió el mismo curso asincrónico y los

picos de progreso se lograron, obviamente, en la provincia de Buenos Aires, conjuntamente con el Litoral, Córdoba y Mendoza. En nuestra provincia, de un 13,7 % en 1850, se pasó a un 37% en 1895. Sin embargo, algunas otras provincias más atrasadas económicamente muestran también porcentajes elevados de asistencia a las escuelas, como es el caso de San Juan, de especial importancia para Sarmiento, que de un 3,1% pasó a un 50% en el mismo lapso. En cuanto a la deserción escolar en el nivel primario y en base a los datos sólo de las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación, entre 1886 y 1898, se observa un nivel del 98%, especialmente en el pasaje del primer al segundo grado, lo cual supone que un número muy elevado de escolares pasaron en poco tiempo a engrosar el caudal de analfabetos. En los Colegios Nacionales el problema fue menos intenso pero no menos grave, con un porcentaje promedio del 68% para todo el país.

El ritmo de progreso educacional dependió fundamentalmente de la decisión política nacional de asignarle fondos y ser considerado prioritario por las provincias. Así lo entendieron también los educadores de la época, para quienes el establecimiento de mecanismos tendientes a dar autonomía financiera a la enseñanza era la solución óptima en la medida que ponía a la educación al margen de los cambios políticos y las crisis económicas circunstanciales. Este deseo quedó asentado en una de las resoluciones del primer Congreso Pedagógico realizado en el país en 1882. Tanto el proyecto católico como el liberal –en los debates relativos a la Ley de “Educación Común”- reflejaron la necesidad de independencia económica para lo cual propusieron la formación de un Tesoro Común y de un Fondo Escolar Permanente en base a recaudaciones impositivas que, a pesar de haber sido aprobado, nunca llegó a efectivizarse. Así entonces, las subvenciones de la Nación a las provincias, desde 1871, estuvieron motivadas por el interés en consolidar el poder nacional en las provincias más pobres y con mayores resistencias, incrementando su centralización.

Por motivos de tipo político-económico, se configuró un tipo de relación de dependencia económico-pedagógica entre las provincias y la Nación, complementaria a la existente en los demás órdenes. Es entonces que, en 1905, el Congreso Nacional dictó la Ley 4874, conocida como Ley “Láinez”, que autorizaba a la Nación a instalar escuelas primarias en los territorios de las provincias que así lo solicitaran por falta de fondos. De este modo, se inició de hecho la nacionalización de la escuela primaria, en un claro avance del poder central sobre las provincias y un abandono por parte de las mismas de la obligación de hacerse cargo de la instrucción primaria obligatoria que les marcaba la Constitución Nacional. Lo cierto es que la actitud de los gobiernos

provinciales fue muy dispar y en tanto en San Juan se rechazó totalmente la implementación de las “escuelas Láinez” o “escuelas fiscales”, en Jujuy, en cambio, se llegó a entregar todas las escuelas a la Nación (Satlari, M. C., 2007).

En cuanto a las escuelas “Normales”, las primeras de las cuales se fundaron de 1869 en adelante, recibieron un fuerte impulso entre 1880 y 1890, pero la evolución de su matrícula muestra un significativo retroceso después de ese año por las malas condiciones de trabajo que padecían los maestros. Dichas escuelas y la carrera del magisterio tuvieron en la práctica y desde sus inicios una escasa valoración por parte de la oligarquía y las élites gobernantes, que sólo las consideraron un mal necesario para sus fines políticos. Ello explica los bajos salarios asignados a la docencia y que fuera desempeñada mayoritariamente por mujeres, que encontraron en ella una salida laboral aceptada por la sociedad en una época en que se condenaba el trabajo femenino aunque, conforme a la tradición clásica greco-romana, se lo estimó digno sólo de los grupos sociales pobres o marginales masculinos. En consecuencia, los docentes argentinos han debido reclamar hasta hoy por un salario y condiciones dignas de trabajo participando en actividades político-gremiales, aunque en ese entonces a los empleados públicos les estaba prohibido, y devinieron paulatinamente en referentes de opinión dado su nivel de formación como trabajadores calificados (Cucuzza, H., 1997:125). La politización de la docencia y la preponderancia femenina rápidamente propiciaron el desarrollo de las ideas feministas planteadas por socialistas y anarquistas, que defendían la igualdad de derechos políticos –origen del movimiento sufragista- y derechos sociales, a raíz de los cambios ocasionados por la Gran Guerra en el desempeño laboral y económico de las mujeres europeas.

Recordemos que en el siglo XIX la educación de nivel secundario nació con un perfil claramente elitista y discriminador ya que excluía totalmente a las mujeres. Cuando comenzó a incorporarlas, el enfoque generalizado fue el de separar el modelo de formación femenina y diferenciarlo del masculino por considerarlo necesariamente inferior, pero los movimientos educativos más renovadores del siglo XIX y de comienzos del siglo XX, con la Escuela Nueva entre ellos, bregaron por la coeducación de los sexos y la igualdad de derechos de las mujeres. Por su parte, la Iglesia Católica se pronunció en contra de la coeducación por razones morales y lo denunció en la Encíclica *Divini Illius Magistri* de 1929, calificándola de perniciosa y contraria a la educación verdaderamente cristiana. No obstante, en diversos países como Italia, Estados Unidos de Norteamérica, Holanda, Canadá, Suecia, Noruega, Dinamarca y Finlandia la coeducación se implementó con gran éxito y paulatinamente

logró imponerse. Las transformaciones sociales y económicas que se sucedieron a fines de ese siglo y comienzos del XX, sumadas a las reivindicaciones planteadas por el discurso feminista, permitieron comenzar a modificar muy lentamente la situación de exclusión o marginación de las mujeres. En nuestro país, San Juan fue pionera cuando allí se conquistó no sólo el voto femenino sino también el derecho a ocupar cargos políticos en 1927, como expresión de un clima que impactó también en Mendoza. En el área educativa esta problemática se manifestó en un incremento progresivo de la demanda femenina de educación media, superior y universitaria, como ya hemos visto cuando nos referimos al papel de las mujeres en la docencia. El tema de la mujer fue el centro del debate en varios de los congresos internacionales en esos años y uno de los ejes estructuradores del escolanovismo mendocino.

Un alto porcentaje de los egresados de las escuelas normales argentinas consideraban la carrera docente sólo como un medio para poder solventar posteriores estudios universitarios que les permitieran acceder a empleos mejor remunerados y con mayor prestigio social. Pero existió una voluntad manifiesta por parte del gobierno de impedir que los normalistas prosiguieran otros estudios en lugar de dedicarse exclusivamente a la enseñanza. Cínicamente los docentes fueron presentados por el discurso oficial como los "sacerdotes de los tiempos modernos" o "sacerdotes laicos" por su "vocación de servicio, entrega y humildad", suficiente como para resignarse a un trabajo mal remunerado, al mismo tiempo que se imponía la noción de la "mujer-madre" como "maestra natural" (Morgade, G., 1997). Sin embargo, la presión continuó creciendo y fue uno de los factores desencadenantes de la creación en 1896 de la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad de Buenos Aires, que motorizó un sensible progreso en la calidad de la educación. La necesidad de autonomía y entidad se refugió en la conciencia de los educadores, ya que no era posible en la realidad, dando lugar a un aislamiento ilusorio de grandes sectores del magisterio argentino y a toda una literatura pedagógica donde la educación aparecía ubicada al margen y por encima de la estructura económico-social (Popkewitz, T., 1994).

El carácter enciclopedista y europeizante de la formación fue particularmente conflictivo en el nivel de enseñanza secundaria, para el cual no se elaboró ninguna ley que lo organizara. Eso no implicó, como podría pensarse, una despreocupación por dicho ciclo ya que los hechos demuestran que, en la Argentina, cumplió objetivamente un papel y una función política definida en la formación de los miembros de las élites oligárquicas de varones blancos y burócratas que, si lograban acceder a la universidad, serían los futuros gobernantes de los ciudadanos formados por la escuela

primaria. Bernardino Rivadavia, fundador del Colegio de Ciencias Morales en Buenos Aires en 1823, buscó educar a la burocracia política, al igual que Justo José de Urquiza cuando en 1849 fundó el Colegio de Concepción del Uruguay en Entre Ríos. El “Colegio Nacional” de Buenos Aires, fundado por Mitre en 1863, fue el modelo y puntapié inicial de la extensión de esas instituciones a las provincias. Construidos lujosamente en edificios llamados “palacios escolares”, abrieron sus puertas en Mendoza, San Juan, Catamarca, Salta y Tucumán en 1864; Jujuy, Santiago del Estero, Corrientes y San Luis en 1869; La Rioja en 1871; Rosario en 1874 y Paraná en 1889.

Conjuntamente con las “Escuelas Normales” de formación de maestros, esos colegios, en la segunda mitad del siglo XIX, delinearon la matriz de la educación secundaria argentina y a sus egresados como bachilleres, peritos mercantiles o técnicos agropecuarios en menor medida. Con la inmigración masiva y el cambio demográfico, la escuela secundaria se transformó en una instancia clave de la ansiada movilidad social ascendente, propia de las clases medias urbanas que aspiraban al ingreso a la universidad para transformarse en profesionales y dirigentes políticos (Chavarría, J. M., 1947). Pero también en La Plata, Saúl Taborda (Argentina, 1885-1944) fue rector del Colegio Nacional “Rafael Hernández” en 1920 y fue expulsado al año siguiente por ser uno de los más importantes críticos de los postulados sarmientinos y positivistas a partir de un comunalismo de signo democrático que vinculaba a la escuela con la sociedad y propiciaba la participación activa de los estudiantes (Luzuriaga, L., 1966).

Como sostiene Roig (2007), los orígenes del normalismo no coincidieron con los del positivismo. Con variadas metodologías, la escuela respondió a una ideología liberal en la que convergieron formulaciones eclécticas y krausistas –tanto comtianas como spencerianas-. En ese marco, unos practicaron un liberalismo que atendía a la personalidad infantil mientras que otros predicaron un “liberalismo del orden”, haciendo hincapié en la obediencia que se debía inculcar. Ambas tendencias dieron forma muy distinta al ejercicio docente y al espacio en el que esa práctica se desarrolló. Las ideas de una pedagogía participativa y experimental se divulgaron por obra de egresados de la Escuela Normal de Paraná y alcanzaron interesantes avances con motivo de la creación y puesta en marcha de la Universidad de La Plata, fundada en 1905. Su arquitectura fue pensada, precisamente, como una “república” imitando los internados ingleses. No obstante, nunca se orientó pedagógicamente hacia los postulados de la Escuela Nueva, pero mantuvo, desde 1910, muy estrechas relaciones con los

krausistas españoles. En 1914 se creó la Facultad de Ciencias de la Educación dentro de dicha Universidad, con Víctor Mercante (Argentina, 1870-1934, Chile) como su primer decano, y como un signo evidente de la creciente importancia concedida a la innovación dentro de la concepción científico-positivista de la educación.

Pocos años después el liberalismo democrático y el idealismo, en el marco de un contexto internacional conflictivo, confluyeron en el movimiento que propugnó la reforma de las universidades argentinas. El proceso se inició con la “Reforma Universitaria” en la respetada Universidad de Córdoba en marzo de 1918 y se repitió, con menos dificultades, en las Universidades de Buenos Aires y La Plata, no sin una importante repercusión continental. La Federación Universitaria Argentina -FUA, pronto estableció contactos en el extranjero y en pocos años habían organizaciones parecidas en Chile y Perú, para dar lugar a la celebración de un Congreso Internacional de Estudiantes en la Ciudad de México. También las Universidades Populares, autónomas, autofinanciadas y surgidas a raíz del empuje reformista, se propagaron a otros países latinoamericanos.

La “Reforma Universitaria” de 1918 en Córdoba se caracterizó por su fuerte demanda de democratización interna que permitió el logro de la autonomía y la participación de todos sus miembros en el gobierno universitario. Con ello, y por efecto de la nueva política electoral, el reformismo universitario fue también vehículo de la ampliación general de derechos por su fuerte demanda de democratización externa para la incorporación de sectores sociales antes excluidos. Las medidas que se lograron instaurar facilitaron el acceso a la enseñanza superior tanto de estudiantes como de profesores provenientes de la nueva clase media, muchos de ellos afines a la UCR. La reforma se orientó básicamente a la formación de profesionales y no puede ignorarse la fuerte presión que ejerció en el avance del saber científico argentino en esos años. Las contradicciones en las que cayó el sector social que promovió la “Reforma Universitaria” en América Latina señalaron un retroceso histórico del movimiento. Sin embargo, sus características fueron absolutamente originales e inéditas en el resto del mundo y sus conquistas quedaron incorporadas a la vida universitaria latinoamericana (Roig, A., 1998a). Fue el origen indiscutido del movimiento histórico democratizador que condujo luego a que en la Argentina exista hasta la actualidad una universidad estatal, gratuita y laica.

Otra expectativa frustrada estuvo relacionada con la diversificación de la enseñanza. En materia de educación, Buenos Aires –que detentaba el liderazgo del

país en todos los órdenes- se comparaba favorablemente con los países más avanzados de Europa en cantidad de instituciones educativas y proporción de ciudadanos alfabetizados. El analfabetismo había sido erradicado casi por completo de esa provincia, aun entre personas negras y gauchos. Las exigencias de preparación de los recursos humanos para el mantenimiento de una estructura económica basada en un modelo agro-exportador fueron cubiertas a través de dos vías fundamentales: la acción espontánea que se produce por el trabajo mismo y la presencia de personal extranjero ya preparado en su país de origen. Los débiles intentos de promover en la población nativa algún tipo de formación profesional o técnica respondieron a dos corrientes diferentes dentro de una misma tendencia pragmática. Uno de ellos fue el proyectado por Sarmiento, que se basaba en la enseñanza agrícola y minera, al mismo tiempo que se oponía a la enseñanza industrial. El otro, encabezado en su origen por el entonces ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública Manuel D. Pizarro, que centraba su interés en la enseñanza de oficios ligados a la industria.

Como resultado del acceso a la presidencia de Sarmiento, el 30 de septiembre de 1870 ya se había sancionado la ley que autorizaba al Poder Ejecutivo la inversión que demandare la instalación de departamentos de agronomía en los Colegios Nacionales de Salta, Tucumán y Mendoza. En 1872 se sancionó el plan de estudios pero en 1876, debido a la crisis económica, se dispuso el cierre de los colegios de Salta y Tucumán. Sólo permaneció el de Mendoza pero a costa de llevar una existencia intrascendente hasta que en 1897 se lo transformó en Escuela Nacional de Vitivinicultura, escindido del Colegio Nacional (Zubiaur, J. B. 1900: 98) y con el invaluable aporte técnico del francés Michel Aimé Pouget. Ninguno de estos proyectos tuvo eco en ese momento. Los proyectos de Sarmiento, de Pizarro, de los inspectores nacionales y los directores de los Colegios Nacionales, pueden ser encuadrados dentro de la categoría de proyectos “pragmáticos”. Todos ellos revelan que se operaba sobre la base de una relación directa, casi sin ningún tipo de mediaciones, entre economía y educación. Para mejorar la producción agrícola, minera o industrial no había más que fundar escuelas especializadas en estos rubros. Pudo deberse al optimismo pedagógico propio de todo ese período pero, también, a que mientras que en el modelo clásico de desarrollo capitalista la educación fue una variable dependiente de la política, en la Argentina se trató infructuosamente de hacerla jugar como independiente, como sostiene Juan Carlos Tedesco (1986: 58-59)

Los sectores políticos interesados en el cambio, pero sin posibilidades de actuar directamente sobre la economía, pretendieron hacerlo desde la educación técnica,

aunque la consideraron siempre como un tipo de educación inferior a la humanista – reservada a la formación de la élite política- y destinada a sectores pobres sin posibilidades de participación política. El fracaso de los intentos diversificadores en la educación durante este período se originó en la ausencia de una base social que los sustentara. Los intereses distintos a los de la oligarquía carecían de poder suficiente como para generar dicho cambio partiendo de la estructura económica misma. Pensando el país con la mentalidad pastoril no era necesario fomentar la capacitación industrial. La proclamada industrialización, además de no verificarse o de tomar un rumbo distorsionado, se combatía desde los mismos núcleos reformistas adherentes al dispar principio de la división internacional del trabajo, que situaba al país en el lugar de mero productor de materias primas.

Resulta llamativo que con el triunfo oficial del laicismo, es decir, de la escuela que se erige en “santuario” de la ciencia pretendidamente neutral, lejos de propiciarse la educación técnica y especializada, se intensificaron las disciplinas abstractas y humanísticas. Sólo apelando al precepto de “educar la mano con el trabajo”, como sostenía Pablo Pizzurno, desde los primeros tiempos se intentó aplicar en las escuelas el sistema sueco denominado “Slojd”, aceptado en gran parte de Europa y los Estados Unidos de Norteamérica. Se suponía que con esa enseñanza “integral”, que incluía la educación física y nociones sobre la elaboración de objetos, se lograría que el niño se interesara por las ocupaciones manuales, desarrollando en ellos el gusto estético a la vez que se proporcionaba un descanso de las tareas sedentarias de la escuela. Con esta educación se lograría el propósito de formar “buenos hábitos”. El trabajo manual ayudaría a que los niños se ganaran la vida en el futuro, preparándolos para un oficio, o les daría la ocasión para que descubrieran su inclinación profesional, como mucho antes había propuesto el célebre Simón Rodríguez (Venezuela, 1769-1854, Perú) (Lionetti, L., 2005). Ningún otro objetivo más allá de éstos fue considerado digno de ser tenido en cuenta. Cuando Hipólito Yrigoyen arribó al poder en 1916 anuló estas reformas y determinó el regreso al plan tradicional dado que la economía nacional, basada en la explotación agropecuaria extensiva y en el desaliento a la industria, no requería la preparación de personal técnico ni científico. La mano de obra inmigrante cubrió las eventuales necesidades surgidas de la dinámica propia impuesta por el crecimiento y la modernización iniciados en 1880 (Tedesco, J. C. 1986).

La Escuela Normal de Paraná

La Escuela Normal de Paraná, que se instituyó en el centro neurálgico de la formación del normalismo argentino, fue creada en el año 1870 en la capital de la provincia de Entre Ríos con el propósito de “formar maestros competentes”. Y no fue casual que se instalara allí con recursos de la nación. Los factores que lo hicieron posible están asociados a lo político, por las relaciones entre Sarmiento y Urquiza; a lo geográfico, dada su ubicación dentro de la próspera región del Litoral y, finalmente, a lo poblacional, ya que la instalación de numerosas colonias de inmigrantes le aportaban una gran diversidad cultural. Todo ello dio lugar también, a algunos conflictos iniciales que fueron resolviéndose a medida que la escuela se organizaba.

El primer director de esta escuela, George Stearns, así como las primeras maestras, habían llegado desde los Estados Unidos de Norteamérica por decisión de Sarmiento. Poco a poco y en cuanto a lo ideológico-político, la Escuela Normal de Paraná fue adquiriendo un lugar central que terminó por repercutir no sólo dentro de la región sino fundamentalmente, en el resto del país. La célebre Escuela Normal de Paraná fue la que generó e irradió el modelo de educación conocido como “normalismo” o “normalista”. En este sentido, el normalismo gestó un modo de hacer escuela distinto del lancasteriano que se multiplicó en todas las provincias de la Argentina. La Escuela de Paraná fue dirigida durante varios años por el pedagogo español José María Torres (España, 1823-1895, Argentina), colaborador del francés Amadeo Jacques (Francia, 1813-1865, Argentina) en Buenos Aires. Con sus obras, en especial su *Curso de Pedagogía* (1887-1889), Torres impuso en todo el país en una primera etapa un espiritualismo de corte ecléctico.

La Escuela Normal de Buenos Aires, creada en 1874, jugó un papel semejante al de aquella, si bien con menor resonancia. La mayoría de esas instituciones estuvieron orientadas por exiliados franceses, discípulos más o menos ortodoxos del fundador de la corriente ecléctica, Víctor Cousin (Francia, 1792-1867). Entre los que habrían de jugar un importante papel en la marcha del pensamiento filosófico y educacional de los países del Plata estaba el mencionado Jacques, que introdujo las nuevas ideas científicas que provenían de Europa. La presencia de estos inmigrantes coincidió en la Argentina con la estructuración definitiva de la enseñanza media y superior, descuidada por más de treinta años, y sus planes educacionales se diseñaron según una psicología y una pedagogía de corte espiritualista ecléctico (Roig, A., 1969).

En sus aulas se formaron los adalides políticos e intelectuales cuya cosmovisión respondía, en general, a un eclecticismo polifacético y conciliador que sirvió a la causa de la organización y unificación nacional. Dentro del núcleo ecléctico figuran varios nombres muy influyentes en el Congreso Pedagógico de 1882 y miembros de la “Generación del 80”, como Onésimo Leguizamón y José Victorino de la Plaza. Podemos caracterizar a ese eclecticismo como un tipo de saber oficial en el que se predicaba un racionalismo moderado que no pretendía colocarse en oposición a la religión positiva imperante. Por primera vez en nuestras escuelas se hizo historia de la filosofía, sin salirse, por cierto, de las conocidas características del método divulgado por Cousin. A través del eclecticismo se introdujo en el Río de la Plata la filosofía escocesa del sentido común y la filosofía alemana romántica, moldeadas ambas por el espíritu francés. Entre las autoridades impuestas por la escuela ecléctica estuvieron Platón, Aristóteles, Descartes y Kant, entre otros.

Más tarde y dentro del grupo de normalistas, Arturo Roig diferencia dos tendencias: el krausismo y el positivismo comtiano. En tanto Carlos Norberto Vergara sería representante de la primera, Julio Leónidas Aguirre lo sería de la segunda. Estas tendencias en pugna entre los mismos normalistas, sobrevivieron a lo largo de la década del 80 y ocuparon muchas hojas en los periódicos de la época.

Agustín Álvarez, Carlos Norberto Vergara y Julio Leónidas Aguirre fueron educadores en los márgenes del sistema normalista hegemónico, y antecedentes de la pedagogía que predicó más tarde la Escuela Nueva mendocina, de los que nos ocuparemos más adelante. Roig, a quien seguimos en su análisis y categorías sobre el tema, explica que con Vergara puede recorrerse el trayecto de la línea krausista dentro de la Escuela Normal de Paraná, con un evolucionismo de inspiración spenceriana y darwinista, en tanto que en Leónidas Aguirre encontramos la línea del positivismo comtiano que se le opuso. La revista *El Instructor Popular* documenta esa disputa normalista y el triunfo de la tendencia comtiana en 1885, cuando Carlos Norberto Vergara fue separado de su redacción. El quincenario pedagógico quedó en manos de una Comisión de Educación que inició la aplicación de las doctrinas de Comte (Francia, 1798-1857) a las cuestiones pedagógicas. De ese modo, alrededor de 1895, la escuela positivista desplazó a la escuela norteamericana en la Argentina, es decir, la escuela inspirada en el espiritualismo sarmientino, tanto el de los eclécticos como el de los católicos (Roig, A., 1969).

El espiritualismo, que Roig denomina "eclecticismo de cátedra", y la posición de los pensadores católicos frente a él, evolucionó relegando lo ecléctico con un fuerte sentido de lucha ideológica cuando pasó a llamarse a sí mismo "racionalismo". Los miembros de la "Generación del 37" sostuvieron en un principio una actitud de abierto rechazo al eclecticismo de Cousin pero promediando el siglo XIX mudaron hacia su aceptación y por ello coincidieron pensadores de origen diverso. Tal es el caso de Sarmiento, de Vicente Fidel López y Alberdi, entre otros. No obstante, el "racionalismo" en todos ellos no revistió el carácter virulento de la llamada "Generación del 80". Acordaban, sin embargo, en su oposición a los pensadores y políticos católicos en favor de la enseñanza laica y la notoria polémica de finales del siglo XIX no fue, como se ha dicho equivocadamente, entre "positivistas" y "católicos" sino entre "racionalistas" y "católicos".

El primer Congreso Pedagógico en 1882 y la sanción de la Ley 1420 en 1884, marcan posiblemente el momento de mayor influencia del pensamiento "racionalista" en la Argentina. Tanto el eclecticismo que se instauró durante más de medio siglo en nuestras cátedras (y que luchó principalmente contra el catolicismo), como el "racionalismo" (esgrimido por notorias figuras de la vida política) sostuvieron los dogmas del liberalismo individualista. Por otra parte, si bien el "eclecticismo de cátedra" mantuvo una cierta unidad, el racionalismo sufrió una diversificación en manos de los hombres del 80. En líneas generales esta evolución interna del racionalismo resulta ser uno de los fenómenos más interesantes dentro de la filosofía espiritualista argentina del siglo XIX. Entendemos, conforme al planteo de Roig (1969), que las tendencias filosóficas de corte espiritualista romántico imperaron a lo largo de casi toda la segunda mitad del siglo XIX y que el positivismo tuvo sus primeras manifestaciones aisladas sólo en la década de 1870. Por otro lado, hecho altamente curioso, puede fijarse el año 1930 como límite tanto del positivismo como de las últimas corrientes racionalistas sobrevivientes.

Dentro de la etapa que comienza a mediados del siglo XIX y concluye en la tercera década del XX, hemos de ubicar a nuestro krausismo como una de las tantas formas del "espiritualismo" de la época, con un desarrollo paralelo al positivismo. El krausismo fue una corriente de pensamiento propia de la segunda mitad del siglo XIX y comienzos del XX que se manifestó tanto en Europa como en América Latina. Como aclara Roig, frente a otras tendencias ideológicas –tales como el "eclecticismo de cátedra", el racionalismo y las diversas formas del positivismo- el krausismo no constituyó una fuerza predominante como sí lo fue en España. En ese país, el

krausismo ocupó el centro de la vida académica desde 1850 hasta 1875 y, luego de un breve período de ocaso, resurgió nuevamente vigoroso a partir de la fundación de la Institución Libre de Enseñanza en 1876, cuyo influjo decisivo dentro de la cultura española e hispanoamericana se prolongó hasta bien entrado el siglo XX.

En la Argentina no surgieron intelectuales que se denominaran "krausistas" con un sentido de escuela. Nuestro krausismo, según Roig (1969), fue obra de pedagogos y políticos que actuaron en forma más bien individual y aislada, si bien ejercieron indudable influencia, ya que no se generalizó en nuestras cátedras y su influencia se diluyó en otras tendencias. De todos modos, los años a lo largo de los cuales se produjo el hecho krausista argentino coinciden con los del krausismo español. En una primera etapa se redujo principalmente al uso de manuales dentro de las facultades de Derecho, posteriormente se dio una formulación del krausismo en la que se aproximó al deísmo propio del racionalismo, con el cual se confunde en muchos aspectos, y, finalmente, el krausismo tomó contacto con el positivismo dando lugar al nacimiento de nuestro "krauso-positivismo".

Es importante destacar que la influencia tan largamente sostenida por nuestro "eclecticismo de cátedra" determinó de modo muy especial la valoración y sentido de las doctrinas krausistas. En la Argentina no puede estudiarse el krausismo si no se tienen en cuenta principalmente sus contactos con la filosofía ecléctica y con el racionalismo que derivó de ésta. Fue, además, un fenómeno generacional. Las fechas de nacimiento y muerte de sus principales representantes así lo prueban de modo manifiesto: Wenceslao Escalante e Hipólito Yrigoyen nacieron ambos en 1852; Julián Barraquero en 1856 y Carlos Vergara al año siguiente. Si nos atenemos al esquema generacional propuesto por Diego F. Pró (1965) para la historia del pensamiento argentino, nuestros krausistas quedan ubicados dentro de la "Generación del 96". Sin embargo, no fue un hecho pobre en cuanto al contenido de ideas ya que desarrolló todos sus temas y posibilidades. A esto se suma la virtud de haberse adecuado a las necesidades intelectuales y sociales de la época y, en particular, a las exigencias de una burguesía liberal de tendencia reformista. Pero no sólo se trató de un movimiento generacional, sino que su presencia se registra en otros pensadores americanos, de allí que pueda pensarse como un movimiento regional con José Martí en Cuba, Eugenio María de Hostos en Puerto Rico y Galvão Bueno en Brasil, entre otros (Roig, A., 1969).

Recordemos que Karl C. F. Krause (Alemania, 1781-1832) proclamó la importancia de los derechos humanos en un sentido semejante al que proclamaría mucho después la ONU. Al mismo tiempo, insinuó una visión de avanzada del Estado y la nacionalidad que no excluía la idea de una confederación mundial de países. La propagación del krausismo se produjo gracias a sus seguidores, como Heinrich Ahrens (Alemania, 1808-1874) y Guillaume Tiberghien (Bélgica, 1819-1901), que integró la llamada "escuela belga". En América Latina, y en nuestro país especialmente, la prédica krausista, con su defensa de las formaciones comunitarias, el sufragio universal y la facultad de rebelarse contra la opresión, cumplió una importante función en el camino hacia la democracia plena (Biagini, H.; Roig, A., 2004). El hecho de haber sido, dentro de las tendencias propias del período espiritualista iniciado en 1852, una de las pocas que se prolongó hasta principios del siglo XX, se debió a una vitalidad derivada en gran parte de su decidida vocación social. Esta nota característica condujo al krausismo argentino a la formulación de un liberalismo "solidarista", contrario al liberalismo clásico, que es paralela a la vocación social del positivismo argentino y que desembocó en el socialismo.

El racionalismo moderado del krausismo argentino le permitió un cierto entendimiento con los grupos católicos sin quebrar por eso la tradición liberal argentina, según sostiene Roig. Vino de este modo a ser una especie de fórmula de transacción y pacificación dentro de la agitada polémica entre católicos y racionalistas. De este hecho deriva, probablemente, aquella fuerza de sobrevivencia que extendió la vigencia de la conciencia romántica casi hasta nuestros días. Esa misma vitalidad que mencionábamos deriva también, en nuestros krausistas, de una visión de la realidad nacional que pretendía colocarse dentro de lo verdaderamente propio de nuestras tradiciones. En el terreno jurídico se intentó elaborar una "ciencia argentina" y se realizó una interpretación krausista de nuestra Constitución Nacional de 1852. En lo político se buscó con intensidad la realidad social e histórica de la cual provenían nuestras instituciones y en lo pedagógico se afirmó con fuerza que la metodología krausista era la corriente pedagógica nacional, no importada sino elaborada por nosotros mismos en la Escuela Normal de Paraná. En abierto contraste con aquel racionalismo moderado que hizo del "cristianismo racional" krausista una ideología no combativa en el plano religioso, en lo político incitó a la más viva militancia. El krausismo argentino desconoció la no violencia, así como había rechazado la neutralidad en materia política. Con Yrigoyen, en su etapa revolucionaria, fundamentó el uso de la fuerza, y con Vergara, en su larga prédica pedagógica, impulsó a los

docentes argentinos a la acción dentro de los partidos políticos (Biagini, H.; Roig, A., 2004).

Como sostiene Roig, el "eclecticismo de cátedra" fue cayendo en desuso dentro de la enseñanza oficial alrededor de 1890 frente al empuje de la ciencia experimental y los racionalistas evolucionaron hacia formas diversas del positivismo, abandonando su deísmo primitivo. Quedaron en la lucha ideológica tan sólo tres grandes líneas, dos de ellas abiertamente en pugna: el pensamiento católico tradicional, el positivismo y el krausismo, que prolongaría por varias décadas la conciencia racionalista romántica. Otro hecho importante que muestra su vitalidad en el terreno pedagógico, radica en la afirmación de la autonomía del estudiante, en lo que coincidió con la pedagogía comtiana elaborada en Paraná. La obra pedagógica del krausismo se concretó gracias a inspiraciones e iniciativas aisladas que ejercieron sin embargo, vasta influencia. En relación con Fröbel, Susana Monreal explica que la coincidencia con Krause se dio en el planteo de una educación integral y en el desarrollo de «la pura y completa humanidad». Dados los proyectos que analizaremos más adelante, interesa la relación que existió entre Krause y Fröbel. Krause fue uno de los primeros en reconocer públicamente el valor de las ideas de Fröbel, lo que indujo al pedagogo a visitar al primero en Gotinga, en 1828, y a tomar del *Ideal de la Humanidad* las bases filosóficas para su sistema educativo. Por otra parte, Krause acercó a Fröbel a la obra de Comenio y a la educación de la primera infancia. Estas coincidencias tendrían su culminación en la estrecha colaboración que existió entre krausistas y fröbelianos. Esta afinidad y las relaciones existentes entre krausistas, institucionistas y pedagogía fröbeliana motivaron la utilización, por parte de algunos investigadores, del término "krausofröbelismo".

A partir de la década de 1870, círculos pedagógicos españoles y belgas, innovadores y de inspiración krausista, desarrollaron relaciones significativas con grupos de educadores rioplatenses. Dichas relaciones tuvieron efectos detectables en el desarrollo del concepto y de la praxis de una educación integral, en la renovación de los métodos pedagógicos y en los avances de la educación preescolar. Esta relación presenta tres aspectos analizables: en primer lugar, la difusión de las obras de Guillermo Tiberghien, especialmente las que tratan temas educativos y éticos; luego, las relaciones desarrolladas por pedagogos rioplatenses con grupos de renovación pedagógica de Bélgica y España; finalmente, el desarrollo de las propuestas «krausofröbelianas» en las publicaciones oficiales de la enseñanza de Argentina y Uruguay.

Aun cuando el valor adjudicado a la educación en la promoción del desarrollo social no fue una propuesta exclusiva del krausismo, debe subrayarse la energía que los krausistas europeos e iberoamericanos invirtieron en la tarea educativa y las profundas esperanzas que depositaron en ella. El desarrollo de la educación debía conducir a la realización personal plena y debía crear las bases para una participación democrática real. En tal sentido, la educación para la libertad y para el amor, libre de los controles del Estado y de la Iglesia, era uno de los medios privilegiados para alcanzar la «edad de la armonía». La educación, junto con los avances científicos y la acción política, eran las vías seguras del desarrollo de cada persona y de la comunidad. En tal sentido, en el campo educativo, el espíritu innovador y la búsqueda de autonomía de la esfera de la educación fueron ideas distintivas de los krausistas. Por esta razón fueron impulsores de la educación laica, con un talante respetuoso y tolerante en España, con un carácter marcadamente anticlerical y combativo en Bélgica así como con matices propios en las naciones hispanoamericanas. Por otra parte, a partir del mismo Krause, el sistema incluyó una pedagogía completa e innovadora.

Krause distinguió educación de instrucción, y diferenció la educación de los niños y la formación mutua entre iguales. Propuso la educación para la autoeducación, la educación fundada en la libertad y en el amor, así como la coeducación de los sexos. Destacó el valor de la educación religiosa y el rol de la familia en la educación. Por último, insistió en el juego como vía privilegiada de educación del niño desde su nacimiento; he aquí su coincidencia con Fröbel. Todos estos rasgos del krausismo se manifestaron en los ambientes educativos de Buenos Aires y Montevideo, y respaldaron, con matices diversos, los cambios pedagógicos del período entre siglos. Asimismo, esta apertura pedagógica coincidió con los avances secularizadores en el campo de la educación. En el Río de la Plata, con suceso variado, las ideas y las propuestas europeas de inspiración krausista fueron una fuente de inspiración del proceso educativo de modernización y de secularización, entendido como emancipación de la fundamentación moral de las tradiciones religiosas (Monreal, S., 2014).

Podemos señalar dos aspectos extremos del krausismo. Por una parte, significó una revolución pedagógica de suma importancia dentro de la enseñanza secundaria. Sus innovaciones metodológicas respondían a un cuerpo de doctrinas relativas a la naturaleza del estudiante y al sentido de la educación que se encuentran vigentes en nuestras tradiciones pedagógicas. Por otro lado, el krausismo fue una doctrina sobre la

cual se asentó la enseñanza en los colegios secundarios, en ocasiones con un claro y decidido sentido ideológico. Sus primeras manifestaciones se dan en el transcurso de la década de 1870 con Pedro Scalabrini (Italia, 1848-1916, Argentina) en la Escuela Normal de Paraná. Víctor Mercante, su principal discípulo, al igual que muchos otros, difundió por todo el país sus ideas y métodos como positivista militante. La excepción fue Carlos Norberto Vergara, el más significativo representante en la Argentina del krauso-positivismo (Roig, A., 1966).

Pedagógicamente, el krausismo incluía el método de las “lecciones de objeto” que eran buscados por el estudiante y se daba la clase en el lugar mismo del posible hallazgo, al aire libre, para “ver el universo a través de cada objeto”. Los “museos escolares” debían estar nutridos y ordenados paralelamente con los museos destinados a la investigación científica, así como el más elevado respeto por todas las opiniones y un “espíritu liberal” en las clases. Esta pedagogía, basada en el principio de libertad del estudiante y en un absoluto respeto por su trabajo, implicaba favorecer la “espontaneidad del espíritu” como norma de trabajo para los estudiantes y una actitud amistosa, incitadora y formalmente antidogmática en los docentes. La defensa de la igualdad de derechos de la mujer y el amor por la naturaleza, precursora del ecologismo, son otras de sus características más notables. Julián Barraquero (Argentina, 1856-1935) fue nombrado profesor en el Colegio Nacional en Mendoza, del cual había sido estudiante, e Hipólito Yrigoyen fue nombrado en la Escuela Normal de Buenos Aires, donde predicó el cooperativismo dentro de las aulas y la creación de “tribunales de niños” dentro de las escuelas para educar en la práctica de la justicia, antecedentes de lo que años más tarde implementó la Escuela Nueva en Mendoza. Enseñaron con textos de autores como Tiberghien, Ahrens y del español Julián Sanz del Río a fin de profundizar en el pensamiento de Krause, pero también de Kant y Fichte dentro del idealismo y el nacionalismo en Alemania. Algunos de ellos tuvieron una participación muy destacada en el Congreso Pedagógico de 1882.

Para los krausistas el problema de la educación de la voluntad había de ser resuelto teniendo en cuenta la exigencia del desarrollo armónico de todas las capacidades de los estudiantes, presidido por una “ley del desarrollo armónico” de sentido ético. Como sostiene Monreal (2014), en el campo pedagógico, los krausistas representaron una tercera vía educativa, emancipada de la Iglesia y del Estado, que se inspiraba en el armonicismo fundamental de Krause, en su concepción metafísica panteísta y en su compromiso masónico. Toda la psicología krausista dependió de una concepción decididamente teleológica. El hombre es, para el krausismo, un ser

eminentemente activo como ente causal, y la voluntad es la facultad primera y suprema pero, por encima de ella y comprendiéndola, se encuentra lo que es propiamente el poder causal: el Espíritu, entendido como manifestación de la Razón divina, unidad e igualdad superior de todos los hombres. Por tanto, la enseñanza debía ser “activa” y su formulación extrema correspondió al pedagogo mendocino Carlos N. Vergara, que se contó entre los pensadores del viejo racionalismo panteísta (Roig, A., 1966).

Se observa entonces que la Escuela Normal de Paraná no tuvo un único desarrollo filosófico. Su primer director fue un norteamericano llamado Jorge Stern, liberal, protestante, próximo a los ideales pedagógicos de Horace Mann. Ni Stern ni José María Torres, que la dirigió después de que Stern regresara a los Estados Unidos de Norteamérica, fueron positivistas y la línea de egresados enrolados en el positivismo fue posterior. No obstante, Torres tuvo una clara posición favorable a los principios de Johann Heinrich Pestalozzi, del que hacía una lectura de tipo romántica. Por tanto, la Escuela Normal de Paraná no fue sólo positivista y este hecho se prolongó hasta su desaparición, convertida en Facultad de la Educación en 1920, durante el gobierno de Yrigoyen. Desde el punto de vista de las ideas, se puede hablar de una cierta continuidad, a pesar de las diferencias en la teoría educativa, dado que respondió siempre a la ideología liberal y sus variantes. Estas tendencias en el plano educativo se expresaron en una actitud favorable al reconocimiento de la personalidad del estudiante frente a otra autoritaria, que acentuaba la disciplina como objetivo de las prácticas pedagógicas. Con todo, pocas instituciones educativas han tenido la importancia de la Escuela Normal de Paraná en nuestra historia educativa ya que generó un movimiento que dio consistencia a la línea pedagógica normalista con un poder indiscutible (Roig, A.; Satlari, M. C., 2007).

Las grandes cuestiones nacionales

Desde 1880, y hasta la época del Centenario, la sociedad argentina presentaba diversos polos de conflictividad que, según Svampa, pueden analizarse como cuatro grandes “cuestiones” o tópicos que atraviesan esa etapa: la “cuestión inmigrante”, la “cuestión social”, la “cuestión nacional” y la “cuestión política”. Por medio de ellos podemos abordar la interpretación del contexto histórico de nuestro tema sin recurrir a la reseña completa y detallada de los hechos históricos que la fundamentan. En el

mismo sentido, se han priorizado aquellas dimensiones de interés explicativo que aquí se desarrollan más extensamente pero que no excluyen un análisis mucho más abarcador y exhaustivo.

En cuanto a la “cuestión política”, en los primeros años del siglo XX la mínima participación efectiva del electorado configuró una ciudadanía restringida de hecho, con prácticas viciadas de nulidad jurídica, y destinadas a mantener a los sectores subalternos lejos de las urnas. La acelerada modernización económica y social experimentada en esa época no encontró su equivalente en el terreno político. Los regímenes políticos de la segunda mitad del siglo XIX violaron el principio de la soberanía popular y quedaron manchados por una ilegitimidad de origen, que a la larga erosionaría su vigencia y justificaría su impugnación por vía de la acción armada por parte de la UCR y algunos sectores anarquistas. El problema de la falta de representatividad política del Estado respondía tanto a las divisiones de la élite liberal y su ala reformista, como a la falta de expresión política de los nuevos actores sociales (Sabato, H., 2004).

En efecto, un espíritu de reforma animaba la acción de un sector de la élite que se separó del Partido Autonomista Nacional-PAN. El movimiento estuvo liderado por Leandro Alem y su sobrino Hipólito Yrigoyen e incluyó al liberalismo mitrista y personalidades provenientes del catolicismo, como José Manuel Estrada, opuesto al laicismo gubernamental. Pero la tendencia liberal democrática de Alem se escindió para fundar en 1891 la Unión Cívica Radical, el primer partido político moderno en la Argentina. Las denuncias de corrupción del régimen colocaron en el centro del debate la “cuestión política”, es decir, la reforma electoral que permitiría la apertura del sistema político exigida por el partido radical liderado por Yrigoyen, utilizando la “intransigencia revolucionaria”. Ello implicó la abstención en la participación electoral por fraudulenta y tres intentos insurreccionales armados, en 1890, 1893 y 1905.

La oposición al régimen conservador instalado en el poder en 1880, con escasas excepciones, no propuso programas muy distintos a los del oficialismo fuera de lo político. Pocas fueron las diferencias en materia económico-social y, en rigor, con la excepción de los socialistas y católicos, en materia laboral las reformas que prosperaron durante el período de 1880 a 1916 provinieron de las filas del propio oficialismo. La oposición radical procuró siempre colocar en el centro del debate la esfera político-constitucional y se desinteresó casi completamente por cualquier otra temática (Gallo, E., 1991). La distancia existente entre el Estado y la sociedad civil se

podía constatar en la intensa movilidad social ascendente por la abundante oferta de trabajo que, aunque con salarios miserables, contrastaba con la falta de participación política de los nuevos grupos sociales que generó. Las decisiones políticas seguían siendo el monopolio de una élite que, más allá de los enfrentamientos con las otras élites, extendió su poder y dominación en toda la actividad económica del país.

Tanto nativos como inmigrantes mostraron en general una actitud de indiferencia hacia la política, lo cual fue uno de los elementos que más contribuyó a la consolidación del “orden conservador” de 1880 en adelante (Botana, N., 1977). La acelerada movilidad social favoreció la falta de participación política de los nuevos sectores con mayor efectividad que cualquier política expresa de exclusión que se hubiera intentado. Estaba muy cercana en el tiempo la contundente derrota del federalismo en el país. Como señala Gino Germani (1965), la indiferencia se vio agravada en los inmigrantes por su resistencia a nacionalizarse y su concentración geográfica en las zonas de mayor relevancia política: la Capital Federal y las provincias del Litoral. La UCR encontró su apoyo más firme justamente allí, en los centros urbanos, particularmente en Córdoba, Santa Fe y Entre Ríos. En Buenos Aires se apoyaba en los nuevos grupos urbanos de las zonas más prósperas que habían quedado fuera del juego político del oficialismo, en una correlación directa entre alto nivel de modernización y apoyo electoral. El radicalismo tuvo precisamente en esa clase media urbana su principal base electoral, que se sumó al sector de los terratenientes y facciones de la burguesía comercial y financiera que le dio origen, pero recién después de 1905, a raíz de la lucha por la Ley “Sáenz Peña” y las fuertes luchas obreras de las dos primeras décadas del siglo XX (Clementi, H., 1984).

En cuanto al Partido Socialista, la primera organización de ese signo creada en el país fue el Club Worwarts, fundado en 1882 por inmigrantes alemanes. Entre sus figuras más destacadas estuvo Juan B. Justo, cofundador del partido en 1896 con José Ingenieros y Alfredo Palacios, quien fue también diputado, catedrático de derecho, presidente y decano en la Universidad de La Plata, además de destacado portavoz de la “Reforma Universitaria” de 1918. El Partido Socialista consagró en el país la línea reformista legalista del socialismo europeo, basada en el reconocimiento de la política parlamentaria y la participación activa de los trabajadores en la política “oficial”, lo cual le valió en 1904 lograr la primera representación parlamentaria en América Latina en la figura de Alfredo Palacios. Su rechazo a la vía revolucionaria de obtener derechos los llevó a repudiar el principio de la huelga general que los anarquistas y sindicalistas sostenían como instrumento más apropiado para sus fines

de cambio social. Propusieron, en cambio, la organización de cooperativas y el desarrollo del mutualismo. En definitiva, el socialismo colaboró constantemente con el liberalismo reformista gubernamental o la “burguesía inteligente”, como la llamaba José Ingenieros, y entre sus dirigentes predominaron los profesionales de clase media y destacada carrera en sus respectivos campos de conocimiento, en especial médicos y abogados. A su apoyo al librecambio en lo económico se sumó su anticlericalismo como factor de acuerdo con el gobierno, por lo cual el acercamiento entre intelectuales liberales y socialistas adquirió gran importancia en el mundo universitario. En los años que siguieron a 1920, el partido socialista nunca logró imponer su control efectivo en los trabajadores y el flamante movimiento obrero, en su mayor parte extranjeros que no votaban. Cuando se fracturó en los años 30, el Partido Socialista Independiente apoyó al oficialismo conservador y participó en todas las elecciones fraudulentas. La tendencia a la pérdida de peso político del socialismo culminó con su crisis final en 1945 por la aparición del peronismo (Zimmermann, E., 1995).

Por otra parte, en el transcurso de la década de 1880 a 1890, tras el triunfo militar que impuso la federalización de Buenos Aires, se produjeron los grandes debates de la intelectualidad argentina de la época. Dentro y fuera del ámbito parlamentario consagratorio se asistió a duras contiendas en torno al tema clave del sistema educativo que tendría la nación. Entre los muchos temas encarados por el primer Congreso Pedagógico que se realizó en la Argentina en 1882 –convocado por el Consejo Nacional de Educación que creó Roca para dirigir las escuelas de todo el país- estuvo la prohibición de los castigos corporales, la necesidad de introducir la enseñanza de las ciencias por asignaturas y la creación de jardines de infantes en todo el territorio, acorde con las ideas de Friedrich Fröbel. Resultó de avanzada la aceptación general de la extensión de la enseñanza para adultos en zonas rurales, a “sordomudos” y del régimen de educación común, coeducación o educación mixta, aunque con contenidos diferenciados, e inicialmente defendido con tenacidad por la escritora feminista y directora de la primera Escuela Normal del país, Juana Manso (Argentina, 1819-1875), permanente colaboradora tanto de Sarmiento como de Avellaneda. En el mismo sentido, por iniciativa de Sarmiento se había creado en 1881 la revista *El Monitor de la Educación Común* como publicación oficial del Consejo Nacional de Educación, destinada a informar sobre las medidas dispuestas por el Congreso Pedagógico. La nueva revista vinculó, a partir de entonces, al Ministerio de Educación de la Nación con todas las Escuelas Normales, las escuelas públicas y los docentes que integraban el sistema educativo argentino. Editada mensualmente, se

constituyó en la voz autorizada para la difusión de la concepción educativa del gobierno central y marcó sistemáticamente el rumbo que debían seguir todas las escuelas del país.

En el Congreso Pedagógico de 1882, que marcó el inicio de un tratamiento metódico de los problemas educativos nacionales, como sostiene Biagini (1995), se debatió sobre autonomía, financiación, organización y calidad académicas, entre otros tópicos fundamentales. La discusión sobre el laicismo y la tolerancia religiosa quedó trunca a raíz del retiro intempestivo de los congresales católicos. Sin embargo, en la Ley 1420 se estableció, además, que la enseñanza de cualquier religión se podría impartir fuera del horario escolar y no por los maestros, sino por ministros de cada culto. Es decir, triunfó la tolerancia religiosa acorde con el laicismo de un Estado nacional que, en pos de sus objetivos, disputó el control de todas las áreas y obtuvo para sí el poder ejercido hasta entonces por la Iglesia Católica.

El Estado liberal de 1880 a 1930, en lugar de incluir el adiestramiento de personal para una nueva estructura ocupacional producto del aumento de la población, optó por “nacionalizar” al inmigrante para integrarlo al esquema productivo existente como resultado de la expansión de sus fronteras. Por esa razón, los sectores oligárquicos propiciaron ocasionalmente reformas educativas destinadas a favorecer una diversificación de la enseñanza con carreras “prácticas” sólo para apartar a los nuevos grupos sociales de la posibilidad de compartir el poder político y, por ello, mantuvieron siempre su acuerdo sobre la utilidad de la educación exclusivamente en ese plano. Se implementó una política de afirmación de lo nacional en manos del Estado en la que la educación, antes vista exclusivamente como factor de “civilización”, se convirtió rápidamente en factor de “nacionalización” de las masas inmigrantes, manteniendo invariablemente una escasa asignación de recursos económicos. Otra medida que apuntaría en la misma dirección sería la Ley de “Servicio Militar Obligatorio”, promulgada en 1901, con el objetivo de “nacionalizar” al hijo de extranjeros, “civilizar” al bárbaro nativo y profesionalizar al Ejército ante la posibilidad real de conflicto con los países limítrofes por la falta de acuerdo al respecto, en especial con Chile. (Rouquié, A., 1988).

Otras batallas fueron libradas en el campo económico entre los adherentes al librecambio y a la protección estatal, en tanto continuaban desarrollándose las trascendentales polémicas acerca de la secularización de las costumbres y la vida social en su conjunto. Pero no fueron más allá de la discusión dado que el librecambio

y la secularización, a tono con Europa, terminaron por imponerse. Por otra parte, si bien los nuevos postulados socialistas no habían penetrado todavía en los círculos intelectuales reconocidos y se mantuvo una férrea exaltación de la propiedad privada, la marcada desigualdad social y una creciente dependencia nacional del capital británico despertaron también otras críticas, retomadas oficialmente durante el siglo XX. Un ejemplo de ello es la posición de algunos sectores del catolicismo argentino que salió en defensa de los trabajadores e impugnó su estado de indigencia. El Papado, que oficialmente repudiaba al liberalismo y al socialismo por igual, comenzó a exhibir en esos años una mayor sensibilidad por los problemas económicos y por la situación de los obreros en el mundo, como lo reflejó la Encíclica *De Rerum Novarum* de 1891. Dichos sectores católicos en la Argentina se adelantaron considerablemente a esa Encíclica al señalar el papel decisivo de los trabajadores en la producción de riqueza y denunciar su estado de postración, expidiéndose contra el hacinamiento habitacional o propugnando el feriado dominical, con una variante de lo que hoy conocemos como salario mínimo o vital. Conjuntamente, y desde otras vertientes ideológicas, también los obreros y sus reivindicaciones gremiales comenzaron a organizarse unificadamente por primera vez en la historia del país (Biagini, H., 1995).

Hasta 1912, en que se sancionó la Ley “Sáenz Peña”, tanto la “cuestión inmigrante” como el naciente movimiento obrero o la “cuestión social”, fueron leídas sólo a través de la oposición entre lo nativo y lo extranjero. Uno de los puntos de encuentro que presentan ambos problemas fue su condición de “exóticos” respecto de la sociedad argentina. “Exótica” era la masa extranjera opuesta al elemento nativo; “exótico” era su universo lingüístico y cultural, pero “exóticas” eran, también, esas masas obreras en virtud de su ideología contestataria y revolucionaria. “Exóticas” porque amenazaban con deformar la “fisonomía nacional” y el “progreso” que se asociaba en su materialidad a las masas anglosajonas protestantes, portadoras de dichos valores, pero reemplazadas en la realidad por un inmigrante latino católico o ateo, que por ello pasó a ser considerado ambicioso, inculto y arribista (Svampa, M., 1994).

En lo referido a la “cuestión inmigrante”, el fomento de la inmigración, consagrado en el artículo 25° de la Constitución Nacional de 1853, dio lugar a la Ley de “Inmigración” de 1876. Sin embargo, pronto se desvió de los resultados esperados cuando comenzó a registrarse la conformación del movimiento obrero argentino a instancias de las ideologías políticas de las que eran portadores los inmigrantes europeos y se presentó paralelamente la “cuestión social”. Desde los 80, el inmigrante

fue reducido por la política oficial a su dimensión económica, como respuesta a la necesidad de mano de obra para la agricultura y la ganadería, pero ante las primeras señales de conflicto en su integración a la estructura social preexistente se fueron articulando dos procesos culturales vinculados: el del desencanto con el inmigrante y el de la recuperación de una pretendida tradición nacional. Se superpusieron, entonces, dos imágenes opuestas del inmigrante: la imaginaria, como miembro obediente de una clase “laboriosa”, útil al “progreso” del país, y la real, como miembro de una clase “peligrosa” que amenazaba el orden instaurado por la élite dominante.

La visión apocalíptica que se presentó remite a distintos polos de conflictividad, que configuró el nuevo fantasma de la “barbarie” desde el antimodernismo naciente. Dichas masas y su forma de progreso disolvente mostraban tanto la fragilidad de la nueva sociedad que se pretendía estructurar como la posibilidad de su descomposición. Para evitarlo, se recurrió en primer lugar a la exclusión y la expulsión de los inmigrantes considerados peligrosos con leyes como la Ley de “Residencia” de 1902 y la Ley de “Defensa Social” de 1910, que complicaron la situación dado que las huelgas eran consideradas como un derecho adquirido a pesar de la actitud conservadora de los liberales y los socialistas. El miedo al invasor fue construyendo una nueva imagen de la “barbarie” o un nuevo “bárbaro”. Al mismo tiempo las ideas que la “civilización” vehiculizaba comenzaron a relativizarse para ser asociadas a nuevas temáticas que preocupaban a diversos sectores en torno a la inédita “cuestión nacional”.

La reaparición de la imagen de la barbarie en este período se debió a que en la Argentina la intelectualidad de los años 1880-1910 postuló que el nuevo Estado tenía necesidad de una población homogénea y asimilada. Así entonces, la nación fue una creación de los nacionalistas restauradores y de la escuela. Todos estuvieron de acuerdo en este punto, tanto los intelectuales ligados a la élite -nacionalistas pero también positivistas- como la mayoría de las masas inmigrantes de modo formal. La “unión nacional”, proclamada en el Preámbulo de la Constitución de 1853, comenzó lentamente a tomar realidad de hecho y la ciudadanía cultural, en tanto nacionalidad, comenzó a nacer. Las críticas apuntaban al inmigrante-obrero pero pronto se hicieron más generales hasta alcanzar a la ideología del progreso. A fines del siglo XIX dicha representación global descubrió sus primeras fisuras, sus regiones de sombra e incertidumbre. Los conservadores nacionalistas fueron los primeros en confirmarlo, sin que significara poner en cuestión el proceso “civilizador”. En definitiva, se trataba de

intervenir para realizar un trabajo simbólico que garantizara la cohesión social amenazada, como ya se había hecho antes (Svampa, M., 1994).

La construcción simbólica de la nacionalidad

Si la creación de las instituciones políticas independientes se desplegó entre 1852 y 1880, el surgimiento del nacionalismo restaurador y el proceso de construcción de la nación encuentran su cristalización en la Argentina con posterioridad, durante la época del Centenario. En el siglo XIX, la nación fue el producto final y no el comienzo del proceso, puesto que desde 1810, y en toda América Latina, la referencia de pertenencia predominante era continental. El proceso por medio del cual se construyeron los lazos de la nueva imagen de nación tuvo como detonante el impacto del proceso inmigratorio en la sociedad argentina, ya que era necesario amalgamar diferencias y tensiones tanto de la nueva población de origen extranjero como de la local después del prolongado enfrentamiento de las provincias con Buenos Aires. Simultáneamente, el positivismo no sólo suministró una cierta visión del pasado nacional sino que, además, facilitó los instrumentos de análisis para realizar un balance del ansiado progreso. Los principales escritores naturalistas argentinos se valieron del biologismo para oponerse al proceso inmigratorio masivo, sospechoso de trastocar valores y posiciones inveteradas. Aunque con notorias diferencias, ambas corrientes contribuyeron al cambio cultural que terminó de concretarse en esos años e impactó de un modo indeleble en el sistema educativo argentino.

El término “nación”, tan difundido como central en la vida latinoamericana, es igualmente difuso en su definición. Principio de unidad propiamente moderno, podemos afirmar que su sentido proviene de la autonomía y de la emergencia de la soberanía de los Estados nacionales luego del proceso independentista (Biagini, H.; Roig, A., 2008). La definición de nación gira en torno a la idea de una “comunidad imaginada” unida por un “principio inmaterial”, que incluye una tradición compartida y el deseo de una acción común como bases de la cohesión social. Los orígenes del nacionalismo o la “cuestión nacional”, como también la llama Elías Palti (2003) pueden rastrearse en la Argentina durante el período que se extiende entre 1912 y 1922. Es posible hablar de un “primer nacionalismo” o “nacionalismo cultural” y “restaurador” como clima de la época que nos ocupa y que incidió marcadamente en el decurso tanto del normalismo como de la Escuela Nueva (Payá, C.; Cárdenas, E., 1978). Este

nacionalismo expresaba la preocupación por otorgar cohesión al conjunto social por parte de la élite conservadora porteña y de las élites provincianas que se sentían amenazadas frente al rápido movimiento de cambio social de fines del siglo XIX. Es la época en la cual el Estado argentino asumió, sobre todo mediante el monopolio de la educación y el adoctrinamiento escolar, la función de productor de la nación como un “artefacto cultural” o herramienta de su “ingeniería social” para mantener en el poder a las élites conservadoras.

La implantación de toda una literatura patriótica en la enseñanza primaria, destinada a crear un sentimiento de pertenencia nacional, remitió la historicidad de la nación argentina a los albores de la Independencia y se presentó, por eso, como anterior al ingreso masivo de inmigrantes europeos. La definición de los contenidos de dicha “historicidad” fue la tarea específica que abordaron los intelectuales nacionalistas restauradores, incluyendo en ella a todas las provincias. La recreación que hicieron del binomio sarmientino reinsertó la idea de nación en el espacio de articulación entre producción intelectual y coordenadas ideológicas de la clase social y la élite que puso en marcha el proceso “civilizatorio”. Los desplazamientos conceptuales o la recuperación de ciertas temáticas ligadas a la imagen de “civilización” y “barbarie” se realizaron en el interior de ese campo común.

En la reconstrucción llevada a cabo hubo, sin embargo, dos vertientes diferenciadas que se opusieron en lo que respecta a sus categorías de análisis, a pesar de que confluyen en la temática de la construcción de la nación: el positivismo y el nacionalismo restaurador. Tanto los intelectuales positivistas como los nacionalistas restauradores vieron en la escuela un lugar privilegiado de producción de la nación y otorgaron al nacionalismo de los símbolos patrios una misión fundamental. Coincidieron en la necesidad de fortalecer el rol del Estado a través del monopolio de la educación nacional como instrumento de integración social de los nuevos grupos sociales, a fin de asegurar la eficacia y la continuidad del proyecto “civilizatorio” en su dimensión integracionista. Pero, si para los positivistas el ideal civilizatorio continuaba asociado al binomio civilización-progreso y el “elemento nativo” era comprendido dentro de la óptica de los “males latinoamericanos”, en los nacionalistas es visible una recomposición de las viejas ideas en función de nuevos conceptos organizadores. Así, se trató de incorporar nuevos valores al ideal de “civilización” que separaran de él el principio disolvente de los lazos sociales, el progreso puramente material definido como exótico, y vehiculizaran un nuevo principio de unificación social, es decir, lo nacional por vía de la “tradición” (Svampa, M., 1994).

En las tres primeras décadas del siglo XX, y en coincidencia con el “renacimiento” del catolicismo argentino, se produjo el fenómeno de fusión de los constructos “Iglesia Católica” y “nación”. En ese período comenzó a producirse, primero lenta y luego aceleradamente, el tránsito del catolicismo hacia el centro de la “nacionalidad”. Es decir, un fenómeno de naturaleza cultural consistente en la creciente aceptación por parte de un número cada vez mayor de hombres de la política, de intelectuales o de simples ciudadanos, de la idea de que la religión católica representaba el núcleo de la “nacionalidad” argentina. Así entonces, el catolicismo representaba el más importante de los factores de unidad y solidificación de la identidad colectiva de una nación que se encontraba sumida en una auténtica “crisis de identidad” para las élites conservadoras, tanto por el extraordinario efecto del “desarraigo” como por el peligro de la “subversión” social que la inmigración había introducido.

En tanto, la batalla católica contra la simbología liberal y positivista incluyó la conquista del imaginario patriótico y las “fechas patrias”, donde asumió repercusiones extraordinarias en el clima turbulento del 25 de mayo de 1919, cuando la Iglesia Católica contribuyó de manera decisiva al éxito de la masiva manifestación realizada en tal ocasión por la fuerza paramilitar, terrorista y anticomunista denominada Liga Patriótica Argentina. Presidida por Manuel Carles, antiguo militante radical, bajo el lema “Orden y Patria”, durante la década del 20 multiplicó su actividad orientada a configurar el ideario de un nacionalismo católico, retrógrado y xenófobo. No sorprende que en el Congreso Eucarístico Internacional de 1934, reunido en Buenos Aires, ese proceso de convergencia entre “catolicismo” y “nación” se haya plasmado como nunca antes. En el mundo católico la reflexión sobre el nexo exclusivo entre “nación” y “catolicismo” se perfiló como el núcleo en torno al cual habría de articularse la ideología de reconquista internacional que adoptó el Papado en esos años. Así, desde esa época, el tránsito del catolicismo hacia el centro del mito nacional argentino atribuyó a la Iglesia Católica la tutela sobre la nacionalidad y la colocó en el centro de la vida política nacional, pero particularmente cercana al Ejército, erigido en custodio de dicha “nacionalidad” (Di Stefano, R.; Zanatta, L., 2009).

La centralización política que se había logrado imponer implicó una concentración del manejo de los mecanismos de control social por parte del gobierno nacional. Esta característica permite explicar el conflicto que se entabló con la Iglesia Católica en términos de disputa por el manejo de los mecanismos de disciplinamiento y control social existentes. El Estado argentino mantuvo frente a dicha institución su

decisión de colocarla bajo su dependencia para poder direccionar su desempeño. Por otra parte, así como el poder político-administrativo se había centralizado durante el siglo XIX en los Estados nacionales, el mundo eclesiástico lo hizo en torno a Roma. La Iglesia Católica sobrevivió al racionalismo, redefinió su relación con el Estado laico ubicándose como poder subalterno y, a partir de allí, habló más directamente a los sectores populares. Ya a comienzos del siglo XX, y pasada la época de la crisis, priorizó su renovación interna y una nueva acción social. No obstante, y con el objeto de conservar sus privilegios, aceptó asociarse con las nuevas élites conservadoras. En educación se habría de privilegiar su “derecho” a la “supervigilancia” de la escuela pública, para pasar, décadas más tarde, a la “reconquista” de la escuela, al igual que en un plano más general habría de pasar hacia la “reconquista” del Estado en alianza con el Ejército (Di Stefano, R.; Zanatta, L., 2009).

La confrontación que se produjo en la Argentina a raíz de la Ley 1420 fue un reflejo de la guerra escolar que conmovía al continente europeo entre laicos y católicos para determinar el contenido de la virtud ciudadana. El tono épico del debate tuvo que ver con la advertencia de León XIII, para quien la escuela era el campo de batalla en el cual se decidiría si la futura generación sería católica y, por esa razón, se constituyó en una cuestión vital. A pesar de los enfrentamientos, y una vez instaurado el laicismo, se registró un crecimiento de las escuelas católicas –que lograron ofrecer una propuesta educativa homogénea y competitiva con la estatal porque podían suplir o contribuir en la creciente demanda de escolarización- la realización de diversas “semanas pedagógicas” e, inclusive, el primer Congreso Pedagógico Católico en 1910. Si bien es cierto que la Iglesia Católica argentina era débil en esos años, no resultaba fácilmente manipulable. Es engañosa la imagen de una élite liberal fuerte y compacta en combate contra la influencia de la Iglesia Católica, dado que las discusiones en torno a este tema la dividieron e impulsaron su moderación. Tampoco es seguro que la Iglesia Católica en la Argentina de fines de siglo XIX fuera solamente un socio menor en la alianza conservadora, que volvió a contar con ella en la lucha contra el anarquismo, el socialismo y el sindicalismo (Verbitsky, H., 2007).

Entre los elementos de control social fue precisamente el catolicismo el que terminó por imponerse como núcleo de la nacionalidad y como punto de amalgama entre criollos e inmigrantes, que a su vez provenían en su mayoría de “naciones católicas”. Desde el golpe cívico-militar de 1930, se abrieron en la Argentina claras posibilidades para el avance de los grupos católicos fundamentalistas en el contexto de la consideración de la religión católica como parte fundamental de la nacionalidad.

Como se ha dicho, el Congreso Eucarístico Nacional impulsó una acción fascista, antiparlamentaria y autoritaria a través de la Acción Católica Argentina. En 1935, Agustín P. Justo suprimió los centros de estudiantes y, en 1937, el gobernador fraudulento de la provincia de Buenos Aires, Manuel Fresco, impuso la enseñanza del catolicismo. En 1939, desde la Asociación de Jóvenes Católicos se impulsó la creación de la Asociación Católica de Estudiantes Secundarios en todas las escuelas laicas de la nación, con insospechadas consecuencias en la década del 1970 cuando se vinculó políticamente con el peronismo (Di Stefano, R.; Zanatta, L., 2009).

Los resultados democratizadores del sufragio sin fraude, tal como fue establecido en la Ley "Sáenz Peña" de 1912, así como las numerosas huelgas y manifestaciones obreras, consideradas como el resultado conspirativo de los anarquistas –entre los cuales Severino Di Giovanni fue sin duda el más odiado- los judíos y los extranjeros en general, eran los "males" que afectaban a la "nacionalidad" y que había que extirpar. Para erradicarlos surgió, junto a la ya mencionada Liga Patriótica Argentina, el libelo denominado *La Fronda*, bajo la dirección de Francisco Uriburu, cuna periodística del corporativismo vernáculo. Leopoldo Lugones (Argentina, 1874-1938) fundamentó el nacionalismo militarista anunciando la llegada de la "hora de la espada" en 1924 y jugó un rol clave en la preparación del clima revolucionario de 1930 (Buchrucker, C., 1987). En los días previos al golpe de Estado de 1930 las organizaciones nacionalistas desplegaron una intensa actividad callejera. Otras organizaciones como la Liga Republicana y la Legión de Mayo, antiyrigoyenistas exacerbadas, aunaron sus esfuerzos para derrocar al presidente constitucional y retomar por vía de la fuerza el poder perdido por la vía de las urnas.

La evolución del nacionalismo restaurador durante la década del 30 tuvo dos etapas. En la primera, las dos grandes organizaciones uriburistas profascistas –la Legión Cívica Argentina y la Acción Nacionalista Argentina- no lograron mantenerse en el poder y la acción contra el gobierno de Justo no dio los frutos esperados. Una segunda etapa se inicia en 1936, partiendo de la creencia en el próximo derrumbe de las instituciones liberales, con el presbítero Julio Meinvielle como su principal vocero. Es esta variante del nacionalismo, en su anticipada y grotesca versión provinciana, la que decretó la desaparición de la Escuela Nueva en Mendoza, con la cesantía y persecución de sus miembros.

La visión del nacionalismo restaurador se basaba en un tradicionalismo católico estricto y el realismo tomista pasó a constituirse en la filosofía oficial de un

nacionalismo de carácter fundamentalista y marcadamente antisemita. El período colonial apareció como modelo social y político en tanto prolongación de la Edad Media en el suelo americano, y de un orden “querido por Dios”. La interpretación del pasado histórico argentino que adoptaron exaltó las tradiciones hispano-coloniales, en una apología realizada con fines políticos precisos dados por la lucha ideológica, primero contra el liberalismo y contra el comunismo después (Rock, D., 1993). Sin embargo, los intentos de predominio de ese nacionalismo restaurador fracasaron porque carecieron de una base firme entre los liberales conservadores y las mayorías militares que, no obstante, los usaron hábilmente en los momentos en que se sintieron amenazados pero nunca confiaron en ellos. En adelante, durante los años 30 denunciaron el progresivo sometimiento de la Argentina a la economía inglesa y los resultados negativos del imperialismo británico en la historia nacional, con un marcado sesgo fascista y totalitario (Navarro Gerassi, M., 1968).

En cuanto al positivismo, el orden político mundial de las postrimerías del siglo XIX fue defendido por una serie de ideas a las que se les da comúnmente esa denominación, aunque no existe ninguna definición del término reconocida unánimemente. En su sentido filosófico el positivismo fue una teoría del conocimiento en la cual el método científico representaba el único medio válido de conocimiento humano. Esta teoría no era nueva en el siglo XIX, lo único nuevo era su formulación sistemática y el propio término “positivismo”, creado por Auguste Comte. Como conjunto de ideas con incidencia social, esta corriente compartía la opinión de que la sociedad era un organismo en desarrollo y que la única forma apropiada de estudiarla era mediante el recurso de la historia. Como doctrina, el positivismo, al igual que el desarrollo en general de las ciencias humanas y sociales en Europa, estuvo indisolublemente ligado a la expansión imperialista de la Revolución Industrial iniciada en Inglaterra. En América Latina, hacia mediados del siglo XIX, el cambio que se había suscitado en Europa llegó por vía intelectual a las minorías cultas. Tal fue el carácter de los sectores promotores del cambio, visto aquí como símbolo de “progreso” y que sirvió como instrumento ideológico para justificar la dominación por parte de las naciones europeas industrializadas. La instauración de una legislación laica y, en especial, el desarrollo de la instrucción primaria para alfabetizar a las masas ignorantes se constituyeron en objetivos fundamentales. Eran los tiempos apoteósicos de los dictados del progreso de la razón capitalista, burguesa y europea movida por el interés en el enriquecimiento a escala mundial. Sin que fuera forzoso o inevitable, la actitud positivista se transformó en propiedad de las oligarquías subordinadas que en

América Latina y que en alianza con las europeas controlaban la riqueza, por lo cual se inició como dogma de las universidades existentes en la Argentina.

En América Latina la filosofía de Comte ejerció su principal influencia en los esfuerzos por reformar la educación superior para que respondiese a los imperativos del “progreso”. Sin embargo, la llegada del positivismo no vino a instalarse en la nada ideológica sino sobre una tradición que puede rastrearse y dentro de la cual se insertó para transformarse (Roig, A., 1966). Las universidades argentinas, tanto en Córdoba como en Buenos Aires, se habían organizado desde 1886 con la sanción de la Ley “Avellaneda” sobre los estatutos y el funcionamiento de la jurisdicción nacional siguiendo el modelo napoleónico, es decir, para formar profesionales y no para el desarrollo de la ciencia (Buchbinder, P., 2005). Se caracterizaron por ser meritocráticas, jerárquicas, racistas y sexistas. Las tradicionales universidades, academias e institutos profesionales ya existentes en la Argentina se consideraron inadecuados para la tarea y hubo poca disposición a abolirlas o renovarlas. A partir del impulso positivista se crearon instituciones nuevas y centros de preparación científica que acabarían influyendo en las ya establecidas con algunas innovaciones que lograron ganar terreno antes de 1900, sin reemplazar nunca a la orientación humanística e idealista consagrada.

La influencia positivista se advierte en tres características generales de la teoría de la educación de esa época: en primer lugar, el énfasis en el aprendizaje “enciclopédico” de asignaturas colocadas en una jerarquía ordenada; en segundo lugar, el creciente sesgo favorable a lo científico y práctico en contraposición a los estudios humanísticos, y, en tercer lugar, la adhesión al secularismo y al control estatal. Como filosofía de la educación en América Latina, el positivismo fue claramente heterodoxo, y sus principales líderes volvieron la espalda a la religión por irracional y retrógrada. Los educadores positivistas creían que un currículum uniforme, basado en el estudio sistemático de las ciencias, estimularía el orden mental y social que corregiría la influencia anárquica de las que consideraban doctrinas disolventes. En la prescripción que dio Comte para una “educación universal”, el estudiante estudiaba las diversas ciencias siguiendo un orden de complejidad y, al final, adquiriría el sentido de su interrelación. Las Matemáticas eran los cimientos y la Sociología su coronación dado que podía llevar al estudiante a una comprensión de las leyes del desarrollo por una nueva forma de estudiar la historia que sustituyera una anodina crónica de nombres y acontecimientos. El entusiasmo por los estudios técnicos y utilitarios especializados, a pesar de su aparente contradicción con la predilección de

Comte por el aprendizaje enciclopédico, fue la herencia perdurable de la época positivista. Sin embargo, la pedagogía de esa inspiración retuvo en América Latina el carácter ritualizado e, incluso, autoritario del papel del maestro y obstaculizó una investigación científica libre y original por su marcado eurocentrismo (Roig, A., 1966).

En la Argentina, el positivismo tuvo dos dimensiones intrínsecamente vinculadas: por un lado postulaba una visión dentro de las coordenadas del determinismo biologicista de la época, que justificaba “científicamente” los fenómenos de dominación y exclusión de países y sujetos sociales; por el otro, dicho determinismo iba acompañado de una concepción modernizadora y evolucionista de la sociedad, erigiéndose en instrumento esencial de la oposición a las fuerzas sociales conservadoras, que se manifestaban enemigas del proceso de secularización con un claro significado político. La Argentina de entonces se sentía la Europa americana o los “Estados Unidos del Sur” pero sin relación con América Latina, considerada inferior, y su voz buscaba imponerse en los foros interamericanos para, a través de éstos, formar parte de las llamadas naciones “civilizadas”, aunque siempre en el lugar de dócil subordinada. Es discutible la equiparación entre “El Régimen” instalado en 1880 y la postura positivista, acusada además de ser expresión de inmoralidad, pero muchos de los más destacados intelectuales de la oligarquía tuvieron muy poco que ver con el positivismo. Por lo demás, los grandes maestros de dicho movimiento no fueron “descreídos” ni todos ellos fueron antidemocráticos.

Como explica Roig (1989), una presentación esquemática del desarrollo de nuestro positivismo determinó la formación de las dos grandes tendencias, tradicionalmente denominadas "comtiana" y "spenceriana", que asimilaron cada una a su manera el primitivo darwinismo. En cuanto a los focos geográficos de propagación del positivismo, sobresale la ciudad de Buenos Aires, puerta principal de acceso del evolucionismo transformista, también llamado corriente “universitaria” porque arraigó en sus Facultades de Derecho y Medicina, y la de Paraná, desde donde tuvo comienzo el vasto movimiento de la filosofía comtiana o positivismo “normalista” en su Escuela Normal. La fundación en 1909 de la Escuela Normal de Educación Física en Buenos Aires respondió claramente al impulso positivista dentro del normalismo. Como casi la mayoría de los intelectuales de la época, los positivistas en cuanto hombres de acción se preocuparon más por la efectividad de la doctrina que de su dependencia de la formulación europea o aún de la propia originalidad alcanzada.

Según un biologismo inspirado en Herbert Spencer (Reino Unido, 1820-1903), los “gringos”, renuentes como los gauchos a convertirse en subalternos operarios agrícolas, fueron menospreciados e inculcados de cuanto defecto apareciese. La hipótesis de la selección de las especies y del determinismo del medio geográfico facilitó la racionalización etnocéntrica de un nuevo sojuzgamiento y despojo de los pueblos originarios, a quien sólo se le reconocía de humano su carácter de ser parlante. Los negros no disfrutaron de mejor concepto y fueron descriptos como “horribles orangutanes” condenados “felizmente” a desaparecer. El hecho de que la inmigración fuese preponderantemente blanca permitió guardar al menos cierta convicción “científica” de que un país como la Argentina, con escasos hombres negros –diezmados durante todas las guerras del siglo XIX- y pocos pueblos originarios – diezmados en 1880 con el primer genocidio de la historia argentina independiente durante la llamada Campaña al “Desierto”- se hallaba muy por encima de las demás naciones americanas, no obstante el “pulular de conventillos, rufianes y fraudes”.

Nuestro positivismo fue, conforme a la generalizada influencia darwiniana, marcadamente biologista. Las ciencias naturales quedaron ubicadas en el centro de los intereses intelectuales de la época. Dentro de ellas, la paleontología tuvo un papel de gran importancia. La fundación del Museo de Ciencias Naturales de La Plata en 1884 marca una fecha decisiva y cúlmene de todo este proceso en el que el oprobio racista, con fines supuestamente “científicos”, se ensañó con los sobrevivientes de las tribus patagónicas y dejaron en la historia del cacique Inacayal uno de sus testimonios más elocuentes.⁵ La teoría de la recapitulación o “ley biogenética” de Ernest Haeckel (Alemania, 1834-1919), según la cual la ontogenia se sucede en la filogenia, tuvo un fuerte impacto en las teorías sociales y educativas de finales del siglo XIX. También la “teoría de la maduración” del psicólogo y pedagogo Granville Stanley Hall (EE.UU, 1844-1924), se basaba en la premisa de que el crecimiento infantil repetía las fases evolutivas de la humanidad y había una correspondencia perfecta entre las etapas que atravesaban. La idea de que las sociedades “primitivas” necesitaban ser “guiadas” por otras sociedades más avanzadas, como las de Europa o los Estados Unidos de Norteamérica, consideradas las cumbres de la evolución, encajaba perfectamente con el darwinismo social. También los postulados sobre el cambio social del sociólogo Lester Frank Ward (EE.UU, 1841-1913) tuvieron gran influencia en España y en la Argentina. Pero todas estas corrientes avanzaron hacia una maduración y elaboración propias con una fuerza intelectual evidente y una producción literaria de un volumen

5 *Clarín*, 11 de diciembre de 2014.

desconocido antes en el país. Surge así, hacia 1930, una actitud crítica visible en sus principales representantes que originó diversas variantes, razón por la cual no puede ser considerada homogénea (Roig, A., 1969).

El positivismo argentino aportó al problema de la conformación de la nacionalidad acentuando aún más el rol civilizador y nacionalizador de la escuela. El positivismo historiográfico reconocerá en Sarmiento a su precursor neto. Entre sus figuras más representativas se hallan Carlos Octavio Bunge e Ingenieros. Como línea interpretativa, señaló, también, los peligros del cosmopolitismo en la formación de un sentimiento nacional y acentuó el rol de la escuela, pero siguió creyendo en la “civilización” desarrollada por el trabajo, así como el rol positivo de la inmigración por razones raciales. Contrariamente al nacionalismo restaurador de la época, que inició una reinvencción del pasado, el positivismo en nuestro país insistió en señalar la actualidad de su presencia a partir de los dos polos de la diada sarmientina. Aquí la “civilización” continuaba siendo progreso, inmigración, educación nacional pública, y las formas culturales europeas en casi todos sus representantes. En tanto, la “barbarie” fue comprendida como una fase que debía encontrar, o ya había encontrado, una superación a través de su absorción en un nivel superior de la sociedad gracias a la educación.

Hacia 1870 y 1880 la idea de “progreso” se convirtió en un artículo de fe en los países del Norte. En América Latina también se propagó la fe progresista, traducida comúnmente en un crecimiento económico y material mediante el ingreso de capitales, de productos manufacturados y, en la Argentina especialmente, de grandes contingentes humanos. Un progreso que fue sintetizado años más tarde en dos palabras, “Ferrocarriles y Escuelas”, u otros lemas como “Orden y Progreso”, y “Paz y Administración”. Si la lectura de los nacionalistas expresaba tanto el temor de una recaída en nuevas formas de “anarquía” como la búsqueda de un nuevo principio de cohesión social, para los positivistas el problema, más allá del progreso realizado, fue precisamente, cómo eliminar los últimos resabios de “barbarie” a la luz del nivel de civilización alcanzado. De este modo, la “barbarie” conservó su especificidad nativa y racial. Inspirado en Comte y la elaboración de Spencer con su teoría de la evolución, ofrecieron el fundamento filosófico a la política liberal. Por su parte, el positivismo italiano introdujo una nueva visión psicológica y sociológica del hombre dentro de la criminalística, con sus tipos físicos de la delincuencia aplicados principalmente a los inmigrantes que actuaban como dirigentes obreros (Roig, A., 2005). El pensamiento social argentino fue extremadamente sensible a las cambiantes ideas europeas. Más tarde, los comtianos argentinos aplaudieron abiertamente el golpe cívico-militar de

1930, sin contradecir las doctrinas inspiradas en el fascismo europeo que los teóricos de aquel golpe utilizaron para justificar su política represiva. La reacción contra el positivismo, dentro del proceso general de las ideas, no fue mucho más coherente. El regreso al naturalismo romántico, llevado a cabo sobre la temática de la evolución, y el rechazo al determinismo cientificista, reeditaron, finalmente, un pensamiento acorde con el estado social represivo iniciado en 1930 (Roig, A., 2004a).

Los efectos no deseados del modelo

El positivismo cientificista fue objeto de la crítica idealista que condenaba la declinación espiritual de las nuevas naciones en su búsqueda del desarrollo material. Las ideas comúnmente aceptadas sobre la evolución de las instituciones políticas y sociales argentinas fueron puestas en discusión a raíz de la crisis social por una generación de políticos e intelectuales guiados por un nuevo espíritu de reforma. El reformismo social influyó en el surgimiento de nuevas instituciones dedicadas a la materia, como el Museo Social Argentino, y en la elaboración de otros principios desde las cátedras universitarias de Medicina, Sociología, Economía y Derecho. Los argumentos utilizados por las distintas propuestas de legislación podían diferir en sus lineamientos políticos pero el “biologicismo” racista se constituyó en el lenguaje común con el cual se expresaban tanto liberales como socialistas e inspirados en las ideas de Cesare Lombroso.

La higiene pública y la criminología como disciplinas aportaron muchos elementos claves como el concepto de “defensa social”, que determinaría la respuesta de criminalización de la protesta que la élite gobernante adoptó frente al movimiento obrero y el anarquismo. Las actitudes hacia la “cuestión obrera” incluyeron, como contrapartida de la decisión de excluir al anarquismo, un acercamiento hacia las posturas más moderadas del Partido Socialista y la sanción efectiva de una serie de leyes de reforma para evitar el estallido social. Lo ejemplifica el proyecto de ley nacional del trabajo del entonces Ministro del Interior Joaquín V. González, durante los primeros años del nuevo siglo y para la elaboración del cual se encargó un primer informe exhaustivo al ingeniero español Juan Biale Massé. La sanción de la Ley de “Descanso Dominical” en 1905, la Ley de “Regulación del Trabajo de Mujeres y Niños” y la creación del “Departamento Nacional de Trabajo” en 1907, así como la Ley de “Responsabilidad por Accidentes de Trabajo” en 1915, fueron otros de los hitos en

materia de reforma de la política social gubernamental que, no obstante, se limitaron a existir exclusivamente en la letra.

Tanto el positivismo como el idealismo sirvieron de fundamento filosófico de las propuestas reformistas. La preocupación por la construcción “desde arriba” de la figura del ciudadano, que en ese punto se enfrentaba con la visión liberal clásica de mayor confianza en la creación espontánea de ese orden social, no fue privativa de ninguna línea partidaria sino que se extendió por todo el espectro político. No obstante, el liberalismo reformista fracasó estrepitosamente no sólo por el peso de los cambios políticos y socioeconómicos posteriores sino también por el descrédito del modelo clásico de la democracia liberal luego de la Primera Guerra Mundial y el impacto ideológico del nacionalismo corporativista en la derecha conservadora argentina (Zimmermann, E., 1995). Prevalció una postura xenófoba, que impugnaba el voto universal y la heterogeneidad racial, especialmente desde 1919 cuando incluyó en su fobia al “peligro rojo”. El desastre de la Primera Guerra Mundial puso en crisis el ideario del progreso indefinido y del “crisol de razas” al mostrar que el desarraigo no era cuestión de raza ni de religión ni de lengua, sino que se presentaba como un drama universal resultado de la exclusión económica y las guerras capitalistas.

A su vez, la visión de la historia que poseían las élites obreras coincidía en dos notas esenciales con la de la clase dirigente argentina. En primer lugar, desde un punto de vista económico, tanto socialistas como anarquistas se mostraban conformes con las prácticas económicas del liberalismo, que propiciaba un desarrollo capitalista necesario para acelerar el proceso de evolución, según los socialistas, y de revolución social, según los anarquistas. La segunda nota común se refiere a la enorme atención que las asociaciones obreras dispensaron a la educación popular. La importancia concedida a la educación marcó un punto de encuentro no solamente de los pensadores argentinos de la época sino también, y de manera más amplia, de los intelectuales latinoamericanos durante el siglo XIX, por lo cual se constituyó en uno de los temas centrales del movimiento obrero.

Anarquistas y socialistas priorizaron al partido y a los sindicatos como arma de la lucha proletaria y agentes educadores pero también se abocaron a la fundación de escuelas y bibliotecas, a través de las cuales buscaron sentar las bases no sólo de una educación elemental diferente sino que, además, eran partidarios de impartir una enseñanza práctica que permitiese al obrero obtener un trabajo mejor remunerado. Así entonces, desarrollaron el concepto de “instrucción integral” que tenía como objeto

imponer en el sistema educativo la equiparación entre trabajo manual y conocimiento intelectual como metodología de enseñanza. Este tipo de educación, basado en los principios iluministas, buscaba concientizar política y socialmente a los obreros pero, además, brindarles sentido de la responsabilidad, confianza individual y preparación técnica. Conferencias y concursos literarios formaron parte de este programa de enseñanza paralela según un modelo que aspiraba a una mayor participación y un cambio social igualitario.

Los anarquistas, que en la Argentina tuvieron su apogeo entre 1890 y 1930, se diferenciaron de los socialistas en que predicaron con énfasis a favor de la creación de escuelas libres o laicas, fuera del sistema, para educar a la juventud al margen de la influencia oficial de las escuelas públicas y de la religión. Pero el proyecto pedagógico alternativo que intentaron poner en práctica fracasó y las experiencias educativas en el Buenos Aires de comienzos del siglo XX fueron fragmentarias, discontinuas, y sin tomar cuerpo específico. Para el anarquismo, como para todo un horizonte de ideas bastante amplio, la educación “racionalista” aparecía como la llave liberadora de la opresión y de la ignorancia (Barrancos, D., 1991b). La ciencia, al igual que para los positivistas, liberaría a los seres humanos mediante la producción de abundancia y restablecería el equilibrio de la naturaleza, con lo cual, y a pesar de los reduccionismos simplistas, el anarquismo aventajó a cualquier tendencia popular, incluido el socialismo, en su adhesión al progreso científico.

Los anarquistas rechazaron los sistemas educativos autoritarios basados en rígidas normas disciplinarias, la competencia y el sistema de premios y castigos, rescataron y defendieron a ultranza la creatividad del niño, así como el respeto de su dignidad e iniciaron la difusión de una nueva concepción de la infancia en la que los menores eran sujeto de protección y derechos. Impulsaron la coeducación sexual, fomentaron los hábitos de vida sana, con actividad física al aire libre para la formación de un futuro trabajador militante y eficaz en la lucha por la causa revolucionaria e incluía la defensa a ultranza de la igualdad de la mujer. En gran parte se inspiraron en la experiencia de la Escuela Moderna de Barcelona, dirigida por Francisco Ferrer i Guardia (España, 1859-1909) que, aunque fallida, tuvo gran repercusión internacional. Entre las figuras del anarquismo que se ocuparon del tema educativo se destaca la de Julio Barcos (Argentina, 1883-1960) que, en 1911, tuvo un rol central en la creación de la Liga Nacional de Maestros, primera entidad gremial docente centralizada y, una década más tarde, colaboró activamente en la creación de la Internacional del Magisterio Americano (Suriano, J., 2001).

La obsesión por la educación que caracterizara al movimiento obrero argentino debe ubicarse también, en el interior del desfase cultural observable entre aquella dirigencia obrera, conformada por activistas más o menos experimentados, provistos de una cultura política, y la gran masa de inmigrantes analfabetos, en su mayoría provenientes de áreas rurales. Para ellos, la función pedagógica, necesaria a la hora de las luchas, debía ser desempeñada para y por el proletariado mismo. Desde este punto de vista, es posible comprender las críticas que las élites del movimiento obrero realizaron a la “política criolla”, que les era extraña y que abarcaba por igual a los “caudillos” y las “masas nativas” ignorantes arrastradas por su influjo. Frente a estos dos eslabones de una misma cadena, las élites anarquistas y socialistas insistieron en un discurso que ponía el acento en la necesidad de una tarea educativa que convirtiera al trabajador en “actor revolucionario” para devenir entonces, en autor de la historia (Svampa, M., 1994). En ello es posible advertir las filiaciones iluministas del movimiento obrero argentino que, al igual que el que se desarrollaba en Europa, compartía las creencias de la burguesía en la libertad, la igualdad y la fraternidad, y la confianza ilimitada en el “progreso”. El naciente movimiento obrero participó ampliamente del mismo optimismo de la élite liberal e, inclusive, vio en el trabajador inmigrante uno de los agentes más importantes del progreso general conquistado y por conquistar. Sin embargo, accionaron con diferentes orientaciones, sin un espacio simbólico potente que unificara y fortaleciera el peso de sus demandas.

Las disidencias entre anarquistas (fuertes entre los obreros menos calificados y de oficios) y socialistas (mayoritariamente profesionales de sectores medios) produjeron la fractura de la principal central sindical que se había formado. Los anarquistas se nuclearon en la Federación Obrera Argentina-FOA, creada en 1901 y transformada en Federación Obrera Regional Argentina-FORA, desde 1904, en tanto que los socialistas fundaron la Unión General de Trabajadores-UGT, en 1902. La situación se agudizó en 1909 cuando surgió una nueva central obrera, la Confederación Obrera Regional Argentina-CORA, lo cual favoreció el permanente debilitamiento de la fuerza en sus reclamos. No obstante, el año 1910, con sus ostentosos festejos de un primer Centenario bajo el estado de sitio, fue particularmente intenso dentro de toda una década de luchas obreras, por lo cual numerosos gremios fueron intervenidos o clausurados y muchos de sus dirigentes expulsados del país. El anarquismo fue interpretado por los sectores dominantes como un fenómeno caracterizado por la superposición de la cuestión obrera y la delincuencia, por ello se respondió con el uso creciente de la violencia en su contra por parte del Estado. Este proceso concluyó con una serie de medidas destinadas a la

definitiva exclusión del anarquismo del debate social y, finalmente, a su literal desaparición mediante el exterminio de sus miembros por el accionar criminal de la Policía Federal, creada en 1930 y dirigida por Leopoldo Lugones (hijo), inventor de la “picana” eléctrica como instrumento de tortura.

En relación al tratamiento de la llamada “cuestión social”, el radicalismo tampoco realizó una lectura de la sociedad en términos de conflictos estructurales. Sin embargo, el registro de valores que compartía con los miembros de la antigua élite dirigente incluyó una infatigable fe en el mito del “progreso indefinido”, la idea de un destino nacional consagrado a la grandeza y la confianza en la rápida movilidad ascendente existente en la sociedad argentina. Al igual que los sectores conservadores nacionalistas y socialistas, el radicalismo subrayó la importancia de dicha movilidad social como factor de disolución de los conflictos.

Durante las presidencias radicales se enfrentó el malestar obrero con la misma violencia que la oligarquía pero enmascarada por un discurso conciliador, republicano y democrático. El crecimiento de las huelgas en número e intensidad por el alza de los precios y la expansión de las ideologías contestatarias a raíz del influjo de la Revolución Rusa fue inicial y retóricamente objeto de mediaciones y aparentes concesiones del gobierno a favor de los trabajadores pero en los hechos se recurrió sin reparos a la represión sangrienta, con la complicidad de los grupos civiles paramilitares conservadores, a los que el gobierno radical otorgó total libertad de acción. Estas “fuerzas de choque”, terroristas y xenófobas, propiciaron posturas violentamente antiobreras, anticomunistas y, especialmente, antijudías, pues comúnmente se identificaba a la totalidad de los judíos, muchos de ellos de origen ruso, con los activistas revolucionarios. Realizaron los primeros pogroms en el país con total impunidad, no obstante lo cual, también respaldaron en las calles el golpe de Estado en 1930, como ya se ha dicho.

Las críticas conservadoras a Yrigoyen apuntaron a la política de negociación personal que emprendió con ciertos líderes sindicales a fin de debilitar al socialismo y el reconocimiento formal de la justicia de algunos de sus reclamos, que fueron vistas por la oligarquía como signos de debilidad. Por ello, las intenciones de Yrigoyen de erigirse en árbitro de las fuerzas en conflicto fueron expresamente dejadas de lado y encontraron puntos de no retorno en 1919 y 1921 a raíz de las tres más extensas y sangrientas represiones al movimiento obrero sucedidas durante un gobierno democrático en el transcurso de toda la historia argentina. La primera acaeció en

Buenos Aires, la segunda en Santa Fe –dentro del feudo inglés de explotación del quebracho denominado La Forestal- y la tercera en la Patagonia. Su trágico resultado y la impunidad con la que contaron sus responsables ayudaron a la descomposición de las tradicionales formas de lucha de los trabajadores y separaron definitivamente, con una línea de sangre, al radicalismo del movimiento obrero argentino. Paradójicamente, esta política social de Yrigoyen no terminó de asegurarle el apoyo ni la estabilidad frente a la oligarquía conservadora y exacerbó aún más el fantasma del comunismo entre las filas del nacionalismo restaurador católico fundamentalista (Horowicz, A., 1985).

En general, este período fue testigo de una profunda transformación del movimiento obrero que desembocó en la impavidez e inmovilidad frente al golpe cívico-miliar de 1930. Sobre todo en la década del 20, el sindicalismo registró una notable expansión a expensas del anarquismo, pero a medida que fue abandonando sus posturas revolucionarias, en gran parte a raíz del exterminio del anarquismo que realizó el Estado, comenzó a retroceder. En reemplazo del “sindicalismo de acción”, característico de los años 1917 a 1921, apareció un “sindicalismo de presión”, preferido por el gobierno como interlocutor y típico de los años 30. Esta nueva forma gradualmente pasó a hegemonizar el accionar del gremialismo y a facilitar la adopción de instancias pacíficas de negociación, reducida a objetivos económicos, por las que el movimiento obrero abandonó las calles y circunscribió sus luchas a los lugares de trabajo. Las organizaciones de trabajadores pasaron a tener representantes rentados y fueron desarrollando su maquinaria burocrática. Las críticas más notorias al sindicalismo, que rechazaba la identificación de la clase obrera con los partidos políticos, provinieron entonces del Partido Comunista. Escindido del Partido Socialista en 1918 con el nombre de Partido Socialista Internacional. Esta agrupación afrontó severas crisis durante su primera década y tampoco supo captar o liderar la radicalización obrera que se prolongó hasta 1921, por lo cual también protagonizó el posterior reflujo de la acción de los trabajadores. Los comunistas criticaban el neutralismo de los sindicalistas, pero su aplicación dogmática de los principios de la lucha de clases al estilo soviético los llevó a confundir los términos de la confrontación de intereses en el país.

El golpe de Estado de 1930 encontró al movimiento obrero dividido ideológicamente, con varias centrales obreras que no se expresaron en contra del golpe, a excepción de la FORA anarquista, situación que se prolongó hasta que lograron su unificación en 1930 con la creación de la Confederación General de

Trabajadores-CGT. Durante la “Década Infame” –caracterizada por el fraude, la proscripción y los negociados de una revitalizada corrupción económica- la tendencia reformista y burocrática en la conducción del movimiento obrero en 1935, mediante una maniobra denominada “golpe de Estado sindical”, logró que los socialistas desplazaran a los sindicalistas de la conducción de la CGT (Ciria, A. *et al.*, 1974). Al mismo tiempo, se incorporaron los sindicatos comunistas y se estatuyó la forma moderna de sindicatos por ramas industriales en reemplazo del antiguo sistema por oficios. La mayor movilización obrera se verificó entre 1935 y 1937 con éxitos relativos en el monto de los salarios frente al aumento del costo de vida. Así entonces, y hasta la década del 40, la dirección del movimiento obrero argentino fue hegemonizada por los socialistas y su principal característica fue el escaso nivel de sindicalización de la masa trabajadora, con la consiguiente falta de incidencia en el devenir político y económico de esos años (Rapoport, M., 2000).

Los cambios del siglo corto

Desde el punto de vista económico, América Latina, durante el siglo XIX y bajo la dependencia económica de las naciones industrializadas de Europa, puso en práctica un segundo pacto colonial o neocolonial, basado en el intercambio de materias primas y productos manufacturados en el que el librecambio fue un factor clave de su aceleración (Halperin Donghi, T., 1978). Pero la consolidación y expansión de la economía agroexportadora en América Latina fue, y continúa siendo, menos un problema económico que político, visto el fortalecimiento del Estado como entidad destinada a garantizar el dominio establecido por los sectores oligárquicos. Por esa razón, la inserción en los mercados mundiales asumió las características de una relación crecientemente asimétrica y el sistema multilateral de comercio reforzó este fenómeno en lugar de limitarlo (Cardoso, F.; Faletto, E., 1970).

La esencia de las ideas de los hombres que impulsaron el modelo agroexportador en Argentina, conforme al análisis de Rapoport (2000), puede resumirse en tres puntos fundamentales. El primero es la constatación de que el “desarrollo” económico argentino sólo podía basarse en la inserción del país en el mercado mundial especializándose en el tipo de actividades en las que tenían “ventajas comparativas” y que permitían utilizar el único recurso del que se disponía en abundancia y calidad: la tierra. En segundo lugar, la certidumbre en que para que dicha riqueza pudiera aprovecharse era menester suplir las dos carencias básicas que

se tenían: la de capital y la de mano de obra. Finalmente, la idea de que para hacer posible ambas cosas era imperioso expandir la frontera agropecuaria, resolviendo el “problema del indio”, es decir, exterminarlo y despojarlo de sus tierras, para luego unificar el mercado interno que iba a consumir los productos manufacturados importados del Reino Unido, dueño del mercado mundial y socio privilegiado por una relación de “complementariedad” en la que los británicos eran los principales compradores de los productos agropecuarios de la pampa húmeda, en propiedad de la oligarquía vernácula.

Al analizar la preponderancia del liberalismo económico en la Argentina de fines del siglo XIX se observa que la constante fue más bien la heterodoxia en la aplicación de los principios del liberalismo económico, con numerosos ejemplos de disidencias frente al liberalismo clásico (Halperin Donghi, T., 1987). Desde 1880, con la paz interna y el orden asegurados por el Ejército que sostenía la superioridad económica indiscutida de Buenos Aires como poder central, libre de desafíos, quedó abierto el camino para realizar sus más ambiciosos negocios en el mercado mundial. Los postulados proteccionistas e industrialistas que aplicaron esporádicamente representaron sólo un momento de la evolución de su negocio ganadero y desaparecieron cuando la aplicación de innovaciones tecnológicas posibilitaron salir de las crisis, como así adecuarse mejor al mercado internacional como productores de materias primas como el “granero del mundo” y conforme al modelo agro-exportador que tuvo vigencia hasta 1930 (Cortés Conde, R.; Gallo, E. 1967). Se produjo un período de crecimiento “hacia afuera”, con los límites de la dependencia de las crisis que sacudían al mercado internacional de materias primas. Ya a fines del siglo XIX, Gran Bretaña presentaba el 50% de sus inversiones en el exterior radicadas en la Argentina, puntualmente en Buenos Aires como su principal socia beneficiada (Sabato, H., 1989).

Las líneas esenciales del modelo agroexportador no se alteraron con la UCR en el poder: apertura de la economía, endeudamiento externo, comercio exterior basado en el intercambio de materias primas por productos manufacturados con el Reino Unido, estabilidad de la moneda e, incluso, retorno al patrón oro. Durante la presidencia de Marcelo T. de Alvear, que intentó una vuelta al siglo XIX, la oligarquía experimentó un retorno a sus buenas épocas. Período de bonanza, la economía argentina se estabilizó en sus más altos índices de exportación, luego de la relativa contracción experimentada durante el período de la primera posguerra y gracias a su inmovible anglofilia. Fue, además, una época de ocupación laboral casi plena, lo

cual llevó a calmar las tensiones sociales que caracterizaron a la primera presidencia radical. Sin embargo, un clima de revanchismo social se manifestó en las elecciones de 1928, al mismo tiempo que crecía la desconfianza en los sectores conservadores (Rouquié, A., 1988). La nacionalización del petróleo durante la segunda presidencia de Yrigoyen no pudo afianzarse pero los avances logrados durante el período radical sentaron las bases seguras de la más importante explotación estatal argentina y su desarrollo energético posterior. La crisis de 1929 en los Estados Unidos de Norteamérica y Europa coincidió con el fin de los gobiernos radicales, que no tuvieron la oportunidad ni el interés en producir los cambios drásticos en las políticas económicas nacionales de absoluta sumisión a Inglaterra que necesitaba la oligarquía latifundista pampeana (Peterson, H., 1985b).

El desarrollo industrial en la Argentina debió esperar a que se produjera un acontecimiento externo como la Primera Guerra Mundial –que inició el llamado “siglo corto” según Eric Hobsbawm (1999)- y la crisis de 1929, con el cierre de los mercados europeos, para iniciar un proceso de sustitución de importaciones que cambiaría en parte el perfil económico del país. Sin embargo, se terminó manteniendo el librecambismo de un modelo liberal en lo económico, conservador en lo político y claramente europeizado en lo cultural. La crisis de 1929 constituyó el comienzo de un período denominado la “Gran Depresión”, que duró hasta los años 40 con los Estados Unidos de Norteamérica y Europa como epicentros. Fue la crisis más profunda que padeció el capitalismo hasta entonces por su carácter mundial, por la amplitud del retroceso de la producción, su larga duración y su intensidad sin equivalentes en crisis anteriores. Sin embargo, la llegada al poder del nazifascismo en Alemania e Italia fue no sólo una consecuencia de la crisis económica, sino también de la deficiente solución de los problemas generados por la Gran Guerra y el estallido de la Revolución Rusa en 1917, que provocaron la aparición en Europa de ideologías nacionalistas de cuño racista, militarista y expansionista para contrarrestar el avance del comunismo, incluso fuera del continente encabezadas por Japón. En nombre de la disponibilidad de un “espacio vital” para su industria en expansión y en pos de un nuevo reparto del mundo se gestó la Segunda Guerra Mundial y los profundos cambios que trajo aparejados en el liderazgo mundial.

En la Argentina, durante la década del 30 y ante las restricciones del comercio internacional, el gobierno se vio obligado a abandonar las antiguas tradiciones librecambistas en favor de acuerdos bilaterales y comenzaron a tomarse medidas económicas en las que el Estado tenía un papel cada vez más importante.

Paradójicamente, fueron las viejas élites liberales las que condujeron este proceso, procurando salvaguardar sus intereses por medio de la utilización de los fondos públicos para subsanar las pérdidas en sus negocios privados, un mecanismo que les resultó sumamente exitoso y al que continuaron recurriendo durante toda la historia argentina. El flujo de inversiones norteamericanas en la Argentina, iniciado en la década del 20, prosiguió sin muchas alteraciones en los años 30 a pesar de las constantes rivalidades con el Reino Unido. Por tanto, se fomentó el desarrollo del transporte automotor, que competía con el ferroviario, y se facilitó cada vez más la entrada de capitales norteamericanos (Rapoport, M., 2000). La relación económica con los Estados Unidos de Norteamérica impuso un sistema de comercio triangular en que la Argentina compraba los productos industriales norteamericanos aunque continuó abasteciendo al Reino Unido con productos agropecuarios. Esta nueva vinculación no estuvo exenta de dificultades dado que, además, los Estados Unidos de Norteamérica no se ubicaron en el mercado internacional como sus compradores sino como competidores de la Argentina en la venta de productos agropecuarios, con las enormes desventajas que ello trajo aparejado en los saldos de la balanza comercial del país.

Al finalizar la Gran Guerra no se sostuvo el impulso industrializador con una política proteccionista pero la transformación de la estructura productiva experimentó una profunda revolución técnica y organizativa. Esa transformación le permitió a la Argentina escapar momentáneamente de las limitaciones de la clásica división internacional del trabajo y los estrechos márgenes del modelo agroexportador nacional, que se impuso en el siglo XIX. Su impacto social se tradujo en el reemplazo de la inmigración masiva europea por la de los países limítrofes y las migraciones internas del campo en crisis a las ciudades, donde crecían las industrias y podían incorporarse como mano de obra asalariada. La emergencia de la “Argentina criolla” generó un nuevo proletariado industrial, que en las ocupaciones manuales no especializadas y las tareas más humildes fue sustituyendo a los extranjeros y sus descendientes en ascenso. Esta nueva inmigración, de 1930 en adelante, comenzó a instalarse en casillas construidas con materiales precarios, formando asentamientos que se denominaron “villas miseria”, y transformaron poco a poco pero de manera irreversible la estructura habitacional del cono urbano bonaerense (Rapoport, M., 2000).

En el plano de las ideas, el krausismo del pensamiento de Yrigoyen no sólo fue expresión de un país agropecuario, tal como lo habían querido los hombres del 80,

sino que, además, no promovió resueltamente la industrialización en razón del anti-positivismo que lo caracterizó. Para una correcta valoración del krausismo como ideología originaria de la UCR es necesario partir del hecho de haber sido una forma de pensar compartida por diversos sectores y, más aún, asumida por importantes intelectuales que integraban el movimiento liberal conservador que ellos denominaron “El Régimen”. Se trataba, entonces, de una élite dominante con sus discrepancias internas en cuanto a la ampliación social de sus bases pero, también, con importantes puntos de confluencia que se expresaban en el fondo común de su opción latifundista y anglodependiente.

El krausismo argentino puede ser visto como expresión de la práctica específica de un sector de la élite dominante y la oposición entre “conservadores” y “radicales” dentro de ella. En Europa, el krausismo fue una de las tantas filosofías de la contrarrevolución, por tanto, parte de un romanticismo esencialista y de marcado a-historicismo, lo cual no implica desconocer el impulso de emergencia social y, en tal sentido, transformador que tuvo el movimiento krausista argentino, del cual nos ocuparemos más adelante (Roig, A., 1989). El radicalismo que adhirió a él, una vez en el poder en 1916, más que negarse a reflejar las dimensiones conflictivas del cuadro social argentino pretendió colocarse por encima de los problemas sectoriales para hablar en nombre de la nación. De allí, su natural enfrentamiento tanto con la élite tradicional como con el movimiento obrero y la creación de un vocabulario político que insistía en una representación unitaria de la nación. Yrigoyen identificó su acción con los principios de la Constitución y al radicalismo con la tentativa de estatuir un principio de unidad desde la esfera política para señalar el encuentro entre Estado y Nación. Su proyecto se caracterizó así, por la articulación de demandas disímiles y manifestó en ello su propia síntesis entre liberalismo y democracia.

Entre los desvíos del camino trazado por Yrigoyen estuvo el sabotaje a la “Reforma Universitaria” de 1918 disponiendo intervenciones antirreformistas a las universidades de La Plata y del Litoral, y sancionando estatutos que la retaceaban en la de Buenos Aires. En Mendoza y San Juan, los gobiernos populares o “plebeyos” expresaron también, pero desde otra perspectiva, la oposición a Yrigoyen. Alvear, una vez en la presidencia, procuró evitar las intervenciones a las provincias a las que había recurrido Yrigoyen y sancionó algunas reformas laborales como la Ley de “Descanso Dominical” en la Capital Federal. Una vez iniciada la segunda presidencia de Yrigoyen, en 1928, el Ejército descontento comenzó a amenazar con la posibilidad de un golpe de Estado. El recelo de los militares hacia Yrigoyen había nacido en las postrimerías

de su primera presidencia por el nombramiento de civiles al frente del Ministerio de Guerra, el desinterés por el ascenso de varios oficiales superiores y la falta de respuesta a sus reclamos de mayor presupuesto para armamento y construcciones (Potash, R., 1986).

Los radicales antiyrigoyenistas, los conservadores y los socialistas independientes, que formaron “El Contubernio” opositor y apoyados por los principales diarios, llevaron a cabo una política de desprestigio de la figura del presidente que culminó en 1930 con el golpe cívico-militar. La oligarquía, que había perdido el poder y en la certeza de no poder recuperarlo por vía democrática a corto plazo, aprovechó la oportunidad para recuperarlo prontamente recurriendo al Ejército, que operó desde entonces como su brazo armado, conjuntamente con la Iglesia Católica como su conciencia y polea de transmisión. En el contexto del avance del autoritarismo en Europa, el golpe cívico-militar logró derribar al gobierno radical pese a su desorganización, sus escasos participantes y al público conocimiento de las actividades de los conjurados (Rapoport, M., 2000). Con Justo en la presidencia, la restauración conservadora debió afrontar el problema de mantenerse en el poder a pesar de su falta de legitimidad. Asimismo, la corrupción, las medidas autoritarias y represivas, así como la tendencia castrense a intervenir en los asuntos públicos con el total respaldo de la Iglesia Católica, fueron una constante que no pudo ser revertida durante esa década.

CAPÍTULO II

Ecos y transformaciones locales

Antes de abordar en detalle los orígenes de la Escuela Nueva en la provincia de Mendoza se hace necesario delinear un panorama general de la historia local dentro del marco de lo ya expuesto a fin de señalar sucintamente las características que dichos procesos imbricados adquirieron en lo local. Los hechos políticos demarcan épocas y los modos específicos de producción que propician y los sostienen ayudan a definir las dinámicas de acumulación que, por sus efectos en las demás dimensiones de la vida social, contribuyen a una interpretación más acabada del desarrollo sociohistórico en los planos de análisis que nos ocupan.

La evolución de Mendoza, como parte integrante de la región cuyana, estuvo siempre signada por un crecimiento obstaculizado por las duras condiciones naturales propias de su geografía. La ciudad Capital mendocina fue fundada en 1561 por los invasores españoles provenientes de Chile y por ello inicialmente formó parte de la Capitanía General de Chile como “Corregimiento” de los huarpes en la región de Cuyo, integrado también por las provincias de San Juan y San Luis. En 1776 pasó a formar parte del Virreinato del Río de la Plata como parte de la Gobernación Intendencia de Córdoba del Tucumán hasta 1813, año en que se separó de sus otras provincias para formar la Gobernación Intendencia de Cuyo, siempre unida a San Juan y San Luis. Recién en 1820 se escindió definitivamente de estas últimas, empujada por el impulso autonomista que recorrió todo el país. Antes de la llegada de los españoles Mendoza era la tierra o el desierto de los huarpes, su pueblo originario, en términos de Osvaldo Bayer (2010). Esta comunidad practicaba la agricultura, era tributaria del Imperio incaico pero no desarrolló la escritura, por lo cual muchos aspectos de su cultura y su sociedad nos resultan hoy desconocidos.

En el relato tradicional los huarpes fueron presentados como dóciles y totalmente extintos durante la primera etapa de la conquista de la provincia. Sin embargo, ha sido posible rescatar datos de los episodios de resistencia que refutan el tópico según el cual no se opusieron a la conquista española y que indican que tampoco se encuentran extintos en la actualidad (Katzer, L., 2009). Esta cultura del norte de Mendoza, sur de San Juan y oeste de San Luis, se resistió al traslado forzoso a Chile –en donde debían trabajar en las minas de cobre- refugiándose más allá de las fronteras o cambiando de jurisdicción para no pagar tributo o morir. A esto se suma que finalmente la Corona española prohibió su traslado a Santiago de Chile para evitar

que siguieran siendo salvajemente diezmados y, en 1564, los sobrevivientes organizaron una rebelión de tales proporciones que puso en duda el éxito de la conquista, aunque fueron derrotados de manera definitiva.

Por otra parte, en el siglo XVIII, los pehuenches y ranqueles del centro y sur mendocino, pueblos nómades indoblegables conforme al modelo de conquista aplicado por los españoles con los pueblos sedentarios, amenazaron constantemente la “paz de los cristianos”. Recién en 1770 se levantó el “Fortín de San Carlos”, frontera sur de un Imperio español que en ese período hizo de la defensa de su jurisdicción una cuestión política central. Para ello se nombraron Comandantes, como Francisco de Amigorena, que falleció en 1799 con todos los honores de los pueblos originarios, derrotó a los pehuenches y los obligó a firmar la paz transformándolos en “indios amigos” o “aliados del Rey”. Esta forma de “pacificar” la frontera se extendió hacia el sur, hasta la confluencia de los ríos Atuel y Diamante, donde se fundó el fuerte de San Rafael en 1805 para mantener el control de los territorios expropiados, situación que se prolongó hasta 1880.

Durante los años de la Guerra de Independencia el relato tradicional se instaló en la acción de las élites provinciales aunque sabemos que el esfuerzo recayó sobre la totalidad de los habitantes de la región. Sin duda, el personaje fundamental de esta etapa fue el General José de San Martín (Yapeyú, Virreinato del Río de la Plata, 1776-1850, Francia), Gobernador Intendente de la región de Cuyo que subordinó su administración a la ejecución exitosa de su plan para atacar el corazón mismo del poder realista en América del Sur. La gestión política que realizó para movilizar hombres y recursos, además de volcar la opinión de los cuyanos en favor de su causa, resulta una evidencia contundente de su enorme talento como estadista y no exclusivamente como militar, contrariamente a lo que han sostenido sus enemigos de todas las épocas y como si ambas capacidades pudieran escindirse a la luz del éxito de su ofensiva militar. En sólo diez años, transcurridos entre su arribo al Río de la Plata y el periplo de sus campañas militares, pudo lograr la liberación del sur del Continente gracias a la pericia extraordinaria de su liderazgo. Simón Bolívar hizo lo propio en los puntos norteños de la geografía política de la América del Sur y como parte de una operación estratégica sincrónica “en pinza” que terminó resultando invencible para los españoles.

Mendoza es el resultado de la tenacidad de su gente y esto lo sabía muy bien el General San Martín cuando la eligió como base de operaciones para su Campaña

Libertadora. Económicamente, durante 350 años se mantuvo unida la cuenca vitivinícola de los Andes Centrales, complementado con la cría y engorde de ganado para ser vendido en Chile, y ese vínculo se fracturó sólo a fines del siglo XIX. Mendoza se transformó en “el país del vino” desde su fundación, ya que abastecía a Chile, Paraguay, las provincias norteañas y Buenos Aires, pero durante las guerras de independencia y las luchas civiles el cultivo de la vid entró en crisis y la vitivinicultura pasó a ser una actividad marginal. En su lugar, las élites locales optaron durante algunas décadas por volver a la ganadería mayormente vacuna y al cultivo de cereales. En el período de 1820 a 1880, la revitalización del sistema de ganadería comercial, que vinculaba al Litoral con Chile, estuvo a cargo de un puñado de empresarios regionales que dieron origen a verdaderas empresas familiares. Estas parentelas, ligadas por lazos económicos, se afianzaron y fortalecieron merced al nepotismo y la endogamia utilizando el poder político para defender y reforzar sus vínculos. Las relaciones sociales eran marcadamente asimétricas, en función de un mercado libre de contratación de la fuerza de trabajo, en condiciones coercitivas y semiserviles. Asimismo, la población mendocina era fundamentalmente rural y analfabeta. La fuerza de trabajo había quedado ligada a la autoridad y al “patrón”, que con poder de policía imponía todo el rigor de la coacción penal, restringía la movilidad de las personas y controlaba la entrega de las “libretas de conchabo” o trabajo temporario exigidas en esa época (Mateu, A. M., 2004).

Desde fines del siglo XIX la crisis agrícola-ganadera regional determinó que la industria del vino fuese recuperada y modernizada para adaptarla a la coyuntura e iniciar un nuevo ciclo económico vinculado fundamentalmente a Buenos Aires. Tanto el deterioro del comercio de ganado con Chile por la progresiva retracción del mercado chileno como la reducción del consumo de cereales y harinas en los mercados del Litoral, a raíz de la metamorfosis agrícola que experimentó el sur santafesino por su auge cerealero, sellaron el abandono del modelo ganadero comercial que le había permitido a la economía mendocina recuperarse de la marcada inestabilidad política que caracterizó las primeras décadas del período independiente (Gago, A., 2004).

La emergencia de la región de Cuyo, en 1813, y de la provincia como entidad política autónoma en 1820, implicó la reorganización de sus instituciones y la virtual autonomía del nuevo Estado provincial. La batalla de Caseros en 1852 inauguró un proceso por el cual el país adoptó una fórmula política que incluía supervivencias de las viejas estructuras de dominio español en los marcos de la nueva legalidad republicana. Los años previos a la federalización de Buenos Aires, en 1880, muestran

la manera en que la unidad política se asentó en un proceso de rupturas y continuidades a través del cual el poder central de Buenos Aires reconquistó su hegemonía y el monopolio del uso de la violencia en razón de sus privilegios económicos. En Mendoza, en el año 1854, se sancionó una Constitución provincial federal acorde con la Constitución nacional y comenzó la articulación territorial del nuevo poder republicano que habría de culminar con la reforma constitucional de 1916.

En la genealogía del proceso de gubernamentalización del Estado provincial, la organización institucional de la provincia se efectuó y centralizó en torno a la figura del gobernador. La competencia electoral mendocina en esos años muestra que en las identificaciones políticas jugaban un papel especialmente importante las alianzas personales y económicas locales, siempre dependientes del sistema de alianzas políticas nacionales (Bragoni, B., 2004). Las élites locales adhirieron al triunfo liberal de 1861 y permanecieron en el poder con distintos nombres –Partido Liberal, Partidos Unidos, Concentración Cívica Regional y Partido Conservador- hasta la llegada del leninismo al poder en 1918. Eduardo Zimmermann señala que desde 1880 puede haber habido una relación directa entre la intervención del gobierno nacional en las economías regionales y el grado de participación política de la población. Según esta interpretación, en la provincia de Mendoza, donde había un riguroso control gubernamental de la irrigación y el crédito agrario necesario para el desarrollo de su agroindustria, la abstención política podía tener costos muy altos, por lo que la política y las condiciones socioeconómicas quedaron estrechamente vinculadas (Zimmermann, E., 1995).

En efecto, a fines del siglo XIX, las políticas públicas provinciales estuvieron claramente dirigidas hacia la expansión de la tierra irrigada, el capital y la mano de obra como objetivos prioritarios. Se comenzó modernizando el Estado con una serie de instituciones integradas por funcionarios con cierto grado de profesionalización y un control centralizado sobre un número cada vez mayor de actividades. En 1884, durante el gobierno de Rufino Ortega (Argentina, 1847-1917), se dictó la “Ley de Aguas” y se creó el Departamento General de Aguas para administrar su uso, transformado luego en el actual Departamento General de Irrigación. Esas medidas estratégicas permitieron racionalizar el riego e incrementar la extensión de las tierras cultivadas. La expansión en las concesiones de riego o derechos de agua iba unida a su utilización política como “recompensa” dado que revalorizaba importantes extensiones del patrimonio provincial en concepto de tierras fiscales. Estas tierras

servieron de garantía de los empréstitos que se contrajeron para financiar la modernización. Al mismo tiempo, el Estado procuró mejorar la calidad de la producción a través de la Escuela de Agricultura, el control de plagas y la creación en 1899 de una Comisión de Defensa de la Industria. El estímulo político nacional y provincial fue primordial para transformar la herencia de la vitivinicultura colonial. Desde 1880 se activaron mecanismos que sedujeron a los inversores locales y foráneos con desgravaciones impositivas y créditos hipotecarios o comerciales otorgados por el Banco Hipotecario Nacional y el Banco de Mendoza, cuyos accionistas fueron precisamente, conspicuos políticos y empresarios locales. Durante su gobernación, de 1887 a 1889, Tiburcio Benegas (Argentina, 1844-1908) se propuso la creación de un banco provincial para el fomento de la vitivinicultura con fondos de un empréstito exterior mediante una entidad mixta, que favoreció a las élites en su transición de un modelo económico a otro y se oficializó en 1888. Los intereses del sector vitivinícola llegaron a confundirse con los de la provincia, de la misma manera que se entremezclaron los intereses del Estado nacional con los de la nueva burguesía industrial bodeguera.

La ampliación del espacio cultivado dependió de obras hidráulicas realizadas muchas veces por los propios pioneros de la industria del vino, pero también, el papel de los expertos contratados por el gobierno fue fundamental, como en el caso emblemático del ingeniero italiano César Cipolletti y los hermanos ingleses Clark. Ese estímulo permitió expandir la superficie destinada a la producción agrícola a un nivel inédito, sumado al aumento de los consumidores en el país y el desarrollo del ferrocarril, que estimuló el auge vitivinícola. Este auge transformó el espacio agrícola. Se multiplicaron los viñedos y cambió el perfil de los establecimientos dedicados a la fabricación de vinos, puesto que la bodega debió modernizarse. En 1887 existían 420 bodegas pequeñas, mientras que en 1889 el número se había elevado a 1084, al tiempo que emergieron establecimientos tecnificados de gran volumen. El predominio de la vitivinicultura se verificó en 1914 cuando esta pujante actividad llegó a representar nada menos que el 71,6% del valor bruto de la producción industrial de la provincia. Pero la exención de impuestos a las viñas, olivos y nogales, de 1881 a 1902, fue la medida que tuvo mayor impacto en la transformación económica (Gago, A., 2004).

La expansión de la vitivinicultura se llevó a cabo a expensas de todos los demás sectores de la economía hasta 1890, en que una nueva crisis inició la inversión de la relación y la industria del vino se transformó en el soporte que financiaría a la provincia

de allí en adelante. La llegada del ferrocarril en 1885 fue otro de los soportes claves del auge vitivinícola dado que permitió el más rápido y voluminoso acceso de la producción mendocina a los mercados nacionales, así como la llegada de inmigrantes y nueva tecnología. Comunicó a la provincia con el resto del país vía Buenos Aires, e integró la zona sur del territorio cuando en 1903 los rieles llegaron a San Rafael pero, sobre todo, significó la efectiva integración económica con el centro hegemónico nacional. La incorporación del capital monopólico inglés e internacional en la provincia se visibilizó en inversiones en ferrocarril, la actividad minera, los servicios de teléfono, electricidad, telégrafo, tranway y el sistema bancario financiero. La penetración de las inversiones británicas fue fundamental para consolidar el modo de producción capitalista, especializado en un único producto, la vid, hasta 1937 (Gago, A., 2004).

Es así que, entre 1880 y 1918, se formó la Mendoza moderna incorporada al esquema impuesto por Buenos Aires, que se reprodujo en el interior de su propio territorio. En ese lapso se registra un proceso de cambio de las relaciones políticas, sociales y económicas que configuraron un panorama histórico con nuevos actores, nuevos conflictos y nuevos mecanismos de integración y de control. El grupo de familias, que había retenido el poder casi sin interrupciones desde la colonia, supo aprovechar los cambios económicos nacionales e internacionales. Acostumbrados a la diversificación de sus inversiones para evitar riesgos por su lugar privilegiado en el Estado, sus miembros pudieron impulsar las actividades que le resultaban convenientes y beneficiarse ampliamente con ello.

Después del terremoto de 1861, que disminuyó sensiblemente la población urbana, y siguiendo la tendencia nacional posterior al genocidio en la Patagonia encabezado aquí por Rufino Ortega, se propuso al gobierno nacional un plan de colonización con inmigración europea en la zona Este y Sur de la provincia. La mano de obra extranjera, que se buscó atraer con agentes en Europa y en Buenos Aires, respondió a los mismos objetivos. Sin apartarse del proceso en curso en el resto del país, en Mendoza los movimientos poblacionales adquirieron ciertas peculiaridades en las que influyeron su posición fronteriza y su fuerte relación con Chile. Así, la historia de las migraciones en la provincia deja traslucir dos procesos distintos, esto es, la dinámica migratoria argentina, impulsada desde el Estado, y la dinámica migratoria propia de las zonas de frontera, en la que influyeron fuertemente los procesos económicos y políticos de Chile (Paredes, A., 2004). La tendencia general de los inmigrantes, muchos de ellos provenientes de lugares con tradición vitivinícola, fue ofrecerse como mano de obra asalariada y se abandonó la figura del trabajo cuasi-

libre para ordenar una organización del trabajo fundada en la forma contractual, con salario y especialización de tareas propiamente capitalistas.

En todo el país, el acceso a la tierra con que se buscó atraer a los inmigrantes anglosajones fue sólo una promesa incumplida que se redujo para la mayoría a la disponibilidad de trabajo mal remunerado dentro de la estructura latifundista, consolidada y sin modificaciones. No obstante, esta situación tuvo matices según los momentos y regiones. En la zona cuyana, y a diferencia de la zona pampeana, predominaron los minifundios en razón de las exigencias de cuidado intensivo que impone el cultivo de la vid. La otra gran diferencia con la región pampeana es que el precio de la tierra apta para la explotación vitivinícola fue accesible a la compra por parte de los inmigrantes, mayoritariamente de origen italiano y español, que traían técnicas e instrumental apropiado. Esta característica de la propiedad de la tierra, sumada al desarrollo industrial generaron una alta movilidad social que ha diferenciado a Mendoza del resto del país y del resto de América Latina.

Sin embargo, dentro de la misma pauta de la región pampeana se encuadra el comportamiento de los sectores medios urbanos surgidos de la inmigración, entre ellos los docentes, que en su mayoría defendieron el ordenamiento económico tradicional y sólo cuestionaron los aspectos políticos del sistema porque impedían su participación. El 75% de los llegados en 1910 había logrado ubicarse dentro del mercado laboral agrícola, relegando al criollo a segundo término en la demanda de mano de obra. Mendoza fue la provincia que recibió mayor cantidad de inmigrantes europeos luego de Buenos Aires y el Litoral. Llegaron a constituir el 31,8% del total de la población provincial y, como en todo el país, los inmigrantes comenzaron a organizarse colectivamente al frente de entidades sociales o asistenciales de sus propias colectividades y los primeros sindicatos. Muchos de ellos ascendieron socialmente mediante la propiedad de la tierra y hasta tener su propia bodega, lo cual dio lugar a la conformación de una nueva burguesía vitivinícola. Otros se dedicaron al comercio y sus hijos se transformaron en profesionales que integraron los sectores sociales medios en expansión. Muchas de esas familias bregaron para que sus hijos completaran sus estudios secundarios, ingresaran a la educación superior y accedieran a profesiones prestigiosas. Pero no todos los inmigrantes que se radicaron en la provincia tuvieron la misma suerte y el 75% de ellos se dedicó a las tareas rurales como peones o pasó a integrar los contingentes móviles de trabajadores urbanos, al igual que en Buenos Aires y el Litoral (Beigel, F., 2004).

Alrededor de 1915 los inmigrantes europeos manejaban el 82% de los establecimientos industriales en la provincia, llegando a representar en 1914 el 76% del PBI provincial. Una de las modalidades que adquirió la fuerza de trabajo especializada en la vid fue conocida como “contratista de viña”, que era un trabajador encargado del cuidado de una finca o parcela pequeña o mediana a cambio de un porcentaje menor de la cosecha. Los contratistas llegaron a organizarse para reclamar el aumento de dicho porcentaje y una protección similar al resto de los trabajadores (Gago, A., 2004). Existieron varios modos de contratación y algunos contratistas pasaron a ser socios del propietario pero, en su mayoría, recibían un jornal que alcanzaba sólo para solventar los gastos de su familia, con relaciones típicamente capitalistas (Marianetti, B., 1970). Además, la “avalancha inmigratoria” de fines del siglo XIX produjo en nuestro medio, como en todo el país, una verdadera “ruptura cultural” y que complejizó el desarrollo cultural provincial. Las “rupturas culturales” que la precedieron se iniciaron en 1830, por la inestabilidad política en la etapa rosista, y la acaecida como consecuencia del terremoto de 1861, en que se interrumpió de manera violenta y sorpresiva la transmisión de formas y objetos culturales tradicionales

Sin embargo, la modificación de la estructura económica y social no modificó rápidamente el manejo del poder. La política, con otros ritmos, intentó permanecer ajena a los cambios y ocultarlos a través del fraude a fin de mantener un poder político cerrado, propio de una democracia restringida. Pero los nuevos actores sociales reclamaron algún tipo de participación a través de nuevas organizaciones encabezadas por los partidos políticos y los sindicatos. Los sucesos de 1890 en Buenos Aires tuvieron repercusión en Mendoza, donde los “cívicos” y los “nacionales” provenían de sectores diversos. La Unión Cívica en Mendoza se dividió también en dos ramas, de las cuales la liderada por José Néstor Lencinas formó la UCR y también adoptó la intransigencia revolucionaria como forma de lucha contra los gobiernos conservadores provinciales. Un sector del radicalismo pactó con el candidato conservador de Emilio Civit, que lideró una nueva articulación con el nombre Partidos Unidos, en 1885, y ello le permitió mantenerse en el poder más allá de 1898, cuando dejó su cargo de gobernador recién electo para asumir como Ministro de Obras Públicas de Julio A. Roca. El análisis de la legislación civitista en su segundo gobierno, de 1907 a 1910, y prácticamente en las postrimerías del orden conservador, demuestra la estrecha vinculación existente entre el Estado y los intereses económicos del sector económico al que Civit representaba. Procuró consolidar el modelo agroindustrial en manos de la oligarquía local con el aporte de las tierras fiscales, las rentas provinciales, imposiciones y empréstitos tanto del Estado nacional

como extranjeros. Surgió una entidad sectorial como la Bolsa Vitivinícola, creada durante su gestión, integrada por los bodegueros civitistas. La gran cantidad de recursos asignados al control social, propio de la época y del autoritarismo de Civit, fueron otras de las características de sus gobiernos. Su concepción del Estado y del poder tuvo su expresión institucional en la reforma constitucional de 1910. El derecho de huelga fue expresamente prohibido, así como el *habeas corpus*. No obstante, la reforma constitucional de la provincial de 1916 consagró el voto universal masculino, secreto y obligatorio, además de algunos otros importantes derechos sociales. En tanto, los radicales levantaron la abstención electoral para empezar a ganar los comicios. En el caso de Rufino Ortega hijo, que asumió en 1910, se intentó un moderado reformismo de las prácticas políticas pero terminó volviendo al civitismo, aunque el panorama político se había renovado definitivamente con el lencinismo y el socialismo que presionaban por la ampliación de la participación política (Mateu, A. M., 2004).

El sistema educativo provincial en el siglo XIX

Las primeras etapas de la vida intelectual mendocina no se escinden del curso general de la historia cuyana. Desde la fundación de la primera escuela por parte de la Orden de los dominicos en 1592 cabe hablar de un Cuyo “chileno” y, sólo desde 1776, de un Cuyo “rioplatense”. Santiago de Chile fue el principal destino de los jóvenes mendocinos que disponían de recursos para solventar la carrera de abogado o ingeniero después de haber completado su formación en la provincia. Sin embargo, la región mantuvo siempre una cierta fisonomía propia y a raíz de la Guerra de Independencia, con José de San Martín como gobernador, trascendió al plano americano. Incluso durante las guerras civiles y por obra de uno de sus escritores más prolíficos, Domingo Faustino Sarmiento, superó los límites regionales en los que se habían movido sus intelectuales hasta entonces..

La enseñanza de las primeras letras se hacía en las Escuelas de la Patria, herederas de los procedimientos y manuales de las anteriores Escuelas del Rey, que dejaron de funcionar en 1810. La alfabetización en estas escuelas coloniales se realizaba utilizando, entre otros textos tradicionales, el célebre manual *Arte de escribir por reglas* de Torcuato Torío de la Riva y Herrero (España, 1759-1820) aparecido en 1798. En 1809, se obtuvo del Virrey Cisneros el decreto de creación del Colegio de la

Santísima Trinidad, el primero en la provincia surgido por iniciativa local, que se inauguró recién en 1817 auspiciado por el General Toribio de Luzuriaga (Huaraz, Virreinato del Perú, 1782-1842, Argentina), y existió hasta que lo destruyó el terremoto de 1861. Dicha fundación puede ser considerada como un reflejo de las “sociedades de amigos del país” difundidas en España y en el resto de América. Hubo, entonces, un período ilustrado que se desarrolló en la última etapa de la dominación política española y los comienzos del período independiente. José de San Martín, con la colaboración de Tomás Godoy Cruz (Mendoza, Virreinato del Río de la Plata 1791-1852, Argentina) y según el modelo francés, fundó bibliotecas y redactó e intervino directamente en la aprobación de los planes de estudio definitivos de las escuelas que, entre otras medidas, prohibían expresamente el empleo de los castigos corporales, de uso común y ampliamente aceptados hasta entonces. Esto significó el abandono oficial de la escolástica y la decidida apertura hacia la filosofía Iluminista. Por tanto, el gobierno de San Martín (1814 a 1816) y el de su sucesor, Toribio de Luzuriaga (1816 a 1820), fueron expresiones de los principios del “despotismo ilustrado” puesto al servicio de la causa americana. La crisis del año 1820 en las provincias de Cuyo fue, en gran parte, una reacción en contra del sistema centralizado impuesto durante la colonia, pero también, la revancha de los acérrimos enemigos de las innovaciones que San Martín y Luzuriaga habían introducido en todos los órdenes, entre ellos, el de la educación.

Las formas educativas autoritarias propias del siglo XIX se expresaron en nuestro país en el espíritu del sistema lancasteriano, impuesto inicialmente por los revolucionarios ilustrados y, más tarde, por el Plan de Educación Popular propuesto y, en gran medida, llevado a la práctica por Sarmiento. El “método monitorial” fue un movimiento de escolarización de masas derivado de la corriente utilitarista desarrollada por algunos pensadores británicos en respuesta a la agitación social provocada por los primeros años de la Revolución Industrial. Sus antecedentes filosóficos fueron las ideas de Jeremy Bentham (Reino Unido, 1748-1832) y James Mill (Reino Unido, 1773-1836), sus principales representantes, enrolados en la corriente utilitarista en términos del mayor bienestar o felicidad para el máximo número de los seres humanos. Se desarrolló en tiempos en los que se establecieron las escuelas dominicales promovidas por la Iglesia Anglicana y, hacia 1800, entre el grupo de los Cuáqueros disidentes. El pastor cuáquero Joseph Lancaster (Reino Unido, 1778-1838), organizó y dirigió una escuela en Londres, hacia 1798, utilizando una variante del “sistema educativo de Madras”, desarrollado por Andrew Bell (Reino Unido, 1753-

1832) como método para subsanar la falta de maestros, que se expandió velozmente por Europa y América.

En la Argentina ingresó de la mano de James Thompson Burnet, más conocido como Diego Thompson (Reino Unido, 1788-1854), educador y misionero bautista que recorrió América Latina en el siglo XIX. El lancasterismo fue un sistema de enseñanza considerado revolucionario y compatible con las ideas de la independencia americana, tal como lo entendieron los ilustrados de la época en un medio tradicionalista con marcada influencia de la Iglesia Católica. El afán por difundir las nuevas ideas por medio de la educación y el impulso renovador tuvo un estilo claramente europeizado. Tal vez uno de los motivos que impulsaron el establecimiento de estas escuelas, como aclara Roig, fue que las Escuelas de la Patria, además de no haberse independizado de las prácticas educativas de origen español, padecieron de males como la carencia de maestros, bajos salarios –provenientes del Cabildo o de la contribución de las familias pudientes-, escasos estudiantes y una metodología envejecida y rutinaria, que incluía un régimen de castigos sobre todo corporales.

La primera escuela lancasteriana que funcionó en las Provincias Unidas del Río de la Plata fue la de Concepción del Uruguay, desde 1817, promovida por José Gervasio Artigas (Uruguay, 1774-1850, Paraguay). En esa escuela se intentó superar las formas autoritarias con cierta participación de los niños. No es de extrañar que se produjeran estas diferencias de comprensión del hecho educativo si se lo compara, dentro de los desarrollos europeos, con el modo de aplicación de la “enseñanza mutua” en las escuelas de Pestalozzi, quien la había aplicado mucho antes para resolver el problema del exceso de estudiantes y que no dejó de practicar el respeto por la personalidad de los niños. Sin embargo, los que siguieron el plan de Lancaster en el Río de la Plata opinaron de otro modo y avanzaron sobre una mecanización total de la enseñanza dentro de un régimen fuertemente autoritario (Roig, Arturo A.; Satlari, M. C., 2007).

El sistema de “enseñanza mutua” o de Lancaster fue aplicado en San Juan en 1816; en Buenos Aires en 1821, por iniciativa de Bernardino Rivadavia y, en 1822, se inició en Mendoza, cuando Thompson fundó la primera escuela de educación lancasteriana. Además, uno de los primeros entusiastas del nuevo método en la provincia fue el sacerdote chileno Camilo Henríquez (Chile, 1769-1825), quien estuvo de paso en Mendoza en diversas ocasiones y era amigo de Juan Crisóstomo Lafinur (San Luis, Virreinato del Río de la Plata, 1797-1824, Chile).

La Escuela de Educandos lancasteriana mendocina fue fundada con el apoyo del grupo ilustrado local. La política de este grupo, expresada y liderada por Rivadavia, patrocinó una Sociedad de Educandos por Lancaster presidida por Juan Crisóstomo Lafinur, quien redactó su reglamento con la aprobación del gobierno. La novedad del lancasterismo en esta provincia fue que la primera escuela que se abrió era para mujeres y la enseñanza era impartida por una maestra a un escaso número de estudiantes. No sabemos exactamente cuánto duró este sistema ni cuándo empezó una escuela de varones, pero en 1823 el gobierno de la provincia dispuso por decreto la generalización y la uniformidad en la aplicación del sistema. Por iniciativa de Lafinur la primera escuela de varones dispuso de una imprenta -antecedente de la Escuela Nueva- y puso en práctica la enseñanza de la música utilizando el nuevo método. El filósofo puntano trajo a Mendoza la “enseñanza mutua” con un cierto espíritu pedagógico participativo en función del cual el maestro podía multiplicar sus esfuerzos en el aula mediante la colaboración entre los mismos estudiantes y, a pesar de la resistencia inicial, la enseñanza por medio de este sistema perduró al menos hasta la aparición de los primeros egresados de la Escuela Normal de Paraná, que se encargaron de reformarlo.

La escasez de maestros, así como el aumento del número de estudiantes, fueron, tal vez, una de las causas de su subsistencia tanto como su carácter fuertemente disciplinario, pensado para otros contextos sociales y conforme a otros intereses. También se lo combinó con otros métodos, tales como el “individual” y el “simultáneo”, antes de ser reemplazado. Por tanto, y más allá de su autoritarismo, ritualismo y despersonalización, el sistema lancasteriano representó entre nosotros un intento de modernización con un tipo de violencia distinto del característico de las escuelas inglesas. Aquí, la presencia de una masa campesina y ciudadana “reacia a la modernización” fue la justificación de las formas violentas de enseñanza. Esa misma “barbarie” fue la que llevó a Sarmiento a lanzar su proyecto de “educación popular”, de carácter igualmente represivo. En tanto, Lafinur debió expatriarse en la República de Chile debido a que el Cabildo provincial lo exoneró por sus intentos de reformar la enseñanza fuera de la tutela de la Iglesia Católica y su pertenencia política al bando unitario. De allí en más, el lamentable destino de emigración forzosa que sufrieron todos los promotores de reformas educativas en Mendoza, ya sea por la expulsión o por la cesantía, ha sido una de sus más duraderas tradiciones pedagógicas (Roig, A.; Satlari, M. C., 2007).

El Colegio Nacional, fundado en 1864 como consecuencia de la desaparición del Colegio de la Santísima Trinidad durante el terremoto de 1861, significó un cambio cualitativo en el sistema provincial de educación. El profesor alemán de filosofía Alberto Von Kunowski enseñaba según el texto de Amadeo Jacques y el espíritu ecléctico también influyó conciliadoramente en la formación de sus egresados. En 1878 se inauguró la primera Escuela Normal de Maestras “Nicolás Avellaneda” para mujeres, conjuntamente con la Escuela Normal de Maestros “Domingo Faustino Sarmiento” para varones en 1879. Allí se impartió a los futuros docentes una pedagogía conforme a las influencias que llegaban de Paraná. En el año 1884 egresó Elvira Rawson de Dellepiane (Buenos Aires, Argentina, 1867-1954), que regresó a Buenos Aires para diplomarse como la segunda mujer médica del país y desarrolló una intensa labor en favor de los derechos de la mujer desde la UCR.

En las escuelas normales de todo el país tuvieron una larga e importante actuación las maestras norteamericanas traídas por Sarmiento, a pesar del contexto conflictivo que atravesaba la nación y el rechazo de la Iglesia Católica por su condición de protestantes. En Mendoza, la primera directora de la citada Escuela Normal femenina fue Sarah Boyd y el primer director de la de varones fue el mendocino formado en Paraná, Lisandro Salcedo. Ambas escuelas tenían un “Departamento de Aplicación” y el primer jardín de infantes de la provincia se creó en 1890 por iniciativa de dichas docentes norteamericanas. En tanto, Sarah Boyd permaneció sólo dos años en su cargo y fue reemplazada por Sarah Cook hasta 1892. En su lugar se envió a Mary Olive Morse, sobrina de Boyd e hija del célebre inventor del telégrafo Samuel Morse, que dirigió la institución hasta su jubilación en 1911 y en 1898 creó un nuevo jardín de infantes dirigido por Sarah Eleonor Lobb. Mary O. Morse, al igual que Margaret Louise Collord, se radicaron en la provincia hasta su muerte en 1945, a diferencia de la mayoría de las maestras norteamericanas enviadas a Mendoza que finalmente regresaron a su país luego de realizar una labor innegablemente épica.

La Escuela Normal de varones se clausuró en 1900 por órdenes del Ministerio de Educación de la Nación y, en 1914, la Escuela Normal femenina se transformó en mixta para dar origen a la actual Escuela provincial “Normal Tomás Godoy Cruz”. Con posterioridad, en algunos departamentos de la provincia se crearon otras escuelas normales y con ello, Mendoza participó de manera activa en la implementación de las políticas trazadas en el ámbito nacional. Como delegados de la provincia de Mendoza al Congreso Pedagógico de 1882 asistieron Pedro J. Ortiz y Emilio Godoy,

conjuntamente con Lisandro Salcedo y Sarah Cook –directores de las Escuelas Normales de Mendoza- y Carlos Vergara, director de una Escuela Elemental en la Capital de la provincia (Roig, A.; Satlari, M. C., 2007).

Como hemos mencionado, Mendoza no fue ajena al modelo nacional de instrucción pública y al comenzar el proceso de reorganización en 1852, entre sus principales avances legales estuvo la sanción en 1872 de la Ley “Orgánica de Enseñanza Primaria” local, según lo dispuesto por la Constitución Nacional de 1853. Con la sanción de la Ley de “Educación Común” 1420 en 1884, en Mendoza entró en vigencia la Ley 37 de “Educación Común” en 1897. Poco antes, la reforma de la Constitución en 1895 estableció la figura de un Director General de Escuelas, con rango ministerial, y un Honorable Consejo General de Educación para el cogobierno de la educación pública de la provincia, aunque no se delimitaron sus atribuciones y dicho Consejo nunca llegó a funcionar. En Mendoza, desde entonces, sólo dos funcionarios del Poder Ejecutivo deben tener acuerdo del Senado provincial para poder hacerse cargo de su función, dada su importancia estratégica: el Superintendente General de Irrigación y el Director General de Escuelas.

Con la sanción de la Ley “Láinez” en 1905 había comenzado un período de coexistencia de la administración nacional y provincial en la educación primaria en Mendoza. La reforma constitucional de 1910, bajo el predominio civitista, estableció trascendentales mejoras en materia de “educación e instrucción pública” al disponer, entre otros avances, que en toda población donde hubiera más de treinta niños se crearía una escuela, un modo de financiamiento con fondos específicos para las escuelas primarias, y la creación de la Dirección General de Escuelas, conjuntamente con disposiciones referentes al nombramiento del personal superior y subalterno. Finalmente, con la reforma de la Constitución provincial en 1916, todas estas medidas permitieron garantizar la educación primaria obligatoria, común, gratuita y gradual en toda la provincia. Durante esos años se reemplazó en los planes de estudio la enseñanza de la religión por la de manualidades o agricultura y se le asignó un lugar opcional fuera del horario escolar (Fontana, E., 1973).

Las alternativas a la educación tradicional

Desde otro lugar del espectro ideológico, el anarquismo, con su idea fundamental de lucha por la libertad en todas sus expresiones, intentó ofrecer una alternativa para el sector trabajador en el ámbito de la educación durante la última década del siglo XIX. No se ha podido constatar que existieran centros de alfabetización organizados por inmigrantes anarquistas en Mendoza, pero sí de centros de estudio, arte y literatura anarquista, con clases nocturnas y gratuitas destinadas a abolir el viejo modelo de resignación cristiana, el alcoholismo, la prostitución, la opresión de las mujeres y fomentar la alfabetización de niños y adultos. Los anarquistas mendocinos dieron a conocer la experiencia pedagógica de Francisco Ferrer i Guardia, en Cataluña, con su Escuela Moderna. Tanto la Universidad Popular –creada en 1920- como la “Escuela de Dibujo al Aire Libre” –creada en 1933- por el reconocido pintor de ascendencia catalana Vicente Lahir Estrella (Argentina, 1890-1980) y que funcionó durante casi cuatro décadas en el Parque “Gral. San Martín”, fueron totalmente gratuitas, tuvieron el empuje de la “Reforma Universitaria” de 1918 y una cierta inspiración anarquista (Satlari, M. C., 2007). En el mismo sentido se destaca la creación en 1915 de la primera Escuela de Bellas Artes, dependiente de la Dirección General de Escuelas, a cargo de Lahir Estrella. Esa institución oficial pionera funcionó sólo hasta 1920 pero de ella egresaron célebres artistas de la cultura mendocina como Antonio Bravo, Roberto Azzoni y Fidel de Lucía. Su finalidad era contribuir a la “educación artística del pueblo” y desarrollar una mirada propia de lo local, en especial del paisaje, que confluyó con el regionalismo literario a partir de 1925 en la provincia. Fruto de ese impulso, en 1927, se creó el Museo Provincial de Bellas Artes y en 1933 la Academia Provincial de Bellas Artes, que fortalecieron una sólida tradición de desarrollo de las artes plásticas en Mendoza



Fig. 1. Clase de dibujo para niños de Vicente Lahir Estrella
(Foto: chiavazza.blogspot.com)

Por otra parte, las ideas socialistas que se propagaron en Mendoza desde comienzos del siglo XX eran pacíficas y conciliadoras. Su adhesión a la propuesta de la Escuela Nueva fue uno de sus rasgos distintivos. No obstante, la interpretación que sostiene que el socialismo, como alternativa pedagógica, solamente estuvo representada en Mendoza en la década de 1930 por las ideas y prácticas de Florencia Fossatti y Néstor Lemos es válida únicamente en tanto fue una de sus numerosas influencias, puesto que ninguno de los docentes que integraron el movimiento de la Escuela Nueva mendocina se afilió ni militó en el Partido Socialista u otro partido político hasta 1936. Florencia Fossatti se afilió al socialismo después de 1936, es decir, una vez que fue expulsada del sistema educativo y se truncó su carrera docente, presumiblemente en razón de la defensa que realizó Benito Marianetti y el bloque de diputados socialista tanto de sus ideas pedagógicas como de su actuación y sus derechos conculcados.

Otro hito fue la fundación en 1914 de la Escuela Normal Agropecuaria e Industrial “Juan B. Alberdi”, para la enseñanza de “artes y oficios”, durante la gestión en la Dirección General de Escuelas del normalista mendocino Manuel Antequeda. Dicha institución llevó a la práctica un desarrollo diferenciado del normalismo nacional pero fue arrasada por un aluvión en 1918, no se le asignó presupuesto y dejó de funcionar. A su vez, la llegada masiva de inmigrantes seguida de una importante epidemia de cólera y la alta tasa de mendicidad de los niños, motivó la creación de un Asilo de Huérfanos en 1887. En 1916 se creó la Escuela para Niños Débiles y Retardados en la localidad de Uspallata por iniciativa de Elvira Rawson de Dellepiane, precursora de la educación especial y del escolanovismo. La escuela se cerró en 1921 pero en 1929 se reabrió como escuela para “débiles físicos” y en 1933 se creó la Escuela para Sordos, con lo cual la educación mendocina se abrió por primera vez al tratamiento de las necesidades educativas especiales dentro del sistema público (Satlari, M. C., 2007).

El interés por la escolarización de la infancia quedó plasmado en la creación de un *kindergarten* en 1910, el más amplio y moderno creado hasta entonces en Mendoza, dirigido por Custodia Zuloaga, y donde años más tarde María Elena Champeau puso en práctica la propuesta educativa de Montessori. Su fundadora fue la célebre Sara Chamberlain de Eccleston (Pensilvania, EE.UU., 1840-1916, Argentina), que había sido profesora en Paraná y se inspiraba en las ideas de Fröbel y Pestalozzi. En efecto, esta docente norteamericana había inaugurado en 1884 el

Departamento de Aplicación Infantil de la Escuela Normal de Paraná y había organizado la carrera de maestra jardinera por primera vez en el país. En 1897 la organizó también en Buenos Aires y la incorporó a la Sociedad Internacional de Kindergarten, que ella misma fundó en 1899. En 1893 fundó, además, la Unión Fröbeliana Argentina y en 1896 realizó la traducción de los libros de Fröbel, además del manual titulado *El niño y su naturaleza* de la baronesa Bertha Marenholtz-Bülow (Alemania, 1810-1893), discípula de Fröbel, y difundió la vía “krausofröbeliana”, como destaca Monreal, los cuales fueron sólo algunos de sus numerosos aportes a lo largo de su extensa trayectoria dedicada a la mejora de la educación argentina (Monreal, S., 2014). Cuando se incorporó al Consejo Internacional de Mujeres, creado en 1888, y fue una de las firmantes del acta de fundación del Consejo de Mujeres de la República Argentina en 1900, Sara Chamberlain de Eccleston se sumó también al accionar pionero en la defensa de los derechos femeninos (Satlari, M. C., 2007).

Recordemos que Friedrich Fröbel (Alemania, 1782-1852) sostenía que los niños eran poseedores de un crecimiento autónomo, frente a lo cual al adulto solamente le correspondía favorecer su desarrollo. Esta idea de Fröbel derivó en la metáfora del “jardín”, de ahí el origen de la palabra *kindergarten*, que puede ser traducida como “jardín donde crecen los niños” o “jardín de infancia”. La centralidad que otorgó al respeto de la libertad y las necesidades evolutivas de la infancia transformó a su propuesta pedagógica en antecedente de todas las del siglo XX. Fuertemente influido por las ideas pedagógicas de Pestalozzi, se interesó por la educación de huérfanos y pobres, la importancia de la actividad y el valor de lo lúdico como recurso para el aprendizaje infantil. En su obra *La educación del hombre*, publicada en 1826, sostuvo que en todo ser reposa, actúa y reina un principio divino pero libre de dogmatismos. Si bien conoció el pensamiento de Fichte a través de Pestalozzi, le interesó mucho más la filosofía especulativa de Schelling, es decir, un idealismo objetivo y, por ello, consideró que el hombre era parte de la realidad divina. Para Fröbel, Dios —el creador— está por encima y más allá del mundo, sin dejar de formar parte de él.

En su Instituto General Alemán de Educación, Fröbel propuso y puso en práctica una pedagogía destinada a la educación integral y científica, fiel al principio de la unidad entre naturaleza y espíritu, realizada con materiales didácticos específicos, juegos y objetos naturales. En su concepción, el hombre sólo se desarrolla si practica la ciencia, por lo cual la ciencia y la educación se condicionan mutuamente y se transmiten a través de la enseñanza. En el *kindergarten* privilegió “la acción creadora”, la vinculación del aprendizaje con la vida y de la teoría con la práctica, desarrollada

tanto en instituciones educativas como también en cada familia, ya que el amor materno era para Fröbel el primer motor del aprendizaje. Su programa apuntaba a formar “seres humanos” y no “ciudadanos útiles”, sin embargo, en el transcurso de la segunda mitad del siglo XIX, su discípula Bertha Marenholtz-Bülow lo difundió en toda Europa adaptándolo a las necesidades de la industrialización con la más amplia aceptación (Heiland, H., 1993).

Los precursores

La educación tradicional de esos años en la Argentina imponía métodos autoritarios y totalmente opuestos a la concepción fröbeliana del *kindergarten*, limitando autoritariamente a los estudiantes a un rol pasivo, de obediencia, exclusivamente intelectual, memorización estricta e inmovilidad. El poder del maestro era indiscutible y todos los estudiantes debían ceñirse a un programa normalizador y normalizante, homogeneizador, destinado a construir un sujeto-sujetado del cual se ignoraban totalmente sus expectativas, intereses o ritmo de aprendizaje. Sin embargo, hubo excepciones, resistencias y planteos alternativos con consecuencias decisivas. Conforme a la propuesta de Myriam Southwell (2011), podemos agrupar a las figuras señeras de la historia de la educación argentina en “forjadores”, que actuaron durante el siglo XIX, cuando se organizó el sistema educativo estatal en todo el territorio nacional, y “reformadores”, cuya actuación corresponde al siglo XX.

En Mendoza, cuando hablamos de precursores de los cambios pedagógicos del siglo XX, es imprescindible referirnos a Agustín Álvarez (Mendoza, Argentina, 1857-1914), Julio Leónidas Aguirre (Mendoza, Argentina, 1863-1914) y Carlos Norberto Vergara (Mendoza, Argentina, 1859-1928), tres destacados pedagogos de la segunda mitad del siglo XIX a los que Roig ubica en los márgenes del sistema oficial porque no adhirieron al modelo educativo autoritario oficial y a los que ya hemos hecho referencia. Sus vidas se desarrollaron durante los gobiernos oligárquicos de fines del siglo XIX, con la llegada de la inmigración masiva europea, por lo cual buscaron dar respuesta a problemas entre los cuales se contaba la lucha contra la corrupción política y económica de esos años (Roig, A.; Satlari, M. C., 2007). Podemos considerarlos reformadores pero su actuación enlazó el siglo XIX con el siglo XX. Con ello realizaron un aporte decisivo en el legado simbólico asumido luego por el escolanovismo provincial.

Agustín Álvarez, que no fue un positivista más, promovió una educación popular ajena a todo autoritarismo, una “pedagogía de la bondad” como la llama Roig, que reconocía los derechos del niño y totalmente ajena a cualquier forma de racismo, por lo cual se lo puede considerar como un importante antecedente de la pedagogía que predicó más tarde la Escuela Nueva. Para Álvarez la política dependía de la educación y ésta era básicamente educación moral. La educación popular, de la que dependía, en definitiva, todo mejoramiento social, no exigía una escolaridad para los “bárbaros”, excluidos previamente en la propuesta sarmientina. La educación para Álvarez tenía como tarea el crear los sentimientos y los hábitos que permitieran llamarlos “civilizados”, es decir, pasar del egoísmo espontáneo y natural del niño al altruismo que habría de hacer posible la convivencia. Esta postura iba acompañada de la convicción de que todo ser humano es educable y todos los seres humanos son iguales por principio, contrariamente a la inconcebible división en “educables” y “no educables” que había establecido la política educativa nacional, conforme al positivismo de la época (Roig, A.; Satlari, M. C., 2007).

Para Álvarez las diferencias raciales eran mentales y podían cambiar mediante la educación e, incluso, los “salvajes” tenían la capacidad de autoeducarse como consecuencia de su contacto con la naturaleza, que les proveía de un nivel de cultura profundo. Del mismo modo dirá que la “superioridad” sajona o de los inmigrantes y la “inferioridad” latina eran arbitrarias y no una cuestión racial. Igualmente, en sus ideas la nacionalidad no era algo hecho y ya dado sino que estaba fundada en la educación. La pedagogía de Álvarez, expresada en sus *Conferencias Pedagógicas*, tenía como objetivo básico despertar en el estudiante el gobierno de sí mismo de un modo amoroso-maternal del tipo propuesto por Pestalozzi. El maestro debía establecer formas de emulación mediante el principio de la comparación de cada uno consigo mismo y no con otros. Frente a la pedagogía del rigor proponía una pedagogía sin disciplina severa y horarios adecuados a la edad de los niños. Los recreos debían ser considerados como otro momento del proceso educativo y jamás organizar la enseñanza en torno al terror, tal como sucedía en las escuelas religiosas. La educación era entonces, básicamente, práctico-moral y toda su pedagogía no se entiende fuera de la libertad de conciencia y del laicismo.

El caso de Julio Leónidas Aguirre, egresado de la Escuela Normal de Paraná, es el de uno de los pedagogos más dramáticamente afectado por la inmoralidad y corrupción de la época a raíz de su “voluntad insolente”, como lo define Roig. Todo su programa moral no estaba destinado a los niños sino a los adolescentes, y no se dedicó al problema de la educación popular sino al de la formación de élites, que puso

en marcha Bartolomé Mitre en los colegios nacionales. Esto explica que mientras Sarmiento planteaba la necesidad de una pedagogía autoritaria sobre la población infantil sin sufrir reacciones o rechazos por parte de los sectores humildes, Aguirre se enfrentó con los hijos de la oligarquía, la que no le perdonó jamás la “locura” de su denuncia. Fue director del Colegio Nacional de Mendoza de 1900 a 1906, que en 1930 fue denominado “Agustín Álvarez” en su homenaje, y allí desarrolló una labor pionera en lo referido a educación mixta cuando permitió por primera vez el ingreso de mujeres como parte del alumnado. Sarmiento había traído desde los Estados Unidos de Norteamérica la idea de que la conferencia era un instrumento importante de educación, previamente escrita o no, y con la que se podían hacer lecturas o exposiciones públicas. El maestro por este medio, copiado de las iglesias protestantes, se convertía en un predicador laico. El método y sus fines fueron adoptados ardorosamente por Aguirre pero también, a través de él, propuso una escuela de la libertad en la que los jóvenes no debían ser ajenos a una valoración crítica de sí mismos y de los estudios que se les impartían (Roig, A.; Satlari, M. C., 2007).

La literatura fue uno de los campos desde los cuales Aguirre predicó su moral ciudadana. Sus guías en materia educacional fueron varias, entre ellas las ideas de Tolstoi (Rusia, 1828-1910), quien creó una escuela en la que se dejó elegir y realizar el trabajo escolar libremente, conforme a los intereses y vocaciones de cada niño, con un método ajeno a toda forma de educación represiva en que se impusieran los temas y modos de trabajo escolar mediante castigos corporales. También se inspiró en Edmond Demolins (Francia, 1850-1907), precursor de la Escuela Nueva en su país. Aguirre admiraba el avance que habían adquirido en Inglaterra las formas de escolaridad y su desarrollo respecto de la enseñanza de la moral, no por superioridad racial. Admiraba al coronel Francis W. Parker (EE.UU., 1837-1902), un militar con vocación pedagógica renovadora, considerado un precursor de la escuela progresiva en los Estados Unidos de Norteamérica, a Alfred Fouillée (Francia, 1838-1912) por sus ideas sobre educación y nacionalidad, a J. Alfredo Ferreira (Argentina, 1863-1938), que llevó a cabo importantes innovaciones en la provincia de Corrientes, y a Carlos Norberto Vergara, del que nos ocuparemos en detalle. El ideal pedagógico de Aguirre era enseñar al niño el aprendizaje autónomo y este ideal lo proyectó a los colegios nacionales. Entre las ideas renovadoras con las que anticipó a la Escuela Nueva estuvo lo que puede llamarse un “positivismo espiritualista”, tendencia de la época equivalente a la del krauso-positivismo que se observa en Vergara. También en el tema de la raza coincide con Álvarez al considerar la superioridad anglosajona o la oposición entre “civilización” y “barbarie” como accidental y jamás algo necesario o

esencial puesto que su principal creencia fue la del mejoramiento humano a través de la educación, entendida como autoeducación con carácter universal (Roig, A.; Satlari, M. C., 2007).

Por su parte, Carlos Norberto Vergara es, sin duda, uno de los más importantes pedagogos surgidos de la Escuela Normal de Paraná que se integra a las alternativas en nuestro país. Su “experimento de Mercedes”, llevado a cabo entre 1887 y 1890, fue una verdadera “explosión krausista” ocurrida en la Provincia de Buenos Aires y uno de los hechos más relevantes de la enseñanza en los colegios nacionales argentinos. Si bien fracasó porque fue expulsado, ayudó a reafirmar un puñado de ideas que ya habían sido anticipadas por sus maestros e influencias más importantes: Pedro Scalabrin, krausista durante toda su vida, y José María Torres, seguidor fiel de Pestalozzi. La experiencia no se limitó al dictado de cátedras sobre la base de textos de origen krausista sino que constituyeron un intento de nueva organización institucional, como observa Roig. Antes de su experiencia en Mercedes puso en juego sus primeros impulsos de reforma en Mendoza, pero también fue expulsado y mantuvo durante toda su vida un amargo recuerdo de la estrechez mental de sus comprovincianos. Carlos Norberto Vergara volcó su pensamiento en las revistas que fundó en Mendoza –*El Instructor Popular*, de 1883 a 1887- y en Buenos Aires –*La Educación*, de 1885 a 1888-. Entre sus libros estuvo *Educación republicana* (1899) y *Revolución Pacífica* (1911), que analiza en profundidad Mariana Alvarado (2013).

Dentro de las corrientes que se generaron en la Escuela Normal de Paraná, de donde egresó y se incorporó luego como docente, Carlos Norberto Vergara fue el máximo exponente de la pedagogía de la acción libre y espontánea. En su concepción, la libertad -base del perfeccionamiento ético y jurídico e instrumentada por la razón, la ciencia y la técnica a través de un duro devenir histórico- era el principal soporte de todo progreso. Sostuvo el principio de la espontaneidad como fundamento de todos los niveles de enseñanza. Propugnó un sistema que habituara a los estudiantes a pensar y obrar por sí mismos, como lo exigían las instituciones republicanas, siempre dentro del orden y el respeto mutuo. El maestro debía estimular la acción consciente y libre de los estudiantes, al igual que los directivos y demás autoridades escolares. Hoy sabemos que en los tiempos de Mercedes propuso el autoaprendizaje de la lectura en combinación con la escritura, anticipándose en un año a la formulación del método de la “palabra generadora”, según ha quedado registrado en manuales escolares y textos. A diferencia de los manuales de la época de Víctor

Mercante o de Pablo Pizzurno, Vergara propuso prácticas que excedían los dispositivos de control de la lectura y sus efectos (Alvarado, M., 2013).

Para este pedagogo y educador la espontaneidad favorecía “el despertar de lo que hay de divino en cada alma” y llevaba a la eliminación de programas, reglamentos y horarios. La escuela debía tener sus puertas abiertas permanentemente y el aula se podía ubicar en cualquier lugar de la ciudad o el campo. A su vez, borraba los límites entre la escuela primaria y la secundaria, con temas “cíclicos” que sólo se diferenciaban por la profundidad con la que los estudiantes eran capaces de abordarlos en un curso uniformemente progresivo. Vergara se inspiró en la experiencia de la Institución Libre de Enseñanza, fundada en esos años por Francisco Giner de los Ríos en Madrid. Adoptó los ideales reformistas dentro de una filosofía y una praxis que él mismo definió como una “pedagogía de la libertad”, concepto que tiene en él un trasfondo metafísico. La doctrina de la acción, tan marcadamente anti-intelectualista en Vergara, determinó su interpretación de Pestalozzi, del que se consideró un continuador en su doctrina y su método psicológico, difundido principalmente por Fröbel. Sabemos que en la Argentina, sobre todo a partir del movimiento pedagógico surgido en Paraná, las ideas de Pestalozzi y Fröbel ingresaron primero por obra de educadores espiritualistas de origen ecléctico, como José María Torres o Sara Chamberlain de Eccleston. Profundamente intuitivo, con su idea del crecimiento espontáneo, estuvo más cerca del Pestalozzi histórico que de los positivistas, entre ellos Mercante, quien convirtió el “jardín” en un “laboratorio de mediciones” con inacabables tests para darle “cientificidad” a la enseñanza y ello lo alejó tanto de Pestalozzi como de Fröbel (Roig, A.; Satlari, M. C., 2007).

Nada de la reducción de lo psíquico a un mero dato cuantitativo está en el ideario de Carlos Norberto Vergara. Según su perspectiva, en educación debía procederse siempre como lo hacía la naturaleza, indirectamente, y el maestro debía favorecer los buenos impulsos ya existentes en el niño preparando el ambiente para apoyar el perpetuo devenir tanto en los niños como en la sociedad. La educación era para él “descubrimiento”, y como la acción era siempre función de la vida, la labor escolar debía ser lo más semejante posible a los trabajos comunes. La enseñanza infantil debía crear condiciones favorables y en el ámbito de la enseñanza media y superior debía desaparecer la diferencia entre maestro y estudiante, por estar encauzados ambos en una “acción solidaria” en un ambiente de amor y libertad. En cuanto a los métodos de trabajo, para Vergara estaban supeditados a los propios impulsos naturales del estudiante, que descubría con el aprendizaje sus verdades y no

las del maestro, ya que en su concepción toda educación era descubrimiento y estado de asombro.

Cuando incorporó las tesis del saber científico naturalista, en particular del evolucionismo, Vergara desarrolló su postura krausopositivista. El principio de diversificación y heterogeneidad creciente determinaba la importancia de la regionalización de la enseñanza en su pensamiento, acorde con la nueva interpretación del espíritu federalista argentino, que había permitido el krausismo. Además, la escuela había de ser productiva y avanzar en la elaboración industrial y la comercialización de productos, lo más semejante posible a las actividades que los egresados realizarían en los establecimientos, convertidos en verdaderas escuelas también. La educación y la política eran para esta personalidad mendocina la misma cosa dado que no existía la teoría pura y la política debía ser entendida como acción en todos los sentidos. La crítica que realizó a la enseñanza universitaria coincidió con el movimiento de la "Reforma Universitaria" de Córdoba en 1918 y su ideal de una universidad entendida como "república escolar" estuvo sin duda influido por el pensamiento pedagógico social de origen krausista. Esta concepción fue la que dio lugar a la abrupta finalización del experimento de Mercedes, decidida por el gobierno escolar en tiempos de la revolución radical de 1890. El pedagogo de Mercedes expresó sin duda los ideales del radicalismo argentino en materia de educación e, igualmente, su influencia quedó interrumpida desde el golpe cívico-militar de 1930 (Roig, A.; Satlari, M. C., 2007).

La obra de Carlos Norberto Vergara constituyó, paradójicamente, dado su anti-intelectualismo, una profunda reflexión pedagógica. Su criterio era el fruto de una concepción decididamente orgánica de la sociedad, a la que la escuela debía incorporarse solidariamente como las demás expresiones de la actividad humana. El krausismo fue asimilado por Vergara de un modo que le permitió expresar el pensamiento nacional y no entró en polémica con el catolicismo sino, más precisamente, con los comtianos y spencerianos, que no aceptaron sus ideas. Sus innovaciones anticiparon las realizadas por la Escuela Nueva y el krausismo preparó el terreno para que las doctrinas de Montessori, Decroly, Dewey, Kerchesteiner y Ferrière se difundieran fácilmente en los principales centros del país. Queda así demostrada la innegable fecundidad del krausismo pedagógico dentro de la historia cultural argentina y la existencia de una escuela humanista, de innegable presencia en la tradición nacional (Roig, A., 1966).

El ambiente de las letras y las ideas en Mendoza

Los élites dominantes de cuatro generaciones, de 1837 a 1880, se formaron en la Argentina bajo la impronta ecléctica, la cual no sólo instrumentó los contenidos de la enseñanza a raíz de su predominio en la Escuela Normal de Paraná sino que, además, acompañó la creación o la renovación de trascendentes instituciones educativas, como la Universidad de Buenos Aires con su Escuela Normal. Mendoza experimentó con retraso el impacto de las diversas tendencias intelectuales que mostró la evolución general del país y a las que ya hemos hecho referencia. Mantuvo a lo largo de los años una perdurable unidad cultural con Chile y las demás provincias de Cuyo. En las letras, la efímera “época de las luces” fue seguida por una etapa neoclásica, hasta 1830, principalmente por la obra de Juan Crisóstomo Lafinur, y tuvo luego su etapa romántica, un movimiento complejo y con múltiples expresiones como en Europa (Roig, A., 1972).

Los años 1838 y 1839 fueron de singular importancia para la historia intelectual de Cuyo dado que se constituyó en San Juan la Asociación de Estudios Literarios, coincidente en líneas generales con el espíritu de la Asociación de Mayo en Buenos Aires. Entre los participantes de esa agrupación se destaca la figura de Sarmiento. A partir de allí, la intelectualidad cuyana evolucionó separadamente de los románticos de Chile, donde hasta esa época se tejían los principales nudos políticos y económicos provinciales. De igual manera, en 1852 surgió un regionalismo de tipo federal bajo un espíritu ecléctico y doctrinario, que alcanzó su máxima fuerza alrededor de 1870. El año 1870 marca en Mendoza la eclosión del racionalismo deísta, que surgió dentro de las filas románticas acompañado de una historiografía que inició un decidido avance, al igual que en Europa, y tuvo a la masonería como su principal manifestación.

La nueva atmósfera se reflejó en algunas exposiciones que se realizaron en el Congreso Pedagógico de 1882. Cuando éste se llevó a cabo, entre sus participantes todavía predominaba la corriente doctrinaria espiritualista llamada “eclecticismo”, de corte liberal conservador y romántico, con su nostalgia del pasado, conciliadora con lo tradicional y enemiga de los “excesos” del socialismo, también de corte romántico pero orientado al futuro. Fue un romanticismo en su más amplio sentido, tanto en su versión racionalista como en la que no se apartó del teísmo tradicional y derivó en un “racionalismo cristiano”. Los supuestos comunes del modo de pensar espiritualista de cuño romántico en sus diversas tendencias, siguiendo siempre la línea de análisis propuesta por Roig, fueron el valor metafísico de la razón; la eternidad de la verdad; la existencia de principios innatos; la inmutabilidad de la naturaleza humana; la

existencia de un dios o de un espíritu supremo; la necesidad de la religión así como la visión filosófica de la historia y la marcha progresiva de la humanidad. Fue indudablemente un período de vocación metafísica que explica la posterior aparición del positivismo (Roig, A., 1972).

El espiritualismo filosófico que hace de trasfondo de esta última etapa no fue, sin embargo, común a todos los intelectuales mendocinos. Algunos evolucionaron a posturas materialistas y otros se vieron influenciados por la teosofía, que fue otra corriente vigorosa en esos años. Las principales manifestaciones y tendencias de la época fueron, entonces, el krausismo –que tuvo sus raíces en el espiritualismo anterior e incluye el krausofröbelianismo y el krauso-positivismo-, el positivismo con sus diversos matices y, en el campo de la creación literaria, el modernismo y el naturalismo. El largo reinado del romanticismo en las letras, que comenzó en 1820, se extendió hasta el siglo XX y como movimiento culminó en Mendoza hacia 1911, con la muerte del Coronel José Manuel Olascoaga (Argentina, 1835-1911). Pero es fundamental tener en cuenta que estos movimientos de ideas no pueden ser explicados como oleadas que cada cierto tiempo invadían América Latina sin que se hayan producido movimientos internos con una fuerza dialéctica propia, como sostiene Roig (1972:18).

Los últimos románticos no sobrepasaron el año 1910, en el que alcanzó su máxima intensidad el clima positivista. A su vez, el florecimiento y el abandono del positivismo se produjeron entre 1910 y 1930. Este último tuvo sus expresiones en el normalismo de inspiración comtiana, en las doctrinas jurídicas del penalismo italiano, en la obra de Agustín Álvarez y, más tarde, tanto en una poesía de estilo modernista, espiritualmente hermanada con él, como en la prosa naturalista. En la última etapa, el krauso-positivismo de Carlos Norberto Vergara y el positivismo espiritualista de Julio Leónidas Aguirre marcaron los momentos finales. En el año 1914, coincidiendo con los comienzos de la Gran Guerra, murieron Álvarez y Aguirre, en tanto Vergara hasta su muerte en 1928 vivió ya en otro clima. El pensamiento positivista ofreció dos tendencias de diverso origen y sentido. Una de ellas procede de la segunda etapa de la Escuela Normal de Paraná que, de un espiritualismo ecléctico y en muchos casos krausista, había avanzado hacia el positivismo comtiano y el darwinismo, con Julio Leónidas Aguirre como principal representante. La otra línea positivista es de inspiración inglesa y coincidió con la tendencia científicista. Es la filosofía de los abogados que habían sido iniciados dentro de la escuela penal italiana en la Facultad

de Derecho de Buenos Aires. El representante más notorio de esta línea fue Agustín Álvarez (Roig, A.; Satlari, M. C., 2007).

El romanticismo y su crítica a la Modernidad constituyó el movimiento cultural más importante del siglo XIX en la Argentina ya que marcó el comienzo de una literatura propia que se consideraba a sí misma una forma de pedagogía social. Ello desembocó en el modernismo y con él la literatura comenzó a independizarse cada vez más del periodismo. El regreso a la tradición propia luego del modernismo, que en alguna medida significó también el regreso a ciertos aspectos del romanticismo, tuvo a Leopoldo Lugones y Ricardo Rojas (Argentina, 1882-1957) como sus exponentes más interesantes. Por otro lado, como expresión literaria e ideológica, Roig considera que el nacionalismo nació al producirse el agotamiento del modernismo de 1918 en adelante. La idea de una “cultura nacional” se impuso frente a una actitud de desprecio de lo propio, abriendo paso a un fecundo período espiritualista en el país. Lo interesante de todo este proceso consistió en que el intento de consolidar un “nacionalismo literario” llevó naturalmente a la necesidad de postular y defender un “regionalismo literario”, a partir de 1925, dentro del complejo fenómeno que se ha llamado el “federalismo argentino”, con una larga y sentida tradición que, en Mendoza, terminó vinculándose con el escolanovismo (Roig, A., 2005).

En las letras comenzó a anticiparse el resurgir del “regionalismo literario”, con una literatura de intención regional en el campo de la novela naturalista, y una historiografía realizada por historiadores mendocinos que crearon, en 1923, la Asociación de Estudios Históricos de Mendoza (Roig, A., 2005). El “regionalismo literario” no fue más que un aspecto del amplio movimiento de un “regionalismo cultural”, que en nuestro país comenzó a tomar cuerpo en 1918, y abarcó las más diversas áreas, tales como la plástica, la música, el folklore, la educación, el periodismo e, incluso, el ámbito jurídico y la política para dar lugar a acontecimientos de referencia en nuestra historia. El sentido profundo de todas las tendencias de la época fue un decidido “nacionalismo literario” enunciado desde el ángulo de lo regional como un aspecto de la reacción general a un cierto espíritu extranjerizante que tuvo vigencia en algunos núcleos intelectuales. Este común denominador permite descubrir el estrecho parentesco que había entre todas ellas y con otras formas de producción e investigación literarias, anteriores o posteriores a los años iniciales de 1925-1928 (Roig, A., 1966).

El “regionalismo literario”, del que habla Roig como uno de los factores que confluyó en la propuesta de la Escuela Nueva mendocina, se consolidó alrededor de

1925 enraizado en el viejo federalismo provincial. Sus comienzos deben ser buscados entre las consecuencias espirituales de la primera posguerra, ya que antes de esa época el regionalismo había alcanzado entre los intelectuales sólo tomas de conciencia aislada. Del mismo modo, en Mendoza es visible el parentesco entre positivismo filosófico y naturalismo literario, movimientos que deben estudiarse conjuntamente. El modernismo en las letras, como reacción contra lo romántico, surgió paralelamente al naturalismo y preparó, no obstante, el camino para el despertar espiritual de la generación siguiente.

Tampoco hubo en Mendoza una “reacción antipositivista”, sino tan sólo el abandono de la bibliografía europea por parte de nuestros positivistas y su reemplazo por otras fuentes. La modificación del clima filosófico fue llevada a cabo no sólo por poetas y prosistas, sino, también, por docentes que provenían de centros universitarios, como Julio Barrera Oro (Argentina, 1874-1929), quien redactó el Plan de Estudios de la Universidad Popular de Mendoza en 1920. El hecho fue fruto de la influencia del vigoroso movimiento de la “Reforma Universitaria” de 1918, que impactó también en muchos otros países de América Latina. Pero, además, pedagogía y feminismo constituyeron en esta provincia una fuerza generadora poderosa reforzada por el influjo del socialismo y el anarquismo. La huelga de maestras de 1919 se relaciona estrechamente con la toma de conciencia del rol de la mujer como educadora (Roig, A., 1966).

Al mismo tiempo, una especie de “voluntad de la región” provocó un renacimiento de la antigua unidad de las provincias cuyanas, separadas en 1820. En razón de ello, en el orden institucional se produjo la creación de la Universidad Nacional de Cuyo en 1939, por Decreto del Presidente Roberto M. Ortiz y sobre la base de instituciones existentes en Mendoza, San Juan y San Luis. Angélica Mendoza (Argentina, 1898-1960), que participó de la huelga docente de 1919 y, años más tarde, egresó de la carrera de Filosofía en la Universidad de Buenos Aires, realizó estudios doctorales en la Universidad de Columbia y se interesó también por las ideas de John Dewey. Sus conferencias en el Círculo de Periodistas significaron uno de los aportes más decididos a la difusión de las nuevas tendencias filosóficas desde su lugar de catedrática en la Facultad de Filosofía y Letras de la recientemente creada Universidad Nacional de Cuyo (Ferreira de Cassone, F., 1996).

El impacto del lencinismo

El lencinismo, como se lo ha llamado desde entonces, representó en Mendoza la primera instancia de ascenso político de sectores populares antes excluidos. Recuperar la herencia del liderazgo de José Néstor Lencinas (Argentina, 1859-1920), que gobernó la provincia entre 1918 y 1920, es otro tópico polémico e incompleto en el relato de la historia local. El “gaucho” –que encabezó la revolución radical de 1905 en Mendoza- asumió la gobernación en 1918 gracias a que el propio Yrigoyen, una vez presidente, impidió el fraude con una intervención federal a la provincia. Pero, casi de inmediato, debió enfrentar la ruptura con el líder porteño y otras dos intervenciones federales destinadas a disminuir su poder, no obstante lo cual, logró consolidar una nueva corriente política provincial con un discurso francamente antioligárquico y un fuerte arraigo en los sectores populares. Luego de su muerte, en 1920, la provincia fue nuevamente intervenida durante dos años por el gobierno nacional pero su hijo y sucesor, Carlos Washington Lencinas (Argentina, 1882-1929 asesinado), el “gauchito”, que ocupó el sillón de San Martín de 1922 a 1924, mantuvo una política social en el mismo sentido, aunque más tarde fue desbaratada por los conservadores, sus enemigos “naturales”, y superada por el peronismo, al que luego se incorporaron la mayor parte de sus dirigentes y seguidores. Con ambos líderes, el lencinismo radicalizó el populismo yrigoyenista y, más que buscar el apoyo de las clases medias surgidas de la inmigración masiva europea –fuertemente influenciadas por el socialismo local y entre las que se contaban los maestros- se inclinó por los trabajadores más pobres, la exaltación del nacionalismo y un contacto personal de tipo paternalista con sus seguidores. No obstante, actuó de manera diferente y contradictoria frente a cada conflicto social y las huelgas que debió enfrentar, aplicando acciones que iban desde apoyar a los trabajadores y mediar entre las partes hasta la represión violenta y la persecución de los dirigentes gremiales opositores (Richard Jorba, R., 2013).

En el contexto de la crisis coyuntural generada por la Gran Guerra, el lencinismo estableció en Mendoza un impuesto a la uva y al vino con el fin de financiar un seguro agrícola que protegiera a los pequeños viñateros no sólo de eventuales pérdidas de la cosecha causadas por el granizo o las heladas, sino también, de las fluctuaciones de los precios del vino. Creó la Secretaría del Trabajo y sancionó la Ley de “Salario Mínimo”, reglamentó la jornada laboral de ocho horas y un aumento de los salarios que mejoraron sustancialmente la situación de los sectores obreros. Abolió el uso de torturas y creó la Caja de Jubilaciones y Pensiones de la provincia, al igual que la Caja

de Jubilación y Seguro para docentes, entre otras medidas inéditas en favor de los sectores postergados y peyorativamente denominados la “chusma ignorante y de alpargata”. En las antípodas de este fenómeno estaba la figura de Emilio Civit (Argentina, 1856-1920), a la que ya nos hemos referido, y que representaba a la oligarquía que durante décadas se había asegurado el control del gobierno mediante la limitación de la participación electoral utilizando padrones que incluían únicamente a los vecinos propietarios.

La llegada al gobierno provincial de los Lencinas, y del radicalismo al gobierno nacional, fue la expresión de un cambio social en el que las nuevas clases medias y un nuevo sector de la élite pugnaban por desplazar a la oligarquía terrateniente tradicional del poder político sustentado en su inmutable poder económico, que debió reconocer nuevos derechos y ceder privilegios frente a radicales y socialistas. En los años 20, los candidatos de la UCR lencinista triunfaron en todas las elecciones en casi todos los departamentos de Mendoza, pero ninguno de ellos pudo completar su mandato debido a las constantes interrupciones producidas por las intervenciones federales. En efecto, Mendoza fue gobernada de 1920 a 1922 por Eudoro Vargas Gómez, designado Interventor por Yrigoyen luego del fallecimiento de José Néstor Lencinas hasta la asunción de Carlos Washington Lencinas, en 1922. El enfrentamiento con el presidente Marcelo T. de Alvear y su facción antipersonalista en la UCR interrumpió su gobierno con la intervención de Enrique Mosca, de 1924 a 1926. La gobernación de Alejandro Orfila, entre 1926 y 1928, fue la última expresión política del lencinismo ya que fue sucedido por Carlos A. Borzani como Interventor enviado por Yrigoyen, de 1928 a 1930.

No obstante su carácter democrático y populista, el lencinismo no logró dar respuesta a las demandas de los nuevos sectores obreros surgidos de la llegada masiva de inmigrantes a Mendoza y la nueva clase media con aspiraciones de ascenso social. Como parte del entramado político, éstas se alinearon, como en Buenos Aires, en las filas del anarquismo, el socialismo y la izquierda en sus diversas variantes para confrontar tanto con el lencinismo como con el civitismo. El primer Centro Socialista Mendocino se fundó en 1900 y fue el más importante del interior del país. Sus objetivos de igualdad y reivindicación clasista de la situación de los trabajadores no incluían el de derribar el orden establecido como proponían los anarquistas, sino tan sólo de lograr una organización social menos injusta. El socialismo propuso la unidad obrera y la participación en las luchas electorales dentro de un proceso de evolución social de corte positivista y sin objetivos revolucionarios. La comisión directiva del Centro Socialista mendocino incluyó dos mujeres entre sus

miembros, Rosa Burgos y Constantina Rutschile, como parte de su defensa de los derechos políticos femeninos, y ello tuvo profunda incidencia en el ambiente cultural en la región.

Con la fundación del Partido Socialista Obrero, de 1937 a 1943 se produjo un importante desplazamiento hacia la izquierda en oposición al reformismo del Partido Socialista tradicional. Ese grupo planteó la necesidad de insertar con mayor fuerza al socialismo en el movimiento obrero, cuestionó la táctica parlamentaria sosteniendo que si la burguesía empleaba la violencia los trabajadores debían hacer lo mismo y reclamaba una posición más nacionalista, enfatizando la necesidad del desarrollo industrial y la soberanía nacional. Estuvo liderado por Benito Marianetti y sus principales dirigentes se incorporaron más tarde al Partido Comunista. Uno de los aportes más trascendentes de los socialistas mendocinos fue el apoyo y la defensa que le brindaron a la modernización pedagógica de la Escuela Nueva (Lacoste, P., 1993).

En cuanto a lo económico, el crecimiento como resultado del desarrollo vitivinícola en Mendoza fue muy acelerado, mayor que en el resto del país y solamente superado por Buenos Aires. Ya en la primera década del siglo XX ocupaba el décimo segundo lugar en el mundo y el primero en América Latina por sus volúmenes de producción de vino. Entre 1895 y 1914 los índices de expansión de la vitivinicultura y las actividades vinculadas a ella fueron considerablemente altos, pero en 1935 apenas sobrepasaban los de 1914 a raíz del impacto negativo que generaron sobre la economía mendocina la crisis de la Primera Guerra Mundial y la crisis de 1929. Desde el punto de vista social, el cese de la inmigración extranjera fue reemplazado, también en Mendoza, por las migraciones internas del campo a la ciudad en busca de oportunidades de trabajo en las nuevas fábricas y por la inmigración proveniente de los países limítrofes, en primer término de Chile, lo cual se mantuvo de manera ininterrumpida, sumado al fenómeno de las “migraciones golondrina” o estacionales en temporada de cosecha. Ello tuvo como consecuencia directa un cambio global en el modelo de acumulación, que incorporó el nuevo sector industrial a la economía nacional.

El cambio de paradigma del Estado gendarme, basado en la teoría del liberalismo clásico, al modelo keynesiano con un Estado intervencionista, indujo a que el poder político de Mendoza tomara medidas aún más activas en la regulación de la industria vitivinícola. Se creó por una ley nacional la Junta Reguladora de Vinos,

organismo técnico que por primera vez elaboró estadísticas de producción en todo el país, y se volvió a intervenir en los precios del mercado comprando los excedentes a fin de evitar las pérdidas del sector privado. Esta maniobra le permitió a la élite bodeguera no sólo recuperarse, sino, además, mejorar la calidad de los vinos. Por vía de mecanismos políticos coactivos, se fue perfilando una nueva dinámica ligada también a la alta subdivisión o parcelamiento de la tierra, adquirida mayoritariamente por los inmigrantes, y a la aparición de sectores medios poseedores de capital. La oligarquía existente se ligó a los inmigrantes con capacidad de acumulación devenida en una nueva burguesía industrial o se asoció al capital monopólico internacional por vía de la radicación directa o encubierta, con formas organizativas nuevas como bancos y sociedades anónimas. Este esquema agroindustrial facilitó su integración en otros circuitos complementarios de acumulación, como el comercial y el financiero. En definitiva, la ruptura institucional de 1930 por vía de la dictadura cívico-militar instauró nuevamente el “Estado Autoritario”, en reemplazo del “Estado Democrático Parlamentario” radical, cuyo funcionamiento favoreció la concentración económica en el segmento oligárquico-rentístico, fenómeno que se complementó con una activa presencia internacional en la economía provincial (Gago, A., 2004).

En la Mendoza de fines del siglo XIX y principios del XX, frente al proletario criollo –que formó parte de un movimiento centrífugo o “de fuga” desde las ciudades hacia el desierto del pedemonte andino al igual que el de los sobrevivientes huarpes– apareció un obrero inmigrante que intentó defender sus derechos dentro de la ciudad misma. También aparecieron nuevos espacios poblacionales y en la parte de la “ciudad vieja” abandonada después del terremoto de 1861, el llamado “Barrio de las Ruinas”, aparecieron el conventillo y el prostíbulo. En los miembros de las familias tradicionales también se sintió la influencia de la inmigración con una “italianización” cultural en el teatro, el periodismo y un aumento vertiginoso de los indicadores de riqueza, si bien no del bienestar social general. Una gran cantidad de inmigrantes devinieron en célebres dirigentes políticos de izquierda, como los italianos Bianchi y Della Santa o el austríaco Adler. También desde Chile llegaron perseguidos políticos que continuaron con su militancia en la Argentina, entre ellos el fundador de Partido Socialista Chileno, Luis E. Recabarren, en 1906, y, desde 1927, varios dirigentes obreros, miembros del Partido Comunista y el Frente Obrero Chileno, que huían de la persecución del General Ibáñez del Campo (Paredes, A., 2004).

Ya en 1886, la detección del cólera evidenció las graves deficiencias sanitarias de la ciudad debido a la falta de agua potable. Los bajos salarios, la inflación y la pobreza, producto del desempleo durante la crisis coyuntural de 1890, motivaron en

los trabajadores sus primeros intentos de organizarse y reclamar por sus derechos con la aparición de las primeras “sociedades de resistencia” –antecedente de los actuales gremios- entre 1900 y 1902. La primera celebración obrera se realizó el 1 de mayo de 1890, al mismo tiempo que se creó una Federación Obrera, y en 1896 estalló la primera huelga sostenida por obreros italianos del ferrocarril de Mendoza (Mateu, A. M., 2004). El periodismo obrero apareció a fines del siglo XIX protagonizado por socialistas y anarquistas, en tanto que el desarrollo de los sindicatos y federaciones siguió una cronología casi paralela al crecimiento de los partidos socialistas durante las primeras décadas del siglo XX en todo el país. Inmigrantes y, en escasa medida, criollos compartieron las filas de un movimiento obrero dinámico y en estado de creciente organización. El beneficio diferenciado que garantizaba el Estado provincial originó permanentes conflictos entre grandes y pequeños productores, entre viñateros y bodegueros, entre contratistas de viña y propietarios así como entre carreros y toneleros, por conquistar algunos beneficios económicos y sociales. Pero tanto ricos como pobres coincidían en la necesidad de llegar a un acuerdo dentro del sistema general de trabajo existente, sin pretender modificaciones estructurales (Roig, A., 2005).

En la Mendoza de esos años no sólo confrontaron el liberalismo conservador y radical –en sus expresiones lencinistas, yrigoyenistas y alvearistas- el socialismo y el anarquismo, sino también la Iglesia Católica, que intentó conformar una organización política de inspiración cristiana. En 1899 se crearon en la provincia los “círculos de obreros católicos”, pero tanto los liberales como los socialistas se les opusieron y no lograron prosperar. Sin embargo, el modelo económico centrado en la vid y por el carácter artesanal de su cosecha, tuvo en las fincas un “muro de contención” a la liquidación del régimen de explotación de los peones. Allí seguía siendo válida la ley del patrón y las instituciones jurídicas no eran suficientemente universales como para regular el trabajo rural. Esta situación de explotación y miseria era mucho más evidente en el caso de los miles de “trabajadores golondrina” o trabajadores estacionales que llegaban a Mendoza traídos por el ferrocarril desde el norte y otros puntos del país en época de cosecha.

Sólo en las ciudades avanzaba una tendencia a igualar a todos los ciudadanos ante la ley. La legislación de las relaciones laborales y la protección de los sectores obreros comenzaron en Mendoza en el período del “constitucionalismo social”, iniciado en 1916. La Ley sobre “Jornada Laboral” de ocho horas fue pionera en el mundo, ya que en Europa fue una conquista posterior a la Primera Guerra Mundial. La Convención que redactó la reforma de la constitución provincial, sancionada el 9 de

febrero de 1916 durante la gobernación de Francisco Segundo Álvarez, estableció por primera vez la jornada de trabajo limitada, el descanso dominical, la libertad de peticionar y garantizó la protección del trabajo de mujeres y niños, aunque recién quedó reglamentada durante el gobierno de Lencinas (Beigel, F., 2004). No obstante, en septiembre de 1917 los ferroviarios realizaron una huelga que fue brutalmente reprimida y tuvo como saldo la muerte de varios obreros, entre ellos de Josefina de Gomez y Adela Montaña.

Mendoza también participó de las huelgas y actos de la Semana Trágica de 1919 en Buenos Aires y tuvo a los docentes como sus principales protagonistas, como señala Fontana (2004). Como resultado de la falta de una legislación provincial regulatoria de su actividad, la situación de los docentes mendocinos a comienzos del siglo XX era claramente conflictiva. El descontento se fundaba en el repetido atraso en el pago de sus magros sueldos a raíz de las crisis económicas y la asignación discrecional de los recursos provinciales, la falta de transparencia en la asignación de cargos y la desorganización institucional en el área. El tema de los atrasos en el pago de los sueldos frente a cualquier coyuntura era una tradición que se remontaba a la época de la conformación del sistema educativo. Durante la presidencia de Roca, en 1881, se produjo la primera huelga docente en la Argentina. Las maestras de la Escuela Graduada y Superior de San Luis, encabezadas por su directora, Enriqueta Lucero de Lallemand (Argentina, 1830-1911) llevaron adelante la medida de fuerza en reclamo por el atraso en el pago de sus sueldos y en contra de los recortes salariales de todos los empleados públicos. Esos ajustes se venían aplicando desde 1874, durante la presidencia de Avellaneda, para enfrentar las sucesivas crisis económicas. Pero al permanente atraso en el pago de los sueldos de los docentes mendocinos se sumaba la necesidad de cambios producto de la profesionalización del movimiento normalista de fines del siglo XIX y la influencia del movimiento reivindicativo en materia de derechos laborales, encabezado por el socialismo, el sindicalismo y el anarquismo, que detonaron la reacción.

Entre 1914 y 1918 gobernó la provincia Francisco Segundo Álvarez y la suspensión del pago de sus sueldos condujo a que, en mayo de 1916, una delegación le entregara al Director General de Escuelas, Lucio Funes, un petitorio firmado por más de doscientos docentes solicitándole la normalización inmediata de su situación luego de iniciar una huelga. La iniciativa les permitió solucionarlo e inclusive conseguir la aprobación del primer escalafón docente en la provincia a principios de 1918, durante la intervención de Eufasio Loza, que fuera enviado a Mendoza por el

presidente Yrigoyen para garantizar la transparencia de las elecciones mediante las cuales accedió al poder José Nestor Lencinas. Pero la crisis política que atravesó la provincia en la década siguiente, por la alternancia entre el lencinismo y las intervenciones en su contra del propio radicalismo, redujo su aplicación al mínimo.

En 1919 gobernaba José Néstor Lencinas cuando el conflicto se profundizó a raíz de la nefasta gestión de Enrique Julio como Director General de Escuelas, amigo personal de Lencinas que a poco de asumir despidió de su cargo de inspectora a Florencia Fossatti por sus ideas “disolventes”, ya que encabezaba la organización de los reclamos por mejoras para el sector docente. Un grupo de maestros reaccionaron a la arbitrariedad cometida y formaron el grupo “Idea” con claro sentido reivindicatorio. Sus integrantes elaboraron una propuesta de ley de educación provincial y crearon una publicación quincenal del mismo nombre, dirigida por la maestra española Rosario Sansano, ante lo cual Enrique Julio decidió suspender a sus editores. La mayoría de sus colegas respondieron convocando a una reunión general el 26 de abril de 1919 donde se exigió la inmediata reposición en sus cargos de los docentes afectados y se decidió crear un ente gremial: Maestros Unidos, presidido por Florencia Fossatti. Sus palabras sobre la situación ilustran el sentido que tuvieron sus acciones: “Privados de todo derecho hasta el de reunión, atacados de mil modos, nuestro ánimo no decae y mostraremos al país entero el caracter enérgico y heróico que han distinguido siempre a la mujer mendocina”.⁶

De inmediato, Maestros Unidos recibió el apoyo de la Federación Obrera Provincial-FOP y de la Federación Obrera Argentina-FOA, así como de la Federación Universitaria Argentina-FUA y la Federación Universitaria de Buenos Aires-FUBA. Maestros Unidos fue el primer organismo de sindicalización docente en Mendoza y el ariete de una larga historia de luchas por los derechos de los docentes de la provincia. Simultáneamente, se realizó una huelga y marcha de docentes, padres y estudiantes exigiendo la renuncia de Julio, la reincorporación de los docentes suspendidos y el pago de los sueldos adeudados. Lencinas estaba ausente a raíz de los enfrentamientos cada vez más graves con el gobierno nacional, por lo que la provincia fue intervenida, los docentes fueron reincorporados y Julio fue separado de su cargo. Pero cuando finalizó la intervención y Lencinas volvió al poder repuso a su amigo en su cargo, con lo cual se reanudó el conflicto. El flamante gremio decidió entrar nuevamente en huelga hasta que Enrique Julio fuera apartado definitivamente de su cargo. Así, la FOP declaró una huelga general en Mendoza el 30 de septiembre de 1919.

⁶ *Los Andes*, 16 de octubre de 1919. En todas las transcripciones se respeta la ortografía y sintaxis original.

Una pequeña delegación de maestros, entre ellos Florencia Fossatti y Angélica Mendoza, partió hacia Buenos Aires para exponer la situación y dialogar con las autoridades nacionales pero no tuvo éxito. La huelga duró ocho días y las asambleas de Maestros Unidos eran multitudinarias, ante lo cual el gobierno prohibió a todos los gremios y partidos políticos realizar reuniones de cualquier tipo. Se instó a los docentes a volver a sus puestos de trabajo, se cesanteó a 183 maestros, se utilizó a un nuevo gremio oficialista, la Unión Mendocina de Maestros-UMM como aliado e intervino la Liga Patriótica local en apoyo al gobierno. El punto máximo de tensión se produjo cuando se conoció la desaparición de nueve dirigentes sindicales que fueron encarcelados y luego liberados, algunos en el desierto del departamento de Lavalle, en el límite con San Juan, y otros en el desierto del límite con San Luis, que fueron encontrados con vida después de nueve días (Fontana, E., 2004).

El conflicto docente se solucionó cuando Eudoro Vargas Gómez, el interventor que sucedió a José Néstor Lencinas cuando falleció, destituyó al Director General de Escuelas y su sustituto acordó reincorporar a todos los maestros cesanteados, además de devolver el dinero descontado por los días de huelga. Se formó entonces, en enero de 1920, una nueva agrupación gremial que incorporó a los docentes de escuelas nacionales, la Asociación de Maestros de Mendoza, cuyo órgano de difusión fue el periódico *Palanca* y su principal objetivo fue lograr la sanción de una nueva ley provincial de educación conforme a lo establecido por la Constitución provincial en su artículo N° 211. Dicha ley debía consagrar los deberes y derechos de los integrantes del sistema educativo, el modo de acceso a los cargos y el modo de financiamiento de la educación en Mendoza, entre otros puntos fundamentales, pero bajo nuevos supuestos en la concepción del maestro, que ya no era sólo la de un técnico de la enseñanza sino la de un ciudadano crítico y participativo en la elaboración y defensa de sus derechos, tal como lo había planteado en su momento Carlos N. Vergara.

CAPÍTULO III

El surgimiento de la Escuela Nueva en Mendoza

Los gobiernos lencinistas, de 1918 a 1928, aunque populares y democráticos en sus políticas sociales, se mostraron refractarios a los reclamos de tipo salarial, legislativo y pedagógico que les planteó el sector docente. Reprimieron duramente sus acciones de demanda pero, al mismo tiempo, le brindaron su apoyo a la iniciativa de creación de la primera escuela nocturna para mujeres obreras en 1924. El atraso en el pago de los sueldos de los maestros debido a los constantes problemas de financiamiento de la educación sólo se resolvió con la intervención de Carlos Borzani entre 1928 y 1930, al que sucedió la intervención militar interina y de *facto* de Ergasto Saforcada durante algunos meses en 1930, luego reemplazado por José María Rosa (hijo) hasta 1932.

Los primeros años de la dictadura cívico-militar de 1930 significaron para la escuela primaria un franco avance respecto de la etapa anterior. Florencia Fossatti, que había sido nombrada profesora en la Escuela Normal de Mendoza por el propio Yrigoyen, con Rafael Guevara como Director General de Escuelas, pudo acceder legítimamente al cargo de inspectora de escuelas, al igual que otros docentes integrantes del movimiento, y la Escuela Nueva tuvo su período de auge (Fontana, E., 2004). Por el contrario, para el nivel medio significó un duro golpe, en especial para el Colegio Nacional, donde, en 1930, fueron cesanteados arbitrariamente un importante número de profesores que no volvieron a recuperar sus cargos en gobiernos posteriores.

En el diario *Los Andes* quedó constancia de la labor de ordenamiento de los recursos y la transparencia en las designaciones docentes que se llevaron a cabo durante la gestión del grupo de inspectores escolanovistas:

El presupuesto ha sido saneado mediante sensibles economías en las diversas ramas y rubros, mejorados los edificios escolares tomados en alquiler y mejor distribuidos, innovada la organización con el plantel de escuelas complementarias, reformado el escalafón y promovidos los maestros a los cargos superiores mediante el cotejo de preparación.⁷

Los docentes, que tenían a Fossatti como principal vocera gremial, reclamaban reformas que asegurasen mayor autonomía en la estructura académica y limitasen el impacto de cada cambio de gobierno en las instituciones educativas. El gobierno

⁷ *Los Andes*, 24 de septiembre de 1931.

aceptó las propuestas docentes, logró consensuar reformas progresistas y el escalafón docente entró en vigencia con disposiciones sin precedentes, como los concursos de méritos para el ingreso y el ascenso en la docencia, el requisito de poseer un título habilitante otorgado por el Estado y el nombramiento de un Inspector General de Escuelas seleccionado entre los maestros con categoría de inspectores (Lacoste, P., 1993).

Durante la década del '30 en Mendoza, como en todo el país, una de las principales consecuencias de la crisis económica internacional y del modelo agroexportador de 1929 fue el cierre de fuentes de trabajo y los despidos masivos que hicieron padecer los efectos de una desocupación generalizada. Esta situación incentivó el creciente estado de movilización sindical que se concentró en torno a la sanción de una Ley de "Protección contra el Despido". Las huelgas de los telefónicos, frigoríficos, albañiles, madereros y obreros del calzado revitalizaron el movimiento obrero como otra de sus consecuencias. En 1935 se reorganizó la Federación Obrera Provincial-FOP, que intentó vincular las huelgas aisladas dentro del mismo proceso que se operaba en todo el país. Las reivindicaciones obreras de esos años no sólo incluían el aumento salarial sino, además, la lucha contra el fascismo europeo y la solidaridad con la causa de los republicanos españoles.

Como aconteció en Buenos Aires, después del golpe de Estado cívico-militar de 1930, en Mendoza llegaron al poder los conservadores con el Partido Demócrata Nacional, que gobernaron en la mayoría de los municipios hasta 1943 utilizando el fraude electoral, la proscripción de los opositores y la represión de las protestas como instrumentos para imponerse. La excepción fue el departamento de Godoy Cruz gracias a que allí los inmigrantes podían votar en las elecciones municipales. En ese municipio los socialistas gobernaron de 1936 a 1962 con Julio Fernández y con Renato Della Santa como intendentes. Ambos realizaron gestiones ejemplares, con la puesta en marcha de un plan de alfabetización con excelentes resultados, y la edición de la revista *Educar al Soberano*. Todo ello abrió un nuevo capítulo de la historia de la educación en Mendoza que aún hoy merece un estudio exhaustivo.

En cuanto al Partido Demócrata, se dividió en dos corrientes internas. Por un lado se encontraban los "blancos", herederos directos de los gobiernos liberales de la "Generación del 80", y por el otro estaban los "azules" que, sin llegar abierta y formalmente a planteos fascistas, sustentaban posturas conservadoras en materia cultural. Entre los miembros de este grupo, admiradores fervientes de los totalitarismos europeos, estuvo Adolfo Vicchi (Argentina, 1901-1951), quien llegaría a ser diputado nacional, ministro de gobierno y gobernador de Mendoza entre 1941 y 1943. En los

primeros años de la década del 30, los “blancos” liberales eran el sector hegemónico dentro del partido y lograron imponer a Ricardo Videla como ministro del interventor José María Rosa, entre 1930 y 1932, para luego ocupar el cargo de gobernador entre 1932 y 1935. Se aseguraron la continuidad con la imposición de Guillermo Cano entre 1935 y 1938 y en la Dirección General de Escuelas se desempeñaron Rafael Guevara, de 1931 a 1932, y Enrique L. Day, de 1932 a 1935. Durante ese lapso se logró un nuevo ordenamiento financiero y administrativo en las escuelas de Mendoza. Se dictó la Ley de “Salarios Docentes” que regulaba el pago al magisterio en paridad con los demás empleados públicos provinciales, una primera Ley de “Jubilaciones Docentes”, y se profundizaron las reformas pedagógicas de la Escuela Nueva. Pero la situación comenzó a revertirse cuando el grupo de los “azules” nacionalistas fueron ganando cada vez más espacios políticos bajo el liderazgo de Gilberto Suárez Lago.

El enfrentamiento de ambos bandos llevó a Guillermo Cano a ceder algunas posiciones, entre ellas la Dirección General de Escuelas, en donde Day fue relevado en 1935. Finalmente, los azules ganaron las internas del Partido Demócrata en 1936 y Cano resolvió sumarse al sector azul. Los blancos fueron desplazados del escenario político provincial y el giro profascista fue completo. En materia de educación, al frente de la Dirección General de Escuelas fue nombrado Julio César Raffo de la Reta, quien entre 1936 y 1940 llevó a cabo una gestión caracterizada por la erradicación de todo rastro de la reforma educativa escolanovista y la feroz persecución ideológica de sus miembros (Lacoste, P., 2004).

En el plano gremial docente, en 1933 se formó la Unión Gremial del Magisterio, que reunió a todos los docentes, entre ellos los escolanovistas, y disputó su representación con la Federación de Maestros Católicos y el Centro de Maestros “Juan B. Alberdi”, ambas de perfil conservador y defensoras de la gestión gubernamental. La nueva organización editó el periódico *Magisterio* hasta 1941 y pasó a formar parte del Comité de Alfabetización, creado por la gestión socialista del departamento de Godoy Cruz. En la década del 40 los docentes mendocinos retomaron su lucha para lograr cambios en el régimen previsional, la organización de la carrera sobre la base de concursos, el escalafonamiento y el aumento de sus salarios. Efectivamente, en 1946 lograron una nueva Ley de “Jubilaciones y Pensiones Docentes”, con la equiparación de sus sueldos con los del magisterio nacional, durante el gobierno peronista de Faustino Picallo y, en 1958, la sanción del “Estatuto de la Carrera Docente” para la provincia de Mendoza (Beigel, F., 2004).

Durante el siglo XX, como afirma Roig, los proyectos de educación alternativa en sus versiones humanistas que se desarrollaron en la Argentina, se caracterizaron por la afirmación de la universalidad de la educación y el rechazo del autoritarismo en la relación pedagógica, un antirracismo expreso y un eticismo relacionado con la formación de una ciudadanía responsable y democrática (Roig, A. A.; Satlari, M. C., 2007). Entendemos por “tradicional” una versión particular del pasado que siempre ratifica el orden existente y establece lineamientos futuros de continuidad. La tradición a la que dichas alternativas pretendieron reformar hundía sus raíces en lo profundo de la historia y, en tal sentido, es preciso diferenciar la “escuela moderna”, dentro de la que surgió la Escuela Nueva en Europa y América, del estilo de educación anterior, imperante en tiempos del absolutismo. Con la Revolución Francesa y los procesos independentistas en América, la concepción epistemológica subyacente cambió y en la escuela moderna el conocimiento perdió su carácter enclaustrado, dada la necesidad de una “enseñanza para todos”. Ello significó una auténtica ruptura y dio inicio a otro modelo educativo acompañado de un proceso de secularización de las ciencias y de los sistemas educativos que, no obstante, mantuvo fuertes puntos de contacto con el modelo anterior (Pineau, P. *et al.*, 2001).

Los aportes de Jan Amós Comenius (Moravia, 1592-1670, Ámsterdam) bajo el lema “enseña todo a todos y totalmente”, así como de Wolfgang Ratke o Ratichius (Alemania, 1571-1635) en torno al orden y la importancia del método mantuvieron su vigencia dentro de una nueva lógica en tanto aspectos “residuales” que fueron reinterpretados. Con la impronta de la “razón moderna” se sostuvo la necesidad del programa de contenidos y el manual pero utilizados según el enciclopedismo estructurador del nuevo orden político, representado ahora por el Estado y su objetivo de formar ciudadanos. Entre otras continuidades estuvo el lugar de privilegio otorgado a los procesos intelectuales –en especial la memorización-, la centralidad de la figura del maestro –en tanto poseedor del saber por haber accedido a las enciclopedias, consideradas las nuevas fuentes de “revelación” de la verdad-, y el colocar al niño en el lugar de receptor pasivo (Germán, G. *et al.*, 2012). Por tanto, la Escuela Nueva fue un movimiento basado en una profunda crítica a una escuela “tradicional”, conformada tanto por los aportes de la educación escolástica como de la educación enciclopedista y, por ello, dichas supervivencias se contaron entre los más sólidos fundamentos y obstáculos, simultáneamente, para su desarrollo en todo el país, especialmente en Mendoza.

En las primeras décadas del siglo XX, la Escuela Nueva comenzó a tener impacto en los ambientes educativos argentinos como expresión de un proceso de modernización cultural de vasto alcance. Inicialmente, no llegó a constituirse en una propuesta orgánica y articulada en todo el país, sino sólo en un conjunto variado de ideas y posiciones que impactó en los docentes interesados en responder a la necesidad de una renovación de las prácticas en el aula y en las escuelas estatales, ámbitos cruciales para la concreción de las políticas educativas estatales (Carli, S., 2004). Paulatinamente, se transformó en una corriente de ideas renovadoras que favoreció la producción de reformas claves en el sistema educativo oficial partiendo de la experimentación basada en los escritos pedagógicos europeos y norteamericanos más innovadores. Con el reconocimiento y la valoración de su importancia e incidencia en el proceso educativo, el estudiante fue colocado por primera vez en el lugar de protagonista central, activo y creativo tanto como el docente, visto ahora como un actor y partícipe decisivo de un nuevo sujeto pedagógico en razón de un redimensionamiento de su posición y una ampliación inédita de sus posibilidades profesionales.

Como hemos dicho, los planteos básicos de la Escuela Nueva propugnaban la emergencia de un nuevo sujeto pedagógico que fue parte del proceso social y generalizado de emergencia de nuevos sujetos sociopolíticos, con su reclamo de transformación e integración democrática. Sus planteos se enlazaron en la trama que dio lugar al acceso del yrigoyenismo al poder, apoyado por los sectores medios urbanos e integrados mayoritariamente por los hijos de los inmigrantes europeos que habían arribado masivamente al país a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Una transformación acotada y con un número importante de limitaciones, pero irreversible dado que prosiguió su desarrollo más allá de las oposiciones y resistencias coyunturales. En ese proceso, la Escuela Nueva en la Argentina se relacionó con los procesos de urbanización y modernización estético-cultural de la década de 1920, cuestionando al normalismo de corte positivista y atravesada por la constante tensión de intentar amalgamar las particularidades nacionales y locales con los principios universales postulados por los ideólogos y los organismos internacionales del movimiento. Estos rasgos se replicaron en todas las provincias donde se desarrolló, con diferente incidencia y énfasis de sus aspectos en las actividades áulicas. Sus experiencias se situaron en una auténtica vanguardia orientada a la búsqueda de una mayor libertad y diversidad, tal como sucedió en el campo literario y de las artes plásticas, entre otros ámbitos.

Igualmente, la Escuela Nueva en la Argentina se difundió en una etapa de expansión de la educación y de crecimiento de las demandas gremiales a raíz de la profesionalización de la carrera docente. Ello facilitó que el sistema educativo fuese permeado por las críticas pedagógicas y los planteos alternativos a través de diversas vías, al igual que por las acciones innovadoras que generaron los docentes en esa época, dentro y fuera de las instituciones escolares. La institucionalización de los estudios pedagógicos ganó nuevos espacios cada vez más especializados. Cabe mencionar la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de La Plata en 1914, la Facultad de Educación en Paraná en 1920 y el Instituto de Didáctica en la Universidad de Buenos Aires en 1927. Esa labor académica enriqueció y refinó el debate propiciando la circulación de ideas y la conexión de las experiencias locales con otras experiencias nacionales y del exterior e, incluso, un recambio generacional en el sistema educativo con la incorporación de profesores universitarios de otro origen social.

Las experiencias escolanovistas fueron llevadas a cabo por núcleos modernizadores cuyos miembros llegaron a ocupar cargos de jerarquía dentro del sistema de educación pública nacional por mérito, no por favores políticos, relaciones familiares ni pertenencias partidarias, y promovieron desde allí la modernización a la que aspiraban. Las figuras más importantes del movimiento en todo el país tuvieron una notable trayectoria en el sistema educativo nacional. Así entonces, Olga y Leticia Cossettini tanto como Dolores y Bernardina Dabat en Santa Fe, ocuparon cargos directivos y de inspección. Por su parte, Celia Ortiz de Montoya –egresada de la Escuela Normal de Paraná y primera doctora en Pedagogía de la Argentina- en Entre Ríos se desempeñó como docente en el nivel superior. En Buenos Aires, José Rezzano fue inspector técnico en tanto que Florencia Fossatti en Mendoza fue inspectora y luego directora de la Escuela “Presidente Quintana”, entre otros muchos ejemplos (Carli, S., 2004).

Las nuevas ideas se articularon en un entramado complejo en el que se combinaron con las tradiciones existentes más vitales. La Argentina replicó en el campo pedagógico la marca central de toda su cultura, donde las mezclas, los intercambios y los cruces han sido la constante y, por tanto, no cabe hablar de tradiciones puras. El eclecticismo ha sido arquetípico de nuestra pedagogía, como señala Carli (2004). Tampoco los itinerarios de la innovación fueron lineales ni homogéneos y se ligaron con formas descentralizadas o en red, se articularon con procesos políticos de diferente signo y despertaron fuertes reacciones críticas. Por

tanto, en sus inicios el cambio tuvo un alcance parcial y localizado –en una o algunas escuelas de en una ciudad, en un distrito o en una capital de provincia- pero, a la vez, estuvo vinculado a las discusiones pedagógicas internacionales como nunca antes había acontecido en el país. La visita de Montessori y Ferrière a la Argentina son un indicador de ello, al igual que la participación de docentes como miembros de organizaciones pedagógicas internacionales, la realización de estudios pedagógicos en el exterior o el intercambio directo y fluido con algunos de los más importantes referentes pedagógicos del momento. Pero además, por primera vez el país y, en especial los docentes de las provincias, participaron del proceso de internacionalización que experimentaba la pedagogía de la época.

En Mendoza, el impulso de cambio surgió, en primer lugar, en el nivel de enseñanza preescolar, inspirado en las investigaciones y propuestas de la médica italiana María Montessori y en referencia a las cuales se realizaron las primeras experiencias innovadoras. Es posible suponer que los antecedentes fröbelianos de ese nivel de enseñanza en todo el país, sumados a que Montessori todavía era aceptada por el sistema político italiano de la época, facilitaron la posibilidad de introducir formalmente los cambios. Luego de las conferencias sobre el método Montessori que dictó María Elena Champeau en 1926, los docentes interesados en la innovación, encabezados por Florencia Fossatti, se vincularon con el Círculo de Periodistas, fundado en marzo de 1927 como entidad gremial y cultural independiente, con fines mutualistas y cooperativistas.⁸

La Linterna

Tanto Florencia Fossatti como María Elena Champeau escribieron sus primeros artículos sobre las novedades en materia de educación en la revista *La Linterna*, órgano del Círculo de Periodistas, lanzada en los últimos meses de 1927. Hemos podido acceder sólo a nueve ejemplares aparecidos en 1927 y 1928 e ignoramos si se siguió publicando pero sabemos que en todos los casos estuvo dirigida por Ricardo A. Álvarez y Vicente Reigada como secretario de redacción. En las portadas se especifica que fue una “Revista Mensual de Ciencias, Sociología, Letras, Arte, Industria y Actualidades”, por lo cual su contenido incluye temas diversos.

8 *La Linterna* N° 1. Año I. Tomo I. Noviembre de 1927. Págs. 9-17.

En estos textos y en los que analizaremos más adelante podemos reconocer las tres funciones sociales del discurso que señala Arpini (2003). La función “integradora”, donde el acento se coloca en el presente, que se manifiesta en la aspiración del movimiento a que las nuevas ideas modificaran el modo de trabajo en las aulas mendocinas. En cuanto a la función “apocalíptica”, que hace hincapié en el pasado, está presente en la visión que expresan la necesidad de reformar el modo de trabajo tradicional del normalismo y, finalmente, la referencia “utópica”, que subraya el futuro, es la más frecuentemente utilizada en el relato escolanovista.

En el primer número de *La Linterna*, de noviembre de 1927, se publicó un artículo de Fossatti denominado “Algunas ideas sobre las nuevas tendencias teórico prácticas de la educación” (42-45). En él se hace referencia al desarrollo de “un movimiento de renovación y reforma en la filosofía y en la técnica de la educación” que sucedía en “los centros culturales del mundo” desde finales del siglo XIX. Fossatti lo considera sólo comparable con el protagonizado por Rousseau, Pestalozzi y Spencer, de los que se constituye en una continuación y ampliación “que por ser activa, cuenta con experiencias nuevas aportadas por la investigación científica” y es, también, “una transformación profunda y continua”. Pero, además, lo vincula con el pensamiento nacional y federal cuando hace referencia a Juan B. Alberdi, cuyo pensamiento insta a rescatar para ponerlo en práctica, conjugando lo nacional con lo extranjero, que no considera incompatibles sino parte del proceso de adaptación a la realidad local de las nuevas propuestas de avance pedagógico:

Las tendencias y finalidades de la educación siguen siendo las que expresaron Rousseau y Spencer, y con intuición admirable y conocimiento profundo fueran seleccionadas e indicadas como propias para nuestro medio social, por nuestro grande y casi olvidado Alberdi. Ello no obsta para que, a pesar de cuanto y por cuanto tiempo se las ha repetido y comentado, encontremos que no se las haya tenido siempre muy en cuenta cuando se las ha llevado al terreno de las aplicaciones concretas (*La Linterna*, 1:43).⁹

Conocer la nueva metodología permitiría, para Fossatti, encontrar “la expresión latente y concreta de una reacción contra el tecnicismo falso dentro de un ambiente inadecuado con el que se practican los métodos intuitivos”. La crítica a las prácticas de la escuela existente en esa época queda en evidencia más claramente cuando señala su rigidez:

⁹ Para citar *La Linterna* en adelante utilizamos la indicación del número de revista seguido del número de página.

Por efecto de la rutina y la incomprensión tenemos una escuela de tipo rígido, donde impera una disciplina imitada de la militar y se rige por horarios inflexibles y programas enciclopédicos, de un paralelismo absurdo que no deja lugar a la asociación de ideas y de por sí excluyen la imprescindible correlación de los conocimientos; una escuela que empieza por tener un edificio inadecuado a sus propios fines, un mobiliario que no atiende otra función del escolar sino en las muy limitadas de escuchar y escribir. [...] Parte del absurdo del niño a la medida de la escuela porque ha sido incapaz de transformarse en escuela a la medida de los diversos niños –clasificables en tipos psíquicos numerosos pero no innumerables– como sin mayores bases se podría deducir (*La Linterna*, 1:43-44).

Se refiere expresamente a las ideas de Claparède y su conferencia de 1898 en la que señalaba lo absurdo y peligroso de la escuela estandarizada, a la que debía reemplazarse por su famosa fórmula de una “escuela a la medida de los niños”. También menciona, entre otros, a Decroly, Dewey y Kirchenstainer para fundamentar la importancia de modernizar la escuela utilizando una pedagogía dinámica. Desmiente anticipadamente las acusaciones de incorporar influencias comunistas que sufrió el movimiento en Mendoza años más tarde y anticipa con el calificativo de “constructiva” la posterior transformación piagetiana de la educación:

[...] sin excluir los esfuerzos que realizan actualmente los reformadores rusos e italianos, cuyas teorías por su tendencia netamente clasista y su subordinación exclusiva en cada caso a una concepción funcional del estado recién iniciada, prácticamente no caben dentro de lo general aplicable a todas las sociedades, han creado una pedagogía dinámica cuyo instrumento lógicamente debe ser una metodología activa y constructiva (*La Linterna*, 1:44).

Es importante destacar una cita del libro *Paidología* de Domingo Barnés Salinas (España, 1879-1840, México) que realiza luego. Este político y pedagogo formó parte de la llamada “segunda generación” de la Institución Libre de Enseñanza española, fue director del Museo Pedagógico y profesor de la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio en Madrid, entre otros importantes cargos. En el fragmento que se transcribe a continuación se alude a los nuevos tiempos en los que “culmina pues la tendencia a libertarse de todas las influencias de la pedagogía especulativa”. Con ello Fossatti expresa la continuidad de la estrecha relación con el desarrollo español de los cambios pedagógicos que propone, iniciada en la Escuela Normal de Paraná y con el cual no plantearon en ningún momento una voluntad de ruptura. La referencia a los principales teóricos del movimiento finaliza con la certeza en la posibilidad de adaptar y aplicar las novedades en “nuestro terruño” como parte de una “inevitable y vital reforma”. Pero, además, advierte sobre la importancia trascendental de la actitud y

formación adecuada de los docentes y con ello anticipa una idea que será una constante en todos sus escritos posteriores:

Los nuevos métodos no implican mayores dificultades pero son incompatibles con la rutina tradicional; exigen al maestro que sea un artista, creador activo y no artesano rutinario, y éste presenta serias resistencias, sobre todo cuando la formación profesional del maestro es deficiente o cuando el entusiasmo está apagado por el cansancio físico o las decepciones morales (*La Linterna*, 1:45).

En el segundo número de *La Linterna*, en diciembre de 1927, aparece un artículo denominado “Libertad y Educación” en el que se transcriben puntualmente algunas ideas de Ovide Decroly¹⁰ Desde el punto de vista pedagógico, aborda la doble consideración de la libertad en tanto “restricción” de comportamientos “nocivos” y, al mismo tiempo, como posibilidad de manifestación de las tendencias creativas del niño. Por ello, aunque en aparente contradicción, la educación para Decroly debía desarrollar la libertad y fomentarla no sólo para los adultos sino fundamentalmente para los niños, que no debían ser objeto de restricciones exclusivamente. Y agrega:

Entre las escuelas, es la escuela activa la más conveniente para realizar las mejores condiciones encaminadas a proveer a estas exigencias. Cuanto más sea el maestro mismo un ejemplo de trabajo activo, mejor organizará las ocupaciones de su clase, más fácilmente alcanzará el máximo de disciplina con el mínimo de dificultades, el máximo de iniciativa y de libertad para los alumnos con el mínimo de castigo (*La Linterna*, 2:113).

Considera que los límites a la libertad varían con la edad, sexo, características individuales y condición social del niño y “no es posible establecer reglas generales aplicables a los niños en todas las circunstancias”. La escuela autoritaria queda excluida en el nuevo modo de educar teniendo en cuenta las diferencias individuales de los niños y sus necesidades evolutivas informadas por la Psicología sumado a los aportes de la Sociología, dos nuevas disciplinas científicas y experimentales imprescindibles en la tarea de mejorar la enseñanza. Además del artículo sobre las ideas de Decroly, este número de la revista incluye otro artículo de Fossatti sobre la historia de la fundación de Mendoza, de tipo descriptivo, que continúa en el número siguiente, y pone en evidencia que ella ocupó un lugar destacado en esta publicación, a la que podemos considerar una experiencia preparatoria y de aprendizaje personal y colectivo respecto de *Ensayos* en 1929.

En tanto, en el tercer número de *La Linterna*, de enero de 1928, aparece un artículo de Fossatti sobre la I Convención Internacional de Maestros, con el

¹⁰ *Ibid.*, págs. 109-113.

encabezado “Informe de la Prof. Sta. Florencia Fossatti delegada de las Escuelas Talleres del Círculo de Periodistas”.¹¹ Dicha convención fue organizada por los gremios docentes nacionales y se realizó en enero de 1928 en Buenos Aires, con la asistencia de representantes de muchos de los países sudamericanos, que a partir de allí constituyeron la Internacional de los Maestros Americanos -I.M.A con la oposición de la mayor parte de la prensa y sectores docentes empeñados en limitar sus fines a la capacitación docente y la discusión de temas “puramente pedagógicos” (Ascolani, A., 2010). En este escrito Fossatti denuncia esa oposición y la desmiente enunciando los principales temas que se trataron: “Finalidades de la nueva educación” es el primero de ellos y la “Exposición de ensayos de la nueva educación y especialmente los realizados en América latina”, tuvo un lugar prioritario. En su tratamiento y debate participaron la propia Fossatti y María Elena Champeau como integrantes de las respectivas comisiones. Este artículo figura como una primera entrega que continuaría en otro número al que no hemos podido acceder o no se publicó. No obstante, sabemos que la Convención estableció entre sus resoluciones el derecho de los niños a la “nueva educación” en los siguientes términos:

TEMA I – LOS DERECHOS DEL NIÑO Y LAS FINALIDADES DE LA NUEVA EDUCACIÓN

(1° y 2° Comisión fusionadas)

A- Concepto de los derechos del niño

La Primera Convención Internacional de Maestros, declara:

(...) 3°- El niño tiene derecho a ser educado en la medida de sus capacidades, independientemente de toda circunstancia de índole económica o social que, en la sociedad presente, concede a unos más que otros las posibilidades de educación.

B- Código de los derechos del niño

La Primera Convención Internacional de Maestros. Declara:

I – Todo niño tiene derecho a ser niño, a que se le respete en sus intereses, sus necesidades y su actividad espontánea y personal.

II – Todo niño tiene derecho a una nueva educación que siga al proceso social, mirando siempre al porvenir, y apoyada en la sociología, la psicología y la biología. La educación –que todavía no ha llegado a lo mejor- no puede ser inmutable ni rígida, porque la sociedad tampoco lo es.

III - Todo niño tiene derecho a *hacer* para saber, a ser descubridor y creador. Siendo el niño un organismo fundamentalmente activo, la escuela debe darle la oportunidad para que alcance el máximo desenvolvimiento activo de su personalidad y de sus disposiciones y logre la capacidad para superarse.

11 *Ibid.*, págs. 219-223.

IV - Todo niño tiene derecho al trabajo escolar colectivo, que permite la auto-educación social, en grupos pequeños formados conforme a condiciones individuales semejantes y en los cuales la libertad sea consecuencia de la responsabilidad.

V - Todo niño tiene derecho al aire libre, para hacer sus trabajos y para practicar juegos, ejercicios naturales (marchar, correr, saltar, trepar, lanzar pesos, cultivar la tierra, nadar, etc.) y movimientos respiratorios que constituyen la mejor educación física a la que jamás podrá reemplazar la gimnasia metodizada.

VI - Todo niño tiene derecho a saber que ha nacido en el cuerpo de su madre, a mirar la cuestión sexual como cosa digna de respeto y a que se le inicie, prudente y progresivamente, en el conocimiento de las leyes del origen de la vida sin misterio ni vergüenza.

VII - Todo niño tiene derecho a ser miembro de una comunidad escolar en donde, con la autonomía que se merezca, goce de sus derechos y cumpla con sus deberes como elemento activo, útil y eficaz, que pone su voluntad y su conciencia al servicio del bienestar común.¹²

Destacamos los dos últimos ítems referidos a la educación sexual y democrática que fueron objeto de experimentación por parte del grupo escolanovista mendocino, con importantes consecuencias en su desarrollo que detallaremos más adelante. El marcado compromiso político y social de la Convención coincidió con el de los docentes mendocinos renovadores y los influyó tanto como nuevas las teorías pedagógicas. Dicho compromiso estuvo claramente relacionado con las ideas socialistas y de izquierda sin ser expresión de una militancia partidaria, ni siquiera en el caso de Florencia Fossatti, que como delegada y más tarde como miembro del Centro de Estudios escolanovista fue su figura más conocida.

El último artículo de la revista referido a las nuevas ideas pedagógicas lo encontramos en el cuarto número de *La Linterna*, de febrero de 1928.¹³ Es el único número que presenta numerosas publicidades en su retiro de portada y las últimas páginas, por lo que es posible que su financiación se ampliara con los recursos de ese origen.

12 *Revista de Ciencias Económicas*. Publicación de la Facultad de Ciencias Económicas, Centro de Estudiantes y Colegio de Graduados. Universidad de Buenos Aires. Año XVI. Marzo-Abril 1928. Serie II. N° 80-81. Págs. 1805-1817. Esta revista estaba dirigida por Alfredo L. Palacios como representante de la Facultad de Ciencias Económicas y las resoluciones de la Convención se incluyen en la sección "Información Universitaria", expresando la simpatía y la solidaridad de la Comisión Directiva del Centro de Estudiantes de Ciencias Económicas.

13 *Ibid.*, págs. 249-253.

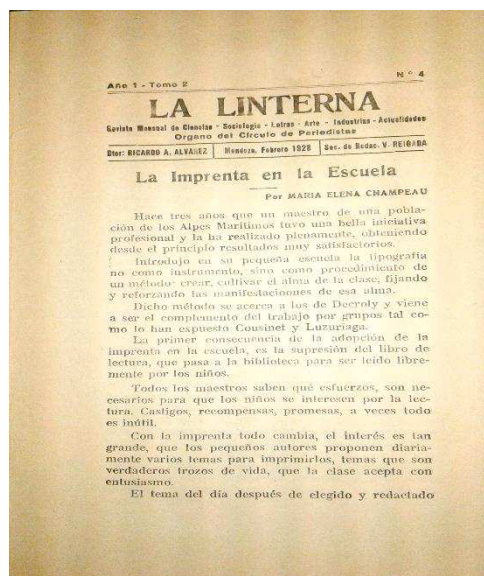


Fig. 2. Portada de *La Linterna* N° 4

El escrito pertenece a María Elena Champeau bajo el título “La Imprenta en la Escuela” y se ocupa del método de Célestin Freinet (Francia, 1896-1966). Comienza ubicándolo como método relacionado con Decroly (Bélgica, 1871-1932), Roger Cousinet (Francia, 1881-1973) y Lorenzo Luzuriaga (España, 1889-1959, Argentina) en términos espiritualistas:

Introdujo en su pequeña escuela la tipografía no como instrumento, sino como procedimiento de un método: crear, cultivar el alma de la clase, fijando y reforzando las manifestaciones de esa alma.

Dicho método se acerca a los de Decroly y viene a ser el complemento del trabajo por grupos tal como lo han expuesto Cousinet y Luzuriaga.

La primera consecuencia de la adopción de la imprenta en la escuela, es la supresión del libro de lectura, que pasa a la biblioteca para ser leído libremente por los niños (*La Linterna*, 4:249).

Entre sus importantes ventajas, Champeau señala el interés espontáneo por la lectura que generaba en los niños, quienes podían proponer los temas a imprimir como “verdaderos trozos de vida, que la clase acepta con entusiasmo”. Describe el procedimiento resaltando su sencillez, velocidad y posibilidades de desarrollo del espíritu crítico y colaborativo, que transformaba el pensamiento individual o colectivo en página del “libro de vida” elaborado por la clase. Pero, además, destaca la posibilidad de comunicar el trabajo realizado e intercambiar con estudiantes de otras ciudades:

Es una educación eminentemente social. Los deberes ya no son hechos solamente para ser corregidos por el maestro, sino para ser leídos y comentados por compañeros de ciudades vecinas o lejanas, porque esas páginas del libro de vida se mandan a niños de otra escuela, de otra

región, prefiriendo para el intercambio aquellas, en que las condiciones de vida sean diferentes (*La Linterna*, 4:250).

En relación con los temas a enseñar, que necesariamente debían ser propuestos por los estudiantes, subraya su importancia decisiva en la utilización de la imprenta: “Lo importante no es el valor de lo que se enseñará, pero sí el grado de interés que presenta para el niño. Sería privarse de esta ventaja el querer emplear la imprenta, en la impresión de temas impuestos por el maestro” (*La Linterna*, 4:251).

Finalmente, Champeau remite al libro de Freinet *La imprenta en la escuela*, que ella tradujo, y pone a disposición de todo maestro interesado del país o del extranjero. Su objetivo era difundir el método para que otras escuelas lo aplicaran y luego “publicar una revista mensual con colaboraciones de cada una de ellas”. Anuncia que ese año tres escuelas provinciales iban a trabajar con dicho método:

Inician el presente curso escolar trabajando con la imprenta tres escuelas: la Manuel Belgrano dirigida por la señorita Tarsila Arias, la escuela nocturna del Círculo de Periodistas dirigida por la profesora señorita Florencia Fossatti y la Juan Martín de Pueyrredón. Puede adquirir la imprenta escolar hasta la más modesta de las escuelas (*La Linterna*, 4:251).

Puesto que mantenía una comunicación epistolar con Freinet, Champeau incluye la transcripción de la respuesta que recibió conjuntamente con el envío del material. En ella Freinet le indica cómo implementar su uso, remarcando que su única finalidad es prestar un servicio a la educación y “la escuela popular”:

Recibí su carta e inmediatamente hice cuanto fué necesario para el envío del material que según mi experiencia necesitará. Podrá después hacerlo fabricar en su país.

Con gran alegría le mando ese material, la práctica le demostrará todo lo que se puede obtener con él, le pido encarecidamente que constituya en su país, y en las limítrofes una cooperadora, semejante a la nuestra, busque los medios de procurarse el material de imprenta en las mejores condiciones. [...] No se decepcione si al principio tropieza con algunas dificultades. [...] Al principio, me permito insistir en la necesidad de atenerse a las instrucciones que le he dado en mi libro y en los boletines que le he enviado. No trate de innovar. Cuando posea bien mi técnica, entonces trabaje como usted lo crea más conveniente. [...] En cuanto empiece a trabajar trataremos de organizar un intercambio de impresos. Será muy original e instructivo. [...] Me consideraré muy feliz de proveerle de todo el material que vaya necesitando, pero he querido hacerle comprender que nuestro sólo fin es el servicio de la educación. No somos comerciantes. Constituya un grupo de “la imprenta en la escuela” provean el material al más bajo precio posible. Ayúdenos en precisar y propagar

esta técnica, con ésto estaremos plenamente satisfechos (*La Linterna*, 4:251-252).

Las revistas incluyen otros artículos de temas y autores variados, entre ellos de Álvaro Yunque –integrante del Grupo de Boedo en Buenos Aires- y Gabriela Mistral, así como de Serafín B. Ortega, Vicente Nacarato y Benito Marianetti –figuras prominentes del ambiente cultural de la provincia- e indican que, presumiblemente, la posterior vinculación del Círculo de Periodistas con el grupo de la Escuela Nueva mendocina se consolidó a instancias de esta publicación por mediación de Florencia Fossatti. Como se observa, la revista *La Linterna* prefiguró lo que fueron las publicaciones oficiales del grupo escolanovista en numerosos aspectos, tales como los temas contenidos en sus artículos y el formato general que adoptaron. De allí su importancia en la trayectoria escolanovista mendocina y para los fines de nuestro análisis.

Consolidación y crisis del movimiento

Es posible inferir que en 1926, cuando la Dirección General de Escuelas y durante la gobernación de Alejandro Orfila se envió a María Elena Champeau a Buenos Aires, se haya iniciado un contacto frecuente con el grupo de docentes porteños que estudiaban y aplicaban las ideas de la Escuela Nueva, encabezados por Clotilde Guillén de Rezzano y su esposo, José Rezzano. La prensa registra que en marzo de 1927 Champeau dictó en Mendoza una serie de conferencias al respecto.¹⁴ Además, ya hemos analizado las primeras publicaciones de los futuros integrantes del movimiento en la revista *La Linterna*. Finalmente, en el mes de septiembre de 1928 el Centro de Estudios Pedagógicos “Nueva Era” lanzó su plan de acción. En una nota publicada en el diario *Los Andes*¹⁵, en primer lugar y a modo de crítica que justifica el cambio, se alude a la situación desfavorable no sólo dentro de la escuela, por la formación deficiente de los docentes, sino también fuera de ella, en el “medio social”, que históricamente había sido refractario a las innovaciones. Por ello, se proponían en primer lugar divulgar la nueva propuesta tanto entre los docentes como entre los padres, a los que se esperaba llegar por medio de conferencias, publicaciones de prensa y “tribunas populares”:

El universal deseo de orientar la educación de los pueblos por una senda que, a la par de desarrollar más armónico e integralmente al individuo, lo

¹⁴ *Los Andes*, 31 de marzo de 1927.

¹⁵ *Los Andes*, 19 de septiembre de 1928.

capacite mejor para la lucha por la vida, ha de condensarse en la tendencia llamada de la escuela activa. Entre nosotros esa corriente pedagógica lucha por materializarse pero tropieza con dos serios inconvenientes que, de no conjurarse a tiempo, pueden causar el fracaso de las generosas tentativas: nos referimos, por una parte, a la deficiente preparación del medio social, y por otra parte, a la falta de conocimientos y de práctica en el magisterio encargado de implantar las nuevas normas. Teniendo en cuenta los fundamentos enunciados, se propone: 1º) la divulgación doctrinaria de las nuevas corrientes pedagógicas, con el objeto de crear un ambiente social favorable a su aplicación pública que nos demuestra palmariamente si son mejores o peores que los que hasta ahora se han ensayado; 2º) preparar personal idóneo capaz de aplicar con conciencia científica los nuevos métodos. Lo primero se hará por medio de publicaciones en la prensa y conferencias públicas. Estas conferencias débense dar no sólo en salones donde concurre el elemento pudiente de la sociedad sino también en las tribunas populares donde se encuentra la gran masa de padres. Débese traer de otros centros intelectuales a elementos capacitados que nos dicten algunas de esas conferencias.

En cuanto a los docentes, se destaca la intención de prepararlos generando en ellos una “conciencia científica” para aplicar los nuevos métodos, con lo cual su referencialidad apuntaba a la ciencia y una modalidad de trabajo distinta de la existente hasta entonces. La oferta de formación de los docentes en Psicopedagogía, Antropología Escolar, Historia de la Educación y las nuevas metodologías indica la importancia que concedían a la actualización como camino para lograrlo y estimular, sobre todo, el conocimiento de las características de la infancia, principal protagonista de la educación dentro de la nueva corriente que representaban:

Para llevar a cabo el segundo propósito se iniciarán, desde principios del año próximo, una serie de cursos de extensión pedagógica para los maestros interesados. Esos cursos estarán divididos en dos ciclos a completarse en dos años, en el primero se dictará un curso de psicopedagogía y otro de antropología escolar; en el segundo, uno de historia de la educación y otro de metodología especial de las nuevas escuelas. Como complemento de lo anterior se creará, con donaciones, préstamos y otros medios, una biblioteca pedagógica y se solicitará, de quienes corresponda, la modernización de la sección pedagógica de la Biblioteca General San Martín.

La falta de conocimientos y de práctica de los maestros, que se buscaba subsanar con los cursos de actualización en el Círculo de Periodistas y bibliografía especializada, es el tema que más preocupó a Fossatti, secretaria de redacción de *Ensayos* en 1929, y cuyas intervenciones analizamos separadamente más adelante por ser las más numerosas.

Florencia Fossatti y el núcleo de docentes que participaban de las nuevas ideas estaban vinculados por su compromiso con las luchas gremiales para reivindicar los derechos del magisterio desde la gran huelga de maestros de 1919 en Mendoza y en la que participaron muchos de ellos. Fossatti desempeñó un importante papel en esos sucesos, al igual que su colega riojana, Rosario Vera Peñaloza (Argentina, 1873-1950) que entre 1917 y 1924 también fue dejada cesante. Es factible suponer que del contacto e intercambio entre ambas haya surgido en Fossatti el interés por las ideas de María Montessori y la Escuela Nueva, dado que Peñaloza en esos años ya había realizado estudios y aplicaciones de los sistemas de Fröbel y Montessori en la Escuela Normal de Buenos Aires, donde fue directora de 1912 a 1917. El *kindergarten* que ella organizó fue una de las primeras experiencias montessorianas en América Latina y fue visitado por la Dra. Montessori en 1926 cuando estuvo en la Argentina, por lo cual seguramente conoció a María Elena Champeau que, como hemos señalado, viajó a Buenos Aires a capacitarse en el tema.

Los escolanovistas mendocinos coexistieron con los pedagogos del movimiento positivista, como es el caso de Víctor Mercante, cuyas ideas asimilaron y adaptaron a su nuevo enfoque. La utilización de la medición o “testeo” no fue entendida como una panacea sino tan sólo como uno de sus instrumentos auxiliares. Los normalistas innovadores que no militaron en esa tendencia, como Vergara, también fueron incorporados desde una nueva perspectiva. Sus ideas sobre libertad y democracia fueron matizadas con los conocimientos de las nuevas ciencias sociales y un espíritu de socialización del que se eliminó el componente metafísico-teológico, manteniendo la noción de vida como “impulso de autocreación” (Roig, A.; Satlari, M. C., 2007). Tampoco atacaron la figura ni la política educativa llevada a cabo por Sarmiento, del cual se consideraban herederos, ni criticaron la formación impartida por la Escuela Normal de Paraná al magisterio argentino.

Entre los miembros destacados del movimiento escolanovista mendocino estuvieron Néstor Lemos, María Elena Champeau, Rayner Gusberti, Adolfo Atencio, José Segundo León Aguilera, Juana Aguirre, Luisa Carrera, Raquel Robert, Ermidia Godoy de Burgos Terán, Esther Buzio, Luis y Filomena Codorniú Almazán, Carlos Quiroga, Armando Flores, Salvador Petronio y Américo D’Angelo, entre muchos otros. Se trató de un grupo heterogéneo tanto en términos sociales como político-partidarios. Algunos habían nacido en Buenos Aires, San Juan o San Luis, y la mayoría pertenecía a los nuevos sectores medios aunque algunos provenían de la élite tradicional cuyana. En general, adherían a la UCR, al leninismo, al socialismo e, incluso, al conservadurismo, pero los unían intereses pedagógicos por sobre sus afinidades

políticas. Ninguno de sus integrantes militó en un partido político durante el período de actividad de la agrupación y, efectivamente, Fossatti perteneció al Partido Comunista pero se afilió después de haber sido cesanteada. Prácticamente todos se formaron en escuelas normales de Mendoza, Córdoba, Paraná o San Luis. Finalmente, todos formaron parte de la Unión Gremial del Magisterio entre 1933 y 1941 (Lacoste, P., 1995b).

Florencia Fossatti (Mendoza, Argentina, 1882-1978), realizó su formación en la Escuela Normal de Mendoza y en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata, de donde egresó en 1912 habiendo tenido como maestro a Agustín Álvarez. Entre 1913 y 1918, ocupó diversos e importantes cargos en la Dirección General de Escuelas y escribió artículos en diarios locales, a raíz de lo cual se incorporó como miembro del Círculo de Periodistas de Mendoza. Por sus méritos profesionales y conforme a la legislación vigente, accedió a los cargos de subinspectora de Escuelas (1913-1915), inspectora de Bibliotecas Populares y Escolares (1915-1917) e inspectora de Escuelas (1917-1918). En 1920 se convirtió en la primera mujer en dar clases en la Escuela “José Vicente Zapata”, fundada en 1912 como “Escuela Industrial de Niñas” y, años más tarde, fue directora de la Biblioteca Pública “General San Martín” (Fontana, E., 1965).



Fig. 3. Florencia Fossatti (Foto Diario Los Andes)

El malestar en el magisterio mendocino, en 1917 y 1918, la encontró desempeñándose como inspectora. Era la época leninista en la que de los comités salían las propuestas para la designación y ascensos docentes, como siempre había sido. Cuando en 1919 fue dejada cesante arbitrariamente y se desencadenó la gran huelga del magisterio, Fossatti lideró la protesta representando al magisterio con el apoyo del resto del país a través de los sindicatos de obreros y centros estudiantiles de Córdoba y Buenos Aires. En 1922, cuando fue nuevamente expulsada por la Dirección General de Escuelas y durante la gobernación de Carlos Washington Lencinas, fue acusada, como todos los demás dirigentes de la huelga, de difundir

“ideas disolventes y doctrinas antinacionales”, como señala Fontana (Fontana, E., 2001). Caído el radicalismo leucista y nombrada por el presidente Yrigoyen como maestra de la Escuela Normal en Mendoza, profundizó sus conocimientos sobre los movimientos de renovación pedagógica y como miembro del Círculo de Periodistas publicó varios artículos en la revista *La Linterna* que editó esa institución, a lo cual ya nos hemos referido.

Durante la intervención de Carlos A. Borzani, se creó el Centro de Estudios Pedagógicos “Nueva Era”, en 1928, con sede en el domicilio del Círculo de Periodistas, y en 1929 se lanzó la revista *Ensayos*, como órgano oficial para la difusión y socialización de su propuesta. Comenzaron a funcionar la “Escuela-Taller” del Círculo de Periodistas, a cargo de Florencia Fossatti y luego de Carlos Quiroga, y la “Escuela Experimental Nueva Era” por iniciativa de Néstor Lemos, para poner en práctica la nueva propuesta pedagógica. Cuando en 1930 fue derrocado Yrigoyen y durante la intervención a la provincia de José María Rosa (h) fueron inauguradas sus nuevas instalaciones. La escuela había tenido tanto éxito que el gobierno de facto le brindó todo su respaldo y le asignó una importante ubicación en la calle San Martín, arteria principal de la ciudad de Mendoza.

Cuando en 1930 Fossatti accedió al cargo de inspectora, desde la Dirección General de Escuelas organizó la primera Exposición Internacional de Material Didáctico en 1932 e implementó las “escuelas complementarias” para mejorar la formación de los estudiantes de 5° y 6° grado mediante la aplicación de las innovaciones de la Escuela Nueva. La iniciativa de organizar dicha muestra fue el cierre de su actuación como inspectora y tuvo como objetivo proporcionar a los maestros la posibilidad de enriquecer su visión y gestión en las aulas con los recursos planteados por los nuevos procedimientos. María Elena Champeau (Mendoza, Argentina, 1894-1992), fue la encargada de organizarla y en diciembre de 1932 fue trasladada a Buenos Aires dado el éxito y la repercusión que alcanzó. Florencia Fossatti en su intensa gestión duró apenas un año y medio porque priorizó el poder experimentar personalmente los cambios y renunció a su cargo de inspectora para pasar a ser directora de la Escuela “Presidente Quintana”, donde se desempeñó hasta que fue expulsada del sistema educativo en 1936. Champeau y José León Aguilera, desde sus cargos de inspectores, respaldaron las reformas de Fossatti cuando, en 1933, se puso a la cabeza del ensayo didáctico de implementación de los “tribunales infantiles”, la enseñanza de educación sexual y el Plan Dalton en la Escuela

“Presidente Quintana”. La implementación de dicho plan fue tratado en un comentario periodístico en el diario *Los Andes*¹⁶ a raíz de la muestra de materiales educativos:

El trabajo individual estaba generalizado en la escuela. Veintidós de sus secciones de grado trabajan de acuerdo a sus procedimientos. Varios maestros desde 1931 –año en que se estableció la escuela complementaria- aplican la tarjeta tipo Dalton en la enseñanza de las asignaturas académicas. Cabe señalar que en menos de dos años de una experimentación realizada en condiciones no del todo favorables se ha alcanzado el dominio de la técnica y cada día por la práctica y el estudio se profundiza el concepto y se perfecciona el procedimiento, cuya finalidad no es otra que la libertad concedida al niño para distribuir su tiempo entre las diferentes materias y temas contenidos en la asignatura que se practica.

La finalidad era ofrecerle al niño la oportunidad de hacer uso de su libertad en la distribución de su tiempo y la posibilidad de elección de los temas de estudio. Se transformaron los tiempos, los espacios, los contenidos y las prácticas de modo que las aulas se convirtieron en laboratorios y talleres; se eliminó el monopolio de la “clase magistral” y el sistema vertical de control; los estudiantes elegían libremente entre laboratorios y tiempos de aprendizaje - descartando el binomio clase-recreo tradicional-; los contenidos desbordaban la matrícula disciplinar fruto del trabajo conjunto y el acuerdo de los docentes a cargo; el autoaprendizaje era pautado por recorridos a través de un “contrato de trabajo” y el exámen dio lugar a la “prueba de comprobación de aprendizaje, capacidad de juicio y/o aplicación de los conocimientos”¹⁷. Con todo ello, se aseguraba el respeto por la iniciativa de los estudiantes y sus tiempos de aprendizaje delimitados por su autonomía y espontaneidad. El uso del método Decroly para la enseñanza de la lecto-escritura fue aplicado también en la Escuela “José Federico Moreno” de la ciudad de Mendoza por Angélica Mendoza, entre otros muchos docentes interesados en la innovación (Fontana, E., 2004).

16 *Los Andes*, 17 de septiembre de 1932

17 Fossatti, F. (1959). *Alegato Pedagógico*. Pág.21-28.



Fig. 5. Fachada de la Escuela "Presidente Quintana" hacia 1930 (Foto Diario *Los Andes*)

En cuanto a la "Escuela-Taller" del Círculo de Periodistas, estuvo orientada a la educación primaria gratuita, nocturna y de oficios para adultos pertenecientes a los sectores populares que no tenían acceso a las escuelas secundarias e incorporaba todo el bagaje técnico y metodológico de la Escuela Nueva.¹⁸ Fue la institución donde se llevó a cabo la experimentación más extensa en el tiempo ya que fue la primera en donde se pusieron en práctica. El órgano rector estaba constituido por un Director y un Consejo Directivo, conformado por representantes de los maestros y del Círculo de Periodistas. La estructura se completaba con un Secretario, que era el único cargo rentado y que desempeñó Carlos Quiroga, acompañado por los docentes y la portera *ad honorem* (Lacoste, P., 1993).

En la "Escuela Experimental Nueva Era", el éxito se basó en tres aspectos fundamentales: la filosofía general escolanovista, el material didáctico y el plantel docente. El material didáctico estuvo diseñado mayoritariamente por Néstor Lemos y a partir de él se organizó la primera Exposición Internacional de Material Didáctico en 1932. El personal docente fue seleccionado entre docentes jóvenes y dispuestos a aprender las innovaciones pedagógicas. Se instaló, además, un taller de imprenta en el cual los estudiantes de la escuela primaria confeccionaban libros de lectura para los niños de grados inferiores y colaboraban en la redacción de sus propios textos. Se estructuró también un laboratorio donde se criaban gusanos de seda y los estudiantes podían tomar contacto directo con los métodos de observación de la naturaleza. El nuevo modo de trabajo permitió superar los problemas de disciplina que surgían en las escuelas donde los estudiantes no participaban de la clase o los temas tratados estaban lejos de sus intereses (Lacoste, P., 1993).

¹⁸ *La Linterna* N° 1. Año I. Tomo I. Noviembre de 1927. Pág.16.

El contacto con el circuito mundial fue fluido, con intercambios epistolares tanto con Cèlestin Freinet como con Adolfo Ferrière e, inclusive, los miembros del movimiento comenzaron a traducir y difundir muchas de las obras de sus principales teóricos. Tanto en *Ensayos*, en 1928, como en *Orientación*, en 1932 y 1933, los diferentes criterios de aplicación produjeron un interesante intercambio de experiencias. El auge reformista posibilitó la organización de conferencias, cursos y exposiciones que aseguraron su difusión entre los docentes de toda la provincia, aunque su epicentro estuvo en veintidós escuelas registradas en la Capital. Las conferencias de Ferrière en varias ciudades de América Latina y la Argentina, constituyen una prueba de la aceptación e importancia que adquirieron los nuevos métodos de enseñanza en su proyección internacional. Su presencia en Mendoza y su visita a algunas escuelas de la provincia se produjeron en el lapso en el que el grupo escolanovista mendocino había dejado de publicar su revista *Ensayos* y todavía no comenzaba a publicar *Orientación*. Sin embargo, los detalles de su visita a la provincia en 1930 quedaron registrados en la amplia cobertura periodística que realizó el diario *Los Andes*¹⁹, con el que estaba vinculada Florencia Fossatti.

Una de las notas aparecidas en dicho periódico está firmada por Fossatti bajo el título “Algunos aspectos de las teorías pedagógicas de Ferrière”²⁰. En él se hace referencia a los aspectos que definen su “doctrina” y la diferencian de otros pedagogos como parte de la “educación científica”. Lo compara con Sarmiento por su condición de *pioneer* o precursor de una nueva concepción de la educación:

Entre los grandes pionners actuales de la educación –nunca fueron tantos en número y pocas veces tan excelsos en calidad- Ferrière sobresale en un caracter que, situándonos fuera de una relación de época y lugar, le da un parecido asombroso por lo real, con lo nuestro: Ferrière como Sarmiento, es un grande, un apasionado propagandista de la educación, idéntica fe en su influencia de los hombres y de los pueblos; el mismo entusiasmo por extender y arraigar sus beneficios. Sarmiento, que por ser estadista en la plena acepción del vocablo, fué también educador, tiene puntos de contacto con este otro hombre que llegó al terreno de la especialización educacional por los caminos de la poesía y de la sociología, es decir, de un sentido de la belleza y de un ideal de humanidad. Pero, con ser notable el esfuerzo y la eficacia de la obra de Ferrière [...] es apenas, ya lo sabemos, una fase de su acción, mejor dicho, una consecuencia de sus convicciones, formadas por la investigación y el estudio en el laboratorio y en la escuela.

19 *Los Andes*, 25 de julio; 27 de julio; 29 de julio; 30 de julio de 1930 y 2 de agosto de 1930.

20 *Los Andes*, 29 de julio de 1930.

Así como en Dewey, educador, está siempre presente el filósofo del pragmatismo, así, de las manifestaciones de Ferrière, pedagogo, rara vez se ausenta el sociólogo. El fervor de su práctica constante por la escuela activa, tiene también su origen en su fe en la influencia de una educación científica y vital sobre los destinos humanos.

El texto denota su formación normalista y su adhesión al concepto de educación popular sarmientino por su potencial para la difusión igualitaria de conocimientos en la sociedad. Florencia Fossatti nunca se enroló en las filas del positivismo imperante en la época aunque siempre sostuvo la necesidad de una pedagogía fundada en la ciencia y apoyada fuertemente en una psicología que subrayaba la especificidad de la niñez y de la adolescencia, origen de “fuerzas creadoras”. Tampoco fue antipositivista al modo de Juan Mantovani, que como inspector apoyó las reformas escolanovistas en Santa Fe, se declaró espiritualista y estudiaba la pedagogía fascista, ni tuvo la actitud socialista dogmática de Aníbal Ponce, para quien Decroly, Montessori y otros pedagogos de la época eran simples representantes de propuestas burguesas y la única reforma pedagógica posible era mediante una toma del poder por parte del proletariado.

En este artículo realiza una crítica implacable al sistema tradicional recurriendo a la resignificación de las categorías utilizadas por el sistema tradicional. La investigación, el laboratorio, la idea de “células” del “organismo social” y el carácter científico de la educación eran atributos exaltados por el positivismo que Fossatti incluye para dejar en evidencia que la Escuela Nueva trascendía sus falencias sin rupturas ni exotismos foráneos. Utiliza inclusive la idea del “apostolado” de Ferrière como actitud que vehiculiza el potencial y la vocación transformadora de la sociedad de sus ideas en pos de una “nueva era”:

Después de la terriblemente dolorosa experiencia de la guerra, la actitud de Ferrière, sin dejar de ser la de un sabio, llega a ser la de un apóstol. No basta el conocimiento de las manifestaciones psicológicas de los niños para asentar las bases de la educación. Otro aspecto del problema son las finalidades de la misma y el fin de la educación no puede ser sólo vital, sino que es, en igual grado de necesidad e importancia, social. [...] porque es un hecho existente y fundamental, y está allí, quieras que no, presente, aunque se pretenda ignorarlo. Ferrière, que no olvida que los niños forman parte de la sociedad y son células de un organismo en orden ascendente, familiar, nacional, humano, no evita esta faz del fenómeno educacional. Por el contrario, colocándose en un plano al margen de toda ideología [...] sueña con una humanidad más feliz y más libre que la actual. Y convencido de que por la educación se puede llegar a alcanzarla, se hace el vocero científico y entusiasta de los principios cuya práctica, a su juicio traerá por lo menos la iniciación de una nueva era.

La utilización del concepto de “nueva era” indica, entonces, la proyección futura hacia la utopía de una humanidad más feliz y libre que la que había protagonizado la Gran Guerra. Los nuevos métodos eran para Fossatti un instrumento eficaz para el logro de ese tiempo futuro sólo si eran utilizados creativamente, “intuitivamente”, y no por mera imitación. La metáfora del docente “alfarero” debía ser reemplazada por la del “jardinero”, como sostenía Fröbel, y con ello esta propuesta se diferencia de las demás como escuela “activa pura”, con técnicas y métodos pero sin sistematización excesiva ni rigidez en su aplicación por parte de los maestros:

La escuela activa pura de Ferrière también nos da métodos, procedimientos, es decir, técnicas; pero [...] ve en la sistematización excesiva el escollo más peligroso que se presenta a los maestros en la aplicación de la educación nueva. Para Ferrière [...] el maestro debe huir de la imitación servil de los procedimientos que se le presentan compuestos y aderezados y casi siempre de segunda mano. “La escuela de ayer –dice- (V. La ley biogenética y la escuela activa, pág. 14 y 15, ed. Española), era la escuela del alfarero, la escuela del mañana, será la del buen jardinero. [...] Es necesario repetir que *la acción espiritual del buen maestro no debe ser nunca superflua e inútil* [...] el material educativo no deberá ser más que un medio de asimilar ciertas técnicas y regular el aprendizaje “al tiempo” lento y rápido de cada individualidad.

El riesgo era el de caer en los mismos errores que se buscaba superar y que los maestros priorizaran ya no sólo los contenidos sino también los nuevos métodos, técnicas y materiales, en lugar de los intereses y características del niño a educar, con un sentido eminentemente mayéutico. Fossatti transcribe textualmente a Ferrière por considerarlo el principal problema de los docentes en Mendoza y el punto fundamental e imprescindible para comenzar todo posible cambio:

Los métodos activos son un procedimiento entre muchos otros para hacer asimilar a los alumnos un programa establecido de antemano, lo que suele llamarse vulgarmente “la materia de examen”. ¡Qué lejos se encuentran los “métodos activos” de la escuela activa verdadera que se preocupa del espíritu del niño en todos sus aspectos: afectividad, voluntad e inteligencia; en donde su querer vivir, los rasgos vitales de su espíritu, su interés espontáneo son la base del método y programas; donde nada está preconcebido sino todo aquello que se refiere a la psicología del niño y a los intereses dominantes de cada edad; donde el trabajo individual se pone en primer término avanzando “cada uno a su paso”, y el trabajo colectivo reúne a los que en cada materia se hallan a un mismo nivel, de acuerdo a sus progresos y a sus intereses.

No hemos podido resistir el deseo de transcribir estos párrafos de Ferrière: ponen el dedo en una llaga nuestra. Apenas nos estamos iniciando en el conocimiento de las nuevas corrientes educacionales y ya se nota la

subordinación casi exclusiva al método. [...] El conocimiento del niño es tan descuidado como antes. En realidad se muestra la tendencia a reemplazar una rutina por otra. [...] cabe preguntar: ¿Habremos ganado mucho en reemplazar al maestro por cartoncitos o juegos más o menos educativos?

En otra nota titulada “El educacionista suizo M. Adolfo Ferrière visitó ayer dos escuelas mendocinas”²¹, se informa que estuvo en Chile y luego de su paso por Mendoza viajó a Córdoba, el Litoral y Buenos Aires, donde disertó en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad de La Plata.



Fig. 4. Adolphe Ferrière de visita en la Escuela “Sargento Cabral” del departamento de Guaymallén, Mendoza, en una sala de preinfantil. En el óvalo a la derecha, la Sra. Virginia de Reigada, Directora de la escuela (Foto Diario *Los Andes*).

La visita de Ferrière a la Escuela “Sargento Cabral” en el departamento de Guaymallén, y a la Escuela “Coronel Rodríguez” de la Capital fueron sucesos que conmovieron el ambiente pedagógico de Mendoza. Con el epígrafe “En ambas se ensayan métodos de la Escuela Nueva” se informa que en ellas observó el funcionamiento de salas de nivel inicial o “preinfantil” o “pre-escolar”, según la denominación de la época, donde aplicaban “los procedimientos de la escuela activa” y se utilizaba material montessoriano preparado por las maestras y estudiantes mayores de la escuela:

El aula recientemente instalada mediante la cooperación de la Sociedad Amigos del Niño, en una atmósfera propicia para practicar en su espíritu y técnica los métodos que la nueva educación preconiza; todo está dispuesto para la alegría y comodidad de los niños, donde la sencillez del mobiliario escolar no está reñida con la estética y el confort.

El profesor Ferrière presenció una clase donde los niños emplearon material escolar preparado por las maestras y alumnos mayores de la escuela y pudo verse objetivamente que es posible contar con material

²¹ *Los Andes*, 2 de agosto de 1930.

adecuado sin que ello dimane ni grandes gastos ni muchas complicaciones; los niños demuestran saber desenvolverse libremente y es notable la alegría con que trabajan y la atención que ponen espontáneamente a sus tareas.

En la escuela Coronel Rodríguez un conjunto pre-escolar, en cuya educación se aplica material montesorio, preparado por las maestras con materiales muy poco costosos, mereció el elogio del visitante.

Según se explica, el trabajo estaba caracterizado por aplicar el “espíritu” de la nueva educación y no sólo la técnica, un aspecto sumamente relevante para Ferrière, porque fomentaba la libertad, el interés y la espontaneidad de los niños. La nota no sólo difundía y promovía la propuesta sino que, además, invitaba a las conferencias que Ferrière dictó en la Alianza Francesa en Mendoza sobre “La escuela actual y la escuela del porvenir”, donde trató temas como la organización de horarios, programas, métodos y exámenes. Las conferencias fueron realizadas por Ferrière durante los últimos días del mes de julio y los primeros días de agosto, de regreso de su visita a Chile y antes de seguir rumbo a Buenos Aires.

Otra de sus conferencias fue sobre el tema “La formación del maestro y la reforma escolar” y se proyectó la película *L’home chez nous*, protagonizada por el propio Ferrière para mostrar su modo de trabajo a los padres y estudiantes de las escuelas mendocinas. Fue un evento inédito para la época y contó con el auspicio de la Dirección General de Escuelas. Con respecto a la proyección de la película, se especifica que por resolución de las autoridades del gobierno escolar asistieron docentes, estudiantes de 5° y 6° grados y padres de escuelas de la Capital. Por último, realizó una conferencia en una universidad que podemos suponer fue la Universidad Popular de Mendoza, fundada diez años antes como institución privada de bien público y sin fines de lucro, que ofrecía una formación con orientación técnica y era la única en su tipo con que contaba la provincia en esos años. Dicha universidad poseía, desde 1927, un edificio propio adquirido con un subsidio otorgado durante la presidencia de Marcelo T. de Alvear y sus docentes realizaban un trabajo voluntario *ad honorem*. En su edificio, situado en calle Mitre 602 de ciudad, actualmente funciona el Instituto Superior Humberto De Paolis, creado en 1970 para la formación secundaria y superior, ya no universitaria.

Cuando Fossatti comenzó a aplicar los nuevos métodos en la Escuela “Presidente Quintana” obtuvo resultados altamente satisfactorios que contaron con el apoyo de los estudiantes y de sus padres. Retomando las ideas de Vergara, también puso en marcha el sistema de “tribunales infantiles para el gobierno escolar”,

destinado a formar a los futuros ciudadanos e incidir en la sociedad conforme a la propuesta de Decroly, de Kerchesteiner y la experiencia de Ferrière. Entre los pilares básicos de la Escuela Nueva estuvieron, también, las premisas de la pedagogía anglosajona del “aprender haciendo” – *learning by doing*-, “aprender jugando” –*learning by playing*-, y la internacionalización de la democracia como forma de vida – *way of life*-, tal como Dewey propuso. Pero los “tribunales infantiles”, encargados de resolver los casos de conducta manifiesta y bajo el directo control de los maestros y de la dirección de la escuela, entraron en inevitable contradicción con el vergonzoso ambiente político que se vivía en esos años en la provincia.

Los “tribunales infantiles” comenzaron a implementarse en 1932 en la “escuela complementaria” de la Escuela “Presidente Quintana” con estudiantes que tenían entre once y trece años de edad. Se realizaron con el objetivo de desplazar el eje del control disciplinario y la fuente de normatividad de lo heterónimo a lo autónomo, ya que el sistema otorgaba al estudiante responsabilidad compartida sobre sus propios actos. Los estudiantes proponían su propio reglamento y elegían a los miembros de los tribunales con un sistema participativo y deliberativo de gestión de los problemas de comportamiento en la escuela. El tribunal podía tomar ciertas medidas y disponer de premios y castigos pero antes debía escuchar a las partes y fundamentar sus dictámenes. El claustro estudiantil se hacía responsable del cumplimiento de las normas pero de todos modos la conducta de los estudiantes seguía estando bajo el control de los maestros, que fiscalizaban todo el proceso y los asesoraban de manera permanente. El dictamen estudiantil estaba siempre sujeto a la decisión de la dirección del colegio que se reservaba la capacidad de veto en previsión de posibles errores.

La experiencia resultaba un medio práctico de suma eficacia para que los estudiantes adquirieran los valores de la vida cívica, en especial del libre ejercicio del juicio crítico, con el derecho de elegir y ser elegido, y los docentes enriquecían su experiencia en un terreno difícil, propio de la psicopedagogía infantil. Por esta razón, no faltaron docentes partidarios de la obediencia del alumnado a la autoridad indiscutida del docente que se opusieron tenazmente a esta innovación, aunque resultaron ser una minoría frente a los docentes, estudiantes y padres que la respaldaron. El entonces Director de Escuelas, Enrique L. Day, autorizó su realización y los inspectores a cargo de la escuela elevaron informes altamente satisfactorios. El nuevo modelo de educación contó con el apoyo de la élite ilustrada que estaba a cargo del gobierno de Mendoza y enorgullecía a las autoridades conservadoras antes de que las violaciones al orden jurídico y las resistencias corporativas a la implementación de la educación sexual entraran en franca contradicción con él (Lacoste, P., 1993).

La enseñanza escolar de educación sexual resultó inadmisible para el poderoso sector del nacionalismo restaurador y católico de orientación fundamentalista. El escolanovismo mendocino procuró superar la ignorancia y la negligencia en materia de educación sexual abordando con médicos especializados los temas de la pareja humana, la necesidad de vínculos monogámicos y la erradicación de la prostitución, consolidada en la Mendoza de entonces por la relación comités políticos-prostíbulos, además de prevenir el embarazo adolescente y las enfermedades venéreas, temas tabúes que se mantenían en un silencio pacato, pusilánime e hipócrita. Sus partidarios consideraron necesario incorporar la educación sexual a los contenidos escolares en consonancia con el feminismo y la ética socialista y anarquista, vanguardia en el sanitarismo y el higienismo de esos años, dado que su abandono al buen instinto constituía una irresponsabilidad criminal (Lacoste, P., 1995b). Como sostiene Roig, el tratamiento pedagógico de éste y otros temas por parte de Fossatti expresaron un feminismo firme y discreto pero muy avanzado para la época. La reivindicación de los derechos de la mujer era una tendencia internacional en esos años y en el movimiento de la Escuela Nueva, sumado a que Dewey fue uno de sus más activos defensores (Roig, A.; Satlari, M. C., 2007).

Para comprender acabadamente este aspecto es preciso contextualizarlo en la defensa de la monogamia y el higienismo que realizaban los socialistas y que se tradujo en su lucha implacable contra la prostitución, las enfermedades venéreas, el juego y el alcoholismo. Alicia Moreau de Justo (Reino Unido, 1885-1986, Argentina) fue una de sus figuras más prominentes, pionera del feminismo y la primera mujer argentina en ocupar un cargo político. La educación sexual -que tuvo en la Argentina a Raquel Camaña (Argentina, 1883-1915) como una de sus principales partidarias- estuvo íntimamente relacionada con el feminismo, abrió el camino a la medicina preventiva en el país e ingresó en terrenos tradicionalmente vedados al debate público y privado (Southwell, M., 2011). Conjuntamente con Cecilia Grierson (Argentina, 1859-1934), Camaña vinculó el proceso educativo con la acción social, al igual que Elvira Rawson de Dellepiane y Rosario Vera Peñaloza, por lo que en este aspecto fueron verdaderas precursoras y pueden ser consideradas antecedentes de la experiencia del escolanovismo mendocino. Cabe destacar la importante labor de defensa de los derechos femeninos que realizó en esos años, entre otras figuras destacadas de la cultura, la escritora y docente chilena Gabriela Mistral (Chile, 1889-1957, EE.UU) premio Nobel de Literatura en 1945 y autora de uno de los artículos contenidos en la revista *La Linterna*.

Los docentes de la Escuela Nueva en Mendoza no pusieron en marcha un plan amplio y específico sobre el tema de la educación sexual pero cambiaron la modalidad de enseñanza de las ciencias biológicas utilizando material iconográfico explicativo que incluía, por ejemplo, mujeres parturientas. Tampoco impulsaron modificaciones más profundas pero fijaron su posición y en sus planes estaba la incorporación de cambios más radicales que no pudieron llegar a implementar porque finalmente se impuso el ostracismo y el silencio por prejuicios ancestrales decididos por dos de las más poderosas instituciones sociales en Mendoza: la Iglesia Católica y el sistema educativo oficial, que aunaron sus esfuerzos para destruir la iniciativa.

La crisis de 1936 tuvo su primer síntoma en la “Escuela-Taller” del Círculo de Periodistas un año antes, cuando los periodistas conservadores del diario *La Libertad* vencieron en las elecciones a los liberales de *Los Andes*. El nuevo grupo nombró a Guillermo Petra Sierralta en la presidencia y despidió a Carlos Quiroga e inclusive a la portera, que trabajaba *ad honorem*. Los estudiantes iniciaron una protesta pero no fueron escuchados y la conducción exigió la renuncia a todos los docentes. En esta primera confrontación los docentes reformistas perdieron un importante espacio y se anticipó lo que iba a suceder luego con todos los logros que había alcanzado el movimiento.

Entre los docentes la lucha tuvo dos frentes: el de los que se sentían fundadores de una “pedagogía nacional” con los antiguos educadores positivistas y el de los sectores “tradicionales”, partidarios de una escuela verticalista y disciplinaria dentro de la ortodoxia de la tradición sarmientina. Ambos acusaban a los partidarios del escolanovismo de extranjerizantes y disolutos. A ello se sumó el auge de los totalitarismos de ultra derecha en el escenario internacional, lo cual influyó en el giro autoritario de los organismos oficiales de todo el país y ayudó a consolidar el poder de un sector contrarreformista local. Ese sector logró el respaldo del gobierno nacional. Sus miembros predicaban a favor de relaciones familiares “tradicionales”, caracterizadas por un marcado verticalismo autoritario y fuertes tabúes, a los que la Iglesia Católica avaló ampliamente a través de su portavoz y enemigo encarnizado de Florencia Fossatti, Pedro Arce, presbítero de la parroquia San Vicente Ferrer en el departamento de Godoy Cruz. Ello explica cuáles fueron las dos acusaciones más graves que se le hicieron a Fossatti y su proyecto pedagógico en el “juicio” que se le hizo en la Legislatura de Mendoza, en 1936.

A lo largo del “gran debate” quedó en evidencia el fundamentalismo católico de Julio César Raffo de la Reta, que reemplazó a Enrique Day como Director General de Escuelas entre 1936 y 1940. La educación sexual y los “tribunales infantiles” fueron calificadas como “prácticas destructoras del Occidente cristiano” por estar inspiradas en el “comunismo soviético”, puesto que “no era propio sacar a los estudiantes de su inocencia infantil”. La enseñanza laica no debía confundirse con ateísmo de un gobierno que apoyaba una educación “ni comunista ni fascista sino argentinista”. El encargado de defender a los docentes acusados durante esa parodia legal, más parecida a un juicio de la Inquisición que a un procedimiento jurídico y montada para denostarlos públicamente de manera ejemplificadora, fue el reconocido diputado del bloque socialista Benito Marianetti, quien, además, denunció “la entrega del país al capitalismo imperialista extranjero”, plenamente avalada por el gobierno y en evidente contradicción con su retórica nacionalista.²² El cuerpo resolvió aprobar la declaración socialista y manifestó su solidaridad con la actuación y principios de la Escuela Nueva, pero el gobierno continuó inmutable con la aplicación de su política de difamación e ilegalidad (Lacoste, P. 1993).

Encabezados por el diputado demócrata Edmundo Correas, que luego fuera rector fundador de la Universidad Nacional de Cuyo, los “legisladores” surgidos del fraude resolvieron la cesantía de Fossatti y el desconocimiento de sus antecedentes jubilatorios a fin de impedirle el retiro, con el completo respaldo del Ministerio de Guerra y de Justicia e Instrucción Pública de la Nación.²³ Tanto la comunicación escrita del entonces ministro Ramón S. Castillo acusando falsamente a Fossatti de “apátrida” y “agente del comunismo soviético”, como la respuesta de Correas, ambas de 1935, revelan la cuidadosa planificación con que se realizó el oprobioso ataque. Cuando Correas declaró a un periodista que él había calificado a los miembros del grupo en virtud de un documento secreto emanado del Ministerio de Guerra, expuso públicamente su verdadera opinión sobre Fossatti y los cuestionados cambios:

[...] por intermedio de los tres actuales inspectores de escuelas de la Provincia, que son sus discípulos: señorita Champeau y señores Codorniú y París, ha introducido la Enseñanza Activa y los Tribunales de Disciplina destinados a disminuir la autoridad del maestro. Un importante paso a la instrucción soviética es la “instrucción sexual” que se imparte a su iniciativa en los grados superiores.²⁴

22 *Los Andes*, 7 de mayo de 1936.

23 *Los Andes*, 3 de junio de 1936.

24 *Los Andes*, 6 de junio de 1936.

A pesar de su trayectoria intachable, su innegable prestigio y el apoyo social con que contaba, lograron someter a Fossatti a una inexplicable “muerte” civil y económica hasta 1958, cuando finalmente logró acceder a su jubilación tan arbitrariamente negada. Fue objeto de una auténtica mutilación de su existencia y su capacidad pedagógica ya que las razones de la injusticia, los abusos, los agravios y la persecución a la principal referente de la Escuela Nueva en Mendoza fueron exclusivamente ideológicos e innegablemente falaces. El “sumario” en su contra adoleció de todo tipo de irregularidades e, inclusive, pocos meses más tarde, fue víctima de la violencia intimidatoria perpetrada de manera anónima por sus enemigos con una bomba de alquitrán e inscripciones con pintura en la fachada de su domicilio particular, en calle Chile 716 de la ciudad Capital.²⁵



Fig. 6. En el centro: Florencia Fossatti
(Foto Instituto de Educación Superior Simón Rodríguez)

Lázaro Schallman sufrió, además, los rigores del antisemitismo cuando fue separado de su cargo de inspector y fue prácticamente expulsado de la provincia en 1936 por el gobierno conservador que, con el aval del gobernador Guillermo Cano, resolvió prohibir la realización de cualquier tipo de experimento pedagógico por parte de los maestros y unificó el sistema de enseñanza según los cánones de la escuela tradicional. Néstor Lemos no escapó a la reacción y fue “sumariado”, exonerado de su cargo de director de la “Escuela Experimental Nueva Era” –que provocativamente fue rebautizada con el nombre del sacerdote José Lorenzo Güiraldes- y quedó limitado a dar clases en escuelas nocturnas marginales. José León Aguilera fue trasladado a una escuela del departamento de San Rafael, a más de 300 km al sur de la Capital, y sancionado sin sumario previo. El mismo destino tuvo Carlos Quiroga, en tanto que Américo D’Angelo fue trasladado a una escuela de la localidad de Corralitos, 20 km al

²⁵ *Los Andes*, 13 de noviembre de 1936.

nordeste de la Capital y también fue ilegalmente sumariado por la Dirección General de Escuelas (Fontana, E., 2004).

En defensa de la Escuela Nueva se manifestaron no sólo los legisladores socialistas encabezados por Benito Marianetti, sino también radicales, maestros, organismos pacifistas, el Congreso de Maestros de Córdoba y periódicos de perfil liberal como *El País*, también de Córdoba, y *Los Andes* en Mendoza, entre otros. Pero todo fue inútil puesto que la sociedad mendocina y de todo el país aceptó el avance de un autoritarismo al que estaban habituados. Esteban Fontana señala que la “Escuela Activa” murió sin que nadie se atreviera a salvarla en esos meses en que el cinismo y el absurdo terminaron siendo incuestionables (Fontana, E., 2001).

De 1936 a 1943, cuando en el seno de la oligarquía local se impuso la reacción conservadora nacionalista y católica fundamentalista, los gobiernos de Guillermo Cano, Rodolfo Corominas Segura y Adolfo Vicchi suprimieron implacablemente las reformas promovidas por la Escuela Nueva. La minoría que se apoderó del gobierno de la provincia usó sus influencias en todos los órdenes y, dado que carecía de apoyo entre los docentes de carrera que habían logrado ascender por mérito al grado de inspectores, se decidió a remover todos los obstáculos para afianzar su poder. En 1936 el gobierno modificó el escalafón docente en los requisitos necesarios para acceder al cargo de inspector y eliminó la exigencia de antecedentes en la actividad con el pretexto de satisfacer la necesidad de una “mayor libertad de acción”. Esta reforma, dispuesta unilateralmente, le permitió al gobierno nombrar y destituir a los inspectores y manejar la burocracia educativa según conveniencias partidarias y nepóticas.

En cuanto a la supresión de los “tribunales infantiles”, la medida generó amplias polémicas pero el gobierno logró el respaldo de la comunidad educativa de Mendoza, incluyendo a docentes que habían participado de las reformas y directivos de prestigio utilizando el temor y prebendas o sobornos. Los argumentos que esgrimieron para reivindicar la vuelta al modelo de escuela autoritaria eran racistas y arbitrarios, al extremo de argumentar que la tradición hispánica había impuesto en la Argentina barreras infranqueables para el desarrollo de una sociedad democrática y pluralista. El objetivo de formar ciudadanos con juicio crítico y capaces de internalizar la democracia como forma de convivencia social perdieron legitimidad y respaldo social, reemplazados por los ideales de la educación “nacionalista, patriótica y moral”.

De allí en adelante, en Mendoza se acentuó la influencia del espiritualismo antipositivista pero pedagogos como Lorenzo Luzuriaga y María de Maeztu (España, 1881-1948, Argentina) se encargaron de seguir difundiendo los principios de la “Nueva Educación”. Maeztu, que abandonó su país por la Guerra Civil Española, protegió el acervo innovador desde su cátedra en la Universidad de Buenos Aires, que ocupó hasta su muerte. En gobierno provincial llevó adelante un plan de alfabetización similar al que había realizado la gestión socialista en Godoy Cruz y, en 1937, la Dirección General de Escuelas comenzó a publicar *El Monitor de la Educación de la Provincia de Mendoza*, a cargo del Dardo Olguin, pero dejó de aparecer a fines de 1938.

No obstante, la madurez alcanzada por los docentes mendocinos se evidenció en los debates del primer Congreso Pedagógico de Cuyo, reunido en San Rafael a fines de 1939, donde la mayoría de los inspectores de la provincia y una nutrida delegación de maestros, encabezados por Lázaro Schallman, lograron la aprobación mayoritaria de notorias resoluciones, como la difusión de la Tabla de los Derechos del Niño sancionada en Ginebra o el mantenimiento de la laicidad educativa, seriamente amenazada en todo el país (Satlari, M. C., 2007). Sin embargo, en 1940 el Director General de Escuelas, Federico Moyano, prohibió la concurrencia de alumnado mixto en un mismo turno y en 1941 fueron suprimidas las “escuelas complementarias”, con lo cual quedaron eliminados formalmente los últimos vestigios de los cambios escolanovistas. Entre otras medidas inspiradas en el fascismo europeo, se estableció la obligatoriedad de realizar desfiles escolares militarizados en las fechas patrias en el marco de un fuerte embate contra el laicismo. El “renacimiento católico” que se produjo gracias al golpe cívico-militar de 1930 transformó a la Iglesia Católica en la principal fuente de legitimación del autoritarismo que se había adueñado del poder frente a la sociedad. El sistema educativo oficial pasó a ser entonces un terreno paradigmático de disputa con el “mito liberal y laico” existente hasta entonces.

Años más tarde, la misma Florencia Fossatti explicó los alcances y pormenores de ese vergonzoso proceso en su “Alegato pedagógico. Bases pedagógico-político-jurídicas de una petición de justicia”.²⁶ Se trata de un folleto, como ella misma lo define, presentado a la Dirección General de Escuelas acompañado de documentación dada a conocer públicamente para su propia defensa. En él hace referencia a los antecedentes pedagógicos nacionales e internacionales de la Escuela Nueva en Mendoza, conjuntamente con la descripción del método y los procedimientos utilizados

26 Fossatti, Florencia. (1959). *Alegato Pedagógico. Bases pedagógico-político-jurídicas de una petición de justicia*. Mendoza: Talleres D'Accurzio.

“con carácter de ensayo” durante su gestión. Expone en detalle el modo de implementación de los “tribunales infantiles” y explica sus fundamentos:

La actitud de respeto a la personalidad infantil, sin olvido de las exigencias que la formación de un concepto de los deberes sociales y de una base moral humanista incluye en íntima fusión con lo primero, fue la línea conductora en la orientación y práctica de los tribunales infantiles. [...] La tarea previa consistió en el conocimiento por parte de los alumnos y docentes, de la misión, finalidad, estructura y movimiento del sistema de gobierno interno, que había de realizarse con la participación del alumnado, bajo la supervisión de los educadores. Se destacó ante los niños lo que se esperaba de ellos en pro del orden escolar y la corrección en su comportamiento, todo eso necesario para un desarrollo exitoso de sus estudios.

Ya creada la atmósfera simpática y una actitud de expectativa, se procedió en cada sección a la elección de delegados. Con raras excepciones, lo hicieron con acierto; pero como según el modo de actuar, podían ser revocados por sus compañeros, se subsanó luego cualquier error en la elección. Los delegados, reunidos en asamblea, eligieron entre ellos cinco jueces que con el maestro asesor y un miembro de la dirección de la escuela, integraban el tribunal. [...] Cualquier medida más allá de la simple amonestación, era comunicada a la dirección del establecimiento por el maestro asesor y el presidente del tribunal. Prácticamente, los docentes con función directiva y el asesor vinieron a constituir lo que la costumbre designó con el nombre de tribunal superior. Éste entendía en las cuestiones que trascendieran los límites de una sección y en los casos susceptibles de reconsideración. Cualquier resolución lo era ad-referendum de la autoridad directiva, que consultaba con el maestro asesor y los docentes del equipo las medidas que por su influencia educativa o por su repercusión en la familia, debían ser discutidas y muy meditadas.

La forma de actuación en el tribunal infantil descartaba la posibilidad de soluciones sin la intervención de un educador y conocimiento de la dirección de la escuela. Esto significa que nunca pudieron funcionar los tribunales infantiles en la forma desordenada e irresponsable, que la parcialidad de subalternos intereses les atribuyó, puesto que fueron orientados y supervisados por docentes comprensivos y estudiosos.

A lo largo de todo el texto básicamente reclama justicia respondiendo a las críticas y pretextos utilizados para su expulsión del sistema educativo, denuncia a los responsables y vincula, además, su experiencia con la europea no sólo en su origen sino también, en lo que considera fue un destino común al ser ambas combatidas por el nazi-fascismo y objeto de sus ataques y prohibiciones. En ese punto recurre a la referencia de la obra educativa de Sarmiento y a figuras como José María Torres, Víctor Mercante y Carlos Norberto Vergara como antecedentes nacionales de la educación democrática y científica que propuso la Escuela Nueva mendocina:

[...] la solicitud de justicia contra secuencias de la acción calumniosa y destructiva que sectores fascizantes y la reacción oscurantista, clerical, que no católica, llevaron tras la dispersión, confusión y anulación de ese movimiento, abusando de situaciones de poder e influencia, que en esos días detentaban. [...] Los focos de reacción fascizante y oscurantista, a cara descubierta o enmascarándose en la indiferencia, así lo han querido y hasta hoy lo han logrado. [...] La necesidad de preparar el terreno para lo que después lograron parcial y temporariamente, de anular el espíritu democrático y progresista y por lo tanto, la condición laica de la enseñanza primaria estatal, fue el motivo central y verdadero de este conato contra la cultura del pueblo.[...] Lo exigía la formación de un clima propicio al propósito de arrasar con la esencia científica y democrática creada en laboriosa tarea diaria por miles de maestros identificados con el espíritu sarmientino y formados en la concepción pedagógica concurrente de José María Torres, Leopoldo Herrera, Víctor Mercante, Carlos N. Vergara y tantos otros. [...] Así mismo, fue perseguida la labor pedagógica seria y patriótica de los jóvenes maestros - juventud en las ideas y la posición- en los países donde el nazi-fascismo dominó o pudo penetrar con su influencia en el aparato gubernamental y círculos privilegiados por los resortes de poder en sus manos. Baste recordar la suerte corrida por la magnífica renovación en las escuelas comunes del municipio de la ciudad de Viena o el caso de España, donde la guadaña del fascismo falangista cortó los tallos de un florecer maravilloso. Parece inútil recordar cómo la persecución –vejámenes, destitución, torturas, exilio, pérdida de la libertad o la vida- se encarnizó en el castigo a la docencia democrática.



Fig. 7. Florencia Fossatti, María Elena Champeau y Rosario Vera Peñalosa
(Foto Diario *Los Andes*)

Este final se repetirá durante la década de los años setenta como parte de una tradición provincial funesta y sólo contrarrestada por la comprometida labor de rescate realizada por Esteban Fontana y Arturo Roig, cuyas reflexiones sobre el tema han sido guía e inspiración de nuestro trabajo. Efectivamente, las propuestas pedagógicas alternativas y emancipadoras que surgieron en Mendoza en el siglo XIX y en el siglo

XX, entre las que se contó la Escuela Nueva, se enmarcaron y fueron expresión de grupos sociales emergentes y contestatarios, razón por la cual tuvieron un decurso análogo al de éstos. Los sucesivos intentos de reforma pedagógica que se generaron en Mendoza estuvieron directamente relacionados con momentos políticos críticos, razón por la cual, si bien generaron un importante legado, no pudieron alcanzar una maduración suficiente como para expresar todas sus potencialidades (Roig, A., 1998a). Indefectiblemente, se produjo la expulsión o cesantía de sus promotores, como testimonia Roig, pero dado que las necesidades a las que respondían sus propuestas continuaron existiendo, sus innovaciones siguieron vivas en otras configuraciones y se constituyeron en una respuesta efectiva a la problemática educativa que sus detractores sólo han podido demorar en su plena vigencia.

CAPÍTULO IV

Con el objetivo de interpretar críticamente la instancia fundadora de la propuesta de la Escuela Nueva mendocina expresada en sus producciones, hemos establecido el marco teórico-metodológico desde el cual abordarlas. Explicitamos los criterios de clasificación así como las categorías para el análisis de estos textos dentro de la producción general del movimiento a fin de caracterizar su particular articulación en Mendoza. Como ya señalamos, recurrimos a las nociones que propone Roig para diferenciar el “discurso subalterno” de la Escuela Nueva en relación con el “discurso dominante”, representado por el discurso normalista. En términos de lo que Michel Foucault (1970 - 2003) denominó “formación discursiva”, buscamos reconocer las marcas textuales del escolanovismo como alternativa al normalismo y su modelo de escuela como “institución de secuestro” destinada a homogeneizar e invisibilizar todo tipo de diversidad.

Hasta aquí nos hemos ocupado de artículos publicados en los diarios locales y la revista *La Linterna* en 1927 y 1928. Abordaremos ahora las revistas creadas por el movimiento para la difusión de su pensamiento: *Ensayos*, de 1929, y *Orientación*, editada de 1932 a 1933. Ambas fueron publicaciones especializadas de información y socialización de la tarea de los maestros vinculados a las nuevas ideas pedagógicas. Sus nombres denotan su voluntad sostenida de constituirse en referentes de los docentes mendocinos brindándoles acompañamiento y guía en sus iniciativas de aplicación a fin de lograr que las innovaciones que propiciaron se replicaran en el resto de las escuelas de la provincia. Indican, además, que no se trataba de una propuesta normativizante al estilo de la de *El Monitor de la Educación Común*, la publicación oficial existente, sino que expresan el carácter experimental y empírico del saber que divulgaron sus autores. Comenzaremos con el análisis de *Ensayos*, el primer “Órgano Oficial del Centro de Estudios Pedagógicos “Nueva Era”, una revista independiente, sencilla y local pero que logró proyección nacional e internacional por un enfoque significativamente distinto al consagrado en la educación provincial hasta entonces.

Ensayos

En efecto, el interés en dar a conocer las nuevas ideas pedagógicas para subsanar la falta de nuevos conocimientos y prácticas de los maestros llevó al grupo de docentes escolanovistas mendocinos a la creación de *Ensayos* buscando despertar su interés y lograr su adhesión. Hemos podido acceder sólo a tres números de la

colección, conservados en la Biblioteca Pública “General San Martín” de Mendoza y que en la actualidad se encuentran inexplicablemente perdidos al igual que todos los ejemplares de *Orientación*. Los terremotos y sucesivas inundaciones han atentado hasta hace pocos años contra la conservación del material documental necesario para investigar sobre la mayor parte de la historia provincial, pero la desaparición irreparable de gran parte de él aún siguen causando estragos en los centros de archivo existentes. No obstante, los insumos con que hemos contado nos han permitido lograr nuestro propósito y se han transformado ahora en una instancia fundamental de su conocimiento, difusión y valorización como parte inocultable del patrimonio cultural de la provincia.

Los tres ejemplares analizados corresponden al año 1929, del mes de mayo al mes de octubre. Se trata de una publicación mensual, como se destaca en la portada de todos los ejemplares, y el primer número pudo haber aparecido en el mes de enero de 1929 pero sabemos que sus editores debieron enfrentar serios problemas de impresión que les imposibilitaron cumplir de manera efectiva con la frecuencia de aparición que se propusieron inicialmente. En el número 4-5, de mayo y junio de 1929, se comunica en una nota de redacción titulada “Advertencia a nuestros lectores” y ubicada al final de la última página, que el número del mes de abril les fue remitido con dos meses de atraso y mal impreso por la editorial de Buenos Aires contratada para imprimirla. Por esa razón, se pudo distribuir recién en el mes de julio de 1929, a pesar del interés de los redactores en publicarla con puntualidad y la mayor calidad de impresión a su alcance. Asimismo, piden disculpas a sus lectores dando a conocer lo precario de su situación: [...] dificultades de toda índole que en un ambiente tan escasamente favorable a las iniciativas de este carácter, es preciso vencer para llevarlas a la realidad, así fuere en condiciones tan modestas como las que nos imponen las circunstancias (*Ensayos*, 4-5:22).²⁷

Sabemos también, que fue financiada con fondos provenientes de publicidad y suscripciones, según lo evidencian los ejemplares analizados y está indicado expresamente en la revista. Presenta una escasa cantidad de anuncios publicitarios que se encuentran a lo largo de las páginas de todos los ejemplares de los que disponemos, mayoritariamente concentrados en el retiro de portada y la última página. Entre sus auspiciantes figuran dos librerías, un prestigioso hotel, una gran tienda muy popular en la época, comercios y servicios profesionales, entre los cuales se destaca el abogado Benito Marianetti, político socialista muy reconocido en el ámbito local que mantuvo una estrecha relación con los miembros del grupo, como hemos visto y

27 Para citar la revista *Ensayos* utilizamos la indicación del número de revista seguido del número de página.

veremos también más adelante. Del mismo modo, en *Ensayos* 8-9, de septiembre y octubre de 1929, en el retiro de portada se destaca una solicitud con el título “A Nuestros Suscriptores” instándolos a cancelar sus deudas para poder seguir recibiendo la revista, lo cual demuestra que tuvieron dificultades cada vez mayores para solventarlas. No podemos precisar si fue el último número de la colección pero podemos suponer que se dejó de publicar por falta de recursos económicos.

Otro indicador de su precariedad son los cambios en el lugar de impresión de los tres ejemplares analizados, ya que en *Ensayos* 4-5, de mayo- junio de 1929, en una “advertencia a los lectores” se explican las razones de la demora en su aparición y se deja constancia de que ese número se imprimió en una editorial porteña consignada como la Editorial “Lassus”, situada en calle Chacabuco 341, sin más detalles. Pero en *Ensayos* 6-7, de julio-agosto de 1929, luego de diversos anuncios publicitarios, se indica en la última página que el número fue impreso en los Talleres Gráficos “La Lucha”, ubicados en calle San Martín 1912, en la Capital de Mendoza. En *Ensayos* 8-9, de septiembre-octubre de 1929, la única referencia es la de “Impresores Flores y Chesak” en la última página, con domicilio no consignado y junto a una publicidad de página completa de la Empresa de Luz y Fuerza S. A. referida a cocinas eléctricas, lo cual muestra, a su vez, que apuntaba a un público mayoritariamente femenino. Lo más probable, entonces, es que esos dos números hayan sido impresos en Mendoza pero en distintos lugares de impresión.



Fig. 8. Publicidad de la Empresa de Luz y Fuerza.

Respecto de la portada, en los tres ejemplares y a continuación del nombre, se destaca que se trata del Órgano Oficial del Centro de Estudios Pedagógicos “Nueva Era”. Consideramos que el nombre está inspirado en el progresismo espiritualista de Ferrière, para el cual la educación era “la gran aventura social” con el potencial de transformar las mentalidades y contribuir al advenimiento de un nuevo tiempo o una “nueva era” para la humanidad. De hecho, su revista *Pour l’ère nouvelle* fue la tribuna de sus ideas durante los años 20, cuando ocupó el cargo de director adjunto de la

Oficina Internacional de Educación -OIE, fundada en 1925, y, como se puede observar, contiene exactamente el mismo concepto.

El Sumario, que también encontramos en la portada de todos los números analizados, adelanta el contenido y a continuación se especifica que tanto la dirección como la administración de la revista se ubicaron en una calle céntrica de la ciudad de Mendoza –Buenos Aires 39- por lo cual es posible suponer que buscaron ocupar un lugar importante en la sociedad de su época. Sin embargo, nos importa destacar que esa dirección es la misma de la administración y redacción de la revista *La Linterna*, editada por el Círculo de Periodistas, del cual, como sabemos, Florencia Fossatti fue miembro fundador y que, además, le subalquiló parte de sus instalaciones a las “escuelas-talleres”.²⁸ Por tanto, inferimos que en el mismo lugar funcionaron, al menos durante algún tiempo, el Círculo de Periodistas, la “Escuela Taller” y el Centro de Estudios Pedagógicos “Nueva Era”.

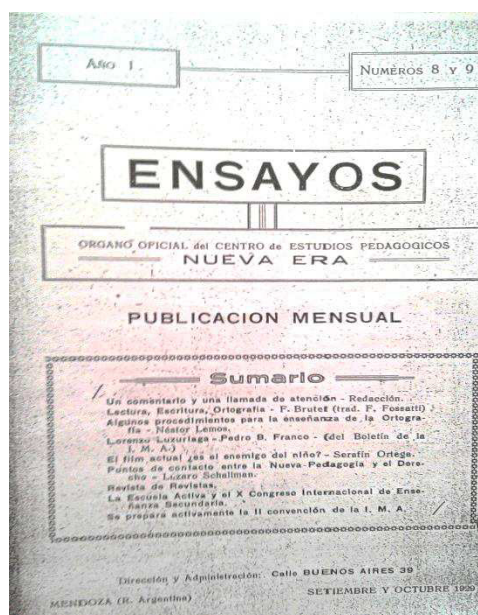


Fig. 9. Portada de *Ensayos*

En todos los ejemplares analizados encontramos secciones fijas: la nota editorial, el comentario de publicaciones con el título “Revista de Revistas” e “Informaciones. Biblioteca Pedagógica Nueva Era”, con un listado de obras disponibles al final y como contenido de cierre. De igual manera, en todos los ejemplares y en la primera página figura Florencia Fossatti como Secretaria de Redacción,

²⁸ *La Linterna* N° 7. Año I. Tomo 3. Mayo de 1928. Pág. 379.

presumiblemente por su prestigio profesional y su liderazgo dentro del movimiento pero, también, por su vinculación o su condición de nexos con el Círculo de Periodistas y su experiencia previa de participación en la revista *La Linterna*. Estas razones justifican comenzar en primer lugar nuestro análisis del contenido focalizándonos en los artículos que ella escribió.

Florencia Fossatti en *Ensayos*

- ***Aclarando conceptos***

Bajo ese título, en *Ensayos* 4-5, de mayo-junio de 1929, en la nota editorial Florencia Fossatti aborda el tema de la enseñanza conforme a las nuevas teorías. La inicia señalando que la puesta en práctica de los nuevos métodos exige un esfuerzo de comprensión poco común para los docentes de la época y en relación con la enseñanza tradicional o “la vieja pedagogía especulativa”. La crítica y recomendación está destinada a destacar que se trata de procedimientos que requieren compromiso y reflexión, lejos de la mecanicidad y la sola praxis, como lo fue para sus creadores e inspiradores. Señala que todos ellos fueron docentes e investigadores que infundieron a su quehacer “convicciones verdaderas” y “conocimientos científicos fundados”. Remarca no sólo la novedad que supone la perspectiva que difunde la revista, sino, fundamentalmente, su carácter práctico y experimental, “científico” en definitiva y conforme a los parámetros de la época. Expresa de ese modo cuál es la estructura axiológica de su discurso y su referencialidad pedagógico-epistemológica:

Es interesante conocer cómo muchos –demasiados maestros- enfocan las teorías y problemas de la escuela nueva cuando intentan su comprensión o quieren poner en obra la práctica de los métodos y procedimientos aconsejados por la experiencia de los educadores que después de un largo y serio proceso experimental, estuvieron bastante seguros de los resultados como para darlos a luz, y difundirlos por todos los medios a su alcance, enardecidos en una labor de propaganda donde arde el fuego de las convicciones verdaderas, moderado por la serenidad propia de las disciplinas científicas. Para algunos, todo es fácil de comprender; no necesitan ellos ni de esforzarse en penetrar el sentido de la pedagogía nueva, que por ser científica, difiere en sus fundamentos y condiciones, tanto como en su proceso, de la vieja pedagogía especulativa, ni tampoco del entrenamiento que la mente ha de realizar cuando busca su camino por derroteros distintos de los habitualmente seguidos (*Ensayos*, 4-5:3).

La autora se ocupa de los docentes que ignoraban el sentido y las técnicas de la nueva pedagogía pero adherían a ella y le hacían propaganda con lo cual, para Fossatti, “su actuación se vuelve peligrosa” porque fracasaban y culpaban a la nueva metodología de sus errores. De igual manera, considera que los docentes que se colocaban de antemano en la oposición partían de un concepto confuso y no reconocían el carácter innovador del escolanovismo, por lo cual eran refractarios a los cambios en el sentido propuesto. Se refiere a la crítica que señalaba que Rousseau y Pestalozzi ya habían postulado, mucho antes, los principios pedagógicos que este movimiento consideraba novedosos, específicamente en cuanto a la actividad como una ley del desarrollo de la niñez. Fossatti argumenta al respecto que, efectivamente, dichos autores colocaron los cimientos de la “moderna pedagogía” pero los nuevos conocimientos aportados a la pedagogía por la Psicología, a través de investigaciones con nuevos criterios y métodos científicos, buscaban recuperarlos para transformarlos y trascenderlos dentro de un complejo desarrollo metodológico que apenas estaba en sus comienzos. Pestalozzi es considerado en el artículo “un renovador y por lo tanto expresión de una mentalidad flexible”, uno de los primeros que intentó hacer de la educación una ciencia y que señaló la necesidad de respetar la personalidad del niño. Por lo tanto, destaca que “nuevo no significa una idea o hecho separado absolutamente del pasado” pero implica, apodícticamente, otro modo de pensar la realidad presente.

La referencialidad del texto apunta tanto al pasado, con Rousseau y Pestalozzi, como al presente de los avances científicos existentes hasta entonces. Apelación a la ciencia que se vincula al interés en fundamentar su perspectiva en los parámetros más avanzados de su época y compartidos por el ideal positivista, al cual el movimiento resignificó sin rechazar. Al mismo tiempo, alude a sus diferencias con la concepción tradicional, expresada paradigmáticamente en la revista *El Monitor de la Educación Común*. En dicha revista encontramos que desde su fundación en 1881 hasta 1940 figuran muy pocos autores pertenecientes a la Escuela Nueva. Sin ignorarlos, incluye sólo a Montessori y Claparède, al igual que algunos artículos de Rosario Vera Peñaloza en los que se refiere críticamente a las innovaciones.

Recordemos que la concepción pedagógica de Jean Jacques Rousseau (Suiza, 1712-1778, Francia), contenida en su novela *Emilio o de la educación*, lo coloca en el lugar de uno de los principales representantes de la defensa de la infancia como una etapa diferenciada y con características propias tanto en el desarrollo como en el aprendizaje de la especie humana. Por esa razón, el texto se divide en cinco “libros” dedicados los dos primeros a la infancia de Emilio, el tercero y cuarto a su

adolescencia, y el quinto a su adultez, en su vida doméstica y civil al retornar a la sociedad, así como a la educación de Sofía, futura esposa de Emilio. En ellos postuló la necesidad de respetar los intereses infantiles, su naturaleza y su libertad fuera de los convencionalismos sociales, así como el aprendizaje mediante la actividad en lugar de verbalizaciones, realizado por medio de la propia experiencia, en contacto con la naturaleza, con una mínima intervención del docente y sin una disciplina estricta ni prescripciones morales. La finalidad para Rousseau es que el individuo pueda conservar su bondad natural, aquello que lo hace educable, al margen de una sociedad que inevitablemente lo corrompe y atenta contra la formación de buenos ciudadanos, es decir, capaces de establecer pactos de convivencia y acuerdos, prácticas esenciales del contrato social que Rousseau propuso como ideal. Por esta razón *Emilio* puede interpretarse como una obra complementaria del *Contrato social*, ambas aparecidas en 1762.

Rousseau cuestionó los métodos educativos de su tiempo y señaló el grave error de los pedagogos que no reconocían al niño como tal, ya que considerarlos como futuros hombres, a los que había que aplicar una “educación positiva”, sólo podía reproducir e incrementar la degradación social por intentar formar el espíritu prematuramente y conforme a parámetros injustos. La “educación negativa” que Rousseau diseñó, respeta la maduración del niño porque busca perfeccionar los “órganos e instrumentos del movimiento” y prepara para el uso de la razón mediante el previo ejercicio de los sentidos antes de procurar los conocimientos. En su visión, el niño atraviesa etapas caracterizadas por el sentido, la utilidad y la razón respectivamente, que se van afirmando espontánea y progresivamente. Sin embargo, la relación pedagógica es mucho más compleja dado que el tutor debe preparar situaciones concretas y eficaces para lograr que el niño incorpore de manera autónoma los aprendizajes. La clave del éxito de estos últimos reside en el hecho de que, al aprender, Emilio responde a sus propios deseos y es eso lo que lo impulsa a poner mayor interés en escuchar, reflexionar e indagar. Ese interés será el emergente de su instinto de curiosidad y de su esfuerzo por adquirir nuevos conocimientos.

En *Emilio* se muestra cómo es posible educar con el fin de convertir la libertad natural en libertad cívica. El autor argumenta que la educación más importante es la primera, la de la infancia, y que ésta compete a las mujeres. Las mujeres, madres o tutoras, son las que están más cerca de los niños y pueden influir en su formación y su accionar. Rousseau considera que a ellas debían dirigirse los tratados educativos, a pesar de considerarlas inferiores dado que, paradójicamente y como un modo de subrayarlo, colocaba a la mujer como principal responsable por ser su única

capacidad. Esta visión de la mujer trascendió la anterior discriminación cerrada de los tiempos medievales, aunque limitadamente, y es a la que luego adhirió ampliamente Sarmiento en la Argentina, entre muchos otros intelectuales y políticos de todas las tendencias en la época.

El principal interés de Rousseau era social, pero la nueva sociedad que reemplazaría a la existente no podía basarse solamente en la “razón”, como afirmaban los ilustrados. En la visión roussoniana, el “sentimiento” debía guiar a la razón y el objetivo final era la felicidad humana, que únicamente sobrevendría con el acuerdo de la voluntad general. El camino para el logro de esa meta colectiva era una educación individualizada y alejada de las instituciones de su tiempo. En tal sentido, Rousseau vaticinó la utopía de hacer coincidir la felicidad individual con la felicidad colectiva, que marcó la historia de la modernidad en Occidente y también su pensamiento pedagógico (Jamil Cury, C. R., 2005).

El caso de Johann Heinrich Pestalozzi (Suiza, 1746-1827), padre de la pedagogía moderna, presenta muchos puntos de contacto con Rousseau, cuya obra conoció y admiró. Cuando la Sociedad Helvética imprimió un periódico defendiendo las ideas del ginebrino que habían sido prohibidas en Suiza, Pestalozzi fue un miembro activo y contribuyó con muchos artículos en su revista *Der Erinnerer* o *El Monitor*. Recordemos que, al igual que Comenius y Rousseau, Pestalozzi creía en la capacidad de la educación para remediar los males de la sociedad y que a los niños se les debía dar la oportunidad de aprender mediante la actividad personal. El trabajo que realizó con niños huérfanos y mendigos puede considerarse el origen de la educación especial para niños en situaciones que dificultan su adaptación e integración social. Su principal objetivo fue incorporar a niños pobres y marginales a la vida social a través de la enseñanza de un oficio y sus escuelas fueron verdaderos talleres. Pensaba que sus propios estudiantes, a largo plazo, serían los educadores del mañana y de allí su enorme confianza en las capacidades de la niñez. El método de Pestalozzi estuvo claramente enfrentado a las prácticas educativas tradicionales por su énfasis en la educación popular, entendida como aquella que se imparte a los sectores sociales más vulnerables con intencionalidad transformadora en un sentido democrático.

Se dedicó a la creación de centros educativos donde puso en práctica sus ideas y nutrió su concepción pedagógica, es decir, no se limitó a teorizar sino que procuró materializarla a lo largo de toda su vida. Su lema fue el aprendizaje “por la cabeza, la mano y el corazón”, que orientó su escuela industrial para niños pobres y huérfanos, el *Neuhof*, entre 1769 y 1779. Pestalozzi pensó que por medio de la ejercitación del dibujo se facilitaba la escritura que, conjuntamente con el ejercicio de la lectura,

permitía afianzar los conocimientos del lenguaje. Propuso poner en práctica el método de enseñar por medio de otros compañeros aventajados para poder enseñar a un gran número de niños simultáneamente con un sentido muy distinto al del lancasterismo. Contemplaba la enseñanza de ambos sexos, el desarrollo de la creatividad, la productividad, el fortalecimiento de las relaciones afectivas y la aplicación de un método “intuitivo” por parte del niño. El fuerte sentido moral de su pedagogía quedó plasmado en su obra más conocida, *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, de 1801. Consideraba a la mujer en su condición de madre como la figura ideal para educar la sensibilidad y la personalidad infantil, al igual que Rousseau. Su defensa de la individualidad, libertad y espontaneidad del niño, así como su exaltación de la educación en contacto con la naturaleza, respetuosa de los intereses y evolución propios de cada etapa de desarrollo humano tuvieron como finalidad lograr la transformación social a través de la educación.

En coincidencia con las ideas de Johann Fichte (Alemania, 1762-1814), la propuesta pedagógica de Pestalozzi se basa en la convicción de que el ser humano debe ser autónomo mediante la “actividad personal” y el despliegue de todas sus “fuerzas”. En todo ser humano, y por ende en todo niño, existen tres fuerzas básicas: la fuerza “perceptivo-cognitiva”, la fuerza de las “destrezas” en lo corporal, y la fuerza de lo “moral y religioso”. Estas tres fuerzas básicas conforman la “naturaleza” humana y en su sistema el niño debe ser guiado metódicamente para aprender a través de la práctica y la observación, por medio de la utilización natural de los sentidos y en concordancia con la tradición de la auto-estructuración cognoscitiva tanto de Kant (Prusia, 1724-1804) como de Rousseau. Incluyó también la educación física como medio de desarrollo de la fortaleza y la resistencia corporal, apuntando a una educación integral y no sólo espiritual. En la práctica utilizó tablillas con letras que se acumulaban de uno en uno para que el niño conociera la relación de los números al mismo tiempo que servía para aprender las letras y partiendo de las cosas simples antes de avanzar a las más complicadas (Soëtard, M., 1994).

Con estos antecedentes resulta especialmente importante la idea de escuela que Fossatti enuncia en el texto analizado: El concepto de la escuela inmutable, rígida, uniforme, producto de un sistema, ente mecánico, debe ser sustituido por aquel que nos la presenta como un organismo vital, plástico, cambiante y flexible (*Ensayos*, 4-5:5).

Al definirla como un “organismo vital” hace referencia a la concepción de Ferrière y a los criterios de la biología, considerada en la época como el paradigma al que debían ajustarse las nuevas ciencias sociales. Y agrega:

Ni en la vida biológica de todos los tiempos, ni en la teorización científica, ni en la realidad social de nuestra época, es posible concebir un ser, concepto o entidad dotado de las características que se quisiera hacer permanentes para la escuela. También la ciencia, [...] modifica fundamentalmente la concepción de las finalidades de la educación y señala día a día, caminos nuevos para la práctica didáctica. Pero todo este trabajo científico didáctico está en pleno desenvolvimiento, sometido su progreso a una línea de experimentación amplia y constante. Sobre principios y métodos no hay aún –y debemos congratularnos de ello– nada de absoluto. Cada aula es un laboratorio y el maestro un investigador (*Ensayos*, 4-5:5).

Con ello destaca no sólo la estrecha relación de la pedagogía con las demás ciencias sino, también, el carácter provisorio y cambiante del conocimiento obtenido en razón de los avances producidos por la investigación y la propia naturaleza de lo humano. En la educación, la investigación debía acontecer en el aula como espacio privilegiado de experimentación del docente, auténtico productor de nuevos conocimientos y no sólo reproductor o transmisor del saber existente en la sociedad. Para expresar con claridad su importancia social agrega: Hora es pues, que nuestros maestros, compenetrados de la necesidad de ocupar en su época y en su trabajo el lugar que les compete, mediten y estudien seriamente estos problemas de la educación y de su propio ser profesional y social (*Ensayos*, 4-5:5).

Por tanto, el texto expresa una concepción del movimiento que afirma al sujeto y ubica al docente como responsable y actor primordial de un cambio pedagógico en el que el niño es el principal protagonista del hecho educativo. Es a ellos a los que se dirige la revista, como queda acalorado desde el comienzo en el editorial de Fossatti en su calidad de secretaria de redacción.

- **Voces amigas**

En el número siguiente, *Ensayos* 6-7, de julio-agosto de 1929, Florencia Fossatti y bajo ese título, se refiere a la futura visita de Adolphe Ferrière, que efectivamente se produjo en 1930. Aquí lo considera “el ilustre propagandista de las teorías de la

educación nueva y autor de tantas obras fundamentales para la construcción del edificio conceptual y técnico de la escuela activa”. Sabemos que Ferrière fue una de las figuras más polémicas del movimiento de la Escuela Nueva. Su sordera desde los veinte años lo alejó de la docencia y limitó su desempeño académico. Su interés en la astrología y su espiritualismo lo transformaron en objeto de las más severas críticas por parte de los más diversos sectores, al punto de transformarse en una referencia “incómoda” o un “inclasificable”, como lo define Daniel Hameline (1993b).

Ciertamente, en su prédica Ferrière abogó por la reconciliación “de la ciencia y el sentido común” a partir de su incursión en la Pedagogía, la Psicología, la Biología, la Filosofía, la Antropología y la Sociología. Su contacto con las escuelas rurales inglesas innovadoras –que comenzaron en 1889 con el Dr. Cecil Reddie (Reino Unido, 1858-1932)- así como con la pedagogía alemana de la Universidad de Göttingen, lo convencieron de la eficacia de generar cambios en la educación existente. En 1925 puso en práctica un experimento de autogobierno escolar -que inspiró luego la experiencia de la Escuela “Presidente Quintana” en Mendoza- pero fue esencialmente un escritor prolífico, miembro de las más prestigiosas organizaciones pedagógicas de la época y un tenaz difusor de las nuevas ideas durante toda su vida.

La convicción científicista de Ferrière lo llevó a considerar que podía encontrar en la ciencia los recursos para construir un conocimiento racional del fenómeno humano y proponer una educación para el futuro acompañada de una lectura “moderna” de la herencia de las religiones. Creía que la historia de la especie se recapitulaba en cada historia individual. La vida era, para Ferrière, impulso vital, vida espiritual, y la energía creadora que se manifiesta “de adentro hacia afuera”. En su concepción la metáfora “hortícola” de Fröbel reemplaza a la de la “alfarería”, ya que la educación era dejar crecer, sin renunciar a la ayuda imprescindible del educador y sin dejar de lado la organización científica del trabajo. Esta creencia lo llevó a adherir a las ideas tayloristas a pesar de las severas críticas que ello le valió. Pero el rasgo más acabado de su mirada pedagógica fue su irreductible optimismo, en absoluto cínico o ingenuo. Para él la vida era “un esfuerzo espontáneo de autocreación”, un permanente crecimiento del potencial espiritual del hombre, y la educación era la encargada de favorecer el tránsito y la armonía entre el microcosmos humano y el macrocosmos natural (Hameline, D., 1993b).

En el editorial Fossatti transcribe algunos párrafos de la carta que él le envió en respuesta a la solicitud de afiliación del Centro de Estudios de Mendoza y su revista *Ensayos* a la Liga Internacional de la Educación Nueva, fundada en Francia en 1921 y que convocó ocho congresos hasta 1946.²⁹ En ello participaron, entre otros destacados miembros, John Dewey, Maria Montessori y Jean Piaget.



Fig. 10. Conferencia de la *Ligue Internationale pour L'éducation Nouvelle* (LIEN -"Liga Internacional de la Educación Nueva") De izquierda a derecha Ovide Decroly, Pierre Bovet, Beatrice Ensor, Edouard Claparède, Paul Geheeb y Adolphe Ferrière (Foto *Wikipedia.org*)

La Liga Internacional de la Educación Nueva fue la más importante en Europa y en el mundo en esos años, conjuntamente con la Organización Internacional de Educación-OIE, fundada en Ginebra en 1925 en la sede del preexistente Instituto Jean-Jacques Rousseau. La OIE fue una organización no gubernamental que se incorporó a la Sociedad de las Naciones en 1929 y que actualmente es parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO, creada en 1945. Sus objetivos fueron recopilar la documentación relativa a la enseñanza pública y privada, interesarse en la investigación científica en el campo de la educación y servir como centro de coordinación para instituciones y asociaciones interesadas en el tema.

La creación de la OIE se debió en gran parte a la iniciativa ginebrina. Entre sus miembros fundadores se encuentran Edouard Claparède, Pierre Bovet y Adolphe Ferrière. En 1929, dentro del marco de nuevos estatutos, la OIE amplió su composición incluyendo a los gobiernos pero manteniéndose abierta a instituciones

²⁹ Ver Anexo donde se incluyen los "Siete Principios Mínimos de la Liga Internacional de la Educación Nueva" de 1915, luego ampliados en "Los treinta principios de la Oficina Internacional de Escuelas Nuevas", de 1925 y publicados en la revista *Pour l'Ère nouvelle*. Los principios contenidos en ambos documentos fueron formulados por A. Ferrière.

públicas y organizaciones internacionales. De esta forma se convirtió en la primera organización intergubernamental en el ámbito de la educación. Al mismo tiempo, Jean Piaget (Suiza, 1896-1980), profesor de Psicología de la Universidad de Ginebra, fue nombrado director y su nombre permanece estrechamente vinculado al de esta organización, a la cual dirigió por casi cuarenta años. Durante el mismo periodo, Pedro Rosselló Blanch (España 1898-1970, Suiza), destacado especialista en pedagogía comparada, fue su vicedirector y desde 1934 la OIE organizó la Conferencia Internacional de la Instrucción Pública, actualmente denominada Conferencia Internacional de Educación-CIE, porque desde 1946 se convoca bajo los auspicios de la UNESCO.

En la nota editorial de *Ensayos*, Ferrière aclara que las afiliaciones a la Liga Internacional de la Educación Nueva se realizaban a título provisorio, por el lapso de dos años, y que la solicitud realizada por el Centro de Estudios Pedagógicos “Nueva Era” de Mendoza quedaba pendiente hasta tanto se produjera, a raíz de su viaje a América, un contacto personal que avalara su incorporación definitiva. Su visita a la Argentina, antes de su estadía en Chile, incluiría varias ciudades, entre ellas Mendoza, si se realizaba previamente la invitación formal. En síntesis, informaba el procedimiento y los requisitos formales para hacer efectiva su visita y la incorporación del centro provincial a la Liga internacional, evidenciando su disposición a conocer detalladamente el trabajo que aquí se realizaba, evaluarlo cuidadosamente de modo personal, y con ello responder favorablemente al interés del escolanovismo mendocino en darle a su trabajo jerarquía internacional. Respecto de su visita a la Argentina y a Mendoza, no está relatada en la revista porque se produjo a mediados de 1930, es decir, con posterioridad al último número del que disponemos o después de su desaparición.

A continuación se destacan las “voces amigas” de sitios tan distantes como Bulgaria y Rumania, desde donde las revistas de grupos afines con los que tenían contacto les proponían el canje de material. También desde otros puntos de América como Ecuador, Brasil y Uruguay: “[...] y de la América del Sur nos llegan voces de estímulo de ciudades del Ecuador, Brasil y Uruguay, indicio de que se difunde nuestra modesta labor, si no por su valor intrínseco inmediato, por su sinceridad” (*Ensayos*, 6-7:3).

Sin embargo, aclara que la expansión local de la propuesta en el país era lenta y los núcleos de difusión eran escasos, pero destaca la tentativa precursora de Luis Borruat en Santa Fe:

En nuestro país, los escasos núcleos organizados de estudiosos de la Nueva Educación, aunque lentamente, se preocupan de establecer con nosotros intercambio de publicaciones e ideas. Entre esas voces amigas, destacamos la del profesor Bourruat (sic), el ex Director general de Escuelas de Santa Fé, conocido por su intento de realizar la reforma educacional en esa provincia desde su alto cargo dirigente de la enseñanza, intento que fracasó por incompreensión de los demás y tal vez por inexperiencia propia. Con conceptuosas palabras para ENSAYOS nos ha enviado varios libros y folletos muy interesantes para la orientación y práctica de la escuela activa y la organización de instituciones privadas: la de los Amigos de la Infancia, obra de Bourruat y otros educadores y padres convencidos de la importancia y eficacia de las nuevas orientaciones educativas, materiales que están en la Biblioteca de Nueva Era a disposición de quienes deseen consultarlos (*Ensayos*, 6-7:3-4).

Lo sucedido en Santa Fe es presentado como un estímulo para enfrentar las dificultades con que se encontraban los partidarios del cambio también en Mendoza:

Agradecemos estos actos y palabras de estímulo, de lejos y cercanos. Ellas nos alientan para seguir adelante en una labor erizada de dificultades, como no puede menos de serlo desde que se trata de abrir picadas en la maraña de las ideas hechas y de las prácticas rutinarias.

El hecho de ser nuestro grupo y su revista ya registrados y conocidos en centros educacionales tan importantes del mundo europeo, es, pese al conocimiento que no nos falta, de la modestia y limitación de nuestra labor, un motivo de justo orgullo (*Ensayos*, 6-7:4).

Para corroborarlo finaliza introduciendo un artículo escrito por Célestin Freinet especialmente para *Ensayos* y traducido por María Elena Champeau. Fossatti califica a Freinet como “el maestro francés inventor de la Imprenta en la Escuela y muy conocido en los ambientes pedagógicos de vanguardia”. Transcribe un fragmento de la respuesta de Freinet a otra carta enviada por María Elena Champeau donde expresa su agrado por el interés en utilizar la imprenta en las escuelas mendocinas y agrega:

Pero debo decir a usted en esta ocasión que hemos hecho grandes progresos desde hace un año y medio. Nuestro material está actualmente más perfeccionado. Empezamos así a ser maestros de nuestra técnica y hemos hecho este año un excelente trabajo; ustedes, pueden, por otra parte, seguir nuestros progresos en las diversas publicaciones que usted recibe (*Ensayos*, 6-7:4).

Con ello, destaca el carácter experimental y dinámico del trabajo que realizaban los principales representantes del movimiento, además de alentar y contribuir en ese sentido con el trabajo que se realizaba en otras partes del mundo donde se aplicaban sus ideas. Freinet manifiesta su disposición a colaborar con el centro escolanovista de

Mendoza en todo lo que consideraran necesario y los anima a incorporarse al intercambio interescolar que se estaba organizando en Francia. Su interés era establecer una relación con las escuelas de la provincia donde se realizaran prácticas innovadoras, aún cuando no contaran con una imprenta todavía.

A continuación y en el mencionado artículo titulado “La Imprenta en la Escuela”, Freinet califica a la escuela como “un microcosmos social” en la que sería fácil demostrar “que las prácticas pedagógicas carecen de vida y no siguen más que de lejos la evolución de la sociedad: material, económica e intelectualmente considerada”. Esta crítica a la escuela tradicional queda reforzada cuando afirma que, en una época de grandes avances tecnológicos en la comunicación y el transporte, en el ámbito educativo en cambio, se producían variaciones ínfimas, superficiales e intrascendentes:

[...] la Escuela indiferente a todo eso, balbucea las mismas lecciones, usando libros apenas mejorados y según una técnica que difiere menos de lo que se cree de las prácticas escolásticas medioevales. No deseamos, por cierto, para la escuela la actividad epiléptica que caracteriza nuestro siglo: la educación tendrá siempre necesidad de mucha calma, mucho aire y sana naturaleza. Pero pensamos que los nuevos medios que la ciencia pone al servicio de los hombres tendrán que ser utilizados por la escuela para la realización de una educación viva y racional.

Diarios y revistas de todas clases han sabido, para fines demasiado exclusivamente mercantiles, explotar hasta el máximo nuestra curiosidad y sed de conocimiento: ¿no conseguiría la Escuela hacer surgir por medios técnicos parecidos, intereses nuevos, entusiasmo vivificador, capaces de mejorar y transformar nuestras concepciones educativas? (*Ensayos*, 6-7:4-5).

Dichas explicaciones refuerzan su personal interés en utilizar la imprenta en las escuelas con una intencionalidad transformadora cooperativista y fuera del modelo mercantil imperante. Sin abandonar el cuidado por las necesidades específicas del quehacer pedagógico, el objetivo de una educación “viva y racional” que despertara la curiosidad, la sed de conocimiento y el entusiasmo de sus protagonistas significaba tener en cuenta los intereses de los estudiantes, intereses nuevos, capaces de mejorar y transformar las obsoletas concepciones educativas vigentes. Por ello, Freinet consideraba que los avances de la Psicología y la Pedagogía eran el puntal más importante del cambio.

La Imprenta en la Escuela es hija de nuevas teorías psicológicas y pedagógicas. Las antiguas disciplinas del adiestramiento escolar, no habrían sabido acomodarse con ella, pero a medida que se ha ido precisando la psicología infantil, nuevos elementos han venido a influenciar la pedagogía.

Bajo la acción de hombres de genio se está elaborando un concepto nuevo del trabajo educativo que pone de relieve la importancia preponderante del interés como base de todo esfuerzo, y efectivamente, la Escuela se ha iluminado y alegrado; se ha buscado en las cosas los elementos de atractivo que negaban las palabras.

Pero estas mejoras han sido efectuadas en el viejo cuadro escolar, en el que los cimientos esenciales no han sido renovados. El maestro sigue siendo el centro de la Escuela y no el niño, que tendría lógicamente que serlo. Siempre es el educador el que tiene por misión interesar a sus alumnos; para ello emplea una infinidad de procedimientos resultado de una ingeniosa búsqueda escolástica, que al examen superficial, parecen llegar a su fin: despertar en el niño un cierto apetito para los estudios, que le son, en su origen, totalmente indiferentes. Procedimiento nuevo tal vez más eficaz para llegar a rellenar la mente infantil más intensamente, consiguiendo una actividad sin relaciones con las necesidades infantiles (*Ensayos*, 6-7:5).

Freinet señala con vehemencia los inconvenientes del modelo tradicional que retrasaban el cambio y donde el maestro seguía siendo el protagonista, pero el niño, con sus necesidades e intereses, seguía siendo dejado de lado, donde “rellenar” la mente infantil era el único objetivo. El interés del niño, nacido de la necesidad del “ser en evolución”, “orgánico”, y no agregado o impuesto externamente por el docente con resultados desastrosos, es motivo de referencia a los sabios orientales, es decir, a un conocimiento ancestral, pretérito, exótico y novedoso sólo por haber sido olvidado:

Hay en efecto dos clases de intereses y la pedagogía no hace constar suficientemente las diferencias capitales que hay de uno a otro. Uno es el interés que aunque apasiona completamente al ser, llegando a veces hasta el alma, queda sin embargo como agregado no identificándose con la personalidad y trayendo por el contrario elementos de dispersión y desorden. Sólo es verdaderamente superior el interés que nace de la necesidad del ser en evolución y cuya satisfacción es siempre, para el individuo, un verdadero enriquecimiento.

Es de la satisfacción de este interés, por decir así, “orgánico” que esperamos el impulso de actividad y de vida, en el cual vemos, como los sabios orientales, la base esencial, demasiado tiempo olvidada, de la Educación (*Ensayos*, 6-7:5).

Considera que la escuela tradicional era rutinaria, opresiva y desvinculada de la vida, cuyas secuelas eran el desinterés y la apatía de los niños:

Recordad vuestra infancia, vuestra vida activa e ingeniosa en la calle, [...] los primeros trabajos a los que os entregabais por entero; pero la campana de la escuela suena: una vida se cierra totalmente, otra se abre con sus técnicas especiales, sus ritmos y obligaciones “suelo caótico en el que hay que vivir la vida de las ideas y oír sonar el orgullo de los vocablos. La Escuela no conocía más que las “lecciones” previstas a horario, los deberes consiguientes, la página cotidiana del libro. [...]

Los resultados son conocidos: sin vida intensa, sólo esfuerzos voluntarios. Apatía de los alumnos. La haraganería casi incurable, eran el índice seguro de que la escuela no había sabido tocar las fuerzas vivas del niño. Los procedimientos opresivos eran entonces los únicos eficaces y era la escuela de los brazos cruzados, de las lecciones colectivas y del estudio de memoria (*Ensayos*, 6-7:5-6).

Y cita a John Dewey para afirmar que los niños espontáneamente rechazaban esta modalidad de aprendizaje mecánico, memorístico y meramente superficial:

Pero, nos dice Dewey “si la tarea escolar no se le aparece más que como una obligación, es seguro entonces que, psicológicamente, el niño está adquiriendo la costumbre de dividir su atención, aprende a dirigir sus ojos y sus oídos, sus labios y su boca hacia los materiales que se le presentan, de modo de grabarlos en su memoria, mientras que, al mismo tiempo, sus imágenes mentales se liberan de este trabajo mecánico para dirigirse hacia aquello que es de su interés vivo para su organismo en crecimiento” (*Ensayos*, 6-7:6).

Luego agrega que “así nacen obligadamente, el engaño, la mentira, la hipocresía en la escuela que debería dar una disciplina moral y social indestructible”. Por ello, propone “un cambio profundo y radical” que hace necesarias dos condiciones para poder ser realizado: confianza en el niño y preparar un ambiente en el cual pueda “elevarse hasta su máximo”. En la consecución de estos objetivos Freinet subraya la eficacia de su técnica:

Los niños se cerraban a la antigua escuela, nosotros debemos ayudarlos a desenvolverse libremente. Tenemos para ésto una técnica nueva, que agregada a otras actividades creadoras como el trabajo manual, dibujo, etc., se ha revelado maravillosamente operadora: la imprenta en la escuela.

El niño tiene una tendencia natural a exteriorizar sus pensamientos, demos un fin a esta exteriorización. De la expresión hablada a la escrita hay solamente un paso, rápidamente dado si sabemos permitirlo y acompañarlo (*Ensayos*, 6-7:6).

Freinet afirma en el texto que, alentando a los niños a que escribieran sus pensamientos en relación con sus experiencias cotidianas, se obtenían “documentos preciosos” para la acción educativa. Luego de las correcciones necesarias, esos textos servían para imprimir y elaborar un “Libro de la vida” sobre temas de su interés “cuya superioridad sobre los libros de lectura actualmente existentes es incontestable”. Esa actividad se ampliaba con el intercambio regular de los “libros de vida” con otras escuelas, como se hacía en Francia: [...] esta correspondencia efectiva da un fin práctico al trabajo escolar, hace tomar una forma nueva al estudio socializado al máximo, y lo despoja de todo barniz escolástico (*Ensayos*, 6-7:7).

En cuanto a posibles dudas sobre las ventajas de introducir la imprenta en las “clases populares” presenta el testimonio de autoridades y un importante número de escuelas muy humildes en Francia que utilizaban la imprenta con gran éxito. En ese país, cada escuela que trabajaba con la imprenta publicaba quincenalmente un periódico y habían formado una cooperativa denominada “La Imprenta en la Escuela”, que publicaba la primera revista del mundo enteramente escrita e impresa por niños. Para finalizar, fundamenta su propuesta en los principios rousseauianos y reivindica a la educación popular como finalidad última de una nueva educación liberadora que transformaría al mundo:

Volvemos francamente a los principios Rousseausistas: cuando la Escuela y el medio saben dirigir en el niño su inextinguible sed de conocimientos, vida y acción, todas las esperanzas son permitidas.

Renovamos así al mismo tiempo las bases y los procedimientos de la escuela popular que deseamos ver entrar en las vías de la educación armónica y liberadora.

El día en que material, intelectual y moralmente el niño liberado de las trabas escolares y sociales pueda desarrollarse en esa forma, la educación sostendrá verdaderamente al mundo (*Ensayos*, 6-7:7).

La carta está fechada en julio de 1929, con la firma de Freinet desde los Alpes Marítimos, Francia, y se aclara que fue traducida por M. E. Champeau. En la bibliografía se recomienda la lectura de su libro *La Imprenta en la Escuela*, también traducido por Champeau, disponible en la “Biblioteca Pedagógica Nueva Era”, y se agrega que en la Escuela “Carlos N. Vergara”, ubicada en la calle Perú 2036 de la Capital de Mendoza, se trabajaba con la imprenta escolar de Freinet. Esa experiencia está narrada en el número anterior de *Ensayos* por el docente a cargo e ilustra en detalle la práctica que este artículo continúa y completa desde el punto de vista teórico.

- **Un comentario y una llamada de atención**

En *Ensayos* 8-9, de septiembre-octubre de 1929, Florencia Fossatti y bajo ese título se refiere al ciclo de conferencias que realizó en Mendoza la pedagoga Clotilde Guillén de Rezzano (Argentina, 1880–1951), que fuera directora del Seminario de Pedagogía de la Universidad de Buenos Aires e impulsó fervientemente las ideas de la Escuela Nueva en la Argentina. Su esposo, José Rezzano (Argentina, 1877-1960), dirigió *La Obra. Revista de Educación, Ciencia y Letras*, fundada en 1921, y representó al país en la Liga Internacional de la Educación Nueva.

Como inspector, José Rezzano introdujo el uso del “cuaderno de clase” o “cuaderno único” para ordenar y controlar los aprendizajes con el fin de lograr una mejora en el funcionamiento interno de la institución, cuya utilización se extendió a las escuelas de todo el país. Por su parte, Clotilde Guillén de Rezzano realizó importantes aportes al escolanovismo en la Escuela Normal de Barracas al Norte, fundada en 1909, al igual que en sus libros y numerosos artículos de revista. Su experiencia pedagógica profundizó en los “centros de interés” propuestos por Decroly, a los que ella consideraba una oportunidad óptima de incorporar conocimientos acordes con las capacidades de los niños y para lo cual puso en práctica una serie de experiencias que consideraba se podían realizar en cualquier escuela, aún cuando contara con muy escasos recursos y siempre que el maestro se comprometiera fehacientemente con su tarea (Gvirtz, S., 1999).

El artículo de Fossatti que analizamos comenta la visita de Guillén de Rezzano a Mendoza destacando, en primer lugar, la masiva asistencia de maestros a su ciclo de conferencias, al que califica como “exposición doctrinaria de los principios pedagógicos” referidos a “las transformaciones de la ciencia y técnica de la educación”. El texto no sólo fomenta la aplicación de las ideas de Decroly, colocando la referencialidad en la experiencia narrada por un par cercano y proveniente de un lugar central como Buenos Aires, sino que, además, se sitúa en un modelo de comprensión científica que jerarquizaba a la educación y a la tarea docente. En la escuela, a la que Fossatti considera “el único campo de experimentación posible”, el obtener resultados efectivos dependía de la capacidad de los docentes dirigidos adecuadamente en sus inicios:

Los resultados efectivos [...] dependen de la capacidad del magisterio para ponerse en condiciones de realizarlos y de una dirección general acertada durante el período de iniciación experimental. Y tiene más importancia que

eso aun, el interés que en la masa de nuestro magisterio haya despertado por el conocimiento cabal y profundo por los hechos y doctrinas en que esa técnica tiene sus fundamentos y punto de partida (*Ensayos*, 8-9:3).

Una vez más, Fossatti señala la importancia fundamental del accionar del maestro interesado y formado seriamente en la nueva perspectiva pedagógica, al que sitúa en el lugar de principal responsable y protagonista clave del cambio. Y agrega:

Ésto, como la Sra. de Razzano lo repitió, y con verdadera oportunidad varias veces, se obtiene leyendo, estudiando y experimentando. Intentar una aplicación de los métodos de la Escuela Activa, sin interés, simpatía, y la preparación psicopedagógica previa indispensable, es mecanizar procedimientos que exigen ante todo iniciativa, libertad espiritual y el conocimiento científico no sólo de su técnica, sino de los antecedentes que informan a ésta. Es reemplazar la incoherencia y pasividad de la enseñanza actual por una mecanización tan contraria a los verdaderos fines de la educación como lo es aquella (*Ensayos*, 8-9:3).

Su crítica hace explícita la estructura axiológica de su discurso ya que exalta “la iniciativa, la libertad espiritual y el conocimiento científico” en contraposición a las prácticas de la educación tradicional. Pero da cuenta también, y ésta es su advertencia, sobre las consecuencias negativas de intentar imponer el cambio y sus métodos sin comprender exhaustivamente sus postulados o su “espíritu”:

Algo que también conviene destacar: otro de los consejos lleno de buen sentido que la pedagoga visitante diera a sus auditores, fué aquel en que expresaba la conveniencia de evitar ponerse en tren de reforma sin el sentimiento y comprensión de la necesidad y el espíritu de esta reforma. La imposición de métodos es, en este momento de iniciación, contraproducente a los mismos fines de la propaganda de las tendencias reformadoras. El apresuramiento puede llevar al fracaso con el descrédito consiguiente para los principios que sustentamos [...] en el mejor de los casos servirá para dar argumentos a los tradicionalistas en materia de educación (de algún modo hemos de llamarlos) [...] Además, -ésto es más grave- retardará en este pedazo de la República el momento de la reforma completa, a fondo, de que tanto necesita la cultura del país (*Ensayos*, 8-9:3-4).

Fossatti considera en el texto que era imprescindible propiciar la transformación partiendo del interés de los docentes y sin apresuramientos, en lugar de recurrir a una imposición coercitiva precisamente por la índole transformadora de la propuesta escolanovista:

La diferencia entre la nueva y la vieja escuela se objetiva en la técnica; pero su oposición esencial está en el modo de considerar al niño, a la escuela y al maestro dentro de la función educacional abarcada en sus aspectos psico-biológico-sociales [...] Las autoridades técnicas escolares

deben meditar seriamente sobre su responsabilidad antes de imponer caminos nuevos a quien no posee el bagaje suficiente o carece de la convicción de que los carriles nuevos son mejores que los antiguos, para ponerse en marcha (*Ensayos*, 8-9:4).

Por ello, recomienda una experimentación pedagógica cuidadosa y en profundidad, de “carácter científico”, antes que en extensión o generalizada. En el párrafo final insta a evitar errores por improvisación, negligencia y falta de conocimiento de las bases teóricas de la experiencia de innovación:

La experimentación pedagógica por su carácter científico requiere tiempo, serenidad, dedicación: generalizada desde el primer momento en una escuela a todos los grados y asignaturas puede representar una pérdida de eficacia que estará en razón directa con cuanto creíase ganar ilusoriamente en extensión. Luego ¿cómo podría la dirección de la Escuela controlar las experiencias si éstas se realizan en plano tan extenso y en condiciones de simultaneidad en el tiempo? Seriedad intelectual, entusiasmo sereno y acción incansable exige una experiencia de esta índole. Es preciso auscultarse, prepararse y luego ponerse en marcha: con seguridad que así se llegará a alguna meta (*Ensayos*, 8-9:4).

Con esa finalidad, en el artículo “Lectura, escritura y ortografía. Nociones metodológicas para su enseñanza en los primeros grados”, que se encuentra a continuación en este número y Florencia Fossatti tradujo del francés, se enuncian una serie de recomendaciones basadas en el método de lectura global de Decroly. Aunque no es la autora, supone su decidida adhesión a las ideas que contiene.

Recordemos que los “centros de interés”, en la perspectiva de Decroly, se oponen a la enseñanza fragmentaria y enciclopédica tradicional. Como psiquiatra y pedagogo, ideó el trabajo con los “centros de interés” y su teoría sobre la “globalización” en la enseñanza de la lecto-escritura se aplicó en su centro experimental en Bélgica, la *École de l’Ermitage*, nacido bajo el lema “escuela por la vida y para la vida”. Influida por Pestalozzi y Froëbel, trabajó con niños con deficiencias mentales y sensoriales aplicando principios educativos que luego se pudieron aplicar también a niños sin necesidades educativas especiales. En su teoría sobre la “globalización” rompe con la concepción tradicional según la cual la idea general se alcanza mediante la asociación de percepciones simples adquiridas previamente y partiendo del elemento, ya sea la letra o la sílaba, para remontarse o llegar a la palabra y a la frase. Decroly sostiene que durante los primeros siete años se trata de un pensamiento poco preciso, globalizante, que luego se transforma en

elaborado, complejo y concreto, por lo cual el niño percibe el todo antes que las partes (Besse, J. M., 2001).

En la propuesta de Decroly las percepciones están relacionadas con las funciones mentales superiores, dado que los mecanismos mentales no operan de forma aislada. Según su método de lectura ideovisual o “global”, basado en las ideas y la visualización de las palabras, se parte de la frase para llegar, por el análisis, a la distinción de la palabra, la sílaba y el fonema. En dicho proceso priorizó la función visual sobre la auditiva e incorporó los juegos como refuerzo. Las frases, surgidas de la vida cotidiana, se trabajan comenzando por la observación directa, seguidas del análisis de cada palabra en un estudio inductivo y deductivo en base a la asociación. Las múltiples ventajas que presentaba para el estudiante, por ser un método natural que se ajustaba a su psicología y permitía la vinculación de la lectura con la vida misma, incluían el posibilitar la relación de la lectura y del lenguaje con la vida afectiva infantil, una percepción más rápida y una mayor comprensión lectora.

Para Decroly la expresión oral y escrita están directamente vinculadas a la observación y la asociación e inducen al estudiante al rigor, la precisión y la exactitud. Desde su perspectiva, al trabajo racional es necesario aportarle estímulos para que los niños actúen y desarrollen su creatividad mediante la expresión concreta en textos y dibujos libres, música, teatro y la mayor cantidad de medios posibles. El objetivo es que los estudiantes realicen un poderoso trabajo de interpretación que pone en juego su imaginación y su personalidad. La enseñanza de la lectura y la escritura para Decroly se presentan correlacionadas y vinculadas necesariamente al interés de los estudiantes, que de ese modo ven claramente su utilidad. Todo su método tuvo como objetivo crear un vínculo común entre todos los contenidos de la enseñanza y el interés del niño, causa y razón fundamental de todo el proceso educativo. Decroly enfatizó el seguimiento de las operaciones mentales implicadas en ejercicios de observación sensorial de la naturaleza, ejercicios de asociación de ideas para el razonamiento de conceptos abstractos y ejercicios de expresión que se dan durante y después de los anteriores, entre los que se destacan la lectura y la escritura pero incluyen los trabajos manuales y artísticos. Todo ello orientado a la representación de la vida real en el marco de la libertad, la responsabilidad, la solidaridad y la mutua ayuda que se experimentan primeramente en la escuela (Besse, J. M., 2001).

Los “centros de interés” diferenciados por Decroly fueron cuatro: alimentación, protección, defensa y producción, que deben entenderse como “ideas fuerza” para impulsar a los estudiantes al aprendizaje y que pueden ser ampliados o variar en función de nuevas necesidades. Ellos dan lugar a la organización de un programa

escolar unitario, no fragmentado en asignaturas, ya que responde a los intereses de los estudiantes. En adelante, se agrupaban todas las ramas del saber en una “concentración temática” y todas las formas de actividad en torno a un mismo asunto elegido por su relación con las necesidades humanas. Se buscaba que los niños descubrieran por sí mismos y en libertad, revitalizando así el método de Edward Austin Sheldon (EE.UU, 1823-1897) que, inspirado en las ideas de Pestalozzi, desplazó la rigidez y militarización del lancasterismo con las “lecciones de cosas” o “enseñanza sobre objetos” de la naturaleza y las ciencias en la Universidad de New York, durante la segunda mitad del siglo XIX y que fue conocido como el “Movimiento Oswego”. Las maestras norteamericanas traídas por Sarmiento a la Argentina se habían graduado en Oswego, cuyo activismo en favor de los derechos de la mujer fue otra de las características de sus egresadas. Pedro Scalabrini lo puso en práctica en la Escuela Normal de Paraná y se siguió utilizando hasta 1925, como señala Roig (Roig, A.; Satlari, M. C., 2007).

Su propuesta de aprendizaje incluyó la implementación de la “mesa de arena” como recurso didáctico para aquellos temas de estudio de difícil acceso. Los niños debían tener un contacto directo con las cosas para poder realizar ejercicios de observación, experimentación y construcción, por lo que la mesa de arena para representar aquellos temas que lo hicieran necesario no debía faltar en ningún aula. En su centro experimental Decroly fomentó la realización de proyectos y planes de trabajo por los mismos estudiantes, se eliminaron los programas preestablecidos y los manuales clásicos. El desarrollo de los planes de trabajo implicaba libertad física, mental y de expresión, con un sentido cooperativo permanente. El complemento imprescindible fue un sistema de evaluación donde se evitaron las clasificaciones, exámenes y selecciones por considerarlas competitivas y nocivas para el aprendizaje. Se reemplazaron por evaluaciones semestrales que consistían en informes globales sobre la maduración o el nivel físico, intelectual y social de los estudiantes, los tres aspectos de la persona que se busca armonizar en la práctica escolar cotidiana.

Para Decroly la escuela debía preparar a los hombres y mujeres para integrarse en la sociedad y comprometerse en su transformación positiva. Implementó un régimen de cogestión por considerar esencial el ejercicio de responsabilidades sociales desde los primeros años escolares. Propuso la elección de estudiantes delegados al gobierno escolar que se elegían por medio de asambleas de clase y de escuela, por un tiempo limitado y desde la base se estructuraba una pirámide de convivencia democrática y de servicio a la comunidad escolar. En la cúspide y por elección se encontraba el comité organizador, responsable de la gestión general y

compuesto por igual cantidad de padres, docentes y estudiantes de los cursos superiores (Besse, J. M., 2001). Esta propuesta de Decroly fue objeto de estudio y aplicación por parte de Florencia Fossatti durante su desempeño como directora de la Escuela “Presidente Quintana”, entre 1932 y 1936. Como hemos visto, su breve experimentación tuvo, como para Vergara años antes, consecuencias nefastas para todo el movimiento.

En este texto de *Ensayos*, Decroly presenta como su tópico estructurante la necesidad de priorizar los requerimientos infantiles adaptando a ellos, con sus diferencias, el ritmo de su aprendizaje y la puesta en práctica de cualquier innovación:

En la experiencia los resultados son más o menos equivalentes. Algunos alumnos aprenden más rápidamente con el método global, otros menos. Es porque a la edad de 6 a 7 años ya hay en ciertos niños una aptitud para el análisis que se despierta y se ejercita mientras que en otros el sincretismo durará todavía largo tiempo. Por otra parte estas dos formas mentales subsisten también en los adultos. [...] Por esto nosotros creemos que un método que supiera utilizar procedimientos que respondan a las dos tendencias del espíritu sería el más eficaz para el término medio de los alumnos (*Ensayos*, 8-9:5-6).

Para finalizar, Fossatti agrega una recomendación bibliográfica para ampliar el tema y sugiere una alternativa intermedia o de transición con la descripción de actividades en que se realiza una combinación de métodos:

MARCHA DE LA LECCIÓN. – Para los maestros que quisieran emplear el método global les aconsejamos las excelentes obras del Dr. Decroly. Para los maestros que titubeasen en emplear este método, les vamos a mostrar cómo se puede transformar el viejo método introduciendo en él una parte de los ejercicios del método sincrético (*Ensayos*, 8-9:6).

También incluye una leyenda en la que se anuncia que en el próximo número se iba a publicar otro texto del mismo autor sobre la enseñanza de la lengua materna, al cual no hemos podido acceder porque no se ha conservado el ejemplar o no se publicó. Éste es el último escrito de Fossatti en *Ensayos* y todos sus artículos, desde su lugar de secretaria de redacción que marcaba la línea editorial de la revista, tienen en común su especial interés por la enseñanza y la importancia fundamental que concede a la acción del docente en la nueva propuesta pedagógica. En ellos las críticas al método de enseñanza de la época son el punto de partida para explicar las características de una necesaria actualización de la totalidad del hecho educativo en el que, si bien el niño es el principal destinatario de los beneficios que los cambios implicaban, no podía llevarse a cabo sin la participación comprometida, informada y decisiva del maestro. El aula era el ámbito privilegiado de experimentación y

articulación de la teoría con la práctica de los nuevos métodos y técnicas. En ese proceso el docente era un verdadero productor de conocimientos y nuevos saberes de valor científico y relevancia social que implicaban una nueva concepción de la niñez, vista por primera vez en todo su contenido y potencial, así como de la educación, considerada un factor decisivo de transformación de la sociedad.

Divulgación y capacitación de los docentes

Los artículos analizados en adelante siguen el orden de su aparición en cada número de la revista y han sido seleccionados teniendo en cuenta su relevancia, ya sea por su autor o por su temática referida a las experiencias de implementación de los tópicos del movimiento. Retomamos el contenido de *Ensayos* 4-5, de mayo-junio de 1929, en relación con lo expuesto por Fossatti en sus notas editoriales y a los propósitos enunciados en el artículo periodístico del diario *Los Andes* a raíz de la presentación oficial del movimiento en la provincia.

En consonancia con el editorial, este número incluye una nota breve con el título “Sobre la significación educacional de los cursos de Nueva Era”, firmado por Fanny Kiperman, como figura en el Sumario. El artículo comienza con una crítica al método tradicional de enseñanza que justifica la necesidad de capacitación por parte de los docentes:

Los mejores conocimientos dictados por el viejo método rutinario, fatalmente, están destinados al completo fracaso. Por eso es recomendable principalmente esforzarse, al dictar una lección de los nuevos conocimientos (antropológicos psicológicos) indicar como se ha de unir la noción adquirida con el trabajo escolar de cada día (*Ensayos*, 4-5:10).

Enfatiza la importancia de la práctica y la experimentación en el aula por parte de los maestros a fin de optimizar los resultados de la capacitación obtenida en los cursos, que no eran meramente teóricos, aunque “reeducaban” su “ideología tradicional” o el modo de comprender su tarea:

Cada lección del curso debe infaliblemente continuar la vida escolar diaria de tal modo que los cursos de “Nueva Era” puedan con el tiempo convertirse en un laboratorio colectivo central para el maestro mendocino sabiamente preparado en el arte de pensar. Al mismo tiempo los cursos “Nueva Era” como prototipo de la nueva escuela de los maestros, deben ocuparse de reeducar su vieja ideología tradicional (*Ensayos*, 4-5:10).

Además, se reitera la crítica al magisterio por su escasa formación y compromiso político-social, tal como exigía su responsabilidad profesional y el nuevo abordaje de la educación que requería su transformación en un agente de cambio social:

El maestro argentino en su compacta masa, no lee bastante, evita el libro, no tiene preocupación por la vida social y el progreso de su país. Como resultado de esa profunda inercia social, él se encuentra siempre en la retaguardia de todos los sucesos político-sociales que en esta parte del mundo se producen (*Ensayos*, 4-5:10).

Para finalizar, se insta a los docentes a recurrir a la biblioteca pedagógica del Centro de Estudios y a realizar los cursos organizados por “Nueva Era” para efectuar “lecturas activas” o una “meditación personal-colectiva” que les permitieran desarrollar la iniciativa de introducir las innovaciones. Es decir, se los convoca a realizar todo un proceso previo y simultáneo de formación en el que el paso decisivo es el conocimiento en profundidad de las propuestas innovadoras:

A fin de que efectivamente sean implantadas en la vida las nuevas formas escolares, el maestro en primer lugar por la obligación que su significación profesional le impone, debe desarrollar en sí el espíritu de sociabilidad, aprender a valorizar el libro como una corriente ininterrumpida de la fresca sangre que dá la capacidad a la labor económico-social en la organización del pueblo. Una biblioteca pedagógica del nuevo maestro social, es un laboratorio psíquico experimental, sin el cual no puede dar un paso adelante (*Ensayos*, 4-5:10).

En este texto, que representa la perspectiva del grupo, el interés prioritario del escolanovismo mendocino es difundir las nuevas ideas pedagógicas facilitando la capacitación de los docentes y la realización de nuevas experiencias de aplicación en las aulas. Para ello implementaron no sólo la revista sino también cursos y una biblioteca de autores, tanto nacionales como extranjeros, que pusieron a disposición de los interesados y con los cuales podían subsanar las limitaciones y carencias de formación del magisterio mendocino.

La educación artística

En *Ensayos* 4-5, de mayo-junio de 1929, en el artículo más extenso en comparación con los demás artículos incluidos en este número y bajo el título “Fisonomía del Mundo Infantil”, se observa el interés del movimiento mendocino en la

educación en el área artística incorporando los más recientes avances del psicoanálisis freudiano y jungiano, que ya habían estudiado Claparède y Bovet.

Está firmado por Gerardo Seguel, un docente chileno, y fechado en junio de 1929 en Río de Janeiro, Brasil. Ello indica la proyección internacional a la que aspiraba el grupo y sus relaciones efectivas no sólo con Europa y los Estados Unidos de Norteamérica, sino también, con muchos otros países americanos a raíz del interés en intercambiar experiencias de aplicación de las nuevas ideas pedagógicas. En él se incluyen varias reproducciones de dibujos infantiles que ilustran la experiencia y se explica la necesidad de tener en cuenta la significativa influencia de lo inconsciente, expresado constantemente en el comportamiento humano pero especialmente en la creación artística y en el “alma infantil”: “Ya el doctor Yung (sic) nos ha dado sus estudios de los “tipos psicológicos”; Claparède y Bovet, se han servido de ella para buscar el alma infantil. La estética actualmente utiliza también el psicoanálisis para penetrar en los dominios de la psicología del arte” (*Ensayos*, 4-5:6).

La referencia a Pierre Bovet (Suiza, 1878-1944) y Édouard Claparède (Suiza, 1873-1940) se debe a que ambos psicólogos suizos, que en 1912 fundaron en Ginebra el Instituto Jean Jacques Rousseau, transformado luego en Escuela de Ciencias de la Educación, se ocuparon de investigar la problemática del aprendizaje artístico infantil. Claparède, en su condición de neurólogo, psicólogo infantil y pedagogo, propició una educación activa y funcional de los niños, destinada a prepararlos para la vida individual y social, centrada en actividades que satisficieran sus necesidades e intereses para una escuela “a la medida del niño”. Su obra vinculó la Pedagogía con la Psicología Infantil y contribuyó a convertir a Ginebra en el más importante centro de desarrollo y difusión de la moderna pedagogía en Europa (Hameline, D., 1993a).

Claparède propuso que los maestros aprendieran a observar a sus estudiantes y trabajaran e investigaran a partir de estas observaciones, aplicando su máxima: “que el maestro aprenda del niño”. La Casa de los Niños fue una escuela creada como espacio de experimentación y aplicación de los estudios realizados en su Instituto. Allí, las actividades de los niños eran realizadas teniendo en cuenta sus etapas de evolución y se canalizaba su espontaneidad buscando afirmar el valor moral e intelectual de la colaboración organizada y la libertad dentro de una sana disciplina, sin descuidar el cultivo de las formas de expresión y las funciones intelectuales

implicadas, especialmente la memoria y en la relación de la actividad de la mano con la del cerebro.

La crítica que Claparède realiza a las prácticas escolares admitidas tradicionalmente, así como su propuesta de recurrir a la ciencia para fundar nuevas prácticas que conformaran una nueva tradición de investigación y experimentación basada en el rigor intelectual, la expresión libre, la confianza en las ciencias de la naturaleza y, fundamentalmente, en la naturaleza misma, lo colocaron entre los baluartes de las ciencias humanas en expansión, entre ellas la Psicología Experimental y la Psicología Pedagógica. Su concepción funcional y estrictamente positivista subvirtió los postulados y los dogmas de la pedagogía clásica al señalar que el objetivo prioritario de la educación era el interés en la necesidad vital infantil, agente y motor primordial de toda actividad escolar, y que era necesario incorporar el juego como disparador del interés del niño en el aprendizaje. La “Escuela Activa” entendió por actividad ya no el movimiento en sí mismo sino al interés surgido de una necesidad. En consecuencia, la variedad que presenta en cada individuo exige un trato diferencial o una “individualización” de la enseñanza infantil. No obstante, Claparède puntualizó claramente que ello no significaba una exaltación del individualismo sino que, por el contrario, reafirmaba el carácter social de la acción educativa.

Claparède propició enfáticamente la construcción científica de las cosas humanas, entre ellas la educación. Para él la ciencia era neutra, pero estaba persuadido de que su aplicación a las cosas humanas constituía, finalmente, un progreso no sólo para el individuo sino también para la sociedad, ya que la Psicología podía y debía ayudar a su logro. Su pensamiento en torno a la educación se puede considerar como la aplicación práctica de una “antropología biologista y funcionalista”, en la que lo humano para él es, ante todo, una realidad viva que funciona. En su concepción, el principal recurso de la educación es coincidir con ese funcionamiento, mantenerse en armonía con él, para pasar a ser la expresión natural de la actividad y desarrollo infantil.

En el ideario de Claparède, la escuela no podía desperdiciar el capital intelectual de las naciones y debía obtener de las inteligencias su rendimiento óptimo, de allí su utilidad y su importancia. La antropología evolucionista de Spencer le suministró la noción central de “utilidad adaptativa” y el pragmatismo de Dewey la importancia de los reajustes sucesivos de la “acción” a las necesidades planteadas por el medio. Las

ideas dominantes en su pensamiento son que la vida humana es una realidad dinámica, la inteligencia es una actividad real y constructiva, así como que la voluntad y la personalidad son creaciones continuas e irreductibles. Al igual que Jean Jacques Rousseau, consideraba que la “naturaleza” conoce su interés y el niño en estado “natural” conoce bien sus necesidades, de entre las cuales la principal es desarrollarse actuando, construyendo y jugando (Hameline, D., 1993a).

En el artículo analizado el docente explica la importancia del dibujo como lenguaje y compara las etapas de la historia de la humanidad con las etapas evolutivas humanas, según teorías en boga a las que ya nos hemos referido. El dibujo, por ser el lenguaje infantil más utilizado, es un camino y un instrumento educativo de enorme valor para conocerlo en su singularidad:

De ese modo, a través de la historia de la especie, como en las diversas fases del crecimiento del hombre, hallamos un sistema de creaciones, cuyo paralelismo es interesante descubrir para beneficio de la educación. El dibujo, por ser el lenguaje más utilizado por el niño, tiene, para el maestro el valor de un camino, si él quiere verdaderamente llegar hasta el alma insospechada de su discípulo. No es necesario sino penetrar, por entre los símbolos que contenga, abrir sus cerrojos mágicos y descubrir sus riquezas anímicas (*Ensayos*, 4-5:7).



Fig. 11. Dibujo infantil. Ilustración de *Ensayos* 4-5

En el texto se hace hincapié en la primera infancia y la adolescencia, dos edades consideradas las más favorables para esta experimentación y con rasgos específicos que el docente debe conocer:

Dos edades son las más características para esta clase de ensayos: la primera infancia y la adolescencia. En la primera infancia, el dibujo no es sino un aspecto de su actividad general, que tiene un marcado carácter gráfico. Es necesario no sólo ver “dibujo” en aquello que ordinariamente llamamos con ese nombre. El arte plástico infantil está mezclado con sus

juegos y se prolonga hasta su “modo de ver las cosas” que también es esencialmente gráfico. En la adolescencia lo hallamos más diferenciado y recargado de esa acentuación emotiva típica de esa edad (*Ensayos*, 4-5:7-8).

El objetivo es promover en los docentes el interés en desarrollar e interpretar las manifestaciones artísticas de los niños:

Frente al arte infantil dos actitudes nos corresponden: por una parte, permitir y favorecer el desenvolvimiento espontáneo de sus condiciones artísticas, porque forman parte de un aspecto de su existencia y son formas del estilo de su vida. Por otro lado, en virtud de lo anterior, penetrar dentro del significado de cada una de esas manifestaciones, a fin de beneficiar todo el proceso educativo (*Ensayos*, 4-5:8).

El texto afirma que por medio de la observación y el análisis de los trabajos de los niños, en sus palabras, temas y colores, los maestros podían descubrir problemas ocultos. Resulta muy interesante que se mencione el análisis que Freud realizó del cuadro “Santa Ana, con la Virgen y el Niño”, de Leonardo da Vinci, contenido en el ensayo *Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci*, escrito en 1910, para avalar la importancia de la expresión pictórica en la tarea de descifrar la personalidad del artista y reconstruir su vida emocional.

Freud llegó a descomponer uno de los cuadros de Leonardo y de en medio de los ritmos plásticos, donde hasta entonces nadie había visto sino a María, Santa Ana y el Niño, él descubrió la clave de un recuerdo infantil que torció la vida de este hombre y lo arrastró a través de una inquietud inexplicable (*Ensayos*, 4-5:8).

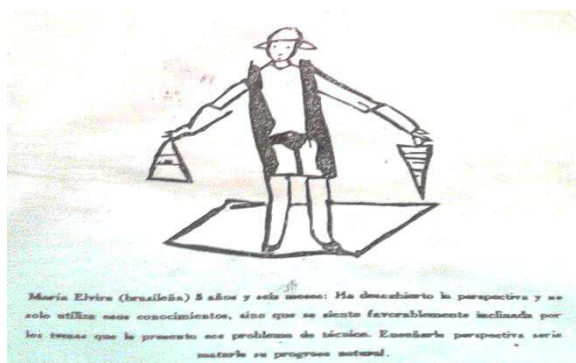


Fig. 12. Dibujo infantil. Ilustración de *Ensayos* 4-5

Finalmente, Gerardo Seguel propone “la traducción de la técnica” del arte infantil, para lo cual recurre a numerosas citas de autores célebres, como Anatole France (Francia, 1844-1924), que ilustran la lógica propia de los niños, distinta de la de los adultos, y en respuesta a realidades subjetivas que considera preciso respetar y valorar mucho más que sus habilidades técnicas:

Bastan estas débiles observaciones a los maestros que saben ver en sus niños los dueños de un territorio casi inexplorado, en donde las cosas no tienen la misma tabla de valoración que en el nuestro. Y que es necesario conocer, para respetar. Sólo una sana educación artística diferenciará a los hombres, en cuanto al arte, en sus dos formas de ser: los que saben producir, creando formas de belleza y los que saben comprender. Ambos vivirán en el mismo mundo de maravillas (*Ensayos*, 4-5:10).

En este artículo, dedicado a la enseñanza artística por ser un tema de interés para el movimiento mendocino -aunque no tan marcado como para el movimiento santafesino- nos ha interesado destacar su particular encuadre teórico y en ello reside su relevancia para nuestro análisis. La referencia a los estudios de Claparède y Bovet, incorporando los avances del psicoanálisis freudiano y jungiano utilizados por la Psicología del Arte en materia de educación, representa una evidencia contundente del impulso que le otorgó el movimiento de la Escuela Nueva en todo el mundo, y por ende en Mendoza, a la búsqueda pedagógica orientada a instituir y darle un espacio de existencia dentro de la educación y de la escuela a la expresión de lo singular del sujeto, al sujeto mismo, y con ello no limitarse a ser un modo de construir subjetividades como en el caso del normalismo.

La imprenta de Freinet

En *Ensayos* 4-5, de mayo-junio de 1929, el artículo firmado por J. Tossi titulado “Paisajes de una clase”, ilustra con un dibujo la práctica de la utilización de “la lino” o imprenta de Freinet en una clase de la Escuela “Carlos N. Vergara”, en la Capital de la provincia de Mendoza. Aunque breve, registra lo sucedido desde el punto de vista de un docente en esos años y retoma el tema del artículo de Champeau en el cuarto número de *La Linterna*, de febrero de 1928. En el número siguiente, el editorial de Fossatti se refiere a esta experiencia e incluye el artículo que profundiza en el pensamiento de Freinet, contenido en la carta traducida por Champeau y que ya hemos analizado puntualmente.

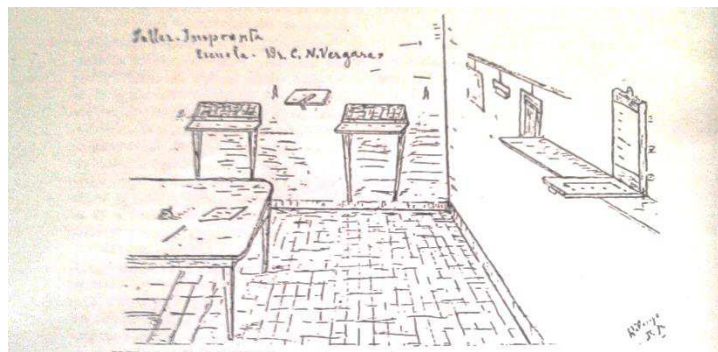


Fig. 13. Salón de imprenta. Ensayos 4-5

Freinet y su esposa Elise experimentaron sistemáticamente en la técnica de utilización de la imprenta para la realización de periódicos escolares, pero, también, del gramófono, del disco, de la radio y el proyector de cine como recursos de enseñanza y apoyo en el proceso de desarrollo de la comunicación escolar. En el marco de una concepción de escuela cooperativa, pública, popular, participativa, libre, democrática e innovadora, para Freinet el estudiante debía unir pensamiento y acción en el trabajo, dentro y fuera del aula, principalmente en el cuidado de huertas y animales, por encima de las diferencias individuales o nivel social procurando atender a su heterogeneidad. Su propuesta fue la más comprometida desde el punto de vista político-social y sus desarrollos se refieren a la escuela “moderna”, de impronta anarquista, aunque surgieron dentro de la Escuela Nueva.

Su franca oposición al memorismo, el verbalismo y el aislamiento del entorno social que caracterizaban a la escuela tradicional, lo llevó a poner en práctica una enseñanza partiendo de los intereses y problemas del niño en relación con su entorno. De allí nacieron el “texto libre” y la imprenta escolar, así como las cooperativas escolares que lo inspiraron en la creación de la Cooperativa de Enseñanza Laica y su publicación mensual *El Educador Proletario* en 1926. Dicha cooperativa se transformó en el Instituto de la Escuela Moderna en 1948. Más tarde, en 1950, creó la Federación Internacional de Movimientos para la Escuela Moderna, la Asociación para la Modernización de la Enseñanza y la Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna-FINEM, en la ciudad francesa de Vence, en 1958. Todo ello lo llevó a cabo una vez alejado del Partido Comunista Francés y fuera del sistema público de enseñanza, cuando ya estaba dedicado exclusivamente a su escuela experimental (Peyronie, H., 2006).

En el artículo analizado se describen detalladamente las actividades y reacciones de niños de nueve y diez años en un grupo mixto, a los que compara con

abejas por su dedicación, haciendo uso de una imagen retórica de la naturaleza a la que los pedagogos del movimiento recurrían con frecuencia en su discurso: “La observación y el análisis son intensos. La clase ofrece el conjunto de una colmena. Una que otra letra que cae de manos inexpertas. Una que otra pregunta breve, afanosa, sobre caracteres que por su posición invertida no son familiares. Todos trabajan con singular empeño” (*Ensayos*, 4-5:11).

Finaliza la nota destacando el valor de las actividades prácticas y su incidencia favorable en el desarrollo intelectual de los niños:

Utilísimo es la ejercitación manual, en la fijación de la atención, en el desarrollo del espíritu de análisis y de la memoria.

- Afianza el mecanismo intelectual de la lectura y la escritura.
- Perfecciona la redacción y da firmeza a la ortografía.

(*Ensayos*, 4-5:12).

El objetivo del autor al describir la experiencia en el aula es para subrayar el carácter eminentemente práctico del trabajo y despertar el interés de los lectores docentes, sus colegas, para incentivarlos a aplicarlo, resaltando los beneficios de la utilización de este recurso conforme a las indicaciones de Freinet. De allí su valor e importancia dentro de la revista, en la que en el siguiente número se retoma el tema desde el punto de vista teórico para ampliarlo y complementarlo, como hemos señalado en nuestro análisis.

La enseñanza preescolar

En *Ensayos* 4-5, de mayo-junio de 1929, también se encuentran dos notas muy relevantes, una de Filomena Codorniú Almazán y otra de Luis Codorniú Almazán, ambos integrantes destacados del ambiente literario provincial de la época. Sabemos que la particular perspectiva del movimiento escolanovista mendocino tuvo entre sus influencias la del movimiento literario regionalista que se desarrolló en la provincia en esos años. El mutuo interés y la vinculación que establecieron quedan en evidencia en las numerosas participaciones de sus escritores e intelectuales locales, que plasmaron su singular impronta creativa también en las publicaciones del movimiento pedagógico.

Filomena Codorniú Almazán escribió poesía infantil y en el artículo de *Ensayos* que analizamos, titulado “Un ensayo de educación pre escolar”, relata la experiencia realizada con niños de 5 y 6 años en la Escuela “Mariano Moreno” en la Capital de Mendoza. Comienza aclarando que el trabajo se realizó con aproximadamente

cincuenta niños en el mismo salón y con dos maestras porque en esa época el nivel pre escolar no era obligatorio y la asistencia de los niños en invierno era muy escasa en los dos turnos con que contaba la escuela. Por tanto, se vieron obligadas a reunirlos en un solo grupo pero la autora considera que esa circunstancia les reportó numerosas ventajas. Manteniendo el estilo descriptivo de otros artículos que ya hemos analizado, explica que al principio trabajaron procurándose los elementos indispensables, porque no contaban con la totalidad de los materiales especiales recomendados, aunque no faltaron la “mesa de arena” recomendada por Decroly y un piano para enriquecer la experiencia:

En el salón tenemos tres mesas bajas, sillitas, el armario, la mesa de arena y el piano. Es nuestra casa que debemos cuidar y mantener siempre limpia. Además hemos fabricado una muñeca grande a quien hacemos representar el papel de alumna y a la que ellos llaman Rosita. Ella da el ejemplo en muchas ocasiones, ya sea de una posición, de un saludo, de aseo, de buenas maneras etc., y es generalmente la protagonista de los cuentos o relatos tendientes a realizar una buena acción, o dar una enseñanza cualquiera (*Ensayos*, 4-5:12).

Se detallan las distintas fases de la clase, en la que se destaca la utilización de “versitos” recitados y cantados con un acompañamiento sencillo en el piano y referidos a diversos temas, en especial a la naturaleza y sus fenómenos locales, que reproduce y ejemplifica con algunos fragmentos:

Por ejemplo: después de haber hablado del viento Zonda, que corrió el día anterior, de sus efectos, cómo movía los árboles, los focos de luz, las banderas que había en algunos edificios, las puertas, las ventanas, etc., cantan imitando el movimiento de los árboles:

Yo soy el viento que ruge airado
así, así, uuú, uuú (imitación).

Mirad los árboles, los he doblado,
así, así, uuú, uuú .

(Tomado de “La Prensa”³⁰, *Ensayos*, 4-5:13).

El relato en su totalidad muestra el esfuerzo de adaptación de las nuevas ideas a sus propias circunstancias y necesidades que realizaron los docentes mendocinos. El modo de trabajar, tanto en el aula como fuera de ella, buscando captar plenamente la atención de los niños y aprovechar cualquier circunstancia para lograr un aprendizaje,

30 El diario *La Prensa*, fundado en 1869 en la ciudad de Buenos Aires por el poderoso estanciero y político José C. Paz, en su línea editorial históricamente difundió las ideas liberales conservadoras, mayoritariamente ligadas al ámbito mercantil, y fue el medio gráfico argentino más influyente durante la primera mitad del siglo XX.

es ejemplificado con actividades atractivas por estar relacionadas con la realidad natural y el entorno social de los niños:

Tratamos siempre de hacer observar la Naturaleza y sus fenómenos en cada estación, como la caída de las hojas en Otoño, las lluvias, vientos, nieves en Invierno, la temperatura reinante, etc., a la vez que las actividades del hombre durante esas mismas estaciones; por ejemplo, la cosecha de la fruta que puede hacerse imitando una viña con sarmientos plantados en el suelo, en los cuales se cuelgan racimos de uva que los niños designados cosechadores, van cortando y echando en pequeños canastos. Luego todos en posición de llevar un cesto, van cantando hasta llegar al lugar designado como bodega para fabricar el vino, o a la casa, para conservar una parte para el invierno. (Clase imitada del kindergarten de la Escuela Patricias Mendocinas). (*Ensayos*, 4-5:13).

Para finalizar, señala la utilización de cuadernos especiales con dibujos que los niños realizaban sobre los cuentos o relatos hechos en clase con el objetivo de anticipar y facilitar los aprendizajes posteriores de otros contenidos escolares:

Con estos dibujos educan la mano, y pronto empiezan ya a bosquejar números y la palabra mamá, que agregada a otras aprendidas más tarde, facilitarán en gran parte la difícil tarea de la maestra de 1er. grado. Estas son, como decía anteriormente, ensayos que hacemos después de haber observado algunas clases en la Escuela Patricias Mendocinas. Esperamos que, llegado a poseer el costoso material especial y un poco más de experiencia, los resultados serán muy satisfactorios (*Ensayos*, 4-5:14).

El texto muestra no sólo la vinculación del grupo de la Escuela Nueva con el ambiente intelectual y literario renovador en la provincia, sino que, además, describe una experiencia de innovación en el aula de nivel preescolar en relación con otras instituciones donde también se experimentaban innovaciones, señalando su importancia y potencial, así como la posibilidad concreta de adaptar y aplicar los nuevos procedimientos en los más variados contextos y con los más diversos recursos, sin ningún tipo de limitación insalvable.

Instrumentos para el diagnóstico

Como conclusión de un artículo publicado en un número anterior de la revista al que no hemos podido acceder, en *Ensayos* 4-5, de mayo-junio de 1929, se encuentra el artículo de Luis Codorniú Almazán que ya mencionamos, bajo el título "Investigaciones con mis alumnos". En él se relata la experiencia de aplicación de un test de "memoria de palabras" en la enseñanza de la lengua, auditivamente en primer

término y por escrito después. Los resultados individuales están consignados en una tabla utilizando sustantivos concretos, abstractos, verbos, adjetivos bisílabos y trisílabos. Las conclusiones señalan que la aplicación del test revela el nivel mental aproximado de los niños, no taxativamente como se sostenía equivocadamente en la época, y se describen algunos rasgos evolutivos de su maduración psicomotriz detectados por la aplicación de los mismos con la finalidad de mejorar la enseñanza:

Aunque he realizado varias pruebas más, me atenderé a éstas en el presente trabajo: Veamos algunas conclusiones prácticas:

- 1) La aplicación de test nos revela aproximadamente el nivel mental de los alumnos ubicados en un grado.
- 2) Se comprueban las diferencias por edad cronológica, en relación con la madurez mental, con lo que podemos orientarnos y evitar inadaptaciones.
- 3) La aplicación de estas pruebas no es difícil: es accesible: basta un poco de buena voluntad y práctica;
- 4) Respecto al test de colores, se descubre de inmediato la necesidad de la educación sensorial para la distinción de los mismos y para proveer al lenguaje;
- 5) Idénticos resultados obtenemos con la aplicación del test de pesos;
- 6) En el test de descripción de estampas observamos lo siguiente:

1ª. Lámina

- a) El niño no es precisamente observador (Véase lo que dice Jaime).
- b) El niño carece de la categoría mental de la interpretación y sólo enumera; por lo tanto no puede exigírsele interpretación de estampas, sino enseñarle a observar e interpretar; (v. Piri)
- c) Notemos la pobreza de lenguaje y su imprecisión en las primeras respuestas y cómo mejoran ambas condiciones a medida de la edad.

(*Ensayos*, 4-5:16).

El relato continúa con más resultados en los que se destaca la personalización con que se lleva a cabo la experiencia (“Jaime”, “Piri”, etc.) ya que cada estudiante importaba en sí mismo y no era meramente un dato aun cuando se buscara aplicar un criterio científico riguroso:

Y no pararemos aquí; diremos así mismo que es preciso, que es ineludible cultivar la expresión oral de los niños dotándoles de vocablos de que carecen porque carecen de sus intuiciones; persistir en que se expresen por frases, siempre que tengamos derecho a ello y pedir minuto a minuto, en cualquier materia, al nombrarse cualquier objeto, etc., el término adecuado. Esto es lo que hace Montessori [...] Si algunos maestros han seguido estas reflexiones y se toman el trabajo de repasar los resultados, de comparar las respuestas, advertirán que ellas de por sí tienen un valor expresivo, informativo; contienen pequeñas y fáciles verdades, como un

mineral contiene sus diversas cualidades de color, brillo, peso, etc. Después de estas breves páginas, algún lector maestro, ¿no resolverá efectuar algún ensayo? (*Ensayos*, 4-5:16).

La referencia a la propuesta pedagógica de la Dra. María Montessori (Italia, 1870-1952, Holanda) para la enseñanza de palabras nuevas de un modo sistemático se debe a que en ella se buscaba respetar el patrón psico-bio-social de desarrollo que cada niño poseía a fin de permitirle que dirigiera su propio aprendizaje. De esa manera el niño se desarrolla plenamente y construye tanto su personalidad como su conocimiento del mundo partiendo de su propio potencial. Es “el niño que se crea a sí mismo” y revela la persona en que puede transformarse. Dicha transformación es su principal tarea, una tarea incesante y natural. Montessori sostuvo, revolucionariamente, que la alegría del niño debía ser tomada como un indicador de los aciertos del sistema educativo y de la efectividad de los métodos utilizados. Estas consideraciones son parte del método pedagógico integral que desarrolló por medio de la observación sistemática y la investigación científica en distintos entornos culturales, con un programa amplio e integrado que cubría todas las áreas desde el nacimiento hasta la mayoría de edad.

María Montessori señaló la importancia de la atención a niños con deficiencias mentales y planteó la relación entre el abandono infantil y el desarrollo posterior de la delincuencia. Estudió, entre otros, la obra del médico y pedagogo Jean Itard (Francia, 1774-1838), precursor de la enseñanza de estudiantes con necesidades educativas especiales que estudió el caso del denominado “Niño Salvaje de Aveyron”. Influida por Pestalozzi, aplicó sus ideas en La Casa de Niños en San Lorenzo, Roma, inaugurada en 1907. Algunos de los principios de su metodología, que siguen siendo utilizados en todo el mundo, son que el pensamiento y el movimiento están estrechamente vinculados. Para Montessori, el movimiento potencia el pensamiento y el aprendizaje. El aprendizaje y el bienestar aumentan cuando las personas sienten que tienen control y tienen libertad de elección porque se desarrollan en ellos la independencia, la voluntad y la responsabilidad. El niño aprende mejor cuando está interesado en lo que está aprendiendo.

Para Montessori el interés ayuda a la comprensión y la concentración, así como la realización del error y la sensación de logro son internas, contribuyen a la autoestima, al sentido de responsabilidad y al pensamiento crítico. Pero, además, el aprendizaje se potencia con el ejercicio de enseñarle a otros, el aprender con pares, promoviendo el respeto, la tolerancia y la solidaridad. El aprendizaje situado en un contexto significativo es más profundo y rico que el aprendizaje en un contexto

abstracto. En la interacción del maestro con el estudiante, el primero observa y acompaña, posibilita al niño actuar, querer y pensar por sí mismo, ayudándolo a desarrollar confianza y disciplina interior. El verdadero educador, para Montessori, está al servicio del niño para cultivar en él la humildad, la responsabilidad y el amor. El orden externo, la belleza y la secuencia en el uso de materiales benefician el orden interno o mental del niño, promueven la claridad de pensamiento y la concentración (Stoll Lillard, A., 2005).

En la bibliografía consultada, colocada al final, Luis Codorniú Almazán cita la obra de Edouard Claparède, *Cómo investigar las aptitudes de los escolares*, además de dos libros sobre Psicología Experimental de otros autores, con el fin de mejorar el desempeño docente e incentivar la experimentación. También en este texto se detalla cuidadosamente un procedimiento, de medición en este caso, pero la referencia a Montessori subraya la necesidad de estimular el desarrollo de la personalidad infantil a partir de sus resultados, es decir, los tests eran sólo un medio y no un fin en sí mismos. En ello radicó la principal diferencia de la Escuela Nueva con el positivismo consagrado, y lo que el texto busca hacer visible en sus conclusiones.

Publicaciones internacionales

En la sección “Revista de Revistas” se tratan brevemente diversos temas transcritos de fragmentos de artículos publicados en prestigiosas revistas extranjeras de educación y cultura, fundamentalmente francesas. Podemos suponer que la selección y traducción de su contenido también estuvo a cargo de María Elena Champeau o de Florencia Fossatti, aunque no está especificado. En esta sección de *Ensayos* 4-5, de mayo-junio de 1929, en primer término se comenta un artículo publicado en la revista francesa *Nouvelle Education* (Año VII, N° 57), referido al “surmenage” o fatiga crónica en los niños. El contenido muestra la importancia concedida al enfoque científicista de la época, que propiciaba la observación para el estudio empírico de grupos escolares en relación con una patología médicamente determinada. Se presenta como modelo para incentivar estudios similares en el ámbito local pero, sobre todo, para demostrar que la educación tradicional era nociva para la salud infantil:

Bien puede imaginarse cuanto peligro implica la sobrecongestión entre los escolares a quienes no se les da la libertad suficiente para resarcirse por el descanso y a quienes sus padres o maestros exigen nuevos esfuerzos

antes de que se hayan disipado los efectos de la fatiga anterior. Por lo tanto el ideal sería: “introducir el reposo, no en el momento en que ésta se haga sentir, sino antes” (*Ensayos*, 4-5:17).

Se cita a Claparède en su recomendación de períodos de descanso más frecuentes para acelerar el tiempo de reparación del cansancio y prevenir el peligro de sobrecargar a los escolares. Se hace referencia, además, a las conclusiones del estudio comparativo realizado por el Laboratorio de Pedagogía de Amberes, Bélgica, en el año 1908, cuyos resultados, presentados en una tabla, demostraban los daños que ocasionaba:

El niño obligado a la asistencia escolar hállase expuesto a una cantidad de enfermedades más que aquel que no la frecuente. La frecuencia de tales enfermedades aumenta de acuerdo a la duración de su escolarización. Salen de la escuela muchos más niños enfermos que los que entraron y las cifras de los enfermos son superiores cuando las clases son también por la tarde, comparadas a las que sólo son de un turno. Puede decirse que mientras más horas de clase tiene un niño más enfermo es. [...] el porcentaje de enfermos se eleva entre los alumnos que toman lecciones particulares y se ha constatado una relación directa entre la anormalidad y la tensión exigida por los estudios. Por otra parte la escuela retarda la evolución física del niño (*Ensayos*, 4-5:17).

A continuación, se aborda otro tema en el que se transcribe el programa completo de aplicación de los centros de interés en escuelas públicas de Turquía, publicada en la revista *Pour L'Éra Nouvelle* en 1929. El objetivo es incentivar experiencias locales de puesta en práctica con contenidos diversos ya que incluye la temática del aula escolar, la enseñanza de lenguaje, cálculo y geometría, trabajos manuales, dibujo, música y juegos con propuestas de actividades detalladas. Este tema se encuentra inconcluso y continúa en el número siguiente, *Ensayos* 6-7, de julio-agosto del mismo año, en la misma sección “Revista de Revistas”, con más ejemplos de experiencias realizadas en otros países.

En este número la sección finaliza con otro tema bajo el subtítulo de “El cinematógrafo educativo”. La información es extraída de la revista *L'Coopération Intellectuelle*, órgano del Instituto de Cooperación Intelectual de París. Se considera al cinematógrafo como un excelente instrumento para la difusión de la cultura en general y un “auxiliar indispensable” de los métodos pedagógicos basados en datos científicos dado que las filmaciones eran, también, fruto de la modernización y los progresos de la ciencia aplicados al arte. En esa época, como sucede en la actualidad, se discutía sobre la conveniencia de su empleo en la educación en ciertas clases de nivel

primario, para algunos temas del programa de estudios y en formato de documentales o films educativos. Su incipiente producción se revelaba como un nuevo campo de ilimitadas posibilidades en su utilización:

La geografía, ciencia descriptiva, puede sacar un partido inmenso del cinematógrafo colocando a los alumnos ante la reproducción fiel de fenómenos naturales y ayudándose de ciertos artificios explicar el proceso de ciertos fenómenos de la modificación de la tierra. En los estudios universitarios son aplicados por su eficacia y su importancia los “films” quirúrgicos y los de microproyección.

El cinematógrafo se aplica cada vez más a las escuelas de comercio y de industrias y a la enseñanza agrícola. Pero el cinematógrafo no debe limitarse a las escuelas de este orden. Por “films” educativos deben entenderse los de orientación profesional, los empleados por la enseñanza de adultos, para recreo de obreros, para el desarrollo de los conocimientos técnicos de los trabajadores de las ciudades y de los campos, para la lucha contra las enfermedades profesionales, los accidentes de trabajo. El cinematógrafo educativo debe servir para extender en la masa las nociones de higiene, es un precioso auxiliar de las obras de previsión social (*Ensayos*, 4-5:19).

Se reseña la celebración en 1928 del Congreso Internacional del Cinematógrafo en París, en el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual, que en 1926 había organizado un servicio de estudios cinematográficos. En el mismo sentido se crearon organismos autónomos como la Comisión Internacional del Cinematógrafo de Enseñanza y de Escuela Social, que agrupaba a representantes de las grandes asociaciones internacionales para estudiar los problemas “de orden psicológico, moral y social” planteados por el cinematógrafo. De igual manera, la Cámara Internacional del Film de Enseñanza organizó dos grandes congresos, el de Basilea en 1927 y el de La Haya en 1928. E inclusive, el interés del gobierno italiano y de la Sociedad de las Naciones en el tema demostraba la importancia internacional que cobró como instrumento de divulgación cultural.

No obstante, lo significativo es que al final del artículo se señala que en Mendoza ya existía un centro de exhibición cinematográfica con el nombre de Cultura Film, que realizó una exhibición privada para docentes y funcionarios del gobierno escolar:

En Mendoza ya se ha establecido con el nombre de “Cultura Film” una casa cinematográfica cuya organización es en base al primer material cinematográfico lanzado por este Instituto Internacional, el cual cuenta ya con una serie de películas educacionales basadas en: La vida del gusano de seda; La vida de las mariposas; La vida de las arañas; La vida de las abejas; La vida de las avispas; El cultivo del arroz; La circulación de la sangre; La vida del mamboretá; La Tarántula; Vistas del Vesubio;

Flores; Las fuentes de Roma; La vida de las plantas; La vida de las flores, etc.

La exhibición privada que ante el magisterio y las autoridades escolares realizó esta empresa, dejó en el ánimo de los asistentes la impresión de que la enseñanza cuenta hoy con el auxiliar eficaz que buscaba desde hace tiempo y esperaba de la cinematografía aplicada a la educación escolar (*Ensayos*, 4-5:20).

Recordemos que producto del crecimiento de la demanda cultural de los años 20, la Municipalidad de la Capital, en 1922, realizó proyecciones cinematográficas públicas en varias plazas y, en 1926, se reinauguró el cine Avenida, en pleno centro de la Capital de la provincia. Finalmente, en 1931, se estrenó en Mendoza la primera película sonora argentina, que tuvo entre sus protagonistas al célebre Mario Soffici, mendocino por adopción.

En función de lo expuesto, el contenido de la sección demuestra que el contacto que el movimiento mendocino mantenía con los centros internacionales de innovación pedagógica era fluido y permanente, así como su especial interés en ofrecer a sus miembros y lectores información actualizada. Modernizar la educación implicaba para el escolanovismo mendocino cambiar el modo de enseñar incorporando, también, los últimos avances de la ciencia y la técnica, entre ellos el cine, tal como sucedía en el exterior.

La Biblioteca Pedagógica “Nueva Era”

Para finalizar, *Ensayos* 4-5, de mayo-junio de 1929, presenta una sección denominada “Informaciones” en la que se enumeran libros que formaban parte de la “Biblioteca Pedagógica Nueva Era” y estaban a disposición de los maestros mendocinos interesados. Discriminados sólo por nombre y autor se ofrecen obras de Claparède, Rosario Vera Peñaloza, Montessori, Carlos Vergara, Dewey, Ferrière, Pestalozzi y Víctor Mercante, entre otros. Todas las obras de autores extranjeros estaban traducidas al castellano y abarcaban temáticas muy diversas, como la educación física, Psicología Infantil, enseñanza de la Lengua, Matemáticas, Historia, Geografía, la reforma escolar en Francia, Alemania y los Estados Unidos de Norteamérica, Filosofía de la Educación y Antropología.

La inclusión de escritos sobre Matemáticas, Aritmética y Ortografía de Víctor Mercante, uno de los representantes más destacados del normalismo y la fe positivista en la Argentina, resulta especialmente significativa. Sabemos que Mercante fue uno de

los innovadores que confiaba en la ciencia, el progreso y la posibilidad de encontrar leyes y métodos más eficaces de enseñanza. Como director del área de Pedagogía en la Universidad de La Plata y primer decano de la Facultad de Ciencias de la Educación, intentó una renovación curricular de vanguardia que incluía la enseñanza industrial. Escribió libros de texto sobre la enseñanza primaria de la lectoescritura, Aritmética y Geometría con numerosas imágenes y adaptados al lenguaje infantil. El creador de la “paidología”, buscó estructurar una pedagogía científica, asentada en bases psicológicas y biológicas por medio de la observación de miles de niños y adolescentes que también fueron objeto de mediciones y catalogados racialmente.

Mercante tuvo a su cargo la estructuración del sistema educativo nacional e introdujo variantes fundamentales en la formación de todos los docentes que más tarde adhirieron al escolanovismo y las conservaron. Una de ellas se refiere a la ampliación de la educabilidad a un conjunto extenso de la población, sin exclusiones, y cuyas distinciones se realizarían únicamente según las “mediciones de inteligencia”. Sostuvo, además, que las leyes generales del método incluían la readaptación local y específica a cada situación, ya que cada país o región elaboraba respuestas particulares a los desafíos de su época. Finalmente, Mercante planteó la necesidad de adecuación de los métodos a las edades y características de los estudiantes según los saberes específicos. Como afirma Inés Dussel (1993), tener en cuenta la vida afectiva e intelectual de los estudiantes, incluidos los adolescentes, con el objetivo de fomentar su autonomía convirtieron a sus ideas en un puente facilitador de la renovación de los años 20 y 30 del siglo XX. Ello contribuyó a que los docentes del movimiento de la Escuela Nueva en Mendoza y en todo el país se integraran y se mantuvieran dentro del sistema, aunque lo criticaran severamente, procurando transformarlo, pero descartando un enfrentamiento radical o rupturas definitivas.

Las obras de Rosario Vera Peñaloza incluidas en el repertorio de obras disponibles en la biblioteca del movimiento también son otro indicador de la apertura del movimiento a la diversas perspectivas pedagógicas existentes en la época. Nacida en La Rioja, Vera Peñaloza estudió en la Escuela Normal de su provincia bajo la dirección de Mary Graham, una de las maestras norteamericanas contratadas por Sarmiento, y se graduó en la Escuela Normal de Paraná como profesora de jardín de infantes. Fundó el primer jardín de infantes en La Rioja, anexo a su Escuela Normal, ocupó altos cargos en distintas provincias y su vida estuvo dedicada a la enseñanza y a la formación de docentes. Vera Peñaloza escribió varios libros sobre temas educativos influida por las ideas de Pestalozzi, Fröbel y Montessori, coincidentemente

con la Escuela Nueva ya que compartió muchos de sus principios, por lo cual algunos autores consideran que fue un ejemplo de la heterogeneidad del movimiento y otros, en cambio, que no se contó nunca entre sus miembros. Lo cierto es que adhirió al ideal educativo liberal inspirado en Sarmiento, pero, además, planteó la necesidad de una reforma educativa que la distanció del positivismo, fundamentalmente desde el romanticismo y el espiritualismo. Acentuó el carácter nacional de la escuela argentina aunque su pensamiento no se centró en cuestiones teóricas sino didácticas y en el ejercicio de la docencia, su principal punto de contacto con el escolanovismo. En algunos de sus escritos se refiere críticamente a la Escuela Nueva y no se consideraba entre sus miembros³¹, pero podemos ubicarla como ejemplo de una de sus expresiones (Sosa de Newton, L., 1986). También es el caso de Luis Iglesias años más tarde, al igual que de Juan Mantovani y de Ernesto Nelson en relación al nivel secundario en especial.

Cabe destacar que esta nueva manera de pensar la enseñanza implicaba una reformulación de la concepción que se tenía hasta entonces sobre la infancia (Carli, S., 1992). Ya no se podía seguir considerando a los niños como adultos pequeños sino como un sujeto con características, capacidades y necesidades propias y con derechos específicos. En efecto, desde el punto de vista científico la celebración de los primeros congresos internacionales reflejó la necesidad y la posibilidad de construir, consolidar y difundir un nuevo relato sobre la infancia que a finales del siglo XIX se plasmó en la Argentina en un modelo médico-higienista. Dicho modelo priorizaba el cuerpo de los niños, sus enfermedades y la atención de su salud que, en las primeras décadas del siglo XX, se amplió para incluir la situación de las madres, el rol de las mujeres y la educación sexual. En la Argentina el primer Congreso Nacional del Niño se llevó a cabo en 1913, presidido por la Doctora Julia Lanteri (Italia, 1873-1932, Argentina), que también fundó la Liga para los Derechos de la Mujer y del Niño, conjuntamente con Raquel Camaña (Argentina, 1883-1915), pionera en la difusión de la educación sexual en el país. En este sentido, es posible afirmar que la infancia ha sido una construcción de la modernidad y que la escuela ha precedido a la infancia, como plantea Mariano Narodowski (1994), pero se trata de una modernidad que estuvo encarnada también, por mujeres socialistas y anarquistas enroladas en el movimiento feminista que, a pesar de su marginalidad, corporizaron la defensa de los derechos de los niños y una concepción humanizada de la niñez.

31 Vera Peñalosa, R. (1932). "Los jardines de infantes y las escuelas nuevas". En: *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. Págs. 83-96.

La enseñanza de la Ortografía

En *Ensayos* 6-7, de julio-agosto de 1929, y bajo el título “Algunos procedimientos para la enseñanza de la ortografía”, se presenta la primera entrega de un artículo de Néstor Lemos, otro de los más destacados miembros del movimiento. Comienza enfocando la enseñanza de la ortografía conforme a leyes de tipo matemático como procedimiento con una fundamentación científica:

La ortografía, biológicamente considerada, consiste en una mecanización de movimientos. Esa automatización muscular está regida por la conocida ley del aprendizaje:

$$A \text{ -- } \frac{R \times I \times P}{E} \quad (1)$$

Y en nota al pie aclara su fórmula:

Nota: A, quiere decir aprendizaje; R, repeticiones; I, intensidad sensorial; P, placer producido por el trabajo y E, excepciones o errores.

Glosando en extremo la fórmula digamos: El aprendizaje es más rápido y perfecto, mientras mayor es el número de repeticiones del ejercicio; mientras más intensas son las sensaciones y más grande el placer producidos por esas actividades; y mientras menor es el número de excepciones o errores que se producen durante tales prácticas (*Ensayos*, 6-7:8).

El trabajo con sensaciones visuales y auditivas era el menos utilizado por la didáctica de la ortografía en uso durante esos años. En la conclusión del artículo que aparece en el número siguiente, *Ensayos* 8-9, de septiembre-octubre de 1929, responde puntualmente a las críticas recibidas:

Se nos ha objetado que este procedimiento del coloreo obligaría a mucha pérdida de tiempo en las escuelas. La verdad de semejante conclusión es más aparente que real. Ciertamente que en la iniciación el alumno procede con las dificultades inherentes a la falta de toda práctica, pero los hábitos se forman rápidamente y los niños trabajan con prontitud. Más, aun en el caso de que en realidad tal procedimiento importara una buena pérdida de tiempo, no sería ella réplica de fondo, pues vale más ir con lentitud hacia un fin seguro y no corriendo hacia el fracaso; que en la educación también vale el popular aforismo paradójico: “si quieres hacer una cosa con rapidez hazla despacio”. Y si no que lo diga el horroroso porcentaje de estudiantes que sale de nuestras escuelas con mala ortografía (*Ensayos*, 8-9:12).

Lo importante para Lemos era respetar los tiempos del proceso de aprendizaje de los estudiantes y superar las falencias del método tradicional, que incluía fastidiosos dictados y la sanción del error:

Antes de terminar quisiéramos hacer una advertencia sobre un principio que no por bien conocido es menos olvidado: el maestro debe evitar en lo posible que el alumno cometa nunca un error de ortografía, pues ello importa crear vías falsas de reacción que luego para ser corregidas demandan múltiples ejercicios. Débese, en obediencia a tal axioma didáctico, desechar los “dictados”, a que son tan inclinados ciertos maestros [...] Eso no es enseñar ortografía ni nada, eso es casualmente todo lo contrario; ningún buen aprendizaje puede llevarse a cabo ejercitando en el error. Los dictados sólo pueden emplearse de tarde en tarde como “test” o pruebas para determinar el grado de preparación en que se encuentra una clase o para advertir los progresos habidos (*Ensayos*, 8-9:12).

En síntesis, la crítica a los métodos tradicionales y la justificación de los cambios que propone Lemos no hace referencia explícita a sus fundamentos teóricos y se centra en los imperativos didácticos de su aplicación. Su planteo de las innovaciones apunta a ofrecer recursos alternativos surgidos de la observación de las necesidades de los niños con el fin de hacerlas útiles y verdaderamente efectivas. En su formulación recurre a un modelo de comprensión positivista, aceptado y generalizado en esos años, que no invalida sus conclusiones y ejemplifica la búsqueda de un lenguaje riguroso que expresara sus adaptaciones locales.

La influencia española

En *Ensayos* 6-7, de julio-agosto de 1929, se transcribe un fragmento de un artículo publicado en la *Revista de Pedagogía* española, de febrero de 1929, y bajo el título “Para el Perfeccionamiento del Magisterio. Pedagogía de la lectura comentada”. Su autor, Antonio Ballesteros Usano (España, 1895-1974, México), fue un educador español, estudiante de Decroly y formado en el Instituto Jean Jacques Rousseau de Ginebra. También fue el único autorizado para traducir sus obras al español en esos años y a raíz de su exilio llevó a cabo una intensa labor educativa en México. Su libro *Pedagogía*, aparecido en Málaga, figura en la bibliografía citada al final del artículo.

Comienza señalando que la revisión de los libros escolares y el papel de la lectura en la formación infantil era uno de los resultados más interesantes y eficaces

de la renovación activista. Para subrayarlo comienza con la crítica a las prácticas de enseñanza que se realizaban:

Indudablemente, uno de los instrumentos –podríamos decir el único instrumento – que maneja la escuela tradicional para realizar su obra, es el libro, ya de texto, ya de lectura, que se entregaba sin preparación alguna ni intervención del maestro, en manos de los niños. De ese modo aquél renunciaba a su papel de rector, de inspirador de la cultura de sus discípulos haciéndose sustituir íntegramente o en los aspectos más vitales, por el libro, con lo que la enseñanza adquiría ese carácter intelectualista, memorista, es decir, verbal, contra el que decididamente combate el nuevo concepto de la escuela (*Ensayos*, 6-7:10).

Las consecuencias demoledoras de los métodos tradicionales en el aprendizaje son descritas para señalar el contraste con los resultados de las nuevas ideas pedagógicas:

El niño obligado a utilizar unos libros cuyo contenido ni comprendía ni le interesaba entender, se veía sumido en el tedio más desesperante y terminaba por aborrecer el libro –todos los libros– y por considerar la lectura como un verdadero suplicio. No puede extrañar así el número de analfabetos por desuso, índice de incultura más grave que el de los mismos absolutamente iletrados.

Al pretender subordinar las prácticas educativas a la naturaleza infantil [...] el antiguo artificioso decir del libro o del maestro es sustituido por el libre hacer del discípulo. De mero espectador, pasivo y resignado, el niño ha pasado a actor principal de su propia instrucción (*Ensayos*, 6-7:10).

No obstante, señala también los errores cometidos al llevar a la práctica e interpretar erróneamente la propuesta renovadora eliminando el uso de textos:

Porque al achacar al libro los efectos perniciosos de mecanizar la enseñanza -cuando era solo un instrumento irresponsable- se ha creído que la mejor solución era desterrarlo del ambiente escolar. Y se ha llegado a no usar otros que los puramente precisos para el aprendizaje del mecanismo de la lectura, sustituyendo los antiguos textos de una parte por la viva voz del maestro y de otra por los cuadernos de deberes en los que cada niño se forma su propio libro, casi siempre con los mismos defectos didácticos y aún mayores que aquellos que se ha suprimido (*Ensayos*, 6-7:10).

La solución que propone es utilizar los mismos recursos con un nuevo sentido, dado que la innovación no necesariamente requería abandonar prácticas o reemplazarlas por otras distintas. El interés era hacer a la lectura una actividad atractiva y autónoma realizada también fuera de la escuela:

Es preciso reintegrar –con una nueva dirección y un valor nuevo– a la lectura y al libro a su verdadero papel dentro de la actividad fecunda de la

escuela primaria, utilizándolo como instrumento poderoso para auxiliar al maestro en su labor y como medio insustituible, en lo futuro, de ampliar la cultura del alumno y de hacerla más profunda y humana, al perder la influencia directa con la escuela. Para ello será preciso resolver el doble aspecto que la cuestión contiene: primero, el del carácter que debe tener la enseñanza primaria; segundo, el de las condiciones que debe reunir el libro para que realmente sirva como instrumento didáctico (*Ensayos*, 6-7:10).

Practicar la lectura mecánica y comentada requiere, para el autor, reactualizar sus propósitos, sin dejar de lado que es un modo de comprender ideas y estimular el pensamiento:

Partamos del principio que en realidad puede aceptarse como axiomático, de que la lectura en la escuela tiene dos propósitos fundamentales: uno, primario, es el de dotar al niño de un mecanismo, el de leer, que con el de escribir constituye el medio indispensable de toda instrucción elemental. En realidad, siendo esencial, indeclinable, la adquisición de tales hábitos no puede decirse que sea tarea única ni siquiera la principal, de la que debe realizar la escuela primaria. El otro propósito que ha de realizarse por medio de la lectura es de penetrar en el fondo del pensamiento ajeno que el libro contiene, el de descubrir sus valores morales y estéticos para que el libro se convierta en el mejor y más poderoso elemento de cultura. Si nos atreviéramos llegaríamos a decir que si el maestro lograra solamente hacer amar al libro y usarlo útil y oportunamente a sus alumnos, habría cumplido su más alta misión, y habría dado a la escuela su finalidad esencial (*Ensayos*, 6-7:10-11).

Según el texto, la escuela tradicional había fracasado por considerar terminada su misión en la enseñanza del mecanismo de leer, utilizado esporádicamente, y producto de lo cual lo leído carecía de todo sentido. Por tanto, considera que el problema esencial en la enseñanza de la lectura es el de cómo y para qué se lee, el del éxito en formar lectores y lograr “que el acto mecánico sea iluminado por la inteligencia y la comprensión”. En referencia al método de Decroly, Ballesteros afirma:

No ignoramos el valor visual de la lectura en su iniciación especialmente, como ha demostrado de manera terminante el Dr. Decroly al defender su método ideovisual. [...] Respecto a la lectura con carácter instructivo -que debe ser un resultado y una necesidad del desenvolvimiento de la enseñanza- puede dársele la extensión necesaria para satisfacer esa finalidad concreta. Puede extenderse la lectura a todo un capítulo o lección del texto que se pretende explicar ilustrando el comentario mediante el empleo de mapas, gráficos, láminas, dibujos y demás recursos que completen lo referido por el texto (*Ensayos*, 6-7:14).

El autor español, al igual que Fossatti, sostiene que practicar la lectura comentada impone una adecuada preparación del maestro, que no era suficientemente tenida en cuenta en su época. También hace referencia al dramaturgo y poeta Ernest Legouvé (Francia, 1807-1903), célebre por las conferencias que impartió sobre los derechos de las mujeres y la educación de los niños. En 1881 Legouvé fue nombrado director de estudios de la Escuela Normal Superior de París e inspector de Instrucción Pública. Condujo a los más prestigiosos especialistas franceses interesados en el arte de la lectura, que cultivaron este género durante el siglo XIX por considerar que la lectura era un arte a ejercitar como cualquier otro, utilizando técnicas y pautas específicas detalladas en ensayos de tipo normativo. Otro de sus libros traducido al español, *El arte de la lectura*, también está incluido en la bibliografía al final del artículo. Los demás autores que figuran en dicha bibliografía son, en su mayoría, españoles, entre ellos Lorenzo Luzuriaga.

La *Revista de Pedagogía*, que fundó Lorenzo Luzuriaga en 1922 y se publicó hasta 1936, se distribuyó por toda España, Europa y América Latina. Su influencia en nuestro país se intensificó cuando en 1927 fue designada como órgano oficial de la Liga Internacional de la Educación Nueva. Estuvo dirigida a los profesionales de la enseñanza con una fuerte impronta filosófica por considerarlo un fundamento indispensable para la teoría y la práctica educativas. Contó con la colaboración habitual de destacados filósofos españoles, muchos de ellos vinculados a la Institución Libre de Enseñanza, como José Ortega y Gasset y José Gaos. También colaboraron P. Bovet, E. Claparède, R. Cousinet, O. Decroly, A. Ferrière, G. Kerschensteiner, O. Lipmann, M. Montessori, T. H. Simon, J. Vasconcelos, F. Watson, G. Wyneken, W. Kilpatrick, E. Kriek, G. Lombardo Radice y J. Piaget, entre otros. En ella publicaron destacados autores argentinos como Francisco Romero (España, 1891-1962, Argentina) y Juan Mantovani (Argentina, 1898-1961).

Como la mayor parte de las iniciativas pedagógicas que se desarrollaron en España en los últimos años del siglo XIX y los primeros del siglo XX, la *Revista de Pedagogía* estuvo promovida básicamente por personalidades ligadas al proyecto ideológico-educativo de la Institución Libre de Enseñanza. Nacida en 1876 con el propósito de cultivar y propagar la ciencia, dicha institución se nutrió del pensamiento krausista y liberal para propiciar la transformación social. Tanto Giner de los Ríos, fundador y principal responsable de la institución, como Manuel B. Cossío, que le sucedió en 1915, consideraban a la educación como un agente civilizador y cultural decisivo para la “formación integral” de las personas.

El renacimiento de la educación y la pedagogía españolas previas a la Guerra Civil de 1936-1939, tuvo su origen en los profesores krausistas que, desde 1870, difundieron lo más innovador de la pedagogía europea y crearon una perspectiva propia, dando origen a numerosas e importantes publicaciones e instituciones, tanto públicas como privadas. Las propuestas de la Institución Libre de Enseñanza tuvieron una influencia decisiva en la enseñanza española de todos los niveles por su afán modernizador, sin violencia y basado en la idea de que la solución a la crisis que atravesaba ese país sólo podía provenir de la educación y la instrucción públicas. Sus miembros consideraban que la educación era una de las funciones esenciales del Estado, aunque no dispuso de un ministerio específico hasta el año 1900. Numerosos y prestigiosos intelectuales y políticos de la época estuvieron estrechamente vinculados a ella, en especial los integrantes de la llamada “Generación del 14”, como es el caso de Lorenzo Luzuriaga, que emigró a raíz de la Guerra Civil y tuvo una muy destacada labor académica en la Argentina entre 1936 y 1959 (Casado Marcos de León, A., 2011).

Los artículos de la revista indican también, que el escolanovismo español tuvo una fuerte influencia en los docentes del movimiento en Mendoza. *Ensayos* incluye otro texto extraído también de la *Revista de Pedagogía* referido a la concepción de la sociedad como organismo o “embrión social”, con referencias a Spencer, Lester F. Ward, Ferrière, Darwin y E. Haeckel, típicos del darwinismo social en boga y relacionados con la nueva educación. La Escuela Nueva española y la *Revista de Pedagogía* representaron un nexo o un facilitador de la vinculación con los demás centros europeos de innovación y sus principales teóricos por razones de índole idiomática y de tradición cultural. Todo ello fundamenta su relevancia para nuestro análisis, sin dejar de lado que el período de mayor importancia e influencia de la *Revista de Pedagogía* en España coincidió con la etapa de expansión y auge del escolanovismo mendocino.

La relación con el movimiento literario

En *Ensayos* 8-9, de septiembre-octubre de 1929, un artículo de Serafín B. Ortega pone de relieve la estrecha vinculación del escolanovismo mendocino con el movimiento literario de renovación que se desarrolló en la provincia durante esos años. El tema del “cinematógrafo” ya había sido tratado en *Ensayos* 4-5, pero en este texto, titulado “El film actual ¿es enemigo del niño?”, el autor es un miembro activo de

la vanguardia literaria creadora de una primera teoría estética local y que años más tarde dirigió la Biblioteca Pública "General San Martín". Recordemos que el grupo vanguardista de Mendoza, al que perteneció Ortega, lanzó en 1928 la revista oral *Megáfono* y un libro con el título *Megáfono, un film de la literatura mendocina de hoy*, editado en 1929 por Manuel Gleizer, el célebre librero que marcó la literatura argentina de los años 20, tal como Gildo D'Accurzio en Mendoza. Ese libro reunió las colaboraciones de importantes escritores y artistas locales como Emilio Antonio Abril, Luis Dalla Torre Vicuña, Jorge Enrique Ramponi y Ricardo Tudela, entre otros, con caricaturas ilustradas por Carlos Vargas Gazari y Alberto Ugal de Portera.

En 1930 el grupo literario creó otra revista denominada *Antena. Revista de la Novísima Generación Mendocina*, en respuesta a la necesidad y la búsqueda de renovación de lo propio en el campo artístico (Lafleur, H., Provenzano, S., Alonso, F., 2006:148). Años más tarde, Juan Draghi Lucero profundizó el proceso de rescate de la mitología popular y desarrollo de la literatura de inspiración folclórica, así como Vicente Nacarato y Alfredo R. Bufano alcanzaron a expresar la maduración de la vena poética que describía el paisaje del terruño. Estas líneas y otras orientadas al intimismo o con un tono metafísico, contribuyeron a la afirmación de una narrativa original y compleja, característica del regionalismo literario iniciado a fines del siglo XIX pero que cobró auge alrededor de 1925 y abarcó casi todas las manifestaciones estéticas (Roig, A., 2009).

El artículo de Serafín Ortega aborda el tema de los espectáculos cinematográficos en Mendoza y la respuesta del público con una notoria actualidad en sus apreciaciones. Se trata de una dura crítica realizada por un experto que condenaba la actitud de los empresarios, que decidían las películas exhibidas guiados únicamente por un criterio comercial, a lo cual se sumaba la ignorancia y el desprecio del público local por los films de valor artístico y científico:

Antes que un comentario sereno sobre los espectáculos cinematográficos de Mendoza, incita la diatriba más despiadada y artera contra el público que concurre a nuestros biógrafos. Salvemos la candorosa irresponsabilidad de los empresarios parapetados en aquel argumento de que ellos ofrecen la mercadería que agrada al público o reclama el mismo. Y se vigorizado su razonamiento con la aterradora desolación o rechifla vergonzosa que han epilogado la exhibición de los más refinados films. Pero, sin ir a los extremos ni mencionar el arte para minorías, establezcamos el contraste entre la indiferencia por las producciones de valía artística y la tendencia morbosa hacia las mentidas películas científicas (*Ensayos*, 8-9:15-16).

Ortega subraya la importante tarea educativa realizada por los docentes escolanovistas en sus escuelas por haber incorporado las proyecciones como recurso didáctico pero denuncia la falta de una normativa protectora de los menores que asistían a los cines de la ciudad:

Se ha intentado en Mendoza la explotación del genuino film científico, producido en Italia bajo los auspicios de la Liga de las Naciones. En las Escuelas-Talleres del Círculo de Periodistas, en la Escuela Normal y en otros pocos establecimientos educacionales se han realizado sesiones de ese carácter, algunas con explicaciones a cargo del profesorado. Este meritorio esfuerzo está completamente aislado. Lo común es la concurrencia de los menores a las salas de espectáculos en las que es uniforme el programa para todas las secciones. Ahí reside el más grande descuido de autoridades, pedagogos y empresarios. Hemos presenciado la concurrencia de escuelas a la exhibición de películas descaradamente inadecuadas para tales funciones (*Ensayos*, 8-9:16).

Recurre a datos estadísticos europeos sobre el número de escenas violentas en películas norteamericanas que presenciaban los escolares, acusó a las autoridades municipales de negligencia y propuso un procedimiento para contrarrestarlo en el que colocaba a los docentes como colaboradores imprescindibles:

Tratándose de exhibiciones cinematográficas, es más fácil el procedimiento. Primero: con la exigencia de que la Municipalidad cumpla su función fiscalizadora. Segundo: con el establecimiento de genuinas sesiones para niños, en la que la selección sea rigurosa. Tercero: con la mayor atención del magisterio que debe orientar a los alumnos en lo que concierne a las películas adecuadas al mundo infantil.

Nadie más capacitado que el maestro para esta labor preventiva y profiláctica. El sabe bien los efectos de las imágenes visuales en el sistema nervioso, en la esfera del subconsciente y en la total formación psicológica del niño. Suya es la responsabilidad sobre el futuro moral e intelectual del educando (*Ensayos*, 8-9:17).

El contenido del artículo está acompañado de recomendaciones sobre la utilización de las películas como recurso educativo para el público en general, haciendo hincapié en los problemas de su implementación en Mendoza debido a la falta de regulación de sus contenidos. En síntesis, si bien no se refiere a una experiencia escolar específica, señala el valor de la labor realizada por los docentes escolanovistas en las escuelas en la formación del criterio de los espectadores desde la infancia para suplir las carencias de los empresarios y del público provincial. De igual modo, se observa que el interés en la utilización de los más recientes avances de la ciencia y la técnica fue otro de los rasgos destacados del movimiento mendocino,

heredado de la tradición montessoriana y la impronta de Freinet, a la que también ya nos hemos referido.

Pedagogía y sociedad

Con el título “Puntos de contacto entre la nueva Pedagogía y el Derecho. El interés y la acción” de Lázaro Schallman, en *Ensayos* 8-9, de setiembre y octubre de 1929, se aborda la importancia del interés como fundamento de la acción desde la perspectiva de la “ciencia pedagógica”. El autor es otro miembro muy destacado del movimiento y recurre a Rousseau, Claparède y Dewey para afirmar que la ciencia pedagógica debe poner a la acción basada en el interés de los estudiantes o el “interés en acción” como objetivo central de la acción educativa:

El hombre es desde el punto de vista jurídico un interés en acción. En ello concuerdan los tratadistas de las diferentes escuelas de Derecho, y, no obstante el desacuerdo de ciertos pseudo-pedagogos, sus términos constituyen también el alfa y el omega de la ciencia pedagógica.

Así lo establecen con el testimonio irrecusable de las conclusiones científicas, los renovadores de la pedagogía moderna: la psicología experimental sugiere a Claparède la convicción de que el resorte esencial de la educación debe ser el INTERÉS profundo por la cosa que se trata de asimilar o de ejecutar, y le induce a la persuasión de que siendo el fin de la obra educativa estimular la actividad motivada del niño, la escuela debe poner la ACCIÓN como centro de su labor.

El ilustre psico-pedagogo norteamericano John Dewey reprueba enérgicamente la mala práctica de separar la actividad del interés, observando con admirable perspicuidad que de ese modo se desorienta la inteligencia del niño, formando en su espíritu hábitos mecánicos [...] una sucesión de ideas sin objeto porque no convergen hacia una actividad definida. Rousseau concibió empíricamente estas mismas ideas [...] El fracaso de la enseñanza, pregonado a los cuatro vientos, tiene precisamente su origen en el desconocimiento de ese principio jurídico: “El hombre es un interés en acción”. Y lo es también el niño, con la sola diferencia de que el hombre tiene conciencia de sus intereses y capacidad [...] El error más craso de la enseñanza tradicional ha radicado justamente en el olvido de que el niño no es un adulto en miniatura, sino un ser que tiene su propia vida, sus propios intereses, y que la educación sólo puede lograr su verdadero fin, adaptándose a ellos, guiando y canalizando hábilmente la actividad infantil (*Ensayos*, 8-9:18).

Para Schallman, desconocer que el niño no era un adulto en miniatura y tenía sus propios intereses, que se debían tener en cuenta, había sido el más grave error de

la enseñanza tradicional. El principio jurídico de la acción basada en el interés relacionaba a los educadores con los juristas en la dimensión social de su tarea:

El jurista contempla y analiza las relaciones sociales, determinando las normas que las rigen. El educador, por más partidario que sea de la individualización de la enseñanza, jamás puede olvidar la existencia de esas normas y advirtiéndolo que la vida que espera al niño al salir de la escuela, es una vida en el seno de un medio social, tiende a acrecentar el valor social del futuro ciudadano, transformando sus capacidades efectivas, por medio de la educación, las cualidades que existen potencialmente en su naturaleza (*Ensayos*, 8-9:19).

El objetivo era desterrar el uso de la coerción para subsanar el desinterés y con ello finaliza el texto:

Y es indiscutible que así como las leyes son en la vida jurídica tanto más buenas y ajustadas cuanto más espontáneamente se cumplan, así también son tanto más buenos y ajustados al espíritu de la nueva pedagogía, los regímenes escolares en los que la disciplina en el trabajo se elabora libre y espontáneamente, sin coerciones de ninguna índole (*Ensayos*, 8-9:19).

El contenido de este artículo de Schallman puede ser considerado como una anticipación de los fundamentos de la experiencia de los “tribunales infantiles” que realizó Fossatti en la Escuela “Presidente Quintana” años más tarde, y en ello radica su importancia para nuestro estudio. No obstante, más adelante analizaremos otro texto referido específicamente al tema donde se narran los detalles de su aplicación. Lázaro Schallman era de origen judío y fue un escritor prolífico, que en 1934 obtuvo el primer premio en un concurso literario organizado por la Municipalidad de la Capital de Mendoza con la obra “El mito de la educación moral”. Se desempeñó como director e inspector en escuelas provinciales y tuvo una actuación decisiva en el Congreso Pedagógico de Cuyo que se realizó en 1939, pero a raíz del golpe cívico-militar de 1943 fue trasladado al departamento de General Alvear. Para evitarlo, renunció a su cargo en la jurisdicción provincial y se desempeñó en colegios nacionales hasta 1946, cuando abandonó definitivamente Mendoza.

Los vínculos con la actividad gremial

Este número, *Ensayos* 8-9, de setiembre y octubre de 1929, es el último de la serie al que hemos podido acceder y no incluye al final la sección “Informaciones” con el listado de libros disponibles en la “Biblioteca Pedagógica de Nueva Era” como en los anteriores. En su lugar encontramos la sección “Revista de Revistas”, en la que se

difunden los contenidos y requisitos para participar en “Seminarios Pedagógicos” en Bélgica, con clases dictadas por Decroly, e incluye dos reseñas sobre las novedades de la “Escuela Activa” en el X Congreso Internacional de Enseñanza Secundaria y sobre los preparativos de la II Convención de la I.M.A (Internacional del Magisterio Americano).

El X Congreso Internacional de Enseñanza Secundaria o “segunda enseñanza” se realizó en 1928 en Bucarest, Rumania, y fue uno de los foros más importantes de difusión de las ideas de la Escuela Nueva. Como vemos, su propuesta no se limitaba al nivel preescolar y primario de enseñanza ni se limitaba a la enseñanza infantil. Los temas mencionados en dichas reseñas están referidos a “la necesidad de la cultura general y la ampliación continua de los conocimientos humanos”, en cuyo debate se impusieron los principios de la Escuela Activa por voto unánime. En ellos se apunta, entre otros muchos temas, a evitar el tradicional enciclopedismo, incorporar temas opcionales que respeten el interés de los estudiantes y abandonar el uso exclusivo del método expositivo:

1. La adquisición pura y simple de contenidos es contradictoria con la naturaleza de la Enseñanza secundaria y, por consiguiente, la enseñanza de las diversas materias del programa debe estar sujeta a una disciplina.
2. La Enseñanza secundaria se propone dar a los alumnos la cultura general al mismo tiempo que las nociones indispensables a la vida y a los estudios superiores.
3. Es necesario, para aliviar los programas, establecer en cada materia, por una parte, las nociones esenciales realmente indispensables a la cultura general y los estudios superiores; por otra, las cuestiones a opción cuyo estudio será profundizado y su lista recomendada, pero no impuesta por los programas.
4. Es necesario, para disminuir la fatiga de los alumnos, buscar en los principios de la “Escuela Activa” los medios de mejorar los métodos de enseñanza.

(*Ensayos*, 8-9:21).

Se destaca la recomendación de modificar los objetivos de la evaluación escolar en un sentido intelectual pero no memorístico: “[...] pide que las pruebas escritas y orales en los concursos para becas y en los exámenes de promoción tengan por objetivo inquirir el valor intelectual del alumno antes que constatar su saber más o menos extenso sobre las materias del programa (*Ensayos*, 8-9:21-22).

Para terminar, se refiere al tema del “cinema educativo”, reforzando lo expuesto en el artículo de Serafín B. Ortega que figura en el Sumario:

1. El Congreso considera que, sin pretender jamás reemplazar al maestro, el cinema juiciosamente empleado puede ser un auxiliar de los más útiles para la enseñanza general. Esta utilidad aparece como evidente para la

enseñanza de la geografía y de las ciencias naturales, como real para la de la historia, la física y la química, pero el Congreso comprueba que no guarda la misma claridad para las otras disciplinas.

2. El Congreso recomienda igualmente la creación, en todos los países, de una cinemateca regional destinada a proveer a todas las escuelas de films de enseñanza en buenas condiciones.

(*Ensayos*, 8-9:22).

Y agrega la recomendación de apoyar y difundir las actividades de la Cruz Roja de la Juventud, que a fines del siglo XIX se organizó internacionalmente con fines pacifistas:

El Congreso, constando que la obra de la Cruz Roja de la Juventud responde a sus propias preocupaciones, las más elevadas, [...] pone en manos del cuerpo docente un instrumento de primer orden para alcanzar la meta superior que persigue todo verdadero educador [...] intensifiquen siempre su apoyo y se esfuercen por hacer conocer a su alrededor un movimiento que, por su universalidad y su acción permanente, sirve a los intereses primordiales de la humanidad (*Ensayos*, 8-9:22).

En lo concerniente al movimiento gremial docente, la reseña sobre los preparativos de la II Convención de la Internacional del Magisterio Americano-IMA comienza detallando las delegaciones que estaba previsto asistieran y la participación destacada de Rodolfo Llopis (España, 1895-1983, Francia), que realizó una gira por varios países del continente en un momento crítico: “Frente al debilitamiento de otras fuerzas gremiales, el apogeo de la violencia política y al auge del nacionalismo rabioso y agresivo, observamos cómo avanzan en nuestras filas los nobles ideales de la solidaridad internacional y de la renovación educativa y social” (*Ensayos*, 8-9: 24).

A diferencia de la mayoría de los numerosos congresos de educadores latinoamericanos que se realizaron durante la primera mitad del siglo XX, la I Convención Internacional de Maestros, realizada en Buenos Aires en 1928, y la II Convención Americana de Maestros, realizada en Montevideo en 1930, fueron el escenario de trascendentales debates pedagógicos y político-educacionales (Ascolani, A., 2010). A raíz de la I Convención Internacional de Maestros, a la que asistió Florencia Fossatti como representante por Mendoza, se creó la Internacional del Magisterio Americano, inspiradora de importantes cambios en el gremialismo argentino y de otros países latinoamericanos. En el tercer número de *La Linterna*, publicado en enero de 1928, hemos analizado el artículo de Fossatti al respecto y del cual este texto puede considerarse como una continuación.³²

32 *La Linterna* N° 3, Año I. Tomo 2. Enero de 1928. Págs. 219-223.

Los principios internacionalistas, anticapitalistas, laicistas, pacifistas, antitotalitarios y latinoamericanistas -aunque no significaron en absoluto un encuadre formal dentro del anarquismo ni del comunismo- que se enunciaron allí despertaron duras críticas por parte de la facción nacionalista y católica fundamentalista de la oligarquía conservadora argentina. La cercanía de la Revolución Rusa, la Revolución Mexicana y la “Reforma Universitaria” de 1918, que en la Argentina inspiró el “trienio rojo” del movimiento obrero entre 1918 y 1920, imponían un sentido transformador al cual el movimiento gremial docente buscó incorporarse. Paradójicamente, lo estrictamente pedagógico contenido en las resoluciones sobre la nueva educación, aceptadas unánimemente, no fue lo que generó los enfrentamientos. Se buscaba vincular lo pedagógico con lo político y social fortaleciendo la sindicalización de los trabajadores de la educación, la unidad nacional y continental, así como la participación en la defensa de sus intereses, aprovechando la coyuntura favorable que ofrecía la segunda presidencia de Hipólito Yrigoyen. Efectivamente, desde 1928 hubo en la Argentina una importante renovación y crecimiento del gremialismo docente, y en el resto de América Latina se generaron expectativas reformistas en el terreno pedagógico, gremial, social y político que explican la mayor participación de los países con menor experiencia en la II Convención de 1930.

Se privilegió la acción contra el analfabetismo, entendiéndolo no sólo como la ausencia de conocimientos de lectura y escritura, sino también de la capacidad reflexiva necesaria para la vida política, incluyendo la educación de adultos trabajadores en escuelas nocturnas, en los destacamentos militares, en las cárceles, en los latifundios y grandes establecimientos mineros e industriales por medio de brigadas alfabetizadoras compuestas por maestros y estudiantes. En cuanto a la situación de los docentes algunos de los temas del debate fueron:

- Las persecuciones al magisterio: cómo intensificar la solidaridad.
- Avance del imperialismo y de las dictaduras en América.
- Las condiciones del maestro americano: su situación material.
- La escuela y el maestro ante la unión de los pueblos americanos: modos de estimular la paz, la solidaridad y la justicia.
- Necesidad de abolir el trabajo prematuro de los niños.
- El problema de las vacaciones en la enseñanza. Sus bases e irradiaciones científicas y sociológicas.

(*Ensayos*, 8-9:24).

Pero esos objetivos comenzaron a desdibujarse en la Argentina luego de la II Convención a raíz del estallido del golpe cívico-militar de 1930. La dictadura y los posteriores gobiernos fraudulentos que le sucedieron, ejercieron una intensa represión contra los sindicatos más activos y la feroz persecución ideológica obligó al

secretariado de la I.M.A a emprender un viaje al exilio por América y España hasta que pudo instalarse en Chile, donde se produjo una coyuntura política favorable. Al menos hasta 1933 la I.M.A tuvo existencia formal pero con el tiempo acabó por disolverse (Ascolani, A., 2010).

Para concluir nuestro análisis y comentario del contenido de *Ensayos* podemos señalar, en primer lugar, que está presente en sus páginas la vinculación del movimiento con el gremialismo, el feminismo y la vanguardia literaria que se desarrolló en esos años en la provincia, como sostiene Roig (Roig, A., 1966). En segundo lugar, en las notas editoriales escritas por Florencia Fossatti el docente es el tema central y está colocado en el lugar de quien estudia seriamente su propia tarea y los problemas de la educación en razón de su responsabilidad e importancia social. El tratamiento de temas tales como la propuesta pedagógica de Freinet o de Ferrière, entre otros importantes teóricos extranjeros de la Escuela Nueva, apuntaron a concientizar al respecto, además de poner en evidencia el especial interés del grupo escolanovista mendocino en la actualización y la calidad de las propuestas que difundía el movimiento con el fin de romper con el aislamiento y el atraso imperantes en la provincia.

En sus artículos se recomiendan y explican los nuevos procedimientos, pero adaptándolos siempre a las características de los niños y las condiciones locales de la experiencia de puesta en práctica. Como portavoz del grupo, Fossatti consideraba que era fundamental propiciar la transformación de la concepción de la enseñanza partiendo del interés de los propios docentes, en lugar de imponerla coercitivamente, dada la índole de la propuesta escolanovista. Insistió, con un sentido claramente didáctico, en la importancia de una experimentación pedagógica cuidadosa y en profundidad antes que en extensión, evitando errores por improvisación, negligencia o falta de conocimiento de las bases teóricas de la experiencia. Para Fossatti, el docente era un productor de conocimiento sin el cual ningún cambio era posible ni en la escuela ni en la sociedad y esto está expresado en sus artículos referidos al movimiento gremial docente y los congresos de educadores realizados en esos años, a los cuales asistió y en los cuales participó activamente.

En consecuencia, esta primera revista del Centro de Estudios mendocino se ocupó de difundir las teorizaciones de los principales representantes del escolanovismo sin dejar de subrayar el carácter eminentemente práctico de la propuesta, la necesidad de su adaptación a las condiciones locales e incentivar el interés de los docentes en aplicar lo expuesto. Para ello, el grupo de docentes de la Escuela Nueva en Mendoza implementó no sólo esta publicación, sino, también,

cursos de capacitación y una biblioteca de autores diversos a disposición de aquellos que estuvieran interesados. Las críticas a la enseñanza tradicional presentes en sus textos son el punto de partida para explicar las características de un cambio impostergable en la totalidad del proceso educativo ya que, si bien estaba centrado en las características, necesidades e intereses de los niños y adolescentes, por ser los principales destinatarios de sus beneficios, no podía llevarse a cabo sin la participación comprometida e informada del maestro.

En los artículos de *Ensayos* se describen experiencias de utilización de nuevas técnicas en distintas áreas, temas y edades, propiciando la vinculación y los intercambios que permitieran ampliar las derivas de sus resultados. El aula fue el laboratorio de su experimentación y articulación de la teoría con la práctica de los nuevos métodos y técnicas, siempre orientados por una nueva concepción de la niñez y el objetivo de mejorar la enseñanza. En ello radicó su principal diferencia con el estilo consagrado por el sistema oficial de enseñanza en la Argentina. Sus relatos constituyen, por otra parte, el único registro de las acciones que los docentes realizaban en el aula entonces y ello los transforma en un recurso documental irremplazable para su examen histórico desde el punto de vista pedagógico.

Ensayos se dejó de imprimir presumiblemente por problemas económicos, aunque no disponemos de documentación al respecto y sólo contamos con indicios. Sin embargo, la aparición de una nueva publicación bajo el nombre de *Orientación*, en 1932, revela que el grupo escolanovista mendocino amplió sus objetivos, logró subsanar momentáneamente las numerosas dificultades que se le presentaban y, en virtud de ello, dejó un testimonio de su momento de mayor expansión y consolidación que no pudo ser borrado por sus enemigos y detractores.

CAPÍTULO V

Orientación

La revista *Orientación* comenzó a aparecer en el mes de diciembre de 1932. Disponemos sólo de los cinco primeros números, correspondientes a los meses de diciembre de 1932 y enero, abril, julio y septiembre de 1933. La portada de todos los ejemplares analizados contiene en primer plano una ilustración alegórica del tipo utilizado en esos años para las revistas literarias, a diferencia de *Ensayos*. Se trata de un dibujo que presenta a un hombre, artesano con un cincel y un martillo dándole forma a una lámpara oriental, de la que brota una llama y está ubicada sobre una pila de libros, en un entorno general desértico, pedregoso y de oscuridad, a modo de metáfora de la tarea docente, y quizás relacionado con la simbología masónica. No es el tema de nuestro análisis aquí, pero el anarquismo catalán estuvo relacionado con la masonería y tuvo impacto también en Mendoza en el campo de la educación artística. La ilustración está firmada por Alberto Romagnoli, que fue parte del movimiento y es el autor de un breve artículo titulado “El Dibujo y la Psicología Infantil” en *Orientación* 3, de abril de 1933.

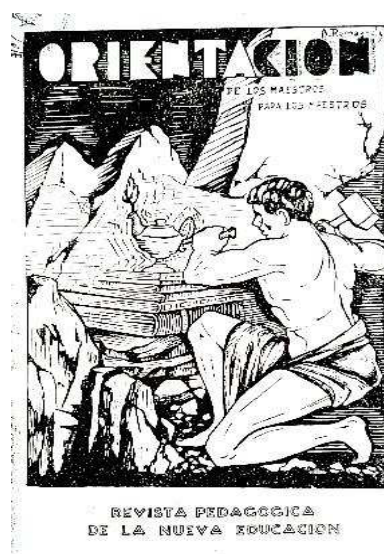


Fig. 14. Portada de *Orientación* 1

El nombre de la revista contrasta con el fondo y únicamente en la portada del primer número figura la frase “de los maestros para los maestros”, con lo cual se subraya su especificidad, pertinencia y disposición a canalizar las expresiones y problemática del colectivo. En la parte inferior y debajo de la ilustración, se encuentra la leyenda “Revista Pedagógica de la Nueva Educación” con tipografía destacada y para precisar la perspectiva escolanovista del contenido.

En la primera página, antes del editorial, se especifica que se trata de una “Publicación Científico-Pedagógica de la Editorial del Magisterio”, lo cual enfatiza el carácter científico de su abordaje pedagógico y que apunta a diferenciarse de la perspectiva tradicional por una jerarquización de sus saberes. No sabemos lo que representa exactamente la “Editorial del Magisterio” a la que hace referencia, pero suponemos expresa una apertura tendiente a abarcar un espectro mayor de protagonistas en su elaboración, por no estar acotada a la condición de órgano de expresión del movimiento escolanovista que caracterizó a *Ensayos*. Ya no figura el Centro de Estudios Pedagógicos “Nueva Era” como entidad de pertenencia y tampoco contamos con datos fehacientes que nos permitan explicar si es porque dicho centro se disolvió y cuáles fueron las razones o si continuó existiendo sin estar vinculado directamente con esta publicación.

En el retiro de portada de este número encontramos el sumario adelantando los temas tratados y una sección de “Publicaciones de Interés”, seguida de otra denominada “Bibliografía”, pero ambas desaparecen en los números siguientes. El domicilio que figura en la primera página establece una diferencia entre una administración ubicada en la calle Colón 1097 y una redacción en la calle Chile 712, ambas en la ciudad Capital de Mendoza, pero esta última fue posiblemente el domicilio particular de Fossatti. Conocemos el domicilio particular de Fossatti porque figura en la crónica periodística del diario *Los Andes*³³ a la que ya hemos hecho referencia. No obstante, carecemos de otros datos que nos permitan corroborarlo y afirmarlo con certeza, aunque es altamente probable dada la coincidencia de ambas direcciones en la misma calle y muy próximas.

En todos los ejemplares se consigna que fue impreso en la Imprenta “La Lucha”, ubicada en calle San Martín 1912 de la Capital mendocina, la misma que figura en la revista *Ensayos* 6-7. Los dos primeros números de *Orientación* fueron mensuales, como se indica en la primera página, pero los siguientes aparecieron con retraso por inconvenientes en la disponibilidad de recursos económicos suficientes. La revista se financió con suscripciones y publicidad, al igual que *Ensayos*, y también afrontó permanentes dificultades para sostenerse. La posibilidad de adquirir la revista por suscripciones se difunde en un lugar destacado dentro de la revista, indicando el domicilio de la administración para poder obtenerlas e, inclusive, en *Orientación* 4, de julio de 1933, se indica a la Librería “El Siglo Ilustrado” como sitio alternativo para

³³ *Los Andes*, 13 de noviembre de 1936. Fossatti fue víctima de un ataque intimidatorio y anónimo con una bomba de alquitrán e inscripciones con pintura en la fachada de su domicilio, consignado en calle Chile 716 de la ciudad Capital de Mendoza.

facilitarlo. No obstante, en el número anterior –*Orientación 3*, del mes de abril de ese año- se anticipa la necesidad de elevar el precio de la revista a raíz de serios inconvenientes y ello nos permite suponer que esa fue una de las principales razones por las que dejó de publicarse. Bajo el título “Una explicación necesaria” se señala que la discontinuidad en las entregas estuvo originada en la falta de pago de los sueldos docentes por parte del gobierno provincial y que ello ocasionó una obligada demora en el cobro de las suscripciones:

Siendo mínimo el precio de la suscripción, necesariamente las dificultades financieras deben ser graves. Agréguese a ésto que las circunstancias originadas en el pago moroso de los sueldos del magisterio se traduce en mora para el pago de las suscripciones y se tendrá hartamente justificado el retardo de la aparición.

Sin embargo, a pesar de toda nuestra voluntad no podemos mantener el precio mínimo que hemos establecido a nuestra publicación. Imposible sostenerla con tan escasos recursos (*Orientación*, 3:2-3).

Las publicidades en los cuatro primeros números son exclusivamente de librerías y se trata de empresas que comercializaban material didáctico a raíz de la primera Exposición Internacional de Material Didáctico, realizada a fines de 1932. En el caso de la Librería, Papelería e Imprenta “El Siglo Ilustrado”, la publicidad aparece en la contraportada completa del segundo número, de enero de 1933, e indica el crecimiento de la aceptación del escolanovismo en el ámbito educativo provincial ya que la publicidad anuncia expresamente: “CONFECIONES ESPECIALES PARA ESCUELAS – DIBUJOS Y PINTURAS PARA EL DESARROLLO DE LA ESCUELA ACTIVA, SURTIDO COMPLETO DE TEXTOS PEDAGÓGICOS DE ACUERDO AL PROGRAMA DE OPOSICION” (*Orientación*, 2:33).

En el primer número se destaca en la contraportada la participación en el evento de la “Casa Birle”, una óptica que presentó una serie de aparatos como cámaras de fotos, lupas, microscopios y de “proyección fija” o de diapositivas educativas, cuya utilización recomienda. No obstante, en *Orientación 4* y *5*, de julio y septiembre de 1933, comienzan a aparecer publicidades de tipo general y de diversos rubros, como la de una casa de artículos para deportes, una zapatería, dos farmacias, una carnicería y verdulería, dos peluquerías femeninas, un consultorio médico, una ferretería y de venta de materiales para la construcción, una prestigiosa sastrería, una mueblería y un estudio fotográfico.

Se trata de una publicación comparativamente más ambiciosa que *Ensayos*, tanto cualitativa como cuantitativamente por la mayor cantidad de páginas y autores incluidos, al igual que en el número de anunciantes, distribuidos en el interior y en las

últimas páginas. Como ya hemos dicho, *Orientación* surgió en la etapa de mayor aceptación y expansión del movimiento escolanovista en la provincia, vinculado en gran parte a un logro de singular trascendencia como fue la primera Exposición Internacional de Material Didáctico. Como ya hemos señalado, en esos años Florencia Fossatti había llegado a formar parte del gobierno escolar establecido por la dictadura implantada a raíz del golpe cívico-militar de 1930, aunque por un corto período y en calidad de inspectora ascendida por concurso. Cuando en 1932 decidió alejarse de esa función para pasar a desempeñarse como directora de la Escuela “Presidente Quintana”, intervino en esta nueva publicación escolanovista exclusivamente como comentarista de uno de los trabajos presentados en la mencionada exposición y un artículo sobre la enseñanza disciplinar por lo cual sólo en el cuarto número comenzó a figurar como su directora. Tampoco podemos afirmar con certeza cuáles fueron las razones por las que en los primeros números de *Orientación* no ocupó el lugar central que tuvo en *Ensayos*, dada su trayectoria y la importancia insoslayable e indiscutida de su figura dentro y fuera del movimiento, pero podemos suponer que procuró no vincular a la revista con su gestión oficial y escribió sólo dos artículos que analizaremos en primer término manteniendo los criterios ya explicitados.

Florencia Fossatti en *Orientación*

- **El método de proyectos**

En el primer número de *Orientación*, del mes de diciembre de 1932, se presenta un artículo de Florencia Fossatti titulado “Práctica del Método de Proyectos. A propósito del material presentado por la Escuela Experimental de las Piedras (Uruguay)”. Se refiere a la primera Exposición Internacional de Material Didáctico, realizada en Mendoza pocos meses antes. Comienza destacando la coincidencia de los propósitos de la experiencia:

[...] No es tan amplio nuestro propósito. Redúcese a concretar algo de lo que hemos alcanzado de un ensayo que responde a una tendencia sensible también entre nosotros: la de dar a la enseñanza el impulso vital de que aun carece buscando a la actividad de los niños motivos actuales en temas correspondientes a los que en la vida extra-escolar son causa de las acciones humanas (*Orientación*, 1:8).³⁴

³⁴ Para citar la revista *Orientación* en adelante utilizamos la indicación del número de revista seguido del número de página.

Ese “impulso vital” vincula las actividades escolares con el interés y el entorno social de los niños como hasta entonces no se había realizado y, por ello, es no sólo un objetivo del nuevo tipo de enseñanza, sino también una dura crítica a la educación normalista. Pero no se refiere a la vida social en general sino a lo que ésta tiene de “mejor, más útil y noble” y que también debe ser desarrollado por la educación, con lo cual pone de manifiesto claramente la estructura axiológica de su discurso:

Si la escuela ha de reflejar la sociedad en cuanto tiene de mejor, más útil y noble, conviene que los actos que en ella se producen tengan génesis semejante a los de aquella: de no ser así, la vida de los grupos escolares seguirá siendo ficticia y sin interés para los seres obligados a realizarla. Esto es bien difícil porque son limitados los recursos de la escuela y también y sobre todo, porque la escuela debe ser una sociedad con vida real; pero la dificultad estriba en que esa realidad infantil es una realidad poco conocida todavía por nosotros (*Orientación*, 1:8).

El material presentado por la “Escuela de Las Piedras” de Uruguay, al que alude Fossatti, se caracterizó por la búsqueda de motivación en los estudiantes de un modo natural, presentando un problema a resolver en clase que no fuera esencialmente diferente al que se presentaba fuera de la escuela, en la “vida real”, y por medio del método de proyectos. Sucintamente explica dicho método, que consistía en establecer un “centro de interés” en un tema del programa de estudios y, a partir de allí, se introducían diversos proyectos relacionados, con sus correspondientes planes de trabajo en todas las áreas y coordinados con el tema determinado como eje de su estructuración:

El proyecto se desarrolla en una serie de actividades que sería largo exponer: dibujos, excursiones, cálculos, trazados geométricos, correspondencia, vocabulario, consulta bibliográfica, en extensión suficiente como para emplear varias semanas en este trabajo. [...] Como en la sociedad grande de los hombres, en la sociedad escolar surge de la complejidad de las funciones creadas por la industria, la necesidad de un gobierno y de una ley reguladora. [...] El trabajo de descubrimiento, expresión y aplicación de las nociones no solamente se hace en forma activa sino que es la consecuencia de un propósito al que se dá cuerpo mediante esa actividad (*Orientación*, 1:9-10).

Explica detalladamente los temas, actividades y características del material presentado para destacar que la diferencia fundamental que se propone, desde el punto de vista didáctico, es la inversión de los términos en que se plantea el problema:

Para terminar: mientras en el método de adquisición el estudio de los principios precede al problema, en el de proyectos la cuestión es

presentada al alumno y los principios son introducidos en la solución del mismo. La definición más adecuada del proyecto sería ésta: “Un proyecto es una acción problemática llevada a su término en su orden natural” (1) [...] Necesariamente hemos de llegar a él a medida que vamos agrandando el círculo de una experiencia didáctica plantada sobre base científica (1) Aparte de la bibliografía ya difundida, recomendamos a quienes se interesen, la obra de John Alford Stevenson “Métodos de proyectos en la enseñanza” (Tomo 11 número 1 y 2 de la Enciclopedia de la Educación, Montevideo 1932, pág. 24).³⁵ (*Orientación*, 1: 10).

John Alford Stevenson (EE.UU., 1886-1949), fue miembro del círculo de la Universidad de Columbia y trabajó con el pedagogo William Heart Kilpatrick (EE.UU., 1871-1965). Inspirado sobre todo en las ideas de Pestalozzi, Kilpatrick planteó en su teoría que el aprendizaje mejora cuando es consecuencia de experiencias significativas que le permiten al estudiante ser copartícipe en la planificación, producción y comprensión de la experiencia educativa. Los intereses de los estudiantes debían ser el eje del proceso de aprendizaje, el fundamento de todo proyecto de investigación, y los centros educativos debían respetar la individualidad de los estudiantes, sin descuidar los intereses del grupo. Su teoría sobre la metodología de proyectos fue presentada formalmente en 1918 y consta de cuatro fases: la propuesta, la planificación, la elaboración y la evaluación, llevadas a cabo por el estudiante y no por el profesor. Kilpatrick fue un crítico severo del método Montessori y se convirtió en líder de un movimiento de renovación de los sistemas educativos en los Estados Unidos de Norteamérica inspirado en las ideas de John Dewey, con quien trabajó en la Universidad de Columbia (Beyer, L. E., 1997).

Recordemos que Dewey (EE.UU, 1859-1952), fue uno de los más importantes filósofos pragmáticos norteamericanos del siglo XX. Consideraba que sólo se podría alcanzar la plena democracia a través de la educación de la sociedad. Su pensamiento se basaba en la convicción moral de que “democracia es libertad”, por lo que dedicó toda su vida a elaborar una argumentación filosófica para fundamentar esta convicción y a militar para llevarla a la práctica. El compromiso de Dewey con la democracia y con la integración de teoría y práctica fue sobre todo evidente en su carrera de reformador de la educación. Afirmaba que para que la escuela pudiera fomentar la sociabilidad de los niños y desarrollar su espíritu democrático tenía que organizarse como una

35 Hemos considerado pertinente reproducir en inglés la cita de la definición de Stevenson que cierra el artículo para precisar su sentido: *The definition that is proposed in this book is: “A project is a problematic act carried to completion in a natural setting”* (Stevenson, J. A., 1921:43).

comunidad cooperativa. Defendió la igualdad de la mujer, incluyendo el derecho al voto. Fue cofundador, en 1929, de la Liga para una acción política independiente, fomentó el sindicalismo y alentó la ayuda a los intelectuales exiliados de los regímenes totalitarios. La educación para la democracia requería, en la concepción de Dewey, que la escuela se convirtiera en una institución que fuera, provisionalmente, un lugar de vida para el niño en el que éste fuera un miembro de la sociedad, tomara conciencia de su pertenencia a ella y a la que contribuyera eficazmente. Como se observa en sus escritos, la teoría educativa de Dewey está mucho menos centrada en el niño que en el maestro de lo que se suele pensar ya que la dificultad estriba, desde su perspectiva, en que la mayoría de las escuelas no han sido concebidas para transformar la sociedad, sino para reproducirla.

Para que las escuelas se convirtieran en agentes de reforma social y no de reproducción de la organización social dominante, Dewey sostuvo que era preciso reconstruirlas por completo y tal era su objetivo más ambicioso al fundar su “Escuela-Laboratorio”, inaugurada en 1896 en Estados Unidos de Norteamérica como parte de la Universidad de Chicago. La escuela de Dewey era ante todo un experimento sobre educación para la democracia y lo primordial era desarrollar la función social de la educación, aunque la condujo sólo hasta 1904 por problemas con parte de los docentes que allí se desempeñaban. Sus ideas pedagógicas están inspiradas en su interés en la transformación política de la sociedad, por lo que también se las denominó “Pedagogía Progresista”, buscando unificar pensamiento y acción, teoría y práctica. Sobre la base de una psicología funcional, en gran parte influida por la biología evolucionista de Darwin y el pensamiento pragmatista, desarrolló una teoría del conocimiento que cuestionaba los dualismos que oponían mente y mundo o pensamiento y acción, que habían caracterizado a la filosofía occidental desde el siglo XVII (Nubiola, J., 2000).

La concepción que Dewey sostuvo que la persona era enteramente dinámica y concibió a la escuela como medio de reconstrucción del orden social, donde el educador era un guía u orientador de los estudiantes desde un lugar opuesto al de la escuela tradicional. Consideraba que la nueva educación tenía que superar a la educación consagrada en los fundamentos de su discurso y, principalmente, en sus prácticas. Estaba convencido de que no había ninguna diferencia en la dinámica de la experiencia de aprendizaje de niños y adultos, dado que ambos son seres activos que aprenden mediante situaciones problemáticas surgidas de las actividades que han captado su interés. Su teoría del conocimiento se basaba en que el pensamiento es

una función mediadora e instrumental que había evolucionado para servir a los intereses de la supervivencia y el bienestar humanos. Por esa razón, el pensamiento se debía desarrollar por medio de la acción si se pretendía que se transformara en conocimiento, es decir, en la sabiduría que surge de la resolución de problemas.

Dewey sostuvo que no existían métodos cerrados, ya que la praxis educativa implicaba un manejo idóneo de sus aspectos y una apertura a la reflexión del docente en relación con los resultados de los posibles cursos de acción. Para Dewey se puede distinguir un método general y otro individual, caracterizados, el primero, por una acción deliberada dirigida a la consecución de determinados fines, en tanto que el método individual se aplica a la interacción singular entre el maestro y el estudiante. Su propuesta metodológica parte de la consideración de alguna experiencia real del niño, para que éste llevara a cabo la identificación de las dificultades o problemas que pueden suscitarse, seguido de la formulación de hipótesis de solución y finalmente, la comprobación de dichas hipótesis en la praxis. Todo ello acompañado de la planificación y desarrollo de un currículum elaborado con sentido práctico, que integra las actividades del niño ligadas a su medio o entorno y con programas desarrollados en ciclos temporales cortos.

En la concepción de Dewey los estudiantes son convocados a hacer, considerado el modo natural de aprender y orientar sus “impulsos innatos”, entre los que identifica el comunicar, construir, indagar y expresar de la forma más precisa sus intereses y actividades de su hogar y del entorno en que viven y se desarrollan, ya que constituyen sus recursos naturales o la materia prima de cuyo ejercicio depende el crecimiento activo del niño. Desde su perspectiva, el encarnizado debate que se desarrolló en el decenio de 1890 entre los tradicionalistas, que privilegiaban la transmisión de conocimientos, y los románticos, que propiciaban exclusivamente la espontaneidad e individualidad de los niños, fue el reflejo de otro pernicioso dualismo al que se opuso. Según él, podían conciliarse ambas posturas en las que no hay oposición sino diferencia de grado, partiendo de la experiencia del niño pero sin detenerse allí, dado que la finalidad última era transformar políticamente a la sociedad.

Es bien conocida la crítica de Dewey a las posturas tradicionalistas por no relacionar las asignaturas de los programas de estudio con los intereses y actividades infantiles. Asimismo, frecuentemente se ignoran sus críticas a los partidarios de la educación centrada en el niño por no relacionar los intereses y actividades del niño

con las asignaturas del programa. Por ello, sostuvo que correspondía a los maestros la delicada tarea de aprender el modo de conseguir, todos los días, que existieran en sus clases las condiciones de estimulación y desarrollo de las facultades activas de sus estudiantes del mismo modo en que se les revelaban a ellos en las ciencias, el arte y la industria, es decir, de manera no directiva pero claramente orientada (Nubiola, J., 2000).

- **La enseñanza de las Ciencias Sociales**

En *Orientación* 5, de septiembre de 1933, Florencia Fossatti escribe el último artículo con su firma del que disponemos, titulado “El aprendizaje de la Historia – Geografía – Moral”. Se trata sólo de una primera parte y se consigna al final que continuará pero no disponemos del siguiente número o no llegó a publicarse. Por tanto, el texto está inconcluso –metáfora significativamente precisa de lo que sucedió con todo el movimiento y con la carrera docente de Fossatti- por una interrupción abrupta.

Se trata de una reflexión –llamativamente vigente y relacionada con la actualidad escolar- en que esta pedagoga comienza abordando la dimensión formativa de la Historia y la Geografía, dada su importancia incuestionable, tanto en lo individual como para la sociedad y la cultural en general:

Los tratadistas didácticos no escatiman a la Historia y a la Geografía el elogio que merecen por la influencia de su estudio en la formación de la cultura. Tampoco les han regateado importancia en la jerarquía de las asignaturas sugeridoras de motivos influyentes para la organización de la conducta social del individuo. El conocimiento experimental recogido en la labor diaria de la escuela durante el desarrollo de un ensayo bien controlado, nos permite colocarlas en una situación de primer plano entre las disciplinas esenciales para el desenvolvimiento intelectual (*Orientación*, 5:6).

No obstante, señala que en la práctica y en la preferencia de los docentes estos conocimientos tenían, al igual que los de otras materias, un lugar secundario y estaban desplazados por la Aritmética. Responsabiliza de esa falencia, desde el punto de vista didáctico, a los programas establecidos oficialmente que privilegiaban al adulto en que el niño iba a convertirse, descuidando la realidad de su proceso evolutivo y que debía ser contemplado en la escuela:

Si no en el terreno doctrinario al menos en el práctico, las matemáticas y entre éstas con preferencia la Aritmética han monopolizado el favor de los docentes. Deslumbrados por sus valores de disciplina mental propulsora de las más altas actividades de la inteligencia, dejaron de lado otros motivos igualmente fecundos, cuya utilización establece la armonía en el proceso formativo de las aptitudes y del criterio. Las Ciencias Naturales, la Geografía, la Historia, la Moral, si bien en los programas ocuparon por el número de temas posición privilegiada, tienen en el plan real que es el que sigue el maestro en el aula, un lugar de segunda fila.

De esta actitud del institutor son responsables en gran medida los programas oficiales. Conste que no me refiero a los de aquí ni de los de allá, porque no cabe diferenciar substancialmente unos de otros. Todos llevan el sello de la concepción aun imperante que define y trata al niño en vista del adulto futuro olvidándose de su actualidad de ser completo que crece. En realidad no habría en esto tanto daño sino fuese porque la misma simplicidad del concepto le lleva a caer en el absurdo de que el alumno debe aprender hoy cuando es un niño las nociones que formarán su caudal de adulto. [...] ¿Es posible que un niño común -porque yo legislo para él y no para el alumno superdotado- asimile esa cantidad de temas que yo he alineado con ayuda de textos y consulta de obras de más alcance, porque no he cometido, Dios me libre, la ligereza de atenerme a los datos proporcionados por mi memoria? (*Orientación*, 5:6).

En su crítica, los docentes transformaban un medio en un fin sin valor educativo. Por esa razón, insiste en que la clave de la solución del problema estaba en un cambio en la mentalidad del maestro, sin lo cual, la aplicación de nuevas metodologías no solucionaría el problema:

El maestro recibe una larga enumeración de asuntos “a enseñar”, con algunas instrucciones para su interpretación. El tiempo es corto, el programa largo. Si es probo, se impone seriamente el cumplimiento de esa obligación por más pesada que parezca. Bajo el influjo de esa ponderación cuantitativa de la acción didáctica que el ambiente profesional y aun sus hábitos docentes le incitan a aceptar sin enmienda, llega a una comprensible transposición, a convertir el medio en finalidad y el verdadero objeto de la educación se pierde de vista.

Mientras el maestro no cambie su actitud en relación a los objetivos que de la actividad cabe esperar mediante estas disciplinas, la transformación de los procedimientos para su aprendizaje poco influirán la obtención de los resultados mínimos a que es racional aspirar. El cambio de actitud mental no es cosa que se produce en un instante (*Orientación*, 5:6-7).

Para Fossatti, la selección de los contenidos surgida de la experiencia era un tema de fundamental importancia didáctica, que exigía tener en cuenta las posibilidades e intereses de los estudiantes:

Sin serias transgresiones al programa oficial es posible elegir los temas más interesantes para los niños, más asequibles por tanto a su comprensión, sin que ello implique cercenarles importancia en relación de acontecimientos.

Vale más que los niños comprendan y aprendan realizando un proceso completo, menos temas, que seguir manteniendo la ilusión de que asimilan o simplemente retienen el número de cosas por nosotros dispuesto y elegido.

Y sobre todo que el maestro no eche en saco roto este dato que a cada instante recibe de su experiencia: en un proceso educativo lo fundamental no es su repetición ilimitada sino su realización profunda y completa (*Orientación*, 5:7).

Así, destaca la importancia de la correlación entre los contenidos y el proceso psicológico que demanda su aprendizaje, considerados como centros de interés o temas globalizados:

La correlación entre todas las asignaturas del plan de estudios, sus temas vistos no ya como clasificaciones de una nomenclatura convencional, sino como elementos integrantes de las múltiples facetas de un proceso psicológico, es de suma importancia. Llamémosle centros de interés, temas globalizados o de cualquier otra manera.

El caso es que de cada tema se extraiga en cuanto las posibilidades didácticas lo permitan, toda la substancia educativa que tienen en potencia de tal manera que sirva no sólo para ejercitar y desenvolver las aptitudes en un sentido específico sino que irradie asociando las ideas, fijando las imágenes y los recuerdos e influyendo sobre el sentimiento y la conducta (*Orientación*, 5:7-8).

Finalmente, aborda el tema de la individualización de los procedimientos remitiéndose al artículo publicado en el número anterior por Américo D'Angelo, referido a la técnica del trabajo en grupos en el aprendizaje de las ciencias naturales:

Otro punto de vista es el de la individualización de los procedimientos. Sin que ello suponga, como veremos después, la supresión completa de la clase colectiva hemos de preferir una forma de trabajo individual o por grupos. [...] Debo advertir solamente que cuando me refiero a las tarjetas hemos de entender que ellas se han de utilizar para el trabajo de grupos tanto como para el individual. El señor Américo D'Angelo Recuero en una monografía publicada en *ORIENTACIÓN* (número 4) explica la técnica del trabajo por grupos para las Ciencias Naturales. Salvando las diferencias del material y la bibliografía propia de cada asignatura, podemos adelantar que quien interprete con acierto el procedimiento por grupos reducidos, podrá aplicar su técnica en la forma individual (Continuará). (*Orientación*, 5:8).

En síntesis, en este texto Fossatti critica los modos de enseñar las ciencias sociales de entonces e incluye a las ciencias naturales no sólo porque observaba una problemática común en su enseñanza sino también, por su interés en extender el nuevo modo de educación individualizada tendiente al autoaprendizaje de los saberes en todas las asignaturas. Los temas debían ser seleccionados en función del nivel de evolución y los intereses de los niños así como por su relevancia para la vida comunitaria. Su propuesta apuntaba a lograr una articulación completa y abarcadora de todos los contenidos de enseñanza que, al mismo tiempo, revalorizara y resituara en un mismo nivel de importancia a todas las asignaturas. Lamentablemente, esta comprensión aún hoy es una meta por alcanzar en la mayoría de las escuelas argentinas. Pero además, el contenido de este artículo de Fossatti complementa, con visible coherencia, el de su artículo en el primer número de *Orientación* referido a la implementación del método de proyectos desde la perspectiva de Dewey. Ambos textos, incluidos en el primer y en el último número de los que disponemos, a modo de apertura y cierre de su contribución, están estructurados en torno a su certeza –que desarrolló también en *Ensayos*- de la importancia fundamental del accionar del docente y de la necesidad de un cambio de “mentalidad” en el magisterio como requisito imprescindible para lograr cualquier mejora educativa y el beneficio de los estudiantes. Todo el trabajo pedagógico de Florencia Fossatti está asentado sobre esta convicción invariable y representa su aportación ineludible al desarrollo de la educación provincial y nacional.

La Primera Exposición Internacional de Material Didáctico

Los artículos analizados en adelante siguen el orden de su sucesión en cada número de la revista y en su selección hemos mantenido el criterio de relevancia para nuestro análisis tanto de sus autores como de su temática. El primer número de *Orientación*, de diciembre de 1932, estuvo dedicado a la primera Exposición Internacional de Material Didáctico, inaugurada en Mendoza en septiembre de ese año, tal como se destaca al final de la primera página con una leyenda debajo de la nota editorial: “Número dedicado a la Primera Exposición Internacional de Material Didáctico”. Sólo en este número todos los artículos están ordenados numéricamente en el sumario y en el interior de la revista. Las breves “Palabras Iniciales”, elaboradas por la “Redacción” y sin firma, dan cuenta de los motivos de la creación de la revista y del éxito alcanzado por la exposición:

En las reuniones de la C. de Exposición Internacional de Material Educativo realizada recientemente en esta capital, surgió la iniciativa de la publicación de una revista pedagógica. Su necesidad aparecía evidente. El proceso educativo de la reforma educacional alcanza hoy el grado en que las fuerzas empleadas en el crecimiento buscan su nivel, propenden a una unidad más acentuada en la dirección hacia la convergencia de las opiniones y las energías. Muchos maestros hay ya con el espíritu predispuesto para entrar en el movimiento; muchos ya están en él, entusiastas y deseosos de dar plena realidad a esa aspiración íntima de mejoramiento profesional. [...] Faltaba el agente de intercambio de experiencias y ORIENTACIÓN nace con el propósito de serlo (*Orientación*, 1:1).

El texto vincula la divulgación periodística de las nuevas teorías y las experiencias prácticas de los docentes en las aulas con la meta de alcanzar ideales de paz y bienestar. Esos ideales operan como marco axiológico-utópico de sus objetivos y destinatarios:

A los maestros que en la Provincia, en nuestro país y en el mundo se preocupan en el afán de contribuir a formar generaciones más capaces, de dar a la humanidad la paz que no tiene y el bienestar espiritual y material que ansían los hombres de ahora sin conseguirlo, nuestros saludos fraternos. A la prensa, en cuyas filas entramos a formar, nuestro mensaje de simpatía y comprensión (*Orientación*, 1:1).

Efectivamente, el primer número de *Orientación* está dedicado a la descripción del material presentado en la exposición por diversas instituciones, provincias y países intervinientes señalando, en la mayoría de los casos, el nombre de los docentes responsables. Las escuelas mendocinas que se mencionan son veinticinco, entre ellas:

- **Complementaria Presidente Quintana:** una serie de trabajos entre contratos, tarjetas, gráficos, carpetas, etc., ordenados siguiendo las indicaciones del “Plan Dalton”, con algunas variantes recogidas del “Método de Proyectos”.
- **Experimental “Nueva Era”:** [...] expone material para la educación en los grados inferiores, de pre-infantil a cuarto grado. Casi todo ese material es original de la escuela y el restante es seleccionado del de la doctora Montessori, Decroly, etc. Ha llamado mucho la atención una colección de libros hechos en la misma escuela [...] e impresos por los alumnos de tercero y cuarto grado en la pequeña imprenta de la casa.
- **Escuela Bombal:** Un trabajo bien completo sobre la Geografía e Historia de Mendoza desarrollado en un extensísimo album lleno de datos y fotografías.

- **Escuela Anexa al Monasterio de María:** Presenta material para la enseñanza de la aritmética que tiene la particularidad de estar hecho con fideos coloreados. Además, trabajos prácticos, gráficos y cuadros históricos.
- **Escuela Taller del Círculo de Periodistas:** Colección de dibujos artísticos y un equipo de “test” de orientación profesional en el ramo de corte y confección.
- **Escuela “La Superiora”** [de Russell, Maipú] Material para la enseñanza del sistema métrico y un almacencito en miniatura, tipo de campaña, para la práctica de pesas, medidas, etc.
- **Escuela Federico Moreno:** Material para la educación de los sentidos tipo montesiano. Colección de ilustraciones sobre “La abeja” y “El café”.
- **Escuela Carlos Vergara:** Aplicación de medidas por escala y juegos prácticos.

(*Orientación*, 1:3-4).

Se trató de escuelas en su mayoría de la ciudad Capital provincial, pero la exposición significó un suceso de un notable impacto y un espacio privilegiado de intercambio de los docentes mendocinos con las demás provincias y el exterior. Esa posibilidad y la de participar en ese tipo de eventos no era fácil ni frecuente en esa época, mucho menos en las provincias, por lo que una exposición de esa envergadura significó un salto cualitativo en materia de experimentación e investigación educativas en todo el país. Dicha exposición fue un logro sin precedentes del movimiento, en especial de Florencia Fossatti, María Elena Champeau y Néstor Lemos, entre muchos docentes, que como inspectores y directores de escuelas contaron con el apoyo y participaron por primera vez en el gobierno escolar de la provincia, a pesar del signo autoritario que había adquirido desde 1930. Es un indicador nítido de la expansión y el prestigio que había alcanzado en esos años el escolanovismo en Mendoza gracias al arduo trabajo de los integrantes del movimiento, al que podemos situar como su instancia de máxima visibilización social o el punto de inflexión, a partir del cual se comenzó a gestar la crisis que desembocó en su inexorable anatematización.

Experiencias de intercambio internacional

En el primer número de *Orientación*, de diciembre de 1932, y con el título “El aporte extranjero en la exposición”, Luis Codorniú Almazán destaca la participación internacional, “sin duda la más considerable”, que incluyó a Francia, Italia, Suiza, Austria, Uruguay, Paraguay y los Estados Unidos de Norteamérica, entre otras doce naciones. Sus delegaciones presentaron una gran cantidad de material que el texto

describe sintéticamente y con el fin de fomentar su aplicación, en especial de aquellos materiales relacionados con lo que se estaba experimentando en Mendoza:

He procurado recorrer el salón de la Exposición del material educativo extranjero. Es decididamente imposible, en un artículo de esta naturaleza, abundar en la interpretación y contenido del mismo, y sólo deseo que sirva de apunte sintético y punto de partida para una posible aplicación (*Orientación*, 1:7). Uruguay y Paraguay nos presentan concretamente los resultados de sus experiencias sobre el plan Dalton y sobre los planes orgánicos a base de temas fundamentales de correlación y actividad. Y en este punto precisamente radicaba el interés especial con que se estudiaron estas experiencias, puesto que en este momento nos hallamos, con las Complementarias, abocados a un ensayo semejante, de ponderable trascendencia por las proporciones que asume (*Orientación*, 1:5).

Recordemos que el Plan Dalton fue creado por Helen Parkhurst (EE.UU., 1887-1973), quien lo aplicó en una escuela secundaria en Dalton, Massachusetts, en 1919 y de allí su nombre. Parkhurst estudió la obra de Montessori siendo su estudiante y como maestra rural estructuró un plan educativo centrado en la individualización de la enseñanza y en la actividad personal del estudiante. Sus principios eran la libertad y la cooperación con el fin de preparar a los estudiantes para vivir en democracia. Para el desarrollo de su plan partió de dos presupuestos teóricos:

- El proceso del aprendizaje es distinto para cada estudiante en ritmo, profundidad y modalidad.
- La individualización se refiere exclusivamente al método de trabajo, no al contenido que sigue siendo el programa oficial.

Cada niño se convertía entonces, en agente de su propio aprendizaje por lo cual la acción educativa debía ser flexible y liberar la energía de los niños y adolescentes mediante oportunidades y situaciones en las que, en forma progresiva, se desarrollara en ellos la responsabilidad, conocieran cuáles eran sus propias capacidades, sintieran el deseo de trabajar con los demás en la consecución de un fin común, adquirieran experiencias de éxito o logro y aprendieran a resolver problemas que correspondieran a su edad en lugar de a las etapas de su vida futura.

En este enfoque, las necesidades de organización requerían que los contenidos se presentaran divididos en unidades progresivas, correspondientes a las clases, semanas y meses lectivos. El estudiante se comprometía a trabajar sobre cada unidad según su ritmo, no pudiendo pasar a la unidad siguiente sin haber concluido la anterior. Los maestros eran guías del proceso de trabajo, no había clases sino “laboratorios” a cargo de especialistas en las diversas materias, donde se encontraba toda la documentación necesaria para realizar un trabajo personal y a donde asistían

libremente los estudiantes según sus necesidades. No existían libros de texto sino folletos elaborados a modo de índices de investigación, en los que se consignaban todas las unidades de trabajo con indicaciones precisas y detalladas sobre ejercicios, bibliografía, etc. Cada estudiante firmaba un contrato, tenía una tarjeta en la que iba indicando gráficamente las unidades realizadas y luego el docente comprobaba si lo había hecho de modo satisfactorio, con lo cual se realizaba el control del trabajo escolar. De esta forma, se estimulaba el autoaprendizaje y el maestro podía conocer concretamente las capacidades y el rendimiento del estudiante en las tareas que él dirigía. Se creaba un ambiente en el que cada escolar estaba interesado en su trabajo e iba aprendiendo a respetar el tiempo de los demás y a cooperar con ellos. No obstante, las críticas apuntaron a la desventaja del predominio del intelectualismo en el aprendizaje y del trabajo escrito del estudiante conducían a una mecanización de la enseñanza. Dewey, Kilpatrick y Ferrière lo cuestionaron severamente, pero nunca fue desechado por los escolanovistas (Semel, S. F., 1992).

En efecto, Codorniú Almazán señala que en la escuela complementaria de la Escuela “Presidente Quintana” se lo utilizaba con las adaptaciones necesarias para su empleo y que también realizó Néstor Lemos en la “Escuela Experimental Nueva Era”. A raíz del material presentado por el Instituto Anglo-Americano de Educación de Viena sobre el tema de la enseñanza del dibujo, el texto interpela a los docentes mendocinos por su escaso desarrollo local:

El Instituto Austro-americano de Educación de Viena, concurrió a la Exposición con una abundante colección de dibujos de escolares, cuyo colorido y perfección han llamado poderosamente la atención de los visitantes maestros, quienes han comprendido la eficacia de una metodología del dibujo y de una experiencia regular sobre la materia, persistente desde los primeros grados hasta los más superiores, cosa que entre nosotros falla, por cuanto se ha dejado a trasmano esta enseñanza o considerado meramente ornamental, supletoria, pasiva.

Recién, dos o tres años hace, se opera un resurgimiento en este sentido, pero tiene su viviscencia en los grados inferiores, y no ha alcanzado aún a los cuartos, quintos y sextos, en los que, como verdad general puede decirse, apenas hay dibujos elementales, puramente ideográficos, que no revelan sino un rudimentario tirocinio (*Orientación*, 1:6).

Una parte del material expuesto se incorporó luego a un Museo Pedagógico que se había planificado crear y sobre el cual Fontana (2001:266) sostiene que llegó a funcionar un corto tiempo. Al respecto el autor comenta: “Varias Universidades de Estados Unidos remitieron libros, folletos y revistas, que han de constituir la base del proyectado Museo Pedagógico [...] Fué adquirida para el Museo Pedagógico la caja

Décroly, para la medida de la inteligencia práctica, habiéndose realizado numerosas pruebas con los alumnos visitantes” (*Orientación*, 1:5-7).

En cuanto al respaldo de las librerías, facilitando los materiales y las innovaciones tecnológicas auspiciadas en las publicidades de la revista, revelan la importancia que tuvo el evento. Codorniú Almazán lo destaca en su párrafo final: “Por último figuran en la exposición varias librerías de Buenos Aires y casi todas las de Mendoza trabajan en el ramo. La casa Birle, de óptica, instaló un pequeño cinematógrafo en el que diariamente hizo correr una serie de vistas educativas muy interesantes” (*Orientación*, 1:21).

La última página de este número está íntegramente dedicada a un anuncio sobre “La Proyección en la Enseñanza” para destacar la participación de dicha óptica, como ya hemos señalado.

La aplicación del Plan Dalton

En el primer número de *Orientación*, de diciembre de 1932, también se encuentra un artículo de Néstor Lemos, esposo de Alicia Rouquaud, docente y escritora que también perteneció al movimiento. El artículo tiene el título “Técnicas para la educación individual” y está referido a la experiencia de aplicación del Plan Dalton en la “Escuela Experimental Nueva Era”, donde se desempeñaba como director en esos años. Como muchos otros artículos extensos, continúa en el número siguiente, *Orientación* 2, de enero de 1933, e incluye ilustraciones del material didáctico utilizado a modo de ejemplo. Comienza señalando que la “educación individual” era uno de los temas más complejos de la “escuela renovada” por su contundente interpelación al estilo homogeneizante de la enseñanza de entonces:

Sin educación individual no hay escuela nueva. [...] La solución es dificultosa pero no imposible. Pensamos que sus mayores dificultades estriban en las vacilaciones que provocan los primeros inconvenientes y en un precepto de la antigua didáctica: “Para mejor impartir la enseñanza debe nivelarse la preparación de los alumnos”.

No corresponde a estas notas demostrar el absurdo científico que guarda ese criterio, ya, por suerte descalificado. Ellas llevan solo el propósito de dar algunas técnicas, recogidas por la experiencia, que sirvan de orientación a nuestros colegas en sus ensayos iniciales (*Orientación*, 1:22).

La explicación minuciosa de su experiencia incluye ilustraciones de las tarjetas, tests y el “material autoeducativo”, a los que considera indispensables para trabajar al

ritmo de cada niño y con actividades diferenciadas según sus necesidades. En una advertencia preliminar recomienda trabajar en una sola asignatura y, preferentemente, en matemáticas porque “en éstas la técnica es más simple”. El imperativo de respetar el estadio evolutivo de los niños es central en la construcción conceptual de Claparède, en la cual se inspira, pero Lemos apunta además, a una necesaria adaptación metodológica respecto del contexto en que se realiza la enseñanza.

Ya nos hemos referido a las características del Plan Dalton, pero nos interesa destacar que aquí el autor cita a Johannes Kühnel (Alemania, 1869-1928), especialista en didáctica de las matemáticas, que incorporó en la enseñanza de la misma los aportes de la psicología infantil inspirado en las ideas de Comenius, Rousseau, Pestalozzi y Fröbel. Kühnel entendía al individuo como un ser que elabora y organiza sus propios esquemas mentales de los bienes culturales de la sociedad a la que pertenece, esquemas que deben ser experimentados más que conocidos. En coincidencia con las ideas de Georg Kerschenstainer, su principal interés estuvo en lograr que el aprendizaje de las matemáticas fuera útil para la vida cotidiana y conectado con la experiencia concreta a fin de contribuir a la vida comunitaria de un modo eficaz (Beyer K., W. O., 2014).

Kerschenstainer (Alemania, 1854-1932), uno de los más importantes pensadores de la Escuela Nueva, también se dedicó a las matemáticas y fue un seguidor de Dewey. Propuso la formación de ciudadanos útiles a la sociedad y para ello fundó su Escuela del Trabajo destinada a poner en práctica una “educación social” con “educadores sociales” que vincularan a la escuela con la comunidad y formaran ciudadanos competentes para mejorar a la sociedad. Consideraba al trabajo como la fuente que integraba al hombre con la comunidad y le enseñaba a superar el individualismo. El “educador social” que concibió Kerschenstainer sostenía una estrecha relación con sus semejantes para ayudarlos a superar obstáculos y desarrollar su independencia tanto personal como colectiva porque era alguien que podía transmitir emoción y compromiso simultáneamente (Röhrs, H., 1993). La perspectiva de estos teóricos del movimiento ejerció una notoria influencia en los escolanovistas mendocinos, interesados especialmente en la dimensión social de la educación. No obstante, es destacable el trabajo de combinación y adaptación de las ideas de dichos pedagogos extranjeros a las características del propio entorno, de sus escuelas y sus estudiantes que realizaron en sus experiencias áulicas:

En otros trabajos que se publican en esta revista podrán los maestros tomar inspiración para seleccionar el material auto-educativo de aritmética que más les agrade, por eso no la trataremos aquí (*Orientación*, 1:23-24).

Nótese ahora el orden en que se dan las tablas: en esto seguimos las indicaciones de Johannes Kühnel, con algunas variantes dictadas por nuestra experiencia. El aprendizaje se va graduando según las dificultades que ofrece cada tabla (*Orientación*, 2:30).

El texto está centrado en la dimensión individual del aprendizaje y en la utilización de la propuesta de Parkhurst, pero Lemos hace un uso original y notablemente informado del fundamento teórico de la experiencia, al que únicamente hace una breve referencia y, precisamente por ello, se ocupa cuidadosamente de describir el uso de los materiales a fin de evitar equívocos o interpretaciones erróneas de los docentes interesados en utilizarlos. La noción de sujeto, íntimamente relacionada con el de ciudadano en la que se sostiene la democracia, se extiende a la relación entre actores e instituciones, entre sujeto individual y sujeto social, respecto de lo cual la educación de la Escuela Nueva es el territorio de una semántica transformadora y originada en un nuevo modelo de comprensión del hecho educativo. El aprendizaje contextualizado desde las distintas perspectivas teóricas dentro del movimiento es el tópico que, en definitiva, relaciona a la totalidad del contenido de la revista y con ello lo reinstala explícitamente en el debate local de la época pero claramente resignificado.

¿Qué es la Escuela Activa?

El primer número de *Orientación*, de diciembre de 1932, presenta un texto breve de Ferrière en su condición de vicepresidente de la Liga Internacional de la Educación Nueva, lo cual se deja explicitado al final del artículo. Si bien este número está dedicado a la Exposición Internacional de Material Didáctico, podemos suponer que se incluyó este aporte teórico sucinto y de uno de los pedagogos más influyentes en el movimiento mendocino con el fin de facilitar la comprensión de los lectores poco informados. Bajo el título “¿Qué es la Escuela Activa?”, en primer término se refiere a los aportes de las leyes de la Psicología y la Sociología a una nueva concepción de la educación en la que ambas ciencias eran fundamento o “ciencias madres” de lo que define como una “ciencia aplicada” o “arte”: “La Escuela Activa es ante todo, y en manera general, la aplicación, a la educación de los niños, de las leyes de la psicología. La sociología, por una parte y, de la otra, la psicología genética, que estudia el desenvolvimiento de los seres, son las ciencias madres de esta ciencia aplicada o de este arte, que es la educación” (*Orientación*, 1:27).

Como ciencia aplicada a lo humano, Ferrière considera que la nueva educación no puede ser sino un acto creativo y, por ello, un arte centrado en el niño destinado a desarrollar todo su potencial individual en beneficio de la sociedad:

La Escuela Activa parte del niño tal cual es; ella le trae el alimento espiritual que él necesita para enriquecer o diferenciar las aptitudes que posee por sí mismo y para concentrar y unificar las aptitudes nuevas que adquiere.

Ella busca el conocimiento del subconsciente: instintos, tendencias, impulsos, intuiciones e intereses espontáneos a fin de utilizarlos, canalizarlos y hacerles servir al progreso espiritual del niño. De este modo, la Escuela Activa es consciente de su condicionamiento por la ciencia moderna y de formar –la experiencia lo prueba– personalidades equilibradas y armoniosas, que, lejos de ser egoístas, tienen el sentido profundo del solidarismo y serán entonces obreros activos y constructivos de la Justicia y la Paz en el mundo (*Orientación*, 1:27).

En último término se sugiere la lectura de un extenso listado de obras de Ferrière traducidas al español. Al igual que en *Ensayos*, el grupo de docentes de la Escuela Nueva en Mendoza expresa con este texto su invariable adscripción a la perspectiva teórica de Ferrière, pero enriquecida con los aportes de muchos otros teóricos del movimiento y adaptada a las condiciones locales conforme a la libre experimentación.

A continuación, la revista finaliza con dos secciones que no se mantuvieron en los siguientes números de los que disponemos. La sección “Publicaciones de Interés” que reproduce el programa del “Segundo Concurso de Oposición a la Categoría Directiva a realizarse en la segunda quincena de febrero de 1933” e incluye temas y bibliografía de autores mayoritariamente de la Escuela Nueva. Finalmente, en la sección “Bibliografía” se presenta un comentario breve, sin firma, del ensayo “Humanización de la Pedagogía”, escrito por Lázaro Schallman (1932). En él se destaca que el humanismo pedagógico al que se refiere el autor implica “una pedagogía vitalista” conforme a los recientes aportes de numerosos teóricos de la educación y de las ciencias en general, distinta de la pedagogía “metafísica” anterior, y que no dejaba la práctica en segundo plano, dado que en sus últimos capítulos el ensayo incluye también un programa sintético de acción. Se destaca el crecimiento teórico alcanzado por el movimiento, cuyos esfuerzos Schallman considera “responden al afán de humanizar las concepciones pedagógicas, anclando sus postulados en el fondo de la realidad social”.

Palabras que no deben perderse

En el segundo número de *Orientación*, de enero de 1933, el artículo con el que se inicia el contenido de la revista es un reportaje a Ovide Decroly realizado por Luis Codorniú Almazán. El autor reproduce lo expresado por Decroly en relación con diversos temas como su método, su concepción de la escuela “que realiza la vida” y de lo que consideraba debía ser la educación:

Yo no he creado un método especial, rígido, concluso; de aquí que yo no haya escrito un libro definitivo sobre mi obra. Yo sólo emprendo una tentativa para acercar los procedimientos de la vida a los de la escuela. No digo pues: esto es lo mejor de todo. Por lo contrario, creo sinceramente que en otros países se ha ido más allá, se ha conseguido más [...] La escuela debe acercarse a la vida y hacer penetrar en ella sus actividades (*Orientación*, 2:1).

Respecto de los países de América y su desarrollo educativo su mirada es auspiciosa. Sin embargo, señala la falta de una perspectiva adecuada de los gobiernos del mundo en materia de educación y de su importancia en la construcción de una convivencia internacional pacífica:

Vosotros, los pueblos de América, no tenéis que luchar con tantos siglos de prejuicios: tradición filosófica, literaria, artística, pedagógica, etc. Mucho más haríamos, si los hombres de gobierno estudiaran estos problemas. Si destinasen a la educación los millares que destinan a fabricar cañones, tendríamos escuelas mejor montadas y niños mejor alimentados. Las escuelas traspuestas al medio natural, la escuela que realiza la vida, y se integra y se va identificando con ella, he aquí el ideal que ubicamos en lo futuro. Para eso necesitamos la paz, pero no la paz internacional, porque para obtenerla es menester primero la paz nacional, la paz interior, la paz productiva, la paz de cada espíritu: igualdad para los hombres en las posibilidades de la educación; cada uno de su educación máxima y de acuerdo a su personalidad (*Orientación*, 2:2).

En último término opina respecto del Plan Dalton, que sabemos fue objetado por otros teóricos del movimiento, al cual considera un “sistema de transición” que formaba parte de la búsqueda y la experimentación de largo alcance que proponía el escolanovismo:

Los métodos individuales y las formas de trabajo que se ensayan en las escuelas nuevas se acercan a estas posiciones ideales, y el mismo Plan Dalton, si bien constituye un sistema de transición, se recomienda por esto mismo, ya que por lo menos cuando se trata de experiencias de gran alcance, se hacen necesarias estas transiciones que son etapas de una evolución más segura (*Orientación*, 2:2).

El artículo es un aporte teórico, al igual que en el número anterior el referido a Ferrière, y, dada la importancia del protagonista, se comprueba con certeza que el movimiento escolanovista en Mendoza logró el reconocimiento de algunas de las figuras más relevantes de la vanguardia pedagógica europea. Además del interés y la disposición de dichas personalidades en expandir el alcance de sus propuestas, con certeza ello fue posible en virtud del compromiso y la seriedad con que fueron recibidas y puestas en práctica sus ideas en Mendoza.

Repercusiones de la Exposición

También en el segundo número de *Orientación*, de enero de 1933, figura un artículo titulado “Opiniones autorizadas sobre la Exposición de Material Didáctico de Mendoza en Buenos Aires. Una Exposición de Alto Concepto”. El texto testimonia su traslado a Buenos Aires en diciembre de 1932, donde se presentó en la “Escuela Presidente Roca”, cedida por el Consejo Nacional de Educación. Contó, además, con el apoyo del gobierno escolar de la Nación y de la Sección Argentina de la Liga Internacional de la Educación Nueva. Se transcriben los elogiosos comentarios de varios reconocidos especialistas de Buenos Aires, tales como Clotilde Guillén de Razzano y Víctor Mercante, que destacaron la originalidad y utilidad del evento, la amplia aceptación de su convocatoria y el encomiable esfuerzo de la comisión organizadora, presidida por María Elena Champeau. También Pablo Antonio Pizzurno felicitó a los educadores mendocinos por su iniciativa ejemplar en una carta dirigida a María Elena Champeau en su condición de presidenta de la comisión organizadora:

Lo sensible es que no se realicen con más frecuencia: y así, como la de Uds. con espíritu de saludable propaganda, solidaridad y cooperación. [...] me es sumamente grato expresar mi deseo de que el magnífico ejemplo dado por los educadores mendocinos encuentre imitadores, y con cuanto gusto lo digo al recordar las muchas horas felices pasadas, hace pocos años, en esa querida Mendoza, donde tan gentilmente fui recibido y acompañado durante mis sencillas charlas públicas. Llegue a Ud. y a los demás componentes de la Comisión organizadora de su digna presidencia el homenaje de mi estima y cordial simpatía (*Orientación*, 2:28).

El reconocimiento de Pablo Antonio Pizzurno (Argentina, 1865-1940) es de especial relevancia dado que se trata de una de las figuras con mayor prestigio e influencia en Buenos Aires durante esos años. El autor de un conocido informe sobre

la educación pública en el país³⁶, fue director del Colegio Nacional de Buenos Aires y de la Escuela Superior de Buenos Aires antes de ser comisionado por el Consejo Nacional de Educación para viajar a Europa, donde conoció y adhirió fervientemente al movimiento de la Escuela Nueva. A su regreso fundó el Instituto Nacional de Enseñanza Primaria y Secundaria en 1890, fundó la revista *La Nueva Escuela*, donde propuso reformas, como la de incorporar la educación física en el currículum, que fueron aprobadas por la Comisión Nacional de Educación. Fue inspector de colegios nacionales, desde donde propició permanentemente las innovaciones e inclusive, se lo considera el creador de la iniciativa del uso del guardapolvo blanco en las escuelas argentinas, recomendada en 1915 como “buena práctica” de higiene pero también de igualdad social y uniformidad de derechos desde las primeras presidencias radicales, en que dicha medida se difundió y consolidó.

También Ernesto Nelson (Argentina, 1873-1959), ponderó la iniciativa de los docentes mendocinos en el número siguiente de la revista, donde se incluyeron otras opiniones favorables de destacadas figuras del ambiente pedagógico porteño. Nelson estuvo a cargo de la sección pedagógica del Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata entre 1910 y 1914. Durante su gestión buscó implementar allí importantes innovaciones dentro de un “liberalismo democratizante”, como indica Inés Dussel (1997), que dieron preeminencia a las actividades prácticas, la formación de grupos de estudio, nuevas experiencias de escolarización inspiradas en las más modernas instituciones de la época y un laboratorio para experiencias a cargo de docentes y estudiantes. Nelson fue un decidido impulsor de la filosofía educacional de Dewey en la Argentina y de la cultura norteamericana en general. Estuvo entre los fundadores de la Liga Nacional de Educación y la Asociación por los Derechos del Niño a comienzos del siglo XX, al mismo tiempo que escribió varias obras pedagógicas de amplia circulación en esos años. La aceptación y el apoyo que recibió el grupo mendocino a raíz de un evento de tanta importancia marcan el punto cúlmine de su trayectoria y prestigio en el ámbito educativo provincial y nacional.

La enseñanza de la Aritmética

Entre otros extensos artículos dedicados a temas tales como la enseñanza de la expresión oral y escrita o la enseñanza del castellano, en *Orientación 2*, de enero de

36 Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1902.

1933, Raquel Robert es la autora de la segunda parte de un artículo referido a la enseñanza de la Aritmética con “material y procedimientos de la Escuela Experimental Nueva Era”. En la primera parte, publicada en el primer número de *Orientación*, de diciembre de 1932, Robert explica que el objetivo primordial es estimular al niño a hallar por sí mismo la solución a los problemas, despertar su interés y adecuar los contenidos a su nivel de desarrollo. Allí presenta un modo de enseñar la numeración hasta diez de modo oral, utilizando primero estrofas de canciones sencillas, y luego la grafía de cada número por medio de diversos recursos lúdicos como rompecabezas, una rueda de la fortuna y el material de Kühnel para separar cantidades, a quien ya nos hemos referido, acompañado de dibujos ilustrativos.

En esta segunda parte, una vez adquirida la numeración oral y escrita hasta diez, Robert explica la enseñanza de la suma y la resta recurriendo a la creación y utilización de materiales propios:

El material a emplearse es variado y no responde, salvo raras excepciones, al preconizado por Decroly o Montessori pues se ha procurado siempre adaptarlo a las necesidades de la escuela, del ambiente, para lo cual ha sido necesario muchas veces crear o, a lo sumo, captar sugerencias cuando ellas respondían al fin deseado.

Suma. Se inicia con el compositor para suma o tablero de sumandos, es original de la escuela y con él cada niño compone y resuelve (*Orientación*, 2:19).

A lo largo de todo el relato están detallados los pasos de los procedimientos empleados y la utilización de cada tipo de material está ilustrada cuidadosamente para ejemplificarlo.

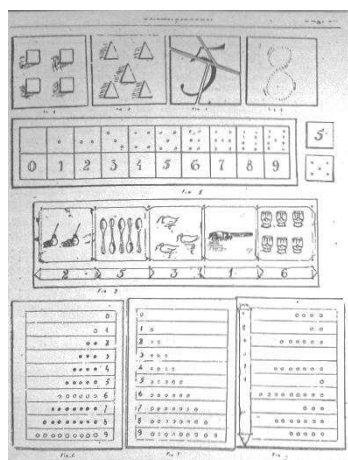


Fig. 15. Material lúdico.
Orientación 1

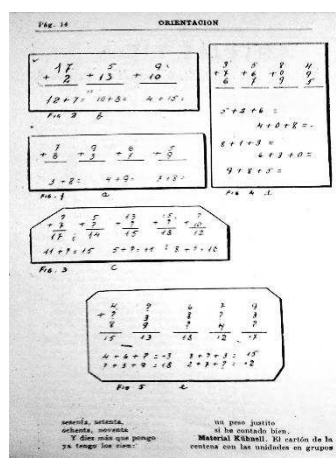


Fig. 16. Tarjetas de sumas.
Orientación 3

Lo interesante de este artículo de Raquel Robert es que tampoco concluye en este número y continúa en *Orientación 3*, de abril de 1933 y *Orientación 4*, de julio de ese mismo año, con lo cual recorre los cuatro primeros números de la revista refiriéndose a la enseñanza de las matemáticas y, en *Orientación 5*, de setiembre de 1933, realiza otro importante aporte sobre “La Ortografía en la Escuela Carlos N. Vergara”, en que lo vincula con los “centros de interés” de Decroly pero de un modo libre y creativo. En estos artículos deja constancia de que tuvo la posibilidad de desempeñarse en ambas instituciones y desplegar un trabajo coordinado que enriqueció considerablemente los resultados de sus experiencias. Tal vez por esa razón es que Raquel Robert participó en todos los números de *Orientación* de los que disponemos y, conjuntamente con Luis Codorniú Almazán, fueron los integrantes del movimiento que más aparecen en el contenido de la revista.

La capacitación de los docentes

En *Orientación 3*, de abril de 1933, encontramos nuevas evidencias de la vinculación de los miembros de la Escuela Nueva mendocina con el movimiento gremial docente. En la primera nota, titulada “Oposición de directores”, se comenta el concurso para los ascensos en la carrera docente conforme a las disposiciones del escalafón del magisterio entonces vigente, que subsanaban la arbitrariedad en las designaciones por nepotismo, amistad o pertenencias partidarias practicadas hasta entonces. Se trató de uno de los más importantes logros del magisterio mendocino durante la gestión en la que participó Florencia Fossatti como inspectora aunque se trataba de un gobierno de facto surgido del golpe cívico-militar de 1930 (Luquez Sánchez, E., 2004). La finalidad del artículo es proponer una modificación en el procedimiento empleado para mejorarlo en su instancia práctica:

Sin entrar a exponer nuevamente las indiscutibles razones en que se basan los concursos y considerando que su organización es susceptible de un mejoramiento progresivo, pasamos a señalar un punto que consideramos capital en la realización de los mismos. Vamos también a insinuar una reforma que nace de las impresiones recogidas entre los que participaron en el concurso, ya sea como aspirantes o como miembros del Jurado. Nos referimos a la parte experimental de las pruebas (*Orientación*, 3:1).

La reforma propuesta incrementaba el valor de la etapa de ejecución conforme a criterios de rigor científico, objetividad y rapidez:

En síntesis, sin pretender que sea ésta la solución definitiva, creemos que podría considerarse viable este proyecto teniendo en cuenta las siguientes ventajas:

1° El mayor valor científico de los trabajos.

2° La menor duración de los concursos.

3° Desde el punto de vista de la preparación de los aspirantes: éstos realizarían durante varios meses un trabajo activo, y, con esa actuación directa en trabajos reales, irían al concurso con una preparación experimental bien organizada. Además, no se limitarían a hacer un solo ejercicio en cada tema. Al verificar mayor número de comprobaciones acerca de las proposiciones que consignarán luego en las pruebas académicas tendrá más sólidas bases su preparación (*Orientación*, 3:2).

A continuación y bajo el subtítulo “Nuestra opinión sobre los Círculos de Estudio”, la redacción de la revista se refiere a un reiterado reclamo del magisterio mendocino al gobierno de la provincia en relación con la capacitación en servicio y un tema de importancia central para el movimiento mendocino. Los “círculos de estudio”, surgidos en Bulgaria en el transcurso del siglo XIX como centros de actividad cultural comunitaria, se difundieron en los Estados Unidos de Norteamérica y en Suecia como centros de formación político-sindical, extendiéndose luego por diversos países. La iniciativa de su creación en Mendoza por parte del sector gremial docente estuvo vinculada a la exigencia de perfeccionamiento que consideraban debía facilitar el gobierno escolar como complemento indispensable de cualquier iniciativa de mejora educativa. En 1933 se desarrolló la discusión entre partidarios y opositores, como quedó reflejado en el artículo que analizamos, donde los miembros del grupo escolanovista se pronunciaron decididamente a favor y criticaron duramente a aquellos que lo objetaban:

Después de tanto exigir cursos de perfeccionamiento, ahora que se intenta dar un paso decisivo hacia su realización, los mismos que clamaban por su establecimiento negando la posibilidad y eficacia de ensayo alguno mientras de ellos careciésemos, ahora gritan, porque ven que se está en vía de organizarlos.

Esa gente ignora que la función crea el órgano. En verdad, no quieren ni órgano ni actividad. Aspiran al quietismo, a dormirse arrullados por las plácidas rutinas que no obligan a abrir un libro, a pensar, a construir. No se dice lo cierto cuando se habla de que los maestros no pueden recibir orientaciones de sus compañeros. Por suerte, hay un grupo ya numeroso que tiene algo que decir, algo de valor, pues es el producto de experiencias propias exitosamente realizadas en el aula (*Orientación*, 3:3).

Desde la revista propusieron implementarlos optativamente y que estuvieran a cargo de los integrantes del sistema educativo, que de ese modo podrían exponer y compartir sus valiosas experiencias sobre técnicas y procedimientos:

Nosotros aconsejaríamos una modificación al plan: que la asistencia, sea voluntaria. Se verá claramente así que son mayoría los que aspiran a una orientación práctica y que están dispuestos a recibirla de quien sepa y quiera enseñarles algo cualquiera sea su jerarquía: maestro, director o inspector. Nadie puede mejor que el que experimenta, comunicar a los demás la técnica de los procedimientos que emplea (*Orientación*, 3:3).

Con el subtítulo “Rectificando”, tratan nuevamente el tema de los “círculos de estudio” a raíz de las críticas publicadas en un artículo periodístico de un matutino local, que no se especifica, desvalorizando la propuesta escolanovista:

En un artículo aparecido ha poco en las páginas de un matutino de esta Capital, concerniente a los proyectados Círculos de estudio, se afirma algo que en verdad es inexacto. A los diarios, por importantes que sean y bien informados, suele ocurrirles caer en error cuando entran en el dominio de las especialidades [...] No siempre se tiene la suerte de obtener informes verídicos, tomados de primera mano en las revistas y publicaciones.

A menudo el informador es ignorante, otras, mal intencionado, cuando no peca de ambas maneras: quien insinuó al articulista que entre nosotros se está dando a las prácticas educacionales progresivas más difusión de las que tienen en su país de origen, encaja en alguna de esas categorías de informadores oficiosos (*Orientación*, 3:4).

Además de señalar sus posibles motivaciones ocultas, refutan la acusación de exagerar en la importancia dada a las nuevas teorías:

De no ser así, hubiese sabido que los métodos decrolianos son oficiales en Bélgica; que muchas escuelas de Suiza -en algunos cantones el mayor número- siguen las aspiraciones de Ferrière, Claparède y tantos otros. [...] Si hubiese sabido esto, hubiese evitado que otros dijese y difundiesen errores sobre un asunto serio de información científica, achacándonos como si fuese una falta, un progreso que desgraciadamente estamos lejos de alcanzar (*Orientación*, 3:4).

Como se observa, en el texto se señala que la aceptación de la Escuela Nueva en Europa y los Estados Unidos de Norteamérica demostraba que la crítica era infundada y que esa situación aún era sólo una aspiración muy lejana en Mendoza, aunque hubiera comenzado a difundirse más ampliamente. Ninguno de los tres artículos están firmados pero el tono polémico que los caracteriza nos permite conjeturar que en gran medida expresaron la respuesta a las críticas y ataques que generó la participación de muchos de los docentes escolanovistas en el gobierno

escolar como inspectores y su simultánea relación con el movimiento gremial docente. Ambos aspectos irritaron especialmente a los sectores más conservadores en la medida en que aumentó la participación del movimiento en la toma de decisiones y en la concreción de iniciativas relacionadas con la implementación de innovaciones, al igual que la conquista de mejoras en la situación de los docentes durante largo tiempo reclamadas. La realización de concursos para el ascenso en la jerarquía directiva y la capacitación de los docentes incorporando la perspectiva escolanovista –facilitado por el éxito obtenido en la Exposición Internacional de Material Didáctico- tuvo como contrapartida el que muchos de los miembros del movimiento posiblemente fueran cuestionados incluso por los sectores de la vanguardia emancipatoria, transformada en objeto central de las persecuciones y proscipciones sucedidas de 1930 en adelante. Aunque en 1932 Fossatti abandonó su cargo de inspectora, en tanto otros miembros del grupo mantuvieron sus posiciones de jerarquía e influencia, presumiblemente todos quedaron expuestos a la crítica de ambos extremos del arco político de la época y esa haya sido la razón por la que ella, así como los demás responsables de la revista, se abstuvieran de figurar como redactores en los primeros números de *Orientación*.

Educación religiosa y métodos nuevos

En otro artículo de Luis Codorniú Almazán y bajo el título “Educación religiosa y nuevos métodos”, en *Orientación* 3 y 4, de abril y julio de 1933 respectivamente, encontramos otro indicio de las resistencias que habían comenzado a tomar fuerza y del cambio adverso en el contexto, que desembocó en la proscipción del movimiento. El escolanovismo mendocino tuvo críticos desde sus comienzos, pero en 1933 adquirieron mayor virulencia hasta transformarse en sus enemigos encarnizados, que utilizaron como ariete el dogmatismo religioso y el chauvinismo de los sectores políticos más poderosos en esos años. A esto se refiere en primer término:

Los adversarios de las metodologías nuevas quieren hacer aparecer como evidente una oposición entre los métodos de las escuelas renovadas y enseñanza religiosa, y con la misma intención sindicán la tendencia innovatriz de antinacionalista. De esta manera pretenden alarmar a los espíritus que, atentos a las voces de reforma e inclinados a la experimentación, viven sinceramente una interioridad efectiva que se informa en las fuentes religiosas o en los sentimientos de patria, a ninguno de los cuales quisieran ser infieles (*Orientación*, 3:17).

Codorniú Almazán recurre a la cita de textos escritos por religiosos católicos europeos para señalar los beneficios de los nuevos métodos de enseñanza en el desarrollo infantil, que no se contraponían a ninguna creencia religiosa de estudiantes o docentes:

Si se les considera desde el punto de vista de su adaptación a la psicología del niño, de su aptitud para desenvolver sus cualidades naturales, su espíritu de iniciativa, para acentuar su personalidad, para proporcionarle una formación intelectual verdadera, exenta de verbalismo, para inculcarle el sentido de la solidaridad, es indudable que por todos estos títulos los métodos nuevos merecen nuestra estima y con frecuencia nuestra admiración.

Encontramos otros párrafos decisivos como éste:

[...] la pedagogía nueva ha llegado, al parecer, a una fase de su evolución que puede clasificarse de más técnica, pero no exclusivamente tal. Método Montessori o Décroly, plan Dalton o sistema Winnetka, tienen ese rasgo común de pretender esencialmente el desarrollo intelectual del niño. A causa de esto y por lo mismo que se trata de métodos de instrucción no descubro en verdad qué dificultad habría para los educadores católicos en adoptarlos, o digámoslo francamente, en preferirlos a los métodos rutinarios, los cuales, a fin de estimular el trabajo de los alumnos acudían a los intereses exteriores y artificiales: violencia, castigos, recompensa” (*Orientación*, 3:17).

Recordemos que el “sistema Winnetka”, fue un procedimiento creado por Carleton Washburne (EE.UU, 1889-1968) y aplicado en las escuelas primarias de esa localidad, en Illinois, Estados Unidos de Norteamérica. Se trata de un sistema de enseñanza individualizada aplicando los principios de Dewey y el Plan Dalton con el objetivo de desarrollar en el niño la totalidad de sus posibilidades de aprendizaje. La educación física, emocional, intelectual y social incluye contenidos tradicionales y actividades de grupo creativas, como música, literatura y actividad física. Washburne supervisó el diseño y realización del *Crow Island School* en 1940, con una arquitectura única y de vanguardia especialmente adaptada a su modelo educativo.

En el texto de Codorniú Almazán se menciona el caso de Holanda y otros países en donde había numerosas escuelas religiosas que aplicaban los nuevos métodos y a muchos educadores católicos, como María Montessori, vinculados a las nuevas ideas pedagógicas. Analiza la situación en la Argentina, donde la educación laica no impedía que las escuelas religiosas educaran según sus valores y sin contradicción con diversas innovaciones pedagógicas. Considera que, muy por contrario, las nuevas ideas podían contribuir al ideal católico de educación infantil mucho más eficazmente que la educación tradicional:

Otro punto de vista formal es el siguiente: la escuela entre nosotros es legalmente laica, es decir, prescindente. Este mismo carácter debe reflejarse en los programas, cuyo contenido es estrictamente técnico; oficialmente no puede incluir cuestiones religiosas. Pero las instituciones religiosas pueden incorporar a sus programas la lección de fe, cuyo campo espiritual es distinto, e infundir a aquéllos el soplo de la afectividad y la creencia (*Orientación*, 3:18).

Para fundamentarlo se menciona a Jean Piaget –especializado en Psicología Infantil y en esa época miembro del Instituto Jean Jacques Rousseau de Ginebra– para señalar que los nuevos métodos también permitían la formación del carácter y la dimensión moral de los estudiantes:

“El catolicismo no nos prohíbe buscar en los poderes espirituales del niño, un punto de inserción para las reglas morales y disciplinarias que es necesario aceptar cuando se es por naturaleza un ser razonable y social. Tenemos a veces la tendencia a contentarnos con un orden exterior que satisface y engaña a la vista; las experiencias de las escuelas nuevas pueden por lo menos hacernos recordar que la verdadera educación se realiza desde adentro”.

“La actividad que despliega el escolar a propósito de cada una de las disciplinas escolares –declara Mr. Piaget– supone un esfuerzo de carácter y un complejo de conductas morales así como una determinada tensión de la inteligencia y movilización de cierto número de intereses”. “Esta concepción –añade el articulista– ha existido siempre en el espíritu de la Iglesia, si no en la práctica de todos sus educadores” (*Orientación*, 3:18).

En la segunda parte del artículo, publicado en *Orientación* 4, de julio de 1933, Codorniú Almazán se ocupa de la relación entre ciencia y fe. Sostiene que son dominios distintos pero no excluyentes, razón por la cual las nuevas metodologías no contradecían a ninguna religión e incluso las favorecían:

La educación de los sentimientos religiosos no se dificulta pues por la aplicación de una metodología científica o de una técnica determinada –cuanto más perfecta mejor– ella finca por el contrario, en la obra educativa misma, realizada con espíritu religioso.

Después de esta posición que se refiere a la parte más íntima del asunto, en relación a la aplicabilidad de los procedimientos concretos de la labor educativa, réstanos, acerca de este problema, presentar a los espíritus llenos de fé, la reflexión, de ascendencia escolástica, de que la fé no excluye la ciencia, sino que está por sobre ella; que son distintos dominios sirviendo a una fuente y contenido el mundo natural y a la otra la Revelación, y que la gracia –citando a Santo Tomás y transcribo– no destruye la naturaleza sino que la perfecciona.

Yo pienso que el nacimiento y desarrollo del sentimiento religioso se favorece decididamente al movilizar, en el niño, mediante las prácticas de

la escuela activa, intereses que lo llevan a una autoconciencia en todo momento y lo capacitan para una vida interior, fértil al sentimiento religioso, virtualmente religioso (*Orientación*, 4:26-27).

Como se observa, la discusión sobre la relación entre ciencia y religión seguía viva en el ambiente intelectual mendocino de esos años. Los que Codorniú Almazán denomina “adversarios” porque atacaban la innovación metodológica acusándola de oponerse a la religión y la nacionalidad expresaban una postura ideológica definida y relacionada con la restauración conservadora de 1930. Para ellos el avance y los logros que habían obtenido los miembros de la Escuela Nueva mendocina resultaron inadmisibles por lo cual recurrieron a la utilización de todos los medios de los que disponían para impugnar los cambios de manera cada vez más radicalizada.

La enseñanza de las Ciencias Naturales

En *Orientación* 4, del mes de julio de 1933, también se encuentra un artículo de Américo A. D’Angelo, miembro destacado del movimiento y de la actividad docente local, con el título “Ventajas del Método Cousinet en el aprendizaje de Ciencias Naturales”. El autor plantea, en primer lugar, las ventajas de la enseñanza de las Ciencias Naturales en las primeras fases de la evolución mental infantil. No obstante, señala que por lo general han sido excluidas del conjunto de las “materias instrumentales” o básicas y se había llegado a considerarlas entre las “asignaturas de segundo orden”. Para refutarlo narra su propia experiencia en la “escuela complementaria” de la Escuela “Presidente Quintana” y la aplicación del método de Cousinet o método de trabajo en grupos:

[...] al cabo de cierto tiempo y después de conocer las condiciones observadoras de mis alumnos, decidí adaptar para la enseñanza de mi materia el Método ideado por Mr. M. Cousinet, método basado en un excelente principio pedagógico “la cooperación en el trabajo” y del cual su inventor ha obtenido grandes resultados en la Escuela que el mismo dirige en Sedam (Francia) [...] (*Orientación*, 4:21).

Efectivamente, Roger Cousinet desarrolló un método de trabajo libre o “trabajo escolar colectivo” en el que el niño era su propio educador, al que se debía respetar siempre en su iniciativa y libertad. El maestro era una fuente de consulta con capacidad para guiar el aprendizaje y un facilitador permanente. Cousinet otorgó una importancia fundamental a la vida social de los niños. En su desarrollo teórico,

proponían los equipos y los problemas, recolectaban los datos, resolvían fichas o tarjetas y corregían sus errores, promoviendo la convivencia democrática y solidaria pero sin intervención en el ámbito de lo moral. Los contenidos a estudiar estaban relacionados con la vida cotidiana de los estudiantes, que desarrollaban su autonomía y aprendían haciendo según su ritmo, espontáneamente y con actividades destinadas al aprendizaje del método científico. La enseñanza de la Lengua y las Matemáticas quedaban subordinadas a las necesidades que presentaba el trabajo, sin correcciones gramaticales, sólo ortográficas. Proponía que el docente organizara actividades creativas y actividades de conocimiento, centradas en Ciencias Naturales, Historia y Geografía. Para Cousinet el currículum era relevante, el sistema de evaluación era flexible y el objetivo era establecer una relación cercana entre la escuela y la comunidad.

Lo interesante de la experiencia que narra D'Angelo es que realizó una adaptación del método que incluyó la utilización de "contratos" con los estudiantes, sin desvirtuar sus objetivos:

El método que he adoptado para la enseñanza de las ciencias naturales coloca entre sus múltiples recomendaciones, la siguiente: "Todo grupo que inicie un trabajo determinado está en la obligación de terminarlo y ponerlo a consideración del maestro", este requisito como se comprenderá es lógico y necesario más aún en nuestras escuelas donde los niños no han sido acostumbrados a ser responsables de sus actos y tampoco por ello pueden ser tan libres de estudiar aquellos fenómenos que les impresionan y que por la causa indicada no pueden profundizarlos y observarlos dado que pronto pierden el interés en el trabajo (aunque este lo provoque) y por ello se resiente la enseñanza; de esto se desprende que es necesario e imprescindible comprometer al niño a estudiar tal o cual cosa en un tiempo que él determina por medio de lo que llamaríamos un "contrato".

Un contrato es un convenio escrito entre maestro y alumno; este se compromete a realizar el estudio de un tema en cierto tiempo y aquel a suministrarle datos, material de observación y de consulta, necesarios para la mejor ejecución de sus tareas (*Orientación*, 4:21).

Aún cuando el trabajo en grupos era innovador, aquí se apela a la responsabilidad individual como factor generador de la actividad del niño, ya no sólo el interés como recomendaba Cousinet, y se limita la libertad plena de la que debía disponer a lo largo de todo el proceso. El "contrato" que utiliza D'Angelo en esta experiencia, la vincula con el método de proyectos de John A. Stevenson, los centros de interés de Decroly y con el Plan Dalton, puesto que el maestro interviene mucho más:

La importancia del contrato estriba en el hecho de que los niños trabajan guiados por el maestro y la tarjeta y además contribuye a crear en el alma del escolar el criterio de responsabilidad y el respeto debido a su palabra empeñada. Si los grados fuesen muy heterogéneos puede hacerse un contrato máximo y un contrato mínimo, pues se desvirtuaría la enseñanza por métodos modernos si se obligara al niño a hacer algo que él considera que no puede hacerlo (*Orientación*, 4:22).

El artículo concluye con la explicación del procedimiento que el autor empleó para formar los grupos, el modo en que trabajaron y el procedimiento de evaluación que empleó mediante la reproducción de una tarjeta de control firmada por los estudiantes y el detalle de los contenidos de toda una serie de tareas. Esta experiencia de adaptación metodológica realizada por D'Angelo es otro signo de la vitalidad y el creciente dinamismo que alcanzó el escolanovismo mendocino en esos años, la originalidad de sus aportes y su poderoso potencial transformador del sistema de enseñanza de esa época.

Comunicación e intercambio de experiencias

En un artículo de Carlos Quiroga, que se desempeñaba en la “Escuela-Taller” del Círculo de Periodistas e incluido en *Orientación* 4, de julio de 1933, se relata la experiencia de “Aprendizaje individual de la enseñanza de las Matemáticas en los grados superiores” en la “escuela complementaria Pte. Quintana”, donde Florencia Fossatti era directora. A la relevancia de su figura dentro del movimiento escolanovista y del sistema educativo por su desempeño en esas dos instituciones claves, se le suma el tipo de conclusiones que socializa en este texto y su invitación a que otros docentes interesados asistieran a sus clases:

Los resultados obtenidos en el pasado curso escolar, no respondieron al esfuerzo realizado por los maestros. Hubo entonces que investigar los hechos que a la acción docente se opusieron. Fue así como al iniciar el presente curso se resolvió tomar una prueba sobre el mínimo de conocimientos matemáticos que un niño debe tener al llegar a quinto o sexto grado. Cuál sería nuestra sorpresa cuando nos encontramos con que la mayoría de los niños que venían a quinto grado no sabían escribir cantidades con números enteros, y los promovidos a sexto, cantidades decimales (*Orientación*, 4:11).

En relación al problema que detecta en la experiencia, y sigue siendo objeto de reflexión de los docentes casi un siglo después, señala lo que considera su origen o su causa:

¿La causa de este hecho o una de las causas al menos? El año pasado se tuvo en cuenta como punto de partida para iniciar la enseñanza los conocimientos matemáticos que un niño debe poseer al iniciar sus estudios en quinto grado, cometiendo sin duda un grave error, que más tarde vimos en las consecuencias pues lógicamente el punto de partida debió estar, en el conocimiento que el niño domina, no en lo que debe dominar de acuerdo al grado en que se encuentra.

Ahora nos formulamos esta pregunta: ¿Cómo el niño pasó al grado inmediato superior sin saber escribir cantidades decimales? Sencillamente porque no pudo seguir la marcha de sus compañeros. Digo ésto, basado en un principio muy lógico: la aptitud para las matemáticas es algo completamente individual (*Orientación*, 4:11).

A esta problemática Quiroga responde proponiendo la utilización de procedimientos individualizados de autoaprendizaje, autocorrección y control, que describe detalladamente incluyendo ilustraciones de algunos de los materiales utilizados. Señala también sus ventajas para el estudiante, la necesidad de ampliarlo con un trabajo institucional y la importancia de la selección adecuada de los contenidos del currículum por parte del docente:

No obstante mi convencimiento de la bondad del método creo que los resultados no serán todavía, todo lo beneficioso, que es dable esperar de él, porque lo hemos empezado a aplicar en los grados superiores y fáltale al alumno el hábito que debió formar antes, si se quiere que no lleguen los niños mal preparados en los temas elementales y básicos del cálculo.

El maestro que desee trabajar mediante estos procedimientos debe empezar por no considerar que es objetivo principal cumplir el programa que le han trazado, porque entonces no contempla la situación del niño, que debe ser su punto de mira en todo momento, y lo lleva en una marcha forzada que redundará en perjuicio del aprendizaje. Se debe empezar por trazar un programa mínimo concordante con la capacidad de los niños (*Orientación*, 4:12).

Para finalizar, Quiroga deja constancia de su disposición a colaborar de manera personal con sus colegas:

Como se puede deducir de lo expuesto todo el trabajo del maestro consiste en preparar el material, pues la mayor parte de la corrección la realiza el alumno. El trabajo que corresponde al maestro se realiza en la misma clase, con beneficios para la enseñanza, porque tiene gran influencia sobre el alumno, hacerle ver en el acto el error cometido dándole las explicaciones necesarias.

Deseo prestar mi modesta colaboración, a los que por el procedimiento se interesen. Puede pues observarse su aplicación, directamente en la escuela donde tendré placer en explicar en forma amplia, el procedimiento

en el presente artículo. Quien prefiera solicitar aclaraciones, puede hacerlo dirigiéndose a la Redacción de esta revista, o directamente a mi nombre en la escuela en que trabajo (*Orientación*, 4:14).

El intercambio de saberes fruto de la práctica y la experimentación de los docentes fue un objetivo central del movimiento y ello queda en evidencia también en este texto de Carlos Quiroga en que se propicia un intercambio directo y personal con otros docentes a través de la revista, incluyendo la posibilidad de visitar las escuelas para observar y discutir su desarrollo en las aulas. Con ello generaron una modalidad innovadora de perfeccionamiento que se cuenta como uno de los más importantes avances del movimiento escolanovista mendocino ya que modificó cualitativamente el desarrollo pedagógico de la provincia en esos años.

Un ensayo de autogobierno escolar

En el último número de *Orientación* al que pudimos acceder, de septiembre de 1933, está tratado uno de los temas que escandalizó al gobierno escolar, los sectores fundamentalistas de la Iglesia Católica y los sectores nacionalistas restauradores de la oligarquía conservadora local, al punto de justificar que tres años más tarde se expulsara a los integrantes del movimiento escolanovista del sistema educativo, como parte del intento de borrar todo vestigio de su existencia.

El artículo está escrito por Roberto A. Cherubini, quien retoma el tema tratado en *Ensayos* por Lázaro Schallman y al que ya nos hemos referido. Describe la experiencia que se llevó a cabo en la “escuela complementaria” de la Escuela “Presidente Quintana”, en la que él era docente y donde sabemos que Florencia Fossatti era la directora. Comienza ocupándose de la fundamentación teórica de lo realizado:

El año pasado realizóse una experiencia de auto-gobierno en la Escuela Presidente Quintana, ajustándose a uno de los preceptos doctrinarios del tema “la faz moral y disciplinaria del grupo escolar”. La libertad en que descansa este sistema escapa a la oposición que ejercen algunos tratadistas, por cuanto es una libertad, llamémosla racional, encauzada y dirigida por los maestros, que no involucra de la educación nada más que una parte, importante por cierto, que da oportunidad a que se manifieste la personalidad moral del niño, aceptada por muchos pedagogos, aconsejada por Kerschenstainer en su comunicación al “Tercer Congreso Internacional

de Educación Moral” y practicada con éxito en Suiza e Inglaterra (*Orientación*, 5:1).

Se aclara entonces, que la experiencia se ajustó a la reglamentación escolar existente y que la libertad en que se basó era “racional, encauzada y dirigida por los maestros” y no un resultado de la improvisación ni protagonizada por los estudiantes exclusivamente, librados al libertinaje. La implementación de los “tribunales infantiles” estaba destinada a optimizar el ámbito de lo moral y disciplinario de la actividad escolar en el tema puntual de “Moral y Urbanidad” dentro del currículum, conforme a las ideas de Ovide Decroly, Ferrière y Georg Kerschenstainer y que contaba también con importantes antecedentes en otros países. Hemos dicho que la concepción de Kerschenstainer vinculaba a la escuela con la comunidad y el “educador social” que propuso debía formar ciudadanos competentes para mejorar democráticamente a la sociedad, en coincidencia con Dewey, por lo cual la experiencia era completamente legítima y responsablemente formulada, aunque excepcional y a contrapelo del contexto político de la época en la Argentina. En esos años la UCR estaba proscripta y el “fraude patriótico” en las elecciones era una práctica habitual, por lo cual educar democráticamente fue considerado extremadamente peligroso por los sectores influyentes y vinculados al régimen conservador de Mendoza. A continuación el autor detalla los problemas que se buscó solucionar poniendo en práctica los “tribunales infantiles”: “Nuestro ensayo nace de una necesidad: reprimir actos indisciplinarios que escapan, muchas veces, al control de los profesores y también con el propósito que el alumno se eduque en la forma de gobernarse a sí mismo, como corolario de nuestro sistema de enseñanza” (*Orientación*, 5:1).

Se habla de represión, disciplina y control al estilo tradicional pero orientado al logro de la autonomía infantil con la guía de los adultos. En efecto, la iniciativa partió de los docentes de la asignatura “Instrucción Moral y Cívica” de 5° y 6° grados, que organizaron las votaciones de los estudiantes para elegir representantes en la “Comisión de ayuda y justicia”, establecida conforme a un reglamento:

Surge, entonces, la “Comisión de ayuda y justicia”, compuesta por treinta y seis miembros, tres representantes por curso. Reunidos en sesiones preparatorias, que tocóme en suerte dirigir, estudiamos un proyecto de organización y delineamos claramente, cuáles eran los fines de esta comisión, que transcribo a título informativo:

- 1°- Fomentar entre los alumnos la ayuda mutua.
- 2°- Practicar el verdadero compañerismo.
- 3°- Respetar y hacer respetar todo aquello que la escuela posee.

4°- Contribuir a la conservación de los muebles y útiles que ella nos facilita, como también al mantenimiento de su higiene.

5°- Observar el mal comportamiento de los niños, tratar por todos los medios que no prosigan en el mismo camino e imponer penas cuando sea necesario.

6°- Recibir toda iniciativa de los señores maestros y alumnos y procurar los medios de llevarlas a la práctica

(Orientación, 5:1-2).

Dicha comisión designaba un presidente, vicepresidente y secretario, elegidos por votación secreta y que constituían, a su vez, la “Comisión de Ayuda y Justicia” de cinco miembros, encargada de dictaminar las sanciones o “penas”, conforme a los términos judiciales que se emplearon:

Establecen las penas que, no obstante haberseles llamado la atención amigablemente, reinciden. Estas son:

1°) Amonestación en privado

2°) Suspensión de juegos durante el recreo

3°) Trabajos escritos

4°) Pedido de disminución de las clasificaciones en conducta

5°) Llamado al padre

6°) Suspensión

7°) Pago de daños y perjuicios

(Orientación, 5:2).

El nuevo sistema incluía un “Tribunal Superior”, compuesto por la directora y dos docentes elegidos por votación directa de esa comisión, que intervenía en última instancia:

Por último, se elige el “Tribunal Superior” que está compuesto por la Directora, Srta. Florencia Fossatti e integrada por dos maestros que la Comisión de Ayuda y Justicia elegirá con el voto de dos tercios de sus miembros en elección secreta. Este tribunal tiene por misión ayudar a la comisión de justicia. Especialmente, resuelve los casos de apelación. Dura tres meses en sus funciones, pudiendo reelegirse *(Orientación, 5:2).*

Entre docentes que resultaron electos estuvo el propio Roberto Cherubini, maestro de “Instrucción Moral y Cívica” en los quintos grados. En el texto narra sus impresiones personales y los detalles de la actuación de la comisión en algunos casos, que valora muy positivamente:

Los niños actúan en razón directa de la experiencia que adquieren: reposados, investigadores, justos en la aplicación de las penas. Es, sencillamente, admirable la forma en que resuelven los problemas disciplinarios que se les plantea [...] Las sentencias aplicadas, en la

mayoría de los casos, son justas, instructivas y educativas, inclinándose con preferencia a los trabajos escritos, cuando la falta no reviste mayor gravedad, trabajos que debían ser presentados al profesor de Castellano y firmados por el padre.

La experiencia ha demostrado que los alumnos son capaces de juzgar a sus compañeros conscientemente, sin perjudicar a un camarada; sin embargo, algunas veces son demasiado estrictos; pero ello no me sorprende, ya que los niños de buena conducta, cumplidores y respetuosos de todo lo que a la escuela concierne, buscan que sus condiscípulos se comporten en igual forma (*Orientación*, 5:3).

El artículo finaliza con un breve informe de lo realizado utilizando una tabla de resultados en el que se detallan el número de sesiones, casos tratados y niños “juzgados”, discriminados por sexo, y con el fin de avalar sus conocimientos agrega:

- 1- El sistema de auto-gobierno tiene gran valor educativo: los alumnos aprenden, no solamente a gobernarse sino que, en el transcurso de los debates, adquieren personalidad propia.
- 2- El niño valora su libertad y la emplea correctamente, ejercitándola.
- 3- Tiende a la formación del carácter y a corregir hábitos.
- 4- El punto de origen debe radicar en una necesidad, que será aprovechada por el profesor para formar el ambiente.
- 5- La acción del maestro debe ser constante, pero sin dejar sentir la influencia de su autoridad, ya que esto sería perjudicial al restringir la libertad creadora y original del niño.
- 6- La colaboración del personal directivo y docente influye directamente en el éxito del ensayo, porque ellos en la cotidiana acción armónica dan un ejemplo saludable a los educandos.

Tengo el convencimiento de que este ensayo ha sido coronado por el más franco éxito. Abona lo que aquí afirmo el resultado de la encuesta, formulada al final del curso a pedido de la dirección de la escuela; las alternativas de la experiencia, que he observado detenidamente, y las manifestaciones de algunos alumnos que pertenecieron a los cursos que actuaron, en el sentido de continuar el sistema anterior (*Orientación*, 5:4).

ORIENTACION			
LABOR DESARROLLADA POR LA COMISION DE JUSTICIA DESDE EL 27 DE AGOSTO			
SESIONES	CASOS TRATADOS	NIÑOS JUZGADOS	
		Varones	Mujeres
1.a	8	7	1
2.a	2	2	--
3.a	4	4	--
4.a	5	4	1
5.a	1	1	--
6.a	1	--	4
7.a	1	1	--
8.a	1	1	--
9.a	1	--	1
10.a	1	1	--
11.a	2	6	1
12.a	4	3	1
13.a	3	3	--
14.a	2	2	--
15.a	1	1	--
16.a	1	--	1
16	43	36	6

Fig. 17. Tabla de registro.
Orientación 5.

La experiencia fue realizada en agosto de 1932 y al final se aclara que continuaba realizándose en ambos turnos de la escuela durante el año 1933. Los docentes involucrados se habían propuesto abrir la escuela al medio social, a la comunidad y a su modo de vida, coordinando sus procesos con otras instituciones como la familia, el ámbito económico y político en sus innumerables posibilidades pedagógicas. La instrucción cívica y la enseñanza de trabajos manuales prácticos eran principios metodológicos complementarios de una concepción integral de educación acorde con el espíritu de la época, especialmente en relación con cuestiones psicológicas y sociológicas, incluyendo sus costumbres y el modo de vida rural o urbano. Los docentes a cargo buscaron desarrollar una educación participativa y democrática en la que a la disciplina autoritaria tradicional se le opuso un ideario que promovía la autonomía de los estudiantes y diversas formas de autodisciplina basadas en el consenso y el acuerdo entre pares. Consideraron fundamental lograr la participación activa y comprometida de todos los miembros de la comunidad escolar en la elaboración de las normas, a fin de posibilitar experiencias de aprendizaje y de convivencia democrática donde se garantizara el respeto de los intereses, inquietudes y necesidades de los niños. En esa participación democrática las reglas y las normas tenían una doble función: asegurar una vida colectiva estable, con límites claros y, a la vez, posibilitar la formación integral y responsable de los estudiantes individual e institucionalmente para promover sus capacidades creadoras.

En la perspectiva escolanovista, la actitud reflexiva de los estudiantes debía promover la adhesión al orden y la disciplina por la evidente justeza de los valores que la sustentan y no porque fuera aceptado pasivamente o fuera impuesto de manera coercitiva. El castigo, como método basado en la idea de infundir temor a los niños y adolescentes para frenar sus "malos instintos", en este modelo de convivencia no era necesario ni aceptable desde ningún punto de vista. Coincidió con las ideas de Rousseau en cuanto a la bondad natural del niño y que 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 que permitiera comprender su valor en experiencias concretas. La libertad y la disciplina no eran entendidas como contrapuestas y excluyentes sino como complementarias, de manera que promovieran un ambiente adecuado para que los estudiantes pudieran realizarse como personas y en coincidencia con lo propuesto también por Decroly. No obstante su pertinencia, esta experiencia terminó siendo el detonante de una embestida represora que ocasionó un quiebre en el desarrollo del escolanovismo en Mendoza a raíz del contexto autoritario y retrógrado que terminó por imponerse en todo el país.

Para terminar, este número de la revista contiene un último artículo, sin firma, titulado “Diario de una maestra”. En el prólogo se explica que se trata de un “modesto ensayo de diario escolar” escrito para satisfacer el pedido del director de una escuela que tampoco se especifica. A lo largo del texto la docente relata día por día el proceso de su elaboración con su grupo de grado utilizando la imprenta, una visita al diario *Los Andes* y a la “Quinta Agronómica” -a raíz del estudio del tema de la vid- y menciona la visita a la escuela de la reconocida docente escolanovista de Buenos Aires, Clotilde Guillén de Rezzano. En sí mismo constituye un valioso registro de lo que sucedía en esos años en una escuela de Mendoza, con protagonistas anónimos, como sucede mayoritariamente en la actualidad. Pero, además, documenta un importantísimo trabajo creativo de adaptación al contexto de las teorías pedagógicas y de producción de nuevos saberes desde el aula fruto del incipiente desarrollo formal de la investigación educativa en la provincia.

En síntesis y como hemos dicho, *Orientación* fue una publicación comparativamente más ambiciosa que *Ensayos*, tanto cualitativa como cuantitativamente, por la mayor cantidad de páginas y autores incluidos, al igual que en el número de anunciantes. Esta publicación surgió como resultado de la aceptación y expansión que había logrado el movimiento en Mendoza vinculada al avance que significó la primera Exposición Internacional de Material Didáctico. Mantuvo la preocupación por difundir las teorizaciones de sus principales representantes en Europa y los Estados Unidos de Norteamérica que vimos en *Ensayos*, pero hace hincapié en el carácter eminentemente práctico de la propuesta con el fin incentivar el interés de los docentes en aplicar los nuevos métodos. *Orientación* incluye un número mayor de artículos y más extensos que la anterior publicación del movimiento básicamente dedicados a exponer las características y resultados de experiencias prácticas en el aula realizadas por docentes mendocinos. Las críticas a la enseñanza tradicional siguen presentes en sus textos y son el punto de partida de las innovaciones pedagógicas que proponen, pero apuntando a exponer sus resultados concretos y demostrar que eran posibles en distintas áreas, temas y edades, incluyendo el acompañar a otros docentes interesados en experimentar con ellas. De esta manera reforzaron su convicción en que el cambio, si bien estaba centrado en las características, necesidades e intereses de los niños y adolescentes por ser los principales destinatarios de sus beneficios, no podía llevarse a cabo sin la participación comprometida de los maestros encargados de llevarlos a la práctica.

También está presente en sus páginas la vinculación del movimiento con la vanguardia literaria que se desarrolló en esos años en la provincia, con el feminismo y con el movimiento gremial docente, como señala Roig (Roig, A.; Satlari, M. C., 2007). Tampoco en este caso conocemos las razones por las que se dejó de imprimir y *Orientación* desaparece en 1933 presumiblemente por problemas económicos, aunque no disponemos de documentación al respecto y sólo contamos con indicios. Sin embargo, significó la continuidad textual del movimiento y el reflejo de su crecimiento en profundidad y extensión. Pero además, sus relatos registran con valor documental las acciones que los docentes realizaban en el aula durante su auge y de allí su importancia para nuestro análisis.

EPÍLOGO

Tesis VI

Articular históricamente el pasado no significa conocerlo 'tal como es en concreto: sino más bien adueñarse de un recuerdo semejante al que brilla en un instante de peligro. Corresponde al materialismo histórico retener con firmeza una imagen del pasado tal como ésta se impone, de improviso, al sujeto histórico en el momento del peligro. El peligro amenaza tanto la existencia de la tradición como a quienes la reciben. Para una y para otros consiste en entregarlos como instrumentos a la clase dominante. En cada época es preciso intentar arrancar nuevamente la tradición al conformismo que quiere apoderarse de ella. El Mesías no viene sólo como redentor, viene también como vencedor del Anticristo. El don de atizar para el pasado la chispa de la esperanza sólo toca en suerte al historiógrafo perfectamente convencido de que, si el enemigo triunfa, ni siquiera los muertos estarán seguros. Y ese enemigo no ha cesado de triunfar.

Walter Benjamin, *Sobre el concepto de historia o 18 Tesis sobre la historia.*

En el marco de los estudios sobre Historia Contemporánea de la Educación y de la Pedagogía Argentinas, en este estudio hemos abordado la experiencia de la Escuela Nueva en Mendoza guiados por el interés en lograr una reinterpretación rigurosa, precisa y pertinente que contribuya a comprender su formación conceptual específica, revalorizarla y reintegrarla a nuestro acervo cultural. Nos preguntamos sobre la concepción del ser humano, del mundo y de la vida que dio sustento a las teorizaciones y acciones pedagógicas del escolanovismo, cómo interpretaron sus integrantes la complejidad de los procesos educativos de que eran partícipes y protagonistas, así como cuáles fueron las herramientas teóricas de las que se valieron para comprender su situación como educadores y para proyectar cambios en ella. Por último, procuramos reconocer los caminos que tomaron e intentaron transitar para resolver los problemas que presentaba la educación en aquella encrucijada histórica mediante el análisis de sus producciones textuales.

Elaboramos las posibles respuestas a nuestros interrogantes a partir de la elección de un paradigma interpretativo crítico e interdisciplinar para acceder a generalizaciones fundadas y conforme a ello organizamos la información disponible en torno a las cuestiones o problemas nodales que actuaron como contexto de nuestro tema a fin de articular sus dimensiones filosóficas, pedagógicas e históricas en nuestro análisis. Nos situamos en América Latina como lugar de enunciación para aportar desde allí al rescate de los momentos de autoafirmación y autorreconocimiento de un sujeto trágicamente signado por la discontinuidad en sus respuestas a los problemas concretos que enfrenta, dada su condición periférica y neocolonial, como indica Arturo

Roig (1993). La necesidad de consolidar un pensamiento propio desde el cual poder interactuar en condiciones de igualdad con otras formas del pensamiento existentes, está orientada a la construcción de un futuro ligado a un nuevo proyecto humanista que busca aproximarse a lo común o “universal” partiendo de la diferencia, lo particular, lo diverso y lo distinto, tal como propone Jorge Alemán (2016).

Presentamos aquí, a modo de epítome del trabajo realizado, una mirada de nuestro tema que, tanto en la teoría como en la práctica, intenta otorgar protagonismo a los sujetos subalternos históricamente silenciados y a los saberes producto de sus experiencias de resistencia, más allá de los incontables modos en que se genera y regenera el discurso dominante, que soslaya y oculta su conflictividad (Dussel, E., 1994). Hemos procurado asumir la controversialidad del pasado y del presente por medio de conjeturas explicativas, nunca definitivas. Situarnos en América Latina implicó incorporar categorías de análisis que remiten a su condición de exterioridad dentro del actual sistema capitalista, colonialista y patriarcal, con sus límites y condicionamientos. La línea frágil e invisibilizada del trayecto de la Escuela Nueva en Mendoza hizo necesario que construyéramos referencias prácticas y teóricas específicas, a modo de cartografías que en nuestra lectura reflejaran con nitidez la potencia de su experiencia. Los trayectos teóricos escogidos como marco de nuestro estudio nos han permitido incursionar en la reflexión sobre el desarrollo de subjetividades que implica la educación, orientados por el interés en comprender el mapa complejo y dinámico del propio patrimonio cultural. Sus voces nos han sido imprescindibles para dar cuenta de un aspecto de la realidad pasada que hemos pretendido conocer, comprender, explicar y habilitar en el presente como herramienta de transformación en un sentido emancipatorio.

En el trabajo sobre las producciones discursivas del escolanovismo mendocino – fuentes documentales e interpretaciones- utilizamos un método de lectura que atiende a la relación dialógica entre texto y contexto, por medio del cual es posible acceder al problema del registro de sus fundamentos epistemológicos, filosóficos y pedagógicos. Apelamos, entre otros, a los aportes de la Historia de las Ideas y la “teoría crítica del discurso” de Arturo Andrés Roig y, más recientemente, de Adriana Arpini, cuyas obras consignamos en la bibliografía, conjuntamente con los “estudios críticos del discurso” de Teun Van Dijk (2003 - 2009).

La conjetura que guió nuestra investigación es que el movimiento de la Escuela Nueva en Mendoza, durante la primera mitad del siglo XX, elaboró una síntesis con características distintivas tanto del modelo normalista hegemónico en la Argentina como de las fuentes de pensamiento pedagógico que se instituyeron en propuestas

alternativas a ese modelo. Con ello, el movimiento escolanovista mendocino anticipó formal y orgánicamente los enfoques educativos centrados en la imprescindible consideración y respeto de las necesidades, los intereses y la capacidad creativa de un nuevo sujeto de la educación. Establecimos como ideas coadyuvantes que el movimiento escolanovista en la Argentina, conforme a los estudios de Adriana Puiggrós (1992), no fue sólo una expresión directa de sus referentes europeos y norteamericanos, dado que sus principales representantes las interpretaron y combinaron de modo diverso en su trama discursiva. Las formaciones conceptuales específicas que surgieron en todo el país, con considerables atributos distintivos, indican que tampoco fue una corriente homogénea y resultan insuficientes las clasificaciones unilaterales. No es posible encontrar una correspondencia directa entre la pertenencia político-partidaria de los principales representantes de esta corriente y la elección o la elaboración que realizaron de sus fuentes europeas y norteamericanas, como hemos dejado asentado.

En la década de 1930 el positivismo ya era una corriente pedagógica superada en su forma decimonónica, pero sus categorías y, especialmente, las de tipo krausopositivista, pervivieron en los discursos de casi todos los educadores partidarios de la innovación, incluidos los “activistas”, de línea predominantemente espiritualista. El escolanovismo, por tanto, no reemplazó al positivismo sino que lo trascendió en muchos de sus aspectos deficitarios, de un modo complementario y más allá de sus importantes diferencias. Por esa razón, hemos considerado la existencia de superposición, distinción y/o antagonismo de los planteos “activistas” con los “normalistas” según sus coincidencias y diferencias de orden pedagógico en torno a las concepciones sobre el poder político-pedagógico, en la relación Estado-sistema educativo-sociedad civil y docente-estudiante; los rituales, la disciplina, las condiciones políticas de producción del currículum e incluimos las relaciones que establecieron entre los campos de conocimiento teórico y didáctico, la concepción curricular y la concepción técnico-metodológica implicadas.

Comenzamos por caracterizar el horizonte histórico en que se desarrolló el movimiento de la Escuela Nueva en Mendoza a fin de comprender con mayor profundidad cuáles fueron las circunstancias de su surgimiento, habida cuenta de su estrecha vinculación con el desarrollo del movimiento en el país y en el mundo. Partimos de los orígenes del sistema educativo nacional señalando sólo algunas de sus notas relevantes para nuestro análisis dentro de sus hitos demarcatorios ya establecidos. Dado que la Escuela Nueva en la Argentina se desarrolló en el interior del sistema educativo estatal, a diferencia de Europa y los Estados Unidos de

Norteamérica, nos referimos en principio a sus antecedentes en el siglo XIX, es decir, la “Generación del 37”, la monumental política educativa de Domingo Faustino Sarmiento, la “Generación del 80” y la sanción de la Ley 1420 de 1884, entre otras de sus institucionalizaciones fundamentales. Señalamos también sus repercusiones en el escenario provincial, con sus rasgos distintivos y en el marco del sistema imperante en la Argentina antes del surgimiento del escolanovismo, tal como lo ha analizado exhaustivamente Adriana Puiggrós (1990, 1991a, 1992-1993) y muchos otros especialistas que se han ocupado del tema.

Sin embargo, al mismo tiempo que evolucionó y se consolidó ese sistema escolar, emergieron dentro de él experiencias educativas conforme a otras lógicas, sosteniendo sus prácticas y perspectivas como lo instituyente frente a lo instituido y que reivindicaron la creatividad como un objetivo cardinal de sus prácticas. Dichas alternativas consiguieron sobrevivir a pesar de lo periférica y precaria que era su situación dentro del sistema escolar, vinculándose, escribiendo y publicando artículos periodísticos, revistas y folletos como los que aquí hemos analizado. Elaboraron formas escriturales con discursos radicados en las fronteras de la sistematicidad oficial pero no por ello carentes de rigor intelectual. Poseen, además, el valor de ser expresiones propias ya que, aunque inspirados en ideas surgidas en otros contextos, fueron el resultado de una genuina adaptación y reelaboración conforme a las necesidades locales. Las revistas sobre las que hemos trabajado poseen el valor de ser parte del escaso registro de la actividad cotidiana de los maestros, que ha sido generalmente poco atendida o dejada de lado y especialmente las experiencias en el aula del movimiento escolanovista en Mendoza. Sus revistas *Ensayos* y *Orientación* se centraron en las prácticas áulicas de los docentes involucrados en la innovación y con ello nos permiten hoy, aunque fragmentariamente, reconstruir parte de su mundo y sus saberes para recuperarlos como momentos de una tradición compartida.

Las experiencias que llevó a cabo la Escuela Nueva en todo el país fueron llevadas a cabo por núcleos modernizadores cuyos miembros en muchos casos llegaron a ocupar cargos de jerarquía dentro del sistema de educación pública nacional por mérito, no por favores políticos, pertenencias partidarias o nepotismo y promovieron desde allí la modernización a la que aspiraban. Las ideas escolanovistas, si bien se diseminaron generando polémicas con la tradición normalista establecida, sedimentaron en un entramado complejo con el que se articularon y combinaron en sus aspectos más vivos. Como sostiene Arturo Roig (1972), los movimientos de ideas no pueden ser explicados como oleadas que cada cierto tiempo invaden el Continente y el ambiente intelectual de cada país sin que se produzcan movimientos internos con

una fuerza dialéctica propia. En la Argentina ello se replica como la marca central de toda nuestra cultura, donde las mezclas, los intercambios y los cruces han sido la constante y, por tanto, no encontramos tradiciones puras. En consecuencia, las articulaciones heterogéneas son arquetípicas también de nuestra pedagogía, como sostiene Carli (2004), y en ello radica su originalidad.

Los docentes que adhirieron al escolanovismo argentino realizaron un destacado trabajo intelectual de apropiación de este nuevo discurso, constituyéndose de ese modo, en un grupo de intelectuales en la docencia, que se generó principalmente en el interior del país en una etapa de expansión de la educación normalista y de profesionalización de la carrera docente. Asimismo, se produjo un recambio generacional en el sistema educativo por la incorporación de profesores universitarios provenientes en su mayoría de las clases medias surgidas de la inmigración masiva europea. Dicho proceso de reelaboración hace que la Escuela Nueva en la Argentina –como en el resto del mundo- pueda desagregarse en posiciones distintas, aunque no excluyentes entre sí, a las que Puiggrós (1992) diferenció en posiciones “orgánicas”, “transgresoras” y “radicalizadas”. Dentro de esta última, que vinculó los nuevos planteos pedagógicos con reivindicaciones gremiales docentes, se ubica la Escuela Nueva en Mendoza, que además, según observa Roig, incluyó al feminismo y un movimiento literario regionalista como notas características y distintivas respecto de las demás provincias del país (Roig, A.; Satlari, M. C., 2007). En Mendoza, los protagonistas del movimiento escolanovista actuaron como intelectuales-docentes que ampliaron y enriquecieron su desempeño profesional de un modo inédito, ya no individual ni aisladamente, sino como un grupo de intelectuales “emergentes alternativos”.

La Escuela Nueva mendocina desarrolló una gramática pedagógica diferenciada y hasta precursora del devenir nacional. Sus antecedentes, como hemos visto, incluyen la experiencia de Carlos Norberto Vergara, precedida y simultánea a las de Juan Crisóstomo Lafinur en los tiempos previos a la Independencia, el General José de San Martín, Tomás Godoy Cruz, el General Toribio de Luzuriaga, Agustín Álvarez, Julio Leónidas Aguirre, Sara Chamberlain de Eccleston y Elvira Rawson de Dellepiane, entre otros, que actuaron en los márgenes del sistema normalista y al que buscaron reformar aisladamente, sin llegar a conformar un movimiento, pero que con sus prácticas, como las de muchos otros docentes que han permanecido en el anonimato, conformaron el suelo nutricional en el que arraigó el escolanovismo.

En nuestra propuesta de comprensión del desarrollo de la Escuela Nueva en Mendoza, distinguimos una primera etapa de gestación e inicio del movimiento a lo largo de la década que se inicia en 1926 y culmina en 1936, en sincronía con la institucionalización internacional de la Escuela Nueva, e incluye como antecedente decisivo la organización gremial de las demandas del magisterio provincial iniciadas en 1916 y que motivaron la huelga de 1919. Como hemos dicho, el primero de los períodos en los que se desagrega esta primera etapa se inicia en 1926 cuando comenzaron a difundirse las nuevas ideas pedagógicas, se elaboraron las primeras publicaciones referidas a ellas en la revista *La Linterna* y se creó la “Escuela-Taller” para comenzar a ponerlas en práctica. Ambas iniciativas estuvieron vinculadas al Círculo de Periodistas de Mendoza y se iniciaron en 1927 y 1928, respectivamente.

En un segundo período, de 1928 a 1936, el crecimiento y la consolidación del movimiento en Mendoza dieron lugar a que en 1928 se fundara el Centro de Estudios Pedagógicos “Nueva Era” para difundir y alentar la experimentación en la nueva propuesta. Ese fue su momento nodal en el que sus miembros lanzaron las dos publicaciones objeto de nuestro análisis: *Ensayos*, en 1929, y *Orientación*, en 1932-1933. En 1930 Florencia Fossatti asumió como inspectora en el gobierno escolar provincial, cobró fuerza la “Escuela-Taller” del Círculo de Periodistas y se crearon tanto la “Escuela Experimental Nueva Era” como la “escuela complementaria” de la Escuela “Presidente Quintana”. Luego de la realización, en 1932, de la primera Exposición Internacional de Material Didáctico, Fossatti se desempeñó como directora de la “escuela complementaria” de la Escuela “Presidente Quintana” y hasta 1936 llevó a cabo la experiencia que terminó con su cesantía, la persecución de los docentes involucrados, la anulación de todos los cambios y la condena de toda práctica relacionada con el movimiento en todas las escuelas de la provincia.

A lo largo de la etapa que se extiende de 1936 hasta la actualidad, el desarrollo de la Escuela Nueva mendocina ha sido discontinuo y constituye un área de vacancia dentro de los estudios regionales, en especial la experiencia de alfabetización que pocos años después se realizó en el departamento de Godoy Cruz y en la que participaron muchos de los docentes que formaron parte del movimiento. Su adecuada indagación permitirá alcanzar estimaciones más precisas en el análisis comparativo respecto del desarrollo del movimiento en el resto del país y de los países de América Latina en su impacto continental. De manera inmediata, la madurez profesional alcanzada por los docentes en la provincia quedó en evidencia en los debates del Primer Congreso Pedagógico de Cuyo, reunido en el departamento de San Rafael a

finis de 1939 (Satlari, M. C., 2007). De allí en adelante sus postulados iniciales han sido profundizados y ampliados pero sin la denominación ni referencia alguna a la Escuela Nueva por una contumaz subestimación, ignorancia o desprecio, siendo objeto del ostracismo del canon, en especial la figura de Florencia Fossatti, que sólo desde hace pocos años registra un establecimiento educativo con su nombre como único reconocimiento a su destacada tarea educativa. Coincidimos con Lorenzo Luzuriaga cuando afirma que el escolanovismo permaneció vivo después de 1936 y consideramos que diversas corrientes existentes en la actualidad – tales como la Pedagogía Antiautoritaria, la Psicogénesis, la Pedagogía Crítica, el Constructivismo, el Aprendizaje Mediado, etc.- mantienen una filiación innegable con él en cuanto al interés por la experimentación, la centralidad del estudiante en la relación pedagógica y la necesaria vinculación del campo educativo con el resto de las ciencias sociales.

Recuperamos a continuación algunas de las conclusiones parciales que han sido expuestas oportunamente en relación al contenido de sus publicaciones. En sus páginas observamos que la particular articulación del escolanovismo mendocino partió de la crítica implacable al sistema imperante recurriendo a la resignificación de las categorías utilizadas por la educación tradicional, buscando ser una continuación que trascendiera las limitaciones del sistema existente, sin rupturas y sin el exotismo foráneo del que fue acusada por sus contemporáneos y sus detractores. Hemos visto que la idea de una “cultura nacional” y el intento de consolidar un “nacionalismo literario” en Mendoza condujo al desarrollo de un “regionalismo literario” de vanguardia en 1925, con una larga y sentida tradición originada en el siglo XIX, que terminó vinculándose con el escolanovismo, vanguardia en el campo de la educación (Roig, A., 2005). Desde sus inicios el movimiento conjugó las nuevas ideas con el pensamiento nacional y federal, como se observa en el primer número de *La Linterna*, donde se hace referencia a Juan B. Alberdi, cuyo pensamiento se insta a rescatar. La nueva perspectiva del movimiento escolanovista mendocino contó con la participación de escritores pertenecientes a ese movimiento vanguardista literario y la presencia de su impronta creativa en todas sus publicaciones, como es el caso del artículo de Filomena Codorniú Almazán en *Ensayos* 4-5, de mayo-junio de 1929, de Serafín B. Ortega en *Ensayos* 8-9, de septiembre-octubre de 1929, y en la ilustración de la portada de todos los números de *Orientación* en relación a la vanguardia regionalista en las artes plásticas.

Asimismo, los miembros de la Escuela Nueva en Mendoza se formaron y coexistieron con los pedagogos del movimiento positivista, a los que asimilaron a su

nueva comprensión pedagógica. Lo señalamos como parte del contenido de varios de los artículos de sus revistas y del alegato en su defensa escrito por Florencia Fossatti, en donde señala puntualmente los antecedentes del movimiento que protagonizó junto a otros docentes en la provincia. Muchos de los atributos de la cientificidad exaltada por el positivismo están presentes también en los textos que hemos analizado, entre ellos el artículo de Néstor Lemos incluido en *Ensayos* 6-7, de julio-agosto de 1929, pero reorientados al desarrollo de la personalidad infantil y a la mejora de la enseñanza individual.

En cuanto al krauso-positivismo de Carlos Norberto Vergara, sus ideas sobre libertad y democracia fueron matizadas con los conocimientos de las nuevas ciencias sociales, sin su componente metafísico-teológico pero manteniendo la noción de vida como “impulso de autocreación”. La polémica experiencia de los “tribunales infantiles” para el cogobierno escolar destinada a formar a los futuros ciudadanos democráticos estuvo inspirada en las ideas de O. Decroly, A. Ferrière, J. Dewey y G. Kirchenstainer, tanto como en las de Vergara e incluso de Hipólito Yrigoyen en sus años de docencia, dato que señala la pervivencia de un legado tanto krausista como krauso-positivista, como señala Roig (1969). El artículo de Lázaro Schallman en *Ensayos* 8-9, de septiembre-octubre de 1929, se refiere a ella desde el punto de vista jurídico y es descrita en *Orientación* 5, de septiembre de 1933, al igual que por Florencia Fossatti en su *Alegato Pedagógico* de 1959.

La continuidad de la relación con el desarrollo español de las innovaciones pedagógicas es otro de los rasgos distintivos del escolanovismo mendocino. Lorenzo Luzuriaga se cuenta entre uno de los más importantes referentes del escolanovismo argentino y su influencia fue acompañada por la certeza en la posibilidad de adaptar y aplicar las innovaciones en Mendoza, tal como está expresado en el primer número de *La Linterna*, de noviembre de 1927. La *Revista de Pedagogía* española fue una importante fuente de contenido de las publicaciones, como se observa en *Ensayos* 6-7, de julio-agosto de 1929, y el escolanovismo español representó un nexo facilitador de la relación de los docentes de la provincia con los demás centros europeos de innovación y sus principales teóricos por razones de índole idiomática y de tradición cultural.

No obstante, el Centro de Estudios Pedagógicos “Nueva Era” en Mendoza adscribió fundamentalmente al desarrollo conceptual de Adolphe Ferrière y su visita a la provincia lo confirma. La utilización del concepto de “nueva era” en su nombre indica

una proyección ubicada en el terreno de la utopía que dicho pedagogo planteó en su desarrollo teórico. El trabajo que realizaron los miembros de la Escuela Nueva mendocina estuvo caracterizado por el interés en aplicar el “espíritu” de la nueva educación y no sólo sus técnicas, ya que sus métodos eran un instrumento eficaz para el logro de esa “nueva era” de la humanidad, pero sólo si se utilizaban creativamente o “intuitivamente” y no por mera imitación, tal como aconsejaba Ferrière.

El aprendizaje contextualizado conforme a las distintas perspectivas teóricas incidentes fue un tópico del movimiento que relaciona el contenido de sus publicaciones y con ello lo reinstala explícitamente en el debate local de una época marcada por un eurocentrismo exacerbado. Consideraron fundamental generar una transformación de la concepción de la enseñanza partiendo de la convicción y adhesión informada de los docentes mendocinos, en lugar de imponerla verticalmente. Hemos visto que Fossatti insistió en todos sus textos en la importancia de una experimentación pedagógica cuidadosa y en profundidad antes que en extensión para evitar errores por improvisación, negligencia o falta de conocimiento de las bases teóricas de la experiencia. Esta pedagoga desempeñó un papel central en las publicaciones del movimiento e hizo hincapié en el riesgo de caer en los mismos errores que se buscaba superar si los maestros priorizaban ya no sólo los contenidos sino también los nuevos métodos, técnicas y materiales en lugar de los intereses y las características del niño que aprendía. Lo consideró el principal problema y desafío a enfrentar por ser el punto fundamental e imprescindible para el inicio de todo posible cambio o mejora de la educación. Si bien el niño era el principal destinatario de los beneficios que implicaban las innovaciones, ellas no podían llevarse a cabo sin la participación actualizada, comprometida y decisiva del maestro.

El interés del movimiento en un cambio del rol del docente fue acompañado por la certeza en la necesidad ineludible de adaptar las innovaciones al propio contexto de enseñanza y en ese sentido, hemos visto que Fossatti se interesó especialmente por el Plan Dalton pero rechazó enfáticamente la idea de la mera imitación sin adaptación de los nuevos métodos a las condiciones locales, tal como aconsejaba la misma Helen Parkhurst y los principales referentes del movimiento. Así entonces, adaptaron la propuesta de Célestin Freinet sobre la utilización de la imprenta en la escuela, que analizamos en *La Linterna*, de febrero de 1928, y que también está presente en *Ensayos 6-7*, de julio-agosto de 1929. Del mismo modo, adoptaron la concepción de Decroly de una escuela a la medida de los niños, que vimos en *La Linterna*, de diciembre de 1927, y el método de trabajo en grupos de Roger Cousinet, que describe

Américo D'Angelo, para la enseñanza de las Ciencias Naturales en *Orientación* 4, del mes de julio de 1933. Todas las propuestas metodológicas europeas o norteamericanas de las que tomaron conocimiento fueron objeto de un meticuloso e innegable estudio y experimentación por parte de los integrantes del movimiento en Mendoza.

La articulación de la teoría con la práctica de los nuevos métodos y técnicas para el escolanovismo mendocino estuvo indisolublemente acompañada por la difusión de sus resultados y del trabajo compartido con otros colegas. Los integrantes del movimiento implementaron no sólo la revista *Ensayos y Orientación* con la permanente disposición a colaborar de su Centro de Estudios, sino también cursos de capacitación y una biblioteca de autores tanto nacionales como extranjeros, que pusieron al alcance de los interesados para subsanar las limitaciones y carencias de formación del magisterio local en esos años. Sostuvieron la estrecha vinculación de la pedagogía con las demás ciencias sin dejar de lado el carácter provisorio y mutable del conocimiento obtenido en razón de los avances producidos por la investigación y la propia naturaleza de lo humano, como señalamos al analizar la nota editorial de Florencia Fossatti en *Ensayos* 4-5, de mayo-junio de 1929. En el campo de la educación, la investigación debía acontecer en el aula, considerada el "laboratorio" del que dispone un "docente investigador", auténtico productor de conocimiento y no sólo reproductor o transmisor del saber existente en su campo y en su tiempo.

En cuanto a la importancia que concedían a la educación como factor de transformación social por medio de la labor docente y la participación previa de los integrantes del movimiento en las luchas gremiales, explican que el escolanovismo mendocino mantuviera un interés permanente por los temas sindicales sin connotaciones partidarias. Como hemos visto, a comienzos del siglo XX en la Argentina, la Escuela Nueva no se constituyó en el "brazo pedagógico" de un programa o un partido político determinado, pero no estuvo ajena al desarrollo de las fuertes tensiones y reclamos de apertura democrática que cuestionaron el poder y la hegemonía de las élites conservadoras para dar paso a la llegada al poder de nuevas élites liberales con un proyecto hegemónico de tipo liberal democrático en 1916 (Carli, S., 2004).

Las políticas educativas expresan los fines del Estado, configuran relaciones de poder en el campo de la educación y se relacionan necesariamente con las prácticas culturales de cada época. El sistema de relaciones de fuerza que incide siempre en la educación explica que el autoritarismo político y el fundamentalismo católico hayan

frustrado la experiencia de la Escuela Nueva en Mendoza. Los cambios introducidos por el escolanovismo en materia de educación no fueron barridos espantosamente porque alteraban o contradecían tradiciones y regularidades culturales de la sociedad de la época, sino porque afectaban los intereses de una minoría o élite dominante que logró imponerse sin hegemonía. La experiencia de los “tribunales infantiles” para el cogobierno escolar destinada a formar ciudadanos de un sistema democrático entró en inevitable contradicción con el autoritarismo de corte fascista que se había impuesto en todo el país y que no estaba dispuesto a aceptar transgresiones.

Por tanto, el contenido ideológico del discurso escolanovista no puede ser obviado ni negado peyorativamente como si pudiera no existir, ya que definió el desenlace que tuvo el movimiento, desarticulado por el *establishment* local en 1936 por motivos también innegablemente ideológicos, como señala Esteban Fontana (2004). Hemos visto que en *La Linterna*, de enero de 1928, aparece un artículo de Fossatti sobre la 1ª Convención Internacional de Maestros a la que asistió como delegada de la “Escuela Taller” del Círculo de Periodistas. La noción de sujeto que sostuvo el movimiento, íntimamente relacionada con la de ciudadano en el que se funda la democracia, se extiende a la relación entre actores e instituciones, entre sujeto individual y sujeto social, respecto de lo cual la educación para la Escuela Nueva fue el territorio de una semántica transformadora, originada en un nuevo modelo de comprensión del hecho educativo como hecho social.

Los principios pedagógicos de la Escuela Nueva mendocina renovaron la significación del pensamiento de Rousseau, Pestalozzi y Fröbel en cuanto a la necesidad de desarrollar la libertad y la espontaneidad de los niños en consonancia con la nueva concepción de la niñez, que también difundieron pioneramente los movimientos socialistas y anarquistas en esos años. Como hemos visto, esta temática fue objeto de reflexión en el artículo de Fossatti en el primer número de *La Linterna*, de noviembre de 1927, y está presente también en *Ensayos y Orientación*. La 1ª Convención Internacional de Maestros, realizada en Buenos Aires en enero de 1928 y que dio lugar a la I.M.A. – Internacional de los Maestros Americanos - estableció entre sus resoluciones el derecho de los niños a la “nueva educación”, que incluía la coeducación física, sexual y democrática. La niñez fue vista por primera vez en todo su potencial y vinculada estrechamente con el feminismo en expansión y vinculado a la Modernidad, que en la Argentina hundía sus raíces en el principio de coeducación del más puro normalismo sarmientino consagrado en la Ley 1420. Como sostiene Roig (1966), la reivindicación de los derechos de la mujer era una tendencia extendida internacionalmente en esa época y en el movimiento de la Escuela Nueva, donde John

Dewey fue uno de sus más activos defensores. No obstante, la experiencia de enseñanza escolar de educación sexual, conforme a la ética socialista de entonces, resultó especialmente irritante para los sectores nacionalistas restauradores y católicos fundamentalistas e iba en sentido contrario de la concepción consagrada en el sistema educativo tradicional, por lo cual, operó como ariete del rechazo o imparcialidad que terminó imponiéndose en la sociedad mendocina.

En cuanto al proceso de actualización que propiciaron los docentes renovadores, observamos que enriqueció y refinó el debate pedagógico de la época, facilitando la circulación de ideas y la conexión de las experiencias locales con otras similares en el resto del país y en el exterior por medio de un nuevo circuito no oficial, espontáneo y libre. Ellos mismos comenzaron a traducir las obras pedagógicas más modernas, mantuvieron un contacto epistolar directo con algunas de sus figuras más prominentes, como en el caso de Freinet que se reproduce en *La Linterna* y en *Ensayos*, además de Adolphe Ferrière a raíz de su interés en incorporarse a la Liga Internacional de la Educación Nueva en Francia y el reportaje a Ovide Decroly que realizó Luis Codorniú Almazán en el segundo número de *Orientación*, de enero de 1933. La visita de Ferrière a Mendoza en 1930 y la primera Exposición Internacional de Material Didáctico, en 1932, son otros de sus indicadores y signos del reconocimiento internacional alcanzado por el movimiento mendocino.

El impulso dado por Montessori a la creación y adaptación de materiales didácticos tuvo una presencia constante entre los objetivos del movimiento pero la mencionada Exposición tuvo un impacto decisivo, ya que por primera vez los docentes participaron del proceso de internacionalización que comenzaba a experimentar la pedagogía en esos años y con aportes propios fruto de su elaboración. La posibilidad de vincularse con los docentes de otros países y de participar en ese nuevo tipo de intercambios no era fácil ni frecuente en esa época, mucho menos en las provincias, por lo que significó un salto cualitativo en materia de experimentación e investigación educativas en todo el país. Fue un logro sin precedentes de Florencia Fossatti, María Elena Champau y Néstor Lemos, entre muchos otros integrantes del movimiento, que como inspectores y directores de escuelas provinciales participaron por primera vez en el gobierno escolar de la provincia a pesar del signo autoritario que había tomado desde 1930. La aceptación y el prestigio que había alcanzado en esos años el escolanovismo en Mendoza le permitieron llegar a su momento de máxima visibilización social y el punto de inflexión a partir del cual se comenzó a gestar la crisis que desembocó en su inexorable prohibición en 1936.

La difusión de la propuesta pedagógica de Freinet y de Ferrière, entre otros importantes teóricos del movimiento, que realizó el grupo escolanovista apuntó a romper con el aislamiento y el atraso educativo imperantes en la provincia. Hemos visto que *Orientación* surgió para dar difusión a los resultados de la primera Exposición Internacional de Material Didáctico y acompañar el interés de los docentes mendocinos. La nueva publicación subrayó el carácter eminentemente práctico de la propuesta, exponiendo las características y los resultados de experiencias en el aula para demostrar que eran posibles en distintas áreas, temas y edades de los estudiantes. Significó, al mismo tiempo, la continuidad textual del movimiento a pesar de los numerosos obstáculos y el reflejo de su crecimiento en profundidad y extensión dentro de la sociedad de esos años.

Al examinar las interpretaciones que, con distinto grado de profundidad, han sido realizadas sobre la Escuela Nueva observamos que existen posiciones diversas sobre su naturaleza o carácter, esto es, si fue un modelo, un movimiento o simplemente una corriente. También ha sido analizada utilizando términos como “Educación Nueva”, “Escuela Activa” o “Escuela Renovada”, según se reduzca o no al ámbito escolar y conforme a su vinculación con el paradigma europeo o norteamericano. Como no podía ser de otro modo, dicha diversidad ha incidido en el plano conceptual en el momento de su reconstrucción histórica en la Argentina, que en Mendoza ha sido marginal hasta hace muy poco tiempo.

Las valoraciones realizadas sobre la Escuela Nueva enfatizaron durante mucho tiempo su dimensión técnica y su escaso compromiso político. Se ha señalado que el movimiento habría provocado un desplazamiento de los problemas desde el ámbito político-educativo al ámbito técnico-pedagógico y que sólo tuvo impacto en pocas escuelas del ámbito urbano, sostenida por la acción de algunos docentes interesados en una propuesta foránea y, por ello, escasamente vinculada con la problemática local. No estuvo ausente la actitud dogmática de un Aníbal Ponce (1974), para quien Rousseau, Decroly, Montessori y otros pedagogos de la época eran simples representantes de propuestas burguesas porque la única reforma pedagógica posible sería consecuencia de una toma del poder por parte del proletariado. Enrique Dussel (1980), que establece la “diferencia colonial” como horizonte de comprensión e interpretación epistémica y pedagógica latinoamericana, señala la existencia de una “pedagógica de la libertad” o “pedagógica moderna”, alienada culturalmente y en franca oposición a la cultura popular preexistente, a la cual ignoró y también pretendió borrar con posterioridad a los procesos independentistas. Estos atributos explicarían la

imposibilidad de aceptar completamente las ideas de Pestalozzi, Dewey o Montessori en la región.

En nuestro caso, consideramos que el desarrollo de la Escuela Nueva en la Argentina a principios del siglo XX, aún con sus límites y carencias en cuanto a la incorporación de la problemática de la cultura popular, fue una instancia fundamental de apertura y expansión en ese sentido. Aún sin haber podido llegar a incorporar la cultura popular, buscó instituir en las escuelas lo propiamente humano de la educación mediante el reconocimiento de la alteridad del niño y, con ello, inició el proceso de desarrollo de una pedagogía emancipadora. Es esa, precisamente, la razón profunda por la que el escolanovismo mendocino ha sido tenazmente combatido e invisibilizado, manteniendo una permanencia meramente fantasmal.

Las interpretaciones generalizadoras de alguno de sus rasgos soslayan que el escolanovismo mendocino llevó a cabo una apropiación y elaboración original en la que, desde el principio, estuvo presente la participación activa de sus miembros en el movimiento gremial docente, aunque ninguno militó en los partidos políticos de la época. Su desarrollo en Mendoza incluyó una dimensión sociopolítica de signo democrático con una profundidad que no se registró en ningún otro lugar del país. Precisamente por esa razón, los sectores conservadores nacionalistas y católicos fundamentalistas lo censuraron y lograron imponer sus intereses minoritarios sobre los de la mayoría de la sociedad provincial. Su desenlace se replicó durante los años 70 en otros intentos, confirmando la regularidad nefasta que señala Roig. Por tanto, el ocultamiento o la tergiversación aún perduran, aunque contrarrestados por la importante labor de rescate iniciada por Esteban Fontana y Arturo Roig, cuyos registros han sido vertebradores de nuestro trabajo y están consignados puntualmente en la bibliografía.

Las críticas más recientes objetan la relevancia que la Escuela Nueva otorgó a los aportes de la Psicología, acusándola de psicologización de la educación, o de ajustarse a los contenidos disciplinares tanto como la escuela tradicional. Otros han enfatizado su espontaneísmo (Tedesco, J. C., 1986), lo han ligado a la anarquía en las aulas (Caballero, Z., 2000) o evaluado como una mera transformación tangencial de la didáctica y de la organización escolar. Los que sostienen que las ideas escolanovistas europeas fueron “elitistas” o que las innovaciones del escolanovismo argentino representaron una versión local del taylorismo no reparan en que dicha crítica no se corresponde con el caso argentino ni con la Escuela Nueva mendocina. La industrialización argentina no se ajusta a las etapas europeas o norteamericanas y, mucho menos, la conceptualización de “escuela fábrica”, con la cual se suele vincular

al “cuaderno único” de José Rezzano, dentro del escolanovismo bonaerense, que se extendió luego a todo el país dada su efectividad como recurso didáctico (Gvirtz, S., 1999). A ello se suma que la mayoría de sus miembros desarrollaron una notoria carrera dentro del sistema educativo oficial público y masivo, a diferencia de lo sucedido en Europa, e, inclusive, dieron forma a un proceso de renovación autogenerado del aparato público estatal de reciente creación, siempre en conexión con los debates internacionales, aunque sólo se desarrolló en forma parcial y localizada en algunas escuelas de determinadas ciudades y capitales de provincia.

Otros autores coinciden en considerarlo como la primera gran crítica a la educación normalista que, sin embargo, no habría alcanzado a modificarla sustancialmente. Su insuficiencia habría radicado en su incapacidad para constituirse como un modelo, algo que sí logró la pedagogía tradicional (Carli, S., 1992). En efecto, la Escuela Nueva argentina no llegó a constituirse en un modelo capaz de disputarle la hegemonía al normalismo ni al positivismo sino que se limitó a instituir un conjunto variado de ideas, experiencias y posiciones coincidentes en torno a la necesidad de una renovación de las prácticas en el aula y en la escuela. La Escuela Activa en todo el mundo entendió por actividad ya no al movimiento en sí mismo sino a la respuesta a un interés y originada en una necesidad infantil. En consecuencia, la diversidad que ello presentaba exigía una “individualización” de la enseñanza, como observó Montessori, Claparède y muchos otros teóricos del movimiento. Por tanto, para el escolanovismo la lógica de los niños era distinta de la de los adultos y respondía a realidades subjetivas que era preciso respetar y valorar. El encuadre teórico del aprendizaje artístico que analizamos en Ensayos 4-5, de mayo-junio de 1929, ejemplifica el avance que realizó la Escuela Nueva en la búsqueda pedagógica orientada a instituir y darle un espacio de existencia dentro de la educación a la expresión de la singularidad de lo humano, y de su rechazo a constituirse meramente en un modo de construir subjetividades, como lo fue el normalismo.

El discurso pedagógico normalista y normativizante, con su estilo plano, liso y homogeneizante, negó y cosificó transformando en un objeto a su destinatario, obliterando que se trata de un sujeto, profundamente complejo, creativo, conflictivo y atravesado por hondas tensiones en todos los órdenes. Como hemos señalado, aún si reconocemos en el escolanovismo un anhelo de construcción de un nuevo tipo de subjetividad, en Mendoza estuvo signado por un fuerte impulso político contrahegemónico. Sus diferencias con el normalismo, como hemos visto, nunca fueron meramente instrumentales o metodológicas, por lo cual podemos conjeturar que su concepción del sujeto de la educación fue la razón por la que no llegó ni podía

llegar nunca a constituirse en un modelo hegemónico dentro del sistema educativo argentino de entonces, y tampoco en el actual, tal como ha sido entendido y ha estado estructurado hasta ahora.

Gran parte de los errores interpretativos respecto de las características e importancia de la Escuela Nueva se deben a las significativas carencias que presentan los estudios regionales, en especial en materia de educación y en todo el país. El centralismo y las modas académicas han incidido en su escasa difusión e incorporación en los planes de estudios provinciales y nacionales. Por ello, aunque hasta ahora no se haya podido cuantificar con el máximo rigor su presencia en todas las provincias, la experiencia de la Escuela Nueva marcó el inicio y la apertura de un nuevo debate pedagógico en la Argentina, ligado al comienzo de un proceso inédito de actualización e internacionalización de la pedagogía en general. Sabemos por los valiosos estudios existentes, entre los cuales las contribuciones de Adriana Puiggrós (1990 y 2007), con su historización del devenir educativo en nuestro país han sido de una importancia decisiva, que, además de Florencia Fossatti en Mendoza, el escolanovismo contó con figuras destacadas como Antonio Sobral en Córdoba, Celia Ortiz de Montoya en Entre Ríos y las hermanas Olga y Leticia Cossettini en Santa Fe, por citar los más conocidos, que encabezaron un proceso de circulación de ideas y textos, de transmisión y multiplicación de experiencias locales, así como de conexiones e intercambios inéditos en el desarrollo histórico de la educación argentina.

Roig (2007) señala que en la provincia de Mendoza, la experiencia de las escuelas municipales para obreros creadas por Renato Della Santa en el departamento de Godoy Cruz, a la que se incorporaron muchos de los miembros del movimiento una vez desarticulado -y en la que él mismo participó como maestro de grado con su hermano Fidel, Felipe Quiroga y Américo D'Angelo- marcó el fin del movimiento de la Escuela Nueva en Mendoza. En nuestra lectura, el movimiento originó una transformación perdurable, más allá de las oposiciones y resistencias que suscitó, en el marco de un proceso de creciente ampliación de la participación de nuevos actores sociales provenientes de sectores subalternos. Las respuestas que formularon en relación con las necesidades a las que atendían sus propuestas pedagógicas continuaron existiendo en otras configuraciones y sus innovaciones se constituyeron en una alternativa eficaz y válida que sus detractores sólo han podido demorar en su plena vigencia. Ciertamente, el escolanovismo fue especialmente heterogéneo tanto en sus orígenes como en sus efectos y asumió las conclusiones de diversos campos disciplinares para articularlas con una inédita plasticidad y apertura.

No obstante, podemos establecer un núcleo de coincidencias básicas en torno a la crítica a la realidad escolar de su época, la necesidad de trascender al positivismo, la centralidad del niño como sujeto de la educación y el nuevo rol en el que ubicó al docente. Más que una doctrina o teoría rígida e invariable, representó el inicio de una constante búsqueda de revitalización de la educación, con una dinámica que renovó irreversiblemente las prácticas y el sistema pedagógico existente.

Sus publicaciones en Mendoza tuvieron una corta vida y dejaron de imprimirse pero con su registro desafiaron la pretendida negación de su existencia. Consideramos que el intento de producir procesos de singularización y modos de subjetivación disruptivos que realizó la Escuela Nueva en esta provincia fue un gesto que la instituyó en una auténtica alternativa pedagógica, fructífera hasta la actualidad. Negar su condición de alternativa en el campo pedagógico es negar su carácter instituyente y renunciar al reconocimiento de lo propiamente humano que buscó desplegar, entendido como lo inapropiable, con su inescindible dimensión política, por no aceptar, enfrentar ni asumir la experiencia de “Soledad:Común”, a la que alude Jorge Alemán (2016), con su angustia surgida del situarse en el lugar del desamparo que necesariamente implica, y que sólo puede superarse partiendo de la certeza y la anticipación de tipo utópico que impone.

Su impulso continúa en nuestros días precisamente por el carácter humanista y democrático de sus aportaciones pedagógicas. El “imposible” que ellos asumieron como desafío, sus “ensoñaciones”, sigue interpelándonos hoy, en medio de la crisis actual (Rivas, A., 2014). Si la educación incide de manera decisiva en el desarrollo de la subjetividad humana, es, inevitablemente, parte fundamental del intento de preservación de lo humano frente al modo contemporáneo de desubjetivación o colonización de las subjetividades que se ha generalizado. Ello nos habilita, como a los primeros docentes escolanovistas, a apropiarnos del saber existente en todos los campos para realizar una lectura propia e históricamente situada, que trascienda los cercos cognitivos y la lógica consagrada en nuestro tiempo. Una lógica tanática que rizomáticamente lo deslocaliza y lo desarraiga todo en un “estado de excepción” permanente y no formal que impone el sistema imperante, en el cual la democracia es tan sólo un simulacro y la tragedia es banalizada por una suerte de dispositivo de “clausura epocal”, al que, quizás, se pueda enfrentar con un nuevo impulso “civilizadorio” en el campo de la educación, eficaz para la preservación de algo de lo que merece ser rescatado “después del progreso de la barbarie y la barbarie del progreso”, como sostiene Boaventura de Sousa Santos (2010).

En el itinerario obturado y laberíntico de la Escuela Nueva mendocina, sus saberes y prácticas se han ido sedimentando sin ser integrados plenamente en la memoria del saber pedagógico provincial y nacional, ni tampoco aprovechados para la producción de un conocimiento pedagógico de utilidad estratégico-educativa. No obstante, forman parte de la “memoria activa”, a la que se refiere Olga L. Zuluaga Garcés (1999), porque conservaron su vigencia problematizadora y articuladora de saberes diversos. En sus procesos y devenires, en su doble movimiento de ruptura y emergencia, el escolanovismo gestó espacios de libertad para intentar “permitirle a la diferencia que pueda todo lo que puede” y, con ello, la pedagogía se erigió para poner en entredicho su contemporaneidad dialogando así con el presente. Zuluaga Garcés propone recuperar la historicidad de la pedagogía y revalorizarla dentro del conjunto de las llamadas ciencias de la educación, evitando que el concepto de enseñanza quede reducido a su dimensión meramente instrumental y se identifique al docente sólo con un sujeto subordinado que aplica los saberes y métodos producidos en otros campos o ciencias por medio de dispositivos educacionales diversos. Esta perspectiva crítica con la que acordamos, busca contribuir a su empoderamiento como intelectual y productor de sentido en los procesos de conocimiento que protagoniza, sin olvidar sus condiciones de incompletud y contingencia. Se trata de una mirada atenta al conocimiento sin por ello renunciar a la acción, dado que explora y bordea la complejidad de la educación siempre comprometida con la aproximación cotidiana.

Asimismo, frecuentar los textos y las ideas de los pensadores de nuestra América puede considerarse como un quehacer ineludible que posibilita la plena emergencia de nuestra memoria histórica en la tarea de producción de nuevos sentidos para pensar el presente. Resulta vital privilegiar los espacios de elaboración, transmisión y discusión de las acciones desarrolladas de forma solidaria entre prácticas investigativas académicas e intervenciones en el campo educativo si nos interesa superar representaciones ralentizadoras impuestas históricamente (Frigerio, G., 2008). Si bien ambas tareas son necesarias, las preguntas respecto del modo de lograr objetivos, propias de lo organizacional, no pueden reemplazar la necesidad de sostener una mirada en torno a sus sentidos a futuro, más aún si consideramos que la educación, con su gesto político, “vuelve disponible” lo humano y permite el reconocimiento de la existencia del otro, que puede por fin dejar de ser negado, enmudecido e invisibilizado (Enriquez, E., 2002).

El movimiento de la Escuela Nueva representa uno de los momentos más luminosos de la evolución pedagógica provincial y nacional, una “chispa de la esperanza” en sentido benjaminiano, que sólo puede ser auténticamente fructífero una

vez constituido en herramienta por vía de la apropiación plena de los saberes que generó por parte de los actores educativos actuales y que incida efectivamente en sus prácticas (Löwy, M., 2003). Así, consideramos que los interlocutores y destinatarios de los resultados de esta investigación son los docentes e instituciones educativas, mediados por instituciones e instancias destinadas a su formación, la gestión educativa gubernamental y las organizaciones de la sociedad civil. Es preciso que ellos hagan posible el cumplimiento de su función de sensibilizar, movilizar, contribuir a la apertura de espacios de reflexión, discusión y generación de opciones. Sin ellos nuestro trabajo no puede considerarse concluido ni auténticamente educativo. La transformación a la que aspiramos contribuir requiere la integración plena de las experiencias negadas y ocultadas en el pasado, de las trayectorias de resistencia en el campo de la educación, ya que con ello la actividad pedagógica se torna una práctica cultural consciente, dialógica y pertinente en la búsqueda de caminos orientados al pleno desarrollo de la condición humana, su dignidad y su ilimitado potencial creativo.

Coincidimos con Anne-Marie Chartier (2004), cuando afirma que la historia de la educación no puede ayudar a formar a los docentes si no los considera sus protagonistas. Con nuestro trabajo hemos procurado contribuir al reconocimiento de la importancia de la figura del docente y a revalorizar sus prácticas pedagógicas cotidianas, inscribiéndolas en una genealogía y coordenadas de análisis de más largo alcance que, a nuestro juicio, facilitan una interpretación situada de los obstáculos existentes en la cultura escolar actual (Aguirre, J. I., 2008). Una de las más fuertes motivaciones de esta investigación ha sido contribuir en el momento de la elección dentro de las múltiples posibilidades e, incluso, las aporías que presenta la tensión decisional propiamente pedagógica. Nos posicionamos frente a sus dilemas e interpelaciones recurriendo a los aportes de ruptura del pasado de la educación y de la pedagogía en el “instante de peligro” del presente, a partir de la convicción en que pueden funcionar como bitácora que estimule el potencial transformador del conocimiento producido. Creemos que, de ese modo, la educación puede consolidarse como un foro cuyos actores podemos vincularnos colaborativamente en la tarea de instituir un nuevo tiempo de una sociedad integrada por sujetos capaces de interpretar e intervenir en el mundo desde una visión propia y comprometida con el cambio social emancipador.

FUENTES

- ACTAS DEL PRIMER CONGRESO PEDAGÓGICO DE CUYO (1940). 2ª Edición. Mendoza, San Rafael.
- ARCHIVO HISTÓRICO DE MENDOZA. LA ESCUELA 1-035 "PRESIDENTE QUINTANA". Carpeta 98, documento 76.
- CLAPARÈDE, Édouard (1915a). ¿Tienen las notas escolares valor peditécnico? En: *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. Págs. 5-14. Disponible en: www.bnm.me.gov.ar. 13/09/2014.
- CLAPARÈDE, Édouard (1915b). Pruebas de desarrollo y pruebas de aptitud. En: *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. Págs. 84-91. Disponible en: www.bnm.me.gov.ar . 13/09/2014.
- CLAPARÈDE, Édouard (1918). La escuela y la psicología experimental. En: *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. Págs. 3-19 y 43-53. Disponible en: www.bnm.me.gov.ar. 13/09/2014.
- CLAPARÈDE, Édouard (1931). ¿Vida o preparación para la vida?. En: *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. Págs. 3-12. Disponible en: www.bnm.me.gov.ar. 13/09/2014.
- CLAPARÈDE, Édouard (1932). El gran peligro de la rutina. En: *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. Págs. 23-24. Disponible en: www.bnm.me.gov.ar. 13/09/2014.
- CLAPARÈDE, Édouard; LUZURIAGA, Lorenzo (1965). *La escuela y la psicología*. Buenos Aires: Losada.
- COLECCIÓN REVISTA *LA LINTERNA* (1927-1928). Mendoza: Círculo de Periodistas de Mendoza.
- COLECCIÓN REVISTA *ENSAYOS* (1929). Mendoza: Centro de Estudios Pedagógicos Nueva Era.
- COLECCIÓN REVISTA *ORIENTACIÓN* (1932-1933). Mendoza: Editorial del Magisterio.
- COUSINET, Roger (1952). *¿Qué es la educación nueva?* Buenos Aires: Kapelusz.
- DIARIO *LA PALABRA*, Mendoza, 7 de mayo de 1918.
- DIARIO *LOS ANDES*, Mendoza, 7 de junio de 1923.
- DIARIO *LOS ANDES*, Mendoza, 24 de febrero de 1926.
- DIARIO *LOS ANDES*, Mendoza, 31 de marzo de 1927.
- DIARIO *LOS ANDES*, Mendoza, 19 de septiembre de 1928.

DIARIO *LOS ANDES*, Mendoza, 9 de abril de 1930.

DIARIO *LOS ANDES*, Mendoza, 25 de julio de 1930.

DIARIO *LOS ANDES*, Mendoza, 27 de julio de 1930.

DIARIO *LOS ANDES*, Mendoza, 30 de julio de 1930.

DIARIO *LOS ANDES*, Mendoza, 2 de agosto de 1930.

DIARIO *LOS ANDES*, Mendoza, 3 de agosto de 1930.

DIARIO *LOS ANDES*, Mendoza, 20 de febrero de 1931.

DIARIO *LOS ANDES*, Mendoza, 24 de septiembre de 1931.

DIARIO *LOS ANDES*, Mendoza, 17 de septiembre de 1932.

DIARIO *LOS ANDES*, Mendoza, 7 de mayo de 1936.

DIARIO *LOS ANDES*, Mendoza, 3 de junio de 1936.

DIARIO *LA LIBERTAD*, Mendoza, 13 de noviembre de 1936.

DIARIO *LA LIBERTAD*, Mendoza, 19 de diciembre de 1936.

DIARIO *LOS ANDES*, Mendoza, 6 de noviembre de 1937.

DIARIO *LOS ANDES*, Mendoza, 24 de mayo de 1940.

DIARIO *LOS ANDES*, Mendoza, 25 de diciembre de 1939.

DIARIO *LOS ANDES*, Mendoza, 24 de mayo de 1940.

DIARIO *LOS ANDES*, Mendoza, 1 de marzo de 1941.

DIARIO *LOS ANDES*, Mendoza, 9 de enero de 1943.

DIARIO *LOS ANDES*, Mendoza, 18 de enero de 1943.

DIARIO *EL TIEMPO DE CUYO*, Mendoza, 2 de enero de 1959.

DIARIO CLARÍN, Buenos Aires, 11 de diciembre de 2014.

D'ANGELO RECUERO, Américo (1950). Dos políticos de la educación americana: Sarmiento y Horacio Mann. Conferencia.

D'ANGELO RECUERO, Américo (1986). Cincuentenario del Comité Alfabetizador. En: *Los Andes*, Mendoza, 22 de septiembre de 1986.

DECROLY, Ovide (1940). *Iniciación general al método y ensayo de aplicación a la escuela primaria*. Buenos Aires: Losada.

- DEWEY, John (1926). Los principios morales que cimientan la educación. En: *Obras de John Dewey. Ensayos de Educación*. Vol. II. Madrid: La Lectura.
- DEWEY, John (1956). *The Child and the Curriculum and the School and Society*. Chicago: Editorial Phoenix.
- DEWEY, John (1957). *Las escuelas de mañana*. (Lorenzo Luzuriaga, Trad.). Segunda Edición. Buenos Aires: Losada.
- DEWEY, John (1978). *Democracia y educación. Una introducción a la Filosofía de la Educación*. (Lorenzo Luzuriaga, Trad.). Buenos Aires: Losada.
- FERRIÈRE, Adolphe (1926). *Transformemos la escuela*. Chile: Imprenta Germinal.
- FERRIÈRE, Adolphe (1930). *Ferrière en América. Mensaje de un educador a la América Latina*. Conferencias dictadas por el Dr. Adolphe Ferrière en su gira por América Latina en 1930. Chile: Ed. Nacimiento.
- FILHO, Manoel Lourenzo (1974). *Introducción al estudio de la Escuela Nueva*. Buenos Aires: Kapelusz.
- FOSSATTI, Florencia (1924). De Sevilla a Chajarí. En: *La Quincena Social. Revista de arte, literatura, ciencia, industria, comercio, teatro, crítica, mundo social, sport, modas y variedades*. Número 133. Mendoza. 15 de noviembre.
- FOSSATTI, Florencia (1919). El conflicto escolar mendocino. Entrevista con el presidente de la República. En: diario *Los Andes*, Mendoza, 16 de octubre.
- FOSSATTI, Florencia (1930). La Escuela Experimental Nueva Era. En: diario *Andes*, Mendoza, 14 de abril.
- FOSSATTI, Florencia (1930). Sobre la personalidad de Adolfo Ferrière. En: diario *Andes*, Mendoza, 23 de julio.
- FOSSATTI, Florencia (1930). Algunos aspectos de las teorías pedagógicas de Ferrière. En: diario *Los Andes*, Mendoza, 29 de julio.
- FOSSATTI, Florencia (1956). *Despertar en Cuyo*. Buenos Aires: Editorial Sendero.
- FOSSATTI, Florencia (1959). *Alegato pedagógico: Bases pedagógico-político-jurídicas de una petición de justicia*. Mendoza: Talleres Gráficos D'Accurzio.
- FREINET, Cèlestin (1971). *La educación por el trabajo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FREINET, Cèlestin (1996). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Morata.
- GEDDES, Patrick (1905). The School at Abbotsholme. Conducted by Dr. Cecil Reddie. En: *The Elementary School Teacher*. N° 6. Vol. 5. Published by: The University of Chicago Press. Disponible en: www.jstor.org. 19/09/2014.

- GUILLÉN DE REZZANO, Clotilde (1942). *Los centros de interés en la escuela*. Buenos Aires: Losada S. A. Disponible en: www.bibliotecaguillend.wix.com. 26/08/2009.
- HAMAÏDE, Amélie (1927). *El Método Decroly*. (Sidonio Pintado Arroyo, Trad.). Madrid: Editorial Francisco Beltrán.
- JESUALDO (2005). *Vida de un maestro*. Montevideo: Ediciones Trilce. Disponible en: www.books.google.com.ar. 12/04/2015.
- KERSCHENSTEINER, Georg (1934). *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*. (Luis Sanchez Sarto, Trad.). Buenos Aires: Labor.
- LUZURIAGA, Lorenzo (1946). *Antología de Pestalozzi*. Buenos Aires: Losada.
- LUZURIAGA, Lorenzo (1948). *La escuela nueva pública*. 4ª Edición. Buenos Aires: Losada.
- LUZURIAGA, Lorenzo (1958). *La educación nueva*. 5ª Edición. Buenos Aires: Losada.
- LUZURIAGA, Lorenzo (1959). *Historia de la educación y la pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- LUZURIAGA, Lorenzo (Editor). (1964). *Ideas pedagógicas del siglo XX*. 3ª Edición. Buenos Aires: Losada.
- LUZURIAGA, Lorenzo (1966). *La Escuela Nueva*. Buenos Aires: Losada.
- MAEZTU WHITNEY, María de (1938). *El problema de la ética. La enseñanza de la moral*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
- MANN, Marie (1899). (Sara Chamberlain de Eccleston, Trad.). El Kindergarten o la nueva educación: por la esposa de Horacio Mann. En: *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. Págs. 929-93. Disponible en: www.bnm.me.gov.ar . 24/01/2009.
- MANTOVANI, Juan (1962). *Filósofos y educadores*. Buenos Aires: El Ateneo.
- MERCANTE, Víctor (1916). *Metodología especial de la enseñanza*. Buenos Aires: Ediciones Cabaut.
- MONTESSORI, María (1930). Los principios de la Psicología aplicados a la educación. En: *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. Págs. 695-698. Disponible en: www.bnm.me.gov.ar. 13/09/2014.
- MONTESSORI, María (1948). *Ideas generales sobre mi método*. (Lorenzo Luzuriaga, Trad.). Buenos Aires: Losada.
- ORTIZ DE MONTOYA, Celia (1962). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Paraná, Argentina: Universidad del Litoral, Facultad de Ciencias de la Educación.

- PESTALOZZI, Johann Heinrich (1967). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. (José Tadeo Sepúlveda, Trad.). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- PIZZURNO, Pablo Antonio (1902). Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional. Disponible en: www.bnm.me.gov.ar . 25/01/15.
- REVISTA DE CIENCIAS ECONÓMICAS* (1928). Publicación de la Facultad de Ciencias Económicas, Centro de Estudiantes y Colegio de Graduados. Universidad de Buenos Aires. Año XVI. Disponible en: www.books.google.com.ar 19/04/2013.
- ROUQUAUD DE LEMOS, Alicia (1997). Florencia Fossatti, la educadora. En: Lacoste, Pablo (Compilador). *Mendoza: historia y perspectivas*. Mendoza: Editorial UNO. Universidad de Congreso.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (2000). *Emilio o de la educación*. (Ricardo Viñas, Trad.). Disponible en: www.elaleph.com. 20/12/2005.
- SARMIENTO, Domingo Faustino (1967). *Civilización i barbarie. Vida de Juan Facundo Quiroga*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- SARMIENTO, Domingo Faustino (2011) *Educación popular*. Presentación de Juan Carlos Tedesco e Ivana Zacarías. La Plata: UNIPE. Editorial Universitaria. Disponible en: www.clacso.org.ar. 25/01/2016.
- SCHALLMAN, Lázaro (1932). *Humanización de la pedagogía*. Rosario: Talleres Gráficos Pomponio.
- SCHALLMAN, Lázaro (1980). *Memorias documentadas*. Buenos Aires: Moi.
- STEVENSON, John Alford (1921). *The Project Method of Teaching*. New York: The Macmillan Company. Disponible en: www.archive.org/details. 27/07/2014.
- SUAREZ, Leopoldo (1927). *El problema escolar en la Provincia de Mendoza*. Buenos Aires: Mercatali.
- TABORDA, Saúl (1951). *Investigaciones pedagógicas*. Córdoba: Ediciones Ateneo Filosófico de Córdoba.
- VERA PEÑALOZA, Rosario (1932). Los jardines de infantes y las escuelas nuevas. En: *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. Págs. 83-96. Disponible en: www.bnm.me.gov.ar. 12/09/2014.
- VERA PEÑALOZA, Rosario (1940). Los artífices de la cultura nacional argentina. En: *El Monitor de la Educación Común*. Tomo 2.
- VERGARA, Carlos Norberto (1883). Informe mensual de los Inspectores Nacionales en las provincias de San Juan, Salta, Santiago del Estero, Corrientes, Mendoza y San Luis. En: *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. Págs. 413-415. Disponible en: www.bnm.me.gov.ar. 24/01/2009.

VERGARA, Carlos Norberto (1911). *Revolución pacífica*. Buenos Aires: Talleres Gráficos Juan Perrotti.

VERGARA, Carlos Norberto (2011). *Pedagogía y revolución. Escritos escogidos*. Presentación de Flavia Terigi y Nicolás Arata. La Plata: UNIPE. Editorial Universitaria. Disponible en: www.unipe.edu.ar. 13/03/2015.

YRIGOYEN, Hipólito (1981). *Mi vida y mi doctrina*. Buenos Aires: Leviatán.

ZUBIAUR, José Benjamín (1900) *La enseñanza práctica e industrial en la República Argentina*. Buenos Aires: Lajouane.

BIBLIOGRAFÍA

- A.A.V.V. (1996). *Historia contemporánea de Mendoza a través de sus gobernadores*. Tomo I. Mendoza: Junta de Estudios Históricos.
- ABBAGNANO, Nicola; VISALBERGHI, Aldo (1987). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ACADEMIA NACIONAL DE LA HISTORIA. (2001). *Nueva historia de la Nación Argentina*. Vol. 7. Buenos Aires: Planeta.
- ACOSTA, Yamandú; ANSALDI, Waldo; GIORDANO, Verónica (coords.). (2015). *América Latina piensa América Latina*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: biblioteca.clacso.edu.ar. 15/06/2016.
- AGUERRONDO, Inés (Directora). (2005). *Grandes Pensadores: Historia del pensamiento pedagógico occidental*. Buenos Aires: Papers Editores.
- AGAMBEN, Giorgio (2007). *Infancia e historia*. (Silvio Mattoni, Trad.). Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- AGUIRRE, Jimena Isabel (2008). Sistema educativo y mundo del trabajo. Aportes teóricos y metodológicos a la problemática del desgaste laboral en docentes de nivel medio y universitario. Tesis de Doctorado. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Disponible en: www.bdigital.uncu.edu.ar/5071. 20/02/2017.
- AIRA, César (2005). *Diccionario de autores latinoamericanos*. Buenos Aires: Emecé.
- ALARCÓN, Oscar (1991). El siglo XX en Mendoza a través de sus protagonistas: Florencia Fossatti y la Escuela Nueva en Mendoza. Monografía inédita del Seminario de Historia Regional de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza.
- ALBERDI, Juan Bautista (1966). *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.
- ALEMÁN, Jorge (2016). *Horizontes neoliberales en la subjetividad*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- ALEMÁN, Jorge (2019). *Capitalismo. Crimen Perfecto o Emancipación*. España: Ned Ediciones.
- ALEMÁN, Jorge (2021). *Ideología. Nosotras en la época, La época en nosotros*. España: Ned Ediciones.
- ALTAMIRANO, Carlos (2013). *Intelectuales. Notas de investigación sobre una tribu inquieta*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

- ALVARADO, Mariana (2013). Fundamentos filosóficos y proyecciones pedagógicas en producciones discursivas de la Argentina durante el Siglo XX. El lugar de la diversidad en el pensamiento de Carlos Vergara (1859-1929). En: Biagini, Hugo y otros. CECIES. Pensamiento Latinoamericano y Alternativo. Tesis de Doctorado publicada en línea y disponible en: www.cecies.org. 11/11/2015.
- ANDERSON, Perry (2008). *Teoría, política e historia. Un debate con Edward Palmer Thompson*. Madrid: Siglo XXI.
- ANDER-EGG, Ezequiel (1979). *Hacia una pedagogía autogestionaria*. Barcelona: El Cid.
- ARATA, Nicolás; SOUTHWELL, Myriam (comp.). (2014). *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*. La Plata: UNIPE. Editorial Universitaria. Disponible en: www.unipe.edu.ar. 19/05/2015.
- ARCINIEGAS, Germán (1958). *El pensamiento vivo de Andrés Bello*. Buenos Aires: Losada.
- ARDAO, Arturo (1987). *La inteligencia latinoamericana*. Montevideo: Universidad de la República.
- ARCHER, Margaret (1981). Los sistemas de educación. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*. Vol. XXXIII. Nº 2. ONU para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- ARDOINO, Jacques (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- ARGUMEDO, Alcira (2004). *Los silencios y las voces en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional.
- ARMUS, Diego (1990). *Mundo urbano y cultura popular*. Buenos Aires: Sudamericana.
- ARPINI, Adriana; LICATA Rosa (comp.). (2002). *Filosofía, narración, educación*. Mendoza: Qellqasqa.
- ARPINI, Adriana (2003). Aportes metodológicos para una Historia de las Ideas Latinoamericanas. En: Arpini, Adriana (comp.) *Otros Discursos. Estudios de Historia de las Ideas Latinoamericanas*. Mendoza: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional de Cuyo.
- ARPINI, Adriana (2005). La problemática político-educativa de la integración. Consideraciones para una actualización del mensaje bolivariano. En: *Revista Sul Americana de Filosofía y Educación*. Nº 3. Disponible en: www.unb.br. 16/07/2010.
- ARPINI, Adriana (2006a). Diversidad e integración en la experiencia filosófica latinoamericana. Mendoza: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional de Cuyo. Disponible en: www.bdigital.uncu.edu.ar. 26/08/2008.
- ARPINI, Adriana (2006b). Valores y educación. Vigencia del pensamiento educativo de Augusto Salazar Bondy. Mendoza: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional de Cuyo. Disponible en: www.bdigital.uncu.edu.ar. 26/08/2008.

- ARPINI, Adriana (2010). Tres reflexiones en la frontera entre filosofía e historia. En: *Estudios Avanzados*. Revista del Instituto de Estudios Avanzados (IDEA). N° 13. Universidad de Santiago de Chile. Disponible en: www.usach.cl/revistaidea. 10/08/2014.
- ARPINI, Adriana (Coord.). (2015). *El Humanismo, los humanismos. Ideas y prácticas revisadas desde nuestra América*. Mendoza: EDIUNC.
- ASCOLANI, Adrián (2010). Las Convenciones Internacionales del Magisterio Americano de 1928 y 1930. Circulación de ideas sindicales y controversias político pedagógicas. En: *Revista Brasileira de História da Educação*. N° 23. Maio/Agos. Disponible en: www.rbhe.sbhe.org.br. 28/08/2014.
- AURELL CARDONA, Jaume (2005). *La escritura de la memoria: de los positivismos a los postmodernismos*. Publicacions de la Universitat de València.
- AUZA, Néstor Tomas (1975). *Católicos y liberales en la generación del ochenta*. Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas.
- BACHELARD, Gastón (2000). *La formación del espíritu científico*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- BAILY, Samuel L. (1986). *Movimiento obrero, nacionalismo y política en la Argentina*. Buenos Aires: Hyspamérica.
- BALDUZZI, María Matilde (2000). Metáforas del saber. En: *Espacios en blanco*. Serie Indagaciones. N° 10. UNICEN.
- BARRANCOS, Dora (1991a). *Educación, cultura y trabajadores (1890-1930)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- BARRANCOS, Dora (1991b). *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*. Buenos Aires: Contrapunto.
- BAUTISTA SEGALÉS, Juan José (2014). *¿Qué significa pensar desde América Latina?* Madrid: Akal Ediciones.
- BAYER, Osvaldo (coord.) (2010). *Historia de la crueldad argentina: Julio A. Roca y el genocidio de los Pueblos Originarios*. Buenos Aires: Ediciones El Tugurio.
- BRAGONI, Beatriz (2004). La Mendoza Criolla. Economía, sociedad y política (1820-1880). En: Roig, Arturo; Lacoste, Pablo; Satlari, María Cristina (comps.). *Mendoza: cultura y economía*. Mendoza: Caviar Bleu.
- BEIGEL, Fernanda (2004). Entre el maray, la papeleta de conchabo y los derechos sociales: los trabajadores en la historia de Mendoza. En: Roig, Arturo; Lacoste, Pablo; Satlari, María Cristina (comps.). *Mendoza: cultura y economía*. Mendoza: Caviar Bleu.
- BEORLEGUI, Carlos (2004). *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- BERNALES ALVARADO, Manuel; LOBOSCO, Marcelo (comps.) (2005). *Filosofía, educación y sociedad global*. Montevideo: UNESCO.
- BERNSTEIN, Basil (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- BESSE, Jean Marie (2001). *Decroly. Una pedagogía racional*. México: Trillas.
- BETHELL, Leslie (1991). *Historia de América Latina*. Tomos VIII y X. Barcelona: Crítica.
- BEYER, Landon E. (1997). William Heard Kilpatrick (1871-1965). En: *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*. Vol. XXVII. N° 3. Págs. 503-521. París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación. Disponible en: www.ibe.unesco.org. 30/09/2015.
- BEYER K., Walter O. (2014). Las ideas de Johannes Kühnel y su presencia e impacto en la educación matemática venezolana. En: *Paradigma*. N° 1. Junio 7. Vol. XXXV. Disponible en: www.scielo.org.ve. 20/04/2014.
- BIAGINI, Hugo (1995). *La Generación del Ochenta*. Buenos Aires: Losada.
- BIAGINI, Hugo; ROIG, Arturo (directores). (2004). *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX. Identidad, utopía e integración (1900-1930)*. Vol. 1. Buenos Aires: Biblos.
- BIAGINI, Hugo; ROIG, Arturo (directores). (2006). *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX. Obrerismo y justicia social (1930-1960)*. Vol. 2. Buenos Aires: Biblos.
- BIAGINI, Hugo; ROIG, Arturo (directores). (2008). *Diccionario del pensamiento alternativo*. Buenos Aires: Biblos.
- BIALET MASSÉ, Juan (2010). *Informe sobre el estado de las clases obreras argentinas*. La Plata: Ministerio de Trabajo de la Provincia de Buenos Aires.
- BIANCHI, Susana (2005). *Historia social del mundo occidental. Del feudalismo a la sociedad contemporánea*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- BLOCH, Ernst (2007). *El principio esperanza*. Vol. 3. Madrid: Trotta.
- BOBBIO, Norberto (1989). *Estado, gobierno y sociedad por una teoría general de la política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BOBBIO, Norberto (1994). *La teoría de las formas de gobierno en la historia del pensamiento político*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BOTANA, Natalio R. (1977). *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916*. Buenos Aires: Sudamericana.
- BOTTOMORE, Thomas Burton (1965). *Minorías selectas y sociedad*. Madrid: Gredos.
- BOURDIEU, Pierre (1999). *La miseria del mundo*. (Horacio Pons, Trad.). Madrid: Akal.

- BOURDIEU, Pierre; PASSERON Jean Claude (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- BOURDIEU, Pierre (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Montessor.
- BOWEN, James (1985). *Historia de la Educación Occidental*. Tomo III. Barcelona: Herder.
- BOWEN, James; HOBSON, Peter (2001). *Teorías de la educación. Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*. México: Limusa. Noriega Editores.
- BOWLES, Samuel; GINTIS, Hebert (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI.
- BRASLASKY, Cecilia (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- BRAVO, Héctor Félix (1965). *Sarmiento, pedagogo social; las concepciones sociales en la pedagogía de Sarmiento*. Buenos Aires: EUDEBA.
- BRÍGIDO, Ana María (2004). *El sistema educativo argentino. Elementos conceptuales, metodológicos y empíricos para su análisis*. Córdoba: Editorial Brujas.
- BROCCOLI, Angelo (1977). *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. (Fernando Mateo, Trad.) México: Nueva Imagen.
- BRAUDEL, Fernand (1970). *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza.
- BUBER, Martín (1984). *Yo y Tú*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- BUCHBINDER, Pablo (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- BUCHRUCKER, Cristian (1987). *Nacionalismo y peronismo. La Argentina en la crisis ideológica mundial 1927-1955*. Buenos Aires: Sudamericana.
- BURY, John (1971). *La idea de progreso*. Madrid: Alianza.
- BUSANICHE, José Luis (1986). *Estampas del pasado*. Vol. I y II. Buenos Aires: Hyspamérica.
- BUSTOS DÁVILA, Nicolás (1969). La escuela primaria mendocina. Síntesis histórica. En: *Contribución para la historia de Mendoza*. Serie II. N° 3. Mendoza: Instituto de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.
- CABALLERO, Zulma (2000). Rosa Sensat y Juan Álvarez: dos miradas opuestas sobre la Escuela Nueva. En: *Boletín de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, N° 1. Segunda época. Buenos Aires.
- CAMILLONI, Alicia et al. (1997). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

- CANO, Daniel (1985). *La educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- CANTÓN, Valentina (1999). El exilio español y la escuela popular mexicana. En: *Correo del Maestro*, N° 37. Antes del aula. Disponible en: www.correodelmaestro.com. 10/08/2010.
- CARDOSO, Fernando; FALETTO, Enzo (1970). *Dependencia y desarrollo en América Latina*. México: Siglo XXI.
- CARLI, Sandra (1992). El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva. En: Puiggrós, Adriana (1992). *Historia de la educación en la Argentina*. Tomo III: *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Galerna.
- CARLI, Sandra (1995). *Entre Ríos: un escenario educativo (1883-1930)*. Una mirada a la cultura pedagógica normalista y sus transformaciones. Paraná: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- CARLI, Sandra (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CARLI, Sandra (2004). Escuela Nueva, cultura y política. En: Biagini, Hugo; Roig, Arturo. (Directores). *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX. Identidad, utopía e integración (1900-1930)*. Vol. 1. Buenos Aires: Biblos.
- CARNOY, Martín (1977). *La educación como imperialismo cultural*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- CARUSO, Marcelo (2001). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la "Escuela Nueva". En: Pinau, Pablo; Dussel, Ines; Marcelo Caruso. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto para la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- CARUSO Marcelo; DUSSEL, Ines; PINEAU, Pablo (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto para la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- CASADO MARCOS DE LEÓN, Ángel (2011). Filosofía y Educación en España: Luzuriaga y la *Revista de Pedagogía*. En: *Bajo Palabra*. Revista de Filosofía. II Época. N° 6. Págs. 53-62. Logroño: Fundación Dialnet. Universidad de la Rioja. Disponible en: www.dialnet.unirioja.es. 08/10/2014.
- CASTELLINO, Marta Elena (directora) (2013). *Panorama de las letras y la cultura en Mendoza*. Tomo I. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Centro de Estudios de Literatura de Mendoza. Buenos Aires: Dunker.
- CASTORIADIS, Cornelius (2008). *El mundo fragmentado*. La Plata: Terramar.
- CATTAROSSO ARANA, Nelly (2005). *Literatura de Mendoza. Historia documentada desde sus orígenes a la actualidad 1820-1980*. Tomos I y II. Buenos Aires: Inca.

- CHAVARRÍA, Juan Manuel (1947). *La escuela normal y la cultura argentina*. Buenos Aires: El Ateneo.
- CHARTIER, Anne-Marie (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CHARTIER, Roger (1995). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.
- CHÂTEAU, Jean (1994). *Los grandes pedagogos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CHAVEZ, Fermín (1972). *Historia del país de los argentinos*. Buenos Aires: Peña y Lillo.
- CHIARAMONTE, José Carlos (2013). *Usos políticos de la historia: lenguaje de clases y revisionismo histórico*. Buenos Aires: Sudamericana.
- CIRIA, Alberto; ARECES, Nidia; GALASSO, Norberto, et al (1974). *La Década Infame*. Buenos Aires: Ediciones CEPE.
- CIRIA, Alberto (1986). *Partidos y poder en la Argentina moderna (1930-1946)*. Buenos Aires: Hyspamérica.
- CIRIGLIANO, Gustavo (1970). *Educación y futuro*. Buenos Aires: Columbia.
- CLEMENTI, Hebe (1984). *El miedo a la inmigración*. Buenos Aires: Leviatán.
- CORNBLIT, Oscar (1969). Inmigrantes y empresarios en la política argentina. En: Di Tella, Torcuato y Halperín Dongui, Tulio (eds.). *Los fragmentos del poder*. Buenos Aires: Editorial Jorge Álvarez.
- CORNU, LAURENCE (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, Graciela; Poggi, Margarita; Korinfeld, Daniel (comps.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- CORTÉS CONDE, Roberto; GALLO, Ezequiel (1967). *La formación de la Argentina moderna*. Buenos Aires: Paidós.
- CRESPÍ, Graciela (1997). La huelga docente de 1919 en Mendoza. En: Morgade, Graciela (comp.) *Mujeres en la Educación. Género y docencia en Argentina: 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CUCUZZA, Héctor R. (comp.) (1996). *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CUCUZZA, Héctor R. (1997). De continuidades y rupturas: el problema de las periodizaciones. En: *Anuario de Historia de la Educación. N° 1*. SAHE. Universidad Nacional de San Juan, Argentina. Disponible en: www.histelea.unlu.edu.ar. 22/10/07.
- CUETO, Adolfo; CEVERINO, Viviana (comps.). (1999). *Los hombres y las ideas en la Historia de Cuyo*. Tomo II. Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

- CUETO, Adolfo (2007). La Historia Regional: una herramienta clave para la regionalización. En: Castellino, Marta Elena (coord.). *Literatura de las regiones argentinas II*. Centro de Estudios de Literatura de Mendoza. Universidad Nacional de Cuyo. Buenos Aires: Dunken.
- CUTOLO, Vicente Osvaldo (1983). *Nuevo Diccionario Biográfico Argentino: 1750-1930*. Buenos Aires: ELCHE.
- DA NÓVOA, Antonio (2009). Educación 2021: Para una historia del futuro. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 49. Págs. 181-199. Madrid. Disponible en: www.rieoei.org. 25/07/2015.
- DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gastón (1957). *Historia de la pedagogía*. Vol. 2. Madrid: Oikos-Tau.
- DE ALBA, Alicia (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DE LA VEGA, Jacinto (1997). *Mendoza 1919: ¡Huelga!* Mendoza: Ediciones Culturales de Mendoza.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, CLACSO.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2011-2012). "Introducción: Las epistemologías del Sur". En: CIDOB (org.). *Formas-Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer*. Barcelona: CIDOB Ediciones. Disponible en: www.boaventuradesousasantos.pt. 05/12/2013.
- DEVÉS VALDÉS, Eduardo (2000). *El pensamiento latinoamericano en el siglo XX. Entre la modernización y la identidad*. Tomo I. *Del Ariel de Rodó a la CEPAL (1900-1950)*. Buenos Aires: Biblos-Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- DEVOTO, Fernando (2002). *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- DEVOTO, Fernando; PAGANO, Nora (2003). *La historiografía académica y la historiografía (2009)*. *Historia de la historiografía argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- DÍAZ, Esther (1997). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- DÍAZ BARRIAGA, Ángel (1984). *Didáctica y currículum*. México: Nuevomar.
- DÍAZ SALAZAR, Rafael (1992). *El proyecto de Gramsci*. Barcelona: Anthropos.
- DILTHEY, Wilhem (1957). *Historia de la pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- DI STEFANO, Roberto; ZANATTA, Loris (2009). *Historia de la Iglesia Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.

- DI TELLA, Torcuato S. *et al.* (2012). *Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas*. Buenos Aires: Emecé.
- DORFMAN, Adolfo (1942). *Evolución industrial Argentina*. Buenos Aires: Losada.
- DUSCHATZKY, Silvia; FARRÁN, Gabriela; AGUIRRE, Elina (2010). *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- DUSSEL, Enrique (1980). *La pedagogía latinoamericana*. Bogotá: Nueva América. Disponible en: www.enriquedussel.com/libros. 10/07/2015.
- DUSSEL, Enrique (1994). *1492. El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del "mito de la Modernidad"*. La Paz: Plural Editores. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Mayor de San Andrés. Disponible en: www.enriquedussel.com/libros. 10/10/2015.
- DUSSEL, Enrique (2006). *20 tesis de política*. México: Siglo XXI. Disponible en: www.enriquedussel.com/libros. 15/02/2015.
- DUSSEL, Enrique (2007). *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Vol. I. Madrid: Editorial Trotta. Disponible en: www.enriquedussel.com/libros. 17/02/2015.
- DUSSEL, Enrique (2009). *Política de la liberación. Arquitectónica*. Vol. II. Madrid: Editorial Trotta. Disponible en: www.enriquedussel.com/libros. 18/03/2015.
- DUSSEL, Enrique (2015). *Filosofías del Sur. Descolonización y transmodernidad*. México: Akal.
- DUSSEL, Inés (1991). *Los sindicatos como educadores, FOETRA (1930-1943)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- DUSSEL, Inés (1995). Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores. En: *Revista Argentina de Educación*. Año XIII. N° 23.
- DUSSEL, Inés (1993). Víctor Mercante (1870-1934). En: *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada.*, vol. XXIII, N° 3-4. Págs. 808-821. París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación. Disponible en: www.ibe.unesco.org. 19/09/2015.
- DUSSEL, Inés (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: FLACSO.
- DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- EAGLETON, Terry (2016). *Esperanza sin optimismo*. (Belén Urrutia, Trad.). Madrid: Taurus.
- EAGLETON, Terry (2017). *Cultura: una fuerza peligrosa* (Belén Urrutia Domínguez, Trad.). Madrid: Taurus.
- ENRIQUEZ, Eugène (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- ETCHEVERRY, Delia (1958). *Los artesanos de la enseñanza moderna. La lucha por la libertad creadora en la escuela argentina*. Buenos Aires: Galatea-Nueva Visión.
- FEBVRE, Lucien (1982). *Combates por la Historia*. Barcelona: Ariel.
- FEINMANN, José Pablo (2010). *Filosofía y Nación. Estudios sobre el pensamiento argentino*. Buenos Aires: Booket.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (1990). *La cara oculta de la escuela*. Madrid: Siglo XXI.
- FERNÁNDEZ, Lidia M. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- FERNS, Harry S. (1972). *La Argentina. Introducción histórica a sus problemas actuales*. Buenos Aires: Sudamericana.
- FERREIRA DE CASSONE, Florencia (1996). *Angélica Mendoza. Una mujer en la tormenta*. Mendoza: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional de Cuyo.
- FERRER, Aldo (1986). *El país nuestro de cada día*. Buenos Aires: Hyspamérica.
- FERRER, Aldo (2004). *La economía argentina. Desde sus orígenes hasta principios del siglo XXI*. Buenos Aires - México: Fondo de Cultura Económica.
- FIGUEROA, Paola R. (1999). El socialismo y su modelo educativo en Mendoza. El debate entre 1930 y 1936. En: Cueto, Adolfo; Severino, Viviana (comps.). *Los hombres y las ideas en la historia de Cuyo*. Tomo II. Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.
- FONTANA, Esteban (1965). Reseña histórica de la evolución de los colegios medio superiores de Mendoza hasta la creación de la Universidad Nacional de Cuyo. En: *Memoria histórica de la Facultad de Filosofía y Letras (1939-1945)*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- FONTANA, Esteban (1973). Esquema hipotético para una historia de la educación argentina. En: *Cuyo. Anuario de Historia del Pensamiento Argentino*. Vol. 9. Págs. 153-217. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.
- FONTANA, Esteban (1999). Ensayo de reconocimiento bibliográfico para una historia de la educación mendocina. En: *Educación Cuyo. Revista del Departamento de Ciencias de la Educación y Formación Docente*. N° 8. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.
- FONTANA, Esteban (2001). La escuela media mendocina entre 1864 y 1930. En: Puiggrós, Adriana. *Historia de la Educación en la Argentina*. Tomo IV: *La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*. Buenos Aires: Galerna.
- FONTANA, Esteban (2004). Años de prueba y de madurez en la educación primaria mendocina (1918 -1943). Mendoza: Mimeo.
- FOUCAULT, Michel (1986). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo Veintiuno Editores.

- FOUCAULT, Michel (1990). *Historia de la sexualidad. I. La voluntad de saber*. (Ulises Guiñazú, Trad.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- FOUCAULT, Michel (1999). *Estrategias de poder*. (Fernando Álvarez Uría y Julia Varela, Trad.). Obras Esenciales. Vol. 2. Barcelona: Paidós.
- FOUCAULT, Michel (2005). *El orden del discurso*. (Alberto Gonzalez Troyano, Trad.). Argentina: Fabula Tusquets Editores.
- FREIRE, Paulo (2002). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo Veintiuno.
- FRIGERIO, Graciela; DIKER, Gabriela (comps.). (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- FRIGERIO, Graciela (2008). *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- FRONDIZI, Silvio (1954). *El Estado moderno: ensayo de crítica constructiva*. Buenos Aires: Depalma.
- FUNES, Lucio (1952). *Gobernadores de Mendoza: la oligarquía*. Tomos I y II. Mendoza: Edición del autor.
- FURLONG, Guillermo (1957). *La tradición religiosa en la escuela argentina*. Buenos Aires: Teoría.
- FURTER, Pierre (1974). *Educación y reflexión*. Buenos Aires: Schapire.
- GABRIELE, Alejandra (2007). Notas sobre los fundamentos epistemológicos y metodológicos de posibles prácticas dialógicas y plurales en la enseñanza de la Filosofía y las Ciencias Sociales. En: Jalif, Clara Alicia. *Actas del III Congreso Interoceánico de Estudios Latinoamericanos. Políticas de la diversidad y políticas de la integración*. Facultad de Filosofía y Letras, IFAA. Universidad Nacional de Cuyo.
- GADDIS, John Lewis (2004). *El espejo de la historia. Cómo los historiadores representan el pasado*. Barcelona: Anagrama.
- GADOTTI, Moacir (2002). *Historia de las ideas pedagógicas*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. Disponible en: www.issuu.com. 29/04/2014.
- GAGO, Alberto Daniel (2004). La economía: de la encomienda a la moderna industria mendocina. En: Roig, Arturo; Lacoste, Pablo; Satlari, María Cristina (comps.). *Mendoza: cultura y economía*. Mendoza: Caviar Bleu.
- GALASSO, Norberto (1973) *Los orígenes del socialismo: Manuel Ugarte*. Buenos Aires: Eudeba.
- GALASSO, Norberto (1994). *La Revolución de Mayo: El pueblo quiere saber de qué se trató*. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional.

- GALASSO, Norberto; AGUIRRE, Alberto A. (2009). *Los malditos: hombres y mujeres excluidos de la historia oficial de los argentinos*. Buenos Aires: Madres de Plaza de Mayo.
- GALLO, Ezequiel (1991). Política y sociedad en Argentina, 1870-1916. En: Bethell, Leslie (editor). *Historia de América Latina*. Tomo X. Barcelona: Crítica.
- GAOS, José (1992). *Del hombre. Obras completas XIII*. México: UNAM.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- GARCÍA GARRIDO, José Luis (1992). *Problemas mundiales de la educación. Nuevas perspectivas*. Madrid: Editorial Dykinson.
- GELLNER, Ernest (1988). *Naciones y Nacionalismo*. Madrid: Alianza.
- GERMÁN, Gregorio; ABRATE, Liliana; JURI, María Isabel; SAPPÍA, Cristina (2012). La Escuela Nueva: un debate al interior de la pedagogía. En: *Diálogos pedagógicos*. Año IX, N° 18, octubre de 2011. Págs. 12-33. Disponible en: www.revistas.bibdigital.uccor.edu.ar. 05/02/2015.
- GERMANI, Gino (1965). *Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas*. Buenos Aires: Paidós.
- GIROUX, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC.
- GIROUX, Henry (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- GODIO, Julio (1973). *Historia del movimiento obrero argentino: inmigrantes, asalariados y lucha de clases, 1880-1910*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- GOLDMAN, Noemí (1989). *El discurso como objeto de la historia. El discurso político de Mariano Moreno*. Buenos Aires: Hachette.
- GOLDMAN, Noemí (1992). *Historia y lenguaje: los discursos de la Revolución de Mayo*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- GÓMEZ MARTÍNEZ, José Luis (2006). El ensayo: discurso antrópico y lectura ensayística. En: Jalif de Bertranou, Clara Alicia (comp.). (2006). *Argentina en el espejo. Sujeto, nación y existencia en el medio siglo (1900-1950)*. Mendoza: EDIUNC.
- GONZÁLEZ, Horacio (2012). *Lengua del ultraje, de la generación del 37 a David Viñas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- GONZÁLEZ ARROYO, Ignacio (1996). *Historia contemporánea de Mendoza a través de sus gobernadores*. Tomo I. Mendoza: Junta de Estudios Históricos.

- GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo (2004). *Las nuevas ciencias y las humanidades: de la academia a la política*. Barcelona: Anthropos Editorial; México: Instituto de Investigaciones Sociales (UNAM); Madrid: Editorial Complutense. Disponible en: www.books.google.es. 02/12/2011.
- GONZÁLEZ RIVERA, Gloria; TORRES, Carlos Alberto (comps.) (1994). *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- GOROSTIAGA, Jorge; PALAMIDESSI, Mariano; SUASNABAR, Claudio (comps.) (2012). *Investigación educativa y política en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc.
- GRACIANO, Osvaldo (2008). *Entre la torre de marfil y el compromiso político. Intelectuales de izquierda en la Argentina de 1918-1955*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- GRAMSCI, Antonio (1960). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. (Raúl Sciarreta, Trad.). Buenos Aires: Lautaro.
- GRAMSCI, Antonio (2007). *La alternativa pedagógica*. (Carlos Cristos, Trad.). México: Fontamara.
- GRIMSON, Alejandro; TENTI FANFANI, Emilio (2014). *Mitomanías de la educación argentina: crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- GUTIERREZ, Leandro; ROMERO, Luis Alberto (1995). *Sectores populares, cultura y política. Buenos Aires en la entreguerra*. Buenos Aires: Sudamericana.
- GUYOT, Violeta *et al.* (1992). *Poder saber la educación. De la teoría educativa a las prácticas docentes*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- GUYOT, Violeta (2007). *Las prácticas del conocimiento: un abordaje epistemológico. Educación, investigación, subjetividad*. San Luis: Ediciones LAE.
- GVIRTZ, Silvina (comp.). (1996). *Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- GVIRTZ, Silvina (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970*, Buenos Aires: Eudeba.
- HALPERIN DONGHI, Tulio (1978). *Historia contemporánea de América Latina*. Cuba: Ministerio de Cultura. Editorial de Ciencias Sociales.
- HALPERIN DONGHI, Tulio (2007). *Vida y muerte de la república verdadera (1910-1930)*. Biblioteca del Pensamiento Argentino IV. Buenos Aires: Emecé.
- HALPERIN DONGHI, Tulio (2007). *La república imposible (1930-1945)*. Biblioteca del Pensamiento Argentino V. Buenos Aires: Emecé.

- HAMELINE, Daniel (1993a). Édouard Claparède (1873-1940). En: *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*. Vol. XXIII, N° 3-4. Págs. 808-821. París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación. Disponible en: www.ibe.unesco.org/publications. 20/06/2013.
- HAMELINE, Daniel (1993b). Adolphe Ferriere (1879- 1960). En: *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*. Vol. XXIII, N° 1-2. Págs. 395-423. París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación. Disponible en: www.ibe.unesco.org/publications. 21/09/2013.
- HARGREAVES, Andy *et al.* (2001). *Aprender a cambiar*. Barcelona: Octaedro.
- HEILAND, Helmut (1993). Friedrich Fröbel (1772-1852). En: *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*. Vol. XXIII, N° 3-4. Págs. 501-519. París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación. Disponible en: www.ibe.unesco.org/publications. 21/09/2013.
- HELLER, Ágnes (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. (J. F. Yvars y Eric Pérez Nadal, Trad.) Barcelona: Ediciones Península.
- HERNÁNDEZ ARREGUI, Juan José (1957). *Imperialismo y cultura*. Buenos Aires: Amerindia.
- HERNÁNDEZ ARREGUI, Juan José (1969). *Nacionalismo y liberación*. Buenos Aires: Hachea.
- HOBBSAWM, Eric (1999). *Historia del Siglo XX. 1914 – 1991*. Buenos Aires: Crítica.
- HOBBSAWM, Eric (2002). *Sobre la Historia*. Barcelona: Crítica.
- HOROWICZ, Alejandro (1985). *Los cuatro peronismos*. Buenos Aires: Legasa.
- HUBERT, René (1957). *Tratado de pedagogía general*. Buenos Aires: El Ateneo.
- HUSEN, Torsten; POSTLETHWAITE, Thomas (Directores). (1993). *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Vol. 10. España: Ediciones Vincens-Vives.
- JACKSON, Philip (2005). *John Dewey y la tarea del filósofo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- JALIF DE BERTRANOU, Clara A. (Comp.). (2001). *Semillas en el tiempo. El latinoamericanismo filosófico contemporáneo*. Mendoza: EDIUNC.
- JALIF DE BERTRANOU, Clara A. (2006a). *Argentina en el espejo. Sujeto, nación y existencia en el medio siglo (1900-1950)*. Mendoza: EDIUNC. Disponible en: www.feeye.uncu.edu.ar. 20/07/2011.
- JALIF DE BERTRANOU, Clara A. (2006b). Generaciones: un concepto problemático. En: *Actas VIII Seminario Argentino Chileno y II Seminario Cono Sur*, con referato. 8-11 de Marzo. Mendoza: Centro de Estudios Trasandinos y Latinoamericanos. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional de Cuyo.

- JAMIL CURY, Carlos Roberto (2005). Del iluminismo de Rousseau a los días actuales. En: Aguerrondo, Inés (Directora). *Grandes pensadores: historia del pensamiento pedagógico occidental*. Colección Educación. Buenos Aires: Papers Editores.
- JARA DE PERAZZO, Susana (1979). *Historia de la educación y política educacional argentina*. Buenos Aires: Humanitas.
- JAURETCHE, Arturo (1973). *Los profetas del odio y la yapa. La colonización pedagógica*. Buenos Aires: A. Peña Lillo.
- JELIN, Elizabeth (2004). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- KAUFMANN, Carolina (2012). Pedagogía de los comportamientos. En: Kaufmann, Carolina (Directora). *Ahorran, acunan y martillan. Marcas de urbanidad en los escenarios educativos argentinos (primera mitad del siglo XX)*. Entre Ríos: EDUNER.
- KATRA, William (2000). *La generación de 1837. Los hombres que hicieron el país*. (María Teresa Lavalle, Trad.). Buenos Aires: Emecé.
- KATZER, Leticia (2009). El mestizaje como dispositivo biopolítico. En: Tamagno, Liliana (Comp). *Pueblos Indígenas. Interculturalidad, colonialidad, política*. La Plata: Biblos. Disponible en: www.academia.edu. 04/11/2013.
- KEATING, Avril; JANMAAT, Jan Germen. (2015). Education Through Citizenship at School: do School Activities Have a Lasting Impact on Youth Political Engagement? En: *Parliamentary Affairs*. May 24. Pag. 1-21. Oxford Journals. Disponible en: www.oxfordjournals.org. 02/10/2015.
- KEYS, Barbara (2009). The Body as a Political Space: Comparing Physical Education under Nazism and Stalinism. En: *German History*. July 27. Pag. 395-413. Oxford Journals. Disponible en: www.oxfordjournals.org. 30/09/2013.
- KLICH, Ignacio; RAPOPORT, Mario (1997). *Discriminación y racismo en América Latina*. Buenos Aires: Nuevo Hacer.
- KOHAN, Néstor (2002). Gramsci y Marx. Hegemonía y poder en la teoría marxista. En: CEME. Centro de Estudios Miguel Henríquez. Archivo Chile. Disponible en: www.archivochile.com/entrada.html. 25/07/2013.
- KOSIK, Karel (1983). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.
- KRIPPENDORFF, Klaus (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- KUHN, Thomas S. (1974). Nuevas reflexiones sobre paradigmas. En: Suppe, Frederick. *La estructura de las teorías científicas*. México: Editora Nacional.
- KUHN, Thomas S. (1992). The Natural and the Human Sciences. En: *The Interpretive Turn*. Hiley, David; Boham, James; Schusterman Richard (Eds.). Cornell University Press.

- KUSCH, Rodolfo (1953). *La seducción de la barbarie. Análisis herético de un continente mestizo*. Buenos Aires: Raigal.
- LACLAU, Ernesto (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LACOSTE, Pablo (1991). *Los "gansos" de Mendoza: aporte para el estudio de los partidos provincianos y del modelo conservador. Argentina (1880- 1943)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- LACOSTE, Pablo (1993). *El socialismo en Mendoza y en la Argentina*. 2 Vols. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- LACOSTE, Pablo (1995a). *La Unión Cívica Radical en Mendoza y en la Argentina 1890-1946*. Mendoza: Ediciones Culturales de Mendoza.
- LACOSTE, Pablo (1995b). Los conflictos educativos de 1936, 1946 y 1956 en Mendoza a través de la prensa y los debates parlamentarios. En: *Legislatura y Ciencias Sociales*. Mendoza: Senado Provincial.
- LACOSTE, Pablo (1995c). *La generación del 80 en Mendoza: aportes para el estudio de la circulación de las élites y de la pervivencia de los resabios del antiguo régimen colonial en América Latina: racismo, nepotismo, patrimonialismo y corporativismo*. Mendoza: EDIUNC.
- LACOSTE, Pablo (Comp.) (1997). *Mendoza. Historia y perspectivas*. Mendoza: Editorial Diario UNO- Universidad de Congreso.
- LAFFORGUE, Edmundo (1980). *La escuela popular. Su evolución y proyección*. Buenos Aires: EUDEBA.
- LAFLEUR, Héctor, PROVENZANO, Sergio, ALONSO, Fernando (2006). *Las revistas literarias argentinas 1893-1967*. Con prólogo de Marcela Croce. Buenos Aires: El 8vo. Loco.
- LANDI, Oscar (1984). *Crisis y lenguajes políticos*. Buenos Aires: CEDES.
- LARROSA, Jorge (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- LARROSA, Jorge (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- LARROYO, Francisco (1967). *Historia general de la pedagogía. Expuesta conforme al método de los tipos históricos de la educación*. México: Porrúa.
- LENGBORN, Thorbjörn (1993). Ellen Key (1849-1926). En: *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*. Vol. XXIII, N° 3-4. Págs. 873-886. París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación. Disponible en: www.ibe.unesco.org/publications. 20/06/2013.
- LENK, Kurt (2002). *El concepto de ideología. Comentario crítico y selección sistemática de textos*. Buenos Aires: Amorrortu.

- LEVINAS, Emanuel (2006). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- LIONETTI, Lucía (2005). La función republicana de la escuela pública: la formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. X. N°27. Págs. 1225-1259. Disponible en: www.historiapolítica.com. 16/08/2014.
- LÖWY, Michael (2003). *Walter Benjamin: aviso de incendio*. (Horacio Pons, Trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LUQUEZ SÁNCHEZ, Elizabeth (2003). La Experiencia de la Escuela Nueva en Mendoza. En: *Rhela*. Vol. 5. Págs. 65-83. Disponible en: www.dialnet.unirioja.es. 15/01/2012.
- LUQUEZ SÁNCHEZ, Elizabeth (2004). El primer escalafón docente en la provincia de Mendoza. Mendoza: s/d.
- LYNCH, John (1991). La Iglesia Católica en América Latina. En: Bethell, Leslie. *Historia de América Latina*. Tomo VIII. Barcelona: Crítica.
- LYNCH, John; CORTES CONDE, Roberto *et al.* (2002). *Historia de la Argentina*. Buenos Aires: Planeta- Crítica.
- MANACORDA, Mario A. (1987). *Historia de la educación*. Tomo II. México: Siglo XXI.
- MANGANIELLO, Ethel M. (1980). *Historia de la educación argentina: Método generacional*. Buenos Aires: Librería del Colegio.
- MARIANETTI, Benito (1970). *Las luchas sociales en Mendoza*. Mendoza: Ediciones Cuyo.
- MARIÁTEGUI, José Carlos (1986). Temas de Educación. Lima-Perú: Biblioteca Amauta. En: CEME. Centro de Estudios Miguel Henríquez. Archivo Chile. Disponible en: www.archivochile.com. 18/04/2012.
- MARIÁTEGUI, José Carlos (2010) El proceso de la instrucción pública. En: *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Lima: Biblioteca Amauta. Disponible en: www.marxists.org. 18/04/2012.
- MAROTA, Sebastián (1960). *El movimiento sindical argentino*. Buenos Aires: Lacio.
- MARRAMAIO, Giacomo (2006). *Pasaje a Occidente: filosofía y globalización*. (Heber Cardoso, Trad.). Buenos Aires: Katz.
- MARTÍN, José Francisco (1992). *Estado y empresas, relaciones inestables, políticas estatales y conformación de una burguesía industrial regional*. Mendoza: EDIUNC.
- MARTÍNEZ BOOM, Alberto; NARODOWSKI, Mariano (comps.) (1997). *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

- MARTÍNEZ BOOM, Alberto; PEÑA RODRÍGUEZ, Faustino (comps.) (2009). *Instancias y estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana. Universidad de San Buenaventura.
- MARTÍNEZ ESTRADA, Ezequiel (1958). *Muerte y transfiguración del Martín Fierro. Ensayo de interpretación de la vida argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- MARTINEZ PAZ, Fernando (1979). *La educación argentina*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Dirección General de Publicaciones.
- MARTÍNEZ PAZ, Fernando (1986). *El sistema educativo nacional. Formación-desarrollo-crisis-*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- MATEU, Ana María (2004). Entre el orden y el progreso (1880-1920). En: Roig, Arturo; Lacoste, Pablo.; Satlari, María Cristina (comps.). *Mendoza a través de su historia*. Mendoza: Caviar Bleu.
- MATSUSHITA, Hiroshi (1983). *Movimiento obrero argentino. 1930-1945*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- MAYER, Frederick (1967). *Historia del pensamiento pedagógico*. Buenos Aires: Kapeluz.
- MCEWAN, Hunter; EGAN, Kieran (comps.) (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MEHL, Bernard (1961). History of Education. En: *Review of Educational Research*. Vol. 31. N° 1. Pag. 7-19. Disponible en: www.jstor.org. 25/08/2014.
- MEIRIEU, Philippe (2001). *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.
- MELGAR BAO, Ricardo (1988). *El movimiento obrero latinoamericano. Historia de una clase subalterna*. Madrid: Alianza.
- MENIN, Ovide (2013). Escuela activa en un pueblo de provincia. Testimonio de una experiencia. En: *Praxis Educativa*. Vol.17. N° 2. Disponible en: www.biblioteca.unlpam.edu.ar. 19/09/2014.
- MERCER, Neil (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- MIALARET, Gastón (1966). *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Vicens Vives.
- MIGNOLO, Walter (2003). *Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.
- MIGNONE, Emilio Fermín (1978). *Relación entre el sistema político y el sistema educativo en la Argentina. 1853-1943*. Mimeo, Buenos Aires: FLACSO.
- MOLLOY, Sylvia et al (2016). *Sarmiento. Diez fragmentos comentados*. Buenos Aires: EUFyL.

- MONREAL, Susana (2014). Krausismo, laicidad e innovación educativa: propuestas pedagógicas en el Río de la Plata (1889-1906). Un estudio bibliográfico. En: *Estudios Sociales* N° 47. Universidad Católica del Uruguay. Disponible en: www.bibliotecavirtual.unl.edu.ar. 25/03/2016
- MORALES GUINAZÚ, Fernando (1943). *Historia de la cultura mendocina*. Mendoza: Best.
- MORÍN, Edgar; PAKMAN, Marcelo (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona Gedisa.
- MORGAGE, Graciela (Comp.) (1997). *Mujeres en la educación. Género y docencia en Argentina: 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MURMIS Miguel; PORTANTIERO Juan C. (1972). *Estudios sobre los orígenes del peronismo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- MUÑOZ DAGUA, Clarena; ANDRADE, Martha Cecilia (2003) ¿Perfil o rostro para el docente? En: *Tabula Rasa* (enero-diciembre). Disponible en: www.redalyc.org. 15/12/2013.
- NARODOWSKI, Mariano (1994). *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- NASSIF, Ricardo; RAMA, Germán; TEDESCO, Juan Carlos (1984). *El sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires: Kapeluz.
- NAVARRO GERASSI, Marisa (1968). *Los nacionalistas*. Buenos Aires: Editorial J. Álvarez.
- NISBET, Robert (1966). *La formación del pensamiento sociológico*. Tomo II. Buenos Aires: Amorrortu.
- NOSIGLIA, María Catalina (2016). Los aportes de la investigación educativa al debate público y a la formulación de políticas. En: *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*. Relepe. Vol. 1. N° 2. Disponible en: www.relepeenrevista.org. 27/03/2016.
- NOVARO, Marcos (2006). *Historia de la Argentina Contemporánea*. Buenos Aires: EDHASA.
- NUBIOLA, Jaime (2000). Dewey's Influence in Spain and South America. Comunicación presentada en *Democracy and Education in the XXst Century: John Dewey's Challenge and Influence*. Cosenza, Italy, April 10-13.
- O'FARRELL, Justino M. (1976). *América Latina: ¿cuáles son tus problemas?* Buenos Aires: Editora Patria Grande.
- OLIVÉ, León (1998). Thomas S. Kuhn y estudio de la ciencia. En: *Ciencias 50*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- OLGUÍN, Dardo (1952). *Tres ideólogos mendocinos*. Mendoza: Talleres Gráficos Jorge Best.

- OLGUÍN, Dardo (1961). *Lencinas, el caudillo radical. Historia y mito*. Mendoza: Ediciones Vendimiador.
- ORTEGA PEÑA, Rodolfo; DUHALDE, Eduardo Luis (1966). *Felipe Varela contra el Imperio Británico*. Buenos Aires: Sudestada.
- OSSANNA, Edgardo (comp.) (1997). *Historia de la educación. Pasado, presente y futuro*. Entre Ríos: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- OSZLAK, Oscar (1997). *La formación del Estado argentino: orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires: Grupo Editorial Planeta.
- PALTI, Elías (2003). *La nación como problema. Los historiadores y la "cuestión nacional"*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- PAREDES, Alejandro (2004). Los inmigrantes en Mendoza. En: Roig, Arturo; Lacoste, Pablo.; Satlari, María Cristina (Comps.). *Mendoza a través de su historia*. Mendoza: Caviar Bleu.
- PASSERON, Jean Claude (1983). La teoría de la reproducción social como una teoría del cambio: una evaluación crítica del concepto de contradicción interna. En: *Estudios Sociológicos* N° 3. Colegio de México.
- PAYÁ, Carlos; CÁRDENAS, Eduardo (1978). *El primer nacionalismo argentino en Manuel Gálvez y Ricardo Rojas*. Buenos Aires: Peña y Lillo.
- PEÑA, Milcíades (1975). *La era de Mitre: de Caseros a la guerra de la triple infamia*. Buenos Aires: Ediciones Fichas.
- PERALTA RAMOS, Mónica (1978). *Acumulación del capital y crisis política en Argentina (1930-1974)*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- PEREYRA, Carlos *et al.* (1984) *Historia, ¿Para qué?* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- PÉREZ AMUCHÁSTEGUI, Antonio J. (1965). *Mentalidades argentinas 1860-1930*. Buenos Aires: EUDEBA.
- PETERSON, Harold (1985). *La Argentina y los Estados Unidos*. Tomos I y II. Buenos Aires: Hyspamérica.
- PEYRONIE, Henry (2006). *Cèlestin Freinet. Pedagogía y emancipación*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- PIGNA, Felipe (2001). *Historia Argentina. Procesos socioeconómicos políticos y culturales. 1909-1930*. Buenos Aires: DIANA Producciones.
- PINEAU, Pablo (1991) *Sindicatos, Estado y educación técnica 1936-1968*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- PINEAU, Pablo; DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo (2001) *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

- POGGI, Margarita (2013). Nuevos tiempos para los sistemas públicos de educación: una mirada desde los estudios comparados. Presentación Dossier. En: *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. Relec. Año 4. N° 4. Disponible en: www.saece.org.ar. 22/05/2015.
- PONCE, Aníbal (1974). *Educación y lucha de clases*. Buenos Aires: Cartago.
- POPKEWITZ, Thomas (1994) *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- PORTANTIERO, Juan Carlos (1999). *Los usos de Gramsci*. Buenos Aires: Grijalbo.
- POTASH, Robert (1986). *El ejército y la política en la Argentina. 1928- 1945. De Yrigoyen a Perón*. Buenos Aires: Hyspamérica.
- POULANTZAS, Nicos (1985). *Hegemonia y dominación en el Estado moderno*. México: Siglo XIX.
- PRADA, Gloria (2002). *El Honorable Consejo de Administración de la Educación Pública*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.
- PRÓ, Diego (1965). Periodización del pensamiento argentino. En: *Cuyo*. Anuario del Pensamiento Argentino. Tomo I. Mendoza: Instituto de Filosofía. Universidad Nacional de Cuyo.
- PROVENZO, Eugene F.; RENAUD John P. (2008). Dalton Plan. En: *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education*. Vol. I. California: Publicaciones SAGE.
- PUIGGRÓS, Adriana (1985). *Imperialismo y educación en América Latina*. México: Nueva Imagen.
- PUIGGRÓS, Adriana (1990). *Historia de la educación en la Argentina*. Tomo I: *Sujetos, disciplinas y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.
- PUIGGRÓS, Adriana (1991a). (Dirección). *Historia de la educación en la Argentina*. Tomo II: *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- PUIGGRÓS, Adriana (1991b). *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*. Buenos Aires: Galerna.
- PUIGGRÓS, Adriana (1992). (Dirección). *Historia de la educación en la Argentina (1916- 1943)*. Tomo III: *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Galerna.
- PUIGGRÓS, Adriana (1993). (Dirección). *Historia de la educación en la Argentina*. Tomo IV: *La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*. Buenos Aires: Galerna.
- PUIGGRÓS, Adriana (1996). *Qué pasó en la educación argentina desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires: Kapeluz.

- PUIGGRÓS, Adriana (1998). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- PUIGGRÓS, Adriana (2003). *El lugar del saber: conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires: Galerna.
- PUIGGRÓS, Adriana (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Colombia: Edición del Convenio Andrés Bello. Unidad Editorial.
- PUIGGRÓS, Adriana (coord.) (2007). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- PUIGGRÓS, Rodolfo (1968). *La democracia fraudulenta*. Buenos Aires: Editor Jorge Alvarez.
- QUIJANO, Aníbal (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Lander, Edgardo (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar. 13/09/2009.
- RAMOS, Jorge Abelardo (1973). *Revolución y contrarrevolución en la Argentina. Las masas en nuestra historia*. Buenos Aires: Amerindia.
- RAMOS, Laura (2021). *Las señoritas. Historia de las maestras estadounidenses que Sarmiento trajo a la Argentina en el siglo XIX*. Buenos Aires: Lumen.
- RASTIER, François (2006). *Semántica interpretativa*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- RAPOPORT, Mario (2000). *Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2003)*. Buenos Aires: Emecé.
- RAVAGLIOLI, Fabrizio (1984). *Perfil de la teoría moderna de la educación*. México: Grijalbo.
- RICHARD JORBA, Rodolfo (2013). Somos el Pueblo y la Patria: El populismo lencinista en Mendoza frente al conflicto social y la prensa: discursos, representaciones y acciones 1917-1919. En: *Revista de Historia Americana y Argentina*. Vol. 48. N° 1. Disponible en: www.scielo.org.ar. 24/09/2014.
- RIBEIRO, Darcy (1992). *Indianidades y venutopías*. (Oswaldo Pedrozo, Trad.). Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- RICOEUR, Paul (2008). *La memoria, la historia y el olvido*. (Agustín Neira, Trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- RIVAS, Axel (2014). *Revivir las aulas*. Buenos Aires: Debate.
- ROCK, David (1993). *La Argentina autoritaria. Los nacionalistas, su historia y su influencia en la vida pública*. Buenos Aires: Ariel.
- ROCK, David et al. (2001). *La derecha argentina. Nacionalistas, neoliberales, militares y clericales*. Colección Textos Libres. Buenos Aires: Editorial Javier Vergara.

- RODRÍGUEZ, Celso (1979). *Lencinas y Cantoni, el populismo cuyano en tiempos de Yrigoyen*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- RÖHRS, Hermann (1993). Georg Kerschensteiner (1852-1932). En: *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*. Vol. XXIII, N° 3-4. Pág. 855-872. París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación. Disponible en: www.ibe.unesco.org. 30/06/2014.
- ROIG, Arturo Andrés (1963). Normalismo y positivismo normalista en Mendoza. En: *Boletín de Estudios Políticos y Sociales*. XIII. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- ROIG, Arturo Andrés (1966). *Breve historia intelectual de Mendoza*. Mendoza: Ediciones del Terruño.
- ROIG, Arturo Andrés (1968). Profesor Adolfo E. Atencio (1908-1968) y el "realismo pedagógico". Palabras del Prof. Arturo A. Roig: 9 de junio de 1968". En: *Cuyo. Anuario de Historia del Pensamiento Argentino*. Vol. 4. Primera época. Págs.170-173. En: www.bdigital.uncu.edu.ar. 14/10/13.
- ROIG, Arturo Andrés (1969). *Los Krausistas argentinos*. México: Editorial Cajica.
- ROIG, Arturo Andrés (1972). *El espiritualismo argentino entre 1850-1900*. México: Editorial Cajica.
- ROIG, Arturo Andrés (1989). La cuestión de la "eticidad nacional" y la ideología krausista. En: Biagini, Hugo (compilador). *Orígenes de la democracia argentina. El trasfondo krausista*. Buenos Aires: Legasa- Fundación Friederich Ebert.
- ROIG, Arturo Andrés (1993). *Rostro y filosofía de América Latina*. Mendoza: EDIUNC.
- ROIG, Arturo Andrés (comp.) (1995). *Proceso civilizatorio y ejercicio utópico en nuestra América*. San Juan: Fundación Universidad Nacional de San Juan. Rca. Argentina.
- ROIG, Arturo Andrés (1998a). *Ética del poder y moralidad de la protesta: respuestas a la crisis moral de nuestro tiempo*. Mendoza: EDIUNC. Disponible en: www.ensayistas.org. 13/09/2008.
- ROIG, Arturo Andrés (1998b). *La universidad hacia la democracia*. Mendoza: EDIUNC.
- ROIG, Arturo Andrés (2004a). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. Edición digital y actualizada por el autor en base a la primera edición del libro en 1981. México: Fondo de Cultura Económica. Disponible en: www.ensayistas.org. 13/09/2008.
- ROIG, Arturo A.; LACOSTE, Pablo Y SATLARI, María C. (comps.) (2004b). *Mendoza a través de su historia*. Mendoza: Caviar Bleu.
- ROIG, Arturo A.; LACOSTE, Pablo Y SATLARI, María C. (comps.). (2004c). *Mendoza: cultura y economía*. Mendoza: Caviar Bleu.
- ROIG, Arturo Andrés (2005). *Mendoza en sus letras y sus ideas*. Mendoza: Ediciones Culturales de Mendoza.

- ROIG, Arturo A.; SATLARI, María C. (comps.). (2007). *Mendoza: Identidad, Educación y Ciencias*. Mendoza: Ediciones Culturales de Mendoza.
- ROIG, Arturo A. (2009). *Mendoza en sus letras y sus ideas*. 2ª Parte. Mendoza: Ediciones Culturales de Mendoza.
- ROMERO, José Luis (1990). Buenos Aires en la entreguerra: libros baratos y cultura de los sectores populares. En: Armus, Diego. *Mundo urbano y cultura popular*. Buenos Aires: Sudamericana.
- ROMERO, Luis Alberto (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- ROSA, José María (1974). *La Guerra del Paraguay y las montoneras argentinas*. Buenos Aires: A. Peña y Lillo.
- ROUQUIÉ, Alain (1988). *Poder militar y sociedad política en la Argentina*. Tomo I. Buenos Aires: Hyspamérica.
- SABATO, Hilda (2004). *La política en las calles. Entre el voto y la movilización. Buenos Aires 1862-1880*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- SACCHERO, Carina (1996). La Escuela Nueva y la reacción conservadora. En: *Conflictos y revoluciones. Siglos XIX y XX*. Segundo Encuentro de Historia Nacional y Regional. Vol. 2. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.
- SARLO, Beatriz (1988). *Hacia una modernidad periférica: Buenos Aires 1920 y 1930*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- SATLARI, María Cristina (2007). Historia de la educación primaria pública, la educación superior y algunas alternativas pedagógicas desde la Ley 37 (1897) hasta el fin de la dictadura (1983). En: *Mendoza, identidad, educación y ciencias*. Mendoza: Ediciones Culturales.
- SCALABRINI ORTIZ, Raúl (1973). *Política británica en el Río de la Plata*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- SEMEL, Susan F. (1992). *The Dalton School: The Transformation of a Progressive School*. New York: Peter Lang.
- SHUMWAY, Nicolás (1993). *La invención de la Argentina. Historia de una idea*. (César Aira, Trad.). Buenos Aires: Emecé.
- SOËTARD, Michel (1994). Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827). En: *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*. Vol. XXIV. N° 1-2. Págs. 299-313. París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación. Disponible en: www.ibe.unesco.org. 21/09/2013.
- SOLARI, Manuel Horacio (1986). *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- SOSA DE NEWTON, Lily (1986). *Diccionario biográfico de mujeres argentinas*. Buenos Aires: Plus Ultra.

- SOSNOWSKI, Saúl (Editor) (1999). *La cultura de un siglo: América Latina en sus revistas*. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- SOUTHWELL, Myriam (2011). Lo social como interpelación a la pedagogía: mujeres educadoras en disputa con sus métodos. En: Krichesky, Marcelo (comp.) *Cuadernos de trabajo N° 2. Año 1. Pedagogía social y educación popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria. Disponible en: www.unipe.edu.ar 19/05/2015.
- SPIVAK, Gayatri C. (2010). *Crítica de la razón poscolonial. Hacia una crítica del presente evanescente*. Madrid: Akal.
- SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge (Comps.) (2011). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- STOLL LILLARD, Angeline (2005). *Montessori: The Science Behind The Genius*. New York: Oxford University Press. Disponible en: www.fundacionmontessori.org/ [www.montessori-science.org.](http://www.montessori-science.org/) 22/04/2013.
- SUASNABAR, Claudio; PALAMIDESSI, Mariano (2007). El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa. En: *Anuario de Historia de la Educación*. N°7. SAHE. Buenos Aires.
- SURIANO, Juan (2001). *Anarquistas. Cultura y política libertaria en Buenos Aires 1890-1910*. Buenos Aires: Manantial.
- SVAMPA, Maristella (1994). *El dilema argentino: civilización o barbarie. De Sarmiento al revisionismo peronista*. Buenos Aires: Ediciones El Cielo por Asalto.
- TARCUS, Horacio (2007). *Diccionario biográfico de la izquierda argentina*. Buenos Aires: Emecé.
- TAYLOR, Charles (2006). *Imaginario sociales modernos*. Barcelona: Paidós.
- TEDESCO, Juan Carlos (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones del Solar.
- TERÁN, Oscar (2004). *Ideas en el siglo. Intelectuales y cultura en el siglo XX*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- THOMPSON, Edward Palmer (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. (Elena Grau, Trad.). Barcelona: Crítica.
- THOMPSON, Edward Palmer (1995). *Costumbres en común*. Barcelona: Crítica.
- TODOROV, TZVETAN (1987). *Nosotros y los otros. Reflexiones sobre la diversidad humana*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- VAN DIJK, Teun Adrianus (2000). *Ideología. Un enfoque multidisciplinario*. (Lucrecia Berrone de Blanco, Trad.). Barcelona: Gedisa.
- VAN DIJK, Teun Adrianus (2003). *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel.

- VAN DIJK, Teun Adrianus (2009). *Discurso y poder. Contribuciones a los estudios críticos del discurso*. (Alcira Bixio, Trad.). Barcelona: Editorial Gedisa.
- VARELA, Julia; ALVAREZ URÍA, Fernando (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- VASILACHIS DE GIALDINO, Irene (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- VAZQUEZ, María Gabriela (1999). Raquel Robert: una mujer protagonista. En: Cueto, Adolfo; Severino, Viviana (compiladores). *Los hombres y las ideas en la historia de Cuyo*. Tomo II. Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.
- VELASCO GÓMEZ, Ambrosio (1998). Interpretación, heurística y realidad. En: Beuchot, Mauricio *et al.* *La voz del texto: polisemia e interpretación*. México: UNAM.
- VERBITSKY, Horacio (2007). *Cristo vence*. Tomo I. Buenos Aires: Sudamericana.
- VIDELA DE RIVERO, Gloria (2000). *Revistas culturales de Mendoza (1905-1997)*. Mendoza: EDIUNC.
- VIÑAS, David (1959). *Los dueños de la tierra*. Buenos Aires: Losada.
- VIÑAS, David (1981). *Indios, ejército y frontera*. México: Siglo XXI.
- VILLAVICENCIO, Susana (editora) (2003). *Los contornos de la ciudadanía. Nacionales y extranjeros en la Argentina del Centenario*. Buenos Aires: Eudeba.
- VILLAVICENCIO, Susana (2008). *Sarmiento y la nación cívica. Ciudadanía y filosofías de la Nación en Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.
- WALLERSTEIN, Immanuel (1998). *El moderno sistema mundial*. I, II, III. Madrid: Siglo XXI Editores.
- WASSERMAN, Fabio (1998). Formas de identidad política y representaciones de la nación en el discurso de la Generación del 37. En: *Cuadernos del Instituto Ravignani*. N° 11. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- WEINBERG, Gregorio (1984). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Argentina: Kapeluz.
- WEILL, Félix (1923). *El movimiento obrero en Argentina. Una contribución a su historia*. (Laura Sotelo y Héctor A. Piccoli, Trad.). Leipzig: Editorial de C. L. Hirschfeld. Disponible en: www.teoriacritica.com.ar . 16/09/2015.
- WEILL, Félix (2011) *El enigma argentino*. (Estudio preliminar de Daniel Scarfó). Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- WESTBROOK, Robert B. (1993). *John Dewey and American Democracy*. Estados Unidos: Cornell University Press.
- WILLIAMS, Raymond (2000). *Palabras clave: Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. (Horacio Pons, Trad.). Buenos Aires: Nueva Visión.

- WOOLDRIDGE, Adrian (2006). *Measuring the Mind. Education and Psychology in England c.1860- c.1990*. U.K.: Cambridge University Press. Paperback. Disponible en: www.cambridge.org. 24/04/2015.
- ZANATTA, Loris (1996). *Del Estado liberal a la nación católica. Iglesia y ejército en los orígenes del peronismo. 1930-1940*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- ZANOTTI, Luis J. (1981). *Etapas históricas de la política educativa*. Buenos Aires: EUDEBA.
- ZEA, Leopoldo (1976). *El pensamiento latinoamericano*. Barcelona: Ariel.
- ZEA, Leopoldo (1987). *Filosofía de la historia americana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ZIMMERMANN, Eduardo Alberto (1995). *Los liberales reformistas*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana. Universidad de San Andrés.
- ZIZEK, Slavoj (comp.) (2003). *Ideología: un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ZONANA, Víctor Gustavo (2013). Problemas y principios para el estudio de la literatura Mendocina. En: Castellino, Marta Elena (Directora). *Panorama de las Letras y la Cultura en Mendoza*. Tomo I. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Centro de Estudios de Literatura de Mendoza. Universidad Nacional de Cuyo. Buenos Aires: Dunken.
- ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucía (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*. Santa Fe de Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Anthropos. Editorial Universidad de Antioquía. Disponible en: www.repositoty.unad.edu.co. 23/07/2014.

ANEXO DOCUMENTAL

Los siete principios mínimos de la Liga Internacional de la Educación Nueva

Formulados por A. Ferrière, en 1915 y luego ampliados.

1°. El fin esencial de toda educación es preparar al niño para querer y para realizar en su vida la supremacía del espíritu. Aquélla debe, pues, cualquiera que sea el punto de vista en que se coloca el educador, aspirar a conservar y aumentar en el niño la energía espiritual.

2°. Debe respetar la individualidad del niño. Esta individualidad no puede desarrollarse más que por una disciplina que conduzca a la liberación de las potencias espirituales que hay en él.

3°. Los estudios, y de una manera general el aprendizaje de la vida, deben dar curso libre a los intereses innatos del niño, es decir, a los que se despiertan espontáneamente en él y que encuentran su expresión en las actividades variadas de orden manual, intelectual, estético, social y otros.

4°. Cada edad tiene su carácter propio. Es necesario, pues, que la disciplina personal y la disciplina colectiva se organicen por los mismos niños con la colaboración de los maestros; aquéllas deben tender a reforzar el sentimiento de las responsabilidades individuales y sociales.

5°. La competencia o concurrencia egoísta debe desaparecer de la educación y ser sustituida por la cooperación, que enseña al niño a poner su individualidad al servicio de la colectividad.

6°. La coeducación reclamada por la Liga —coeducación que significa a la vez instrucción y coeducación en común— excluye el trato idéntico impuesto a los dos sexos; pero implica una colaboración que permite a cada sexo ejercer libremente sobre el otro una influencia saludable.

7°. La Educación Nueva prepara en el niño no sólo al futuro ciudadano capaz de cumplir sus deberes hacia su prójimo, su nación y la Humanidad en su conjunto, sino también al ser humano, consciente de su dignidad de hombre.

Los treinta principios de la Oficina Internacional de Escuelas Nuevas
Estos principios fueron formulados por A. Ferriere, en 1925 y publicados en la revista
Pour l'Ère nouvelle.

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, ni 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.

Septiembre de 2024, Mendoza

E A E D I C I O N E S

El surgimiento de la Escuela Nueva en Mendoza. Fundamentos de su propuesta educativa, se ocupa de analizar histórica, filosófica y pedagógicamente el tema propuesto. Se trata de un movimiento de renovación educacional que arraigó y se desarrolló de 1926 a 1936 en las escuelas primarias provinciales de Mendoza, en el oeste argentino.

Florencia Fossatti y Néstor Lemos fueron los principales referentes del movimiento que crearon y dirigieron las dos revistas pedagógicas más importantes en aquellos años: Ensayos, de 1929, y Orientación, de 1932-1933, aquí analizadas e incluidas en el Anexo Documental. Junto a ellos trabajaron intensamente María Elena Champeau, Lázaro Schallman, Américo D'Angelo, Carlos Quiroga, Luis Codorniú Almazán y muchos otros docentes mendocinos.

La singularidad de la narrativa escolanovista mendocina radicó en que sólo en esta provincia se combinó con el movimiento reivindicativo gremial docente, el feminismo y un movimiento literario regionalista, como señala Arturo Roig. Los docentes mendocinos de la Escuela Nueva actuaron como verdaderos intelectuales "emergentes alternativos" que ampliaron y enriquecieron su desempeño de un modo inédito, ya no de modo individual ni aislado, sino vinculados y organizados formalmente en torno a una apertura al mundo como nunca antes había sucedido en la provincia e incluyeron planteos vanguardistas como no se registraron en ningún otro punto del país.

La conjetura que guió esta investigación es que el movimiento de la Escuela Nueva en Mendoza elaboró una síntesis con características distintivas tanto del modelo normalista hegemónico en la Argentina como de las fuentes de pensamiento pedagógico que se instituyeron en propuestas alternativas a ese modelo.

En este estudio el pluralismo metodológico va de la mano con una concepción de la realidad que reconoce su complejidad y dinamismo, se esfuerza por discernir su densidad y contempla la multitud de sus dimensiones. Dicha concepción posibilita incluir diversas interpretaciones de los mismos procesos, conforme a las perspectivas teóricas escogidas, para dar cuenta de una realidad que se pretende conocer, comprender, describir, explicar y, fundamentalmente, hacer accesible a los fines de una transformación en un sentido emancipatorio.



EA EDICIONES