

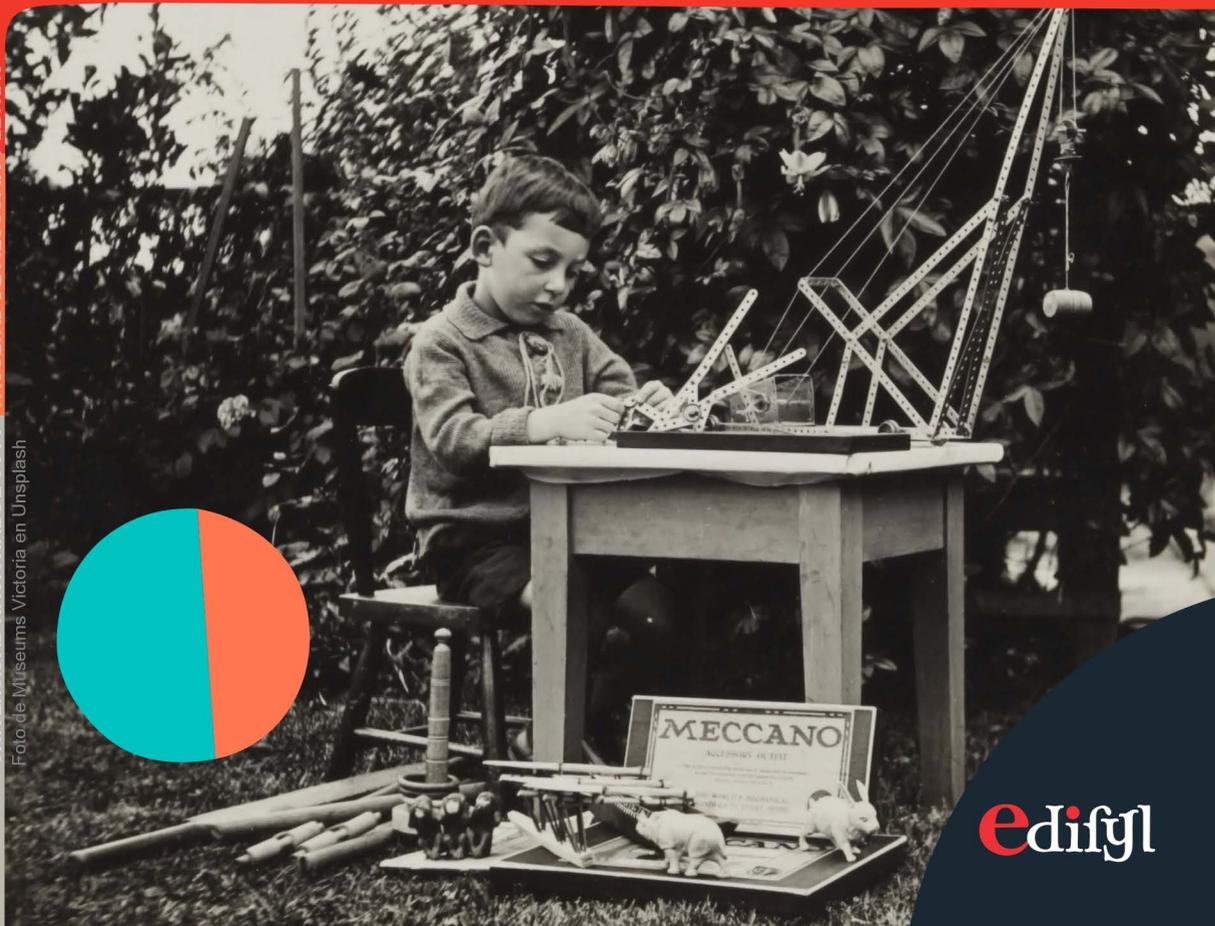
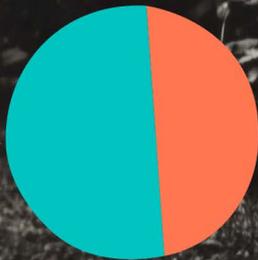
LA EXPERIENCIA DE ESCUELA NUEVA

DE LOS MAESTROS MENDOCINOS (1926-1936)
MOVIMIENTO PEDAGÓGICO Y POLÍTICO ADMINISTRATIVO

Elizabeth Lúquez Sánchez

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO · FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Foto de Museums Victoria en Unsplash



edifgl

LA EXPERIENCIA DE ESCUELA NUEVA
DE LOS MAESTROS MENDOCINOS (1926-1936)

Lúquez Sánchez, Elizabeth

La experiencia de escuela nueva de los maestros mendocinos,
1926-1936 :

movimiento pedagógico y político administrativo / Elizabeth Lúquez
Sánchez. - 1a ed. -

Mendoza : Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional
de Cuyo, 2022.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-950-774-410-5

1. Educación. 2. Medios de Enseñanza. 3. Pedagogía. I. Título.

CDD 370.982

Centro Universitario, Ciudad de Mendoza (5500)

Diseño gráfico, maquetación y tapa: Clara Luz Muñiz.



Se permite la reproducción de los textos siempre y cuando se cite la fuente. Esta obra está bajo una Licencia Atribución –NoComercial –CompartirIgual 2.5 Argentina (CC BY –NC –SA 2.5 AR). Usted es libre de: copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato; adaptar, transformar y construir a partir del material citando la fuente. Bajo los siguientes términos: Atribución —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. NoComercial —no puede hacer uso del material con propósitos comerciales. CompartirIgual — 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. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar/>.

Este trabajo se publica digitalmente a través del SID (Sistema Integrado de Documentación), que constituye el repositorio digital de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza): <http://bdigital.uncu.edu.ar/>. Nuestro Repositorio Digital Institucional forma parte del SNRD (Sistema Nacional de Repositorios Digitales) <http://repositorios.mincyt.gov.ar/>, enmarcado en las leyes argentinas: Ley N° 25.467, Ley N° 26.899, Resolución N° 253 del 27 de diciembre de 2002 de la entonces Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, Resoluciones del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva N° 545 del 10 de septiembre del 2008, N° 469 del 17 de mayo de 2011, N° 622 del 14 de septiembre de 2010 y N° 438 del 29 de junio de 2010, que en conjunto establecen y regulan el acceso abierto (libre y gratuito) a la literatura científica, fomentando su libre disponibilidad en Internet y permitiendo a cualquier usuario su lectura, descarga, copia, impresión, distribución u otro uso legal de la misma, sin barrera financiera [de cualquier tipo]. De la misma manera, los editores no tendrán derecho a cobrar por la distribución del material. La única restricción sobre la distribución y reproducción es dar al autor el control moral sobre la integridad de su trabajo y el derecho a ser adecuadamente reconocido y citado.



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO · FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

LA EXPERIENCIA DE ESCUELA NUEVA
DE LOS MAESTROS MENDOCINOS (1926-1936)

MOVIMIENTO PEDAGÓGICO Y POLÍTICO ADMINISTRATIVO

Elizabeth Lúquez Sánchez

MENDOZA

2022

A la memoria de mi madre, que quiso ser maestra y no la dejaron pero, me apoyó en el logro de todos mis objetivos

Al profesor Esteban Fontana, in memoriam, profesor e investigador de la Facultad de Filosofía y Letras (UNCUYO) y un amigo de trabajo intelectual profundo, que me acercó pistas y datos para profundizar mi investigación.

A mis hermanos y a mis amigos por el apoyo afectivo en la larga tarea de elaborar esta investigación.

Mi agradecimiento a todos los que me ampararon en la elaboración de esta investigación con su claridad y agudeza, reflexiones y estímulo, acompañamiento y observaciones. Son los que llamo 'los invisibles' de esta publicación en:

En Europa:

Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid.

Biblioteca de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid).

En América Latina:

Biblioteca de Universidad Católica de Chile.

Instituto Compañía de María (Santiago de Chile).

En Argentina:

Biblioteca del Maestro en el Palacio Pizzurno. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba.

Biblioteca de la Universidad Católica de Córdoba.

En Mendoza:

Archivo Histórico de la Provincia de Mendoza.

Bibliotecas de:

Casa del Maestro.

Central de la Universidad Nacional de Cuyo.

Centro de Documentación Histórica (UNCUYO).

Facultad de Filosofía y Letras (UNCUYO).

General San Martín.

Junta de Estudios históricos

Legislatura de Mendoza.

Privadas.

Testimonios orales de la Profesora Marisa Biaiñ, de la Maestra Marta Sosa y de la Profesora Isabel París.

ÍNDICE GENERAL

ABREVIATURAS Y SIGLAS UTILIZADAS EN EL TRABAJO	14
INTRODUCCIÓN	15
Algunos aspectos históricos sobre el Sistema Educativo Nacional.....	15
Algunas referencias sobre los estudios realizados de Escuela Nueva.....	17
Aspectos sustantivos de la experiencia mendocina.....	20
PRIMERA PARTE	
CONSIDERACIONES FUNDAMENTALES SOBRE LA PEDAGOGÍA DE LA ESCUELA NUEVA.....	29
CAPÍTULO I	
LA ESCUELA NUEVA: UNA ACTITUD CIENTÍFICA Y FILOSÓFICA	29
A. ¿Qué se entiende por Escuela Nueva?	30
B. ¿Por qué una actitud científica?.....	32
C. ¿Por qué una actitud filosófica?	35
1. El niño es un ser libre.....	35
2. El proceso educativo.....	37
3. El aprendizaje simbólico y la vida social	39
D. ¿Cuáles eran sus principios?.....	41
CAPÍTULO II	
LA ESCUELA NUEVA: VIDA Y TRADICIÓN ACUMULADA.....	47
A. ¿Cuál fue esa tradición europea?	47
B. ¿Cuáles fueron los momentos de desarrollo de la Escuela Nueva?.....	52
1. El primer momento de la renovación (1889-1900)	53
2. El segundo momento (1900-1907)	54
3. El tercer momento (1907-1918).....	56
4. El cuarto momento a partir de 1918	57

SEGUNDA PARTE

LA EXPERIENCIA DE ESCUELA NUEVA EN MENDOZA (1926-1936)61

CAPÍTULO III

LOS PIONEROS DE LA ESCUELA NUEVA61

A. A nivel nacional61

 1. Los primeros cambios y reformas a partir de 1856.....61

 2. Los profesores krausistas a partir de la década de 187068

B. A nivel provincial.....74

 1. Cartas elevadas a las Autoridades a partir de 190176

 2. Asociación y Asamblea76

 3. Reclamos, agremiación y sindicalización80

CAPÍTULO IV

UNA PROPUESTA DE REFORMA.....87

A. ¿Cómo se desarrolló la experiencia de Escuela Nueva?87

B. ¿En qué centros se desarrolló?90

C. ¿Quiénes participaron?97

D. ¿Cómo se capacitaron?102

E. ¿Qué medios usaron para divulgar las propuestas?106

CAPÍTULO V

LAS INNOVACIONES GENERALES115

A. El uso de la imprenta116

B. La creación de la Escuela Experimental Nueva Era (1929).....120

C. El tribunal infantil122

D. La educación sexual126

E. La cuestión religiosa129

CAPITULO VI

LA DIDÁCTICA RENOVADORA DE LA MATEMÁTICA Y DE LAS CIENCIAS
NATURALES133

A. La enseñanza de la matemática133

 1. La propuesta de juegos134

I. Dígitos: numeración (oral 0-10) suma.....134

II. Numeración hasta 19 (oral) suma	135
III. Numeración hasta 100 (oral) suma	135
V. Numeración hasta 1000 (oral) suma	135
VI. Numeración superior (oral) multiplicación	135
VII. Sistema Métrico Decimal	135
Lotería movable	135
Rompecabezas	136
Serie para contar cantidades al tacto.....	137
Serie de reconocimiento al tacto	137
Rompecabezas combinado.....	137
Material kuhnell.....	137
Contador cromotáctil.....	137
Autográfico.....	137
Rueda de la fortuna	138
2. Los centros de interés	139
3. La enseñanza individual.....	145
B. La enseñanza de las ciencias naturales.....	159

CAPITULO VII

LA DIDÁCTICA RENOVADORA DE LA LENGUA Y DE LAS CIENCIAS SOCIALES ..	169
A. La enseñanza de la lengua: consideraciones generales.....	169
1. Lectura, escritura, ortografía. Nociones metodológicas para su enseñanza en los primeros grados.	173
2. La enseñanza de la lectura comentada.....	178
3. La enseñanza de la ortografía	183
4. Los juegos didácticos.....	185
B. La enseñanza de las Ciencias Sociales. El aprendizaje de la Historia- Geografía-Moral	189

CAPÍTULO VIII

EL LOGRO ADMINISTRATIVO Y PROFESIONAL	197
EL ESCALAFÓN DE 1931	197
A. El Escalafón de 1918	198
B. El Escalafón de 1919	203
C. El escalafón de 1931	208

1. Los títulos	209
2. Las categorías	209
3. Los concursos para el ascenso en la jerarquía docente	211
4. La clasificación y cómputo de los servicios	215
CAPÍTULO IX	
LA DESTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA RENOVADORA	219
A. La perspectiva política	219
1. Los conflictos en la Escuela Taller	224
2. La interna decisiva del Partido Demócrata	224
3. El apoyo oficial al nacionalismo agresivo y autoritario	226
4. La reforma del Escalafón	231
5. La supresión del o los Tribunales Infantiles: el debate en la Legislatura	232
6. Persecución de docentes por motivos ideológicos	237
B. La perspectiva pedagógica	240
CONCLUSIONES	247
FUENTES Y DOCUMENTOS	263
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	264
BIBLIOGRAFÍA ESPECIALIZADA EN LA PEDAGOGÍA DE ESCUELA NUEVA	272
ÍNDICE DE CUADROS	276
ÍNDICE DE IMÁGENES	276
ANEXO	277
ACLARACIONES	277
DOCUMENTO I	277
EL DOCUMENTO DE LA OFICINA INTERNACIONAL DE LAS ESCUELAS NUEVAS QUE MANIFIESTA TODOS LOS CARACTERES SOBRE: LA ORGANIZACIÓN GENERAL, LA VIDA FÍSICA, LA VIDA INTELECTUAL, LA ORGANIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS, LA EDUCACIÓN SOCIAL Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y MORAL.	277
DOCUMENTO II	279

CARTA ARCHIVADA EN EL CENTRO DE DOCUMENTACIÓN HISTÓRICA-BIBLIOTECA CENTRAL-UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO-MENDOZA-ARGENTINA	279
DOCUMENTO III.....	280
COPIA TEXTUAL DE LA SOLICITADA REDACTADA POR FLORENCIA FOSSATTI PARA EL PUEBLO DE MENDOZA Y SU MAGISTERIO.	280

ABREVIATURAS Y SIGLAS UTILIZADAS EN EL TRABAJO

A.F.A. Asociación Femenina Antiguerra
A.H.M. Archivo Histórico de Mendoza
A.L.M. Archivo de la Legislatura de Mendoza
CONICET Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
D.G. Director General (máxima autoridad educativa en Mendoza)
D.G.E. Dirección General de Escuelas
F.O.A. Federación Obrera Argentina
F.O.P. Federación Obrera Provincial
F.O.R.A. Federación Obrera Regional Argentina
H.C.D. Honorable Cámara de Diputados
L.P. Legislatura Provincial
M.N.N. Maestro Normal Nacional
M.N.P. Maestro Normal Provincial
M.N.R. Maestro Normal Rural
M.R. Maestro Rural
M.P. Maestro Provincial
P.M.I. Proyecto de Mejora Institucional
P.N.N. Profesor Normal Nacional
S.A.E. Sociedad Argentina de Escritores
SECyT Secretaría de Ciencia y Técnica
U.C.R. Unión Cívica Radical
U.C.R.I. Unión Cívica Radical Intransigente
U.G.M. Unión Gremial del Magisterio
U.G.T. Unión General de Trabajadores
UBA Universidad de Buenos Aires
U.N.C. Universidad Nacional de Córdoba
UNCUYO Universidad Nacional de Cuyo

INTRODUCCIÓN

El siglo XX, pródigo en el avance de las ciencias y del conocimiento, mostró diferentes facetas a lo largo de su desarrollo: las luchas por los derechos políticos y civiles, las necesidades sociales y su búsqueda de mayor justicia, el derecho de la mujer a ser la otra cara de la historia y el surgimiento de los totalitarismos que destrozaron gran parte de la población mundial.

En las dos primeras décadas del siglo la República Argentina, Estado Nación, vivió los efectos de las crisis internacionales de 1913 y 1929 y también de la Gran Guerra (1914-1918); asistió a los reclamos sociales -las huelgas- de una gran parte de su población de origen inmigrante y vio surgir el primer gobierno de la Unión Cívica Radical con Don Hipólito Yrigoyen (1916-1922) que incorporó la clase media al poder (Botana, 1977; Rapoport, 2001).

Estos hechos fueron fruto de cambios ideológicos que se iniciaban en la mentalidad colectiva. El socialismo, el nacionalismo cultural, la acción de la Unión Cívica Radical y más tarde, el nacionalismo autoritario y agresivo tejieron una serie de enfrentamientos permanentes y sobre esa trama se expresaron los reclamos de los docentes, que buscaban su espacio de reconocimiento profesional y social (Pró, 1973; Roig, 1966; Germani, 1968).

En ese clima se difundió la experiencia de Escuela Nueva en la provincia de Mendoza (1926-1936) y su análisis muestra el entretendido de una sociedad y una cultura con diferentes perspectivas del tiempo histórico cultural.

Esa experiencia pedagógica y didáctica desplegada por los maestros renovadores mendocinos no podría haberse desarrollado sin el basamento o la estructura generada por una política permanente y continua del Estado Docente. Esta consideración exige presentar unas breves notas y reflexiones sobre su acción a nivel nacional y provincial, a partir de la formación y consolidación del Sistema Educativo Nacional.

Algunos aspectos históricos sobre el Sistema Educativo Nacional

En Argentina, la formación del sistema educativo nacional se desarrolló en un proceso político-intencional de constituir el Estado Nacional por lo que su sistematización se produjo en un proceso largo y conflictivo (Ozlak, 1997; Ossenbach, 2002).

En 1853, la sanción de la Constitución Nacional dio origen a un Estado Docente y a su responsabilidad como principal agente de la educación. Esa Carta se redactó intentando unir las notas unitarias (centralismo) y federales (autonomismo), ideas que se habían enfrentado desde 1820, y se caracterizó por ser una síntesis entre el régimen centralista y el federal, declarando a este último como la forma de gobierno del país.

La Constitución de 1853 estableció el principio del Estado Docente y entre las primeras decisiones, la organización del sistema educativo a partir del artículo cinco que prescribió la obligación de cada provincia a sancionar su propia Constitución y a asegurar la educación primaria. Acorde con ello, la provincia de Mendoza sancionó, en 1854, su Constitución e inició una política educativa que estableció, en 1880, la obligatoriedad escolar primaria.

La sanción de la Constitución Nacional favoreció la sistematización y estructuración del sistema educativo. En el período 1862-1880, el desarrollo de la política educativa, tuvo por objetivos la pacificación y unificación del país *a raja tabla*. Durante la presidencia de Bartolomé Mitre (1862-1868) se inició la organización de los estudios de nivel medio con la creación del Colegio Nacional y en la de Domingo F. Sarmiento (1868-1874) se continuó con la organización de la Escuela Normal Nacional; ambas creaciones se irradiaron en las provincias y mantuvieron la matriz que les había dado origen. Durante la presidencia de Nicolás Avellaneda (1874-1880) se reorganizó la Universidad Nacional de Córdoba con algunas medidas, como por ejemplo: la forma de elección del Rector y los concursos de oposición para cubrir las cátedras, las que más tarde quedaron incorporadas a la primera ley universitaria sancionada en 1885.

Pero, fue en los periodos presidenciales del Gral. Julio A. Roca (1880-1886 y 1898-1904) que se instaló el objetivo estratégico de consolidar el Estado Nacional a partir de las leyes educativas y de la ley del servicio militar obligatorio. Esto favoreció la Creación del Consejo Nacional (1881) que debía controlar las escuelas elementales nacionales, sancionar una ley de educación y organizar el primer Congreso Pedagógico Sudamericano (1882). Allí se afirmaron los principios doctrinarios que darían lugar a la sanción de la Ley N° 1420 (1884) que estableció la obligatoriedad, la gratuidad y la neutralidad religiosa de la educación común (en la Capital Federal y Colonias y Territorios Nacionales). Esta ley apuntaba a desplegar una acción homogeneizadora para formar a los ciudadanos de una sola y única nación. Sin embargo, la Ley "resultó insuficiente para satisfacer los

requisitos cada vez mayores de la instrucción primaria” (Martínez Paz, 1979, p. 71).

Así fue que en 1905, se sancionó la Ley N° 4874 o Ley Láinez por la que se podían establecer escuelas primarias mixtas, elementales, infantiles y rurales en las provincias, en las zonas de mayor analfabetismo, las que debían impartir el mínimo de enseñanza establecido en la Ley N° 1420. Esta Ley le permitió al Gobierno Nacional la intervención en la enseñanza primaria, en las Provincias.

Para el período 1926-1936 en que se desplegó la acción renovadora de la Escuela Nueva¹ mendocina, el sistema educativo nacional funcionaba como un todo y con un alto grado de consolidación y centralización (Martínez Paz, 1986). Los símbolos nacionales y la lengua única habían contribuido a fusionar las diferentes culturas, lenguas y religiones de los inmigrantes (Devoto, 2003).

Por lo que *la experiencia de los maestros renovadores se desarrolló dentro del sistema educativo nacional* con maestros formados, seleccionados y pagados por el erario público (Viñao, 2002). Ellos se desarrollaron en una gestión pública provincial y en el nivel elemental. Eran empleados fiscales que por su tarea mantenían cierta autonomía e independencia y que olvidaron que estaban sometidos a la disciplina y al control del Estado Provincial y Nacional.

Algunas referencias sobre los estudios realizados de Escuela Nueva

En 1998, en un rastreo bibliográfico se apreció que los rigurosos trabajos realizados, sobre la Escuela Nueva en Mendoza, por Esteban Fontana (1993)² y Oscar Alarcón (1990)³ analizaban brevemente algunos aspectos

¹ La Pedagogía de Escuela Nueva surgió a fines del siglo XIX, en Inglaterra, gracias al avance de los estudios de la Psicología del niño y como un intento de salvar las limitaciones de la escuela establecida (a la que se denominó tradicional). Su visión de educación integral se expresó en la organización general de la vida física, la vida intelectual, la organización de los estudios, la educación social y la educación artística y moral; aspectos que se desarrollarán en la Segunda Parte de esta publicación.

² Esteban Fontana (1933 -2013) egresó siendo alumno libre de la Facultad de Filosofía y Letras (UNCUYO), en 1957, como Profesor de Historia y ejerció la docencia en diversos colegios secundarios de la provincia. Entre ellos: la Escuela de Comercio “Ricardo Videla” de Luján, de la que fue profesor fundador; la Escuela Normal “Tomás Godoy Cruz” en el nivel medio y terciario, el Liceo Militar “General Espejo” en donde enseñó por décadas hasta su primera jubilación en 1988.

de la experiencia desarrollada por los maestros, lo que implicaba una visión acotada y el de Pablo Lacoste (1993), aunque más amplio, consideró la experiencia como fruto del pensamiento pedagógico pragmático de Dewey y a la que buscó justificar desde la orientación ideológica en su estudio sobre el socialismo en la Provincia.

La búsqueda bibliográfica y documental se amplió a nivel de todo el país y se encontraron investigaciones con relevancia académica pero, limitadas a

Inauguró la cátedra de "Historia de la Educación Argentina" en la Facultad de Antropología Escolar en donde enseñó entre 1965 y 1976. Cátedra que también abrió, en 1987, en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UNCUYO), a la que sirvió hasta 1999 en que logró la jubilación definitiva.

Fue autor de trabajos publicados sobre temas de Historia Regional como "El Patrono Santiago y su festividad en la época colonial", "La expulsión de los jesuitas en Mendoza y sus repercusiones en la comunidad de la época", "La bicentenario Compañía de María de Mendoza y la confección de la Bandera de los Andes", "Una etapa crítica del comercio mendocino: 1873-1884", "Nuestra Señora del Buen Viaje en la devoción mendocina durante el siglo XX" y "Contribución al estudio de la renovación conciliar en Mendoza: cronología de la vida del P. Fernando Viglino y su época (1902-1969)".

Entre los trabajos de Historia de la Educación Argentina, en especial mendocina, se pueden nombrar "Esquema hipotético para una historia de la educación argentina", "Evolución de los colegios medio-superiores en Mendoza hasta la creación de la Universidad Nacional de Cuyo (1757-1939)", "Acerca de la actuación de Lafinur en Mendoza: apogeo y postración del Colegio de la Santísima Trinidad en 1822", "Historia de la Educación primaria mendocina entre 1881 y 1943", "Cómo se gestó la Universidad Nacional de Cuyo", "Semblanza histórica del Colegio Nacional de Mendoza" y "Centenario de la Escuela Normal de Mendoza". A estos estudios acuden los preocupados por la Historia, la Cultura y las Ciencias de la Educación.

Su último trabajo "Fichero histórico enciclopédico de la provincia de Mendoza, sus hombres y mujeres con sus hechos y obras, a través de 50 años del diario Los Andes (1941-1990)" publicado, en dos tomos, por la Facultad de Filosofía y Letras y presentado a la comunidad en la Feria del Libro (2010) "nos permite adentrarnos en instituciones, recordar personajes mendocinos de las ciudades provinciales y de los más modestos distritos de la provincia". Sólo da pistas para el trabajo en el campo de la investigación provincial.

Entre otras de sus actividades participó de los encuentros con otros *grandes maestros* de las Universidades Nacionales que constituyeron la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, el 11 de noviembre de 1995. Y fue miembro de número de la Junta de Estudios Históricos de Mendoza.

Su generosidad, su seriedad en el trabajo científico y su visión democrática serán irremplazables en la cooperación e intercambio académico.

³ Oscar Alarcón. Egresado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCUYO, como profesor y licenciado en Historia. Su trabajo sobre la Experiencia de Escuela Nueva (1991-1992) lo presentó como una "temática que no ha sido hasta ahora aclarada en sus supuestos fácticos ni en su vigencia en la historia de la educación mendocina". Se encuentra archivada en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCUYO.

las experiencias realizadas en las provincias de Santa Fe, Córdoba y Buenos Aires. Los estudios generales, un poco más extensos, demostraron que se valían de la misma metodología, a partir de un análisis clasista, entre ellos el de Aníbal Ponce (1934)⁴ y el de Adriana Puiggrós (1993)⁵.

Puiggrós, en ese estudio, planteó que la Escuela Nueva era una pedagogía burguesa, cuyas propuestas metodológicas expresaban posiciones democráticas que se mantuvieron en parte del sector medio argentino durante toda la década de 1930. Y que, según las investigaciones realizadas para elaborar este trabajo, se mantienen hasta hoy en las escuelas argentinas de manera acotada o limitada.

Ahora bien, el estudio de Aníbal Ponce (1898-1938) merece una atención especial, porque es la crítica ideológica más aguda que se puede leer sobre la Escuela Nueva, en Argentina.

En su análisis, Ponce consideró a la educación siempre al servicio de las clases dominantes, por lo que en educación no había revolución sino simplemente, reforma. Sólo mencionó dos revoluciones en educación: una, cuando la sociedad primitiva se dividió en clases y la otra, cuando la burguesía del siglo XVIII substituyó al feudalismo. Describió a la Escuela Nueva como un fruto de la hipocresía del pensamiento burgués, como una *corriente metodológica y doctrinaria*. Lo metodológico relacionado con las innovaciones didácticas que pueden permitir a la enseñanza primaria máximo rendimiento. Lo de doctrinario por lo filosófico, presuntuoso y solemne; porque la doctrina de la nueva educación (con el bueno de Ferrière, la patética señora Montessori y el piadoso William Boyd, entre

⁴ Aníbal Ponce (1898-1938). Según Diego Pró (1973), este intelectual y militante político es una de las figuras más importantes del pensamiento marxista argentino y latinoamericano, de la primera mitad del siglo XX. A partir de 1918, codirigió con José Ingenieros la Revista de Filosofía; en 1930, fundó el Colegio Libre de Estudios Superiores (CLES) y en 1934, publicó *Educación y lucha de clases*, una de sus obras fundamentales. Se vinculó al Partido Comunista y viajó a la Unión Soviética. Desarrolló su tarea docente y de investigación en varias universidades de la Argentina y su preocupación permanente fue la función social del intelectual. En 1936, fue exonerado de sus cargos por su adhesión al marxismo y se exilió en México donde murió en un accidente.

⁵ Adriana Puiggrós. Doctora en Pedagogía, graduada en la Universidad Nacional Autónoma de México, profesora titular de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en la UBA. e investigadora del CONICET. Es autora y directora de la *Historia de la Educación en Argentina* (8 tomos), recopilación de trabajos iniciado en 1985-1989, a partir del programa de la UNAM, y programa subsidiado por el C.O.N.I.C.ET y la SECyT. de la UBA. Llegó a ocupar una banca en el Congreso Nacional.

otros) no encarnaba los ideales del proletariado. Consideró que en la base de la nueva técnica del trabajo escolar está Ford⁶ y no Comenius, porque la *Didáctica Magna* corresponde a la época del capitalismo manufacturero y el sistema Decroly o Montessori a la época del capitalismo imperialista. Para él, la nueva educación se proponía “construir el hombre nuevo a partir precisamente de la escuela de la burguesía” (Ponce, 2010, p.152).

De la investigación exploratoria o estudios sistemáticos recopilados y analizados no se tenía una visión de totalidad (ver Anexo), por lo que se consideró que era *per se* un excelente motivo para continuar el rastreo y elaborar un material más global sobre la experiencia de Escuela Nueva, en Mendoza. La situación justificaba por su relevancia científica y social la selección del tema (Cardoso, 1981). Existía la necesidad de comprender con mayor profundidad los problemas de la época y aportar a la reinterpretación de hechos parcialmente conocidos. La cuestión se estableció, como un conjunto histórico-pedagógico representativo general que se podía delimitar en su dimensión espacial, temporal e institucional (Ruiz Berrio, 1997; De Gabriel y Viñao Frago, 1997; Maiello, 1988).

Aspectos sustantivos de la experiencia mendocina

Explicar la experiencia de Escuela Nueva de los maestros mendocinos requería analizar las características de la cultura política y escolar en Mendoza y en Argentina que permitieron su proceso de gestión y de difusión y también, las causas de su supresión; cuáles eran los principios sobre los que se organizó e instituyó, y cómo se desarrollaron las acciones pedagógicas y gremiales.

Esta experiencia pedagógica, al estar situada en el pasado, requería preguntarse por el tiempo largo, por las influencias filosóficas, ideológicas, políticas y educativas de las generaciones que la habían abonado y, además, tratar de perfilar su posible proyección en la actualidad.

Fue así que, la elaboración de materiales sobre la Escuela Nueva en Mendoza se inició con la descripción por causalidad de las etapas históricas que abarcó la experiencia. Un primer escrito sobre este tema se presentó en noviembre de 2001, como ponencia en la XI Jornada Argentina de Historia de la Educación Argentina en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Era una sucinta redacción que

⁶ Hace referencia al industrial norteamericano Henry Ford (1863-1947) que construyó automóviles en serie y califica con ese criterio al trabajo escolar.

aportó a la tarea de reconocimiento y rastreo de las experiencias de Escuela Nueva en la Argentina, que desarrollaba la Dra. Silvina Gvirtz.

Este trabajo, como ya se manifestó, es un estudio sobre la cultura argentina que se expresa en una experiencia de reforma escolar provincial y que busca rescatar la preocupación pedagógica de los maestros normalistas durante la primera mitad del siglo XX.

A dicha experiencia llegaron los maestros mendocinos como síntesis de un proceso desarrollado por la influencia filosófica del espiritualismo ecléctico, del krausismo y del positivismo no ortodoxo en las Escuelas Normales Nacionales. Y en ella desplegaron un trabajo ético y de responsabilidad política que se manifestó en las cuestiones pedagógicas y gremiales que propusieron, propias del problema educativo de Argentina y de la Provincia en ese momento. Además, los maestros renovadores manifestaron un nivel académico semejante al de las acciones realizadas en otras provincias argentinas y en otros países, con cuyos representantes (Decroly, Freinet, Ferrière, Montessori) mantuvieron contacto.

La Escuela Nueva que había surgido a fines del siglo XIX, en Europa buscaba cambiar la escuela tradicional a partir de los avances de la psicología. Postulaba que la infancia era una etapa biológicamente útil, un tiempo de adaptación progresivo al medio físico y social y que el niño obraba como el adulto pero, con una mentalidad cuya estructura variaba según las etapas del desarrollo (Claparède, 1927; 1933).

Esta mirada centrada en el niño y en su desarrollo psicológico sustentó la experiencia de los maestros mendocinos. La reforma fue para niños que vivían en la ciudad Capital de la Provincia, en su mayoría, descendientes de inmigrantes cuyos abuelos o padres se habían refugiado en Argentina, escapando de las carencias materiales o de la persecución política y religiosa que sufrían en Europa. De ahí, que comprender el desarrollo de esta renovación y sus aportes a la escuela provincial fue la tarea que se propuso esta investigación.

El material científico elaborado en 2001, antecedente de este trabajo, se revisó y comparó con el de las otras experiencias en Argentina. Se precisaron semejanzas y diferencias y se convirtió en el punto de partida de esta investigación orientado a explicar la experiencia de Escuela Nueva, durante el período 1926-1936, en la provincia de Mendoza, como un movimiento político-administrativo, científico, y pedagógico. Por la

extensión y la complejidad del objeto de estudio, la investigación se desarrolló a partir de los siguientes ejes o líneas de trabajo:

- el análisis de las características fundamentales de la pedagogía de la Escuela Nueva;
- la identificación de las raíces del movimiento en la República Argentina y en especial, en Mendoza;
- la descripción de la renovación pedagógica en sus fundamentos y su didáctica;
- la caracterización de la reforma provincial a través de las conquistas profesionales en el ámbito de la política administrativa escolar;
- la explicación sobre las causas de la supresión de la experiencia renovadora en el campo escolar; y
- la recuperación de fuentes escritas y orales a partir de un exhaustivo trabajo heurístico.

Al estudio de este hecho histórico educativo, que está impregnado de una pasión e interés personal (Ruiz Berrio, 1976), se sumaron motivos académicos, que fueron delineando preocupaciones y cuestiones desarrolladas como contenido temático en el espacio curricular de Historia de la Educación Argentina y de Latinoamérica, en la carrera de Ciencias de la Educación, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza-Argentina). Tales como ¿cuáles fueron los antecedentes de Escuela Nueva en Mendoza y en Argentina?; ¿qué propuestas de reformas se aplicaron?; ¿cómo surgieron las propuestas?; ¿dónde se aplicaron?; ¿cuáles fueron sus fundamentos pedagógicos? y ¿por qué se desarrollaron propuestas profesionales y gremiales?, entre otras.

Esta investigación sobre la experiencia de Escuela Nueva en Mendoza (1926-1936), dentro de la historiografía educativa argentina, queda incluida en la etapa de desarrollo fundacional que se extiende entre 1910 y 1955 en la que predominan las crónicas político-institucionales (Ascolani,1999). Y es un recorte regional que ejemplifica un tema marginal o secundario, ya que los estudios y trabajos encontrados sobre Escuela Nueva oscilan entre la explicación y la refutación para las aulas del Profesorado, como una didáctica circunstancial y como una experiencia limitada. Sin embargo, se lo ha podido analizar desde su dimensión temporal y constituirlo en un

objeto de análisis histórico para la Historia de la Educación Argentina y de la provincia de Mendoza, en una relación de pasado, presente y futuro.

En esta investigación se busca demostrar la acción y destrucción de la renovación educativa de la Escuela Nueva. Por eso se han formulado las siguientes cuestiones:

¿Cómo se desarrolló la acción renovadora de los maestros mendocinos (surgimiento y difusión) desde una perspectiva política y pedagógica? y

¿Cómo se produjo su destrucción y pérdida? a partir de la supresión de los tribunales infantiles, los cambios en la conducción de la Escuela Taller, la influencia del nacionalismo agresivo y autoritario, las posiciones internas del Partido Demócrata y la reforma del Escalafón de 1931 (Buchruker, 1987; Devoto, 2006; Lacoste, 1993; Centro de Documentación Histórica-Biblioteca Central-Universidad Nacional de Cuyo- Mendoza. Cartas del Dr. Edmundo Correas).

Este trabajo de investigación histórico-educativo se perfiló desde una especificidad historiográfica postulada por la Escuela de los Annales y se convirtió en una tarea hermenéutica de interpretación y producción de significados, de ampliación y reordenación significativa de la memoria. Todo ello en un estricto cumplimiento del método histórico (etapa heurística, etapa de análisis y etapa del discurso) para abarcar un aspecto sectorial de la realidad que es denominado educación (Escolano, 1997).

La explicación por descripción de la experiencia de Escuela Nueva, en la provincia de Mendoza se organizó respetando un orden lógico acerca de los aspectos que se tratan en esta investigación, y un orden cronológico para la lectura en apartados. Cada uno de ellos comprende el asunto que trata desde una visión de síntesis y de conjunto, como un todo (Pagés Blanch, 1983; Topolsky, 1973; Thillier y Tulard, 1989).

Se elaboró con una visión diacrónica sobre las distintas épocas e ideas pedagógicas y para ello se aproximó la trayectoria de algunas figuras que perfilaron un camino y una tradición en la educación argentina y mendocina. Lo que exigió un destacable relevamiento de fuentes primarias y secundarias porque abarca un período largo (1853-1940), en el que se analizaron las distintas corrientes filosóficas y educativas y un periodo corto (1926 -1936) en el que se desarrolló la experiencia de los maestros mendocinos (Fontana, 1973; 1991).

Eran periodos en los que, en Argentina, no se pensaba crecer sin escuela, los que se han trabajado con fuentes extranjeras, nacionales y especialmente, provinciales. También se ha organizado un Anexo con la copia de los principios de Escuela Nueva, con la carta reservada del Dr. Edmundo Correas y la copia de la solicitada de reincorporación de Florencia Fossatti.

Las fuentes extranjeras, primarias y secundarias, europeas y latinoamericanas aportaron datos generales y reafirmaron los interrogantes, que se planteaban al iniciar esta investigación sobre la Escuela Nueva (Ver la bibliografía especializada). Una visión de síntesis y de conjunto sobre la experiencia española, en la Revista de Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca, permitió comparar y valorar la experiencia mendocina en algunas innovaciones institucionales y metodológicas (Del Pozo Andrés, 2003-2004).

Con respecto a la consulta de fuentes nacionales y provinciales se priorizaron las primarias y se acudió a los diarios de la época y a las publicaciones periódicas que se encontraron en las bibliotecas públicas y particulares; a las disposiciones legales y reglamentarias sobre la instrucción pública (Resoluciones de la Dirección General de Escuelas) que se encuentran en el Archivo Histórico de Mendoza y a los documentos oficiales que se encuentran en la Legislatura de Mendoza (Diarios de Sesiones). Además, un aporte valioso, sobre la acción profesional y gremial de los maestros renovadores, se ha podido ampliar gracias a los documentos encontrados en el Archivo Histórico de Córdoba en Argentina.

Un semillero de ideas fue la lectura de las revistas publicadas por los maestros con las que buscaban difundir el movimiento de Escuela Nueva y responder a las necesidades de los docentes. Se acudió a la Revista de Pedagogía (Año XIII, 1933-1934) dirigida por Lorenzo Luzuriaga; a la clásica revista "La Obra" que aparecía quincenalmente y que fue publicada en la ciudad de Buenos Aires (1921-1960), y a las que circularon en Mendoza como "La Linterna" (1927), "Ensayos" (1929) y "Orientación" (1932), cuyos números publicados, aunque no todos, se encuentran en la Biblioteca General San Martín, en la Ciudad Capital de la Provincia de Mendoza.

Parte de los materiales de la época, como por ejemplo, los sumarios de los maestros que encabezaron el movimiento –podrían haber aportado una mayor exactitud a este trabajo de investigación- se perdieron probablemente por el aluvión de 1970 en el Archivo Histórico de Mendoza. Sin embargo, se enriqueció con el testimonio oral y el aporte de

documentos de familiares de los maestros que participaron de los conflictos de 1919, de los concursos para directivos de 1931 y de la experiencia de Escuela Nueva. Por lo que esta recuperación de la memoria, de huellas y de marcas que los sentidos han podido percibir permitió aprehender del pasado (Febvre, 1970; Marc Bloch, 1952).

Además es necesario destacar que la experiencia de Escuela Nueva en Mendoza, *política educativa propiciada por gobierno provincial*, si bien fue clausurada oficialmente en 1936, con un estilo agresivo, logró permanecer a través de algunos de sus principios y de sus características metodológicas hasta la actualidad, en diferentes escuelas estatales o privadas, laicas o confesionales de la Provincia. Cabe recordar que fue el modelo pedagógico planteado como Nueva Escuela por la reforma de la Provincia, para las escuelas secundarias luego de haberse sancionado la Ley Federal de Educación en 1993.

Esta investigación es por un lado, una defensa del niño y por otro, un homenaje silencioso y respetuoso a los maestros que configuraron el país (la República Argentina) desde la institución escuela. Maestros de sucesivas generaciones, que se caracterizaron por sus diferentes corrientes ideológicas y políticas y que coincidieron en su progresismo pedagógico.

Esta publicación es un aporte a la Historia de la Educación de la Provincia de Mendoza. Y su relevancia se encuentra en los años de preparación por la búsqueda y reflexión de los materiales hallados a nivel provincial, nacional e internacional, que permitió establecer una fluida comunicación con investigadores extranjeros y familiares de los maestros mendocinos que habían participado de la Experiencia de Escuela Nueva.

Fue un logro en el trayecto de elaboración que se autorizara, por primera vez, la apertura para la lectura de las cartas del Dr. Edmundo Correas que se encuentran en el Centro de Documentación Histórica de la Biblioteca Central de la Universidad Nacional de Cuyo en Mendoza, lo que permitió justificar desde la documentación oficial los testimonios orales que quedaban ensombrecidos o que podían ser descalificados por la subjetividad.

Presentación del estudio sobre la Escuela Nueva

En la primera parte se resume y compila, bajo la expresión *vida y tradición acumulada*, las propuestas europeas de reforma pedagógica que se iniciaron a partir del siglo XVI, generalmente de origen protestante (del

Pozo Andrés, 2002) y se demuestra que la Escuela Nueva surgió como la suma y el resultado de diferentes expresiones y afirmaciones pedagógicas europeas. Los materiales españoles que fueron consultados para esta síntesis ratifican la necesidad de avanzar en la investigación sistemática de las experiencias de la Escuela Nueva (Chateau, 1971; 1998; del Pozo Andrés, 2004; Platón, 1949; Onetto, 1992).

En un apartado que se encuentra en el Anexo, también se presenta un *breve análisis historiográfico* de la Escuela Nueva en Argentina y en especial en Mendoza. Es una recopilación de observaciones que se centró en los manuales de Historia de la Educación Argentina que circulan entre los estudiantes del Nivel medio y del Profesorado y que plantea cuáles son las investigaciones más modernas y sistemáticas y cuáles fueron las experiencias provinciales antes mencionadas (Solari, 1949; Zanotti, 1981; Zuretti, 1950). Hay especialmente una referencia a los estudios realizados sobre la experiencia en Mendoza y una preocupación por salvar las debilidades de ciertas investigaciones con respecto a la experiencia mendocina (Puiggrós, 1993; Carli, 2003).

A partir de estas consideraciones, la preocupación por buscar las raíces de la Escuela Nueva, llevó a indagar sobre quiénes habían sido los pioneros en Argentina y en especial, en Mendoza con lo que se buscó superar la antinomia Escuela Vieja vs. Escuela Nueva, a través de comprender y ejemplificar experiencias de la segunda mitad del siglo XIX y de la primera del siglo XX. Con ello se buscó demostrar que esas raíces se sustentaban en el accionar de algunos optimistas pedagógicos argentinos como fue el caso de Domingo F. Sarmiento, Juana Manso, Pedro Scalabrini, Hipólito Yrigoyen, Carlos Vergara, Zobehida Ávila, Custodia Zuloaga, Josefa Capdevila y Rosario Sansano, entre tantos otros, que han quedado en el anonimato (Crespi, 1997; De la Vega, 1997; Debenedetti, 1974; Dussel, 1997; Manso, 1867; Mantovani, 1950; Roig, 1969; Salvadores, 1940; Sarmiento, 1849; Dirección General de Escuelas. Resoluciones: 1889-1896; 1911-1931).

También se tratan las características concretas de la experiencia de Escuela Nueva en Mendoza. Y se propone respuestas a cómo y cuándo se desarrolló la reforma, en qué centros o escuelas, quiénes fueron los renovadores, cómo se capacitaron los maestros y cómo se divulgaron las innovaciones (Fontana, 1991; 2006; Luzuriaga, 1945; Onetto, 1992). Entre las innovaciones pedagógicas generales se presentan: el uso de la imprenta, la creación de la Escuela Experimental Nueva Era, la formación

INTRODUCCIÓN

de los tribunales infantiles, la propuesta de educación sexual y la cuestión religiosa. Y el análisis desde las fuentes primarias manifiesta la didáctica o la metodología propiciada por los maestros para el aprendizaje de la lengua, la matemática, las ciencias naturales y las ciencias sociales.

Esta experiencia en Mendoza de la Escuela Nueva se manifestó como una renovación integral porque abarcó lo político-administrativo con la concreción y aplicación del Escalafón de 1931 (cuyos antecedentes radican en los reclamos de 1918 y la mentada huelga de 1919). Ese documento legisló sobre las escalas de sueldos, los títulos profesionales, el ingreso al magisterio, el horario escolar, la clasificación de los maestros, los cómputos de los servicios y los concursos para el ascenso a la jerarquía. Fue el avance progresivo de la experiencia pedagógica sobre el ámbito gremial y profesional (Archivo Histórico de Mendoza. Carpeta de Instrucción Pública, 1898-1902; 1906-1915; Gobierno de Mendoza: Registro y Boletín Oficial, 1918 y 1931; Dirección General de Escuelas. Resoluciones 1889-1896; 1911-1931).

Con esta investigación se espera: promover la realización de otros trabajos sobre la Escuela Nueva en Argentina; favorecer la generación de investigaciones evaluativas desde la perspectiva comparada, que apunten a generar insumos para la toma de decisiones en lo pedagógico y en especial, en lo curricular abrir una línea de estudio en el campo del género. Esta recopilación y elaboración de la Historia de la Escuela Nueva en Argentina es un paso en el progreso de las investigaciones como se está realizando en otros países de América Latina y Europa.

PRIMERA PARTE

CONSIDERACIONES FUNDAMENTALES SOBRE LA PEDAGOGÍA DE LA ESCUELA NUEVA

CAPÍTULO I

LA ESCUELA NUEVA: UNA ACTITUD CIENTÍFICA Y FILOSÓFICA

El estudio de la Escuela Nueva exige analizar esta propuesta pedagógica desde una *actitud científica y filosófica*, lo que genera una serie de consideraciones fundamentales sobre la concepción del niño y de la escuela; aspectos que orientaron la experiencia de los maestros en Mendoza en el periodo 1926-1936.

Es a partir de ello y en esta segunda década del siglo XXI, que se puede afirmar que el *hecho educativo* existió siempre y que *la escuela es una construcción histórica y social*.

Es en esa construcción histórica y social que la escuela, como fenómeno de la Modernidad, organizó los grupos de alumnos según sus edades, sus predisposiciones y sus capacidades (Gvirtz y Otros, 2007, pp. 37-61). Y a fines del siglo XIX, en América Latina, frente a las necesidades sociales y políticas, se le demandó que unificara la lengua, la cultura y la historia. Era una necesidad que tenían las Naciones de unificarse, de formar el Estado Nacional, después de años de guerra civil. Eran Naciones que se habían desprendido de la organización administrativa establecida por la Dinastía de los Borbones en el siglo XVIII y se habían formado en el siglo XIX, a partir de la lucha por la emancipación del Imperio Español.

En la Argentina, a partir de 1853, la escuela y la premisa de la educación popular conformaron el sistema educativo y le permitieron al Estado Nacional (1880-1916) consolidarse y homogeneizar a su población. En la escuela elemental obligatoria y ¿gratuita? se desarrolló una simultaneidad sistémica que permitió consolidar el modelo de Comenio de enseñar a todos de la misma manera y en todos los rincones (Narodowsky, 1999). Pero, al llegar a la primera mitad del siglo XX, el movimiento de la Escuela Nueva provocó fisuras al modelo hegemónico y reclamó en el marco de un sistema democrático el respeto a las diferencias, a la libertad y a la autonomía del niño.

Así fue que, en el período 1927-1936, los maestros mendocinos reunidos en el *Grupo Nueva Era* aportaron a esa construcción histórica y social, ya que intentaron transformar los procedimientos de la enseñanza y cambiar las normas tradicionales de la organización escolar.

Como este es un trabajo de investigación histórica-pedagógica se busca aproximar respuestas a ¿Qué se entiende por Escuela Nueva? ¿Por qué sustenta una actitud científica? ¿Por qué una actitud filosófica? ¿Cuáles eran sus principios?

A. ¿Qué se entiende por Escuela Nueva?

La expresión Escuela Nueva se ligó a la de educación nueva con la que se describió desde fines del siglo XIX, el desarrollo y la producción de ideas pedagógicas de gran originalidad, la creación de métodos educativos y la fundación de innumerables instituciones escolares. Era: "la educación que aspira a formar la individualidad vital humana de la colectividad, en un ambiente de libertad, por medio de la actividad" (Luzuriaga, 1952, p.28).

Era un movimiento pedagógico didáctico que, en la Argentina se desarrolló dentro del sistema educativo y que tendía a expresar en la acción ideas y métodos cada vez más perfectos, con una riqueza y variedad de manifestaciones: trabajo individual y en equipo, uso de la imprenta, contrato de trabajo, centros de interés, autoevaluación y tribunales infantiles, entre otros. Era una corriente con valoraciones determinantes sobre la *centralidad del niño* en el proceso del aprendizaje y sobre la necesidad de su *formación como ciudadano*.

Era un movimiento complejo que buscaba una escuela diferente de las que existían (Filho, 1964, p. 3) y que amplió el significado de la escuela porque sumó *la preocupación por los problemas escolares, la creación de asociaciones, el intercambio nacional e internacional y la publicación de revistas que promovieron los ideales de reforma*.

Esta visión de la escuela diferente provenía desde el Renacimiento, que superó el universalismo medieval y asistió al surgimiento del capitalismo y a las reformas religiosas en Europa Occidental, lo que señaló una continuidad en la búsqueda de nuevas formas pedagógicas.

Al llegar el siglo XIX, la segunda fase del desarrollo de la Revolución Industrial profundizó una serie de cambios económicos y sociales y originó la búsqueda de respuestas a las nuevas necesidades tecnológicas. En ese ambiente se promovieron nuevas orientaciones nacionales y políticas, tales

como el nacionalismo liberal, el romanticismo, el socialismo y el anarquismo. Y como ya se ha señalado, en diferentes naciones - en especial americanas- hubo una preocupación por la formación de sus sistemas educativos los que lograron cristalizarse a fines de la centuria.

Ante esa realidad, algunos hombres preocupados por los defectos del sistema pedagógico hegemónico y unificador que se había establecido en las escuelas buscaron una nueva respuesta, un remedio. Este fue el inicio del movimiento de la Escuela Nueva que aconsejaba una *actitud creadora* y sugería un *espíritu crítico* y un análisis reiterado de condiciones y resultados. Al movimiento pedagógico se lo describió desde una acción intencional que no se circunscribía a la institución escuela (Filho, 1964, p. 4).

Los miembros del Groupe Francais d'Éducation Nouvelle definieron a la educación nueva como una doctrina que no era dogmática, y que en su visión bergsoniana tenía una faceta esencialmente abierta, que sólo indicaba los caminos y los medios para encontrar las soluciones y que no aportaba una solución práctica a todos los problemas pedagógicos y didácticos (Mialaret, 1978, p. 6).

Adolphe Ferrière (1928), en sus escritos, asimiló y reemplazó la expresión "escuela nueva" por "escuela activa" (una idea demasiado limitada) con lo que la representaba en uno sólo de sus principios. Este reduccionismo llevó a considerar, en ocasiones, con prejuicio que el movimiento era de orientación utilitaria y pragmática. Sin embargo, las diferentes experiencias argentinas que se desarrollaron permiten valorarla como un *movimiento amplio e integral*, que explicaba su concepto de educación fundado en una *reflexión filosófica* y en una *actitud científica*.

Entre sus fundamentos filosóficos consideraba el valor de la persona humana, tenía fe en el poder de la educación como desarrollo de la personalidad -equilibrio físico y moral- y como garantía de la felicidad del individuo. Sostenía la preocupación social por la formación de una democracia libre y espontánea que posibilitara la convivencia colectiva. Y su fundamento científico se encontraba en las investigaciones relacionadas con la estructura y la evolución de la mentalidad infantil.

La educación nueva fue la expresión de su tiempo, el motor que impulsó a la reforma de la educación y que se distinguió de otros movimientos pedagógicos por los sustanciales e innovadores elementos que aportó. Algunos de sus principios, antes mencionados, fueron modificaciones de

propuestas pedagógicas y didácticas anteriores, cuestión que no ha sido hasta el momento estudiada en la República Argentina de un modo orgánico y estructurado.

B. ¿Por qué una actitud científica?

La actitud científica de la Escuela Nueva se cimentó, en *la teoría de recapitulación* y en *la ley biogenética*. En la primera, porque consideró al niño como organismo de aprendizaje que se desarrollaba a través de estadios, que mantienen su similitud con el proceso de evolución del hombre a través de la historia. Y en la segunda, porque postulaba que el niño progresaba cumpliendo etapas desde lo primitivo hasta lo civilizado.

Así fue que la psicología genética definió el proceso de formación y desarrollo del espíritu del niño y permitió la investigación pedagógica y experimental. En la expresión de Arélien Fabre (1978), que se sustenta en la obra de Henri Wallon, hay dos consideraciones o aspectos que fundamentan la psicología genética:

1° En el recién nacido, a pesar de su constitución cromosomática específica, que lleva en sí misma la determinación del tipo de su especie, y en el que las variantes representadas por el patrimonio genético hereditario sólo constituyen posibilidades del futuro, respecto al psiquismo humano, no hay nada. El recién nacido es un viajero sin equipaje (Jean Rostand): en cada uno vuelve a empezar la humanidad (...).

2° La organización del psiquismo humano no se realiza según una progresión continua y homogénea, como en el crecimiento físico. Se realiza de forma heterogénea, donde los finales de etapa, estadios, períodos o fases indican, todos, la comprobación de grupos diferentes que tiene cada uno su característica y significado (Henri Wallon). Sin embargo, el ser total que así se realiza no resulta de la simple adición de productos sucesivos. En su progresión, todo nuevo sistema de organización mental que quiere adquirir mediante su actividad de adaptación, se define por oposición al precedente, operando un cambio de sus materiales, de forma que su éxito, en su nueva etapa, depende en gran parte de la precedente. Por lo tanto, prevalece entre las etapas (Mialaret, 1978, pp. 46-47).

Según estas descripciones, el niño es un conjunto indisociable y original que paulatinamente sufre modificaciones. En él se producen dos procesos

conceptualmente relacionados y diferentes – los que se dan simultáneamente- pero unidos: desarrollo y aprendizaje. Estos procesos dependen de la herencia, la maduración psicológica, el ambiente y su interacción en el desarrollo de la inteligencia; es decir, que son las causas que regulan el crecimiento de la misma inteligencia. De lo que se deriva que *el niño es un todo, una complejidad*.

Como lo refleja la historia, el estudio científico del niño comenzó con la conocida obra *El alma del niño* de Preyer, publicada en 1881. Y desde entonces, la psicología de la infancia inició una nueva era que alcanzó su máximo desarrollo con las obras de *El desarrollo psicológico* del niño de Bühler, *El crecimiento de la mente* de Koffka, *Formas de vida* de Spranger y *La representación del mundo en el niño* de Piaget, entre otros. Eran estudios de gran riqueza y variedad gracias a las observaciones recogidas pero, les faltaban esquemas científicos que permitieran trazar un cuadro acabado de la vida infantil. Sin embargo, para Luzuriaga (1964) todas las caracterizaciones aportaron y sirvieron de orientación.

En esos estudios se consideraba al niño según las diversas fases de su desarrollo: por grados de edad y por sus diferencias caracterológicas o de constitución. Édouard Claparède (1946) caracterizaba la infancia como la edad propia del juego. Koffka puntualizaba que cuanto más alto se hallaba un ser vivo en la serie animal, tanto más desamparado estaba en su nacimiento, tanto más duraba el período de la infancia; por lo tanto, la infancia era el período del aprendizaje.

Una descripción característica de ese tiempo fue la de Spranger, que consideró a la infancia entre los tres y los siete años, etapa a la que caracterizó por su fantasía, la que se proyectaba a todas las cosas del medio y que lo animaba todo. Según este filósofo y pedagogo, el niño (infante) no distinguía:

- entre la fantasía y la realidad y vivía sumergido en las personas y en las cosas de su medio sin diferenciarlas como seres independientes;
- poseía un mundo espacial muy limitado pero muy intenso; conocía las cosas próximas y tenía una vaga impresión de las remotas;
- su mundo temporal no era continuo, sino que estaba constituido por una serie de puntos o momentos desligados unos de otros, que vivía de modo muy intenso;

- no conocía el efecto de las leyes naturales, ni percibía las fuerzas propias y ajenas.

Pero, en el período de los ocho a los doce años, precursor de la pubertad, se despertaban en el niño su sentimiento corporal y su seguridad interior; en esta etapa establecía diferencias entre la realidad y la fantasía y se interesaba por el mundo exterior. Al mismo tiempo, se relacionaba con sus camaradas de juego y se despertaban en él los intereses técnicos. Se establecía un equilibrio entre las fuerzas psíquicas y físicas que desaparecía al entrar en la pubertad.

En 1931, Piaget, en el Congreso Internacional del Niño, completó esa imagen de la época central de la infancia cuando precisó que el “egocentrismo infantil” era un fenómeno de cognición y que su origen no estaba en la conciencia ni en el comportamiento social sino que era una especie de ilusión óptica, inconsciente y generalizada.

Otra descripción del desarrollo del niño por periodos, que aportó al desarrollo de las experiencias de Escuela Nueva, fue la que realizó Charlotte Bühler, más detallada y analítica, como se muestra en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Las características del niño según Charlotte Bühler. Fuente: Luzuriaga, L. (1946) *La escuela nueva*. Madrid (Biblioteca de la UNED)

DESCRIPCIÓN DEL NIÑO		
PERIODO	EDAD	CARACTERÍSTICAS
PRIMERO	Primer año de vida	Desarrolla movimientos espontáneos. Y la actividad orgánica es sustituida por una actividad exploradora funcional
SEGUNDO	De los 2 a los 4 años	Establece diferencias por simpatías y antipatías con las personas. Afirma su voluntad. Egocéntrico, obstinado, con un progreso intelectual más rápido.
TERCERO	De los 5 a los 8 años	Se halla dispuesto a trabajar, aceptar y realizar tareas que se le asignan. Autovaloración y juicios de la conducta de los demás con juicios bastante objetivos. El avance intelectual es más lento que en la etapa anterior. Participa de actividades grupales.
CUARTO	De los 9 a los 12 o 13 años	El más equilibrado de la vida del niño. Supone la culminación del desarrollo físico y mental. Adquiere conciencia de sus fuerzas, se interesa por los deportes. Tiene intereses realistas y técnicos. A partir de esta edad comienza la crisis de la pubertad.

Esas descripciones del niño, en las primeras décadas del siglo XX, eran reconocidas por la comunidad científica y pedagógica. Y por ello, el movimiento de Escuela Nueva concibió la vida anímica del niño como un organismo unitario, estructurado, sometido a desarrollo y con diferencias individuales importantes. (Luzuriaga, 1964; Mialaret, 1978).

C. ¿Por qué una actitud filosófica?

La Escuela Nueva realizó una revisión de la lógica del sistema escolar, analizaba y justificaba los valores personales y sociales; confrontaba la tradición, las concepciones religiosas, las generalizaciones del conocimiento científico y formulaba una síntesis variable de esos elementos.

Esto no era una novedad pero, revitalizaba el principio de respeto a la persona humana y una de las preocupaciones de los pedagogos de la educación nueva consistía en distinguir sobre el bien, lo cierto, lo hermoso y lo digno. Por lo tanto, la reflexión filosófica del movimiento se apoyó en las siguientes ideas-fuerza:

1. el niño es un ser libre;
2. el proceso educativo es una acción individual y social;
3. el aprendizaje simbólico se realiza a partir de situaciones de la vida social.

A estas ideas filosóficas, que sirvieron de fundamentación al movimiento de la educación nueva, se las considerará brevemente a continuación.

1. El niño es un ser libre

La Escuela Nueva pudo decir que el niño constituía, en primer lugar, un cuerpo a partir de cual aparecían, en ciertas condiciones, un psiquismo, y sobre todo, una vida afectiva; que era un espíritu que nacía y se desarrollaba; que era un ser social que debía aprender a vivir con los demás.

En esa descripción del niño es evidente que latía un espíritu de libertad que no era nuevo en la historia occidental. La idea de libertad, en educación, se anunció en la Antigüedad pasando por el humanismo, la ilustración, el romanticismo, el vitalismo y el existencialismo como un factor positivo, creador y necesario para la acción. Pero el movimiento de Escuela Nueva expresó una *actitud mental* que se manifestaba en el orden intelectual y en el orden moral.

En el *orden intelectual* se mostraba en el aprender por la propia experiencia, en la capacidad para resolver situaciones nuevas y problemas, para elaborar proyectos, para tener un criterio independiente.

En el *orden moral* representaba la capacidad de autodeterminación, de autonomía, el paso de lo individual a lo social.

Ya Piaget (1950) se había referido en sus estudios de principios del siglo XX al tema de la autonomía en la escuela y había distinguido que el “yo” no se debía confundir con el “egocentrismo” cuando aceptaba y encarnaba las normas colectivas; y que la “libertad como aspiración” reconocía ciertas limitaciones que se pueden enunciar en los siguientes binomios o relaciones:

- libertad-disciplina que se refiere a la libertad condicionada por un plan o programa de estudio o trabajo que refleje y respete la individualidad del alumno con el medio;
- libertad-autoridad, relacionada con la personalidad del maestro, que debe interferir lo menos posible en la autodeterminación del alumno; aunque está obligado a asumir la dirección, la orientación y la determinación de las actividades de los alumnos;
- libertad-responsabilidad, que supone la convivencia con los demás y se liga a la colaboración, a la ayuda mutua y a la solidaridad.

Toda esta postura filosófica se centraba en el niño y descansaba en el principio de libertad que Ferrière (1929) al igual que Piaget denominó *autonomía*. Esta autonomía suponía razón, voluntad y conciencia reflexiva sobre la espontaneidad del ser, sobre el impulso y la intuición. Por ella, la Escuela Nueva reclamó transformar la escuela y apeló a los padres y a las autoridades.

Esa libertad individual estaba limitada porque el interés de la unidad tenía que ser sacrificado cuando el grupo así lo exigía. Los límites impuestos a la libre actividad del niño podían ser ensanchados o modificados de acuerdo con la edad, el sexo, las características individuales y las circunstancias del niño. De ahí que los adultos tenían un nuevo rol y su influencia era indispensable, no para restringir y doblegar, sino para estimular y organizar un medio apropiado. La figura del maestro no desaparecía sino que él mismo debía ser un ejemplo de trabajo activo. Además, este principio, lo impulsaba a no establecer reglas generales al niño, en todas las circunstancias, porque era un ser único (Decroly, 1927).

Este lenguaje y posicionamiento sobre la libertad del niño abrió caminos didácticos que en la segunda mitad del siglo XX, se transformó en priorizar la visión del niño como persona o persona humana, consideración que lo diferenciaba de otro ser vivo.

Esa expresión comenzó a describirlo como un ser humano concreto que aludía a su dignidad, a su trascendencia, a su ideal de perfección y a su libertad responsable y noblemente orientada. Esta visión de un *ser en relación*, un ser que se hacía más humano en la medida que establecía relaciones sociales permitió que surgieran las premisas de:

- la ideogenomatesis total o el lenguaje total (Gutiérrez, 1978), expresiones con las que el filósofo y pedagogo manifestó la necesidad de desarrollar en el alumno todas las capacidades a través de diferentes lenguajes (lógico-matemático, estético, lingüístico, etc.);
- la enseñanza personalizada (Faure, 1983) y
- el currículo centrado en la persona (Álvarez Ramírez, 1984), entre otras.

Estas ideas se expresaron en simples propuestas que sirvieron de *resistencia pedagógica* en algunos establecimientos privados y oficiales durante las largas y continuas dictaduras latinoamericanas.

2. El proceso educativo

En 1934, Ferrière preparó para la *Revista de Pedagogía* publicada en Madrid, el artículo “La armonía: reivindicación central de la educación”, en el que expresaba que la educación nueva era un nuevo concepto educativo que partía de concebir al niño como una totalidad y por lo tanto, condenaba las concepciones *a priori*, refiriéndose a métodos y programas. Este pedagogo aclaraba que no los suprimía sino que los flexibilizaba para que el niño estuviera en condiciones de vivir y crecer según las leyes propias y profundas de su organismo.

La educación nueva no eliminaba los principios de organización escolar (métodos, programas, horario, calendario, entre otros) sólo los consideraba desde una perspectiva dinámica porque el niño -visto como una totalidad- se implicaba en un organismo, en el que cada modificación de una parte repercutía en el todo y cada alteración en el todo influía en cada una de las partes. En la actualidad, este enfoque ha quedado expresado en la visión holística de la vida y el mundo (Morin, 2002).

Ferrière, en ese artículo sobre la armonía, denominó “tendencias” a las necesidades del organismo: en un orden inferior, el instinto (sano) y en un orden superior, los intereses. Por eso, la educación nueva basada en los intereses del niño propuso como deber de la escuela alimentar el espíritu infantil. Esto suponía proporcionarle los elementos exteriores que pudieran satisfacer su apetito de saber, de obrar, de vivir y de crecer en el plano intelectual o espiritual.

De tal manera, el niño lograba un valor fundamental al que denominó “armonía interna”, y que expresó con el verbo “centrar”.

Un *ser centrado* era un ser cuyo organismo estaba en equilibrio estable, equilibrio de lo inconsciente o del espíritu (entiéndase sentimiento, intuición, razón y voluntad). Y aunque este estado de equilibrio era pasajero, por causas externas o internas (hiperastenia, fatiga, saciedad, reposo) “condicionaba el cambio normal entre el yo y el no yo”. Este cambio, al que se puede traducir como aprendizaje y/o consciencia, dependía del ritmo único de cada ser que va del nacimiento a la muerte y que marcaba la evolución de los instintos e intereses y provocaba la aparición de nuevos apetitos e intereses. Y quedaba sujeto a ese estado de armonía y/o estabilidad que como ya se expresó era un “estado pocas veces logrado”.

Y puntualizó que “sin un sentimiento de laguna o vacío”, que es la tendencia a restablecer el equilibrio de las relaciones entre el yo y el no yo - aunque sea de modo subconsciente- no existe deseo de obrar ni saber. Lo que suponía, por parte del niño, desplegar un esfuerzo ligado al interés y a la armonía. Sin sucesivos esfuerzos constructivos no había desenvolvimiento espiritual, ni verdadero progreso intelectual, ni vida anímica equilibrada y normal. Así, el crecimiento natural del cuerpo, del subconsciente, de la inteligencia, del espíritu mismo se producía como resultado del encadenamiento de un proceso invariable, es decir:

- laguna o vacío que se siente y deseo de llenarlo,
- esfuerzo o tentativa de recobrar el equilibrio y
- retorno a la armonía en la medida que las circunstancias lo permitan.

Por lo tanto, experimentar la sensación de vacío era el punto de partida que suponía la existencia de una armonía anterior, aunque fuera precaria o parcial, porque en la cadena siempre existía una armonía superior. El ser, el niño, crecía corporal y espiritualmente, de armonía en armonía, pasando

por el sufrimiento, el deseo y la acción o la inquietud, el interés y el trabajo. Y en esa cadena de acontecimientos, cada acto era un elemento único en una inmensa concatenación jerarquizada de actos, que iban desde los más superficiales y profundos. Estos últimos alcanzaban las capas más íntimas del ser y provocaban millares de actos particulares que lógica y biológicamente estaban ligados entre sí.

Ferrière consideró que centrar al niño era permitirle desarrollarse al ritmo de su propio crecimiento. Para el niño centrarse significaba interesarse por la vida, realizar el esfuerzo necesario y recobrar sin cesar la armonía, a la que consideraba tanto una energía espiritual individual (el eje de todo ser) como una energía ancestral acumulada (pre-adaptada a cada contexto singular por la familia y por el medio natural en que se desenvolvía). El niño debía poder centrarse tanto en la familia como en la escuela.

3. El aprendizaje simbólico y la vida social

El proceso educativo debía procurar en el niño, lo que Ferrière (1934) denominó "proceso de concentración espiritual", que en la actualidad se expresa como autorreflexión o autodisciplina, y que se lograba desde diferentes planos:

- desde el plano individual, distinguiendo su ritmo particular y su ritmo único de evolución para que se armonizara;
- desde el plano social, ya que toda comunidad estable armoniza porque establece una jerarquía con división de funciones, y en ella, el grupo y los grupos se comportan de un modo análogo al del organismo individual frente al ambiente;
- desde el plano espiritual porque el yo y la sociedad encuentran la razón, el orden cósmico visible, el orden invisible que lo preside y el orden espiritual que es su reflejo en los seres vivos (individuos y sociedades).

Este último orden era descubierto poco a poco por la ciencia, era la necesidad de absoluto, era el lazo de acción y reacción que se establecía entre la razón individual (en tanto que función) y la razón cósmica (en tanto que dinamismo universal). Aquí adquirían significación típicamente religiosa los elementos de la cadena: vacío sentido, aspiración, esfuerzo y necesidad de armonía.

Hasta el momento en que surgieron estas reflexiones los niños estaban regidos sólo por deberes: diferentes asignaturas y con los mismos horarios

para adultos y niños. Los niños y los adolescentes eran considerados adultos en potencia pero, sin los derechos y privilegios de estos últimos.

Según Françoise Ünger (1978), la viga maestra del edificio -léase escuela- era el principio de autoridad y la propuesta de la educación nueva suponía un cambio en el universo pedagógico, un cambio copernicano porque ya no giraba alrededor del adulto-rey, sino en la ayuda al niño o adolescente para encontrarse, para desarrollar su personalidad. Lo que iluminaba la tarea era el orden que imponía el principio de somos tres, la enseñanza, el niño y el educador, sirviéndose de la escuela.

Estos elementos se debían integrar en la acción educativa desde el valor del trabajo, porque las diferentes formas del trabajo lo obligarían al niño o al adolescente a definirse, a formarse, aunque fuese una tarea larga o difícil.

La Escuela Nueva como un movimiento innovador proponía un nuevo estilo de vida escolar, en el que la acción individual del niño se significaba en una perspectiva social, que se revelaba o manifestaba en una "sociedad democrática" y en una "colectividad nacional" que evitara el dogmatismo y el adoctrinamiento partidario, sin oponerse a los fines generales de la Nación o el Estado.

Una sociedad democrática "en armonía con su ideal", como lo expresó Luzuriaga (1945) debía permitir la actividad humana, la interacción y la acción conjunta. En ella, el Estado debía reconocer la multiplicidad de concepciones de la vida en él contenidas porque, la construcción de una sociedad democrática suponía libertad y educación que se desarrollaba en el medio social (familia y comunidad local e internacional). Lo que hoy se expresa en los conceptos de la formación del ciudadano y la solidaridad internacional.

El maestro español pensó en la reforma de la educación, en la educación de posguerra, en la que se debía integrar la vida nacional. Y para ello, consideró necesaria la "democratización de la educación" a partir de la educación oficial o estatal, que consistía en:

- dar a todos los hombres la máxima educación de que son capaces durante el mayor tiempo posible de la vida de cada hombre (independiente de su posición económica y social);
- facilitar para ello el acceso del pueblo a la cultura que nos ha transmitido la historia (que no puede ser patrimonio de unos pocos);

- hacer que la educación del pueblo comprenda no sólo a las clases llamadas populares, sino a la totalidad de los que integran la nación: intelectuales y manuales, sabios y artistas, religiosos y ateos;
- desarrollar el espíritu de colaboración nacional e internacional en empresas comunes, cultivando al mismo tiempo el sentido de convivencia y tolerancia nacional, racial, religiosas, etc.

Su utopía de una educación democrática social debía basarse en una concepción de la sociedad en la que los miembros de ésta se vieran libres del hambre, la desocupación y el abandono (Luzuriaga, 1945, p. 26).

Democracia y sujeto autónomo, democracia y ciudadano crítico y responsable requerían un hombre que sintiera la responsabilidad moral de dirigir los intereses públicos y que fuera capaz de ello. Su visión de la escuela como una pequeña República planteaba la función política de la educación y la función social del educador.

Estas reflexiones y valoraciones de la vida individual y social en democracia reconocían que las características de cada hombre eran variables, según la cultura de la familia y sus grupos de amigos, de vecinos, de trabajo, de vida cívica o religiosa, ya que la vida humana estaba sometida a los acontecimientos históricos y que la educación dependía del ideal de la generación que educaba y de los medios que ésta elegía.

En síntesis, estos principios en los que se asentaron los métodos de Escuela Nueva partían de concebir al conocimiento como una construcción sucesiva de momentos de explicación e interpretación. Era un conocimiento que debía interesarse en los fines a que podía conducir como parte de un proceso integral de la acción. Era un conocimiento que adquiriría valor en el plano espiritual, social y cultural.

D. ¿Cuáles eran sus principios?

Las ideas que expresaron la actitud científica y filosófica del movimiento de Escuela Nueva, expuestas en los apartados anteriores, se tradujeron en los principios que describían sus realizaciones o instituciones.

Esos principios surgieron a partir de 1899, cuando Adolphe Ferrière fundó en Ginebra el Bureau International des Écoles Nouvelles y en 1921, en la reunión de Calais, cuando se establecieron los principios de las escuelas nuevas en el campo, referidos a: la organización general, la formación intelectual y la formación moral.

Existen dos documentos que traducen el carácter oficial de esta corriente, sus metas y sus aspiraciones:

1° el que se refiere a los principios de la Liga Internacional de la Educación Nueva (1921) y

2° el de la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas (1912; 1926).

En el primer documento se presenta el ideario en siete principios que se transcriben a continuación y en el que las expresiones destacadas en cursiva son de Adolphe Ferrière:

“1) El fin esencial de toda educación es preparar al niño para querer y para realizar en su vida la *supremacía del espíritu*. Aquella 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 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 organizan 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” (Marín Ibáñez, 1990, pp. 269-270)

En el segundo, el documento de la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas (con sus treinta principios), se exponen todos los caracteres sobre: la organización general, la vida física, la vida intelectual, la organización de los estudios, la educación social y la educación artística y moral. La copia textual se encuentra en el Anexo de este trabajo.

Este documento precisó algunos aspectos o condiciones sobre la organización general de la institución. Entre ellos que:

- la institución escuela es un laboratorio de pedagogía práctica;
- se debe desarrollar en un internado en el que la influencia del medio permita una educación integral y se establezca un puente entre la vida familiar y la vida social, realizando los agrupamientos de acuerdo con los afectos espontáneos de los niños;
- el espacio (léase escuela) esté situado en el campo, medio natural del niño para realizar sus diversiones y trabajos, cercano a una ciudad para los adolescentes para su educación intelectual y artística (museos, conciertos, etc.)
- la agrupación de alumnos sea por casas separadas (entre 10 o 15 alumnos, dirigidos por un educador y una educadora; y
- la agrupación se valga del principio de coeducación de los sexos, para eliminar los elementos patológicos y preparar para matrimonios sanos y felices.

La “vida física” la organizó con trabajos obligatorios manuales, como la carpintería, el cultivo del campo y la crianza de animales y con trabajos libres como concursos, exposiciones, iniciativas individuales, etc. A los que sumó la gimnasia natural (juegos, deportes), los viajes (a pie o en bicicleta) y los campamentos que permitían la cocina al aire libre, la preparación de notas de viajes y rutas, los estudios de la geografía, de los monumentos y fábricas, entre otros.

La “vida intelectual” la entendió primero, a partir del desarrollo (desde adentro y desde fuera) de la cultura general y luego de los intereses espontáneos. Lo primero era el cultivo del juicio y la razón, a través del método científico y de un núcleo de ramas obligatorias que aportaran a la educación integral. Lo que suponía la especialización con cursos especiales periódicos, de libre elección pero obligatorio, para el cultivo de gustos, el desarrollo de ideas y de facultades del adolescente;

desarrollando la actividad personal con trabajos concretos, estudios abstractos y el uso del dibujo en todas las ramas. Lo segundo graduado por etapas psicológicas: en la primera infancia (cuatro a seis años) a través del juego, en la segunda infancia (siete a nueve años) a través de objetos concretos inmediatos y luego, por medio de los intereses concretos, especializados y en la adolescencia (trece a quince años) con los intereses abstractos y abstractos complejos.

Para la “organización de los estudios” se apelaba al trabajo individual de los alumnos (búsqueda, clasificación y elaboración individual de trabajos personales) y al trabajo colectivo con la puesta en común de los materiales reunidos sobre el tema, la búsqueda de asociaciones, aplicaciones y sistematizaciones. Además, la jornada de enseñanza (propriadamente dicha) de cuatro horas estaba limitada a la mañana y con una jornada personal de dos horas en la tarde. La jornada matutina se remitía a pocas materias por día para favorecer el interés sostenido con una variedad de maneras de tratar los temas y con pocas materias por mes o por trimestre (análogo a los cursos universitarios) con horario individual y agrupados por progresos.

La “educación social” se fundó en la organización de una república escolar con asambleas generales para tomar decisiones importantes de la vida de la escuela, con leyes que regulaban el orden comunitario y con la elección de los jefes, que eran alumnos que asumían responsabilidad social y liberaban a los profesores de las cuestiones disciplinarias. Estos jefes establecían las recompensas o sanciones positivas con trabajos libres para desarrollar el espíritu de iniciativa y los castigos o sanciones negativas, según la falta cometida y en casos graves con una acción moral personal, que ejercía un adulto amigo del culpable. También, los cargos sociales se repartían para aprender la colaboración, la solidaridad y a seleccionar a los más capaces como jefes.

En la “educación artística y moral” se proponía:

- para determinarlos al bien, el desarrollo de la razón práctica y de la conciencia moral con estudios referidos a las leyes naturales del progreso espiritual, individual y social, con lecturas o relatos, ficticios o reales para provocar reacciones espontáneas de juicios de valor;
- para determinarlos a lo bello, crear un ambiente de belleza y de música colectiva con orden, con trabajos manuales, con el contacto con las obras del arte o la práctica del arte puro con audiciones cotidianas de

obras maestras al mediodía, con la práctica del canto en común y de la orquesta.

Toda esta organización, con sus formas de vida se debía desarrollar a partir de la emulación, con servicios voluntarios o con un cuaderno de notas en que se registrara los progresos del niño o adolescente.

No todas las escuelas nuevas respondieron a los treinta puntos que habían sido establecidos, y se contempló como criterio que, para ser reconocidas como tales, debían cumplimentar por lo menos la mitad de esas características. Eran criterios de identificación. La escuela que pedía la adhesión a la Liga Internacional debía cumplir con quince de ellos y luego de ser recibida la solicitud eran visitadas; se analizaban las características y recién podían ser aceptadas con carácter formal como miembros (Tiana Ferrer, 2008, p.45).

Siempre se estimó que era un programa mínimo y alejado del carácter teórico.

Sólo recibieron modificación los principios que atendían a la coeducación, la ampliación de las actividades agrícolas y ganaderas, la agrupación de los alumnos, la competitividad y la incorporación o no de algunas escuelas confesionales.

Y cuando se requirió y necesitó describir las Escuelas Nuevas, se le dio más importancia a las ideas que se intentaban desarrollar que a las realizaciones en instituciones. Porque los principios fueron los que más trascendieron e inspiraron estudios o trabajos publicados, en revistas o libros, que aspiraban a la renovación de la educación.

CAPÍTULO II

LA ESCUELA NUEVA: VIDA Y TRADICIÓN ACUMULADA

Es necesario, como ya se consideró, explicar algunas cuestiones fundamentales de la pedagogía de Escuela Nueva, que influyeron en la experiencia mendocina de 1926-1936. Y para alcanzar una visión sistémica en esta publicación se aborda la revisión histórica pedagógica que favoreció la formulación de los principios internacionales de la educación nueva.

Esta revisión histórica pedagógica parte de considerar a la historia, como un recordar y entender, que se ocupa del pasado y la memoria, analiza el testimonio y reconstruye para conservar el recuerdo o para reparar una identidad lastimada (Sarlo, 2005).

En esta tarea es necesario definir la pluralidad de los tiempos históricos, las relaciones de ellos y su conexión con la memoria. Ésta, aunque tenga una vida más subjetiva, está dominada por ideas de valor colectivo y fundamenta las sociedades históricas. Es una forma de producir la historia, es una forma *del poder* y una forma *de poder* (Maiello, 1988).

De ahí que pensar el tiempo histórico de la Escuela Nueva lleve a considerar los aspectos sociales, culturales, técnicos y económicos, las relaciones de producción y la mentalidad de la época. También es considerar y entender el movimiento como vida y tradición acumulada, lo que significa reconocer que cada tiempo histórico aporta la riqueza y la genialidad de sus hombres.

Todas esas certezas ratifican algunas expresiones sobre la Escuela Nueva como que, no fue un hecho “esporádico y espontáneo” sino el “resultado y la manifestación final de una tradición europea de reforma pedagógica” (Del Pozo Andrés, 2002, p.190).

Y entonces, surgen como cuestiones a responder: ¿Cuál fue esa tradición europea? ¿Cuáles fueron los momentos del desarrollo de la Escuela Nueva? A éstos asuntos se aproximará la siguiente lectura sincrética.

A. ¿Cuál fue esa tradición europea?

Si se atiende a destacados estudios e investigaciones generales de la historia de la educación (Abbagnano; N. y Visalberghi, A., 1969; Bowen, J., 1986; Chateau, J. y otros, 1998; Dilthey, W., 1968; Gadotti, M., 1998; Galino,

M., 1982; Luzuriaga, L. 1952,1964; Mayer, F. ,1967; Mialaret, G., 1978; Pineau, P. y Otros, 2005) se puede aproximar una respuesta y reseñar, desde una lectura, esa tradición europea que concebía la educación en una relación estrecha entre el niño, la naturaleza y el medio.

En ese trabajo de indagación se encuentra Roger Gal (1978) para el que las raíces de la educación nueva se encuentran en la Antigüedad, en el método socrático que suponía el esfuerzo del alumno por llegar a la verdad. El aprendizaje se realizaba dialogando, en un ambiente agradable en el que, según las fuentes, alumno y maestro caminaban entre jardines o lugares al aire libre.

A esa época se debe sumar la propuesta de Platón de suprimir o desdeñar las diferencias entre varones y mujeres, porque esas diferencias se debían eliminar en todo los aspectos relacionados con la organización del Estado. Tal como lo expresó en *La República*, en el Libro Primero, Capítulo V:

Hay mujeres a propósito para la medicina, para la gimnasia, para la guerra las hay que no lo son; mujeres valientes, mujeres filósofas, y otras que no son ni lo uno ni lo otro, lo mismo sucede entre los hombres. Y así, no es en contra naturaleza el que practiquen los mismos ejercicios los individuos de ambos sexos, que sean naturalmente capaces de verificarlos. Luego esto es posible (Platón, 1949, p.177)

En esas líneas, que no expresaban evidentemente la mentalidad colectiva, se reconoció el derecho a la educación de los sexos, que hoy se ha ampliado con el principio de coeducación.

A partir de esa etapa histórica, la evolución intelectual (no siempre paralela a la material y por ende a la social) llevó al despliegue del Humanismo y el Renacimiento que provocaron la ruptura con la Edad Media, porque afirmaban el goce pleno de la vida y la concepción de un hombre centro del universo. Movimientos que se vieron favorecidos con el surgimiento de la burguesía y de los Estados Nacionales, con la glorificación de la riqueza y de la perfección humana.

En los siglos XV y XVI, ya se encontraban antecedentes y precursores del movimiento de Escuela Nueva.

Uno de los primeros en quebrar las normas de la época fue François Rabelais (1494-1553) que introdujo el tema de los “tiempos educativos y ritmos de aprendizaje”, con su propuesta sin relojes, sin castigos

corporales, sin reglas escolásticas, sin culto del pasado, sólo estudiantes de ambos sexos, inteligentes y bien parecidos.

Miguel de Montaigne (1533-1592) más equilibrado, profundo y sobrio que el anterior, en *Sobre la educación de los niños* destacó los principios de individualidad e integralidad como los fundamentos de la educación. Reconoció a la excelencia física como condición del desarrollo del hombre culto. Y en *De la educación de los hijos*, postuló el aprender como un proceso activo, como el pleno goce de la vida⁷.

En su visión optimista del mundo reconoció a la naturaleza como nuestra imagen maestra y en su *Diario de viaje* manifestó su preocupación por las diferencias humanas y su disposición a comprender otras costumbres y caracteres (Soury-Lavergne, 1984, p. 49; Chateau, 1971, p.29). Y en sus *Ensayos* (reedición del año 1976) expresó la idea de la pluralidad diciendo: "los hombres son diversos en gustos y posibilidades; y les es preciso dirigirse a su bien, según sean ellos mismos, y por caminos distintos". Este maestro francés consideró al universo, como el libro de los escolares; a la disciplina benévola y a la tarea de la educación, como promotora del cambio de actitudes.

Entre los grandes humanistas españoles, Juan Luis Vives (1592-1540), que como Montaigne se había opuesto a los métodos académicos de esa época, se animó en la defensa de la cultura de la mujer y en la búsqueda honrada de la verdad. Propuso el estudio de las cosas de la naturaleza, el uso de la lengua vulgar y en la enseñanza de la filosofía la comparación de las diferentes doctrinas.

Según Luzuriaga (1964) las ideas innovadoras del Renacimiento, se continuaron con Wolfgang Ratke, con Juan Amós Comensky y con John Locke que consideraban el poder activo de la enseñanza y del método sensorial - intuitivo.

⁷ La influencia de Montaigne fue notable en la historia de la educación de la provincia de Mendoza, porque este pensador presidió la educación de su sobrina Juana de Lestonnac. Esta viuda (francesa) fundó en el siglo XVII, en Burdeos, la Orden de Nuestra Señora conocida como Compañía de María, que se extendió, a partir del siglo XVIII, por América Latina con la creación de centros de educación elemental en México, Mendoza y Bogotá. Esta orden no buscaba formar monjas sino mujeres que cristianizaran el mundo y para ello establecieron en sus centros la educación formal básica (lectura, escritura, cálculo y doctrina cristiana) y gratuita de las niñas, sin distinción de clases sociales, ni de etnias.

El primero, Wolfgang Ratke (1571-1655) reconoció a la didáctica como disciplina particular y la legitimó a partir de que se podía aprender por medio de la observación de los hechos y de las situaciones del propio trabajo. Se opuso a la memorización sin sentido de la época y destacó la importancia del interés del alumno.

El segundo, castellanizado Juan Comenio (1591-1670), con su obra *Didáctica magna* propuso una enseñanza fundada en los principios empíricos-inductivos; su ideal era enseñar todo a todos, inclusive como lo planteaban Vives y Montaigne, a la mujer y en el lenguaje vulgar. Fue un optimista de la grandeza humana, que no toleró ninguna distinción de clases en la educación por lo que reclamó reformas en el gobierno y en la economía. Soñó con una escuela universal en un mundo de paz que aún no existe.

El tercero, John Locke (1632-1704), también filósofo político destacó en su obra *Pensamiento sobre la educación* el principio de individualización que fundó en el reconocimiento de que cada hombre posee características que lo diferencian de los demás (genio, gustos, necesidades) por lo que no todos aprendían con el mismo método. Al igual que Montaigne fue partidario del razonamiento y se opuso a los castigos corporales.

Al avanzar en el siglo de las revoluciones, Jean Jacques Rousseau (1712-1778) fue el eslabón que unió a los precursores con los pedagogos de la Escuela Nueva. En su obra *Emilio* habló de la educación no intencional como consecuencia de la libertad, capacidad y desarrollo del niño. Esto significó que la educación era más amplia que la actividad escolar y que se requería del estudio del comportamiento de las diferentes edades. Propuso una *pedagogía individual* cuando aún no se había desarrollado una *psicología individual* y sostuvo la idea del desarrollo individual del niño inocente en contacto con la naturaleza. Sus observaciones llevaron a exposiciones doctrinarias menos imperfectas y a nuevos intentos didácticos (Del Pozo, 2000; Filho, 1974). Careció de la visión y la experiencia de la realidad educativa, por lo tanto, no pudo aportar sobre las ideas de colectividad e integración (Luzuriaga, 1954).

Johan Basedow (1723-1790) fue quien aportó a la comprensión de la necesidad y utilidad de la educación popular. Creyó como Rousseau en la pureza natural de los niños, cuyas deformaciones provenían de la vida social por lo que organizó Philantropium, un internado para pudientes y pobres que quisieran ser pedagogos. Como otros pedagogos ya mencionados, se opuso a la memorización y a la imposición de las ideas;

aunque recomendó los ejercicios corporales severos para la maduración del carácter de los niños.

Se sumó a los cambios Heinrich Pestalozzi (1746-1827), sus centros de experimentación en Neuhof, Stanz e Yberdon (en Suiza) concretaron sus ideales pedagógicos⁸. Aceptó la educación a partir del desarrollo natural y según los conocimientos de la psicología. Predicó la enseñanza objetiva y retomó de Comenio la enseñanza intuitiva como experiencia directa. Además profetizó que *cuando la educación y la instrucción fueran una*, serían vitales.

Sus ideas fueron aplicadas por Federico Fröbel (1782-1852) a los niños de la edad preescolar. Este pedagogo ligó el papel educativo del entretenimiento a las actividades del juego. Como Pestalozzi consideró la educación como una tarea de adentro hacia fuera y al educando como un ser moldeable, activo, en continuo proceso de desarrollo. Los centros que organizó fueron denominados Jardín de los Niños o Jardín de Infantes - expresión metafórica- porque en un jardín se trabaja, pero se depende de la tierra, humedad y calor para que las semillas broten (visión integral). Los jardines fueron centros de acción social, porque los destinó a los niños y a las madres, y a las jóvenes que se preparaban para el matrimonio. Vio como pocos: el valor de la primera infancia para la vida, a través de la actividad libre y creadora del niño y de su educación estética y emotiva.

Juan Herbart (1776-1841) sistematizó las ideas de Pestalozzi y Fröbel, porque insistió en que la educación-instrucción, tenía que organizarse a partir de los principios de la psicología de la época. Creyó, como Pestalozzi, que de la intuición se pasa al conocimiento y sostuvo los principios de asociación, sistematización y aplicación del conocimiento. La armonía del aprendizaje, según Herbart, dependía del interés del alumno: acción, inteligencia y voluntad debían quedar unidos. Sus ideas tuvieron gran influencia en Europa y Estados Unidos de Norteamérica y aportaron al desarrollo de investigaciones en el plano de la didáctica, de la psicología y de la paidología.

En la lejana Rusia, las propuestas de León Tolstoi (1828-1910) fueron reconocidas como un antecedente de la Escuela Nueva porque atendió a la

⁸ Sus orientaciones pedagógicas sobre la unidad vital del niño, la integración de la teoría y la práctica, la relación de la idea y la experiencia fueron de notable influencia en la formación de 33 los maestros argentinos, a partir de 1870, con la creación de la 1ª Escuela Normal Nacional en la ciudad de Paraná.

influencia social de la escuela. Su experiencia en Lasnáia-Poliana le sirvió para realizar sus observaciones y escritos didácticos. Los estudiosos consideran que la reforma escolar de Lunatcharsky, posterior a 1917, presentó una combinación del realismo de Tolstoi y del espíritu pragmático de la educación norteamericana (Filho, 1974, p.165).

Esta lectura sobre los precursores del movimiento de Escuela Nueva, como se expresó al iniciar este apartado, es una selección general de pedagogos que anticiparon los principios y los fines de la Escuela Nueva, la que podría ser ampliada y completada en una obra general y sistematizada del continente europeo que hasta hoy no existe.

B. ¿Cuáles fueron los momentos de desarrollo de la Escuela Nueva?

A partir de 1850, se iniciaron las protestas contra los sistemas de educación que se habían aplicado durante siglos (Gal, 1978, p. 28). Así, la Escuela Nueva o educación nueva salió del romanticismo inicial.

La experiencia de las deficiencias y los defectos de la educación tradicional, exigieron responder a las nuevas necesidades de la educación del niño. Y las propuestas fueron lo contrario de lo establecido o de lo que se hacía hasta el momento.

La Revolución Industrial, como ya se expresó, fue un generador de complejidad social que profundizó los reclamos e imprimió a la Escuela Nueva ese carácter social y democrático, que se mantuvo durante las primeras décadas del siglo XX.

En un primer momento, se proclamaron los derechos del niño, su libertad y espontaneidad. Y luego se iniciaron las experiencias idealistas y subjetivas, entre ellas, la de Tolstoi, que afectaron a un reducido número de alumnos y en escuelas privadas.

Las primeras escuelas nuevas surgieron en Europa a partir de 1889, cuando también se publicaban los trabajos de observación experimental del aprendizaje y se hacían las primeras mediciones de las capacidades mentales y del rendimiento escolar. Surgió así, la psicología y el movimiento fue adquiriendo carácter internacional.

Lorenzo Luzuriaga (1952; 1965) consideró que se podían percibir dos corrientes en el movimiento, una europea y otra americana. Y que en su desarrollo histórico se distinguían claramente cuatro momentos:

1. El primero (1889 - 1900) se caracterizó por la creación de las primeras escuelas nuevas en Europa y América.
2. El segundo (1900 - 1907) quedó representado por la formulación de las nuevas ideas pedagógicas. En él se iniciaron las dos principales corrientes teórico-prácticas: la del pragmatismo experiencial con John Dewey y la escuela del trabajo de Kerschensteiner.
3. El tercero (1907-1918) produjo la renovación metodológica. Se aplicó a la creación y publicación de los primeros métodos activos: Montessori, Decroly, Dalton, Winnetka y de proyectos.
4. El cuarto a partir de 1918 fue el de la difusión y oficialización de las ideas y métodos de la educación nueva.

Esta periodización relativa y didáctica permite: enmarcar el proceso histórico de la Escuela Nueva desde sus orígenes, situar sincrónicamente en las tres primeras etapas el proceso de expansión de los sistemas educativos nacionales en América Latina controlados por el Estado, ubicar la etapa de desarrollo de la experiencia renovadora en la provincia de Mendoza y elaborar la exposición que se presentará a continuación.

1. El primer momento de la renovación (1889-1900)

Se inició en Inglaterra paralelo al proceso industrialista, al desarrollo de las ciudades y a los burgueses liberales que aspiraban al progreso social y cultural indefinido.

La primera experiencia de Cecil Reddie, en Abbotsholme (Derbyshire, 1889), se materializó en una escuela secundaria y privada. Estaba influenciada por la obra de Spencer y su proyecto lo enclavó en una propiedad rural, postulando que la escuela no debía ser un mundo separado de la vida (Filho, 1974). Se formó un internado confiado a un profesor, con una disciplina blanda, cuya función era estimular en el educando el desarrollo de sus capacidades.

Hacia 1893, se inició la experiencia de Badley, compañero de Reddie, que fundó en Sussex una escuela con mayor autonomía para los escolares e inauguró la coeducación en los internados. Para él, la escuela era una forma de adaptación social, que no se proponía la enseñanza, sino la vida.

La formación de los centros británicos influyó en otras naciones, entre ellas Francia, donde se organizó en 1889 con Edmond Demolins, la *École des Roches* en Eure, que la describen como un parque atrayente, sin muro, sin

cercos, con un mobiliario confortable, pero sin lujo y con una cantidad reducida de alumnos, al estilo de una familia. Su objetivo era formar la personalidad, inspirar la iniciativa y el sentido de responsabilidad.

Una experiencia en la enseñanza pública, a partir de 1919, fue la de Roger Cousinet, que trató de armonizar las exigencias oficiales con los intereses de los alumnos. Su sistema se denominó trabajo en equipos. Los alumnos se agrupaban espontáneamente, como lo hacían en un recreo, para trabajar, con ello se podía lograr el deseo de aprender y el intercambio de material e información.

En Alemania, los antecedentes se encuentran en las experiencias de escuelas nuevas con Hermann Lietz, seguidor de Herbart, en el primer instituto que formó en Ilsenburg; en 1901 en Haubinda; en 1904 en Bieberstein y la última en Waiven. Al fallecer Lietz, en 1919, su obra fue continuada como una fundación, dirigida por Andressen.

Uno de los colaboradores de Lietz, Gustav Wyneken, fundó en 1906, las "comunidades escolares libres" que tuvieron una gran influencia social, sus escuelas fueron dirigidas por los estudiantes, los que se agrupaban libremente en torno a los maestros o maestras en los denominados grupos de cooperación.

En 1909, Paul Geheeb fundó la Escuela Nueva de Odenwald en Oberhambach. Su propuesta de coeducación la fundamentó en la "necesidad de vida" que requería un organismo para que se desarrollara y en que toda oposición a ello, era un pecado contra la naturaleza. La supervisión de los niños y niñas quedaba a cargo de sus educadores, en una atmósfera iluminada y enriquecida por el saber pedagógico, en el que los educandos debían adquirir mayor dominio de su fuerza física y moral.

El movimiento se extendió por Europa y América, las experiencias se trasladaron a la enseñanza primaria y de la experiencia privada a las escuelas estatales (fiscales).

2. El segundo momento (1900-1907)

Se inició con Georg Kerchesteiner (1854-1932) con la primera experiencia de Escuela Nueva en la enseñanza estatal. Fue el creador de la escuela de trabajo en Munich e insistió que la escuela era un centro espiritual, cuando fue criticado por centrar la reforma en las actividades manuales. Según él, se aprendía por experiencia y el trabajo manual, también podía ser intelectual. A sus opositores los rebatió diciéndoles que no pretendía

cultivar un oficio manual o espiritual. Su objetivo era la educación humana general, que exigía aquellas actividades en las que el alumno "se siente especialmente dispuesto" (Marín Ibáñez, 1990, p. 110).

Este reformador, consideró el valor social del trabajo, el del trabajo que se realizaba en comunidad y planteó que la educación, era un proceso de autoeducación en el que había que poner en juego todas las capacidades, las que debían aportar a formar la responsabilidad del futuro ciudadano.

Sus ideas tuvieron gran repercusión y en 1919, la Asociación de Profesores de Leipzig presentó al consejo municipal de esa ciudad un proyecto de fundación de una escuela de ensayo o experimentación. Esta comenzó a funcionar en 1921, y su objetivo fue experimentar bajo un control científico, por lo que se formó a maestros voluntarios para participar de la propuesta. Los profesores tenían como un instrumento los programas oficiales, pero la enseñanza suponía la total autonomía de ellos.

Esta experiencia tuvo gran preocupación por los procedimientos didácticos y, según la describen, contó con las aulas necesarias, con un taller de carpintería, un laboratorio de física con instalación de agua, gas y electricidad y salas para trabajos manuales, aparatos de proyección, cajones de arena, etc. El trabajo se realizaba libremente y la enseñanza, entiéndase técnicas escolares, lectura, cálculo, escritura, era ocasional en el mejor sentido de la palabra. Se dividieron las clases atendiendo a la individualización y se crearon cursos libres.

La renovación pedagógica se vio favorecida por el levantamiento de 1918 que convirtió a Alemania en República, cuya Carta dedicó un capítulo especial a la educación. Las reformas se extendieron a diferentes ciudades como Berlín, Dresde, Neukoln, Bremen y Hamburgo, en escuelas estatales y privadas.

La experiencia en Austria, surgió después de la Primera Guerra Mundial, en 1919, cuando se convirtió en República, con el apoyo del Ministro de Educación Otto Glöeckel; que se inspiró en las ideas democráticas y utilizó como recurso la adaptación del trabajo a las necesidades e intereses de los educandos. Defendió el principio del trabajo funcional, la adaptación de los programas a las necesidades de la vida de cada comunidad y la globalización de la enseñanza.

En Italia, las experiencias habían comenzado en 1901, por iniciativa de la baronesa Alicia Franchetti, colaboradora de Lietz, en la zona de Montesca y Rovigliano y a su iniciativa se asoció Giuseppe Lombardo Radice.

Formaron la *Escuela Serena*, que expresaba la intención de esperar el despertar de los tesoros o capacidades del niño. Sus propuestas fueron expuestas en cursos, libros y conferencias y se expresaron en ¿la reforma escolar del régimen fascista? en 1923, por el ministro Giovanni Gentile.

3. El tercer momento (1907-1918)

Se caracterizó por el ensayo nuevas propuestas metodológicas y comprendió la renovación en Italia, con María Montessori, con la que se dio paso a la escuela de bases funcionales y al despertar de los tesoros anímicos del niño.

Muchas de las experiencias se realizaron en escuelas primarias y con las reformas se dio flexibilidad a los programas, se fomentó la expresión artística (dibujo libre y canto) y se incentivó el estudio del folklore. Pero al cambiar el gobierno italiano cambió su orientación ideológica y exigió que la escuela difundiera el régimen político; se prohibió la enseñanza de la psicología y la didáctica experimental y la escuela italiana se subordinó a la política fascista. Lo que significó el exilio para María Montessori.

Es la etapa en que Adolphe Ferrière trabajó en el Instituto Jean Jacques Rousseau (en 1912, en Ginebra, Suiza) y participó de la creación de la Oficina Internacional de Educación, que sirvió posteriormente para la organización de la U.N.E.S.C.O. Sus ideas se encuentran expresadas en sus obras *La escuela activa* y *La escuela activa a través de Europa*. En 1921, en el Congreso de Calais, participó de la creación de la Liga Internacional de la Educación Nueva.

Este pedagogo describió a la escuela activa como la puesta en marcha de las fuerzas espirituales y sostuvo que la tarea de la escuela consistía en que el niño pudiera centrarse en las actividades programadas. Una de sus propuestas, fue la educación de la mano con los trabajos manuales (generales y de orientación vocacional) y con el dibujo libre.

Trabajó con el Doctor en Medicina, Édouard Claparède (1873-1940), en el Instituto de Ciencias de la Educación Jean Jacques Rousseau. Y fue este médico el que precisó el concepto de educación funcional que explicaba cómo una profunda necesidad impulsa a la acción personal. Además, estableció distinciones sobre las realizaciones y los productos sensibles, los que pueden estar cargados, según sea la situación de un grado de actividad o pasividad y coincidió en ideas con Ovide Decroly (Bélgica, los centros de interés) en cuanto a la relación del juego primitivo y el trabajo (Filho, 1974).

Entre 1910 y 1920 se desarrollaron en Estados Unidos de Norteamérica experiencias fundadas en el principio de actividad e individualidad con el plan Dalton y el sistema Winnetka.

En 1908, Helen Parkhurst formalizó el denominado plan Dalton, en una escuela rural con un solo maestro. Así surgieron los contratos de trabajo y el trabajo con las fichas del alumno y del profesor; la metodología se fundaba en la libertad, responsabilidad, trabajo individual y aprovechamiento del tiempo.

Una experiencia semejante se desarrolló en Argentina y se denominó Escuela Unitaria. Fue desarrollada por el maestro Luis Iglesias (1915-2010) en Tristán Suárez, en la provincia de Buenos Aires, desde 1930 hasta 1957, adonde había sido designado – castigado- por su discurso de 1938 en el que destacaba la actitud de un empresario que donaba fondos para construir una escuela y una iglesia, a diferencia de los empresarios que colaboraban con el nazismo. Su preocupación por la infancia y por “romper los muros de la escuela burocrática, rutinaria, sujeta a la pedagogía de leer y escribir” se desarrolló en una escuela rural, bajo los principios de educación “integral y total” (Rajschmir, 2010). Entre sus herramientas didácticas se encuentran los cuadernos de pensamientos propios, las grillas de autoevaluación y los guiones didácticos⁹.

Otro ensayo de aprendizaje norteamericano fue el sistema Winnetka, ideado por Carleton Washburne que proponía la agrupación por clases y cada alumno conservaba plena libertad de desarrollo. La promoción se lograba por el nivel de adelanto.

El plan Dalton y el sistema Winnetka fueron a partir de 1932, en Montreaux (Suiza), el fundamento del ensayo realizado en la Escuela Experimental del Mail, con Robert Dottrens, Emilia y Elisa Magairaz, entre otros. En el que buscaron corregir los defectos de la enseñanza colectiva, adaptaron el trabajo individual con el uso de las fichas de trabajo a los alumnos dotados y con dificultades.

4. El cuarto momento a partir de 1918

Fue el de la difusión de las ideas de la Escuela Nueva por Europa y por América a través de Congresos y publicaciones. La Liga Internacional de la

⁹ En Argentina, actualmente, el maestro rural Nelson Rothar trabaja, según esos principios, en la escuela N° 61 Francisco Ramírez, en la tercera sección de islas del Departamento Victoria, en la provincia de Entre Ríos.

Educación Nueva se propuso difundir su ideario y cooperar con los educadores que se adhirieran a los principios a través de congresos y publicaciones, entre las que se pueden mencionar "Pour l'ère Nouvelle", fundada por Ferrière; "The New Era" en Londres, por B. Ensor; "Das Werdende Zeitalter" en Berlín, por E. Roten y "Revista de Pedagogía" en Madrid, por L. Luzuriaga.

En esta etapa requiere una atención especial España, porque está ligada a la historia pedagógica argentina desde la acción de la primera Escuela Normal Nacional, cuando fue reorganizada por José María Torres.

Esta nación fue representada, desde el primer momento, en el Comité de la Liga Internacional de Educación Nueva por Lorenzo Luzuriaga. Y en enero de 1922, fue fundada en Madrid la "Revista de Pedagogía", por él y otros distinguidos educadores españoles. Según cita su portada:

La Revista de Pedagogía aspira a reflejar al movimiento pedagógico contemporáneo y, en la medida de sus fuerzas, a contribuir a su desarrollo. Dotada de la amplitud de espíritu que requiere el estudio científico, está alejada de toda parcialidad y exclusivismo, e inspirada en el sentido unitario de la obra educativa, dirige su atención a todos los grados de la enseñanza.

La Revista encontró desde el primer momento una acogida muy favorable entre los educadores españoles e hispanoamericanos. Al propio tiempo pudo contar con la colaboración de los más eminentes pedagogos de Europa y América, aumentando así su autoridad y valía. Según Viñao Frago (2005) supo unir el saber práctico y el saber científico, la pedagogía como arte y como ciencia.

La Revista subsistió a través de las difíciles circunstancias políticas y sociales de España, sin afiliarse a ningún partido, tendencia o grupo social o político, manteniendo su independencia intelectual y pedagógica, hasta que terminó su publicación en julio de 1936. La Guerra Civil llevó a Luzuriaga y a la mayoría de sus colaboradores al exilio (interno o externo).

El intento de Luzuriaga de reanudarla en la Argentina (donde se había exiliado), en enero de 1939, no pudo seguir adelante a pesar de las palabras de aliento que recibió, porque le faltó el apoyo económico necesario. Sin embargo, muchos de sus artículos fueron reeditados en las décadas de 1940, 1950 y 1960, los que formaron parte de la Biblioteca Pedagógica de la editorial Losada, en la Ciudad de Buenos Aires.

Según Del Pozo (2003-2004), en España se produjo la divulgación de las ideas de Escuela Nueva y se pueden reconocer diferentes grupos que aportaron a la formación de esos centros, entre ellos: los conservadores, a partir de 1898, con las Escuelas del Ave María del Padre Manjón; la Institución Libre de Enseñanza; los maestros públicos que eran una minoría, que a partir de la segunda década del siglo XX concibieron el movimiento como favorecedor del cambio social y la burguesía catalana ligada al nacionalismo que buscaba construir una identidad propia.

La investigadora puntualiza que, a partir de 1913, se iniciaron las creaciones de centros con la aplicación de los sistemas Decroly y Montessori, en Barcelona, con Juan Palau Vera y Pau Vila. A partir de 1920, se desarrolló la experiencia de Kerchensteiner (escuela del trabajo) en Vizcaya, con Ruperto Medina y en Madrid, con el Grupo Escolar Cervantes y unos treinta colegios. El uso de la imprenta (técnica de Freinet) fue promovida en Lérida por Herminio Almendros y Jesús Sanz. En los inicios de la década de 1930, el método de proyectos se ensayó, en Cuéllar con David Bayón y en Valladolid con Félix Fernández, entre otros y la primera organización de la república escolar en Barcelona en la colonia escolar de Vilamar.

Del Pozo manifiesta que el establecimiento de la República en España permitió el desarrollo de las reformas innovadoras, especialmente en Madrid y Barcelona, porque en esas ciudades se encontraban las editoriales y revistas divulgadoras y residían los autores y traductores de las obras importantes de la Escuela Nueva.

En Argentina, la divulgación de las ideas de la Escuela Nueva se produjo a través de diferentes revistas que estuvieron ligadas al movimiento internacional como la revista "La Obra", publicada en Buenos Aires a partir de 1922, en la que se encuentra expresado el ideario del pensamiento pedagógico y a partir de 1927, las que publicaron los maestros mendocinos como "La linterna", "Ensayos" y "Orientación" ya mencionadas y que serán analizadas más adelante.

SEGUNDA PARTE

LA EXPERIENCIA DE ESCUELA NUEVA EN MENDOZA (1926-1936)

CAPÍTULO III

LOS PIONEROS DE LA ESCUELA NUEVA

La experiencia de Escuela Nueva de los maestros mendocinos (1926-1936) no se puede pensar desde la antinomia Escuela Vieja versus Escuela Nueva, porque se incurriría en un reduccionismo y se negaría la capacidad de estudio y evolución de sus protagonistas. Por eso, se consideró necesario y conveniente rastrear las raíces o antecedentes de esas innovaciones en la historia de la educación argentina.

Esta lectura histórico pedagógica se justifica por la permanencia hasta hoy – en las escuelas de gestión estatal o privada- de algunos de los principios de la Escuela Nueva y tiene por finalidad demostrar que esa renovación pedagógica, en Argentina y en Mendoza, fue consecuencia de la acción de algunos pedagogos, *optimistas argentinos*, que desarrollaron su accionar educativo durante la segunda mitad del siglo XIX y los inicios del siglo XX. Además, las personalidades que se presentarán a continuación sólo anticipaban algunos cambios y reformas que, en 1921, Adolphe Ferrière dejó establecidos al crearse la Liga Internacional de la Educación Nueva, cuestión ya analizada en la segunda parte de esta investigación.

El rastrear las raíces de esas innovaciones, para construir la memoria, se ha dirigido a la acción de los precursores en Argentina, desde una visión nacional y provincial. Este trabajo no apunta a hacer un estudio sistematizado de las ideas de cada uno de ellos, sino a explicar por descripción algunas de sus propuestas, que, como ya se expresó, se cristalizaron posteriormente en el ideario pedagógico de la Educación Nueva.

A. A nivel nacional

1. Los primeros cambios y reformas a partir de 1856

Los antecedentes se pueden remontar a mediados del siglo XIX, en la provincia de Buenos Aires, porque al ser vencido su gobernador, Juan

Manuel de Rosas, en la batalla de Caseros (3 de febrero de 1852) surgió la necesidad de promover el progreso político y en consecuencia el educativo. Esa provincia, al igual que Mendoza sancionó su Constitución en 1854 y, a principios del año siguiente, eligió a Pastor Obligado primer gobernador constitucional. A partir de estas acciones políticas se inició una etapa de renovación en el campo educativo.

Fue en el período 1856-1861 cuando se desarrolló un plan de reformas a través de la acción de Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) como Jefe del Departamento de Escuelas. Este "joven viejo" según Juan Mantovani (1950) era cósmico y volcánico; excesivo y avasallador; cambiante, arbitrario y contradictorio; áspero y categórico; claro y tolerante; suma de genio y pasión, con una visión optimista de la historia y con una capacidad irresistible para la acción que hirió tradiciones e intereses.

Su obra *Educación Popular* publicada por primera vez en 1848, en Santiago de Chile cuando era un exiliado, es considerada un estudio de educación comparada que compendia sus ideas. En ella consideraba a la ignorancia como un delito para la República, repudiaba la demagogia y sostenía el lema de que gobernar era educar. Pretendía el progreso y el bienestar por razones éticas y no solo materiales, y el progreso- pacífico como fruto del trabajo de la organización; porque la inacción o la incuria eran signos de barbarie y ésta era inhumana. Para él, como buen romántico, la nacionalidad no era sólo una idea, sino un sentimiento y una voluntad, y como hombre de acción propiciaba la desaparición del llamado desierto argentino con la inmigración y la eliminación de la incultura por medio del trabajo y de la educación.

Para Sarmiento era necesaria una escuela en manos del Estado que asegurara la República mediante el cultivo de la inteligencia de los individuos y la moralización de las masas a través de la enseñanza general, la iniciación profesional y la educación de la mujer. Una escuela para adultos y soldados, para peones y obreros, dominicales y nocturnas. Una escuela que procurara la cultura popular a través del libro y de las bibliotecas públicas.

Este "profeta de la pampa", en la expresión de Ricardo Rojas (1922), que postulaba educar a las masas a través de la escuela primaria había madurado sus ideas en el destierro; en el exilio en Chile como asesor de Manuel Montt, que fue presidente de ese país; en sus viajes por Europa y Estados Unidos de Norteamérica y en su relación con Horace y Mary Mann, en Boston.

Al ocupar en 1856, el cargo de Jefe del Departamento de Escuelas en la provincia de Buenos Aires, según los datos de la época, la población rondaba la cifra de 400.000 habitantes y funcionaban 11 escuelas de niños y 4 de niñas en la ciudad, y 39 de niños y 7 de niñas en los pueblos (Debenedetti, 1974). Estos datos justificaban su visión de apostolado pedagógico, porque sostenía que sólo se era civilizado cuando el saber y el bienestar alcanzaban al mayor número. Y en su actuación abarcó diferentes aspectos de la vida escolar, entre ellos:

- la formación del fondo escolar o de las rentas propias, con los bienes confiscados a Rosas, declarado *reo de lesa patria*, por la Ley de 1857;
- la edificación de locales escolares propios y adecuados por razones de higiene y de ornato;
- la idoneidad de los maestros (con el proyecto de organización de la Escuela Normal);
- la provisión de material didáctico;
- la propuesta de un nuevo método de lectura (reemplazo del deletreo por el silabeo)
- la fundación de “Anales de la Educación” (primera publicación pedagógica del país) en la que se encuentran memorias, artículos sobre principios pedagógicos, cuestiones didácticas y otros asuntos de la enseñanza.

Estos aspectos de la vida escolar y de la labor que quedó registrada en el “Informe de 1860” en el que expresó:

...como se presenta la educación pública en Buenos Aires es ya la más adelantada de la América del Sur, por la erección de numerosos edificios, por la perfección de sus métodos, por la belleza de sus implementos y por la buena condición, eficacia y baratura de sus textos de enseñanza. Si en adelantos materiales, en ferrocarriles, puentes, muelles, hemos apenas iniciado al país en los progresos de nuestra época, en educación pública podemos lisonjearnos de mejores resultados relativos... (Sarmiento, *Obras Completas*, Tomo XLIV, “Informes sobre Educación”, Informes del Jefe del Departamento de Escuelas de Buenos Aires).

Su acción se desplegó al resto del territorio argentino cuando al convertirse en presidente de la Nación Argentina (1868-1874) creó la Escuela Normal

Nacional en 1870, que tenía por objetivos políticos unificar y pacificar el país y formar maestros profesionales. Él, que nunca vaciló en traer de afuera lo que en esta nación se desconocía, contrató a los educadores norteamericanos para que organizaran ese centro como funcionaba en la ciudad de Boston. La Escuela Normal formó en el respeto a las leyes de la naturaleza y la personalidad del niño, la eliminación de los castigos corporales, el dominio de la clase a través del recurso de despertar el interés del niño y la actividad fructífera (Salvadores, 1940).

Su gran ayudante fue Juana Paula Manso (1819-1875) quien había recibido una educación fuera de lo común. Había iniciado sus estudios en el Colegio del barrio de Monserrat, que había fundado la Sociedad de Beneficencia para la formación de maestras y alrededor de los catorce años ya había traducido dos novelas del francés que su padre hizo publicar.

Por la política autocrática de Rosas se vio obligada con su familia a vivir en el destierro. Primero, en Montevideo donde fundó el Ateneo de Señoritas y luego, en Brasil. En Río de Janeiro escribió y publicó poesías como *La Armonía* y teatro como *La Familia Moret*, *La Familia del Comendador* y *Los Misterios del Plata*; fundó el "Journal de Senhoas" revista destinada a la mujer y estudió Ostetricia en la Universidad de Río de Janeiro (Cútolo, 1975, p.381).

En esa ciudad se casó en 1844 con el violinista portugués Noronha y con él viajó a Filadelfia, a Nueva York -donde conoció a Horace Mann- y a la Habana. Cuando llegó a Nueva York ya se habían iniciado los debates de las primeras oradoras femeninas encabezadas, en las calles, por la abolicionista Harriet Beecher Stowe, y en los periódicos con las editoriales de Angelina y Sara Grimke, en contra de la esclavitud y a favor de los derechos civiles femeninos.

Allí, Manso escribió libretos a los que su marido le puso música, entre ellos: *El Oratorio Cristóbal Colón* y las zarzuelas *Elvira la saboryada* y *Esmeralda*.

De regreso a Río de Janeiro, fue abandonada por su marido y quedó a cargo de sus dos hijas. En 1853, a la caída de Rosas, regresó a la Argentina y en un intento de despertar la conciencia femenina y ganar dinero, publicó ocho números de la revista "Álbum de Señoritas" periódico de literatura, modas, bellas artes y teatro, por suscripción. Además, escribió a favor de la educación popular y de la liberación de la mujer en otros periódicos como "La Ilustración Argentina" y "El Plata Científico y Literario".

Fue elegida por Sarmiento como directora de la primera Escuela Mixta, a partir del 1 de julio de 1859, que funcionó en la ciudad de Buenos Aires, en el barrio del Buen Orden, entre las actuales calles Venezuela y México y aportó a la renovación de la educación elemental. Esta escuela quedaba bajo la Inspección de la Sociedad de Beneficencia, que se había opuesto a su creación. Sin embargo, la creación y el nombramiento de Juana Manso quedó justificada por Sarmiento:

Que admitan alumnos varones y niñas indistintamente, siempre que su instrucción no pase los ramos que deberán enseñar, que son lectura, rezos, doctrina, escritura y operaciones primeras de aritmética...

El infrascripto se propone, a medida que la necesidad lo indique, crear en todas las parroquias escuelas de este grado, y confiar exclusivamente su dirección a maestras, por estar persuadido de las ventajas y conveniencia de encomendar a las mujeres la enseñanza rudimental, que tanto se aproxima a la educación materna, y que abrirá un vasto campo a las mujeres para proporcionarse medios honorables de subsistencia y prestar un gran servicio a la sociedad cultivando su inteligencia...

Como las cualidades que honran a su sexo no son beneficiosas sólo para las niñas, pues la madre lo es de varones y de mujeres, he creído que la circunstancia de asistir varones a la Escuela N° 1 Primaria, no la excluirá de la influencia benéfica que la institución de la Sociedad de Beneficencia está llamada a ejercer en la educación de nuestra juventud, a toda la cual debiera extender sus desvelos sin distinción de sexos (Citado por Levene, 1939, pp. 57-58).

Defensora de la educación popular y de la educación integral ensayó la coeducación, incorporó al contenido escolar el aprendizaje de dos idiomas extranjeros (inglés y francés) y el dibujo lineal. Pregonó los principios fröebelianos y la formación de jardines de infantes. Experimentó nuevos métodos de enseñanza basados en la intuición y en las ideas de Pestalozzi. Sus objetivos eran mejorar la enseñanza a partir de respetar los intereses y la actividad libre del alumno y desarrollar una disciplina suavizada.

Se opuso a la escuela verbalista y favoreció el establecimiento de bibliotecas populares como la que fundó en Chivilcoy, que fue la primera en la provincia de Buenos Aires.

Esa biblioteca se mantenía con suscriptores y poseía un teatro para las actividades culturales, las mujeres tenían en ella amplia participación y allí funcionó la Sociedad de Escuelas Comunes. La biblioteca inició su funcionamiento con la donación que hizo Juana Manso de sus libros y con algunas de sus conferencias para poder obtener fondos para la misma. En una de sus visitas, en el mes de octubre de 1866, les decía a los vecinos: "Fundemos una Biblioteca Popular, como complemento de la Escuela, y ambas como base de toda libertad" y agregaba "imposible sin la educación del pueblo" (Anales de la Educación Común, 1866, p.74). Al año siguiente, ante la creación de otra biblioteca les recordó a los asistentes qué era una biblioteca popular:

No se entienden por bibliotecas para los pobres o los que saben menos; esa distinción importaría admitir que el pueblo es una dualidad compuesta de pueblo decente o que sabe, y el pueblo plebe que no sabe. Una biblioteca popular es para todos, costeadada por todos, y debe componerse de toda clase de libros sin restricciones, para que todos y cada uno use libremente de su propio criterio en la elección de su lectura (Anales de la Educación Común, 1867, p.19).

Como mujer promovió la instrucción de la mujer e intentó la educación sexual de los niños (que recién en el año 2005 se convirtió en ley de enseñanza para toda la República Argentina) y en uno de sus artículos describió las dificultades por las tuvo que pasar hasta su renuncia en 1865. Para ella los problemas más difíciles eran acertar con el mejor método de organizar y dirigir una escuela infantil y la coeducación de los sexos.

En julio de 1865 recibió una nota del Departamento de Escuelas por la que tenía que despedir de la escuela a todos los niños varones de 8 años. A la que objetó diciendo que "en seis años de dirección de la Escuela nunca había tenido motivo de temer la aproximación de sexos en esa edad" a lo que se le respondió "tenga o no tenga usted razón haga lo que se le manda". Para ella "las escuelas deberían ser todas de ambos sexos, no importa la edad. Lo que se precisa son maestros y maestras competentes" (Anales de la Educación Común, 1865), por lo que consideró la orden una persecución y el placer por la destrucción de la obra de otro.

Juana Manso renunció a su cargo por la gran oposición a su tarea y la resistencia a su acción reformista, la que fue aceptada inmediatamente con efecto a partir del 1 de septiembre de 1865.

Para esa época ya funcionaban 20 escuelas de ambos sexos.

Al llegar Sarmiento a la presidencia de la República, en 1868, la volvió a convocar, le confió la dirección de la escuela de Catedral Norte (en la ciudad de Buenos Aires) y la nombró miembro del Consejo de Instrucción Pública en 1870. Con las posibilidades que le ofrecía este cargo organizó la primera Conferencia de Maestras para intercambiar información y planear nuevos métodos de enseñanza.

En ese año presentó un Informe sobre el estado de las escuelas infantiles, a raíz de su inspección a 26 escuelas. En ese documento es destacable el lineamiento pedagógico que le dio a la acción de fiscalizar, lo que se puede deducir de los siguientes ítems:

- Si las escuelas visitadas responden a su denominación científica.
- ¿Cuál es el objeto de la Escuela Infantil?
- ¿Responden a él nuestras escuelas?
- ¿Cómo están preparadas las maestras de las Escuelas Infantiles?
- ¿Qué clase de inspección vigila estas Escuelas?
- ¿A qué programa de instrucción obedece la enseñanza que se imparte en estas escuelas?
- ¿Cómo está organizada su economía científica?
- ¿Qué puede hacerse para mejorarlas? (Anales de la Educación Común, 1867, pp.317- 341).

Su objetivo y acción en el Consejo no era sólo la inspección de las Escuelas Infantiles, sino que buscaba mayor formación para las maestras y maestros en ejercicio.

Para concretar ese objetivo tradujo textos de pedagogos (entre ellos Pestalozzi, Fröebel, Lalor, Calkins, Liebre y Horace Mann, según figura en los Anales). Además escribió un compendio de Historia Argentina, porque las escuelas carecían de un texto donde se pudiera aprenderla; tradujo obras didácticas norteamericanas y dirigió "Anales de la Educación Común" hasta 1871. En esta Revista se pueden encontrar informes sobre la situación de la Instrucción Pública en las provincias de la República Argentina, estadísticas, situación de los edificios, resultados de exámenes, costos de la educación; estudios sobre la instrucción pública en otros

países como Brasil, Uruguay, Chile y Francia; artículos sobre el libro *La educación* de Herbert Spencer y sobre pensamiento e historia de la educación.

En 1871, fue la única mujer miembro de la Comisión Nacional de Escuelas durante el ministerio de Nicolás Avellaneda (futuro presidente de la República en el período 1874-1880), cargo que ocupó hasta abril de 1875 en que murió.

Esta mujer fue silenciada en la historia argentina hasta las últimas décadas del siglo XX, en que se desarrollaron los estudios de género. Era demasiado emancipada para su época: divorciada y anglicana conversa, aunque se la puede ubicar entre otras mujeres patricias bregando por la ilustración femenina. Demasiado viril, desempeñó roles que estaban asignados al varón y nos recuerda a Olympe des Gouges que proclamaba la regulación de los sexos y la abolición de la esclavitud. Y aunque, debió superar las incomprendiones y dificultades que en su época rodeaban a la mujer que se propusiera avanzar sobre el espacio público, representó una búsqueda de protagonismo cultural y educativo por su acción en los asuntos públicos, desde los ámbitos del gobierno escolar.

2. Los profesores krausistas a partir de la década de 1870

Entre otros antecedentes de la Escuela Nueva, en Argentina, se puede mencionar a aquellos educadores que manifestaron en su accionar docente la influencia del krausismo. Esta doctrina, que sostenía la armonía entre el hombre, la naturaleza y Dios, provocó una serie de innovaciones metodológicas que se pueden conocer a través de la acción pedagógica de Pedro Scalabrini, Hipólito Yrigoyen y Carlos Vergara.

El primero de ellos, Don Pedro Scalabrini (1849-1916), había nacido en Como (Italia) en cuyo Liceo estudió. En 1868, emigró a América por cuestiones políticas, léase ideas liberales y republicanas, y en 1870, llegó a Paraná donde publicó *Pan del Alma*, escrito en el que expresó sus ideas sobre la necesidad de la instrucción pública y en el que manifestó su espiritualismo. A partir de 1872 comenzó a trabajar en la Escuela Normal Nacional de Paraná, dictando la asignatura Constitución de la República Argentina y principios de gobierno, en el que declaró sus ideas liberales y krausistas.

Scalabrini, según semblanza redactada por Víctor Mercante (1917), quien fue uno de sus alumnos más destacado, respetaba la naturaleza del alumno y la función educacional, creía en la espontaneidad y autonomía de

la vida, y en la libertad sin imponer dogmas, razones por la que se manifestaba parco en sus clases:

- Sus lecciones de filosofía se realizaban en las barrancas del río Paraná. Allí se desarrollaba la *lección de cosa*, donde postulaba que todo objeto era una manifestación de una forma, que el saber humano consistía en descubrir las relaciones lógicas internas de esa forma y que el progreso debía manifestarse en una integración armónica de diferentes aspectos, asuntos o elementos.
- En su enseñanza de la historia dividía una civilización en asuntos y el alumno estudiaba los factores sociales, para lo cual debía organizar su plan, buscar las fuentes y estudiar sobre los hombres y los acontecimientos. En una clase posterior se realizaba el análisis, a veces muy exhaustivo; se elaboraba un juicio hipotético, que era leído y discutido colectivamente, y se volvía a consultar las fuentes, si se consideraba necesario.

Esta práctica didáctica se fundaba en uno de los principios pedagógicos denominado *libertad interpretativa*, es decir, en el respeto más profundo por todas las opiniones.

A partir de 1886, Scalabrini influenciado por el positivismo de Augusto Comte, publicó las *Cartas Científicas* que eran disertaciones filosóficas sobre el positivismo y la paleontología. Buscó expresar una síntesis entre el comtismo y el darwinismo y con ello, se convirtió en un propulsor de la creación de los museos escolares (ordenados y organizados con criterio científico). Fue partidario de la formación o enseñanza práctica y en 1916, junto a Alfredo Ferreyra (positivista ortodoxo) fundó la Escuela Normal Nacional en Esquina (provincia de Corrientes). Esta creación con orientación práctica es considerada un antecedente de los centros educativos organizados más tarde por los socialistas (Vergara, 1913).

El segundo maestro krausista al que se hará referencia, Don Hipólito Yrigoyen (1852-1933), fue presidente de la Nación en los periodos 1916-1922 y 1928-1930. Fue el primer presidente que llegó al gobierno a través del voto secreto, obligatorio y masculino y con el que la clase media accedió al poder.

Su acción pedagógica se puede describir, a partir de su nombramiento en 1881, como profesor de Filosofía en la Escuela Normal de Maestras, en la ciudad de Buenos Aires. Este cargo lo obligó a acercarse a las expresiones contemporáneas del pensamiento europeo y a replantearse problemas

filosóficos. Él había bebido de las doctrinas de Krause, a través la edición de 1873, del *Derecho Natural* de Ahrens y de la Institución Libre de Enseñanza. Vestía ropas oscuras, no concurría a diversiones o tertulias y como Giner de los Ríos consideraba a la educación:

no como coacción sobre el individuo, sino como un método que le permitiera desenvolver por sí mismo sus propias fuerzas internas, tratando de evitar la intelectualización o la desmedida acumulación de conocimientos o despersonalización del educando, para procurar, en cambio hacerle comprender el sentido de su propia existencia (Luna, 1964, p. 52).

No dictaba clases magistrales ni hacía oratoria, procuraba con su voz y acento personal intimidad. Su método didáctico se ajustó a las enseñanzas de Giner de los Ríos porque:

- Sus alumnas tomaban la iniciativa en la clase y se hacían responsables de la lección. Les encargaba, en forma sucesiva, la exposición de las lecciones y las responsabilizaba del desarrollo de la clase. Él se reservaba el rol de hacer las observaciones pertinentes y favorecía en ellas el desarrollo de sus aptitudes docentes.
- En la enseñanza de la Historia Argentina superó el conocimiento enciclopédico y anecdótico con una visión global y particular; propuso una periodización de las etapas históricas argentinas a partir de 1810: Independencia, Organización y Constitución y Reparación. Yrigoyen tenía veintinueve años cuando cubrió las cátedras de Historia Argentina e Instrucción Cívica.
- Predicó a favor del cooperativismo dentro del aula y propuso crear tribunales de niños en las escuelas para educarlos en la práctica de la justicia (Gálvez, 1961).

Con esas prácticas didácticas, Yrigoyen se anticipaba a los tiempos renovadores de la segunda década del siglo XX.

Paralela a esa acción se desarrollaba la de Carlos Vergara (1859-1929), el ejemplo paradigmático entre los pioneros de la Escuela Nueva.

Había nacido en Mendoza y el gobierno de la provincia lo becó para estudiar en la Escuela Normal Nacional de Paraná, donde se formó en las ideas del krausismo con Don Pedro Scalabrini. Al finalizar sus estudios, en la época en que era director José María Torres, figuró en el Informe de 1879 como uno de los maestros sobresalientes. En 1879, trabajó en la

Escuela Normal Nacional de Mendoza y en 1883, se convirtió en Inspector de la Superintendencia de Escuelas de la Provincia. Sus críticas a la política educativa oficial lo llevaron al enfrentamiento con el Consejo Nacional de Educación que lo destinó a la provincia de Santiago del Estero, una de las más alejadas y pobres en esa época, cargo que rechazó.

Fue a partir del 23 de marzo de 1887, como director de la Escuela Normal Nacional Mixta de Mercedes, en la provincia de Buenos Aires, que desarrolló su experiencia política, didáctica y disciplinaria precursora de la Escuela Nueva.

Llegó a dirigir esa escuela, a pesar de sus críticas a la política educativa como ya se expresó y su experiencia se puede rastrear en los artículos que Vergara publicó en la revista "La Educación" y en el diario local "El Oeste". Estas fuentes primarias expresan que durante el primer año de su gestión comenzaron las renunciaciones de docentes, tras las que Vergara prometió irse él, si él era el obstáculo (Terigi, 1991).

En el año 1888, sus ideas de autonomía del alumno en el espacio escolar y de tendencia al bien (Vergara, 1884) sustentaron sus prácticas transformadoras tales como:

- los alumnos tenían entera libertad para hacer críticas al funcionamiento de la Escuela y formular sugerencias;
- los alumnos dirigían diferentes actividades escolares, como la celebración de las Fiestas Mayas, tanto en la organización como en la redacción de los discursos alusivos;
- casi todos los días, se realizaban paseos escolares con finalidad didáctica, porque alguna clase de la Escuela de Aplicación del Curso Normal salía con su profesor por los alrededores;
- una vez al mes, la Sociedad Unión Normalista, que tenía como órgano de prensa "El Normalista" presentaba las conferencias de los alumnos del Curso Normal referidos a diferentes estudios;
- los alumnos del Curso Normal sostenían la Sociedad Protectora Belgrano y costeaban los estudios normales de jóvenes pobres y dirigían la Caja de Ahorro Escolar que se había organizado.

Pero, ese año también fue el de las desinteligencias con Alfredo Ferreyra (positivista ortodoxo), que se terminó yendo a la ciudad de Buenos Aires y

luego, con el secretario Casio Moreira y con Cora Wil, con los que sucedió lo mismo.

En marzo de 1889, un artículo editorial del diario “El Oeste” formuló acusaciones contra Vergara y se inició la intervención del Ministerio de Instrucción Pública, que concluyó con su posterior alejamiento.

En esos días Vergara había publicado una carta al Ministro de Instrucción Pública, Filemón Posse, y en ella pedía cambios radicales para la enseñanza secundaria. Criticaba desde la perspectiva didáctica los procedimientos de enseñanza que disociaban teoría y práctica, la imposición de ideas y modelos y la enseñanza verbalista. También pedía autorización para alterar el programa oficial proponiendo que:

- la clase eligiera por mayoría el punto que debía tratar,
- cada alumno expresara lo que sabía de dicho tema,
- se considerara el mismo tema al día siguiente, según las consultas hechas en los libros, y
- finalmente arribaran juntos, docente y alumnos a una conclusión que no necesariamente era la que ofrecían los libros.

A esta propuesta, Vergara sumó una circular a los padres y a los maestros sobre el régimen disciplinario en la que puntualizó que no se impondría castigo alguno ni penitencia, porque consideraba que los medios disciplinarios que afectarían la dignidad del alumno eran considerados contraproducentes y desorganizaban la escuela, y que, si el espíritu bondadoso del profesor no era eficaz para el alumno, se pasara su nombre a las autoridades, después de por lo menos cuatro advertencias para que fuera sancionado. Todo alumno debía tener la convicción de que nadie tenía derecho de tocar su dignidad, ni con una mirada fuerte (Vergara, 1913, p.156).

En marzo de 1890, al iniciarse las clases se continuó con el conflicto en la Escuela Normal por su sistema pedagógico y ¿sus desórdenes? Las denuncias tuvieron su eco porque el gobierno escolar envió a fiscalizar al Inspector Eleodoro Suárez, que había participado de la creación de la Escuela, lo que generó una batalla periodística entre las notas publicadas en “La Educación” y el diario “El Oeste”. En junio, se cerró la Escuela y se dio vacaciones a los alumnos hasta nuevo aviso. Y Vergara fue destituido.

No es objetivo de esta publicación realizar un estudio del conflicto que provocó la gestión de Vergara, pero sí destacar que quince años más tarde, su experiencia didáctica y disciplinaria fue caracterizada por la prensa local como una de las Glorias de Mercedes. Allí, él inició las reformas con prácticas que se habían difundido por América y Europa, pero que ya tenían su base científica en Argentina y que se pueden vislumbrar desde 1883, en "El Instructor Popular" en la provincia de Mendoza (Roig, 2006, p.140).

El conflicto que provocó la gestión de Vergara tuvo una perspectiva política que no se menciona en las investigaciones hasta ahora realizadas pero, que él dejó publicada diciendo:

He aquí la verdad que hemos comprobado: cuando dirigíamos la Escuela Normal de Mercedes (provincia de Buenos Aires) estimulamos a la juventud hacia la acción social y pública. Los alumnos mayores y una parte de los profesores se lanzaron a la política activa. El malogrado profesor de la Escuela, Pedro Leites, cuyo talento altísimo jamás podemos olvidar, cuantos le conocimos, fué elegido Presidente de la Unión Cívica Radical. Con él estaban casi todos los Alumnos del curso normal. Estos jóvenes escribían en los diarios y hablaban en las plazas públicas y en los clubs. El empuje era irresistible, y el triunfo del partido radical inevitable (Vergara, 1913, pp. 40-41).

Por lo que era evidente que, más allá del supuesto desorden de la renovación pedagógica, la movilización política de los jóvenes y profesores a favor del radicalismo y la Revolución del Parque fue la causa más profunda para la destrucción de la experiencia en Mercedes.

A los quince años de la experiencia en la Escuela Normal de Mercedes, el Dr. Zubiaur envió una carta al Dr. Alfredo Ferreyra en la que le comunicaba que iba a visitar en Chicago, la Escuela del Coronel Francis Parker:

es un buen augurio que venga de Estados Unidos un aplauso para las ideas iniciadas en Mercedes, porque fue también en Estados Unidos donde se apreció y aplaudió a Sarmiento, cuando aquí los Argentinos lo tenían por un 'pobre diablo medio loco' (Vergara, 1913, p.387).

Allí, en la escuela de Chicago, se manifestaban las mismas ideas de Vergara pero con una gran diferencia: la experiencia era apoyada por las autoridades y no existía oposición política.

Después de esa experiencia malograda, Vergara fue vocal del Consejo de Educación en la provincia de Santa Fe y en 1900, Inspector Técnico en la Ciudad de Buenos Aires. En 1907, en esa ciudad, en un Distrito Escolar bajo su inspección, puso a prueba el autogobierno o la República Escolar.

Sus ideas, manifestadas en *La Revolución pacífica* y en *Gobierno propio escolar* (1911), sobre la presencia de Dios en la naturaleza, la existencia del bien como valor divino que se expresa en la naturaleza del hombre, la interpretación científica de los hechos observados ligada a la ética, la concepción de formar el ambiente porque condicionaba las conductas sociales, la consideración del trabajo del aula dirigido a satisfacer las necesidades reales de la vida han llevado a considerarlo un ecléctico (Ortiz, Op.Cit.,1989, pp.118-119). También es considerado por los investigadores el último representante del espiritualismo filosófico, un ejemplo del krausopositivismo (Roig, op. cit. 2006, p.154) y el antecedente de la escuela no directivista que postulaba el espontaneísmo antiautoritario a partir del trabajo y la libertad de expresión (Tedesco, Op. Cit. 1986, pp. 269-279).

Su semblanza quedó en la historia de la cultura de Mendoza como un revolucionario de la pedagogía por sus nuevos métodos educativos y porque sus ideas era "el compendio de una vida de lucha y de labor realizada sin descanso a través de su existencia" (Morales Guiñazú, 1943, p. 360).

Estos precursores de la segunda parte del siglo XIX y principios del siglo XX, en la República Argentina participaron con sus acciones de la formación y consolidación del Sistema Educativo Nacional (Martínez Paz, 1979). Ellos abrieron el campo educativo a las reformas pedagógicas de la Escuela Nueva, que se desarrollaron, especialmente, en el ámbito de la escuela pública. Y sus propuestas metodológicas expresaron posiciones democráticas que se mantuvieron en parte del sector medio argentino durante toda la década de 1930 (Puiggrós, 1992, p. 9).

B. A nivel provincial

Una característica distintiva de la experiencia de Escuela Nueva en Mendoza fue la lucha por los derechos profesionales desde la acción gremial y sindical, razón por la que se ha elaborado este apartado. Si bien no era un aspecto expresado en el ideario de Escuela Nueva se derivaba de concepciones expresadas en los 30 puntos, entre ellas que:

- la disciplina personal y la disciplina colectiva deben tender a reforzar el sentimiento de las responsabilidades individuales y sociales;
- la competencia o concurrencia egoísta, debe desaparecer de la educación y ser sustituida por la cooperación que enseña a poner su individualidad al servicio de la colectividad;
- la república escolar permite con asambleas generales tomar decisiones importantes de la vida de la escuela y elaborar leyes que regulen el orden comunitario;
- la elección de los jefes, que asumen responsabilidad social y los cargos sociales, deben servir para repartir la colaboración, aprender la solidaridad y seleccionar a los más capaces como jefes; y
- la formación del futuro ciudadano debe apuntar a cumplir sus deberes hacia su prójimo, su nación y la Humanidad en su conjunto, y también al ser humano que debe hacerse consciente de su dignidad de hombre.

En suma, era la participación y la lucha por los derechos profesionales, la idea de democracia y de formar al ciudadano lo que dirigía la acción de los pioneros mendocinos, a principios del siglo XX. Esos maestros demostraron con sus acciones el espíritu democrático que los caracterizaba y lo transfirieron al campo pedagógico. De ahí que sus actos se hayan convertido en hitos históricos provinciales.

Todas las prácticas que les permitieron avanzar en el logro de sus derechos profesionales manifiestan la participación por mayoría de las mujeres. Buscaban el progreso social y profesional pero, se produjeron cargadas de enfrentamientos con el Gobierno Provincial, fuese liberal, conservador o populista.

Entre las fuentes primarias que pueden explicar esas acciones democráticas, se pueden citar:

1. las cartas elevadas a las Autoridades Provinciales;
2. las crónicas sobre la organización de asociaciones como el grupo "Idea" y las notas enviadas a la redacción del periódico "Sarmiento"; y
3. las razones por las que se formaron las organizaciones gremiales y sindicales.

Estos documentos son parte de las Resoluciones de la Dirección General de Escuelas (D.G.E.) que se encuentran en el Archivo Histórico de Mendoza (A.H.M.) y que permitieron elaborar el siguiente análisis.

1. Cartas elevadas a las Autoridades a partir de 1901

Durante gran parte del siglo XX, el prejuicio popular consideró que la falta de un salario digno para los maestros tenía entre sus causas, el que las mujeres fueran la mayoría en los cargos docentes, ya que su aporte era sólo una contribución a la economía familiar que dependía del marido. Pero, las fuentes primarias consultadas permiten desconfiar de esa opinión, porque si bien los cargos jerárquicos eran ejercidos generalmente por varones, los reclamos salariales estaban firmados en su mayoría por mujeres. No se sabe si eran casadas o solteras, pero sí que estaban comprometidas con un derecho de igualdad y equidad. Además, el prejuicio pierde sustento cuando se analiza la trayectoria de quienes participaron de la huelga de maestros de 1919, en la provincia de Mendoza, en la que la mayoría eran mujeres.

Las primeras cartas elevadas a las autoridades se remontan a febrero y abril de 1901; se refieren a los primeros reclamos salariales y corresponden a jubilados a los que solo se les adeudaban veintitrés meses (A.H.M. Carpeta N° 99 Instrucción Pública 1900-1905, Doc. N° 13). En agosto del mismo año, noventa maestros de los cuales sólo cuatro eran varones¹⁰ se dirigían con una carta al gobernador, Dn. Elías Villanueva, reclamándole siete meses de salario.

La respuesta oficial a las cartas fue una justificación a la situación, ya que se aducía que se habían construido siete edificios escolares y el envío de dinero del Consejo Nacional de Educación no cubría los gastos de un año de sueldos, de mantenimiento de edificios y de material didáctico.

Así, se iniciaba una práctica constante de los gobernantes durante todo el siglo XX: el pago del salario a los maestros pasaba a depender de la voluntad política.

2. Asociación y Asamblea

A principios de 1916, la Convención Constituyente que reformó la Carta de la Provincia de Mendoza, dejó establecido que a partir de 1918:

¹⁰ Eran Daniel Jiménez, José Bullones, José Vicente Ferrer y Avelino Maure. Estos dos últimos ocuparon más adelante cargos jerárquicos dentro de la D.G.E.

la enseñanza pública y su dirección y administración, será costeadada con las rentas propias de la administración escolar y con el 20% de las rentas generales de la provincia como minimum y con el producido de las subvenciones nacionales que corresponden (Art. Nº 212, Inc. 8º).

Esta letra sólo fue una aspiración de algunos gobiernos provinciales. Pero, en función de esta ley, el D.G. Dn. Raffo de la Reta fijó una escala de sueldos a la que renunciaron los maestros, porque preferían que se pusiera al día el pago de sus haberes.

Al iniciarse el año 1917, cuando se encontraba Lucio Funes a cargo de la D.G.E., se inició un proceso de reorganización administrativa por problemas de presupuesto. Y los primeros en recibir los efectos de las nuevas disposiciones fueron los Inspectores, reubicados por secciones y zonas.

Esta reorganización abarcó todos los departamentos de la Provincia de Mendoza y reconoció la existencia de la Áreas de Cultura Física y Estética (música y dibujo). El ordenamiento se extendió a la Oficina Jurídica de la Repartición, a la Banda de Música de la Escuela de Canillitas y Lustrabotas y al personal del Jardín de Infantes anexo a la escuela Patricias Mendocinas, entre otras. En todas las resoluciones se destacaba que el personal cesante sería preferido para ocupar las primeras vacantes que se produjeran.

Los datos sobre la organización del Nivel Elemental de la Provincia indican por un lado el grado de burocratización alcanzado y por otro, el proceso de movilidad social – con la formación de la tan mentada clase media- cuando se leen detenidamente los apellidos de los miembros (Juan Ponce, José Abrego, Egidio Chaca, César Segredo, José Tosi, Jubal Benavides, León Maturana, Matilde Flores, Adolfo Alvarez, Luis Moretti, Alberto Calderón, Manuel Cuenca, Santiago Ferro, Simón Lacerna, Máximo Sosa, Buenaventura Reig, Agustín Ojeda Mora, entre otros).

La situación de reordenamiento administrativo y docente llevó a que se reuniera la Asamblea que realizó la Asociación de Maestros, el 14 de septiembre de 1917, que emitió un documento firmado por el profesor Clodomiro Giménez y José Vicente Ferrer, presidente y secretario de esa organización, redactado por Emilio Jofré, Manuel Lemos y Zobehida Ávila.

El primero de los nombrados fue quien se dirigió a los doscientos cincuenta maestros reunidos en el Teatro Municipal. En su discurso denunció la situación por la que atravesaba la instrucción pública,

mencionó la ilegalidad de su funcionamiento, el desorden administrativo de la renta escolar, los cargos ocupados por quienes carecían de la conciencia profesional, el cobro irregular de los salarios (ya se adeudaba diez meses a algunos) y la designación de un inspector de estética, cuyo cargo era inexistente en el presupuesto.

Tomasa Aguilar, en representación de un grupo de maestros, leyó un informe sobre la situación económica del magisterio y demostró con cifras el desorden en la administración y el uso de las subvenciones escolares para otros objetivos, con lo que se violaba la disposición constitucional. Formuló una serie de pedidos a la Legislatura Provincial, entre ellos, los fondos necesarios para el funcionamiento de las escuelas de instrucción primaria, el dinero para poner al día los sueldos de los maestros y la sanción de una ley de educación que tuviera en cuenta:

- la renta escolar y la estabilidad del maestro,
- la intervención efectiva de los miembros del Consejo de Educación en el manejo de la renta escolar,
- la distinción entre función técnica (correspondiente a la D.G.E.) y administrativa (correspondiente al Consejo).

Los maestros que participaron de la Asamblea buscaron el apoyo del periodismo para generar una opinión pública que respaldara la legitimidad de sus derechos. Sus pedidos eran serios, categóricos y constructivos y "Los dirigentes que citaron a la asamblea eran de conocida orientación conservadora, de modo que se encontraba excluido el móvil político encubierto" (De la Vega, 1997, p. 33).

Por su lado, la Asociación de Maestros, que se expresaba en el periódico "Sarmiento", denunció el despido de docentes por no participar de las ideas políticas del D.G. y, a fines de septiembre, emitió un manifiesto en el que aclaraba que su objetivo era mejorar las condiciones del magisterio y que en su formación había afiliados de todos los partidos políticos, porque así lo requería la situación de la provincia. Además, aclaraba que quienes habían hablado en la Asamblea del 14 de septiembre, lo hicieron como maestros no como políticos. En ese momento ya les debían siete meses de sueldos.

A los reclamos de los maestros se sumaron los de los obreros de ferrocarriles que pedían mejoras salariales y la conservación de sus

puestos de trabajo por lo que habían convocado a una huelga para el 25 de septiembre, que tiñó de sangre a Mendoza.

Ese día, al mediodía los huelguistas se congregaron con el apoyo de La Fraternidad y de la Federación Obrera Argentina (F.O.A.), y a ellos se sumó gran cantidad de público. La manifestación marchó pacíficamente llevando insignias, banderas argentinas y una de color rojo. Al llegar a la Estación del Trasandino, en las actuales calles Belgrano y Sargento Cabral de la ciudad de Capital de Mendoza, esperaba un grupo del ejército argentino que pretendía prevenir cualquier ataque a la estación.

No hubo ningún disturbio. Inexplicablemente el grupo del ejército argentino comenzó a disparar contra la multitud, entre los que se encontraban mujeres y niños. Josefina Biandini de Gómez que portaba una bandera argentina, fue muerta por recibir un balazo en el pecho y otro en la boca, su marido también fue herido y a Alicia Montaña un tiro de carabina le destrozó el cráneo.

Ante esto hubo corridas y los obreros que portaban armas comenzaron a disparar contra los militares. A la hora de aquella marcha se encontraban por las calles heridos, grupos de personas que buscaban a sus familiares, gente que insultaba a los agresores, mientras que la policía de la Capital detenía a los dirigentes de la manifestación. Al día siguiente se realizó un paro general de actividades. Las víctimas fueron veladas en la sede de la Federación Obrera Provincial (F.O.P.) y trasladadas al Cementerio de la Capital. El Gobierno nacional intervino y el gremio ferroviario obtuvo sus reclamos. Pero, la manifestación provocó que el gobernador Francisco Álvarez fuera depuesto.

En noviembre de 1917, en el ámbito educativo, Lucio Funes (D.G.) debió renunciar porque, el presidente Yrigoyen envió la intervención federal a la provincia de Mendoza y nombró en lugar del gobernador Álvarez, al Dr. Eufasio Loza, con quien llegó Sedano Acosta (1917-1918) al cargo de la D.G.E.

Como ya se adeudaban nueve meses, los maestros se reunieron con el Ministro de Hacienda de la Provincia y le explicaron con números el origen de la deuda en materia de sueldos.

Este gobierno transitorio que cambió el color político de las autoridades endureció las medidas de reorganización administrativa y docente e impuso una economía contradictoria.

Propició la reorganización del personal escolar, cesanteó a los maestros sin título, con certificado habilitante y con título extranjero no revalidado, a los que no se les liquidarían los sueldos de vacaciones. También dispuso que todas las escuelas nocturnas debían ser clausuradas al finalizar los exámenes de fin de clases, por la forma irregular en que funcionaban y por la disminución de alumnos. Sin embargo, se abrió una escuela nocturna y se permitió la creación de otra escuela en Campo de Los Andes (al S.O. de la provincia) para darle instrucción a 80 analfabetos adultos, que componían el escuadrón de esa zona.

Y se dictó, con fecha 20 de febrero de 1918, el primer escalafón del magisterio mendocino al que se hará referencia en otro apartado¹¹.

3. Reclamos, agremiación y sindicalización

A partir de 1918, el gobierno de la provincia quedó en manos de José Néstor Lencinas por la aplicación de la ley del voto secreto y obligatorio para los varones. Y recrudecieron las dificultades durante todo el año por falta de orden en la Administración General de la Provincia y por el estilo de mandato del señor Enrique Julio, amigo del gobernador, a cargo de la Dirección General de Escuelas.

El nuevo Director General (D.G.) anuló todos los pedidos de traslados, ascensos y cambios, emplazó a los maestros a prestar funciones en los lugares de su nombramiento, ordenó un inventario de los bienes del patrimonio escolar y un censo escolar. Dispuso la reorganización del cuerpo de inspectores por cuestiones financieras y dejó sin el cargo de Inspectora de Escuelas Especiales a la profesora Florencia Fossatti, lo que se podría considerar un hecho anormal y su primera cesantía.

Durante 1918, Enrique Julio anunció que había viajado a la Capital Federal y que se había entrevistado con las autoridades del Consejo Nacional de Educación.

Con ellas había acordado que por un cierto número de años, ese organismo se haría cargo del sostenimiento de cincuenta escuelas de la provincia, mientras Mendoza se obligaba a proveer el mobiliario y a fundar cien escuelas hasta el 1 de marzo de 1919. La prensa local lo atacó porque

¹¹ El primer escalafón se elaboró en un ambiente de euforia, se iniciaba la lucha política a través de la propaganda y el ascenso al gobierno del lencinismo que representaba a la ¿chusma? Afloraban como símbolos doctrinales las consignas de: 'arriba el proletariado, abajo la burguesía, el pueblo debe gobernar' y 'Gaucho Lencinas'.

consideraba el compromiso de la provincia un acto de lirismo escolar. Era una incoherencia total, no se podían mantener las escuelas que existían y a los maestros se les adeudaban diez meses.

En septiembre, el D.G. envió una nota a los diarios señalando las dificultades por las que se pasaba y hacía cargo de la situación a quienes habían manejado la repartición hasta su llegada. En este ambiente se suponía que funcionaba el Escalafón Docente de 1918, que había establecido una escala de sueldos para el personal de las escuelas comunes, teniendo en cuenta el título, la escuela y el cargo.

En el mes de enero de 1919, mientras finalizaba la primera Guerra Mundial, se reproducían los conflictos sociales.

El 3 de enero, se declaró la huelga de tranviarios en Mendoza pidiendo el pago de las horas de trabajo como jornal, porque la empresa de Luz y Fuerza planteaba el pago por hora. La huelga se extendió a los albañiles y anexos y se llamó a Asamblea de sastres, artes gráficas, conductores de vehículos y repartidores, para elaborar el pliego de condiciones y presentarlo a los patrones. Reclamaban jornada de trabajo, descanso dominical, salario mínimo y mensual e higiene de locales. La huelga tuvo una réplica más sangrienta en la ciudad de Buenos Aires (Semana Trágica), en la metalúrgica Vasena, por los enfrentamientos en las calles entre los obreros y las fuerzas de represión.

La huelga en Mendoza y en Buenos Aires duró hasta el día 13 de enero y con ella la Federación Obrera Regional Argentina (F.O.R.A.) adquirió poderío y adeptos en las provincias. También se produjeron conflictos en la Legislatura dentro del Partido de la Unión Cívica Radical (U.C.R.)¹² y el gobernador José N. Lencinas decidió declarar en comisión al Poder Judicial. Estos hechos provocaron la intervención nacional. Y en el mes de abril de 1919, un grupo de maestros mendocinos fundó el grupo que expresó en su periódico "Idea" sus objetivos de:

¹² Según el ARCHIVO DE LA LEGISLATURA DE MENDOZA, Carpeta 116, Expte. 5476, en octubre de 1918 se enfrentaron los lencinistas y los radicales partidarios del Vice Gobernador Delfín Álvarez, a quien se lo acusó de insano y se pidió su destitución. Según cita Nieto Riesgo(1926):*José Néstor Lencinas (Jefe de Partido)* Bs.As., Talleres Argentinos, pp.57-58, Raffo de la Reta (conservador) declaró que la locura del vice-gobernador había residido en hacer vetar la Ley de Dietas (ARCHIVO DEL CONGRESO DE LA NACION, CÁMARA DE DIPUTADOS, Año 1918, Tomo V, sesión del 21-1-1919).

(sic.) acer efectiva la dignificación del maestro, aplaudir la acción de las autoridades escolares en sus actos de justicia, condenar toda irregularidad que lesionara los intereses de clase, orientar la parte técnica y administrativa, defender el tesoro escolar y el de jubilaciones y gestionar una ley de educación... arbitrar por los medios a su alcance, todas aquellas medidas conducentes al mejoramiento moral y material del gremio ya que en su calidad de factores del mismo tienen el innegable derecho de procurarlo para sí (A.H.M. Resolución D.G.E. N° 301, Libro 19, Folios 271-275).

La agrupación fue caracterizada por el Gobierno escolar como una logia. Fueron acusados de desconocer las autoridades constituidas, las leyes, reglamentos y disposiciones. Su accionar se consideró “un caso de insubordinación, un ultraje al principio de autoridad”, porque llevaba “el desorden a la escuela y la anarquía al gremio” (A.H.M. Resolución D.G.E. N° 301, Libro 19, Folios 271-275).

Y además, por Resolución, la D.G.E. decidió suspender a los maestros y directivos fundadores del periódico y agrupación¹³ sin goce de haberes por quince días, para descalificarlos y prevenir una futura separación de los cargos. Sin embargo, hubo voces que peticionaron por los maestros, entre ellos una docente destacada en la provincia como era Custodia Zuloaga¹⁴.

Tres días más tarde a la publicación de esa Resolución, se organizó una Asamblea para el personal directivo y docente de las escuelas de la Provincia en el Teatro Orfeón Español. El objetivo era “protestar contra la

¹³ Todos los datos que se registran sobre este grupo han sido corroborados con las resoluciones de la D.G.E., los documentos que prestaron los familiares de María Manuela Moyano de Biaín, Directora de la Escuela Tiburcio Benegas y el Diario Los Andes, Domingo 27 de abril de 1919. El periódico de “Idea” era de corte gremial, publicaron críticas al horario escolar, a la inspección de la Capital, un estudio sobre una futura ley de educación y sobre los salarios de los maestros y la agremiación.

¹⁴ Custodia Zuloaga (1870-1963) fue una de las grandes educadoras mendocinas de las primeras décadas del siglo XX en Mendoza. Se recibió de Maestra Normal Nacional en la Provincia de Mendoza. Entre 1893 y 1894 se perfeccionó en la Escuela Normal de Paraná, en los cursos del profesorado de Kindergarten. Trabajó en Buenos Aires con Sara C. de Eccleston y regresó a Mendoza, durante el gobierno escolar de Gerónimo S. Semorille. En 1910 se convirtió en la Directora del primer Kindergarten mendocino fiscal y se dedicó a este servicio, hasta su jubilación. Sus proyectos no fueron entendidos y se deshicieron entre los criterios conservadores y la burocracia administrativa, según cita la profesora Ceverino, V. (1999): “Custodia Zuloaga y una obra innovadora: el kindergarten” en Cueto, A. (Comp.): *Los Hombres y las Ideas en la Historia de Cuyo*, Tomo II. Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras, pp. 39-47

bochornosa e inalicable resolución de la D.G.E. que dispone la suspensión de los miembros de la agrupación "Idea" y exigir la inmediata reposición de los mismos" (A.H.M. Resolución (D.G.E.) N° 308, Libro 19, Folios 282-284).

En esa reunión se constituyó Maestros Unidos, un sindicato reformista con rasgos contestatarios (Ascolani, 1998, p.87) que se adhirió a la Federación

Obrera, lo que significó una fractura en el grueso de los maestros. Custodia Zuloaga se retiró de la Asamblea, Florencia Fossatti fue nombrada presidente de la entidad gremial y Angélica Mendoza secretaria (quien buscó el apoyo de los alumnos del Colegio Nacional).

Paralelo a ese movimiento se conformó un sindicato oficialista o legalista denominado Unión Maestros de Mendoza, presidido por Isabel Garay que se propuso luchar por la unidad de los maestros y solicitó al D.G. Enrique Julio que revocara la suspensión de los docentes del grupo "Idea". La respuesta a esa petición fue la clausura de las escuelas de la Capital cuyos directivos y maestros habían participado de la Asamblea en el Teatro Orfeón (A.H.M. Resolución D.G.E. N° 311, Libro 19, Folio 288).

El poder autoritario y personalista del D.G. estableció después de la Asamblea del Orfeón la suspensión por tiempo indeterminado de Manuela Moyano, Zobehida Ávila, Francisco Mercado Flores, Tarsila Arias, Luisa Carreras, María Gómez, Aída Correas Alvarez, María Paz Camardela, Elena Ariza, Josefa Capdevila, y María del Rosario Sansano (A.H.M. Resolución D.G.E. N° 308, Libro 19, Folios 282-284).

El cumplimiento de esta orden por parte de los Inspectores provocó una manifestación integrada por escolares de las escuelas afectadas y de alumnos del Colegio Nacional.

Los manifestantes recorrieron las calles de Mendoza y apedrearon el edificio de la D.G.E. y de la Escuela Vicente Zapata -cuyos alumnos no habían participado de la manifestación-. Los participantes pedían por los maestros suspendidos y la renuncia de las autoridades escolares (Diario Los Andes, Miércoles, 30 de abril de 1919).

Los maestros y directivos suspendidos mantuvieron el servicio en sus casas o en edificios que les habían cedido, conforme a la decisión gremial de Maestros Unidos¹⁵.

El 26 de julio, el presidente Yrigoyen dio por finalizada la Intervención Nacional y asumió nuevamente José Néstor Lencinas, que mantuvo en su cargo a Enrique Julio como D.G.

La entidad gremial Maestros Unidos, frente a la actitud paternalista y caprichosa del gobernador llamó a una Asamblea que resolvió la huelga y eligió una delegación de maestros que viajó a Buenos Aires a entrevistarse con las Autoridades Nacionales. La delegación estaba integrada por maestros del grupo "Idea", entre ellas: María Manuela Moyano, María del Carmen Sansano y Zobehida Ávila. Allí, se entrevistaron con el Ministro Salinas, que consideró justo el reclamo pero no la agremiación con la F.O.P. Esta comisión asistió en Buenos Aires a diferentes actos de apoyo a los maestros mendocinos, en los que se expresaron intelectuales y docentes¹⁶.

Otra delegación buscó una conciliación con el gobernador, pero terminó entrevistándose con el Ministro de Gobierno y no fueron aceptadas sus peticiones; aunque entre ellas nunca figuró la separación de Enrique Julio.

La situación escolar se exteriorizó con la ausencia de los alumnos a las escuelas, con el respaldo de los padres y de los sindicatos a la huelga, con la presencia excesiva de la policía en las escuelas y con el censo de las inasistencias de los niños y de las causas, por domicilio. Sólo asistieron a dar clases a las escuelas los miembros de la Unión de Maestros de Mendoza.

El 4 de agosto, la huelga se inició oficialmente y fue considerada por el Ministro de Gobierno como un acto político opositor. La huelga de maestros se convirtió en huelga general y se relacionó la sindicalización de Maestros Unidos con elementos disolventes, tanto a nivel nacional como provincial.

¹⁵ La actitud de estos docentes recibió la adhesión de diferentes agrupaciones económicas y estudiantiles, de los partidos políticos opositores y de algunos miembros de la comunidad judía (Diario Los Andes, Sábado 3 de mayo y Domingo 4 de mayo de 1919).

¹⁶ Entre ellos se puede mencionar al escritor Leopoldo Lugones y a maestros destacables como Rosario Vera Peñaloza, Luis Ferreira y Eudoro Lucero.

A mediados del mes de agosto se emitió una resolución por la que todo el personal de las escuelas públicas de la provincia debía presentarse a sus puestos y continuar con sus tareas. Ante esto, la F.O.P. consideró que Maestros Unidos debía regresar al trabajo y que en caso de represalias, la entidad volvería a tomar medidas. Por el momento se consideró finalizado el conflicto, aunque se continuaba pagando a los maestros con pagarés que debían reconvertir¹⁷.

El 3 de septiembre los maestros reiniciaron la huelga. Comenzaron las deportaciones al desierto, la detención de padres y niños, el allanamiento de los domicilios de maestros sin orden del juez y la detención de maestros en sus hogares. A partir de esto, Maestros Unidos, en una posición inflexible, se opuso al regreso de Enrique Julio como D.G. y se acentuó el enfrentamiento entre las entidades gremiales, a nivel provincial y nacional. La Unión de Maestros difundió las ideas del D.G. contra la huelga y la sindicalización. La F.O.P. siguió sosteniendo la Huelga general que se había resuelto en Asamblea, y la F.O.R.A., su postergación.

El D.G., para mantener el servicio educativo, dejó cesantes a los maestros en huelga y designó en su reemplazo a maestros jubilados y a estudiantes del Colegio Nacional. Sin embargo, el 30 de septiembre comenzó el paro general, el abandono de los intentos de conciliación y la represión con más fuerza. El saldo fue la muerte de obreros y policías, y para los maestros la cárcel o el extrañamiento.

Al llegar octubre ya no existía el respaldo de la F.O.R.A. y los dirigentes de la F.O.P. estaban detenidos, pero se sesionó y se resolvió que cada gremio volviera al trabajo cuando lo considerara oportuno.

A cinco meses de iniciado el conflicto, Maestros Unidos mantuvo su seriedad intelectual y su solidaridad. En ningún momento pidieron la renuncia del gobernador José N. Lencinas ni de las Intervenciones Federales. Pero fue un movimiento aprovechado por los opositores al gobierno caudillista mendocino.

Estos sucesos históricos mendocinos dejaron un humus de lucha y de defensa de los derechos de expresión y de sindicalización que se renovó en la década de 1920 y se cristalizó en el Escalafón Docente de 1931.

¹⁷ Para esta cuestión se compararon diferentes fuentes: el Diario Los Andes, el material del periódico "Idea" y el libro de De la Vega (1997, p. 63).

Al señalar brevemente, la acción de estos pedagogos argentinos, políticos y maestros, requiere preguntarse por qué considerarlos pioneros. No cabe otra respuesta que la de reflexionar sobre su accionar y destacar que sus propuestas filosóficas y pedagógicas y sus actividades a través de las asociaciones y las publicaciones de revistas se adelantaron, en el siglo XX, a las reformas de la Escuela Nueva en Argentina. Además, esas propuestas permiten superar, como ya se expresó, la discusión reduccionista de Escuela Vieja vs. Escuela Nueva.

CAPÍTULO IV

UNA PROPUESTA DE REFORMA

Las propuestas didácticas de los pioneros de la Escuela Nueva, en Argentina, se concretaron a partir de 1926, en la experiencia de los maestros de la Ciudad de Mendoza. Porque en ese año, el gobierno de la Provincia designó y envió a la maestra, *señorita María Elena Champeau*, a las conferencias que dio la Dra. María Montessori, en la ciudad de Buenos Aires.

Era una década, en la que a pesar de los efectos de la posguerra y de las luchas gremiales aún primaba, como se observó en los capítulos anteriores, el optimismo pedagógico en el mundo y la confianza en la acción del Estado Provincial y Nacional en Argentina.

La propuesta de reforma se llevó a cabo, como ya se ha expresado, en la etapa histórico-educativa mendocina que se denomina “años de prueba y madurez”, como una forma de “expresar la mezcla de desaciertos y de ansias por mejorar” (Fontana, 1993, p.283). Y es en esa línea de análisis que la renovación, a partir de los principios de Escuela Nueva de los maestros mendocinos, plantea las siguientes cuestiones:

- A. ¿Cómo se desarrolló la experiencia?
- B. ¿En qué centros se desarrolló?
- C. ¿Quiénes participaron?
- D. ¿Cómo se capacitaron los maestros?
- E-¿Qué medios usaron para divulgar las propuestas?

A las que, a continuación, se aproximarán las respuestas.

A. ¿Cómo se desarrolló la experiencia de Escuela Nueva?

La experiencia renovadora de Escuela Nueva en Mendoza *atravesó* diferentes momentos políticos e ideológicos, a los que es necesario considerar como factores destacados de la mentalidad y del ambiente de la época.

A nivel nacional se había iniciado el período de democracia ampliada como lo denomina Gino Germani (1968), gracias a la sanción de la ley del voto secreto y obligatorio (para los varones), y con ella se inició la etapa de los

gobiernos de la U.C.R. (1916-1930) a nivel nacional y en la provincia de Mendoza la etapa de los gobiernos leucenistas (1918-1930), vertiente de caudillos provinciales.

Ya antes de iniciar la década de 1920 se había manifestado la acción del nacionalismo agresivo y autoritario que, poco más tarde influido por el conservadorismo intelectual francés maurrosiano y las ideas corporativistas fascistas, sustentó el Golpe de Estado de 1930 y las intervenciones federales a las provincias y universidades. Este movimiento ideológico fundó, el 21 de agosto de 1922, los Cursos de Cultura Católica que reunieron a los jóvenes conservadores y tradicionalistas a través del *convivio* y de la formación aristotélica tomista.

A nivel provincial a partir de las intervenciones nacionales de 1930, se reinstaló en el gobierno local un liberalismo de acentuado perfil conservador, representado por el partido Demócrata. En un primer momento, con la influencia del grupo de los blancos que respaldaron las reformas e innovaciones pedagógicas y luego, con el grupo de los azules que provocaron la paulatina supresión de las mismas. Fue una etapa caracterizada por la presencia de diferentes orientaciones filosóficas que ayudaron a la innovación pedagógica de los maestros mendocinos: positivismo, krausismo, espiritualismo, personalismo y culturalismo.

Según Luzuriaga (1945), observador y analista de la educación en Argentina, los profesionales, los educadores, los expertos, no habían tenido, hasta ese momento, (léase primera y segunda década del siglo XX) casi participación en el gobierno de la enseñanza, por lo que la enseñanza fiscal siempre quedaba retrasada en la aplicación de los avances pedagógicos. Sin embargo, en Mendoza, esta reforma se desarrolló a partir de la acción de las autoridades escolares, de la acción pública, en la enseñanza elemental y en las escuelas fiscales. Se llevó a cabo en equipo, con maestros y profesores de las escuelas normales, es decir, con aquellos que habían tenido acceso a diferentes espacios y cargos dentro del sistema escolar.

Los maestros de la renovación pedagógica pensaban transformar la escuela fiscal en Mendoza, a partir de los avances científicos y aplicando los mejores métodos disponibles. Y coincidieron con el maestro español, probablemente sin haberse conocido, en las advertencias que éste realizó sobre las reformas a la educación estatal, entre ellas que una reforma:

- no es sólo una cuestión de técnicos, de los ministerios de hacienda o justicia sino de diferentes factores sociales que deben trabajar en conjunto;
- no podía hacerse con la publicación de estatutos o reglamentos generales que sólo quedan en el papel, sino con la creación de escuelas de ensayo, escuelas experimentales y de reforma, que sirvieran de ejemplo para las demás;
- como una de las condiciones esenciales debe contar con la disposición de los educadores para asumir la responsabilidad de los cambios; y que
- la escuela se debe alejar de todo lo que divida y separe a la gente.

Advertencias que mantienen una vigencia sorprendente hasta la actualidad.

Estas notas del autor español, implícitas en la experiencia de Escuela Nueva en Mendoza, se manifestaron en la acción de las autoridades y en la participación de los maestros y profesores.

Los maestros se mantuvieron, como un conjunto, un equipo, durante la mayor parte del tiempo que duró la experiencia reformista y precisamente, *en la fuerza de esa acción democrática* hay que buscar las razones de la oposición y posterior destrucción del movimiento de Escuela Nueva. Además, como ha ocurrido en reformas similares (por ej.: Escuela intermedia en 1968, Reforma Curricular del gobierno del Dr. Llover en 1984, Nueva Escuela en 1993), al momento de iniciarla e implementarla, existen tres factores decisivos en la estructura de la educación estatal que requieren de una estrecha colaboración: primero, la situación nacional o provincial (la política partidista); segundo, la técnica pedagógica y tercero, la personalidad del maestro.

El primer factor, en la experiencia provincial mendocina, se constituyó, como ya se expresó, a partir de 1926, cuando la Dirección General de Escuelas envió a la maestra María Elena Champeau a Buenos Aires para que asistiese a las conferencias y cursos experimentales que daría la Dra. María Montessori. Y el poder político se configuró en sus inicios como un elemento progresista, que más tarde adquirió los tintes conservadores agresivos que destruyeron la experiencia pedagógica.

El segundo y el tercer factor se formalizaron a partir de marzo de 1927, cuando la maestra mendocina, inició sus charlas y compartió con sus

colegas los principios de la enseñanza infantil por el sistema Montessori y preparó una exposición sobre el método (Diario Los Andes, 31 de marzo de 1927). Estas propuestas se difundieron a partir de ese año, con la publicación de la revista "La Linterna" gracias a la imprenta del Círculo de Periodistas y posteriormente, con las revistas "Ensayos" (1929) y "Orientación" (a partir de 1932). Las que sostenidas por la suscripción y la propaganda de los negocios del medio.

En algunos de los artículos publicados en esas revistas quedó expresado que la renovación postulaba dar participación a todos los integrantes de la vida social y pública: municipios, sindicatos, entidades científicas y organismos profesionales, entre otros porque, le otorgaría a la educación democrática general del Estado Provincial mayor riqueza y eliminaría la influencia de una sola ideología.

Y además, al convertirse el Estado en el iniciador de la renovación escolar se traducía un modelo social que sostenía una nueva política educativa. Un nuevo modelo social (democrático) que le otorgaba significado al mandato educativo (escuela nueva). Era una etapa de madurez, en la que los maestros mendocinos priorizaron la enseñanza fiscal.

B. ¿En qué centros se desarrolló?

En el período 1926-1943, la situación escolar de Argentina era óptima, según las estadísticas, en cuanto a su crecimiento cuantitativo.

Para poder ejemplificar la situación se ha atendido al estudio realizado por Luzuriaga (1945) en la Universidad Nacional de Tucumán y se ha cotejado con los datos de gobierno aportados por Martínez Paz (1986) cuando analiza la *formación y desarrollo* del sistema educativo nacional. Y, aunque los números que se consignan son susceptibles de la desconfianza de cualquier lector, marcan un contexto de posibilidad muy verosímil.

Argentina era el país que contaba con mayor número de escuelas primarias (públicas y privadas) en relación a su población (ver Cuadro 2). Detrás quedaban Alemania, Brasil y Ecuador, en ese orden.

Cuadro 2. Las escuelas primarias (periodo 1930-1940). Fuente: Martínez Paz, F. (1986) *El sistema educativo nacional* (publicado en la UNC). Mendoza (Biblioteca de la UNCUYO)

ESCUELAS PRIMARIAS (Periodo 1930-1940 APROX.)				
PAIS	HABITANTES	PÚBLICAS	PRIVADAS	% (por c/10.000 hab.)
ARGENTINA	13.518.239	12.437	1.177	10,9
ALEMANIA	66.029.000	52.153	414	7,89
BRASIL	43.246.931	27.607	6.290	7,84
ECUADOR	9.900.000	3.051	291	3,37

Según esos datos, la relación escuela primaria sobre población daba como resultado para Argentina 10,9 escuelas por cada 10.000 habitantes; para Alemania 7,89; para Brasil 7,84 y para Ecuador 3,37. Estos datos marcan la tendencia de la época, en la que gobiernos de diferentes tintes políticos buscaban asegurar la educación primaria para todos.

El trabajo de Luzuriaga sorprende porque, por primera vez se publicó la relación escuela - maestro sobre 10.000 habitantes; lo que equivalía a un índice en Argentina de 54,5; mientras que para Alemania significaba 28,2; para Brasil 14,8 y para Ecuador 5,4. Y sin otros datos que se registren en las fuentes y que lo puedan fundamentar se presentaba a Estados Unidos de Norteamérica con un índice de 51,8.

En 1934, en Argentina había 55.471 maestros de los cuales 46.006 eran mujeres y 9.455 varones, de ellos 24.276 dependían del gobierno federal a través del Consejo Nacional de Educación, 25.673 eran maestros de escuelas estatales provinciales y 5.522 de escuelas particulares.

Argentina era el país que mayor número de escuelas públicas poseía por cada 10.000 habitantes: 49,8; Alemania 28,2; Brasil 11,8; Ecuador 4,3 y se menciona a España, sin otros datos que registren las fuentes, con 25,8. La proporción de alumnos en las escuelas primarias públicas por cada 1.000 habitantes ubicaba a Argentina con 132,20; en tercer lugar después de Japón (158,96) y Estados Unidos (153,82), mientras que para Alemania 117,19; para Brasil 51,26 y para Ecuador 16,93.

Ante estos datos numéricos es conveniente destacar que, a partir de 1930, en Argentina se originó una migración interna que produjo el aumento de la población urbana sobre la rural, por lo que figuró a la cabeza entre los países de mayor concentración escolar (ver Cuadro 3). Y su relación escuela y población rural la ubicó en último lugar en relación a Brasil, Alemania y Ecuador.

Cuadro 3. El número de alumnos y de maestros en la zona rural (1930-1940). Fuente: Martínez Paz, F. (1986) *El sistema educativo nacional* (publicado en la UNC. Mendoza (Biblioteca de la UNCUYO)

ESCUELA Y POBLACIÓN RURAL (1930-1940)			
PAÍS	ALUMNOS	MAESTROS	RELACIÓN
BRASIL	2.216.788	51.154	43,3
ALEMANIA	7.758.307	181.750	42,7
ECUADOR	167.594	4.311	38,9
ARGENTINA	1.787146	67.305	26,5

A pesar de estas consideraciones cuantitativas, el problema educativo de Argentina, en el período 1926-1936, seguía siendo el analfabetismo. Este problema era más notable que en el siglo pasado, porque habían cambiado las características poblacionales del país, entre las que se pueden mencionar: el aumento general de la población con los descendientes de los inmigrantes de fines del siglo XIX, los inmigrantes del período de la Gran Guerra (1914-1918) y las migraciones internas a los centros urbanos por los efectos socio-económicos del crack de Nueva York de 1929. De ahí, que aumentar el número de escuelas era necesario pero, no suficiente; se necesitaba reorientar la organización general de la enseñanza.

El problema del analfabetismo se manifestaba en el semi-analfabetismo o analfabetismo funcional que registraba la situación de los niños-adultos y de la población de adultos. Para las autoridades, la dificultad radicaba en hacer cumplir la obligatoriedad de la escuela primaria o común hasta los 14 años, por lo que quedaban también al margen o excluidos los inmigrantes radicados en las zonas alejadas de los centros urbanos y sus hijos (ver Cuadro 4).

Cuadro 4. El número de analfabetos en Argentina (1931). Fuente: Martínez Paz, F. (1986) *El sistema educativo nacional* (publicado en la UNC). Mendoza (Biblioteca de la UNCUYO)

ANALFABETISMO (1931)			
LUGARES	POBLAC. ESCOLAR	ANALFABETOS	%
Provincias	1.418.350	313.234	22,08
Capital Federal	283.160	21.825	7,70
Territorios Nacionales	150.653	52.318	34,72
Totales	1.852.163	387.377	20,91

En 1930, las estadísticas oficiales, reconocidas por el Frente Único del Magisterio, revelaban que el número de alumnos inscriptos en todas las escuelas del país era de 1.444.893 y al llegar a fines de 1933 recibían enseñanza primaria 1.579.942. Según el gremio, el servicio primario era insuficiente y no retenía sino a un porcentaje ínfimo de alumnos; las causas se encontraban en: la deficiencia de las escuelas, el escaso sentido práctico de sus programas, la desvinculación de la escuela y el ambiente económico y social, la pobreza de los padres y la falta de servicios de asistencia social al niño. A lo que se sumaba la falta de unidad y la desorganización de los servicios educativos de la escuela primaria (Revista La Obra, octubre de 1934).

En 1934 se realizó la Primera Conferencia Nacional de Analfabetismo, con la participación de todas las Provincias y Territorios Nacionales. Se analizaron los factores determinantes del analfabetismo en el país y un plan para combatirlo. Entre las propuestas para embestirlo se puntualizó en: cumplir con la obligatoriedad escolar; correlacionar planes de estudio para la enseñanza primaria; identificar las causas de la deserción escolar y propiciar los medios para combatirla; combatir el analfabetismo de adultos; gestionar mejor las cuestiones económicas y financieras relacionadas con el analfabetismo; articular la concurrencia entre la Nación y las Provincias y generar los datos estadísticos necesarios para establecer periódicamente la situación del ese problema educativo.

Cabe recordar que desde 1905, el Estado nacional, había intervenido paulatinamente en diferentes provincias en materia educativa con la creación de Escuelas Láinez (ver Cuadro 5).

Acción que, desde fines del siglo XIX se generó, en parte, porque el Estado Nacional entregaba una cantidad de dinero o subvenciones (Ley N° 2737,

1890) para salarios de los maestros (87,50% como mínimo), material didáctico e infraestructura (12,50%); siempre que las provincias hubiesen invertido igual monto en sus escuelas elementales provinciales, lo que aseguraba el derecho constitucional de concurrencia.

Cuadro 5. Los establecimientos primarios provinciales y nacionales (1936). Fuente: Martínez Paz, F. (1986) *El sistema educativo nacional* (publicado en la UNC). Mendoza (Biblioteca de la UNCUYO)

DISTRIBUCIÓN ADMINISTRATIVA DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS (1936)		
PROVINCIA	ESCUELAS PROVINCIALES	ESCUELAS NACIONALES
Buenos Aires	2.166	198
Santa Fe	930	289
Córdoba	741	370
Entre Ríos	622	160
Mendoza	246	145
Tucumán	195	318
Santiago del Estero	187	502
San Luis	128	283
Corrientes	118	401
San Juan	86	156
Jujuy	85	121
Salta	76	211
Catamarca	42	242
La Rioja	33	206

Con el tiempo, las provincias se convirtieron en deudoras del Estado Nacional y le entregaron paulatinamente las escuelas primarias provinciales porque no podían sostenerlas, lo que incumplió el precepto constitucional, Artículo 5, que dejaba a cargo de las Provincias la organización, dirección y sostenimiento del nivel elemental.

Esa política nacional de centralización del sistema educativo se completó y sostuvo porque las escuelas fiscales primarias de las provincias pasaron a depender del Consejo Nacional de Educación, si manifestaban su

conformidad, contra entrega de la Nación de las sumas que cada una destinaba para el fomento de la enseñanza.

Además, alejándose de los datos numéricos, se puede deducir que esta situación demostraba la falta de unidad en el gobierno de la instrucción pública por la superposición de las jurisdicciones nacional y provincial. Lo que generó, según la Convención reunida en Córdoba (1934), una desigualdad en la situación de los maestros en cuanto a sueldos y garantías, no obstante ser igual el servicio que prestaban los maestros nacionales como los provinciales.

En Mendoza, las disposiciones del Consejo Nacional de Educación se tenían en cuenta pero, las escuelas Láinez que se fundaron en esta provincia quedaron en muchos casos, en el radio urbano desvirtuando su objetivo de alfabetizar en la campaña. Y además, las preferidas por los padres de los niños en edad escolar fueron las provinciales, por su organización (ver Cuadro 5).

La acción de los maestros renovadores se desarrolló en las escuelas estatales primarias provinciales y a partir de 1932, mientras gobernaba el Partido Demócrata, que se caracterizó por conservar y sostener el orden administrativo en la D.G.E. Estas condiciones favorecieron un ambiente propicio de reforma pedagógica que procuró, durante 1926-1936, que las escuelas provinciales elementales mendocinas se incorporaran a una reforma que se había anticipado en la Ciudad de Buenos Aires desde 1919 y que tenía proyección internacional.

En el año 1936, un mensaje del Poder Ejecutivo Provincial expresaba que se proyectaba dar instrucción primaria a 6.500 niños en las escuelas de nuestra provincia. Se creaban 211 cargos docentes, 15 escuelas diurnas y 123 grados más. Esta necesidad se justificaba por el crecimiento demográfico de la provincia y por el aumento de la población infantil. Según el documento se atendería al problema del analfabetismo de adultos con la creación de 8 escuelas nocturnas y 12 grados más. Y la financiación quedaba incorporada al presupuesto escolar que correspondía al año 1935 (Diario Los Andes, Jueves, 21 de mayo de 1936).

Era una Mendoza preocupada por la educación y arbitra en función de ella.

Las escuelas mendocinas, que participaron de la experiencia de los maestros renovadores y que están *registradas por las fuentes primarias*

(Revista Orientación Diciembre de 1932, p. 4) fueron (probablemente entre otras):

- Complementaria Presidente Quintana en la que se realizó la aplicación del Plan Dalton;
- Experimental Nueva Era que fue creada como centro pedagógico de aplicación;
- Escuela Bombal en la que se desarrolló un trabajo muy completo sobre la geografía e historia de Mendoza, con datos y fotografías;
- Escuela Anexa al Monasterio de María donde se aplicaron diversos materiales en la enseñanza de la aritmética y el uso de los cuadros históricos;
- Escuela Domingo F. Sarmiento en la que se aplicaron propuestas sobre la enseñanza de la lectura, aritmética y geometría;
- Escuela Práctica de Niñas (Monástica) donde se realizaban labores;
- Escuela Talleres del Círculo de Periodistas en la que se aplicó el uso de la imprenta según las propuestas de Freinet;
- Escuela Guido Spano donde se trabajó a partir de los centros de interés;
- Escuela General San Martín en la que se aplicaron juegos matemáticos;
- Escuela Emilio Jofré que realizó experiencias sobre el método ideo-visual en la enseñanza de la lectura;
- Escuela Juan Martín de Pueyrredón, que trabajó innovaciones sobre la lectura y la aritmética;
- Escuela La Superiora que elaboró materiales para la enseñanza del sistema de pesas y medidas;
- Escuela Videla Castillo que confeccionó materiales para la enseñanza del cálculo y de los problemas prácticos; juegos educativos y colección de tarjetas escolares;
- Escuela Leopoldo Zuloaga que construyó cajas para la educación sensorial;

- Escuela Federico Moreno que preparó materiales para la educación de los sentidos tipo montessoriano y realizó trabajos prácticos con metales, con sus alumnos;
- Escuela Benjamín Matienzo que elaboró materiales con nociones históricas sobre elementos naturales (por ejemplo, sobre la vid);
- Escuela Olegario V. Andrade que produjo cuentos ilustrados y material de lectura;
- Escuela Manuel de Antequera que preparó materiales de aritmética y de lectura para primer grado inferior y superior siguiendo el método ideovisual;
- Escuela Agustín Maza que ideó material de aritmética que usó en todas las aulas;
- Escuela Videla Correa que hizo una colección de juegos educativos;
- Escuela Anzorena que preparó materiales individuales de aritmética;
- Escuela Carlos Vergara que elaboró juegos prácticos para medidas por escalas.

Las fuentes (primarias y secundarias) no han permitido obtener más datos que precisen las experiencias renovadoras. Se puede deducir que fueron positivas pero, parciales y que no abarcaban a todos los grados del nivel primario, excepto en la Experimental Nueva Era que fue dirigida por Néstor Lemos.

C. ¿Quiénes participaron?

La más sentida descripción leída sobre la tarea del maestro es la que ha realizado Fernando Onetto, licenciado en Filosofía en la Universidad del Salvador, docente de la cátedra de Ética y Medios de Comunicación, en la Universidad de San Martín de la provincia de Buenos Aires, cuando se refirió a las transformaciones y al perfeccionamiento docente a fines del siglo pasado¹⁸.

Él describió la acción del maestro con notas que fueron propias del normalismo argentino, en la segunda mitad del siglo XIX, impulsado por

¹⁸ Fue consultor de la Secretaría de la Nación en el periodo 2009-2010. Coordinaba el Programa Nacional de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación.

José María Torres. Entre ellas consideró que la vocación no se elige, sólo se puede desarrollar, bloquear, eludir u olvidar. Y que en el caso de “un profesional como el maestro”, el signo de su vocación es la “atracción profunda” que le despierta su tarea de enseñar, que “puede convivir con el tedio, el hastío, la desesperación ante las frustraciones y sobrevivirlas” y que se manifiesta, en ciertas ocasiones, en la “gratificación que le proporciona”. Además, cree que no habría “vocación docente” sin una profunda experiencia de la “necesidad que tenemos de los otros” y que “enseñar es también un modo de asistir, acompañar y promover el crecimiento del saber, del hacer y del sentir del otro”, a través de la “propuesta de contenidos y de métodos adecuados” (Onetto, 1992, pp. 17-33).

Estas ideas se enlazan con la pedagogía de Pablo Freire que advirtió la existencia de un amor social en el alma de toda vocación docente, porque reconoció que el saber es un bien general, que apunta a un bien integral: el crecimiento de las personas, el desarrollo de sus aptitudes.

Esas consideraciones de Onetto se identifican con la acción de las *cabezas visibles*, expresión acuñada por el historiador Pablo Lacoste (1993) para identificar a los maestros renovadores, cuando hizo la descripción del movimiento de la escuela activa, en su trabajo sobre el socialismo en la provincia de Mendoza.

Esas cabezas visibles eran los personajes intelectuales que iniciaron la puesta en marcha de la experiencia pedagógica. Ellos actuaron, como se describe, en una época intelectual que se caracterizaba por el espiritualismo filosófico y el regionalismo literario, conformaron un núcleo de docentes, varios de ellos de origen universitario (Roig, 1966, p. 48). Y aunque las fuentes primarias de la historia escolar no expresan datos de todos los maestros que participaron de la renovación, se puede realizar una reseña sobre los más destacados.

María Elena Champeau (1894-1962) se había graduado de maestra en la Escuela Normal Nacional Tomás Godoy Cruz y se había iniciado en la docencia en 1915. En la década siguiente fue enviada por las Autoridades Provinciales a Buenos Aires a las conferencias de la Dra. María Montessori (la primera mujer italiana doctorada en medicina) en las que difundió su sistema pedagógico que se fundaba: en los principios biológicos de crecimiento y desarrollo, en el estudio biométrico del niño, en los principios de la libertad, en el respeto por la individualidad como expresión de la vida pura y simple (no como necesidad de adaptación social) y en la ligazón de

los principios de actividad y trabajo que la llevó a suprimir los pupitres fijos por sillas y mesas, y los castigos y premios.

A su regreso a Mendoza, Champeau, inauguró las actividades de la Escuela Nueva, con las conferencias a los maestros sobre los principios montessorianos. Esta maestra mendocina, a la que Lacoste calificó como la rosa de abolengo, fundó sus innovaciones en los principios biológicos de crecimiento y desarrollo del niño y de su libertad. Mantuvo una fluida relación con Célestin Freinet (1896-1966) a través de correspondencia, que ella tradujo y que compartió con otros docentes por medio de conferencias y de las publicaciones en las revistas "La Linterna" y "Ensayos".

En 1933 organizó la I Exposición Internacional de Material Didáctico, fue cofundadora de la Escuela Taller del Círculo de Periodistas donde trabajó *ad honorem* durante siete años, se especializó en las Escuelas Hogar; fue inspectora de ellas y fundó el Bachillerato y Magisterio Artesanal que hoy lleva su nombre en el Departamento de Godoy Cruz.

Durante el conflicto que generó la implementación de los tribunales infantiles y de la educación sexual, que finalizó en 1936, también fue acusada de comunista y posteriormente, trasladada a desarrollar su actividad docente en una escuela hogar artesanal.

Florencia Fossatti (1888-1978) fue una de las grandes mujeres de la docencia mendocina de la primera mitad del siglo XX. Egresó en 1910 como Maestra Normal Nacional de la Escuela Normal de Maestros Avellaneda y Profesora Normal de la Universidad de La Plata. A partir de 1913 ocupó diferentes cargos jerárquicos en la provincia de Mendoza.

Consiguió con otros maestros, que el Gobierno provincial elaborara, el primer escalafón docente en 1918, integró la Unión Gremial del Magisterio y la Asociación de Maestros de Mendoza. Además, participó de la famosa huelga de los maestros de 1919 y de la conducción de Maestros Unidos, primer gremio docente de la provincia. Su actividad gremial le significó, en 1921, la destitución de su cargo docente dependiente de la Dirección General de Escuelas pero, siguió desempeñándose en otra Escuela de la Nación hasta que en 1930 fue reincorporada.

Durante el período 1930-1936 intervino y respaldó una serie de cambios pedagógicos. Renunció a su cargo de Inspectora para conducir como Directora la Escuela Presidente Quintana donde se realizó la aplicación del Plan Dalton y la experiencia disciplinaria de los Tribunales Infantiles.

Su actuación, comprometida con la escuela democrática popular no sólo por la concurrencia sino por la calidad de la misma, la enfrentó a la política nacionalista, autoritaria y agresiva, sin estar afiliada a ningún partido político. Fue acusada de pro-soviet, perseguida, sumariada y exonerada. Fue expulsada y condenada a la marginalidad profesional y política hasta la presidencia de Frondizi (1958-1962), porque durante la gobernación de Ernesto Ueltschi (1958-1961) fue rehabilitada. Para ello publicó su Alegato pedagógico-político-jurídico de una petición de justicia (1959), financiado por el aporte popular.

Néstor Lemos (1897-1980) había nacido en Buenos Aires y se crió en la ciudad de Mendoza, provenía de una familia patricia mendocina. Su padre lo hizo ingresar a un Instituto de las Fuerzas Armadas que abandonó porque no pudo adaptarse. Dirigió, en el periodo 1929-1936, la Escuela Experimental Nueva Era, la única escuela que abarcó todos los grados de la enseñanza primaria con las reformas y que fue reconocida como pionera por Adolphe Ferrière, en su visita de 1930 a Mendoza.

En octubre de 1936 fue exonerado de su cargo de director, aunque pudo continuar con sus cátedras de la escuela secundaria, de las que fue expulsado en 1950, durante el primer período presidencial del Gral. Perón, por motivos ideológicos, ya que se había afiliado al Partido Comunista. En 1955, a la caída del peronismo fue reincorporado por la llamada Revolución Libertadora.

Según comenta Lacoste, se dedicó a la literatura y al folklore y entre sus publicaciones se pueden citar "Gorki como pedagogo de la literatura" (1962) y "Filosofía y Folklore" (1976).

José León Aguilera (1900-1969) se desempeñó como Director de la Escuela Gral. José de San Martín; fue maestro de grado en la Escuela José Federico Moreno y profesor de la Escuela de Comercio. Se lo consideraba el más reservado de ellos, el más solitario.

Se destacó por su participación en la comisión redactora del Escalafón de 1931, por la planificación de las escuelas complementarias y porque ganó por concurso de antecedentes el cargo de Inspector de Escuelas. A partir de 1937 fue Secretario General de la comisión que organizó el Primer Censo Escolar de Mendoza. En 1938 participó de la Comisión Central de Alfabetización de Adultos de la provincia y actuó en el departamento de General Alvear (al sureste de la provincia de Mendoza) donde fundó la Escuela de Capacitación de la Mujer. Allí, favoreció la creación de centros

de alfabetización y de un teatro popular. En 1940, participó en el Primer Congreso Municipal que luchaba contra el analfabetismo (representando a la D.G.E.) y en 1941, en la fundación de la Asociación de Maestros de Mendoza. En 1949, presidió el IV Congreso General del Magisterio y ascendió al cargo de Inspector Técnico General, por lo que participó como jurado de Concursos por Méritos y Oposición. Se jubiló en 1954.

Lázaro Schallman, de familia judía, no se encuentra en el archivo oficial de la comunidad en Mendoza. Fue inspector, representó a la provincia en el Congreso Internacional de Maestros de 1928, que se celebró en Buenos Aires. Para Morales Guíñazú (1943) fue un “cultor en Mendoza de la ciencia pedagógica” que condensó sus estudios en *El barbarismo en la escuela y El mito de la Educación Moral*. En esta última obra criticó los programas de enseñanza moral y el descuido con que se cumplía, en la mayoría de los casos, por la falta de tiempo en las aulas superpobladas. Era una enseñanza que se reducía a “enunciar” las “virtudes esenciales” sin practicar las “más elementales”. Por lo que proponía, para alcanzar una significativa educación moral, utilizar: los mitos, las ciencias naturales, la disciplina en el esfuerzo, la cinematografía, la literatura, la educación sexual, y el conocimiento de sí mismo.

Al producirse la destrucción de la experiencia de Escuela Nueva, sólo siguió a cargo de dos asignaturas en escuelas de la Universidad Nacional de Cuyo por lo que se presentó al concurso público de la cátedra de Literatura Argentina en el que quedó en primer lugar en la terna de profesores con mérito. En 1946, en la etapa del primer gobierno del Gral. Juan D. Perón, fue relegado de esa posición por el interventor de la universidad y lo separaron de los cargos de las escuelas secundarias. Debió emigrar y se estableció en la ciudad de Buenos Aires. Su situación permite ejemplificar una manifestación del racismo antisemita y la discriminación ideológica propia del nacionalismo agresivo y autoritario (Schallman, 1980).

Américo D’Angelo de quien se recibió testimonio oral, hasta los inicios de la década de 1990, sobre las cabezas visibles y la persecución. Era muy amigo de Felipe Carlos Quiroga, al que consideraba el más ingenioso, que fue secretario de la Unión Gremial del Magisterio.

Adolfo Atencio, el pedagogo, a quien se lo acusó de abandonar la experiencia cuando se iniciaron los problemas entre los docentes y el gobierno.

Rayner Gusberti que participó en la acción gremial de la década de 1930.

Se pueden rescatar los nombres de maestros por algunas de sus propuestas en las revistas ya mencionadas, tales como: Blanca A. de Arenas, A. Romagnoli, Luis Codorniú Almazán, M. Telechea, Serafín Ortega, Fanny Kiperman, J. Tossi, Vicente López, Raquel Robert, Agueda Iturralde de Vergara, Hilda Noemí Viglione, Carlos Quiroga, Ester Buzio, María Paz López de Medina, Roberto Cherubini y Elena Quiroga de Ringuélet, entre otros.

D. ¿Cómo se capacitaron?

Los estudios realizados sobre reformas y propuestas de renovación en las escuelas elementales sostienen que el perfeccionamiento se sitúa entre la enseñanza real y la enseñanza deseable y pone en juego, tres elementos: una enseñanza real preexistente, un juicio crítico respecto de ella (sin el cual no se entendería el deseo de un cambio) y una propuesta transformadora de mayor o menor alcance en su extensión y profundidad (Viñao Frago, 1990; Onetto, 1992).

En ese marco de reflexión, las cabezas visibles inauguraron el 19 de septiembre de 1928, el Centro de Estudios Pedagógicos Nueva Era que estaba integrado por María Elena Champeau, Florencia Fossatti, Néstor Lemos, José León Aguilera, Américo D'Angelo, Luisa Carrera, Felipe Carlos Quiroga y Juana Aguirre.

Eran maestros que pertenecían a la clase media o media alta y cuya afinidad intelectual permitió la articulación de todo el proceso de renovación. En 1930, todos fueron reconocidos por Adolphe Ferrière como los representantes o referentes del movimiento de Escuela Nueva.

Este Centro de Estudios Pedagógicos Nueva Era se propuso, con una vigencia increíble, que fuera un lugar de encuentro entre los maestros, para enriquecerse con *elementos teóricos y prácticos* que permitieran el desarrollo de los mismos, ratificando lo que hoy se expresa sobre la movilidad de los discursos en la educación y la inmovilidad de las prácticas.

Los maestros renovadores buscaron eliminar una dicotomía, la división del trabajo: por un lado, los poseedores de la teoría y por el otro, la fuerza de trabajo ignorante e inconsciente. Se propusieron distribuir el poder: el saber y el no saber y eliminar el roce entre teoría y práctica que, hasta hoy, se manifiesta entre los técnicos de la educación y los docentes.

El Centro de Capacitación Pedagógica Nueva Era publicó, el mismo día de su inauguración, que se proponía:

- la divulgación doctrinaria de las nuevas corrientes pedagógicas (para crear un ambiente social favorable a su aplicación pública) y
- la preparación de personal idóneo que pudiera aplicar con conciencia científica los nuevos métodos.

La nota agregaba, que lo primero se haría por medio de publicaciones en la prensa y en las conferencias públicas. Y a éstas podrían asistir los maestros, todos los padres y todos los capacitados de otros centros intelectuales. Lo segundo se realizaría desde los inicios de 1929, con una serie de cursos de extensión pedagógica para los maestros que lo desearan (Diario Los Andes, el 19 de septiembre de 1928).

Los cursos de perfeccionamiento iban a abarcar dos ciclos (dos años). En el primer año se debía dictar un curso de psicopedagogía y otro de antropología escolar. En el segundo año se daría un curso de historia de la educación y otro de metodología especial de las escuelas nuevas. Además, para favorecer la actualización de los maestros voluntarios se abriría una biblioteca pedagógica con donaciones, préstamos y otros medios. Y también se proponían pedir la actualización de la sección pedagógica de la Biblioteca Gral. San Martín (la primera fundada en Mendoza) (Ver imagen 1).

Fanny Kiperman, una de las maestras renovadoras, destacó la significación educacional de los cursos de Nueva Era.

Ella recomendaba que, cuando se dictara “una lección de los nuevos conocimientos antropológicos y psicológicos”, se debía indicar cómo se “unía la noción adquirida con el trabajo escolar de cada día”. Los cursos, en cada lección, debían convertirse en un “laboratorio colectivo central para el maestro mendocino sabiamente preparado en el arte de pensar” y como un ejemplo de la nueva escuela. El “plan de lecciones” debía abarcar conversaciones sobre “las lecturas activas en todos los ramos de pedagogía y ciencias sociales”. La tarea de los maestros era ocuparse de “reeducar su vieja ideología tradicional”. ¿Cómo? A través de las conferencias “auditoriales” sobre diversos aspectos de “la nueva y vieja escuela” para organizar la vida futura. En síntesis, el maestro debía primero desarrollar “su propia iniciativa pedagógica”, y luego, “la meditación personal-colectiva para poder actuar con preeminencia en el aula” (Revista Ensayos, Mayo-Junio de 1929, N° 4-5, p.10).

Imagen 1. Información sobre la Biblioteca Pedagógica de Nueva Era. Fuente: Revista "Ensayos", Año 1, Números 4 y 5, 1929. Mendoza (Biblioteca Gral. San Martín)

ENSAYOS	
- 2 -	
INFORMACIONES	
Biblioteca Pedagógica de "Nueva Era"	
Libros que están a disposición de los maestros que deseen consultarlos:	
Nombre del Libro	Autor
Las comunidades escolares alemanas ..	Grunder, Niemann, Truper y Lietz
La escuela y la psicología experimental ..	Claparède Eduardo
Educación Voluntarista ..	Barcón Olesa J.
Cómo se enseña la Historia ..	Sanjuán Teófilo
" " enseñan las Ciencias Naturales.	Rioja Enrique
" " " la Aritmética y la Geometría ..	Comas Margarita
Cómo se enseñan las Ciencias Físico Químicas ..	Bargallo Modesto
Cómo se enseña el Idioma ..	Alpera Félix Martí
" " " la Geografía ..	Cereceda Dantín
La enseñanza de la Historia ..	Magnasco Silvio
Enseñanza práctica de Geometría en la Escuela Primaria Metodológica ..	Vera Peñalosa Rosario
Trabajo Manual Escolar ..	Borrnat Luis
La Escuela de Wickersdorf ..	Ciencia y Educación
Preparación y ejecución del trabajo escolar ..	García Eladio
La reforma escolar en Alemania ..	Ciencia y Educación
La reforma escolar en Francia ..	" " "
Los nuevos programas escolares ..	" " "
Los compañeros de la Universidad nueva y la Escuela Unica ..	" " "
Antropología ..	Montessori María
El gran crimen ..	Vergara Carlos
Solidarismo ..	" "
Filosofía de la Educación ..	" "
Ensayos de Educación ..	Obras de Dewey
Teorías sobre la Educación ..	" " "
La Escuela y el Niño ..	" " "

Esas propuestas se afianzaron con las conferencias que dio la Sra. Clotilde Guillén, en el teatro Municipal, a las que asistió gran número de maestros. Ella decía que:

Intentar aplicar los métodos de la Escuela Activa sin interés, simpatía y preparación psicopedagógica, es mecanizar procedimientos que exigen ante todo iniciativa, libertad espiritual y el conocimiento científico no sólo de su técnica....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 (Revista Ensayos, Setiembre-October 1929, N° 8-9, p. 1).

A esas reflexiones, Florencia Fossatti, la redactora de la nota, sumó un comentario y advirtió que la imposición de métodos era contraproducente, porque perjudicaba las tendencias reformadoras. Y además, consideraba que la experimentación pedagógica por su carácter científico requería de tiempo, serenidad y dedicación.

En el mismo artículo se dirigió a las autoridades técnicas escolares a las que les pedía "meditar seriamente sobre su responsabilidad antes de imponer caminos nuevos", porque "una insinuación podía ser una orden cumplida mecánicamente sin alma y sin impulso creador". Era necesario "prepararse para luego poner en marcha las experiencias". Esta postura radicaba en reconocer que lo que "perjudicaba la práctica docente eran las deformaciones de las teorías pedagógicas" y que la mayor dificultad de una reforma estaba en el cambio de un algo y de un alguien. Y que ese cambio se podía realizar si existían las posibilidades y la disposición para aprehenderlo (Revista Ensayos, Setiembre-October 1929, N° 8-9, p. 4).

En 1930, la Dirección General de Escuelas autorizó la apertura de la Escuela Experimental Nueva Era, a cargo del Centro de Estudios Pedagógicos, en la que se podrían aplicar los métodos didácticos (Diario Los Andes, 9 de abril de 1930).

Cuatro años más tarde de esa publicación, la formación de "círculos de estudio" generó gran oposición. En un artículo de los maestros renovadores se expresaba que los "eternos contradictores" a toda iniciativa que marcara el progreso de la educación pública mendocina, habían reclamado que para ensayar los métodos nuevos se requerían y necesitaban los cursos de perfeccionamiento y, cuando ya se estaba en vía de organización, se oponían. Esos opositores eran maestros que se

negaban a recibir orientaciones de sus pares que ya habían realizado experiencias (Revista Orientación, Abril de 1933, N° 3, p. 3),

El artículo sostenía que había un grupo de maestros con el producto de sus exitosas experiencias realizadas en el aula y poco conocidas. Eran colegas a los que se los “menospreciaba en su capacidad”. Y por lo tanto, se proponía que la asistencia a los círculos de estudio fuera voluntaria, lo que comprobaría que eran una mayoría los que aspiraban a una orientación práctica, y que estaban dispuestos a recibirla de quien sabía y quería enseñarla, ya fuera un maestro, un director o un inspector.

La oposición no pudo anular la acción del Centro Pedagógico y de la Escuela Experimental, ámbitos donde la renovación fue contrastada entre el saber teórico y la práctica docente y comunicada entre los pares.

Es evidente que la reacción inicial surgió de la propuesta del perfeccionamiento docente, es decir, desde la práctica educativa.

E. ¿Qué medios usaron para divulgar las propuestas?

El movimiento de Escuela Nueva en Argentina como en el resto de América Latina estuvo ligado al movimiento internacional y se caracterizó por sus publicaciones. La primera de ellas fue la revista “La Obra”, publicada en Buenos Aires a partir de 1922, en la que se encuentra expresado el ideario del pensamiento pedagógico.

Según Silvina Gvirtz (1996) en esas publicaciones se expresaron las propuestas pedagógicas, formativas y didácticas que sirvieron como material de consulta de numerosos docentes.

Entre esas propuestas pedagógicas se encuentran los trabajos de los iniciadores del movimiento de la Escuela Nueva en la Argentina, José Rezzano y Clotilde Guillén, cuyas experiencias se realizaron en la Escuela Normal N° 5, en la ciudad de Buenos Aires. Ambos realizaron traducciones de fragmentos de Dewey y María Montessori y comentarios sobre las teorías de Pestalozzi y Herbart, relacionados con el principio de actividad.

Las “propuestas formativas” se encuentran en los artículos de divulgación científica, como *El método Decroly* y *La pretendida educación de los sentidos de Juan Mantovani*, *Nuestro Decroly* de Luis Arena y *El método activo*. Hay en sus bases psicológicas algunos estudios de J. Demoor de la Universidad de Bruselas y los trabajos del argentino Alberto Fesquet sobre la enseñanza de las ciencias naturales, entre otros. Esos artículos sirvieron

para la actualización, la discusión y la formación del ideario pedagógico. Y además fueron los materiales de fundamento de las realizaciones.

Las “propuestas de didáctica” ejemplifican el tipo de trabajo, es decir, el modelo de la acción cotidiana: actividades, materiales didácticos. Todas estas muestras o ejemplos están precedidas de algunas reflexiones metodológicas: desarrollo del programa analítico, la implementación del método experimental, la redacción de la síntesis, el uso adecuado del cuaderno único, la construcción de museos personales.

Esta revista estaba adherida a la Liga Internacional de la Nueva Educación y estaba dirigida por José Rezzano, que contó con la colaboración de maestros y profesores. Fue un vocero de las críticas a la enseñanza de la época, al sedentarismo físico e intelectual del niño, al verbalismo y a los programas que estaban vigentes.

La relectura de las referencias a las visitas de Octavio Decroly alrededor de 1915, de María Montessori, en 1920 y 1926, y de Adolfo Ferrière, en 1930, es necesaria e indispensable para vislumbrar la relación de la acción renovadora en la Argentina con el movimiento internacional.

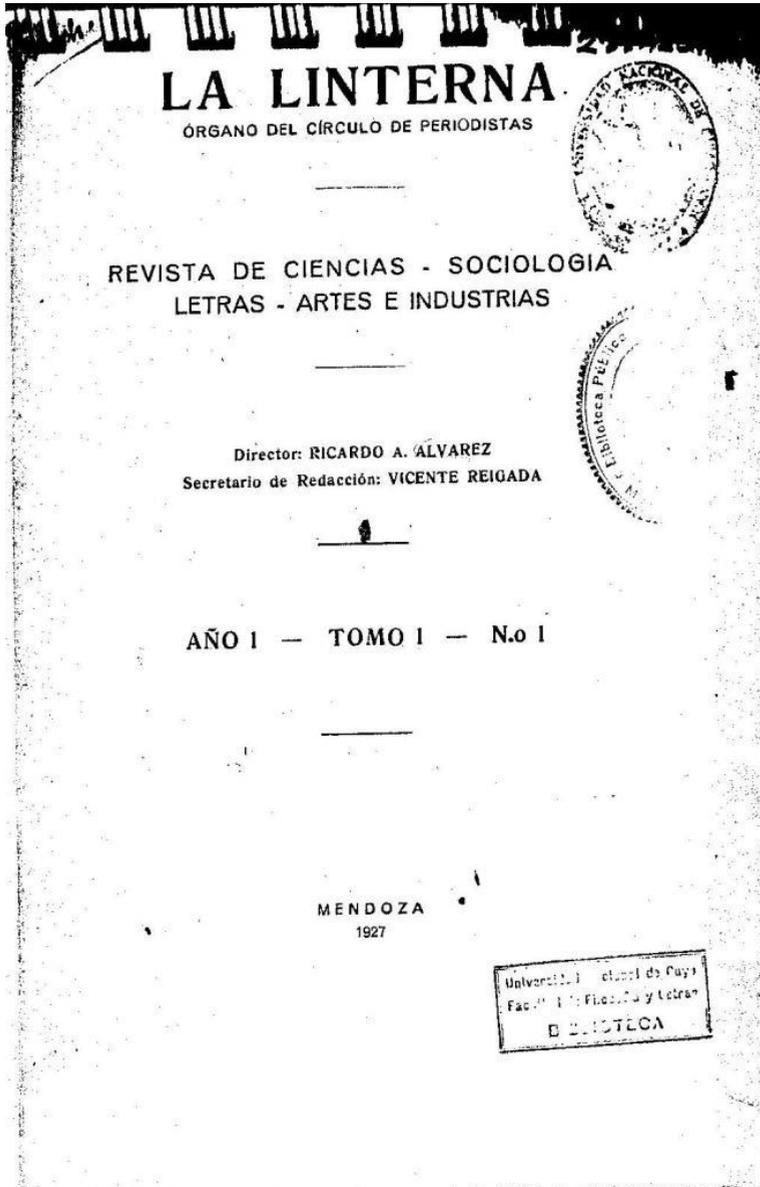
En Mendoza, las revistas publicadas mantuvieron esas características generales.

Los maestros renovadores que pertenecían al Centro de Capacitación Nueva Era sostuvieron contacto académico internacional y las revistas que publicaron son una muestra de traducciones de obras y de artículos de los pedagogos europeos de prestigio de la nueva orientación.

Las revistas que publicaron los maestros mendocinos fueron “La Linterna”, “Ensayos” y “Orientación” y con ellas se produjo la difusión del movimiento renovador. Estas fuentes primarias son pocas y en parte se encuentran deterioradas, porque el Archivo Pedagógico que se encontraba en la Escuela Aristides Villanueva sufrió los efectos del aluvión de 1970 y se perdieron numerosos materiales. Lo que queda de ellas se encuentra actualmente en la Biblioteca Gral. San Martín.

ELIZABETH LÚQUEZ

Imagen 2. Portada de la Revista "La Linterna", Tomo 1, Número 1. Mendoza (Biblioteca Gral. San Martín)



En 1927, la revista “La Linterna” fue la primera en difundir las propuestas de los maestros renovadores y de la que sólo resguardamos los tres primeros números. Era una publicación mensual sobre Ciencias, Sociología, Letras, Arte, Industrias y Actualidades, que se difundió como Órgano del Círculo de Periodistas. Este centro se caracterizó como una asociación eminentemente no partidaria y democrática, en la que los socios gozaban, fuera de la institución, de amplia libertad como ciudadanos y en el que se sintetizaban sus fines en culturales, filantrópicos, mutualistas y de economía pública.

Este medio, que era dirigido por Ricardo A. Álvarez y cuyo secretario era Vicente Reigada, debía servir al gremio de periodistas para enaltecerse, dignificarse e imponerse a la consideración colectiva. De tal manera que, con el apoyo de profesoras del magisterio local, organizaron varias escuelas nocturnas gratuitas de enseñanza primaria y de oficios.

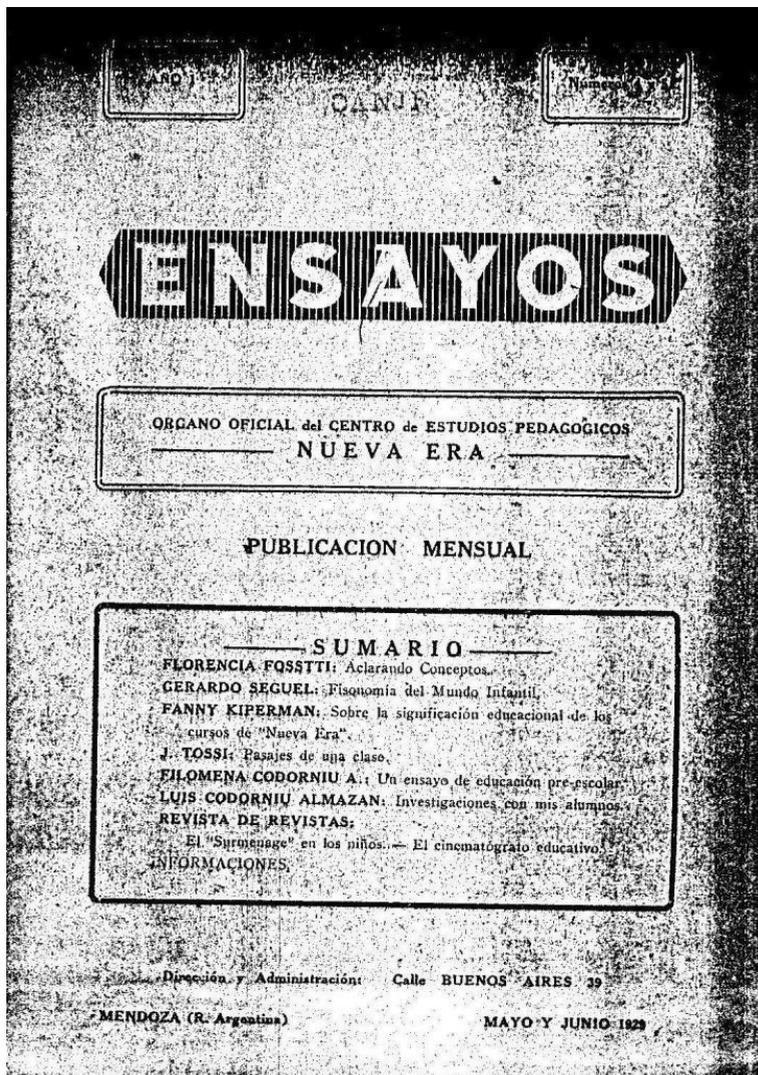
En sus publicaciones pedagógicas se destacan los escritos de María Elena Champeau, sobre el uso de la imprenta en la escuela, y de Florencia Fossatti, sobre las nuevas tendencias teórico prácticas de la educación.

La revista “Ensayos” se inició en 1929 como publicación mensual y sólo se cuenta con cinco números. Se presentaba como Órgano Oficial del Centro de Estudios Pedagógicos Nueva Era y cuya secretaria de redacción era Florencia Fossatti.

En ésta se encuentran propuestas pedagógicas sobre la fisonomía del mundo infantil o la significación educacional de la Escuela Nueva, *propuestas didácticas* sobre ensayos de educación pre-escolar, de la enseñanza de la ortografía y *propuestas formativas* sobre el perfeccionamiento del magisterio y los puntos de contacto entre la nueva pedagogía y el derecho. También se reprodujeron artículos de la “Revista de Pedagogía” dirigida por Luzuriaga; entre ellos, el trabajo “La escuela embrión social” de Vicente López, seleccionado en un concurso de las Escuelas Nacionales de Valencia y “Pour L’ère Nouvelle” donde se presenta el programa de los centros de interés de las escuelas públicas de Turquía.

En un apartado se encuentran los avisos sobre seminarios, conferencias y convenciones a realizarse a nivel nacional o internacional y al final de cada número el listado de los libros (por título y autor) que estaban a disposición de los maestros en la Biblioteca Pedagógica de Nueva Era

Imagen 3. Portada de la Revista "Ensayos", Mayo-Junio, 1929. Mendoza (Biblioteca Gral. San Martín)



La publicación "Orientación", revista de la nueva educación, fue mensual y se inició en 1932, también como las anteriores por suscripción y con la adhesión de algunos negocios del medio como ya se ha mencionado (Ver imagen 4).

Imagen 4. Publicación de la adhesión a la Revista "Ensayos", Mayo-Junio, 1929. Mendoza (Biblioteca Gral. San Martín)

TIENDA
EL GUIPUR

SAN MARTIN Y GUTIERREZ

Presenta constantemente en sus vidrieras las más nuevas
creaciones de la moda femenina
A PRECIOS MUY CONVENIENTES

<p style="text-align: center;">PLAZA HOTEL MENDOZA</p> <p style="text-align: center;">***</p> <p style="text-align: center;">El primero en las Provincias</p>	<p style="text-align: center;">Almacén y Corralón — DE — Salvador Bucca</p> <p style="text-align: center;">Venta de frutos del país y extranjeros POR MAYOR Y MENOR REPARTO A DOMICILIO Tapón Moyano 890 : : : : Telef. MENDOZA</p>
<p style="text-align: center;">PARA "BANQUETES Y LUNNCHS" LA NEGRA</p> <p style="text-align: center;">***</p> <p style="text-align: center;">Especialidad en masas y bombones Alejandro Sisti y Hno.</p> <p style="text-align: center;">*** San Juan 1475-79 : Tel. 668 : Mendoza</p>	<p style="text-align: center;">Doctor MARIANETTI</p> <p style="text-align: center;">*** ABOGADO</p>
<p style="text-align: center;">EN LA LIBRERIA DEL SIGLO SAN MARTIN 1481</p> <p style="text-align: center;">Están en venta libros y revistas que tratan sobre las teorías y métodos de la Escuela Activa. Encontrará usted allí obras de Decroly, Ferrière, Dewey y demás autores de la : : Educación Nueva : :</p>	<p style="text-align: center;">JOSE AGUIRRE</p> <p style="text-align: center;">*** Clases de Violin *** Montecaseros 1415 — Mendoza</p>
<p style="text-align: center;">Dr. O. T. YACIOFANO</p> <p style="text-align: center;">*** Laboratorio de Análisis *** LAVALLE 112 : : : : MENDOZA</p>	

Talleres Gráficos "LA LUCHA". — San Martín 1912

Imagen 5. Portada de la Revista "Orientación", Año 1, Número 1, Diciembre, 1932. Mendoza (Biblioteca Gral. San Martín)



El primer número se dedicó especialmente a la Primera Exposición Internacional de Material Didáctico inaugurado en la Argentina, realizada en 1933. Tiene un listado del material visto que corresponde a escuelas europeas de Francia, Italia, Austria, Rumania y Alemania; a escuelas americanas de Estados Unidos, Uruguay y Paraguay y a escuelas de las provincias de San Juan, Buenos Aires y Mendoza. De esta última se precisan las escuelas y los materiales presentados.

Esta revista presenta propuestas didácticas sobre la práctica del método de proyectos, la enseñanza de la aritmética y la enseñanza global de la aritmética, los juegos didácticos para la enseñanza de la expresión oral y escrita y las técnicas para la educación individual y grupal.

Se encuentra parte del diario de una maestra y el famoso ensayo de autogobierno escolar (tribunal infantil) que realizaron los maestros Roberto Cherubini y Eladio García que provocó, en parte, el conflicto y la destrucción del proyecto renovador.

Entre sus propuestas formativas se encuentran un artículo de Ferrière sobre qué es la escuela activa, una entrevista a Decroly que realizó el maestro Codorníu Almazán y las características del concurso para ascenso a Inspectores en España, entre otros.

CAPÍTULO V

LAS INNOVACIONES GENERALES

La experiencia de la Escuela Nueva, como ya se observó, comenzó a desarrollarse a partir de 1926, en la Ciudad de Mendoza, cuando María Elena Champeau asistió a las conferencias de la Dra. María Montessori, en la ciudad de Buenos Aires. A partir de allí el grupo que nucleó la renovación creó la Escuela Experimental Nueva Era como un Centro Pedagógico y comenzó a través de cursos teórico-prácticos y de la publicación de las revistas la divulgación de las propuestas como el uso de la imprenta y la formación de los tribunales infantiles entre otras.

Las fuentes primarias (revistas) que describen la experiencia de Escuela Nueva en Mendoza demuestran desde una perspectiva pedagógica la apropiación de la teoría y de sus prácticas innovadoras, aproximan los espacios desde donde se produjo el cambio y señalan cómo algunos maestros comenzaron a generar sus propuestas.

La propuesta renovadora de la Escuela Nueva se relacionaba con las teorías previas, con la tradición pedagógica y se extendió al sistema de enseñanza. La constituía, por una parte, la historia y la experiencia ya vivida y por otra, la masividad de la práctica escolar a la que se debía orientar.

En Mendoza, el perfeccionamiento no se pensó como el instrumento para ejecutar una normativa política, aunque después del Golpe de Estado de 1930, se pueden registrar dos momentos de apoyo oficial a la acción de los maestros renovadores.

Un *primer momento* en el que la Intervención Federal del Dr. José M. Rosas (1930-32) nombró como Director General de Escuelas al Dr. Rafael Guevara y como Inspectora de Escuela a la maestra Florencia Fossatti que se propuso organizar una exposición de material didáctico y de trabajos escolares. La que se inauguró en 1933 y se llevó a Buenos Aires, para favorecer la experiencia de Escuela Nueva.

Según las palabras de Fossatti, esa experiencia debía proporcionar a los maestros una visión más amplia sobre los nuevos procedimientos y un campo de observación rico en sugerencias para su futura acción en las aulas (Fontana, 1991).

Se buscó la participación de los maestros de la provincia y del país y se establecieron relaciones con los de América y especialmente de Europa.

El *segundo momento* se desarrolló cuando ocupó la Dirección General de Escuelas el Dr. Enrique L. Day (1932-1935), representante liberal y progresista del Partido Demócrata, quien se había desempeñado como vicegobernador (1901-1904) y como diputado nacional (1908-1912). Fue en esa etapa en que Florencia Fossatti, dejó su cargo de Inspectora para convertirse en Directora de la Escuela Complementaria Presidente Quintana.

Esos dos momentos se caracterizaron por el despliegue de las innovaciones pedagógicas generales. Entre ellas, cabe mencionar el uso de la imprenta en la Escuela Taller del Círculo de Periodistas y en la Escuela experimental Nueva Era que dirigía Néstor Lemos, la aplicación del Plan Dalton y la formación del Tribunal Infantil en la Escuela Complementaria Presidente Quintana.

La aplicación de esas innovaciones pedagógicas generales en esos centros se reseñarán a continuación.

A. El uso de la imprenta

El 21 de marzo de 1927 se fundó el Círculo de Periodistas, que se encuentra en la calle Godoy Cruz 166 de Ciudad de Mendoza, cuyo objetivo era velar por la defensa de los trabajadores de prensa de la Provincia; los trabajadores podían estar afiliados o no (Diario Los Andes, Jueves 22 de marzo de 2012).

En 1969, esta institución propició la creación de la Escuela Superior de Periodismo, que dependió de la Dirección General de Escuelas, hasta que en junio de 1977 fue clausurada por el Gobierno Cívico Militar.

Ese espacio se convirtió en un centro de importantes episodios sociales y culturales; poetas como Américo Calí, Ricardo Tudela, Jorge Enrique Ramponi, Pablo Neruda, Armando Tejada Gómez; músicos como Tito Francia, Oscar Matus, Mercedes Sosa se dieron su cita allí.

Fue un ámbito donde confluyó el trabajo de docentes y de periodistas. Y allí se fundó, en el año de su creación, la Escuela Taller del Círculo de Periodistas, que se organizó como un centro de enseñanza práctica para la educación del niño-adulto y adulto. Era una escuela con salida laboral para los que no accedían a las escuelas secundarias (Ver Imagen 6).

En 1933, el grupo encargado de la enseñanza estaba integrado por María Elena Champeau, Florencia Fossatti, Américo D'Angelo, María Rosario Luna, Humberto de Paolis, Américo Calí, Angélica Mafei, Felipe Carlos Quiroga y

un telegrafista del Correo, el profesor Figueroa, que le enseñaría el oficio a los alumnos (Diario Los Andes, 1 de enero de 1933, p. 20).

La Escuela Taller estaba conducida por un Director, un Secretario y un Consejo Directivo, que integraban representantes de los maestros y de los periodistas. Funcionó sin presupuesto de la D.G.E, por lo que los maestros y la portera trabajaron *ad honorem* hasta que, en la gestión del Dr. Enrique Day recibieron una subvención de 7.000 pesos, que se utilizó para los diversos gastos que requería el servicio.

Fue en este centro, lógicamente, donde se inició el uso de la imprenta y desde su revista "La Linterna" se expresaron las ideas acerca de su uso.

Imagen 6. El Círculo de Periodistas. Fuente: Diario Los Andes, 21 de marzo de 2013. Mendoza (Biblioteca de la Legislatura de Mendoza)

El Círculo de Periodistas sopló 85

Se fundó el 21 de marzo de 1927 y fue una de las primeras asociaciones de su tipo en el país. Por su histórica personalidad como Pablo Neruda, Mercedes Sosa y Armando Tejada Gómez. Su biblioteca alberga más de

Textos: **Leandro Sturniolo** - Fotos: **Gentileza**




PIONEROS. Alvarez, Ferrer, Mujica, Sagredo, Azevedo, de Tomaso, Herrera, Ottone, Sanjines, Vilella, Aranda y Accorinti.

CINCUENTENARIO. El recordado Fabián Calle apaga las velas en el 50° aniversario.

A lo largo de su historia, el Círculo de Periodistas de Mendoza fue refugio de notables como Pablo Neruda, premio Nobel de Literatura; el poeta gallego Xavier Boveda, el director de cine Mario Soffici, además de Armando Tejada Gómez, Mercedes Sosa, Tito Francia y destacados artistas plásticos y escritores locales y nacionales que pasaron por sus salas, animando extensos debates acerca de la noble tarea de informar a la sociedad desde cualquier soporte, ya sea gráfico, radial o televisivo.

ron una de las primeras "asociaciones" del país en su tipo. Hay que remontarse hasta el 21 de marzo de 1927, día en el que los socios fundadores crearon la institución que siempre veló por la defensa de los trabajadores de prensa de nuestra provincia. Esos pioneros fueron Ricardo Alvarez, Antonio Ferrer, Antonio de Juan Mujica, Cesar Sagredo, Enrique Azevedo, Antonio de Tomaso, Armando Herrera, Carlos Ottone, Abigail Sanjines, Rafael Rivera Vilella, José Aranda y Gregorio Accorinti.

30 de agosto de 1933 su sede fue visitada por quien más tarde sería Premio Nobel de Literatura, Pablo Neruda. El gran poeta chileno fue recibido por célebres plumas locales, integrantes de del Círculo, como Ricardo Tudela, Americo Call y Jorge Enrique Ramponi.

En 1969, la institución fue men-

rrada por el gobierno militar. El Círculo también fue espacio de grandes tertulias y en una de ellas se presentaron por primera vez Mercedes Sosa, su esposo Oscar Matus, Armando Tejada Gómez y Tito Francia, parte del grupo de músicos que dio nacimiento al Nuevo Cancionero Cuyano.

No muchos sa-

una convención nacional donde aprobó la propuesta mencionada. En la actualidad, en su biblioteca hay más de 7.000 volúmenes de Historia, Geografía y Literatura. Además, allí se guarda el patrimonio bibliográfico de la escritora Ana Freudenberger de Ibañeta. Incluso, cuenta con la colección completa del diario Libertad, desaparecido hace décadas. Asimismo, hay ejemplares de La Quintana y otras revistas publicísticas mendocinas. Hoy la institución continúa

La maestra María Elena Champeau, fue la primera en iniciar esta experiencia escolar. En la redacción de su artículo "La imprenta en la escuela" recuerda que, Celèstin Freinet, al que llama el maestro de los Alpes Marítimos, había tenido la bella iniciativa profesional del uso de la imprenta, con el que había obtenido resultados muy satisfactorios. Había introducido "la tipografía en su pequeña escuela como procedimiento de un método para: crear, cultivar el alma de la clase, fijando y reforzando las manifestaciones de esa alma".

Ese método, según las observaciones de la maestra mendocina, se acercaba al de Decroly y era el complemento del trabajo de grupos como lo habían expresado Cousinet y Luzuriaga. Además, consideraba que la adopción de la imprenta en la escuela suprimía el libro de lectura, que pasaba a la biblioteca para ser leído libremente por los niños.

Su primera sugerencia giraba alrededor del interés del niño, que era quien debía proponer diariamente los diferentes temas o trozos de vida, para imprimir luego los que la clase había aceptado. Una vez elegido y redactado el impreso, los componedores trabajaban en la prensa y en cinco minutos cada niño tenía su hoja impresa, fresca y brillante.

Manifestaba que el uso de la imprenta otorgaba grandes ventajas: agilidad manual, prolijidad, memoria visual, atención concentrada, lectura y ortografía que se grababan por la observación sostenida del texto.

Y destacaba, en el artículo, cómo el pensamiento individual y colectivo se transformaba en el libro de vida de la clase y aseguraba una educación eminentemente social. Para ella, la actividad de ayuda mutua les permitiría a los alumnos adquirir espíritu crítico, porque una vez acostumbrados a imprimir y a juzgar lo impreso, no creerían ciegamente en lo que decían los libros y diarios. Y propuso la publicación de una revista mensual cuando fueran varias las escuelas que trabajaran con la imprenta, para realizar el intercambio entre los alumnos.

En el mismo artículo aportó una traducción de la carta que le había enviado Freinet, con algunos materiales. En ella, el maestro francés le sugería que constituyera una cooperadora para procurarse todos los materiales de imprenta y para proveer lo publicado al más bajo precio (Revista La Linterna, Año 1, Tomo 2, N° 4, Febrero de 1928, pp.249-253).

En 1928 iniciaron el uso de la imprenta: la Escuela Manuel Belgrano dirigida por la señorita Tarsilia Arias, la Escuela Nocturna del Círculo de Periodistas

dirigida por la profesora Florencia Fossatti y la Escuela Juan Martín de Pueyrredón.

Al año siguiente, Champeau publicó la traducción de otra carta que le enviara el pedagogo francés (Revista Ensayos, Año 1, Nº 6 y 7, Julio-Agosto de 1929, pp. 4-7).

En esa carta, Freinet, manifestaba que “la imprenta en la escuela era hija de nuevas teorías psicológicas y pedagógicas”, porque imponía un nuevo concepto del trabajo educativo y se fundaba en “el interés del niño como base de todo esfuerzo”. A ese interés lo calificaba de “orgánico”, porque debía nacer de la necesidad del ser en evolución y cuya satisfacción lo impulsaba a la actividad y a la vida. Lo que siempre sería un verdadero enriquecimiento para el individuo.

Destacaba que el niño tiene “una tendencia natural” a exteriorizar sus pensamientos por lo que había que “dar un fin a su manifestación”, “de la expresión hablada a la escrita había solamente un paso, si se lo permitía y acompañaba”. Todo eso lo permitía el trabajo con la imprenta porque proporcionaba ventajas, como:

- expresar con perfección tipográfica, el pensamiento infantil;
- adquirir la costumbre del trabajo bien terminado y socialmente útil;
- reproducir en múltiples ejemplares, las páginas de vida y comunicarlas con pocos gastos a sus compañeros distantes, (motivación ideal de toda la actividad escolar);
- conocer el niño, principio esencial de una buena pedagogía;
- y para el educador, sentir alegría; porque su trabajo es vivo, flexible y diverso como la naturaleza infantil.

Según los datos de esa carta, había más de cien clases que trabajaban en Francia con la imprenta en la escuela. Eran en su mayoría pobres, escuelas rurales, desheredadas, mal instaladas, sobrecargadas de alumnos muchas veces. Pero, entusiasmadas por la creciente actividad y vida que introducía en la escuela ésta nueva técnica. Y por la propaganda que le habían dado los resultados obtenidos. Su planteo era volver a “los principios rousseausistas”. Decía Freinet, que cuando la escuela y el medio supieran dirigir en el niño su sed de conocimientos, vida y acción, todas las esperanzas serían permitidas. Lo que significaba “renovar al mismo tiempo las bases y los procedimientos de la escuela popular”, a la que deseaba ver

en “las vías de la educación armónica y liberadora”. Imaginaba el día en que “el niño liberado material, intelectual y moralmente de las trabas escolares y sociales pudiera desarrollarse, recién entonces, la educación sostendría al mundo”.

En Mendoza, en ese mismo año, la Escuela Carlos Vergara se inició en el uso de la imprenta y el primer ensayo dirigido por el profesor Tossi, se encuentra publicado con el título “Pasajes de una clase” (Revista Ensayos, Año 1, Nº 6 y 7, Mayo-Junio de 1929, pp. 11-12).

La revista presenta un plano del taller imprenta y explica que se desarrolló con un grupo mixto de niños de 9 y 10 años, y que con la ayuda del profesor se compusieron las palabras que ellos proponían.

El artículo destaca que a los niños los animó la simplicidad del mecanismo, aunque hubo letras que cayeron de las manos inexpertas, que la observación y el análisis fueron intensos y surgieron preguntas breves y afanosas. Se dirigieron a la pequeña prensa, ajustaron los componedores, atendieron la breve instrucción sobre el entinte y presionaron. Levantaron la hoja de papel con nombres de personas, de alumnos, con errores luego corregidos. Comentaron los errores y se ayudaron a corregir.

En el artículo, el profesor Tossi consideraba que la ejercitación manual: apuntaba al desarrollo de la atención, del espíritu de análisis y de la memoria; afianzaba el mecanismo intelectual de la lectura y escritura, perfeccionaba la redacción y le daba firmeza a la ortografía.

Acorde con las experiencias, María Elena Champeau había traducido “La imprenta en la escuela” de Freinet para la consulta de los maestros en la Biblioteca Nueva Era.

Todo se encontraba al servicio de la educación popular.

B. La creación de la Escuela Experimental Nueva Era (1929)

La experiencia de Escuela Nueva en la Provincia de Mendoza, tiene algunas semejanzas con las realizadas en España. Entre ellas, la aplicación de los principios escuelas o centros de estudio que ya funcionaban y que les sirvieron a los maestros para su formación. Uno de los que se puede mencionar es el Grupo escolar Cervantes, en Madrid, que data de 1923 y que organizó los cursos complementarios.

Según Angel Llorca (director del grupo) “no nos decidimos sin maduro examen” y “hablé con los compañeros y comenzamos a calcular nuestras

posibilidades y hubieron de pasar algunos meses antes de decidirnos” y “cuando dimos nuestro asentimiento” para realizar el ensayo “ya se nos habían adelantado otras escuelas y se nos dio resuelto todo lo referente a la parte económica.”.

En el centro Cervantes se abrían las puertas a las nueve de la mañana y se cerraban a las nueve de la noche y en todo ese tiempo la obra educadora se realizaba con niños o adultos y las horas de labor de la tarde y del día domingo se organizaban con combinaciones de personal. Según Llorca:

Con los cursos complementarios los maestros más capaces quedaban más unidos a la escuela; la escuela contaba con mayores medios para realizar su función; la capacitación de los niños tenía más amplios horizontes; se daba un paso más hacia el ideal, que es a saber: que la escuela llegue a ser una casa de educación con cuantos medios sean necesarios para que el niño viva en ella plenamente su vida de niño y salga de ella plenamente capacitado para hacer frente a todas las situaciones que la vida puede ofrecerle sin que su ánimo decaiga (Revista de Pedagogía, Año XIII, N° 152, Madrid, Agosto de 1934, pp. 342-343).

Ese espíritu reinaba entre los maestros mendocinos que se acercaron a la pedagogía de Escuela Nueva que en 1929, durante la segunda presidencia de Hipólito Yrigoyen (U.C.R.), formó la Escuela Experimental Nueva.

La creación surgió gracias a una propuesta que elevó Néstor Lemos y la Dirección General de Escuelas le entregó a ese maestro una casa y el dinero para tres docentes.

El objetivo de la creación era organizar un centro educativo de acuerdo con los principios de la Escuela Nueva.

En 1932, cuando la escuela recibió el apoyo del D.G.E. Enrique Day, ya tenía formados todos los grados del nivel primario y funcionaba con doble turno en un edificio que se encontraba en la principal calle de la ciudad.

La situación de esta escuela fue óptima porque estaba dirigida por Lemos, quien tuvo la ventaja de seleccionar el personal docente entre los maestros jóvenes. Esto le permitió formarlos en la nueva corriente pedagógica. Ese centro, quizás sin saberlo, respondía, a lo que expresó Piaget, en “Adónde va la educación”, cuando planteaba que en cualquier reforma pedagógica uno de los problemas generales es la preparación de los maestros, y que es una cuestión previa que debe ser resuelta.

Todo el material didáctico de aritmética, geometría, lengua y otras materias, que se usó en ese establecimiento, lo diseñó Lemos y sirvió en parte, para la muestra de materiales que en 1933 se llevó a Buenos Aires. Algunos de esos materiales serán descriptos más adelante.

Fue un centro donde se instaló un taller de imprenta organizado según las características mencionadas por María Elena Champeau (incorporadas de la propuesta de Celèstin Freinet).

Ese taller fue utilizado por los alumnos de los últimos grados de la escuela primaria, para armar los libros de lectura de los niños de los grados inferiores. Éstos participaban con la redacción de sus propios textos y en las publicaciones se dejaban espacios en blanco para que pudieran realizar sus dibujos.

También se estableció un laboratorio para que los alumnos tuvieran un contacto más directo con los elementos de la naturaleza. Allí realizaron la cría de gusanos de seda y pudieron aplicar los métodos de las Ciencias Naturales.

Al desplazar los métodos tradicionales, la escuela adquirió importancia en la Provincia y se convirtió en un espacio de aprendizaje para los docentes que llegaron a actualizarse, en la metodología de la Escuela Nueva, como ya se ha explicado en un capítulo anterior.

C. El tribunal infantil

En 1932, en la Escuela Complementaria Presidente Quintana, se formó el tribunal infantil que reunía sólo a los alumnos de quinto y sexto grado de la Ciudad de Mendoza. La directora del establecimiento era Florencia Fossatti porque había renunciado a su cargo de Inspectora para aplicar el Plan Dalton y poder participar de diferentes experiencias didácticas.

Esta experiencia de auto-gobierno fue dirigida y orientada por Roberto Cherubini, maestro de Instrucción Moral y Cívica en los quintos grados, apoyado por el maestro Eladio García que trabajaba en los sextos grados (Revista Orientación, Año II, N° 5, Septiembre de 1933, pp.1-5).

Este ensayo nació de la necesidad de contener actos de indisciplina que escapaban al control de los adultos y para que el alumno se educara en la forma de gobernarse a sí mismo, que era un principio del sistema de enseñanza de la Escuela Nueva.

Los materiales internacionales y los nacionales consultados coinciden en el concepto de disciplina y cuando establecen la relación libertad-disciplina. De todos esos materiales, la definición más sintética y precisa leída se desprende de las expresiones de la Directora del Grupo escolar "Millá y Fontanals" de Barcelona, Rosa Sensat cuando dice:

la educación no es más que una reacción contra la esclavitud de los caprichos, un esfuerzo en nosotros para convertir los actos del instinto en actos de reflexión, la espontaneidad inconsciente en movimiento consciente, el impulso ciego en acto de razón. La libertad es una conquista a que el hombre llega por la educación y la cultura. Esto es lo que hay que comprender. No se hace libre al niño dejándole obrar conforme a su naturaleza, sino por el contrario, se le hace esclavo de sus propias veleidades y caprichos. Por grados sucesivos el niño puede aprender a someterse a una ley que él se puede imponer en su contacto con la naturaleza y los hombres: sus compañeros, los padres, los maestros. El niño obedece a una disciplina interna, que es la obediencia a esta ley y se emancipa de sus instintos, preparándose el camino de su propia libertad. (Revista de Pedagogía, Año XIII, Madrid, 1934, N° 156, p. 544).

Es decir, que su fundamento se encontraba en el principio de libertad racional, que era encauzada y dirigida por los maestros. Esta propuesta pretendía que se manifestara la personalidad moral del niño tal como lo había aconsejado Kerchensteiner en su mensaje al Tercer Congreso Internacional de Educación Moral y como había sido practicada en Polonia, Suiza e Inglaterra.

En Mendoza, los maestros organizaron las elecciones de los alumnos que integrarían el tribunal y comprobaron con ellas la seriedad que le dieron los niños a su voto. Porque, según el maestro Cherubini, los que fueron elegidos reunían las condiciones de ser cumplidores de su deber, confiables, puntuales e inteligentes.

Con la primera votación se formó la Comisión de Ayuda y Justicia compuesta por 36 miembros (3 por cada curso). Y organizaron con Roberto Cherubini las sesiones preparatorias, estudiaron el proyecto y elaboraron los fines de dicha Comisión con los que pretendían:

- fomentar entre los alumnos la ayuda mutua,
- practicar el verdadero compañerismo,

- respetar y hacer respetar todo aquello que la escuela posee,
- contribuir a la conservación de los muebles y útiles que ella facilita, como también el mantenimiento de su higiene,
- 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,
- recibir toda iniciativa de los alumnos y señores maestros y procurar los medios de llevarlos a la práctica.

Esta Comisión tuvo como autoridades un presidente, un vicepresidente y un secretario, que fueron también elegidos por voto secreto, directo y por simple mayoría. Los miembros quedaban regulados por la fórmula: el alumno que no cumpla con sus funciones puede ser separado de las mismas, con el sólo pedido de sus compañeros. Según el maestro Cherubini, los niños cumplieron en la forma más correcta posible para alcanzar los fines que se habían propuesto.

Los miembros que habían sido elegidos representantes de los cursos se dividieron el trabajo en:

- auxiliar de limpieza, cuya función era cuidar la higiene del aula y procurar que todos la mantuvieran;
- auxiliar del maestro, que disponía de los materiales que necesitara, se hacía responsable del mismo y se encargaba en el aula de la ornamentación;
- auxiliar de disciplina, se encargaba del orden en los recreos, evitaba los juegos peligrosos, debía advertir sobre la mala conducta en la clase, en el patio y la calle; recomendar el respeto entre los alumnos y los mayores y evitar la destrucción de las plantas o cualquier objeto de la escuela.

Esta experiencia requirió de la formación de un Tribunal Superior cuya función era atender los casos que se apelaban. La Comisión de Ayuda y Justicia eligió a sus integrantes con el voto secreto de los dos tercios de sus miembros. Y quedó integrado por la Directora de la escuela (Florencia Fossatti) y por dos maestros (Ricardo Romagnoli y Roberto Cherubini); duraban tres meses en su función y podían ser reelectos.

La elección de esos maestros, según los datos, fue reñida. Se realizó varias veces, porque todos querían ver triunfar a su director de equipo -por la confianza que tenían en ellos- y porque eran personas capaces de orientarlos.

La lectura de las fuentes permite, en parte, conocer cómo fue el funcionamiento de la Comisión porque se consignan algunos de los actos de indisciplina tratados por el Tribunal Infantil.

Los alumnos sabían que al formarse el tribunal tendría que imponer penas a las faltas que surgieran y así fue. La previsión era primero llamar la atención amigablemente y en caso de reincidir se aplicarían las siguientes y en ese orden:

- 1º Amonestación en privado.
- 2º Suspensión de juegos durante el recreo.
- 3º Trabajos escritos
- 4º Pedido de disminución de las clasificaciones en conducta
- 5º Llamado al padre.
- 6º Suspensión.
- 7º Pago de daños y perjuicios.

Las sanciones permiten visualizar una disciplina personalizada y suavizada semejante a las actuales de los Códigos de Convivencia, en los establecimientos de enseñanza media de Mendoza.

La Comisión de Ayuda y Justicia comenzó sus sesiones el 27 de agosto de 1932. Y relata Cherubini que participó del mayor número de sesiones que la actuación de los niños fue discreta, actuaron como investigadores reposados y justos en la aplicación de las penas.

El orden de las penas antes mencionado, según se registró en la fuente primaria, nos da idea de gradualidad y algunos casos nos permiten saber cómo se aplicaban estas sanciones. Los reclamos de sanción eran de alumnos y de padres. Y las situaciones sancionadas quedaron registradas como: ofensas morales, mal comportamiento (en una excursión) y escapada de un alumno de la escuela, entre otras.

Las sentencias fueron educativas, porque cuando la falta no era de mayor gravedad debían presentar trabajos escritos al profesor de Castellano,

cuyos títulos fueron: conducta que debo observar en clase, no debo mentir jamás y debo trabajar en clase, entre otros. Si el niño que había cometido la falta era reincidente se solicitaba la presencia del padre o la disminución de la clasificación de conducta.

Un caso de un alumno, que “no era normal” (léase discapacitado) y que se escapó de la escuela fue considerado de mucha gravedad y la Comisión resolvió la suspensión por tres días. En apelación, el Tribunal Superior redujo la pena a un día y al llamado del padre.

El mal comportamiento en la excursión (a Lunlunta) fue de un alumno miembro de la Comisión que presentó su renuncia, y que el maestro Cherubini apoyó, pero los otros miembros rechazaron. Esto se destaca en la redacción de la fuente primaria porque demostró, en parte, la independencia de pensamiento y criterio entre los niños y el adulto.

El maestro renovador consideró que la experiencia manifestaba que los alumnos eran capaces de juzgar a sus compañeros sin perjudicarlos. Sin embargo, eran muy estrictos en algunos casos.

Según la fuente primaria, la Comisión realizó 16 sesiones, trató 43 casos de los cuales correspondían 36 a los varones y 10 a las niñas (Ver imagen 7)

La experiencia se completó con una encuesta a fin de año, que fue realizada a los maestros y a los alumnos, porque se necesitaba conocer la opinión para continuar con el sistema. No se puede describir en este análisis cómo era la encuesta porque no se tiene su registro pero, el maestro Cherubini expresó que la mayoría de las respuestas eran partidarias del régimen de autogobierno.

Este ensayo se continuó hasta 1936 en que se convirtió en un elemento de poder para destruir la reforma, cuestión que será analizada en otro capítulo, más adelante.

D. La educación sexual

La educación sexual en la provincia de Mendoza es hasta la actualidad un tema de conflicto, sin que interese el color político del gobernante. Este aspecto se ha considerado de tal importancia que en distintos gobiernos se intentó reglar pero siempre recibió la oposición de grupos conservadores y de algunos miembros de la Iglesia Católica.

El planteo de oposición era la invasión que se realizaba a la vida privada. La educación sexual era una cuestión que debía quedar en manos de la familia del educando.

Imagen 7. Funcionamiento del Tribunal Infantil en la Escuela Quintana. Fuente: Revista "Orientación", Año 2, Número 5, Setiembre, 1933. Mendoza (Biblioteca Gral. San Martín)

ORIENTACION			
LABOR DESARROLLADA POR LA COMISION DE JUSTICIA, DESDE EL 27 DE AGOSTO			
SESIONES	CASOS TRATADOS	NIÑOS JUZGADOS	
		Varones	Niñas
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	7	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	10

El movimiento de Escuela Nueva no dejaba fuera de la institución educativa este asunto. El principio de la coeducación suponía superar la idea de peligro o inmoralidad si las niñas y varones compartían los bancos de la escuela, los juegos y las conversaciones. Según Adolphe Ferrière (1930) en *Problemas de educación nueva* plantea que para amarse era preciso conocerse y todo conocimiento suponía una comparación. Por lo que consideraba necesario eliminar la ignorancia sistemática del otro sexo.

En Mendoza, la experiencia de educación sexual según las fuentes incorporó material iconográfico explicativo (que no se ha podido ubicar). No fue introducida como una necesidad de enseñar las ciencias biológicas y tampoco se limitó a explicar en las clases de anatomía los órganos genitales para las mujeres.

Por algunas referencias, que surgen de las fuentes primarias, fue una propuesta moderada que iba en contra de la mentalidad de la época y de las creencias de una gran parte de los docentes que consideraban la cuestión, como ya se expresó, un asunto de la vida privada y función de la familia.

Los maestros renovadores se anticiparon a los tiempos.

Hoy, Mendoza es pionera de las leyes que regulan a nivel Nacional la educación sexual, que no todos los docentes, ya capacitados, quieren asumir. En 1996 se sancionó la Ley N° 6433 con la que se estableció el Programa de Salud reproductiva, desde los Centros de Salud y la Obra Social de los Empleados Públicos. Esta ley, en el año 2002 fue el antecedente de la Ley Nacional N° 25673, que creó el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación.

La provincia de Mendoza, en el año 2005, por la Ley N° 7307 completó a las anteriores con el Programa de Atención al Abuso Sexual Infantil (que implicaba la participación directa de la D.G.E.). Y hay dos leyes complementarias de las provinciales a nivel nacional que son la Ley N° 25808, del año 2003, que estableció la protección de la embarazada adolescente (por la que se le conceden dentro de los establecimientos escolares los derechos de maternidad) y la Ley N° 26150, en 2006, que se derivó de la provincial, que establece el Programa Nacional de Educación Sexual por la que todos tienen derecho a recibirla en establecimientos estatales y privados.

Por esa última ley se inició una capacitación voluntaria y por escuelas de los docentes primarios y secundarios. Hasta la sanción de estas leyes sólo se realizaba la educación sexual en algunos establecimientos estatales o privados, que resguardaban un espacio, para la formación de los niños y adolescentes, con el apoyo de los padres.

Oficialmente está contemplada en la currícula, en el área de las Ciencias Naturales, desde la perspectiva anatómica e higiénica, lo que supone el compromiso del docente para su enseñanza.

Por más de medio siglo, los prejuicios influyeron y se opusieron a la educación sexual. Pero, la realidad se impuso con medidas y propuestas iniciadas en el período 1926-1936, por los maestros renovadores.

E. La cuestión religiosa

En diferentes números de la revista "Orientación" se encuentran artículos en los que fue tratada la relación educación religiosa-métodos nuevos.

Se desprende de la lectura de esas fuentes primarias, que esta preocupación radicaba en la mentalidad colectiva de Mendoza, ya que la experiencia de Escuela Nueva se desarrolló en las escuelas fiscales (una de ellas dirigida por las monjas del Monasterio de la Compañía de María) que no centraban su enseñanza en un proyecto educativo religioso.

Esas publicaciones eran, en realidad, una respuesta a los maestros creyentes progresistas que adherían a la renovación, porque la provincia se caracterizaba por ser una sociedad formalmente o tradicionalmente religiosa.

Esa tradición y formalidad religiosa tiene su razón de ser y su raíz en la cultura impuesta por España en América, durante el período colonial (Weinberg, 1984), porque el Estado imperial si bien sostuvo el Derecho de Patronato, le concedió a diferentes órdenes religiosas católicas el poder de la principalidad educativa.

Esa principalidad educativa, cuestión de política educacional, le otorgaba el poder a diferentes centros religiosos para educar a los niños y jóvenes. Esa situación se mantuvo en el tiempo, aún después de la guerra emancipadora de España, lo que llevó a enfrentamientos en diferentes ocasiones y a aseverar, luego de la sanción de la Constitución de 1853, que la existencia de la escuela fiscal primaria o secundaria en un país democrático no podía ser monopolio del Estado. Y a considerar que la educación estatal debía

representar, a todos sus grupos, a las minorías raciales, religiosas, políticas y sociales.

Tal fue, en la segunda mitad del siglo XIX, la fuerza del Estado Nacional Docente, que buscaba formar y consolidar el sistema educativo y hegemonizar a la población, que provocó el enfrentamiento entre católicos y liberales y entre católicos y conservadores. En esas luchas se cuestionó el derecho a la libertad de expresión y a la libertad de educación expresadas en el artículo 14 de la Carta constitucional.

En Argentina, como en otros países de América Latina, esa posición histórico-educativa convivió, desde el siglo XIX, con una diversidad de formas escolares conforme a la estructura de cada sistema educativo nacional¹⁹.

En Argentina, las escuelas privadas, generalmente religiosas y católicas, quedaron estructuradas en un sistema general más o menos rígido según una norma legal y una forma de control.

En Mendoza, en el período 1926-1936, la educación primaria se regulaba por la Ley N° 37 que era una simple adhesión a la Ley N° 1420 cuyo ámbito de aplicación era Capital Federal y los Territorios y Colonias Nacionales, que establecía la obligatoriedad y gratuidad. Además, la Constitución de la Provincia disponía que debía ser laica a diferencia de otras provincias como Salta, Tucumán y Catamarca. Pero, Mendoza por tradición mantenía la enseñanza del catecismo en los establecimientos públicos el día sábado. Era una forma de cumplir con la neutralidad religiosa, reconocida en la Ley N° 1420, en el Artículo 8.

En una publicación, el maestro Codorniú Almazán destacaba que la educación religiosa no se enfrentaba a la aplicación de una metodología científica. Y para resolver el enfrentamiento o la falsa contradicción presentada se apoyaba en las expresiones del Padre Jean Jouen en su artículo "Les méthodes nouvelles et les fins de l'éducation", del libro *Questions actuelles de pédagogie*.

¹⁹ Frente a esta cuestión se debe recordar que las experiencias que difundieron el movimiento de la Escuela Nueva se desarrollaron en: escuelas estatales; escuelas semipúblicas (public schools) inglesas (Eton, Harrow, Rugby); escuelas privadas confesionales, gremiales o políticas; escuelas privadas pedagógicas de carácter experimental innovador (Abbotsholme o Bedales en Inglaterra) y escuelas privadas de carácter económico creadas por particulares como medio legítimo de ganarse la vida.

El maestro mendocino aseveraba que el deber de los educadores católicos frente a los métodos nuevos debía ser: conocer con precisión los métodos y las técnicas, las que estaban fundadas sobre la ciencia; porque proporcionaban un precioso auxilio al arte de la educación y les insistía, que debían recordar que el uso de la ciencia y la selección de sus experiencias se vinculaban con la moral.

Reafirmaba que, en la concepción católica, la formación religiosa y la formación moral eran una, por lo que los maestros debían conciliar su obra técnica con su obra educativa. Y les aseguraba a los maestros que poner en práctica los procedimientos activos desarrollaba en los niños sentimientos profundos, por lo que el aprendizaje de la urbanidad y de la moral no era una cuestión convencional fundada en la memorización, sino en el pensar, sentir y actuar por sí.

Sostenía que eso era lo que realmente debía interesarle a un "educacionista religioso" para formar, un espíritu religioso, en los jóvenes que le eran confiados por sus padres. Y que los educadores de cualquier confesión no debían resistirse a la aplicación de nuevos procedimientos en el aula, porque lo que "podía ser espiritualmente bueno para los niños era un sagrado derecho" (Revista Orientación, Año II, N° 3, Abril de 1933, p.26).

El lenguaje teológico expresado en los artículos era de por sí elocuente y permite deducir que había una fuerte preocupación, prejuicio o simplemente miedo frente a la renovación pedagógica. El maestro Codorniú Almazán, apelaba a los espíritus llenos de fe, de reflexión, de ascendencia escolástica y les decía "la fe no excluye la ciencia", sino que está por sobre ella; son "distintos dominios sirviendo a una, de fuente y contenido (el mundo natural) y a la otra, la Revelación". Además, en un párrafo cita a Sto. Tomás de Aquino cuando expresaba que "la gracia no destruye la naturaleza sino que la perfecciona" (Revista Orientación, Año II, N° 3, Abril de 1933, p.27).

El maestro renovador se valió también del lenguaje político para reafirmar sus conceptos, porque les decía a los maestros que había otra faz en el tema y era la faz legal. La solución legal argentina en materia de enseñanza religiosa establecía la facultad de que los ministros de cada una de las confesiones pudieran impartir la enseñanza religiosa en las escuelas, siempre que se hiciera fuera del horario destinado a las clases regulares. Y les recriminaba que de ese derecho no se hubieran valido "los ministros de nuestro culto (religión católica)" quienes pudieron hacerlo dentro del marco legal.

La crítica a la sociedad y a la escuela mendocina y argentina era profunda y visceral.

En el final del artículo ya citado referido a la cuestión religiosa, Codorniú Almazán finaliza diciendo que el nacimiento y desarrollo del “sentimiento religioso se favorece al movilizar en el niño, mediante las prácticas de la escuela activa, los intereses que lo llevan a una autoconciencia y lo capacitan para una vida interior, fértil al sentimiento religioso”.

La preocupación expresada por ese maestro, en 1933, adquiere relieve en el tiempo al recordar que en Mendoza, en la etapa 1996-1998, las propuestas de formación moral de la reforma curricular provincial se debió presentar a las autoridades de la comunidad judía y católica, para su consulta (modificación, aprobación o rechazo).

CAPITULO VI

LA DIDÁCTICA RENOVADORA DE LA MATEMÁTICA Y DE LAS CIENCIAS NATURALES

Las innovaciones pedagógicas y didácticas generales, como el uso de la imprenta y la formación del tribunal infantil, entre otros, ya presentadas eran propuestas pedagógicas amplias, que se relacionaban con las teorías previas y con la tradición pedagógica, y que se extendieron al sistema de enseñanza. Fueron propuestas conocidas a través de las revistas publicadas por los maestros renovadores y son las que permiten deducir algunos aspectos de los principios que postulaban.

Esas fuentes primarias remiten a las observaciones de Piaget (1981) cuando expresaba que los nuevos métodos trataban de favorecer la adaptación del niño al medio ambiente y sus procedimientos y aplicaciones sólo podían ser comprendidos desde cuatro aspectos: la significación de la infancia, la estructura del pensamiento del niño, las leyes del desarrollo y el mecanismo de la vida social infantil. Aspectos que pueden vislumbrarse en las propuestas didácticas que se presentarán en este apartado.

Algunas de esas innovaciones se describirán en la enseñanza de la matemática y de las ciencias naturales. Y se ha adoptado el criterio de selección de estas áreas; porque, hasta la actualidad, algunos maestros trabajan en ambas en el Tercer Ciclo de la Escuela Primaria en Argentina.

A. La enseñanza de la matemática

Los artículos publicados que promovían la renovación de la metodología fueron redactados por maestros, que salieron del anonimato no sólo por sus experiencias de aula, sino por otras acciones ciudadanas destacables, que han permitido investigaciones de recuperación de la memoria. Los maestros Raquel Robert, Águeda Iturralde de Vergara, Néstor Lemos, María Paz López de Medina, entre otros propiciaron innovaciones metodológicas que estaban ligadas a:

1. las propuestas de los juegos (que aportan al desarrollo de la moral a través del respeto de las normas),
2. los centros de interés (que apuntan a favorecer la visión global o integradora de la realidad y la unidad de las ciencias) y

3. la enseñanza individual (que favorece el trabajo escolar desde el ritmo y las necesidades personales), las que se explicarán a continuación.

1. La propuesta de juegos

En la Escuela Experimental "Nueva Era" que funcionó, como ya se expresó, como una escuela para niños y como centro de perfeccionamiento para los maestros, trabajó Raquel Robert quien consideraba que el carácter de ese centro había puesto en práctica el principio de: "el niño debe educarse a sí mismo". En él se había limitado la acción del maestro y se procuraba que su intervención fuera de acompañamiento, ocasional y de oportunidad (Revista Orientación, Año I, N° 1, diciembre de 1932, p. 11).

Para hacer factibles en la práctica estos principios, la educación era intuitiva concreta, con base en el razonamiento. El niño debía trabajar, componer, deducir y abstraer sólo cuando el conocimiento había partido de la intuición.

Se consideraba a cada alumno como un motivo de experimentación individual. No se proponían nivelar mentalidades y la enseñanza individual hacía posible el aprendizaje respetando aptitudes. La formación de los grupos no se hacía a base de conocimientos adquiridos sino de capacidad para adquirirlos.

El punto de partida era aprovechar la inclinación natural para encauzarla hacia la actividad útil y educativa. La enseñanza debía ser atractiva y agradable. La actividad y el juego debían lograrlo. Los temas se graduaban por sus dificultades, no habían sido dosificadas según el aspecto científico de los mismos, sino teniendo en cuenta el desarrollo de la mente, la psicología. De acuerdo a este concepto, el proceso de lo fácil a lo difícil significa de lo concreto a lo abstracto, de la síntesis al análisis.

Raquel Robert planteaba ¿Dónde se encuentra entonces el estímulo que incitará a investigar? ¿Dónde el contralor para los aciertos y errores? Y ella misma se respondía: en el material auto-educativo. Porque consideraba que con él, el niño aprendía a encontrar en sí mismo la solución de pequeños problemas, a medir y a conocer sus fuerzas y a confiar en su capacidad para discernir y razonar.

Con estos principios organizó el programa de aritmética de acuerdo al siguiente plan:

- I. Dígitos: numeración (oral 0-10) suma
(escrita 0 – 9) resta

- II. Numeración hasta 19 (oral) suma
(escrita) resta
- III. Numeración hasta 100 (oral) suma
(escrita) resta
- V. Numeración hasta 1000 (oral) suma
(escrita) resta
- VI. Numeración superior (oral) multiplicación
(escrita) división
- VII. Sistema Métrico Decimal

Ella reconocía que aunque una parte de los niños de 7 años que ingresaban a primer grado infantil, sabía contar hasta diez -por su relación con los dedos de las manos-, se debía iniciar con ese asunto el aprendizaje de la numeración.

Proponía dos pasos: primero, la adquisición de la serie oral y luego, el reconocimiento y escritura de la grafía de cada número. En ambos casos, como en todas las materias, la enseñanza era concreta. Los niños debían aprender a contar con cosas, objetos, láminas y tocando, trasladando, señalando. Para esto último los frisos aportaban buen material con sus recortados y dibujos de niños, muñecos, plantas, animales.

Según su testimonio se habían obtenido muy buenos resultados adaptando música a estrofas sencillas que enumeraban las series. El canto, el ritmo, la mímica eran factores que ayudaban a recordar. Se hacía, en forma agradable, la repetición necesaria para la fijación de los conocimientos (Revista Orientación, op. cit, p.12).

Una vez adquirida la serie oral, se iniciaban ejercicios y juegos sensoriales con material especial. A continuación se presentan las imágenes y las diferentes actividades o propuestas didácticas.

Lotería movable

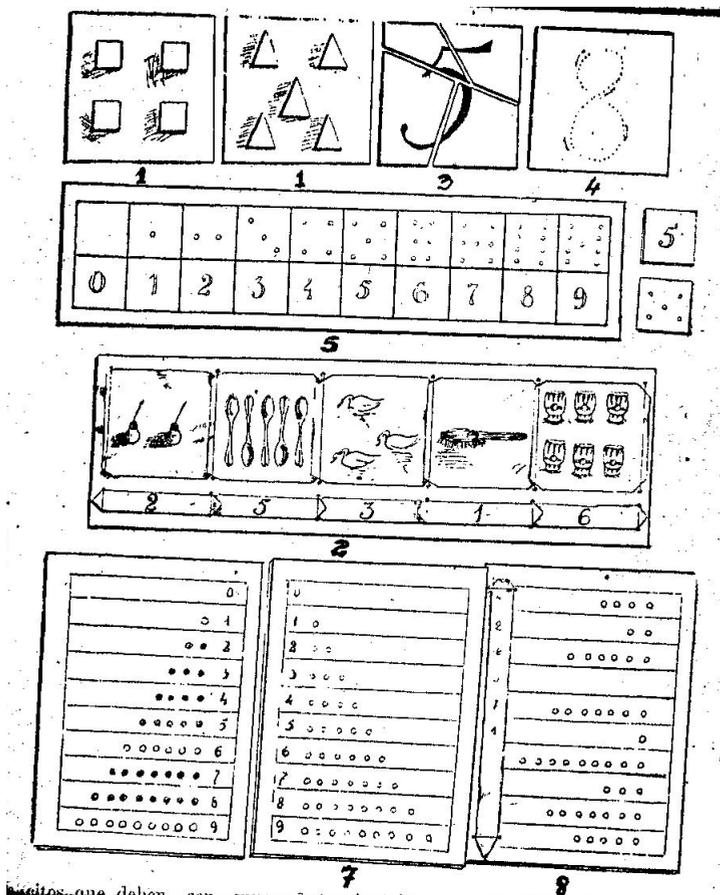
Era un juego interesante que se empleaba en equipos para seis o más niños. Cada uno recibía un cartón de 35 por 10 que contenía cinco tarjetas con distinto número de dibujo (fig. 2) La maestra o un niño toma un mazo de ellas y canta: "dos mates, cinco casitas", etc. Quien posee la figura recibe la tarjeta y la superpone: gana el primero que llena el cartón. Podía variarse el juego dejando solamente los números y sobre la mesa todas las tarjetas: cada niño se apresuraba a llenar su cartón colocando las figuras que correspondían en cantidad a cada número; también podían dejarse las

figuras y buscar entre los números que estaban en la mesa el que correspondía a cada uno.

Rompecabezas

Tenían por objeto hacer observar detenidamente la forma o dibujo de cada número (fig. 3). Cada niño recibía su equipo en un color para no confundir el material. Y a su vez cada número de la serie estaba dibujado con distinto color para separar las partecitas de uno de las de otro.

Imagen 8. Ejercicios y juegos sensoriales. Fuente: Revista "Orientación", Año 1, Número 1, Diciembre, 1932. Mendoza (Biblioteca Gral. San Martín)



Serie para contar cantidades al tacto

Diez cartones de igual tamaño y espesor, cada uno lleva adherido de uno a diez cartoncitos; el niño debía ordenar toda la serie al tacto con los ojos vendados (fig. 1). Para no confundir el material entre los niños de una misma mesa se recortaban los cartoncitos pequeños en forma distinta para cada equipo: cuadrados, triangulares, estrellados, etc.

Serie de reconocimiento al tacto

Ejercicios sensoriales para contar al tacto no ya por la cantidad sino por la forma. Series de cartulinas perforadas que el niño debía ordenar con los ojos vendados. Recorría el dibujo con los dedos haciendo el movimiento que tendría que repetir cuando escribiera (fig. 4).

Rompecabezas combinado

Aquí el niño debía observar la cantidad y la grafía; cada cartón llevaba un sobre que contenía los cartoncitos que debían ser superpuestos exactamente sobre cada número o serie de puntos (fig. 5).

Material kuhnell

Se empleaba en todos los grados, especialmente en el aprendizaje de la numeración y tablas de multiplicación; en suma, resta y decimales. Desde el primer grado infantil se familiarizaban los niños con él utilizándolo para contar y separar cantidades. El cartón llevaba una cartulina con un corte especial que permitía aislar la cantidad que se dictaba o pedía la maestra.

Contador cromotáctil

Era para la ejercitación sensorial del tacto y la vista. Había dos tipos: en el primero, el cartón presentaba cada serie horizontal en un color distinto: el trabajo consistía en superponer círculos del mismo color y diámetro (fig. 7); en el segundo, la misma disposición pero en lugar de distintos colores se presentan tonos de un mismo color. Se buscaba que el niño alcanzara una observación más detenida. Durante toda la ejercitación el niño tenía oportunidad de observar el número que estaba dibujado frente a cada columna y que representaba la cantidad de pequeños círculos.

Autográfico

También en dos tipos: en el primero, el cartón con la serie ordenada de puntos desde cero a nueve: a la izquierda el número que corresponde a cada cantidad (fig. 7). Señalando uno de ellos la maestra pregunta: ¿Qué

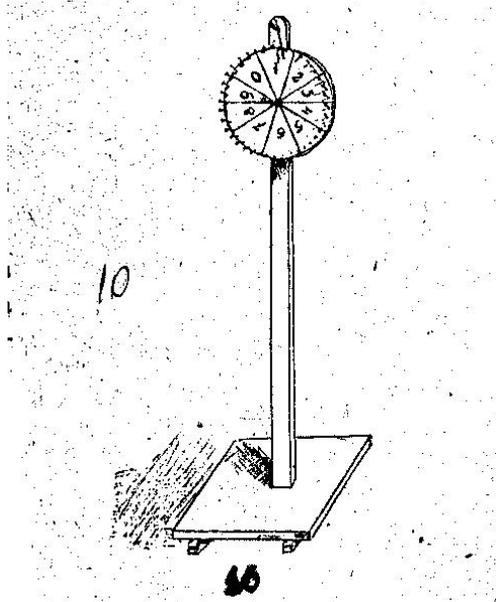
número es éste? Si el niño dudaba o no sabía, se le indicaba: Cuenta. Señalando cada puntito el alumno lo hacía y descubría así, el nombre del número. En el segundo tipo la serie no estaba en orden ni presentaba tampoco los números escritos: era el niño quien debía colocarlos frente a la cantidad correspondiente, en una tira de papel en blanco que podía sustituirse fácilmente por otra cuando la primera había sido llenada (fig. 8).

Es importante destacar que nunca el maestro le decía al niño el número que no sabía leer; sólo le indicaba cómo debía hacer para descubrirlo saliéndose de la serie oral ya adquirida.

Rueda de la fortuna

En el disco que gira están los números de cero a nueve; los niños tomaban cartones numerados. Se daba impulso al disco y el número que marcaba al detenerse es el que ganaba. Se hacía así un ejercicio de lectura y comparación (Imagen 9).

Imagen 9. Representación del disco de numeración. Fuente: Revista "Orientación", Año 1, Número 1, Diciembre, 1932. Mendoza (Biblioteca Gral. San Martín)



La docente mendocina, Raquel Robert, planteaba que, con el material presentado, el maestro podía ingeniarse para obtener un máximo de

rendimiento si sabía combinarlo; podía hacer toda la repetición que fuera necesaria, variando los juegos y ejercicios. Estos juegos darían la seguridad de haber dado las bases de la serie numeral en un aprendizaje agradable, que lejos de cansar despertarían el interés y la simpatía por la materia.

2. Los centros de interés

Esta renovación fue presentada por la maestra María Paz López de Medina en un artículo que tituló los Centros de Interés (Revista Orientación, Año II, N° 2, enero de 1932).

En una breve síntesis consideraba que los pedagogos de otros tiempos, en especial los modernos habían luchado por el método ideal y que habían encontrado la razón de todo procedimiento de enseñanza en el niño mismo. Por lo que sintieron la necesidad de conocer la infancia y, de esa necesidad, surgió la Ciencia del Niño (entiéndase Paidología), que había revelado su naturaleza física y espiritual y su evolución a través de las diversas edades.

Puntualizaba que pedagogos ilustres y algunos médicos como la doctora Montessori y el doctor Decroly, dedicaron sus esfuerzos y sus talentos a la atención de los niños anormales. En principio esos niños fueron el material de experimentación y la libertad la condición de la misma. Las conclusiones a que llegaron y los excelentes resultados que obtuvieron, les hicieron pensar que los niños normales serían aún más beneficiados con los nuevos sistemas de enseñanza. Y por esa razón la escuela común se convirtió en campo de las modernas prácticas y surgió, junto a otros, el método de los Centros de Interés que respondía a procesos psicológicos bien determinados.

La maestra Paz López fundamentaba que esos procesos psicológicos habían determinado que del desarrollo de los centros nerviosos viene el despertar de las funciones intelectuales y con ellas una actividad interior que se proyecta hacia fuera en procura del conocimiento. Así aparecía en el niño un intenso interés por todas las cosas, que no se conformaba con observar los hechos, sino que demandaba la causa. A ese período de la infancia lo denominaba edad de los ¿por qué?

El niño empezaba en realidad a conocer. De ahí que las innovaciones didácticas respetaban los principios básicos del método: el interés del niño, su libertad y la individualización de la enseñanza.

Según la maestra, la pedagogía moderna interpretaba el interés como la expresión de una necesidad de desarrollo y en el intenso placer que experimentaba el niño cuando hallaba un modo de satisfacerlo. Este hecho tenía una profunda significación porque la influencia del placer no era sólo psicológica sino biológica. De una enseñanza placentera podían esperarse los mejores resultados.

Aclaraba que un centro surgía del interés inmediato del niño, de aquello que lograba atraer su atención. Lo que había sido objeto de una profunda reflexión por parte del doctor Decroly: su preocupación de verdadero pedagogo lo llevó a estudiar los intereses vitales del niño (intereses que éste, en la temprana edad, no alcanzaba a comprender), e inspirándose en esos intereses, estableció que era necesario que el educando conociera sus necesidades, los peligros, los recursos, y los modos de reaccionar en los diferentes casos. La concepción del doctor Decroly, fue definida como una concepción vitalista, que se hallaba inspirada no sólo en el presente sino en el porvenir del niño por eso dentro de un marco amplísimo circunscribía sus actividades.

Esta maestra advertía en la publicación que, seguir el interés no era pues dejar al niño a su albedrío desordenado, sino que mediante la preparación del ambiente escolar, se lo guiaba, se lo conducía. Se preveía con criterio de adulto lo que el niño necesitaba conocer. Y que todo centro de interés tenía como punto de partida el hecho sobre el cual recaía la atención del niño.

Precisaba que en un centro de interés, las cosas no se presentaban aisladas sino asociadas. Se estudiaban alrededor del hecho primeramente observado todo aquello que tuviera con él una relación natural o permanente. Este procedimiento se denominaba método de asociación de las ideas y partía de considerar que si los hechos se presentaban unidos por sus relaciones naturales, también estaban naturalmente unidas las ideas de esos hechos (sus representaciones mentales). En primer término el espíritu captaba las impresiones de la realidad, fenómeno que se denominaba observación. Los sentidos del niño entraban, para ello, en una constante actividad y recogían los datos que una vez asimilados y elaborados formarían su saber.

La asociación de las ideas constituía el más sólido fundamento del método. Una idea centro favorecía la adquisición y conservación del conocimiento.

En esta línea de transformación y propuesta también se encuentra la que realizó la maestra Águeda Iturralde de Vergara sobre la enseñanza global de la aritmética. En la publicación no fue presentada como un centro de interés pero responde a los principios expresados antes.

Su experiencia y sus materiales se presentaron en la I Exposición Internacional de Material Didáctico, exposición internacional que fue realizada en 1933, en Buenos Aires, como ya se ha mencionado en un apartado anterior.

Esta maestra trabajaba en la Escuela La Superiora en Russell, al este de la provincia, en la zona de viñas de Mendoza, por lo que consideraba que la labor del maestro era “tan personal a la par que tan aislada” y que “contadísimas veces sus experiencias y trabajos con todas sus dificultades y aciertos podían ser aprovechados por otros compañeros” (Revista Orientación, Año I, N° 1, diciembre de 1932, p.15).

Su propuesta, según ella, tenía como finalidad dar a conocer las ventajas de la aplicación práctica de la Aritmética en la escuela en la que ella trabajaba. Agrupaba, bajo el título de “La presentación del almacén” muchos ejercicios, destinados a hacer una enseñanza de aritmética global eminentemente práctica.

Según relata, después de un detenido examen de las necesidades que se imponían en ese medio ambiente (rural), acordaron la siguiente lista para organizarlo:

- 1º Hilos y Tejidos
- 2º Calzado
- 3º Artículos de mercería
- 4º Sombrerería
- 5º Juguetería
- 6º Loza y Vajilla
- 7º Especiería
- 8º Semillas
- 9º Frutos del país
- 10º Confitería y Cremería
- 11º Conservas
- 12º Farmacias y Conservas
- 13º Librería y Papelería
- 14º Enseres de casa

Para el trabajo de aprovisionamiento del almacén, los alumnos se organizaron para reunir elementos, llevaron de sus casas todo lo que pudieron. El personal de la escuela que cooperó con esta iniciativa solicitó a algunas casas de comercio y recibieron vinos de la bodega La Superiora, café de la casa Costa Rica y así sucesivamente en el resto de los artículos.

Una vez conseguido el stock, comenzó la labor de clasificación de los mismos. Se tuvieron conversaciones con los alumnos que fueron muy provechosas: por ejemplo, al acomodar frutos del país dio ocasión a clases de manualidades con la confección de los sacos destinados a guardar dichos productos; al almacenar cereales se trataron ciencias naturales estudiando algunas de ellas de acuerdo al programa. Lo mismo se hizo con Cremería y Confitería.

Con hilos y tejidos, vieron la necesidad del metro para medir las cantidades de telas, cintas, etc.; esa fue una oportuna ocasión para ejercitar a los alumnos en el uso del metro, sus múltiplos y submúltiplos, que ellos mismos confeccionaron en trencilla. Igualmente ocurrió con los líquidos y granos, empleando las medidas de capacidad y peso.

La maestra mendocina, Águeda Iturralde, presentó a los niños casos aritméticos de sumar, restar, multiplicar, dividir números de varias cifras, cuando eran incapaces de hacer un sencillo problema de compra y venta, de completar una suma de cinco y diez pesos, de devolver dinero, de medir, pesar, etc.

Había casos en que el niño no sabía cuánto medía su aula, su escuela, su casa, etc. Había aprendido teóricamente las partes del metro, del kilo, del litro, pero no sabía aplicarlas. Entonces se generalizó esta enseñanza dando como deber que el niño midiera el frente de su casa, su dormitorio, su comedor, etc., y a la vez que lo dibujara. Lo mismo sucedió con: cuántas veces una cosa es más larga, más pesada, o más capaz que otra. Eso era también contar, al mismo tiempo que se enseñaba a contar se enseñaba a medir.

Los niños fabricaron colecciones de monedas usuales en cartón y metal con su valor expreso sustituyendo así la moneda real. Los cálculos que con estos cartones se proponían eran según los precios reales y las cosas conocidas. Cada niño tenía un saquito de dinero para hacer sus operaciones. De esa forma los niños jugaban al almacén.

En la clase de moral y cívica ellos mismos, los alumnos, designaron el personal encargado del almacén. Primero fue elegido el jefe y éste a su vez

nombró sus dependientes y cajeros, según la preparación y la conducta. El personal elegido debía reunir las siguientes condiciones: ser amables y corteses con los clientes; ser formales y honrados; entender bastante de números; leer, escribir y redactar con relativa corrección. Estas actividades se encuentran sugeridas y propuestas por el inspector Schallmann que ya se han consignado.

Según la descripción, una vez instalado el almacén se presentó la obligación que tenía toda persona dueña de un comercio con las autoridades municipales. Esto dio lugar a la elección de las autoridades de la misma y a hacer que desempeñaran sus funciones: extender la patente, controlar pesas y medidas, analizar conservas y comestibles, aplicar multas si los artículos en venta estaban adulterados y evitar la venta clandestina.

Se procedió en la misma forma a la elección del personal de la oficina de trabajo a fin de hacer que el dueño del almacén no exigiera más trabajo que las horas reglamentarias a sus empleados. Se efectuó la elección utilizando una caja de madera en la que cada niño colocó su voto.

Para trabajar las horas reglamentarias en el almacén era necesario tener un horario fijo para abrir y cerrar, con regularidad y a hora conveniente. Se necesitó un reloj que fue hecho de cartón con manecillas movibles. Se consiguió el aprendizaje de la hora y se generalizó en los grados superiores las demás medidas del tiempo, lo mismo con el conocimiento de las medidas antiguas.

Los niños confeccionaron listas de mercaderías con sus respectivos precios; los que hacían de vendedores ofrecían, elogiaban la mercadería hasta convencer al cliente, recibían el dinero, daban el vuelto. Los compradores, regateaban, pagaban o pedían fiado, para lo cual los vendedores llevaban su libro de venta y venta al fiado. Un niño hacía las veces de viajante de otra casa y ofrecía al jefe sus mercaderías quien consultaba precios, calculando así la ganancia que podía obtener con la venta.

Todo esto permitía que la aritmética encontrara amplias ocasiones en los problemas relativos a la compra y venta. La suma, resta y multiplicación llegaban a ser dominadas en las comparaciones de medidas, cambio, importes totales, rebajas, etc., y se podía desarrollar el aprendizaje de los decimales.

Esta propuesta de la enseñanza global de la aritmética revistió un carácter de utilidad inmediata, porque los niños, desde la edad de cinco años, iban al almacén. Imitaban en sus juegos a sus padres y a las personas que les rodeaban, aprendían jugando lo que en la edad adulta realizarían en serio.

Se desarrolló la educación sensitiva, a través de actividades desarrolladas con la misma mercadería, para educar:

- el sentido del gusto con sal, pimienta, azúcar, etc.;
- el olfato perfumes y olores desagradables como el kerosene;
- el tacto con las telas, distinción de suaves y ásperas, delgadas y gruesas, diferenciar asimismo la calidad, seda, lana, algodón e hilo, saber usarlas de acuerdo a la estación que se vivía;
- el oído, conocer por el sonido las monedas de cobre, plata y níquel, igualmente con los sonidos producidos por el choque de dos cuerpos de vidrio, madera, lata, etc.;
- la vista con los colores de estas telas formando los muestrarios de acuerdo a los colores primarios.

Para el trabajo del idioma nacional se valieron de la redacción de avisos de propaganda, anuncios, cartas comerciales, facturas sencillas, vales, recibos, pagarés, etc., y para lectura se formó el libro, con narraciones e historietas de la vida de comerciantes de acuerdo a la mentalidad del niño, con sencillas biografías de hombres eminentes como Luis Pasteur, San Martín, etc.

Al enseñar geografía tomaron como tema la industria y las pequeñas industrias, exportación e importación, motivaban una visita a la estación de la localidad inmediata a la escuela, con el fin de conocer vías de comunicaciones, tarifas de precios, conocimiento de vagones y su capacidad, sistema de encomiendas, etc.

La maestra mendocina decía que no había quedado desatendida ninguna materia fundamental del programa escolar. Y agregaba que el programa en estos sistemas nuevos no tenía rigidez, se adaptaba a la posibilidad y necesidades relativas, se ampliaba o reducía según la mayor o menor preparación de los niños, porque se trataba, desde el punto de vista instructivo, que aprendieran a desenvolverse en la vida.

3. La enseñanza individual

Néstor Lemos en varios artículos analizó diferentes aspectos ligados a la enseñanza individual, porque la consideraba el escollo más difícil que debía salvar un maestro al practicar la escuela renovada. Su máxima la expresaba diciendo: “sin educación individual no hay escuela nueva” (Revista Orientación, Año I, N° 1, diciembre de 1932, p.22). Sus experiencias las realizó en la Escuela Experimental Nueva Era en la que era también director como ya se ha mencionado.

Este maestro pensaba que las mayores dificultades para la renovación y la organización de la enseñanza individual estaban en las vacilaciones que provocan los primeros inconvenientes y en un preconcepción de la antigua didáctica que pretendía nivelar la preparación de los alumnos.

Según exponía, su propósito de dar algunas técnicas, recogidas por la experiencia, era para que sirvieran de orientación a los colegas en sus ensayos iniciales y que, para iniciar las prácticas en el primer año, se realizaran en una sola asignatura, y entre ellas la matemática, porque en ésta la técnica era más simple. De acuerdo con ese criterio inició el trabajo tratando la Aritmética en el primer grado infantil.

Lemos estimaba que había tres aspectos esenciales para poder desenvolverse con éxito: los test, el material auto-educativo y la tarjeta que, bien considerada, era también un material auto-educativo, aunque siempre de carácter complementario.

Los test eran simples pruebas destinadas a demostrar la intensidad de una aptitud o el grado de preparación sobre un determinado asunto. El test de preparación para aritmética consistía en una serie de operaciones o de problemas graduados que se entregaban a los alumnos para su resolución. El número de aciertos y el tiempo indicaba el grado de preparación de un alumno, de una clase, etc.:

- El 50 % de aciertos, demostraban una iniciación comprensiva del asunto.
- El 70 % indicaba ya conocimiento del tema.
- El 90 % dominio del mismo.
- El 10 % quedaba para los errores provocados (inhibiciones momentáneas).

Todo eso en términos relativos.

El tiempo empleado por un niño en la solución de un test significaba un elemento de juicio ponderable que no debía ser despreciado. Este factor era, conjuntamente con la graduación de las dificultades, lo que diferenciaba a la prueba test de la moderna escuela, de la prueba examen de la pedagogía antigua. Un niño que ha resuelto bien 50 operaciones, pongamos por caso, en 5 minutos, no puede ser considerado en el mismo plano que, para llegar a los mismos resultados empleó 10 minutos. En el primer caso hay una práctica más intensa o una condición más sobresaliente que no deben ser ignoradas por el maestro.

El tiempo podía tomarse con un reloj vulgar que marcara los segundos; bastaba que no hubiera un error mayor de medio minuto para cada niño. Si un alumno había terminado su tarea en cuatro minutos veinte segundos se marcaba cuatro minutos; si empleaba cuatro minutos con cincuenta segundos, se optaba por 4 minutos treinta segundos. Para tomar este dato todos los niños debían empezar la prueba en el mismo momento y el maestro iba anotando el tiempo a medida que le entregaban las pruebas.

Podía también darse un determinado tiempo, cinco minutos, por ejemplo, y luego medir el número de operaciones bien resueltas. Pero este procedimiento era mejor para el inspector, a quien le interesaba la preparación general del grado, pero al maestro o al director de la escuela, que buscaban conocer a cada alumno por separado, les convenía medir el tiempo empleado en todo el trabajo, porque de esa forma obtendría datos más exactos.

Si la escuela no tenía mimeógrafo se podía usar una máquina de escribir o simplemente lápiz y papel carbónico para sacar varias copias.

Con respecto al material auto-educativo les advertía que, si intentaban seguir un sistema de educación individual, no era necesario preparar un ejemplar de cada tipo de material para cada alumno. Calculaba que si en una clase hay 30 niños, basta con preparar 8 o 10 ejemplares de cada tipo. El material usado por los grupos más adelantados serviría para los otros cuando los primeros los hubiesen dejado y los segundos estuvieran en condiciones de usarlos. Pensar que se necesitaba un ejemplar para cada alumno ocurría si se daba una enseñanza de sistema colectivo.

La tarjeta la describía como una cartulina o un papel durable, donde la maestra ponía los ejercicios que el niño debía resolver en su cuaderno (fig. del 2 al 5) Como norma se establecía que el lápiz o lapicera del alumno no

debía tocar nunca la tarjeta. Desde el primer momento la maestra debía despertar en el alumnado un marcado respeto por todo el material.

Les señalaba, como principio fundamental, que ninguna tarjeta debía ser igual: habían tarjetas del mismo tipo, pero con operaciones diferentes. Ejemplos: habrá 10, 15, 20 tarjetas para la suma llevando decenas, pero las operaciones de cada una de esas tarjetas serán distintas. Cuando el tipo de operación no permitía un número de combinaciones lo suficientemente grande como para hacer en cada tarjeta operaciones diferentes (por ejemplo la suma o resta de dígitos), entonces se ponían repetidas pero en diferente orden.

Sus indicaciones tenían mucha importancia por las siguientes razones:

- Simplificaba mucho el trabajo: 15 tarjetas de cada tipo bastaban para un grado de 30 alumnos, y aún más numeroso, hasta que todos dominaran la clase de operación que se quería ejercitar. Y 15 tarjetas de esta naturaleza podían hacerse en poco más de una hora.

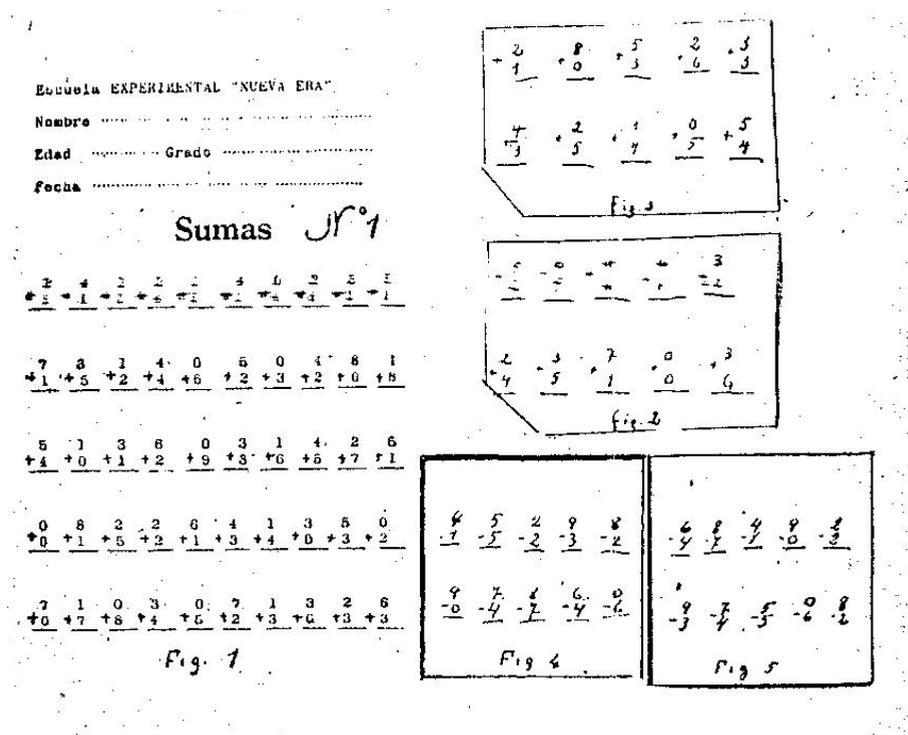
Se evitaba la copia, puesto que cada alumno estaba haciendo un trabajo diferente.

- Facilitaba la labor intensiva del escolar. Terminada la tarjeta y clasificado el trabajo, el niño solicitaba otra y seguía ejercitándose. Si la maestra establecía un premio consistente en un simple caramelo, para las criaturas que resuelven un determinado número de operaciones, se los vería trabajar con verdadero furor. Advertía que no era un premio a la capacidad natural, sino a la voluntad de trabajo, cosa bien diferente. Se trataba sólo de un estímulo que ni siquiera despertaba la emulación.
- Trabajaba según su ritmo. El alumno no estaba sujeto al tiempo como ocurría en los ejercicios colectivos, no era un elemento de inhibición para los atrasados y de pérdida de tiempo para los adelantados que debían esperar que la mayoría resolviera la operación propuesta para que recién el maestro le diera nuevo trabajo.

Lemos indicaba que una tarjeta no debía contener demasiado material porque ello provocaba un estado espiritual que se manifestaba en la protesta: "¡Es mucho señorita!". Resaltaba la importancia didáctica de saber medir la tarea contenida en cada tarjeta. No podía dar normas fijas para cada caso; dependía del tema o tipo de tarjeta y de la capacidad del alumnado. Como indicación general recomendaba que de cada tipo de tarjeta para las operaciones de aritmética se hicieran unas con 5

operaciones y otras con 10. Se debían entregar las primeras con menos operaciones al principio de la ejercitación. Cuando las tarjetas eran numerosas se hacía difícil su distribución si no se tomaban desde un principio algunas medidas que evitaran esos inconvenientes.

Imagen 10. Fichas de trabajo en aritmética. Fuente Revista "Orientación", Año 1, Número 1, Diciembre, 1932. Mendoza (Biblioteca Gral. San Martín)



Proponía un procedimiento práctico. Para las tarjetas de suma, de cualquier tipo, se elige un color de cartulina; el amarillo por ejemplo. Para la resta el rojo, el azul y el verde para la multiplicación y la división respectivamente; ahora, para distinguir cada tipo de suma, de resta, etc., se recurre a la forma y al porte combinados. Para un tipo se elige el cuadrado grande, para otra el cuadrado pequeño, para otras más el rombo, el trapecio, chicos y grandes. Podía cortársele una o más de sus esquinas. La

cuestión es que los niños reconocieran al primer golpe de vista el tipo de tarjeta con que estaban trabajando. Lo que aprendían muy rápidamente

Si a esto se agregaba una caja con divisiones, especie de tarjetero, la distribución se hacía inmediata y por cualquier niño.

Imagen 11. Modelo de fichero. Fuente: Revista "Orientación", Año 2, Número 2, Setiembre, 1933. Mendoza (Biblioteca Gral. San Martín)

- Modelo de fichero -

-1-	-3-	-5-	-7
Dimensión decimal.	Medidas de longitud.	Medidas de capacidad	Medidas de superficie
-2	-4-	-6-	-8-
Problemas con decimales	Problemas sobre medidas de longitud		

servación registrada en la prueba y

Los maestros no debían preocuparse si algún niño elegía una tarjeta que no les correspondía. Porque si quería adelantarse volvería sobre sus pasos al notar las dificultades, y por otra parte, no faltaría quien le advirtiera a la maestra los manejos del pretencioso, pues cada niño sabía perfectamente por donde iba cada uno de sus compañeros, máxime si se hacía un cuadro de auto-control. El caso inverso no se presentaba nunca, ningún niño quiere aparecer más atrasado de lo que está.

Para él los sistemas de educación individual intensificaban el trabajo escolar de cada alumno, algunos resolvían 50 o más operaciones en una hora, y se originaba un serio problema para el maestro: la corrección de las tareas. Ello se debía hacer en clase, porque una vez terminada la tarjeta el niño quería que se la corrigieran.

El asunto quedaba resuelto con su propuesta de la confección de un cuaderno de soluciones. Su elaboración era fácil. Se numeraban todas las tarjetas del uno en adelante. Y se iban copiando en un cuaderno, por orden de numeración y con los resultados al pie de cada operación o problema. Se les pedía a los alumnos que pusieran en su cuaderno el número correspondiente a la tarjeta que habían resuelto. Así, la maestra, con sólo leer esa cifra buscaba los resultados en su cuaderno y corregía en pocos segundos.

No era necesario recurrir al cuaderno en todos los casos. Pero sí copiar todas las tarjetas porque si se llegaba a perder alguna o algunas, la maestra podía reproducirlas por medio del cuaderno. También podía suceder que el escolar hubiera equivocado el resultado en alguna cuenta por haber copiado mal y no por error de cálculo. De todas maneras se debía clasificar mal pues ello significaba una falta de atención que debía corregirse. Por eso la maestra debía advertir desde un principio a sus alumnos que debían tener cuidado al pasar las operaciones de la tarjeta al cuaderno.

El cuaderno de soluciones servía para que los mismos niños le ayudaran a la maestra en la corrección cuando ella debía emplear tiempo en la explicación del manejo de material a otro grupo.

Néstor Lemos les propuso a los maestros el cuadro de auto-contralor, que tenía por objeto facilitar al maestro la tarea de comprobar la marcha de cada uno de sus alumnos y de la clase en general, con solo un vistazo. Era un procedimiento de estímulo que llevaba a la diaria estimulación de los niños. Pero, era necesario que el educador supiera usarlo con tino porque corría el peligro de “avivar pretensiones en temperamentos orgullosos” o “provocar estados de ánimo depresivo en algunos espíritus apocados”. Y sobre todo debían evitar la alabanza pública del adelanto de un escolar frente a sus compañeros; porque “podía premiar, más que nada, la suerte de estar bien alimentado y gozar de toda clase de facilidades, como ocurre por desgracia en muchos casos” (Revista Orientación, op. cit., p. 25)

Para él, siempre se debía atribuir el adelanto al factor voluntad, a la perseverancia, al trabajo: jamás a la superioridad del intelecto. Y si se tenía un caso de notoria debilidad mental, debía atribuirse a faltas de asistencia, a una enfermedad fortuita de efectos pasajeros, al hecho de que el niño llegó a la escuela más atrasado que el resto de sus compañeros, a su poca actividad si no era muy perseverante, etc. Se debía excitar siempre a la acción.

El cuadro de auto-contralor consistía en un papel o cartón grande, fijado en una pared del aula al alcance de los niños para que si la maestra lo creía conveniente fueran ellos mismos los que marcaran su avance.

En la parte superior se indicaban por orden de su desarrollo, los diferentes puntos que componían el programa del grado y de acuerdo al sistema metodológico seguido. A la izquierda del cuadro iban los nombres de los alumnos y frente a cada uno de ellos corría un botecito, un automóvil, un aeroplano, un animal, etc., que se fijaba con unas chinchas o cualquier otro medio al lugar que indicaba el tema que el niño había dominado o el que ejercitaba. Si por cualquier circunstancia el escolar olvidaba o se debilitaba su ejercitación en un punto del programa, el móvil volvía atrás.

La confección de esos cuadros podía variar indefinidamente según el ingenio de los maestros. Según el testimonio de Lemos, en la Escuela Experimental Nueva Era podían verse algunos que representaban una laguna o una carretera y otros que llevaban los nombres en la parte inferior, mientras que a la izquierda iban los temas, y en vez de un animal o móvil que corría, era un globo que ascendía.

Por otra parte si se quería hacer un estudio comparativo de las aptitudes matemáticas era conveniente colocar separados en el mismo cuadro a los varones y a las niñas.

La innovación debía tener en cuenta los programas, ello se puede observar en la figura que ya se presentó del cuadro de auto-control, que correspondía al primer grado superior de la escuela en que trabajaba.

Empezaba donde se iniciaban los nuevos conocimientos según el programa oficial, numeración de 100 en adelante, después de haber hecho el repaso preliminar a todo comienzo de curso. Comprendía toda la multiplicación porque con los nuevos procedimientos la mayoría de los niños la completaban. Iba después de la suma y la resta, porque siguiendo el sistema de la escuela se ejercitaba primero bien la suma y luego bien la resta por períodos, para recién pasar a la multiplicación; luego que se había

practicado esta clase de operación y algunos ejercicios preparatorios, se iniciaba la división.

La razón psicológica que los apoyaba para seguir ese sistema era que el proceso mental exigido por la sustracción era más elevado que el de la adición, las criaturas recién estaban en condiciones de comprender bien un tipo de resta cuando ya dominaban el correlativo de la suma.

Para que comprendieran cómo se sustraían decenas era necesario haber comprendido como se agregaban. Lemos decía “comprender” y “no hacer”, porque se podía hacer bien una operación aritmética sin comprenderla (Revista Orientación, Año II, N° 2, enero de 1933, p.30).

El mismo concepto era válido para la multiplicación con respecto a la resta y para la división respecto a la multiplicación. Es decir que para entrar en la multiplicación el niño debía dominar todos los casos de la resta y una vez que sabía multiplicar recién lo llevaban a la división. Este principio estaba corroborado por dos años de práctica. Según Lemos, el tiempo y las nuevas experiencias dirían las palabras definitivas

Los alumnos de la escuela donde trabajaba iniciaban las operaciones de dividir cuando habían dominado toda la multiplicación y así a la semana, algunos en un solo día, dividían por cualquier número dígito. A los atrasados se los iniciaba en la división a principios del mes de octubre; en la segunda quincena de ese mes todos los niños sabían dividir hasta la cifra cuya tabla de multiplicar dominaban. El orden en que se daban las tablas era siguiendo las indicaciones de Johannes Kühnel, con algunas variantes dictadas por su experiencia.

Para formar el cuadro de auto-contralor dividieron el programa de primer grado infantil. Lemos advertía que el programa desarrollado que se puede observar a continuación, era mucho más amplio que el oficial que sólo exigía la numeración hasta 100 con suma y resta simples:

Numeración hasta 10 oral

Numeración hasta 9 escrita

Suma hasta 9

Resta hasta 9

Numeración hasta 20 oral

Numeración hasta 19 escrita

Suma hasta 19

Resta hasta 19

Numeración hasta 100 oral
Numeración hasta 99 escrita
Suma (todos los tipos) hasta 99
Resta (todos los tipos) hasta 99
Numeración hasta 1000 oral
Numeración hasta 999 escrita
Suma (todos los tipos) hasta 999
Resta (todos los tipos) hasta 999
Multiplicación (por una sola cifra en el multiplicador)

...Hasta donde llegue cada niño

Sin embargo, aseguraba que eran contados los casos de alumnos que llegaban a dominar la numeración hasta 1000 y cualquier tipo de suma y resta; muchos, la mitad por lo menos, avanzaban en la multiplicación. Y mentalidades excepcionales alcanzaban a dominar todas las tablas en el primer grado inferior.

La división del programa también la presentó para segundo grado. Y el cuadro de auto-control de segundo grado se asemejaba al de primero superior, empezando en:

1. Numeración superior hasta millones
2. Suma hasta millones
3. Resta hasta millones
4. Las casillas para las tablas
5. División simple (por una cifra)
6. División por dos cifras
7. División por tres cifras
8. Problemas.

En su última publicación, según las fuentes primarias rescatadas, Néstor Lemos volvió a divulgar el auto-aprendizaje individual de la suma, resta, multiplicación y división con números decimales, donde expresaba las líneas generales ya precisadas. El ensayo completo se había llevado a cabo en 4º grado, bajo la dirección de la señorita Idoli Barros y el 3º grado los estaba aplicando (Revista Orientación, Año II, N° 5 septiembre, 1933, p. 9).

En el artículo hacía una advertencia, él daba a imprenta este trabajo por pedido de varios maestros pero, la sinceridad profesional que debía guiar a todo ensayo pedagógico le imponía aclarar que el sistema de procedimiento expuesto había sido practicado por primera vez ese año y

aunque el resultado era satisfactorio, era necesario esperar el dictamen de una experiencia más larga y extensa. Les rogaba a los colegas que ensayaran estos procedimientos, y le hicieran conocer el resultado obtenido y sus impresiones científicas.

El maestro Carlos Quiroga publicó su trabajo sobre el aprendizaje individual de las matemáticas en los grados superiores. Esta experiencia la realizó en la Escuela Complementaria Presidente Quintana que ya dirigía Florencia Fossatti (Revista Orientación, Año II, N° 3, abril de 1933, pp. 11-14).

Su testimonio expresaba que, al poco tiempo de iniciado el experimento habían podido comprobar cómo el niño iba perdiendo esa apatía y aversión al trabajo que les eran características, para convertirse en persona responsable de sí mismo. Se podía ver a los alumnos concentrados en sus tareas unos y discutiendo animadamente otros. Todo en la alegre disciplina del trabajo. Cada uno sabía lo que debía hacer para alcanzar el objetivo que se proponía, y marcaba su paso de acuerdo a su aptitud.

La innovación había partido de diagnosticar que los resultados obtenidos en el curso del año anterior no habían respondido al esfuerzo realizado por los maestros. Al iniciar el curso resolvieron tomar una prueba sobre el mínimo de conocimientos matemáticos que un niño debía tener al llegar a quinto o sexto grado. Y encontraron que la gran mayoría de los niños que venían a quinto grado no sabían escribir cantidades con números enteros, y los promovidos a sexto, cantidades decimales.

Sin duda habían cometido un grave error los maestros porque habían partido del conocimiento que el niño debía dominar de acuerdo al grado en que se encontraba y no del que dominaba. Había niños que no sabían escribir cantidades, y al trabajar con decimales se les hacía tal confusión que desistían. La pregunta que cabía era: ¿cómo el niño pasó al grado inmediato superior sin saber escribir cantidades decimales? Sencillamente porque no pudo seguir la marcha de sus compañeros. ¿Cómo iba a dejarse poner una mala nota, aquel niño que no pudo seguir al ritmo de los más adelantados? Recurrió a todos los medios de defensa: simuló ante el maestro la preparación de la que carecía por temor a la mala clasificación. Y así fue pasando de grado en grado, y mientras más avanzaba menos comprendía por la falta de conocimientos básicos.

Quiroga expresaba esto basado en un principio muy lógico por cierto: la aptitud para las matemáticas es algo completamente individual. Tal como

hoy se plantea en la teoría de inteligencia múltiple, con el predominio del pensamiento lógico-matemático.

Veía que uno de los grandes inconvenientes de las clases de tipo antiguo o de conjunto apreciaba los resultados según la proporción de alumnos que avanzaban. En cambio en las clases de procedimiento individual, los resultados se medían en una revisión escrupulosa de la preparación y capacidad de los alumnos que componen el grupo.

El procedimiento individual de auto-corrección y control salvaba esos inconvenientes porque el alumno veía claramente el objetivo hacia el cual se dirigía, trabajaba con entusiasmo y con seguridad en sus propias fuerzas. Solucionaba el problema de la disciplina y la clasificación de los ejercicios, ahora a cargo del alumno.

No obstante su convencimiento de la bondad del método creía que los resultados no serían todo lo beneficioso que se esperaba de él, porque lo habían empezado a aplicar en los grados superiores y al alumno le faltaba el hábito que se debía haber formado antes.

El maestro que deseaba trabajar mediante estos procedimientos debía empezar por contemplar la situación del niño, su punto de mira en todo momento.

Debía empezar por trazar un programa mínimo concordante con la capacidad de los niños. Los temas debían encerrar los “indispensables asuntos” que los alumnos necesitaban para pasar al grado inmediato superior. Luego, se dividía el programa en unidades de trabajo o temas. Para cada una se hacía la ejercitación necesaria en fichas. Todas ellas se colocaban en un fichero (podía ser el mismo cajón del escritorio) que debía tener tantas casillas como unidades de trabajo comprendía el trabajo. Se agrupaban dos unidades de trabajo y se constituía con esto el objetivo que llamaban serie.

En la escuela donde Quiroga era maestro se hablaba de *contrato de trabajo*. El niño lo firmaba comprometiéndose a realizarlo en un tiempo que se determinaba de común acuerdo con el maestro.

El trabajo con una serie se iniciaba con la tarjeta de aprendizaje o explicación y tenía ciertas condiciones:

- El niño empezaba, por ejemplo, con la serie A, que comprendía división de decimales y medidas de longitud. Su primer paso era tomar las tarjetas de aprendizaje haciendo a la vez uso del material que el

maestro debía tener preparado, para que el alumno pudiera comprender bien lo que se proponía.

- Una vez comprendido el tema, empezaba la ejercitación. Trabajaba el niño con el tema que deseaba. Realizaba su ejercitación y comprobaba si estaba bien el resultado (según los datos anotados al dorso de la tarjeta) y lo clasificaba. Era en ese momento cuando se podía manifestar la falta de sinceridad del niño. La ejercitación que realizaba debía comprenderla, la necesidad de saber el asunto se imponía para poder seguir adelante, porque a la postre el único engañado sería él.

Imagen 12. Cuadro de control de tareas. Fuente: Revista "Orientación", Año 2, Número 3, Abril, 1933. Mendoza (Biblioteca Gral. San Martín)

2º Bimestre -1933-
grupo n.º 3 Control de Tareas 5 = A
Contrato n.º 1-

	1a	2a	1	2	3	4	Prueba
P. Estupinán	M.B	M.B	M.B	B	M.B	B	+
E. Delgado	M.B	M.B	B	B	M.B	B	+
J. Benavidez	M.B	M.B	Suf.	B	B	B	+

Alba Delgado Inis Benavidez
 Para A. Estupinán (jefe)

- Cuando había resuelto varios ejercicios y problemas bien, se convencía de su dominio sobre el asunto y solicitaba del maestro la prueba de contralor. Sabía que de la eficiencia de esta exploración, dependía el paso a otro tema del programa. Si contestaba bien se consignaba la

fecha de la prueba en la gráfica respectiva y pasaba a trabajar con las tareas de aplicación práctica. Si cometía errores no se le consignaba la fecha y el alumno sabía que no podía seguir avanzando, y que debía hacer los ejercicios correctivos apropiados.

- La prueba servía para diagnosticar el estado de preparación en el asunto. El resultado se marcaba en la gráfica teniendo así el maestro, un análisis detallado de las dificultades de cada uno de sus alumnos; se organizaba un registro de clasificaciones que daba la medida de lo que el niño alcanzaba. La observación que se marcaba en la casilla correspondiente de la gráfica, ponía ante los ojos del alumno la dificultad que le había impedido vencer en su prueba y que debía superar para poder pasar a otro tema.

Imagen 13. Cuadro con la clasificación de las dificultades. Fuente: Revista "Orientación", Año 2, Número 3, Abril, 1933. Mendoza (Biblioteca Gral. San Martín)

Pág. 14

ORIENTACION

6º Grado F. - Observaciones -

Nombre y Apellido	Fecha	Dificultad para escribir con tildades	No dice de bien de decimales	Inexactitud en las operaciones.	Medidas de longitud.	Dificultad en resolver problemas
Roberto Armas						
Gerónimo Benítez						
Maria Bazán						

La gráfica que el maestro tenía en su cuaderno debía ser reproducida en una hoja de papel que colocaba frente a la clase. Ésta le permitía determinar en cualquier momento el estado de preparación en la materia de todos y cada uno de sus alumnos. Cuando el niño registraba la prueba aprobada en la gráfica, se consignaba la fecha y pasaba a realizar las

tareas de aplicación práctica. Se le daba un valor en unidades de acuerdo al esfuerzo que debía realizar para dominar las dificultades que le presentaba el asunto.

Estas tareas como su nombre lo indicaba, debían ser una aplicación de lo que el niño había aprendido. Debían plantearle asuntos en los que él tuviera que descubrir los datos que necesitaba y buscarlos. A continuación, se transcriben (copia textual) dos tareas sobre aplicación de medidas de longitud, escala y trazado de perpendiculares:

Nº 1

Dime si podríamos formar los alumnos del turno de la mañana, en el primer patio de la escuela, colocando las filas a una distancia de 60 centímetros entre sí y 40 centímetros entre un alumno y otro. Haz la gráfica aplicando escala.

Ejercicio de geometría: traza rectas de 6 centímetros en las distintas posiciones que puede ocupar en el espacio y levanta en los extremos de cada una perpendicular.

Nº 2

Calcula la distancia en Dm. de tu casa a la escuela y el tiempo que empleas en el recorrido. Haz la gráfica correspondiente.

Necesito que tú hagas un presupuesto para cerrar la cancha de basketball proyectada: deseamos colocar postes a 2,50 uno de otro y rodearla de alambre tejido de 80 centímetros de alto.

El alumno resolvía el asunto que se le había planteado y entregaba a su maestro la tarea, para que le asignara las unidades que había merecido. Dicho trabajo podía ser realizado en su casa o en la escuela. El maestro clasificaba el trabajo y lo devolvía para que el alumno consignara en la gráfica de contralor las unidades obtenidas.

Una vez que realizaba las tareas de aplicación práctica que correspondían a esa serie, y que por lo general eran dos o tres, pasaba a un nuevo asunto. Como se puede deducir de lo expuesto, todo el trabajo del maestro consistía en preparar el material, pues la mayor parte de la corrección la realizaba el alumno.

El trabajo que correspondía al maestro se realizaba en la misma clase, con beneficios para la enseñanza, porque hacerle ver al alumno, en el acto, el error cometido, permitía darle las explicaciones necesarias.

Quiroga finalizaba su artículo invitando a otros maestros que se interesaban por el procedimiento, a observar su aplicación en la escuela. Allí podía, con mayor placer, explicar en forma amplia lo que había expuesto en la publicación. Y además, quien prefiriera solicitar aclaraciones, podía hacerlo dirigiéndose a la Redacción de la revista o directamente a su nombre en la escuela en que trabajaba.

En síntesis, todas las propuestas de innovaciones desarrolladas eran consideradas un instrumento y debían responder a un fin práctico. Se debía imponer un criterio científico, libre de la tiranía del programa. Y como diría Piaget, parafraseando a Claparède, la ley de la necesidad o del interés era el pivote único en torno al cual debía girar todo el sistema.

B. La enseñanza de las ciencias naturales

Sobre la enseñanza de las ciencias naturales se encuentran algunas propuestas de trabajo, en las publicaciones de los maestros, las que fueron realizadas en sexto grado. Una de ellas, en la Escuela Complementaria Presidente Quintana que dirigía en esa época Florencia Fossatti.

Las experiencias de los maestros, Ester Buzio y Américo D'Angelo, que se reseñarán planteaban que las ciencias naturales habían sido siempre consideradas por parte de maestros y alumnos como asignaturas de valor inferior a las demás. Siempre se las había excluido del conjunto de las llamadas materias instrumentales y eran consideradas asignaturas de segundo orden. Error que se propusieron desterrar desde lo pedagógico por la importancia de esa área del conocimiento.

La posición de estos maestros recuerda a la Directora del Grupo Millá y Fontanals de Barcelona, Rosa Sensat, que reconocía la "eficacia formativa" de las ciencias naturales y proponía "su franca introducción en las escuelas en muchas de las cuales, todavía, los prejuicios, la influencia del libro de texto, la falta de orientación" la reducían a una "enseñanza de enumeración de caracteres, a una nomenclatura árida y seca, a una sistematización impropia de la edad e interés del niño" ("Revista de Pedagogía", Año XIII, Madrid, Septiembre de 1933, p. 391).

Los maestros mencionados justificaron el aprendizaje de las ciencias naturales a sus alumnos, a partir de la idea de que vivimos en el planeta y somos parte de la naturaleza. Tal como, Edgar Morin (2002) manifestó su posición ante la educación sistemática, con un programa escolar que partiera del ser humano, que descubriera su doble naturaleza, biológica y cultural, que se iniciara en la biología y desde el aspecto físico y químico de

la organización biológica y se insertara al ser humano en el cosmos. Posiciones diacrónicas que postulaban la unidad de las ciencias y disciplinas y cuya enseñanza podría hacer un recorrido de ida y vuelta entre los conocimientos parciales y el conocimiento de lo global.

Así, los maestros renovadores incorporaron el sistema Cousinet y reconocieron que a medida que los alumnos empezaron a trabajar en el área y debieron observar, preguntar, describir, comparar y registrar datos, cambiaron su actitud. Comenzaron a desarrollar un espíritu de laboriosidad y cierta independencia.

Durante las horas de ciencias los niños se movían, se consultaban entre sí, pedían datos, explicaciones, siempre dentro de un silencio y orden relativos, que constituyeron la vida misma de las clases. Pudieron trabajar cómodos, a su gusto, a diferencia de los periodos de tiempo de las clases colectivas.

La maestra, Ester Buzio, en su artículo "Cómo mejorar la enseñanza de las Ciencias Naturales" reconoció que el material existente era pobre y escaso, pero que un trazo rápido en una cartulina negra le permitía obtener relativamente pronto todas las ilustraciones que necesitaba (Revista "Orientación", Año II, N° 3, abril de 1933, pp.14-20).

Los niños cooperaban en la tarea con los objetos que ellos pensaban que podían necesitar, con las láminas que encontraban y con las lecturas apropiadas, que coleccionaban en una carpeta.

En el estudio directo y observación directa de la naturaleza radicaba el principio de la nueva metodología, porque enseñaba más que muchos datos. La maestra sumó la observación directa que debió ser guiada y orientada. Como ejemplo, en su artículo, planteó que al tratar las cañas colocó en la tarjeta de trabajo: corta el tallo, observa su interior ¿qué caracteres presenta?; fijate en la forma de las hojas, en sus nervaduras ¿a qué grupos pertenecen? ¿cómo se disponen? ¿qué hacen alrededor del tallo?

Los datos que los niños no podían obtener mediante la observación o que eran difíciles de encontrar, los tenían en un *fichero* que todos podían consultar. Eran simplemente hojas de papel con los datos, que se iban fijando en el pizarrón a medida que los temas lo exigían. El alumno encontraba en el fichero lo que ampliaba su tarea y si era de su agrado, se apresuraba y la resolvía por completo.

La enseñanza de un elemento natural, el maíz, le permitió extender los conocimientos; porque abarcó un poco de *historia* con cuestiones tales:

- ¿dónde se lo encontró por primera vez?
- ¿cuál fue la actitud de Colón ante el producto desconocido por los blancos?
- ¿qué significaba para los mazorqueros de Rosas?

Luego, la *geografía económica* con la traza del mapa de la República Argentina marcando los sitios de producción, hectáreas sembradas, toneladas que se exportan, puerto que embarca la mayor cantidad, estadística de producción en los últimos años. Y finalmente, reconocer cómo la vida de una provincia argentina depende casi exclusivamente de dicha producción.

Lo mismo propuso la maestra, al tratar la planta de azúcar y la del algodón.

Al estudiar estos temas como un centro de interés, bajo el concepto de la alimentación, los alumnos agregaron el valor nutritivo del maíz, la preparación de platos tradicionales, como la humita y la mazamorra, y la cantidad de calorías que producía. Con el azúcar procedieron en la misma forma agregando algunas nociones sobre la extracción del zumo de la caña y con el algodón el análisis sobre la calidad de la fibra.

La falta de un salón para ciencias y la pobreza de material ilustrativo, la obligaron a crear un aula ambiente transportable. El niño entraba a ella y en un momento podía comprender el tema que se debía desarrollar. Los dibujos, gráficas, anotaciones, estaban fijados con chinchas en pizarrones y paredes, y antes de comenzar la tarjeta debía revisar y leer para saber cuál utilizar.

Ese ambiente que lo rodeaba lo incitaba al trabajo y se iba renovando a medida que los temas lo requerían. Además, el material tenía que cambiar de salón con frecuencia. A veces, le ayudaban los alumnos en este trabajo y cuidaban ciertos detalles, obedeciendo tal vez a sentimientos estéticos que ellos poseían y que comenzaban a desarrollar.

Según esta maestra, las actividades no se desarrollaban sólo en el aula: las *excursiones* ocupaban el primer lugar en el programa. Ella visitaba el sitio para que luego los alumnos tuvieran un cuestionario preciso y consciente y se evitara la pérdida de tiempo.

Así, los llevó a un zanjón próximo a la escuela donde pudieron observar los fenómenos de erosión y acumulación producidos por el agua, para tratar la acción del agua en la superficie terrestre. Visitaron el matadero frigorífico, con un agravante, tuvieron que asistir en turno contrario, pues el momento que les interesaba era el faenamiento donde debían observar, detenidamente, el estómago de una vaca: fueron al sitio donde los depositaban y limpiaban; allí miraron, preguntaron los datos y contaron los metros de largo de los intestinos.

Las visitas al *museo* fueron frecuentes, pero casi siempre iban ellos formando grupos, sin la maestra. Según expresaba no tenía inconveniente en permitirles que fueran solos, hablaran con el director del museo y le pidieran datos. Veía que la confianza que en ellos se depositaba los enorgullecía.

En la escuela, también descubrió algunos minerales que no estaban clasificados y con los alumnos vieron la necesidad de que ese montón se organizara para tener una fuente segura de información. En grupos de tres alumnos, fueron al museo con los minerales para que el señor director les enseñase a observarlos y a clasificarlos. Ese trabajo fue de gran provecho porque los temas de tres secciones de grado que trataban sobre la vivienda se referían a la mineralogía.

Otro aspecto que más adelante explicó fue la formación de un botiquín, para lo que requirieron la ayuda del profesor de castellano en la redacción de una solicitud o nota, que les permitiera conseguir los medicamentos necesarios en las farmacias. En la publicación destacó que seis niñas se encargaron de toda la tarea.

La maestra, para guiar el trabajo de los niños, preparó tarjetas que debían resolver en la clase.

Los alumnos se reunían en grupos de tres y colaboraban: uno dibujando, otro buscando datos y otro escribiendo. Esta maestra sabía que en ciertos casos la solución de la tarea era copia, pero creía que ese inconveniente se subsanaba con la *lección oral*. Los niños ya sabían que si la lección no era buena, el escrito quedaba anulado. Cada tarjeta tenía diez unidades, para el trabajo en el cuaderno y para la lección, que daban al finalizar cada trabajo o cuando terminaban todos. La lección era individual y muy estricta, porque podía anular el trabajo realizado.

Imagen 14. Tarjetas de trabajo individual o grupal en ciencias naturales. Fuente: Revista "Orientación", Año 2, Número 3, Abril, 1933. Mendoza (Biblioteca Gral. San Martín)

f) Dibujarás algunos utensilios necesarios para efectuar la panificación.

Valor, Mat., 2 unid. Exp., 3 unid.

SERIE B — TAREA N.º 4

¿De qué nos alimentamos?

Ya sabes cuales son los ingredientes necesarios para elaborar el pan, ahora dirás:

a) ¿Cuál es la manera de medir, mezclar y cortar la masa?

b) ¿De qué máquinas se vale el hombre para preparar la masa?

c) Luego de hecha la masa en la masadora, ¿a qué otra máquina se le va?

d) Cuando el pan está cortado sobre el torno, ¿dónde se lleva luego?

e) Investiga y dime que cuida-

SERIE B — TAREA N.º 5

¿De qué nos alimentamos?

Como tú has visto, ya el pan está elaborado, ahora investigarás:

a) ¿Qué importancia tiene el pan en la alimentación?

b) ¿Qué cualidades debe tener el pan para ser bueno?

c) Cita las clases de pan que tú conoces y dime cuál es el que más te agrada.

d) No solo de trigo puede sacarse harina para elaborar el pan, dime entonces que otros vegetales nos la suministran también.

Valor: Mat., 2 unid. Exp., 2 unid.

e) Dibujarás el plano de un horno de panadería.

D'Angelo Recuero.

Mendoza, Junio 17 de 1933.

Los temas ocasionales la ayudaron siempre a ampliar conocimientos y no quedaban relegados a segundo término. La necesidad de sacar una palmera del patio, para hacer una cancha, dio motivo a una clase especial. Pudieron mirarla a su gusto, cortar raíces, romper las hojas, partir los dátiles y con ello precisaron los conceptos de plantas monocotiledóneas y fanerógamas.

Hizo uso de la película *Atrapándolos vivos* y a partir de su proyección redactó con los maestros D'Angelo y Domínguez una serie de tarjetas, las que trataban sobre los hidrosaurios, los paquidermos, los carnívoros y los monos. Esos temas no correspondían a sexto grado pero, no era pérdida de tiempo afirmar conocimientos. Los alumnos se interesaron, desarrollaron la tarjeta, ilustraron las tareas y trazaron un mapa.

Al final del artículo, Ester Buzio, planteaba que como había comprobado la necesidad de dar tareas para desarrollar en la casa, cualquier tema servía para ello: la observación de varias raíces, de un animal que les llamara la atención, buscar un tema por ellos mismos, la producción y el uso del álamo en el país, y de otros árboles que dan madera. Podían incluirse poesías, cuentos, ensayos, etc. Consideraba que el más pequeño esfuerzo debía ser recompensado, aunque sólo fuera con una palabra.

Estas propuestas intentaban mostrar aspectos de la realidad de manera global; superar los saberes disociados, parcelados y compartimentados entre disciplinas, como en la actualidad plantea Morin desde la visión de complejidad.

El maestro Américo D'Angelo, en la misma revista, presentó un artículo sobre las ventajas del método Cousinet, en el aprendizaje de Ciencias Naturales, en el que manifestaba que al tomar a su cargo las Ciencias Naturales en la Escuela Complementaria Presidente Quintana, buscó darles el "lugar que les correspondía y un método que respondiera a los principios de la Nueva Educación" (p. 21)

Después de un cierto tiempo, que dedicó a conocer las condiciones observadoras de sus alumnos –cuestión que no especificaba-, decidió adoptar el método ideado por Roger Cousinet, que sustentaba como principio pedagógico la cooperación en el trabajo y del cual había obtenido grandes resultados en la escuela que dirigía en Sedan (Francia). Pero, debió adaptarlo a sus niños y a la escuela mendocina.

La propuesta del maestro D'Angelo, partidario del trabajo colectivo, se asemejaba a la del Inspector de primera enseñanza de Gerona, José Junquera Muné, cuando expresaba que "el trabajo colectivo no puede tener un aspecto comunizante, sino de colaboración", lo que involucraba las ideas de voluntad de trabajo con los demás, acuerdo consciente con ellos y comunidad de fin (Revista de Pedagogía, Año XIII, Madrid, Diciembre de 1933, p.538).

D'Angelo decidió reunir a sus alumnos de acuerdo a sus condiciones psicológicas y afectivas, procuró observar en qué grupos estas condiciones de conjunto se manifestaban más a simple vista. Pensó en la forma de encarar el problema del trabajo; preparó material (tarjetas, fichas y libros) y consiguió formar la Biblioteca de Ciencias Naturales, con una suscripción económica entre sus alumnos. Logró de esta manera reunir

una buena cantidad de textos de consulta que le facilitaron su tarea y la de sus niños.

La aplicación del método Cousinet requirió que se emplearan tarjetas de investigación, para acostumbrar al niño a valerse de sus facultades observadoras y para que realizaran un trabajo conciso, atento y ordenado que respondiera al objeto de la observación. Según las indicaciones del maestro mendocino, las tarjetas debían ser redactadas para que le hicieran recordar al niño algún detalle de lo observado y lo indujera a rememorar gran cantidad de otros. El lenguaje debía ser fácil y el objeto científico de la tarjeta interesante.

Una de sus adaptaciones indicaba que todo grupo que iniciara un trabajo determinado tenía la obligación de terminarlo y ponerlo a consideración del maestro. Este requisito era lógico y necesario. Fundamentó la formación del trabajo en grupos, con algunas indicaciones de Cousinet, entre ellas las de:

- no intervenir en el trabajo infantil para que fuera la fiel expresión de las condiciones de los niños;
- no corregir los errores de redacción sino los de ortografía;
- aprobar siempre, no usar de ningún modo las ironías; solamente observar, aclarar los puntos oscuros, mostrar cómo se puede ver mejor;
- no hacer nada que debiera hacer el alumno, dejarlo siempre trabajar.

D'Angelo consideraba que las escuelas mendocinas, donde los niños no habían sido acostumbrados a ser responsables de sus actos, tampoco podían ser tan libres de estudiar aquellos fenómenos que les impresionaban. Razón por la que no podían profundizarlos y observarlos, porque pronto perdían el interés en el trabajo (aunque éste lo provocara) y por ello se resentía la enseñanza. Era necesario e imprescindible comprometer al niño a estudiar tal o cual cosa en un tiempo que él determinara por medio de lo que llamaron contrato.

Un contrato, a semejanza de los actuales aplicados en las aulas, era un convenio escrito entre maestro y alumno: éste se comprometía a realizar el estudio de un tema en cierto tiempo y aquél a suministrarle datos, material de observación y de consulta, necesarios para la mejor ejecución de sus tareas. Su importancia residía en el hecho de que los niños trabajaban guiados por el maestro y la tarjeta y, además, contribuía a crear en el alma

del escolar el criterio de la responsabilidad y el respeto debido a su palabra empeñada. Si los grados eran muy heterogéneos podía hacerse un contrato máximo y un contrato mínimo.

Según sus propuestas, la formación de los grupos dependía de la cantidad de niños. Una vez formado el grupo de trabajo debían elegir un jefe, cuyas obligaciones consistían en:

- cuidar la disciplina del grupo;
- recabar del maestro los datos que por cualquier causa no estuvieran a su alcance;
- buscar las tarjetas, libros o cualquier otro material de investigación;
- leer a sus compañeros aquellos datos que fueren necesarios para resolver la tarea;
- obligarlos a opinar sobre el tema;
- explicar a sus compañeros un asunto que él haya puesto en consideración del maestro,
- levantarse o autorizar a sus compañeros para que apuntaran algún dato importante en la mural cuando fuere necesario;
- controlar y asentar en un cuadro las clasificaciones que cada uno ha obtenido en su trabajo; en el cuadro los números pequeños indicaban el valor de la tarea en unidades.

El jefe del grupo anotaba en su cuadro de control la calificación que había obtenido cada trabajo de los integrantes del grupo en Materia y en Expresión gráfica valiéndose de las letras Suf., B (bueno), MB (muy bueno), I (insuficiente). La expresión gráfica puede indicarse en el cuadro de control (entiéndase prueba) mediante los siguientes signos: positivo (+) y negativo (-) colocados.

La expresión gráfica era determinante, representaba la mitad del valor de un trabajo, por su importancia en las Ciencias Naturales. Según expresa el maestro, los elementos de observación variaban con mucha facilidad, por lo que se debía acostumbrar al niño a dibujar con fidelidad lo que había sido el objeto de su observación.

De acuerdo con todas las indicaciones mencionadas, daba a cada grupo su tarea, su material de observación y de consulta y lo dejaba en libertad de

realizar cualquier experiencia que creyeran necesaria; mientras tanto aprovechaba el tiempo en algo que debía explicar más adelante

La calificación de las tareas era un problema que aquejaba a todos los maestros, por lo que él propuso que sus alumnos llevaran dos cuadernos, cuyo título era Observación, numerados N° 1 y N° 2. Al iniciar la clase trabajaban en el N° 1 por ejemplo. Terminaban la tarea y el jefe de grupo se encargaba de llevarla al maestro para ser corregida y devuelta al que la realizó. Tomaban nuevo material de trabajo y seguían su tarea en el cuaderno N° 2.

El jefe de equipo debía apuntar en el cuadro de control todo trabajo que había sido corregido y clasificado. Cualquier falla o anomalía en la anotación perjudicaba a sus compañeros. Esa forma de calificar y controlar los trabajos beneficiaba al maestro. Según manifestó D'Angelo, los horarios de la mayoría de las escuelas estaban divididos en ciclos y el tiempo les alcanzaba.

Ester Buzio y Américo D'Angelo, aclararon en su publicaciones que sus propuestas tenían por fin que les sirviera de algo a sus colegas pero, dejándolos libres para que los interpretaran. Y además, que la preocupación por renovar las ciencias naturales era una pretensión de arraigar el espíritu de investigación y de laboriosidad.

A estas dos propuestas de mejoras, en la enseñanza de las ciencias naturales, se sumó otra de los Centros de interés sobre: la tierra, el agua y la vida, que mantiene los principios aquí presentados razón por lo que no se desarrollará.

CAPITULO VII

LA DIDÁCTICA RENOVADORA DE LA LENGUA Y DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Las propuestas innovadoras de la Escuela Nueva en Mendoza, en la enseñanza de la Lengua, se caracterizaron por su número, extensión y excelencia. Mientras que las publicaciones didácticas de las Ciencias Sociales son destacadas pero escasas. Esto llama la atención, porque esa área del conocimiento era el ámbito intelectual de renovación que podía favorecer la formación democrática, principio fundamental de la reforma pedagógica.

Una lectura más detenida de las fuentes permite deducir que la enseñanza de la geografía, historia y moral quedó, en el lenguaje actual como un *contenido transversal* en las propuestas de las otras áreas del conocimiento e incorporada al trabajo con la aplicación de los Centros de Interés. Sin embargo, los maestros reformistas publicaron artículos de fundamento y justificación de la renovación que se referían a libertad y educación, a la escuela como embrión social, a la relación educación religiosa y métodos nuevos y a los puntos de contacto entre la nueva pedagogía y el derecho, entre otros.

Las publicaciones, sobre la nueva metodología para la enseñanza de la Lengua y las Ciencias Sociales, fueron producciones de Elena Quiroga Ringuelet, María Paz López de Medina, Nilda Noemí Viglione y las adaptaciones de Florencia Fossatti, entre otros.

A. La enseñanza de la lengua: consideraciones generales

Las propuestas de renovación de los maestros sobre la enseñanza de la lengua se encuentran en las revistas "Ensayos" y "Orientación" y no se pueden presentar sin examinar algunas consideraciones generales que se desprenden de ellas. Todas las publicaciones encontradas consideraban la enseñanza de la *expresión oral y escrita simultánea*, por lo que la separación de ellas en la enseñanza de la ortografía, de la expresión oral y de la lectura era simplemente didáctica y para que los maestros que intentaban las reformas tuvieran ejemplos.

Las propuestas de nociones metodológicas para la enseñanza de la lectura, escritura y ortografía, en especial para los primeros grados, manifiestan concretamente los principios pestalozzianos de la educación

normalista argentina, a saber: el principio de integralidad y los avances de la psicología infantil. Porque en todos los artículos se sostenía que los ejercicios de lectura, escritura y ortografía debían ser una acción de lenguaje y de actividad mental, en la cual los alumnos no debían jamás separar las palabras leídas de las cosas vistas o pensadas. Siempre se debía partir de lo concreto y ejercitar la mano, los ojos y el espíritu del niño, por diferentes procedimientos.

El lenguaje, considerado expresión, era analizado como un producto de la elaboración interna, una necesidad de exteriorizar el pensamiento. La observación le proporcionaba material al pensamiento y se reconocían diferentes medios de expresión que provenían del orden natural o psicológico del niño, como el lenguaje gráfico y el trabajo de sus manos.

El lenguaje gráfico o la expresión de las ideas por medio del dibujo, al que el Dr. Decroly le daba gran importancia, era el primer medio de expresión. Se postulaba que el hombre primitivo se valió de él hasta que empezó a idear símbolos y el niño (sujeto del aprendizaje) reproducía o recapitulaba la evolución humana, su mentalidad incipiente hallaba en el dibujo el mejor medio de revelar el pensamiento.

En función de ello, la propuesta de la didáctica reformista acuñó en las publicaciones la frase *expresión constante*. Todas las áreas tenían incorporada una forma de expresión (oral o escrita) a través de diferentes actividades (lectura-debates, dramatizaciones, dibujos, pinturas, etc.). Fue así que el dibujo como lenguaje y arte infantil se presenta en todas las experiencias publicadas en las revistas.

Entre ellas, se encuentran publicaciones internacionales como el artículo de Gerardo Seguel, maestro de Río de Janeiro, cuyas ideas sobre el dibujo como lenguaje y arte infantil compartió con los maestros mendocinos (Revista Ensayos, mayo y junio, 1929).

Este maestro brasilero consideraba que las propuestas del Dr. Jung, Claparède y Bovet, servían en educación para buscar el alma infantil, penetrar hasta lo inconsciente y que el dibujo era un camino para el maestro, especialmente en la primera infancia y en la adolescencia.

En la primera infancia, porque las expresiones infantiles estaban mezcladas con los juegos y el dibujo era esencialmente gráfico. Por eso, los maestros debían permitir y favorecer el desenvolvimiento espontáneo de las condiciones artísticas para poder penetrar en esas manifestaciones y beneficiar todo el proceso educativo. Destacaba el maestro brasilero que

debía alejarse de la lógica adulta para juzgar la vida anímica infantil. Citaba al pintor André Lothe, a Anatole France y a Luquet; este último porque consideraba que el dibujo era un juego como cualquier otro y que el juego era "un dibujo que constaba de diversos aspectos (Revista Ensayos, mayo y junio, 1929, p. 8).

Seguel, el escritor del artículo, sostenía que el niño en la primera infancia, podía tomar colores y dibujar y sus obras sólo obedecían a realidades subjetivas, en las que iba sumando sus ideas asociadas, intercalando dibujo tras dibujo. Su desconocimiento de la perspectiva lo ayudaba a ejecutar en esa forma los dibujos. Señalaba que la perspectiva no era un conocimiento que se enseñara sino una experiencia que el niño iba descubriendo a medida que las formas de su pensamiento le permitían comprenderlo. El dibujo era una expresión no una impresión, y el niño debía expresar, razón por la que el modelo impuesto era una especie de cárcel a su imaginación. Las cosas, objetos eran sólo un punto de partida para expresar lo que necesitaba comunicar.

Este maestro brasileiro creía que en un artículo era difícil hacer un resumen de la metodología del dibujo pero que, los docentes sabrían ver en sus niños "los dueños de un territorio casi inexplorado" que era necesario conocer, para respetar. Para él, una sana educación artística diferenciaba a los hombres: los que sabían producir, creando formas de belleza y los que sabían comprenderla: "ambos podían vivir en el mismo mundo de maravillas" (Revista Ensayos, mayo y junio, 1929, p. 10). Además, el trabajo de sus manos era la forma en que el niño concretaba sus ideas.

Las fuentes primarias destacan que para el niño era muchísimo más fácil dibujar o modelar que emplear medios verbales, puesto que en el primer caso una imagen presente en su conciencia lo dirigía y él sólo tendía a reproducirla. En el segundo caso, se veía obligado a buscar una fórmula abstracta, difícil de adquirir, para vaciar en ella el contenido de su pensamiento. Y también, según la psicología de la época, cuando el niño ha observado los hechos y los ha representado por medios gráficos, cuando ha realizado una composición por medio del dibujo, le es ya más fácil trasportar la idea a la forma verbal, puesto que en el primer trabajo tiene un guía exterior, un intermediario entre el contenido mental y la forma verbal.

Otro recurso valioso que le permitía expresarse era la *lectura*. Si los textos estaban adaptados a la capacidad mental de los alumnos, tenían un gran poder evocador. Por medio de la lectura se les podía presentar muchas cosas distantes y además, la interpretación de una lectura por medio del

dibujo podía dar cuenta del contenido mental del alumno, de sus experiencias anteriores.

En esa época, los estudios sobre la estructura del pensamiento y las leyes del desarrollo permitían considerar como lógico que el niño después de observar, de comparar, de experimentar, representara por medio del lenguaje gráfico las ideas adquiridas y elaboradas. Y que hablara o escribiera sobre los hechos que había estudiado y no sobre aquellos que no tenían relación con su experiencia inmediata.

Todas esas consideraciones generalizaron la idea de que la lectura y la ortografía, concurrían a formar la expresión y en los otros medios que se utilizaran (entiéndase dibujo, canto, dramatización) se hallaba el fundamento. Esta afirmación llevaba a proponer la enseñanza a través del *juego* porque tenía por objeto aumentar el interés y la vitalidad de las clases, para ofrecer una enseñanza alegre y atractiva.

Instruir deleitando fue el lema de muchos educadores. Según los maestros renovadores, eso significaba respetar la espontaneidad de los actos y deseos infantiles, por lo que muchos de ellos se ingeniaban para idear juegos que dieran iguales frutos que el trabajo y trabajos que tuvieran la apariencia de juegos. Al ser intercalados entre los ejercicios formales desterraban del aula la monotonía y el tedio, y despertaban la atención voluntaria, indispensable para el desenvolvimiento espiritual.

Era preciso, según las publicaciones, que el niño por “una moderna prescripción pedagógica” y para “aplicar el espíritu de los nuevos métodos”, sintiera la necesidad de aprender lo que se deseaba enseñar, que adquiriera el conocimiento por su propio deseo y no por imposición ajena. Por estas razones, la preparación del material tenía gran importancia. (Revista Ensayos, julio, agosto, 1929, pp. 10-12).

En las publicaciones se aconsejaba para el perfeccionamiento de los docentes la siguiente bibliografía, que se ha copiado textualmente de las fuentes:

- Ballesteros (F.): “Pedagogía”. Málaga.
- Barth: “Pedagogía”. La lectura, cap. VI.
- Blanco Sánchez (R.): “Arte de la lectura”. Madrid, Hernando.
- Brutet (F.): “Livre du maitre pour L’Enseignement dans les petites classes et dans les tours preparatoires” (Traducción y adaptación de F. Fossatti)

- Legouvé (E.): “El arte de la lectura”. I., Española. Madrid. Suárez.
- Caso: “La enseñanza del idioma”. Bastinos. Barcelona.
- Castro (A.): “La enseñanza del español en Español en España”. Madrid.
- Castro (A.): “Sobre la enseñanza del idioma”. Revista de Pedagogía, núm. 47-.
- Luzuriaga: “Bibliotecas escolares”. P. de Revista de Pedagogía. – “Programas escolares e instrucciones didácticas de Francia e Italia”. Madrid. P. del Museo Pedagógico.
- Llorca: “El primer año del lenguaje”. Madrid.
- Martí Alpera: “Cómo se enseña el idioma”. Madrid. Revista de Pedagogía.
- Marcos Rodríguez: “Sobre el libro escolar”. Revista de Pedagogía, números 13 y 41.
- Onieva: “El libro de lectura”. Revista de Pedagogía, núm. 12.

De esa lista sólo se pudieron consultar los artículos que se encuentran en la Revista de Pedagogía dirigida por Luzuriaga.

Los diferentes procedimientos o ensayos, según las fuentes primarias, que inspiraron las consideraciones generales sobre la enseñanza fueron de:

1. la lectura, escritura y ortografía (naciones metodológicas para los primeros grados);
2. la lectura comentada;
3. la enseñanza de la ortografía y
4. los juegos didácticos.

Y se describirán a continuación.

1. Lectura, escritura, ortografía. Nociones metodológicas para su enseñanza en los primeros grados.

La siguiente propuesta que se presentará fue una adaptación que realizó Florencia Fossatti del *Livre du maitre pour L'Enseignement dans les petites classes et dans les tours preparatoires* de F. Brutet, y de las observaciones realizadas en las escuelas bajo su jurisdicción (Revista Ensayos, septiembre y octubre de 1929).

Fossatti, maestra-inspectora, consideraba que la acción de los maestros se oponía por el método de lectura. Unos defendían el viejo método analítico que partía del elemento (letra o sílaba) para remontarse a la palabra y a la frase. Otros, el método global o sincrético (método Decroly) que partía de la palabra o bien de la frase entera (un resumen de todo) y que luego descendía a los elementos.

Esa maestra-inspectora les recordaba a los maestros que los partidarios del *método global* se apoyaban en la psicología del niño cuyo espíritu tomaba el todo antes que los elementos. Y que era reconocido por todos el carácter estructural, global, esquemático de las primeras percepciones del niño. El método global "más conforme al proceso psíquico del niño" debía dar resultados más rápidos y más seguros que el viejo método analítico. Sin embargo, precisaba que en la experiencia del aula los resultados eran poco más o menos equivalentes. Algunos alumnos aprendían más rápido con el método global, otros no. Porque a la edad de seis a siete años ya había en ciertos niños una aptitud para el análisis que se despertaba y se ejercitaba mientras que en otros el sincretismo duraba más tiempo (Revista Ensayos, septiembre y octubre de 1929, p.5).

Les indicaba que si el niño tomaba enseguida los conjuntos, los todos, era en los seres, en los objetos, en las imágenes, en la realidad; pero la palabra y la frase escrita eran para él cosas tan artificiales como la letra o la sílaba. Eran invenciones de adultos y civilizados. La palabra y la frase aparecían ante él como un caos y no como una estructura. No negaba al método de la lectura global una parte de verdad ya que "algunos espíritus infantiles se encuentran más cómodos con él -pero no todos-, y el gran valor del método estaba en apoyarse necesariamente, en el objeto o la imagen". Lo que a su juicio lo había hecho fecundo (Ibídem, p.5).

Los maestros renovadores creían que un método que supiera utilizar procedimientos que respondieran a las dos tendencias del espíritu sería el más eficaz para el término medio de los alumnos.

Según Fossatti, a los maestros que quisieran emplear el método global les aconsejaba las excelentes obras del Dr. Decroly. A los maestros que dudaran en emplear este método, les presentaba cómo se podía transformar el viejo método introduciendo en él una parte de los ejercicios del método sincrético. La primera lección y punto de partida se realizaba desde un elemento concreto:

- presentación del elemento con una pequeña historia a estudiar;
- asociar el elemento a un sonido producido en la realidad por una cosa, un animal o una persona y presentar siempre esta cosa o esta persona real o dibujada.

Este estudio preliminar del objeto y de su imagen se debía realizar antes de aprender todo sonido o palabra. Al sonido debía ser agregado un gesto.

Esta lectura acompañada del gesto producía una tendencia a la actividad y un buen humor que ponía en marcha a los más tímidos y a los más torpes. En la publicación pone el ejemplo de la P, con el ruido de la trompeta; para la Z, el de la mosca grande y el gato en actitud de defensa: FFFFFFF, para la letra F. Sobre este último ejemplo explica que el maestro debe dibujar el gato en defensa, con la pata levantada. El maestro pide a los alumnos: haced como el gato! Y los niños levantan la mano hacia delante haciendo FFFFFFFFFFFFFF. El maestro dibuja la letra F en el pizarrón y muestra la letra y hace repetir varias veces el gesto y el sonido. Luego, el maestro escribe la F y les hace trazar la letra con los dedos en el espacio, después sobre la mesa, articulando cada vez la F. A continuación, los alumnos dibujan muchas letras F sobre la mesa con tiras de papel, bastoncitos, hilos de alambre, confetis y finalmente, con lápiz en el cuaderno.

Después hace reconocer por la vista las F en los pizarrones en los vocablos que ahí están escritos o en una serie de palabras distribuidas a los niños; buscar en un juego de letras movibles las F y alinearlas; pronunciar palabras para reconocer por el oído, donde los niños tenían que ubicar si al escuchar distinguían sonidos F o no. Invitar a los niños a encontrar palabras donde se encontrara el sonido F.

El maestro debía elegir de esas palabras encontradas por los alumnos las que contenían los elementos conocidos y los escribía en el pizarrón. Se los hacía repetir repasando las sílabas. Lo que importaba era que a cada palabra nombrada correspondiera un objeto, una acción a ejecutar o un dibujo en el pizarrón que precisara el sentido del vocablo en el espíritu del niño.

En la segunda lección proponían hacer componer a los niños una frase con cada una de las palabras encontradas, leídas y escritas. El maestro debía escribir las frases en el pizarrón y las debía hacer leer. Luego, los alumnos copiaban las frases escritas en el pizarrón bajo el dictado del maestro.

En la tercera lección se debía hacer releer las palabras y frases enunciadas. Como ejercicio de escritura y ortografía sugería borrar el pizarrón y dictar las palabras y frases simples. Después dictar nuevas palabras con elementos simples. Posteriormente, el maestro debía escribir en el pizarrón algunas frases en las que se omitieran algunas palabras para que el alumno las incluyera. Luego, el niño debía ser invitado a escribir frases de su invención de tres o cuatro palabras construidas alrededor de una de las palabras leídas y estudiadas. Era, este último, el ejercicio más difícil porque ponía en juego todas las facultades del niño: esfuerzo de memoria, de juicio, ejercicio de escritura, de ortografía y de composición.

La cuarta lección exigía el estudio de la letra en el silabario, libro de estudio para la ejercitación en las horas extraescolares. Y se indicaban:

- Ejercicios de escritura bajo imagen y dictado mudos: primero copiar la palabra bajo el dibujo de una cosa, de una planta, de un animal, con las letras movibles, después con el lápiz. Segundo, el dibujo sólo está colocado ante los ojos del niño que debía escribir bajo cada figura el nombre del objeto dibujado (de memoria o buscándolo en una lista de palabras escritas en el pizarrón).
- Otro alumno dictaba palabras o frases leídas en el pizarrón.
- Juego del nombre y del objeto. Cada alumno tenía un sobre con diferentes figuras recortadas y un número igual de cartones donde estaban escritos los nombres de los objetos representados. Cada alumno tomaba de su sobre las imágenes y colocaba debajo el nombre correspondiente. El mismo juego servía para la formación de frases.
- Los temas escritos: cada alumno recibía una hoja que llevaba una orden escrita. El alumno debía leer la orden y ejecutarla.
- El Juego de puzzle: el alumno debía reconstruir la frase con los elementos aislados que encontrara en un sobre.

En esa publicación, Fossatti destacaba que los maestros renovadores debían tener presente algunas advertencias para llevar bien la enseñanza. Una de ellas era colocar la lectura individual antes de la colectiva y comenzar la lectura individual por los alumnos más atrasados; así estaban obligados a esforzarse en vez de repetir como un eco lo que decían los más adelantados. La lectura individual obligaba a cada alumno a realizar un esfuerzo sincero. Debía ser bien puntuada, leída y expresiva. La lectura

colectiva debía ser breve, con voz natural, para evitar la cantilena, y que sirviera como un repaso.

Los maestros renovadores creían que el maestro debía crear su libro de lectura en relación con el objeto o la imagen estudiada con motivo de la presentación de la letra. Era necesaria la observación de un objeto o de una imagen para aclarar el texto que se iba a leer y facilitar la comprensión. El ideal era que cada uno de los párrafos llevase al lado un grabado expresivo de su significación.

Los pasos que aconsejaban seguir eran: leer cada párrafo individualmente, empezando por los alumnos más atrasados; exigir de los alumnos adelantados, más desde el punto de vista de la puntuación y de la expresión; explicar lo que se acababa de leer después de cada alumno (porque cuando las explicaciones eran generales, el niño no tenía en su memoria el texto o había perdido de vista el todo). Finalmente, realizar una breve lectura colectiva por grupos cuyas voces sean más o menos del mismo timbre y altura.

Como los asuntos necesarios para la inteligencia del texto habían sido presentados después de cada párrafo, no era necesaria la explicación al fin de la lectura. Se podía, sin embargo, hacer algunas preguntas con el fin de darse cuenta de la impresión y de los sentimientos que había dejado la lectura en los niños.

Los ejercicios orales sobre la lectura podían ser variados: un párrafo por alumno, papeles distribuidos entre dos o tres alumnos para que los dialoguen, la narración de un compañero a otro, pregunta de un alumno a sus compañeros, escenas para representar.

Las preguntas inductivas sobre el texto estaban destinadas a hacer expresar al alumno su opinión sobre una acción, una palabra o un personaje, lo que tal personaje debió hacer, la descripción de un personaje, del lugar donde ocurría la escena, etc.

Y los ejercicios escritos, como parte del “método natural” de la escritura, podían partir desde: reproducir un párrafo variando las palabras, giros o frases, completar una cláusula, dibujar la idea de un párrafo y poner título al dibujo, escribir un párrafo debajo del dibujo o después de la observación de una parte bien circunscripta de la figura hasta las variaciones sobre un párrafo.

En los ejercicios escritos se buscaba que la letra caligráfica fuera reemplazada por la buena letra, definida ésta como la que es clara y legible, y de ser posible un tipo de letra por escuela o para todo el sistema (tal como había sido planteado en la Revista "La Obra", 20 de junio de 1925). Lo que, en la década de 1940, abrió la polémica entre los docentes: unos apoyaban que el niño aprendiera diversos tipos de letra y otros proponían que fuera uno sólo (Gonçalves Vidal-Gvirtz, 1998-1999).

2. La enseñanza de la lectura comentada

Los artículos que se referían a la enseñanza de la lectura mecánica y comentada tenían la forma de un compendio de ideas, algunas renovadoras y otras de sentido común, probablemente fruto de la experiencia de aula. Todas las publicaciones se orientaban al "perfeccionamiento del magisterio" (Revista Ensayos, julio y agosto de 1929, p.9).

La propuesta innovadora mendocina buscó subordinar las prácticas educativas a la naturaleza infantil y sustituir la vieja enseñanza intelectualista libresca por una enseñanza en la que el decir del libro o del maestro era reemplazado por el hacer del discípulo. El niño, de espectador, pasivo y resignado, pasó a ser el actor principal de su propia instrucción.

Ese cambio profundo y radical, según se advierte en las fuentes, fue llevado a la práctica e interpretado por muchos maestros de manera peligrosa y perjudicial para la verdadera cultura:

- se acusó al libro de los efectos perniciosos de mecanizar la enseñanza –cuando era solo un instrumento- y se creyó que la mejor solución era desterrarlo del ambiente escolar;
- se llegó a usar los puramente precisos para el aprendizaje del mecanismo de la lectura;
- se sustituyeron los antiguos textos con la voz del maestro y con los cuadernos de deberes en los que cada niño formaba su propio libro, casi siempre con los mismos defectos didácticos y aún mayores que aquellos que se querían suprimir.

Esto demandó, a los maestros renovadores, reintegrar la lectura y el libro en su verdadero papel dentro de la actividad de la escuela primaria, como instrumentos poderosos para auxiliar al maestro en su labor y como medios insustituibles de ampliar la cultura del alumno y de hacerla más profunda y humana. Era necesario para el futuro del niño cuando "perdiera

la influencia directa de la escuela” (Revista Ensayos, septiembre y octubre de 1929, p.9).

Consideraban necesario resolver el doble aspecto que la cuestión presentaba: primero, el objetivo de la enseñanza primaria; segundo, el de las condiciones que debía reunir el libro para que realmente sirviera como instrumento didáctico. Ello les permitió la revisión de los libros escolares y el papel de la lectura en la formación infantil.

Pensaban que la lectura en la escuela tenía dos propósitos fundamentales: primero, desarrollar en el niño el mecanismo de leer y escribir como medio indispensable de toda instrucción elemental. Segundo, penetrar en el fondo del pensamiento ajeno que el libro contiene: descubrir sus valores morales y estéticos para que se convirtiera en el mejor y más poderoso elemento de cultura.

Muchos maestros creían, según expresan las publicaciones, que el error de la escuela, en su organización tradicional, consistía en que su misión terminaba al cumplir aquel fin primario y pretendían que el niño, sin otros recursos, fuera capaz de descubrir el pensamiento ajeno e incorporar ideas que rebasaban sus posibilidades de comprensión. El resultado era que retenía de aquellas ideas solamente lo exterior, los signos, las palabras y, quedaban ignorados por siempre los conceptos. Advertían que la eficacia residía en hacer desde el primer momento que el acto mecánico fuera iluminado por la inteligencia y la comprensión. La cuestión esencial era el cómo y para qué se leía.

¿Cómo hacerlo? Acrecentar el vocabulario del niño, darle el uso justo de las palabras, depurar su lenguaje con el ejemplo de los mejores escritores, formar su gusto estético, inspirarles un estilo en el uso del lenguaje escrito, etc. Porque en la vida, la lectura estrictamente literaria quedaba reducida a los instantes leves del ocio o del descanso. El estudioso, el trabajador, no tenía libros de versos o la novela como ejercicio cotidiano. Era el libro científico, el llamado libro de estudio, el más permanente, ya que se leía para ampliar la cultura como medio de perfeccionar el trabajo diario.

Era preciso, según los maestros mendocinos, acostumar al niño, mediante la lectura, a usar esa clase de libros, los científicos, los llamados de asignaturas, siempre que reunieran las condiciones didácticas. Era necesario, que aprendieran a usarlos discretamente, que despertase en ellos la afición, el gusto por estas lecturas. Porque el libro sustituía al maestro en la vida y el alumno debía resolver por sí los problemas relativos

a su propia formación y a su trabajo, a partir de un proceso de auto-instrucción. Se atrevieron a decir que si el maestro lograra solamente hacer amar al libro y usarlo, útil y oportunamente por sus alumnos, ya habrían cumplido su más alta misión y habrían dado a la escuela su finalidad esencial (Revista Ensayos, julio y agosto de 1929, p. 11).

Eso sólo se podía alcanzar cuando la lectura dejaba de ser un acto puramente mecánico, para convertirse en un quehacer reflexivo en el que el niño ponía las mejores y más profundas actividades de su espíritu. La *lectura comentada o explicada*, que era una forma depurada de lo que se llamaba lectura expresiva, debía ser su mejor e inmediato resultado. Justificaron estos aspectos epistemológicos y didácticos a partir de los estudios de la psicología infantil y criticaron a la vieja escuela respecto a este tema de la lectura, por darle a ese ejercicio un carácter esporádico y aislado.

Creían que la primera condición para que la lectura adquiriera su verdadero valor para el niño, consistía en hacerla un instrumento apetecido para resolver los problemas que le planteaba el trabajo normal en su clase. El acto de leer debía ser incorporado a la actividad cotidiana de los escolares y convertirse en el más interesante e indispensable para ellos. Por lo que distinguían la lectura comentada de la lectura puramente expresiva.

La lectura comentada partía del texto escrito como un motivo central de meditación y de enseñanza y su objetivo era obtener el máximo provecho para la cultura del alumno. Toda lectura comentada debía ser expresiva, puesto que la comprensión del texto exigía el dominio completo del mecanismo del leer.

Acordaban que el leer, como el hablar, era un producto de la imitación y la lectura, en ese sentido, como el lenguaje, se aprendía por medio del oído. Y aquí tallaba la presencia del maestro, que debía:

- enseñar a los niños el arte de la lectura, leyendo él mismo, siendo el modelo vivo y expresivo de los que debían tomar ejemplo e inspiración: la lectura comentada comenzaba por ser lectura en voz alta;
- ser un excelente lector significaba cumplir con una serie de condiciones, como las de leer con voz clara, pronunciar correctamente, y procurar vocalizar muy bien, destacar todas las letras, acentuar la pronunciación de las consonantes, leer despacio y con entonación; matizar la expresión, destacar los pasajes esenciales, las voces usadas con una

intención marcada en el texto y los propósitos emocionales del autor: alegría, tristeza, dolor, etc.;

- procurar modales sobrios y discretos, dirigir frecuentemente la mirada a los niños que escuchan, con lo que su atención podía ser más concentrada y más fácil.

La intervención de los mismos escolares, según las publicaciones, no debía comenzar hasta después que el texto había sido leído por el maestro y comentado con la participación de la clase y se había penetrado en el pensamiento del autor.

La habilidad debía graduarse de manera que primero leyeran los mejores lectores y después los más torpes, a fin de que la corrección pudiera llegar a todas las faltas. No hacía falta que leyeran todos los niños, con pocos – cuatro o seis- bastaba.

Propusieron la lectura colectiva - sin desechar otras propuestas- que en las escuelas francesas se empleaba mucho. Pero, consideraban imprescindible que los niños poseyeran ya la costumbre de leer en grupo, puesto que en caso contrario era difícil que adoptaran el tono isócrono y la armonía que eran precisos para la eficacia de ese ejercicio. No se debía olvidar, que lo esencial en la lectura era la comprensión y su carácter racional. Proponían no prescindir, de que antes y después del ejercicio colectivo hicieran lectura individual algunos escolares.

Decían que para descubrir la intención del autor era necesario ir analizando lo escrito, ir descubriendo sus matices, apoderándose de las ideas esenciales, desentrañando las alusiones del escritor. Esa labor debían hacerla los alumnos guiados por su maestro, debía ser un producto del esfuerzo cordial de todos, tenía que ser un acto de cooperación en el que el maestro sugiriera y los alumnos descubrieran.

Las publicaciones advertían del peligro de:

- perder el carácter ocasional concreto de la lectura para convertirla en una labor mecánica sometida a reglas precisas e invariables;
- alejarse del pensamiento del autor y del propio texto que comentaban al querer extender desmesuradamente el papel instructivo
- limitarse al estudio morfológico de las palabras o al de su significación y olvidar la finalidad principal destacando las ideas esenciales y las características del estilo y su belleza literaria.

Por éstas razones tenían que tomar toda clase de precauciones, como la limitación de la extensión, la distinción entre la lectura con fines puramente literarios y la lectura con propósitos instructivos.

La lectura con fines puramente literarios se debía hacer fijando un párrafo seleccionado por el maestro o una composición breve, cuyo objetivo era llegar no sólo a la comprensión de lo leído sino hacer gustar a los niños sus bellezas y las características literarias de la forma. En ella debía huirse del análisis gramatical y del empleo de los términos corrientes.

La lectura con carácter instructivo podía ampliarse. Podía extenderse a la lectura de un capítulo o de una lección del texto e ilustrar el comentario mediante el empleo de mapas, gráficos, láminas, dibujos y demás recursos que completaran lo referido por el texto, brevemente, para que no se perdiera la subordinación al texto comentado.

En las fuentes recuperadas, los maestros insistían en dos aspectos importantes de la lectura comentada: el número y la condición de los niños que debían realizar el ejercicio, y la clase de trabajos que convenía que hicieran como resultado de la lectura.

Todos los niños tenían que dominar el mecanismo de leer y la primera condición que debía cumplirse era que cada uno tuviera ante sí un libro y siguiera con la vista lo que el maestro enseñaba o sus compañeros leían. En los primeros grados no se debía prescindir de la lectura comentada, pero debía tener un carácter distintivo por la forma, por la dirección y por el propósito del ejercicio.

Sugerían que, si la lectura se graduaba, no había inconveniente en que interviniera en el ejercicio toda una clase -40 o 45 niños-. Si era unitaria no debía pasar de veinte el número de escolares, si es que sus posibilidades mentales no se hallaban demasiado distantes.

Y el resultado de la lectura debía ser presentado por los niños en un trabajo escrito, por lo que era conveniente que durante el ejercicio tomaran notas en su cuaderno de las ideas fundamentales y las palabras nuevas, para ellos.

Este trabajo de redacción podía hacerse de inmediato a la lectura –en las escuelas unitarias era una manera de ocupar discretamente a una sección-. Si esto no era posible, podía indicarse como trabajo de casa. Siempre debía ser ilustrado con dibujos espontáneos de los niños. Si se trataba de una lectura de carácter literario podían hacer una composición sobre un tema

parecido al leído; si era una lectura científica, además de la redacción podían aplicar las conclusiones o leyes que de la lectura se desprendían. El objetivo era reafirmar lo aprendido por medio de la meditación posterior del niño a solas con su pensamiento.

Estas propuestas, se acercaban a la planteado por Clotilde Guillén en su *Didáctica especial* (publicada en 1938 y reeditada en 1966), donde sentenciaba que ninguna educación era completa si no incluía entre los hábitos adquiridos el de la lectura y para que el hábito se formara era indispensable que el esfuerzo que la lectura exigía al niño se viera compensado por el conocimiento o el entretenimiento.

3. La enseñanza de la ortografía

Néstor Lemos publicó sobre algunos procedimientos para la enseñanza de la ortografía y presentó la adquisición de la ortografía desde la perspectiva biológica, como una mecanización de movimientos, como una automatización muscular regida por la ley del aprendizaje (*Revista Ensayos*, julio y agosto de 1929, p. 8).

Consideraba que la buena ortografía se adquiría a partir de la ejercitación en la escritura y se debía cuidar que las sensaciones visuales, auditivas y musculares fueran claras y precisas. La ejercitación debía ser variada y placentera y se debía evitar que el alumno cometiera errores. Por lo que se ocupó especialmente de hacer práctico el principio de la intensidad de las sensaciones: visuales, auditivas y musculares. Destacaba que en la grafía castellana había letras que:

- no tenían sonido propio (C, Q);
- tenían sonidos que podían ser representados por dos letras (B y V; G y J);
- y con sonidos que sólo podían ser diferenciados teóricamente (S y Z) que daban lugar a vicios prosódicos como el ceceo y el seseo.

Por lo que la fijación mnemotécnica era imposible. Y les proponía a los maestros valerse de la visión pero, para que esa impresión fuera intensa y poderosa debían usar los colores.

Según las experiencias realizadas, en la Escuela Experimental Nueva Era, el niño encontraba mayores dificultades con las letras B, V, G, J, S, C, Z, LL, Y, H, X.

Cada una de ellas debía tener una caja de doce lápices de color y el maestro debía establecer para cada letra un color determinado e invariable como se consigna a continuación:

B- amarillo
V- azul
G- verde oscuro
J- rojo
S- celeste
C- rosa
Z- marrón oscuro
LL- verde claro
Y- anaranjado
H- violeta
X- marrón claro

Y cuando el niño escribiera una palabra de *abstrusa ortografía* debía marcarla o sólo las letras de dificultad. Aclaraba que las letras G, J, C debían colorearse antes de las vocales E, I, porque sólo en esos casos se podían confundir los sonidos.

El niño debía trabajar de la misma forma en sus cuadernos y en el pizarrón. Pero, el problema residía en las cajas de las tizas, lo que lo obligó a modificar la tabla de correspondencia y tomó un color para dos letras:

B y C amarillas
V y S azules
G y LL verdes
I y J rojas
Z y X marrón
H rosa

La correspondencia entre letra y color debía mantenerse invariable, en todos los grados de la misma escuela, para que se establecieran los lazos de asociación mental. Según Lemos, cuando dos estímulos se dan siempre juntos, la reproducción de uno evoca la del otro.

Entre los procedimientos para la enseñanza de la ortografía se encuentran sugerencias generales ya conocidas por los maestros. Entre ellas que:

- la enseñanza de la grafía de una palabra, escrita sola y con claridad en el pizarrón, los alumnos debían copiarla en sus cuadernos;

- la copia de algunos párrafos de su libro de lectura o de otro cualquiera, en los primeros grados, era un ejercicio que formaba hábitos ortográficos y perfeccionaba la caligrafía;
- la repetición de la grafía exacta de la palabra cuando el alumno cometía un error.

Néstor Lemos consideraba que la enseñanza de la ortografía debía tender a la mecanización de los movimientos precisos, porque sólo cuando el sujeto escribía automáticamente, podía decirse que sabía *ortografiar*. Y para llegar a ello era fundamental que los ejercicios se hubiesen desarrollado de manera atenta y consciente.

4. Los juegos didácticos

La publicación, más extensa y minuciosa, sobre el juego didáctico es un artículo de la maestra Nilda Noemí Viglione sobre la enseñanza de la expresión oral y escrita (Revista Orientación, diciembre de 1932)

En ese artículo reconocía que, en todas las escuelas mendocinas que se ensayaban métodos nuevos, imperaban idénticas ideas educativas pero que en la práctica siempre había diferencias. Por lo que consideraba necesario, entonces, una divulgación sincera de los procedimientos empleados, para realizar una obra de selección y perfeccionar el sistema escolar. Eso la llevó a que reuniera algunas observaciones sobre el material y recopilara breves notas marginales que habían surgido de los juegos educativos practicados en su escuela (la que no menciona).

Para los primeros grados, consideraba eficaz una adaptación de juegos de grabados de Decroly, para lo que había utilizado las historietas de G. G. Drayton –algunas con pequeñas modificaciones en el texto– que aparecían en el periódico “El Mundo” de la ciudad de Buenos Aires. Este juego apuntaba a que los niños se habituaran a leer con inteligencia y no mecánicamente.

El material, según su descripción, se componía de tres series de cartones con cuadros para colocar las historietas divididas en episodios.

La primera serie, para los niños que aún no sabían leer, consistía en historietas mudas. El niño ordenaba las figuras después de haberlas observado y luego, expresaba oralmente lo que lograba entender o imaginar. Se originaban así las conversaciones con la maestra, la cual, respetando siempre la expresión del niño, intervenía para enriquecer el vocabulario y corregir vicios de dicción, para aclarar o afianzar

conocimientos, para que aprendiera a expresarse. Era fundamental para asegurar el aprendizaje rápido de la lectura por el *método ideo-visual*, cuya iniciación se retardaba con ese fin.

La segunda serie, destinada a los principiantes, contenía historietas cuyo texto se resumía en una o dos frases apropiadas. En unos, sólo estaban sueltas las imágenes y el niño debía darles el lugar que les correspondía de acuerdo al texto que aparecía en la parte inferior. En otros, algo más difíciles, iban fijadas las figuras y era preciso ordenar las frases. Luego copiaban en el cuaderno la historia que habían logrado componer.

La tercera serie permitía realizar provechosos ejercicios de observación y lógica. Los cartones presentaban los cuadros y los títulos correspondientes a tres historietas; los dibujos estaban sueltos y con ellos realizaban el siguiente trabajo: primero, clasificar las figuras (separar las de cada historieta); segundo, colocarlas en su orden lógico; tercero, imaginar las historias o anécdotas, expresándolas oralmente al principio y después por escrito. En todos los casos, el maestro no debía olvidar la consigna de “respetar el espontáneo esfuerzo creador del niño” (Revista Orientación, diciembre de 1932, p. 20)

Otro juego que perseguía el mismo fin que el anterior: conseguir desde primer grado la lectura comprensiva, a partir de efectuar ejercicios de lectura interpretada, utilizando tarjetas con frases semejantes a las de la serie montessoriana. Estaban graduadas en la misma forma, desde la que contiene una oración simple, en la que se ejecuta una sola acción (léase mímica), hasta el período compuesto de varias oraciones combinadas, que requiere la ejecución de dos, tres o más acciones.

El proceso que se seguía era el siguiente: primero, lectura en silencio; segundo, ejecución de las acciones, a veces con ensayos previos, a fin de expresar fielmente las ideas y los sentimientos; tercero, lectura en alta voz, una o varias veces. Este juego, según la docente, les divertía sobremanera y lograban notables progresos.

La maestra precisaba que para los grados más adelantados eran de “eficacia incontestable” los juegos de lectura superficial que preconizaba Decroly y otras autoridades en ciencia pedagógica.

El niño debía leer silenciosa y rápidamente, hojeando el texto, y se comprobaba luego cuántas ideas había logrado retener. La limitación de tiempo hacía concentrar toda la atención en la lectura y así se sabía cómo, de una simple hojeada, el niño llegaba a penetrar el sentido de la lectura

mucho mejor que en las clases de lectura oral- desprovistas de carácter lúdico- en las cuales leía muchas veces lo mismo sin entender nada, porque las palabras actuaban simplemente como sonidos.

Para el perfeccionamiento de la expresión escrita tenían un procedimiento ingenioso adoptado del original de la Escuela Internacional de Ginebra.

Colocaban un objeto sobre la mesa, los niños hacían la descripción, pero sin nombrarlo. Las composiciones se llevaban a otro grado, tanto mejor si era una sección paralela, y cada niño, después de leer la composición que le había correspondido, hacía un dibujo de acuerdo al texto. Al devolver los trabajos a sus autores, éstos se daban cuenta de sus faltas por las inexactitudes del dibujo.

Una variación de este juego consistía en que cada alumno elegía un objeto diferente y luego, para el dibujo, se hacía un intercambio de papeles. Si el dibujante acertaba con el objeto y sus características, la descripción estaba bien hecha. Este juego era altamente educativo porque disciplinaba la mente, habituándola a las observaciones, a la exactitud y, sobre todo, a la claridad en la expresión de las ideas.

La maestra destacaba que en éste, como en todos los demás juegos, debía tenerse el cuidado de no prolongar su duración ni exagerar su frecuencia más allá del límite en que la curiosidad y la atención disminuyen de intensidad.

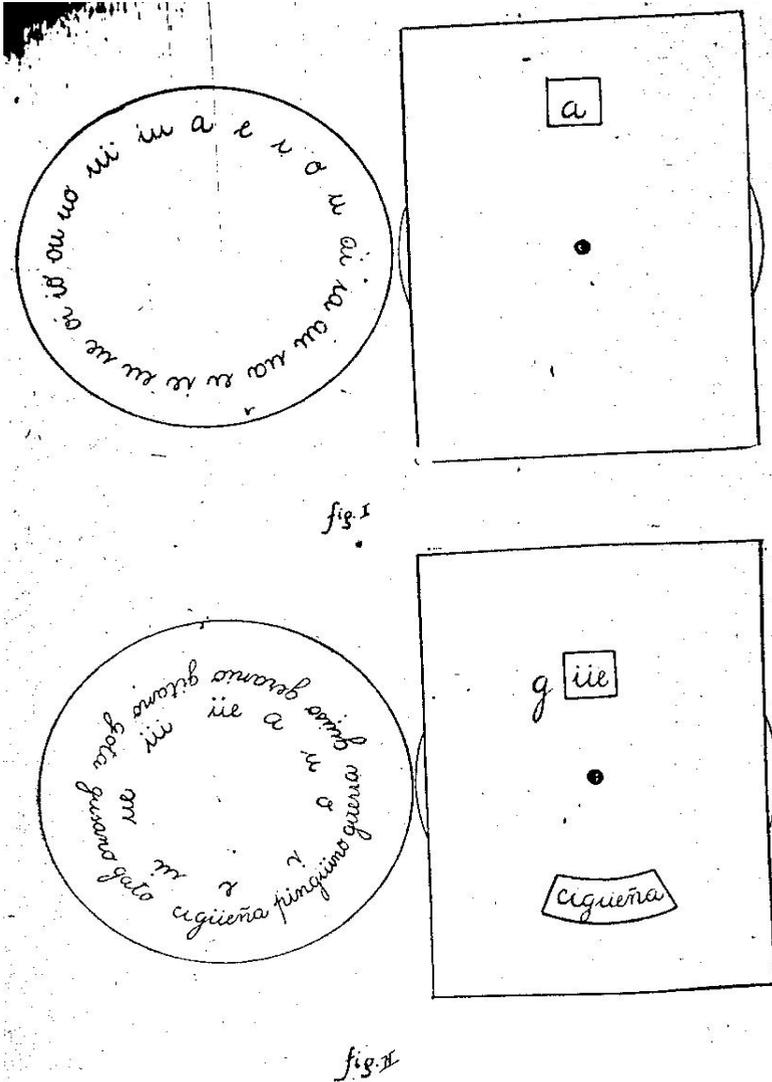
Como última sugerencia presentaba un material utilizado para un juego colectivo de lectura que podía hacerse en forma individual: el disco móvil (ver la reproducción en la siguiente hoja).

Lo podían utilizar en primer grado superior para la pronunciación de sílabas. Siempre se partía de una consonante (por ejemplo, L) o de grupos de consonantes (br, cl, tr, etc.) o de sílabas (ge, gue, gi, gui, etc.). Se hacía girar el disco y con ello los niños podían leer todas las sílabas que con ella se pueden formar. Así, se leían todas las sílabas directas, inversas, mixtas de dos, tres y cuatro letras.

Los ejercicios se convertían en juego cuando se establecía por cada equivocación una prenda.

Otra propuesta encontrada en el rastreo fue la de la maestra Elena Quiroga Ringuet que publicó sobre la enseñanza de la expresión oral y escrita a través de juegos educativos.

Imagen 15. Materiales para la enseñanza de la expresión oral y escrita. Fuente Revista "Orientación Año" 1, número 1, Diciembre de 1932. Mendoza (Biblioteca Gral. San Martín)



Material para la enseñanza de la expresión oral y escrita

Su ensayo lo había realizado en la Sección Complementaria de la Escuela Quintana y lo justificó su experiencia lúdica en el respeto a las leyes del desarrollo del niño, ya que esos procedimientos estimulaban el aprendizaje con facilidad, rapidez y placer. Estas razones se remitían, según cita la maestra, a las expresiones de Claparède en su libro *L'éducation fonctionnelle*, donde reclamaba "hacer hacer" a los niños, porque la educación activa exige y la ley del interés es el pivote único en torno al cual debe girar todo el sistema (Revista Orientación, diciembre, 1933, p. 27).

La experiencia proponía una modificación del dominó y tener seis o siete juegos para que todos los niños pudieran tomar parte. Cada ficha era semejante al dominó común y tenía dos palabras. Las dificultades que se repetían siete veces cada una, se distribuían de la siguiente manera:

- monosílabos acentuados
- agudas terminadas en vocal
- agudas terminadas en consonantes
- graves terminadas en "ía"
- graves terminadas en consonante
- esdrújulas
- verbos en segunda persona del plural.

Podían jugar dos o cuatro niños, distribuyéndose siete fichas a cada uno, con catorce fichas a robar. Y a jugar como el dominó común, a partir de una ficha que presentaba la misma dificultad.

La maestra mendocina comentó que presentaba su experiencia porque los juegos educativos le habían dado resultado después de varias pruebas.

B. La enseñanza de las Ciencias Sociales. El aprendizaje de la Historia-Geografía-Moral

Un escrito de Florencia Fossatti reflexionaba sobre el aprendizaje y la importancia de las Ciencias Sociales en la mentalidad de los maestros (Revista Orientación, septiembre, 1933).

En él consideraba que para los especialistas en didáctica, la Historia y la Geografía tenían gran importancia en la formación de la cultura y la organización de la conducta social del individuo, lo que las jerarquizaba entre las disciplinas esenciales para el desenvolvimiento intelectual. Sin

embargo, en el terreno práctico la matemática, en especial la aritmética, había monopolizado el favor de los docentes.

En los planes de esa época, según la ley de educación provincial, los programas de Geografía, de Historia y de Moral ocupaban por el número de temas una posición privilegiada, pero para el maestro, en el aula, tenían un lugar secundario. Cuestión que no sorprende, porque hasta hoy se privilegia la enseñanza de la lengua y la matemática en las escuelas primarias argentinas.

Fossatti partía de considerar que los programas de esa época (nacionales y provinciales) definían al niño en vista a su futuro de adulto y olvidaban su actualidad como ser que crecía. Puntualizaba que el maestro recibía una larga enumeración de asuntos a enseñar clasificados y encasillados, con algunas instrucciones para su interpretación. Pero, la realidad se imponía: el tiempo escolar es corto, el programa es largo. Entonces se presentaban dos alternativas: el aprendizaje por y para el programa o el aprendizaje para el conocimiento adaptado a la formación moral e intelectual.

Ella apelaba al cambio de actitud mental, que sabía que no es cosa que se produce en un instante. Compartía la posición del Director de enseñanza primaria de Madrid, Gervasio Manrique, que decía:

El maestro que sienta la responsabilidad de su función educadora debe envolver la vida de sus alumnos en medio de sentimientos entusiastas y ambiciosos, infantiles y magnánimos; pero ha de procurar, al mismo tiempo, que al salir los niños de la escuela por cumplir la escolaridad, hayan adquirido un claro sentido de la continuidad de la existencia (Revista de Pedagogía, Año XIII, Madrid, mayo, 1934, p. 200).

Fossatti estaba de acuerdo en que, sin serias transgresiones al programa oficial, se podían seleccionar los temas más interesantes para los niños y más asequibles a su comprensión. Un mínimo de conocimientos esenciales en relación al niño, bien estructurados, en un conjunto en que los elementos estén ligados y asociados. Para que más tarde sirvan de centros de asociaciones más complejas y ricas.

La transformación de los procedimientos para los aprendizajes con: excursiones, lecturas, comentarios sobre temas de actualidad, dramatizaciones, contemplación de un cuadro podían despertar y focalizar los intereses del niño. Proponía, aún sin saberlo, todo aquello que había

presentado Ferrière en la Conferencia Internacional para la enseñanza de la historia en El Haya (1932).

Fossatti consideraba que la acción renovadora debía centrarse en la profundidad y en la comprensión, no en la repetición. Proponía la correlación entre todas las asignaturas del plan de estudio, como elementos integrantes de las múltiples fases de un proceso psicológico; lo que podía organizarse a través de los centros de interés o como se denominaba la historia de las cosas (el método Decroly).

Los temas, según sus sugerencias, debían extraerse según las posibilidades didácticas, para ejercitar, desenvolver las aptitudes en un sentido específico; pero especialmente para asociar ideas, fijar imágenes y recuerdos que influyeran sobre el sentimiento y la conducta. Lo que se asemejaba en el diseño sobre la historia de las cosas de Siegfried Kawerau, reseña realizada por Cousinet en la revista "L'Ecole et la Vie" de 1919 y 1920 (Revista de Pedagogía, Año XI, Madrid, octubre de 1932, Nº 130, p. 468).

La maestra mendocina recomendaba la individualización de los procedimientos y el trabajo por grupos sin suprimir la clase colectiva. Reconocía que un maestro, que tenía a su cargo un grado, podía abrir el proceso de trabajo en observación, asociación, expresión. Distribuir y organizar a los alumnos en grupos y asignar la tarea con tarjeta.

El uso de la tarjeta era necesario para el trabajo individual y por grupos y remitía a los maestros a la propuesta que Américo D'Angelo estaba desarrollando en las Ciencias Naturales. Aunque, les recordaba las diferencias de objeto de estudio, de material y de bibliografía.

Un ejemplo publicado, que manifestaba las propuestas para las Ciencias Sociales de Fossatti, fue la presentación de Centros de Interés para cuarto grado de la maestra María Paz López de Medina

Esta maestra expresaba que la experiencia estaba inspirada en el plan del Dr. Decroly y en las formas de aprendizaje del niño. Reconocía que la geografía engendraba la historia, porque consideraba que el "destino de los pueblos dependía en gran parte de la tierra en la cual vivían", como lo "probaba la existencia de las razas humanas", en las que se podía "observar el predominio de unas y el estancamiento o la eliminación de las otras" (Revista Orientación abril de 1933, pp.28-29)

Ese marco pedagógico y filosófico le permitió partir de un concepto general: la tierra, el agua y la vida.

Proponía que después de conocer el planeta, en su unidad, se debían estudiar en particular las relaciones de la tierra, el agua y la vida en nuestro país; observar en cada caso las condiciones del suelo, la existencia de vías marítimas y fluviales, el riego, etc.; determinar no sólo las actividades de los habitantes sino su desenvolvimiento cultural “porque la prosperidad económica permitía las expansiones del espíritu” (Revista Orientación, abril de 1933, pp.30-31)

- Todo se podía realizar. Frecuentar la biblioteca, leer una noticia sobre navegación, realizar un comentario oportuno daba lugar al desarrollo del concepto general enunciado. Después se trataban los asuntos en el siguiente orden:
- Estudio del planeta: su forma y pruebas de la redondez de la tierra.
- En el espacio: investigar los puntos a tratarse en numerosas ilustraciones.
- En el tiempo: las ideas de Colón y de algunos sabios. Observar las cartas geográficas y planisferios de la época de Colón. Ideas y supersticiones. Forma de la Tierra. Observar los dibujos hechos para el caso. Primer viaje de circunnavegación. El afán de los viajes: motivos.
- Lenguaje gráfico: expresión de todas las ideas adquiridas.
- Lectura: debían escogerlas los alumnos en las revistas, en numerosos trozos sobre el texto a su alcance, en diarios, etc. Esto se debía hacer día por día.
- Composición: diaria de la redacción de breves trozos.
- Ejecución: confección de un álbum de recortes. Construcción de pequeñas embarcaciones, etc.

Al concepto y a los contenidos ya mencionados se ligaban el cálculo y la geometría:

- División del tiempo. Estudio de la esfera, su superficie, su eje.

Movimientos de la tierra. El día y la noche. El día y la noche en los polos. Aurora boreal. Las estaciones.

- Lectura: a partir de trozos escogidos por los alumnos sobre los momentos del día.
- Lenguaje gráfico: representación por medio del dibujo de los aspectos del día y de la noche.
- Composición sobre el tema.
- Cálculo y geometría: con la resolución de problemas sobre la división del tiempo, sobre el concepto de superficie esférica, curva y plana.
- Asociación en el espacio: con la observación de los hechos que determinan las estaciones. Los alumnos coleccionan sus ilustraciones, con la representación de los hechos por medio del dibujo; con la composición sobre los temas. Resolución de reducciones y división del tiempo.
- Gráficos y gravados sobre hemisferios, sector esférico, zonas terrestres y causas que las determinan y observación de los hechos que determinan su existencia.
 - Estudio de la vida vegetal y animal. Importancia de la luz y del calor.
 - La vida humana: pueblos civilizados y pueblos salvajes. Las razas.
 - Lenguaje gráfico: dibujo

Representación de las zonas terrestres. Planisferio. Círculos máximos y mínimos. Ecuador y meridianos.

Ejecución: confección de un friso sobre los aspectos de cada zona y de guardas tomando como motivo una planta o un animal de cada zona, etc.

Entre otros aspectos, continuaba con el tema del metro: comercio antiguo, sistemas de medidas, medida del meridiano, latitud y longitud, hemisferios, situación de la República Argentina (ventajas geográficas). Medidas de longitud. Reducciones, ángulos, etc.

En esta breve presentación sobre los Centros de Interés hay un acercarse a Kaminsky, Pestalozzi y Rousseau con el estudio de lo geográfico a partir de la observación y del trazado de mapas y su interpretación. Se destaca el estudio de la geografía, estrechamente unido al de la historia por las relaciones y conexiones causales, y una búsqueda de familiarizar al alumno

con los principios fundamentales de la matemática. Era una propuesta para conocer la patria, los países y continentes extraños o alejados y la posición de la tierra en nuestro universo. Es un allegarse a Montaigne (1976) con su expresión de la cabeza bien puesta y a Morin (2002) cuando plantea que la reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento a la reforma de la enseñanza.

En las fuentes primarias no se han encontrado ejemplos para la enseñanza de la moral. Pero, se puede deducir que la formación del Tribunal Infantil en la Escuela Quintana y las recomendaciones de la lectura y el debate fueron formas de acercarla, De tal manera que los maestros renovadores cuidaron de la dignidad del niño proveyendo materiales que robustecieran su enseñanza.

Es posible que la formación moral fuera la misma vida, con los ejemplos de la vida corriente o de carácter excepcional, de mayor importancia los primeros, porque constituían ejemplos de fácil imitación y comprensión. Cuestión que estaba ligada a la formación religiosa, a la que ya se ha hecho referencia en el apartado sobre las innovaciones generales.

Se pueden comparar las propuestas de los maestros renovadores, acá presentadas, con algunas que aparecieron en cuadernos pedagógicos, que eran accesibles a los docentes, a través de las editoriales (nacionales y extranjeras) U.T.E.H.A., Kapelus, Lautaro, Stella, Humanitas de la décadas de 1960, 1970 y 1990. Las formas de los juegos y los centros de interés están transformados pero, las propuestas de aprendizaje en un proceso de formación personal se establecían a partir de la realidad del sujeto que bajo los lemas de *aprender a aprender, aprender haciendo y hacer con sentido*, podía aprender para la vida.

Ha sido de gran riqueza poder encontrar parte de la publicación anónima de una maestra renovadora cuyo relato de la vida diaria y la cultura escolar se presenta en las siguientes hojas.

En ese diario, que hoy se denominaría diario de ruta, se manifiestan actividades que en la actualidad se dedican a la expresión oral, no formal y que parten de la vida cotidiana de la vida de los alumnos y de la relación de diálogo pedagógica en el aula.

Esta fuente es valiosa porque en la experiencia de Escuela Nueva en Mendoza no se puede hacer una triangulación entre el ideario, la acción del maestro en el aula y el trabajo del alumno en sus cuadernos (Ver imagen 16).

Imagen 16. Memorias del aula (experiencia vital). Fuente Revista "Orientación", Año 2, Número 5, Setiembre de 1933. Mendoza (Biblioteca Gral. San Martín)

ORIENTACIÓN Pág. 51

DIARIO DE UNA MAESTRA

Prólogo

Este modesto ensayo de diario escolar ha sido escrito para satisfacer un pedido de mi Director y tener un motivo por el cual acercarme más a los niños y ser parte activa en sus conversaciones. Lleva el propósito de conocerlos y comprenderlos, evitando así, ciertas injusticias que a veces se cometen por ignorancia.

No pretendo decir nada nuevo y quizá se hallará en él muchos errores y cosas demasiado vistas, pero a las cuales hemos dado poca importancia aunque a veces son causa de fallas serias en la educación.

Mis observaciones diarias no figuran todos los días en este escrito, porque no todos los días se producen hechos que me interesen. Perdonarán los lectores la omisión de mi firma y el haber colocado a mis alumnos nombres supuestos, ya que por motivos personales lo he creído conveniente.

1° de Marzo:

Primer día de clase. Todos los chicos, contentos corren a saludarme. Algunos han venido el año anterior a nuestra escuela, de manera que ya nos conocemos.

Entramos en el aula y me encuentro frente a 27 caritas risueñas y vivarachas que responden presurosos a sus nombres. Debo familiarizarme con ellos, y con este motivo les pregunto como han pasado las vacaciones. Casi todos han extrañado la escuela y no se han alejado de la ciudad: son hijos de familias humildes.

Sin embargo Luisito fué a Rivadavia donde tiene unos parientes. Nos manifiesta que el campo es mejor que la ciudad porque hay muchos árboles, no hace calor y se ve el río.

POR X

Juanito fué hasta Chile. Está encantado de su viaje y, sin que le pregunte, nos cuenta como es la cordillera con su camino lleno de subidas, bajadas y vueltas. Nos dice que en el verano hay nieve en la cordillera. ¡Ha observado las nieves eternas! Describe la inmensidad del mar y las delicias de sus playas. Está enterado de la crisis chilena porque se ha fijado que la gente viste pobremente y que el peso argentino vale ocho chilenos. Por él sabemos que en el vecino país se emplean términos iguales a los nuestros, con diferente significado: al tranvía, le llaman "carro" y al ómnibus "góndola".

Con el relato interesante de Juanito y el aporte que nuestra imaginación dió, para completarlo, hemos tenido tema para pasar dos horas de franca camaradería.

2 de Marzo:

Carlitos, un chico muy travieso, ya conocido el año pasado por sus diabluras, comete hoy su primera falta. Deseando hacerse el gracioso arroja una cáscara de sandía en el patio, para que un perro que entró de la calle se resbalase. La suerte quiso que en ella pisara Mario; se cayó y embarró su guardapolvos. Llora porque su mamá le recomendó que lo cuidase y ahora le va a pegar. No perdona a su compañero mal intencionado. Como Carlitos dice que no fué ese su propósito, trato de amigarlos, pidiéndole que no repita su gracia. Poco después veo que no se han enojado y conversan amigablemente.

Debo clasificar a mis alumnos de acuerdo a su preparación para empezar pronto nuestro programa de estudios, y tomo una serie de tests graduados.

Los maestros, según las publicaciones, explicaron y describieron su trabajo de aula y lo presentaron como una práctica a modificar según las necesidades pero, en ellos falta lo trabajado por sus alumnos en los cuadernos de la diaria cotidianidad o la espontaneidad pedagógica de la tarea

CAPÍTULO VIII

EL LOGRO ADMINISTRATIVO Y PROFESIONAL

EL ESCALAFÓN DE 1931

En un apartado anterior se señaló que, una característica distintiva de la experiencia de Escuela Nueva en Mendoza fue la lucha por los derechos profesionales desde la acción gremial y sindical y como consecuencia de esa lucha, se elaboró el Escalafón de 1931.

Ese documento administrativo reguló, en parte, la política educativa y coronaba las resoluciones emitidas en 1918 y en 1919 y establecía mejores condiciones de trabajo para los maestros.

Las fuentes primarias que permiten su análisis son las Resoluciones de la Dirección General de Escuelas que se encuentran en el Archivo Histórico de Mendoza (A.H.M.), las que fueron emitidas en diferentes momentos históricos para ordenar el Gobierno Escolar. Son documentos que manifiestan el esfuerzo de diferentes normalistas que llegaron a dirigir la educación en la provincia y que indican cómo se fue concretando en actos administrativos - sin importar la orientación partidaria - la política educativa del estado provincial moderno.

Los tres primeros escalafones revelan la iniciativa profesional de los maestros mendocinos desde una perspectiva:

- Intelectual: con las publicaciones del periódico “Sarmiento” y la formación de los grupos pedagógicos “Idea”, en 1919 y “Nueva Era”, en 1927.
- Gremial: en 1917, con la Asociación de Maestros; en 1919, con Maestros Unidos y en 1931, con la Unión Gremial del Magisterio.

Estos primeros escalafones docentes se pueden considerar un ejemplo de modernización y de progreso social y profesional en el marco de la ley. En la expresión de Jean Louis Guereña (1991) se encuadran en el proceso de centralización que implica la dirección de la instrucción pública, uniformadora en lo administrativo y financiero.

Los asuntos que se plantean en los tres escalafones se refieren a las cuestiones de títulos, a los ascensos de categorías, al acceso a los cargos

de dirección y al nombramiento del mayor cargo jerárquico que era el de Inspector General de Escuelas, hoy Director General de Escuelas.

Para poder vislumbrar la importancia del logro de los maestros renovadores con el Escalafón de 1931 se consideró conveniente y necesario describir esos aspectos en los dos primeros documentos (1918 y 1919). Y para ello, retrotraerse a aspectos históricos políticos ya analizados en los primeros capítulos de este trabajo.

A. El Escalafón de 1918

A partir del mes de junio de 1917 se dispuso en la provincia de Mendoza la reorganización administrativa educativa que abarcó todos los departamentos de la Provincia (ver Cuadro 9), afectó al personal administrativo de la repartición (ver Cuadro 10) y, especialmente, a los inspectores que fueron reubicados por secciones y zonas.

Estos datos sobre la organización del Nivel Elemental de la provincia indican, por un lado, el grado de burocratización alcanzado y por otro, el proceso de movilidad social con la formación de la clase media.

El Escalafón de 1918 es breve y manifiesta que se propone resolver las deficiencias del organismo escolar de la Provincia, porque la situación del magisterio es deplorable y carece de las garantías que aseguren los derechos de los maestros en su vida profesional.

En esa época, los jóvenes que querían obtener su título de maestro en la provincia de Mendoza contaban, desde la Superintendencia de Daniel Videla y Correas (1879-1880), con los centros que surgieron de las medidas nacionales de la mano de Domingo F. Sarmiento y del presidente de la Nación, Nicolás Avellaneda: la Escuela Normal de Maestras (1878) y la Escuela Normal de Maestros (1879), creaciones que tenían por objetivo la unificación del Estado Nacional.

Cuadro 6. Organización de la Inspección en las escuelas mendocinas (1917). Fuente: Resolución DGE, Número 135, Libro 15, 1918. Mendoza (Archivo Histórico)

ORGANIZACIÓN DE LA INSPECCION EN LAS ESCUELAS DE LA PROVINCIA		
SECCION	ZONA	DOCENTE
PRIMERA	Capital	Florencia Fossatti (a) Matilde Flores (b)
SEGUNDA	Las Heras Guaymallén	César Segredo
TERCERA	Godoy Cruz Luján	Jubal P. Benavides
CUARTA	Tunuyán Tupungato San Carlos	León Maturana
QUINTA	Maipú San Martín	José Tosi
SEXTA	Rivadavia Junín Santa Rosa La Paz	José Fernández C.
SÉPTIMA	San Rafael General Alvear	José Chaca
OCTAVA	Lavalle	Gastón Mottet
De Cultura Física	Toda la provincia	Felipe Lerch
De Cultura Estética (Música y Dibujo)	Toda la provincia	Ismael Guerrero Carpen

NOTA:(a) Escuelas Especiales Superiores y Elementales; (b) Escuelas Infantiles, Particulares y Nocturnas

Cuadro 7. Personal administrativo de la Dirección General de Escuelas (1917). Fuente: Resolución DGE, Número 454, Libro 15. Mendoza (Archivo Histórico)

DIRECCION GENERAL DE ESCUELAS. PERSONAL ADMINISTRATIVO		
OFICINA	CARGOS	TITULAR (del cargo)
SECRETARIA	Oficial Primero Auxiliar Primero Auxiliar Segundo Oficial de Mesa de Entrada	Juan Ponce José Abrego Egidio Chaca Agustín Ojeda Mora
INSPECCIÓN	General Seccional Sub-Inspectora Auxiliar de primera Auxiliar de segunda Mensajero	Pedro Sabella Florencia Fossatti César Segredo José Tosi Jubal Benavides León Maturana Matilde Flores Adolfo Alvarez Luis Moretti Alberto Calderón
CUERPO MEDICO	Director	Dr. Manuel Cuenca
CONTADURIA	. Contador . Tenedor de libros Auxiliar . Liquidador Auxiliar de control . Jefe de Ajustes e Informes Auxiliar . Tesorero	César Julianes Cayetano Casasnivas Domingo de la Reta Remberto Abrego Juan Pareja Eulogio Muñoz José Báez Eliseo Vidart
ESTADISTICA	Jefe Auxiliar	José Oviedo Reynaldo Moretti
ARCHIVO	Jefe	Almanzor Ortiz
OFICINA DE UTILES (Anexo a Contaduría)	Jefe Auxiliar Capataz	Emilio Cejas Víctor Sotelo Cándido Molina
OFICINA DE ASUNTOS LEGALES	Abogado Jefe	Dr. Atilio Moretti
BIBLIOTECA	Director Auxiliares Portero	Santiago Ferro Simón Lacerna Angel E.Funes Máximo Sosa Buenaventura Reig
PORTERIA	Mayordomo Mensajeros Chauffeur	Felipe Signes José Echegaray Mario del Canto Eduardo Quezada

Sin embargo, el Gobierno Provincial tomó medidas para resolver la condición de maestro sin título y organizó las Academias Temporales de Maestros (1904), fundó la Escuela Normal Mixta Provincial José Federico Moreno (1912) y la Escuela Normal Agropecuaria e Industrial Alberdi (1915) que se encargó de la formación de los maestros provinciales rurales.

El escalafón estableció la organización de los maestros por categorías y ascenso a la jerarquía, según el tipo de escuela en que se desempeñara el maestro y la antigüedad en el cargo. Esa jerarquización dio un orden relativo y reconoció las situaciones de hecho, como la de los maestros con títulos provisorios. Los ascensos sólo se podían efectuar cuando los servicios así lo requirieran. El ascenso de categoría, de una escuela a otra, no podía realizarse si no se había cumplido con 2 años en la categoría anterior y tampoco facultaba para el traslado de su personal. Y la clasificación de las escuelas que tenía en cuenta la asistencia media, se mantuvo en el Escalafón de 1918, según lo establecía el Digesto Escolar de 1879:

- Escuelas Pre-Infantiles, actuales jardines de infantes;
- Escuelas Infantiles, a las que se ingresaba con cinco años, tenía sólo primero, segundo y tercer grado, con los programas de las escuelas graduadas;
- Escuelas Elementales, a las que se ingresaba con seis años, también con tres grados pero con mayor tiempo escolar;
- Escuelas Superiores, tenían los seis grados de escolaridad, con mayor carga horaria que las anteriores;
- Escuelas Rurales, con sólo dos grados y tres horas diarias de escolaridad;
- Escuelas Nocturnas, para no menos de 15 alumnos, con más de 15 años de edad, nocturnas o dominicales, para los estudios primarios y el desarrollo de artes y oficios.

Las disposiciones para los maestros rurales eran más estrictas. Por ejemplo, los egresados de la Escuela Normal Rural Alberdi no podían, bajo ningún concepto, ser designados en escuelas de la capital provincial hasta después de 4 años de trabajo en centros rurales, ya que habían sido

formados para el trabajo en la campaña. Probablemente, la intención de la D.G.E. era arraigarlos en la zona en la que trabajaban.

Este primer escalafón, según expresa el documento, tendría vigencia a partir del 1 de marzo de 1918, día en que se iniciaba el ciclo lectivo y garantizaba la estabilidad de los cargos directivos en las escuelas comunes designados antes del 22 de julio de 1918. Además, los maestros en ejercicio adquirirían a partir de la fecha de vigencia del escalafón, los derechos que el cargo les confería y no podrían ser removidos de los mismos, aun cuando no llenaran todos los requisitos que establecía el escalafón. Se computaban los años de servicio en las escuelas de la Provincia hasta esa fecha y se reconocían los títulos registrados.

El documento estableció la escala de sueldos para el personal de las escuelas comunes, teniendo en cuenta el título, la escuela y el cargo. Dentro de la primera categoría quedaban incluidos los cargos del Personal Técnico de la Inspección General (ver Cuadro 7). Pero, se volvió a privilegiar al *maestro con título nacional*.

El *horario de la enseñanza* se mantuvo según la tradición:

- Alternado de tres horas por la mañana y tres por la tarde -tal como registra la documentación del Período Colonial y a partir de la creación del Virreinato del Río de la Plata, en las escuelas conventuales y del Cabildo tanto para las escuelas de varones como para las de niñas, desde el lunes al sábado (A.H.M. Período Colonial, Sección gobierno, Carpetas N° 1-39 y Sección Gobierno, Carpetas N° 276-284). Estos aspectos se mantuvieron en la educación de la provincia, aún después de 1854 en que se sancionó la Constitución Provincial.
- Las *Escuelas Alternadas* y las *Superiores* (desde 1905) cumplían la hora clase de 45 minutos. Las *Escuelas Rurales Elementales* y *Graduadas* tenían precisado en horario semanal, los días jueves y sábados, para realizar tareas de Economía Doméstica, Agricultura, Jardinería, Ejercicios Físicos, Paseos Escolares, según la región y además, para atender las necesidades de los alumnos y la libre iniciativa de cada Director.
- Las *Escuelas de campaña* (desde 1912) suspendieron las clases del día sábado, para facilitar a los padres la "higiene personal de sus hijos y a los maestros realizar trabajos complementarios que regularicen y perfeccionen la acción docente y el régimen higiénico y administrativo de las escuelas" El día sábado, el maestro debía asistir y la jornada se

debía usar para las reuniones con los vecinos, los paseos escolares y las fiestas que no se hubieran realizado el mismo día de la conmemoración (A.H.M. Resolución D.G.E., N° 160, Libro 7, folios 330-331).

- Se mantuvo el horario escolar con el turno mañana, para las niñas y el de la tarde, para los varones. El Director podía decidir el ingreso entre las 7 y 7.30 para la mañana y las 14 y 14.30 para la tarde, para los meses de calor. Los otros meses (de frío) se podía ingresar una hora o dos más tarde en la mañana y una hora o dos más temprano en la tarde.
- Los *festejos o conmemoraciones del calendario escolar* eran fechas cívicas y religiosas: los días 1 de Enero, Jueves y Viernes Santo, 25 de Mayo, 9 y 25 de Julio, 1 de Noviembre, 8 y 25 de Diciembre.

También estableció que los Directores debían reemplazar a los maestros en el grado, en caso de inasistencias y que “ningún maestro podía trabajar en más de un turno por día”; que los Directores de *Escuelas Superiores y Elementales* no podían llevar grado, pero tenían la obligación de asistir a su puesto mañana y tarde y que los Directores de *Escuelas Infantiles y Pre-infantiles* debían llevar un grado en uno de los turnos y debían asistir a su puesto directivo en la otra sección del día.

Este escalafón tuvo una aplicación relativa y no resolvió la cuestión de las rentas escolares, ni la situación salarial de los maestros.

B. El Escalafón de 1919

Este escalafón fue proyectado por la Inspección General y está registrado como Resolución N° 730, con fecha 16 de diciembre de 1919. En ese momento ya había finalizado la famosa huelga de los maestros, a la que se ha referido en un apartado anterior, pero se mantenía el enfrentamiento con las autoridades provinciales. Al morir, en enero de 1920, el gobernador José Néstor Lencinas fue reemplazado por Ricardo Báez, presidente provisorio del Senado, y sus primeras medidas fueron: dejar fuera de la administración al Director General de Escuelas, Enrique Julio, y reincorporar a los maestros cesanteados (A.H.M Resolución D.G.E. N° 160, Libro N° 7, Folios 330-331).

El documento de 1919 pretendía garantizar al personal docente “una clasificación unánime de ascensos y remuneración graduada y proporcional, de acuerdo con los títulos y méritos adquiridos en los años de servicios, porque se manifestaban algunas deficiencias que era necesario

subsana, mediante una nueva reglamentación” Además, afirmaba que “llenaba los propósitos de justicia y que garantizaba la imparcialidad, libre de toda pasión y de toda influencia”. Asombra en la lectura de la fuente, el empleo de términos actuales como equidad y justicia, aplicados a la clasificación personal de los docentes, la que se debería realizar dos veces al año (A.H.M. Resolución D.G.E. N° 730, Libro N° 20, Folios 293-299).

Este documento derogó del Escalafón de 1918 todo lo que se refería a la categorización del personal técnico y docente diplomado, por escuelas y por antigüedad. Y estableció las condiciones de ingreso al magisterio provincial, las categorías, la clasificación y cómputos de los servicios y los ascensos.

Ser maestro de la provincia de Mendoza requería registrar el título profesional, someterse a examen del Cuerpo Médico Escolar y “dar fe, a satisfacción de la Dirección General, sobre la conducta y honorabilidad” (A.H.M. Resolución (D.G.E.) N° 730, Libro 20, Art. N° 1, Inc. 1- c).

El Escalafón estableció que el ingreso se haría según la necesidad de los servicios y el nombramiento se establecía en la categoría inicial. También, el documento aclaraba que no se haría ninguna designación efectiva hasta después de un año de servicios y de haber obtenido una clasificación por lo menos de regular.

Para ocupar los cargos directivos serían preferidos o tendrían prioridad aquellos docentes que cumplieran con los requisitos antes mencionados de salud y moralidad pero, que hubiesen realizado sus servicios en las escuelas de la provincia de Mendoza. Todo el personal técnico y docente quedaba distribuido, según sus títulos en cuatro categorías (ver Cuadro 11). Esta categorización siguió priorizando los títulos nacionales y afirmó una mayor desigualdad.

Este escalafón eliminó la antigüedad docente. Es cierto que la consideración profesional del docente no debe radicar sólo en este ítem, pero se debe reconocer que es necesario como un estímulo para la tarea docente y especialmente en aquellos cargos de escuelas alejadas.

La clasificación y el cómputo de los servicios fue un aspecto novedoso, porque pasaba a ser regulado administrativamente.

Cuadro 8. La categorización de los maestros (1919). Fuente: Resolución DGE, Número 730, Libro 20. Mendoza (Archivo Histórico)

CATEGORIZACION DE LOS MAESTROS		
Categorías	Títulos	Títulos equiparados
Primera	Profesor Normal Nacional	Ningún título se reconocía con la misma jerarquía
Segunda	Maestro Normal Nacional (M.N.N.)	Maestro Normal Rural (M.N.R.)
Tercera	Maestro Normal Provincial (M.N.P.)	Maestro Normal Provincial (M.N.P.) de otras provincias
Cuarta	Maestro Provincial (M.P.)	*.Maestro Rural (M.R.), *Maestro Provincial (M.P.) de otras provincias, *Sub-preceptor Normal (S.P.N.), *Título extranjero revalidado

La clasificación de los servicios se debía realizar teniendo en cuenta: la preparación general de los maestros, la actuación profesional en el cargo que ocupaba, los trabajos didácticos especiales, la asistencia, la puntualidad y el concepto moral social. En la escala se consideraba del 1 al 4 insuficiente; del 5 al 6 regular; del 7 al 8 bueno; 9 muy bueno y 10 distinguido. El concepto general se obtendría clasificando, de la siguiente forma: preparación general de 0 a 3; actuación profesional de 0 a 3; trabajos especiales de 0 a 2; asistencia y puntualidad de 0 a 2. Se computaba 0 (cero) malo; 1 (uno) regular; 2 (dos) bueno; 3 (tres) muy bueno.

Esta clasificación se debía realizar dos veces al año, en la misma planilla, y el concepto anual de cada miembro del personal lo otorgaría un tribunal compuesto por el Director General como presidente, el Inspector General Técnico o Inspectores Seccionales y por simple mayoría. Este procedimiento se realizaba desde principios de siglo -de una manera más sencilla- con las consideraciones de clases semanales que registraba el Director en un Cuaderno de Observaciones. Todos los datos eran presentados al Inspector dos veces al año cuando realizaba las visitas escolares (Digesto Escolar, Tomo II, 1910, pp. 132-134).

Con el Escalafón de 1919, se incorporó en la clasificación del maestro un ítem denominado *concepto moral social* cuya lectura provoca interrogantes.

Por tradición, para ingresar a un cargo de maestro se requería un certificado de Buena Conducta que dependía de tres cartas de presentación de personas responsables. En este nuevo escalafón se exigió la clasificación de esta condición veces al año y se precisó que “el concepto moral social se considerará independientemente de la docencia, ya que deficiencias en él, importaría inhabilitación” (A.H.M. Resolución D.G.E. N° 730, Libro 20, Art. N°1, Inc. 9).

La resolución está firmada sólo por Enrique Julio y con fecha 30 de julio de 1919, tres días después de iniciada la huelga de los maestros. Y sus notas distintivas como *máxima autoridad educativa* fueron el autoritarismo y la arbitrariedad tanto antes como después de la Intervención Federal.

Ahora bien, la clasificación moral social puede tener diferentes lecturas: una positiva porque le podría haber dado reconocimiento social al maestro pero, es poco creíble y otra, que es la de haberla usado como justificación para la exoneración solapada de aquellos maestros pensantes y opositores al gobierno escolar y al leninismo. Esta última explicación se basa en los conflictos que el D.G.E. tenía con el gremio de Maestros Unidos y por la sanción que había establecido a los objetivos del grupo “Idea”.

El tema de los ascensos era un asunto controvertido, porque no siempre los que llegaban a los cargos de conducción se caracterizaban por su profesionalidad y por su contracción al servicio. Esta situación ya había sido expuesta por el grupo “Idea”, porque en ocasiones los cargos se habían convertido en una forma de ascenso social apoyada por el clientelismo político.

Esta cuestión se reglamentó con la clasificación de los docentes. El escalafón establecía que si se obtenía el concepto de *DISTINGUIDO* se computaban dos años de servicios para el ascenso por año trabajado; mientras que si se obtenía *INSUFICIENTE* no se registraba el año de trabajo. Se les aseguraba a los docentes acceder a una categoría superior cada tres años de buenos servicios. En el escalafón se mencionaba la elevación de categoría de maestros y la “provisión de cargos directivos” anualmente, según “la nómina que Inspección General formule”, la que debía ser pública y especificar título, años de servicios, categoría, concepto

profesional y orden de mérito (A.H.M. Resolución D.G.E. N° 730, Libro 20, Art. N°1 Inc. 20).

La elevación de categoría de maestros por su calidad o profesionalidad se podía considerar un avance. Pero resultaba una contradicción en el documento, porque los maestros estaban categorizados sólo por su título profesional y no figuraba ningún reconocimiento por la escuela donde cumplían sus servicios. Además, serían recategorizados por la nómina de la Inspección General. Hasta aquí la letra puede ser sencilla, pero la interpretación dudosa. También se debe recordar que los maestros habían renunciado al intento de categorización en 1916, para que se cumpliera con el pago mensual de sus salarios.

En el orden para los ascensos a cargos directivos no figura la antigüedad para el Director de Escuela Infantil, lo que puede sugerir que eran pocas escuelas, con poca matrícula o escuelas alejadas. Tampoco se mencionan -en ningún apartado- las escuelas nocturnas, lo que puede significar que tenían baja matrícula o eran consideradas en alguno de los cargos mencionados. En este escalafón se mencionan, por primera vez, los cargos directivos para Escuelas Complementarias (ver Cuadro 9).

Cuadro 9. Condiciones para el ascenso a la jerarquía (1919). Fuente: Resolución DGE, Número 730, Libro 20. Mendoza (Archivo Histórico)

ASCENSOS A LA JERARQUÍA		
CARGO	ANTIGÜEDAD ACREDITADA	CATEGORÍA
Director de Escuela Infantil	No figura	Primera
Vice Director de Escuela Elemental	2 (dos) años	Primera
Vice Director de Escuela Complementaria	4 (cuatro) años	Primera
Director de Escuela Elemental	6 (seis) años	Primera
Director de Escuela Complementaria	10 (diez) años	Primera

Entre las disposiciones generales, se especificaba que todo nombramiento que no reuniera las condiciones que se establecían se otorgaba en condición de interino y que el escalafón empezaría a regir a partir del 1 de marzo de 1920.

En este documento se encuentran los tres formularios para elaborar el concepto profesional de los maestros y directivos: el que completaría el tribunal, el de concepto de los directores y el del concepto de los maestros; éstos dos últimos son semejantes a un cuestionario de evaluación actual. Figuran entre algunos aspectos de observación para la evaluación de los docentes: asistencia, presentación, preparación docente y actividades especiales que se mantienen en vigencia.

Este escalafón, que surgió en un período de violencia moral, política y social, rigió hasta que se emitió el documento de 1931.

C. El escalafón de 1931

En 1930, durante la intervención federal a la Provincia del Dr. José María Rosa, que autorizó la apertura de la Escuela Experimental a cargo del Centro de Estudios Pedagógicos, se nombró Director General de Escuelas al Dr. Rafael Guevara y, como Inspectora de Escuelas, a la maestra Florencia Fossatti.

En esa etapa se inició la elaboración del escalafón docente que se encuentra registrado como Resolución N° 15 del 5 de febrero de 1931, que fue elaborado con la participación de las entidades gremiales del Magisterio: Maestros Unidos y Asociación de Maestros. Y está firmado por el Director General de Escuelas Dr. Rafael Guevara y el Secretario General W. Van (A.H.M. Resolución D.G.E. N° 15, Año 1930-1931, Libro N° 43, Folio 245-458).

La elaboración de este documento administrativo surgió de la participación de docentes y se sustentó en un principio democrático. El texto mencionaba que el "proyecto de referencia por sugestión de esta Dirección General, ha pasado previamente por el análisis y discusión de todas las entidades docentes de la Provincia". Y además, que "han emitido su juicio y propuesto las enmiendas y agregados que han considerado oportunas en defensa de sus intereses y de los de la enseñanza".

El gobierno escolar aclaraba que "de ese riguroso control sólo habían resultado modificaciones de detalle, subsistiendo intacta su esencia". Esto fue una novedad en la organización escolar. Por primera vez los docentes participaban a través de sus entidades gremiales para conseguir sus derechos profesionales.

Este nuevo escalafón buscaba reglar "la carrera docente en forma más ecuánime; que estableciera un contralor equitativo de los valores

individuales y Profesionales y que ofreciera una mayor garantía de eficiencia y rendimiento de la labor del maestro”. Porque reconocía que el Escalafón en vigencia (el de 1919) había “evidenciado inconvenientes, errores y desviaciones” y ordenaba en el nuevo: títulos, categorías, concursos para el ascenso en la jerarquía docente, la clasificación y los cómputos de los servicios, aspectos que se precisarán a continuación.

1. Los títulos

En este asunto se le dio preferencia al título de Maestro Normal Nacional, porque era el que ofrecía más “seguridades de estudio regular y metodizado dentro del criterio didáctico” y porque consideraba que el que había “encauzado su vida hacia la carrera docente se había preparado para ejercerla con eficiencia después de estudios prolongados y sacrificios”. El prestigio que alcanzó ese título se debió a la organización que rigió en la Escuela Normal Nacional desde la dirección de José María Torres (1876-1883 y 1892-1894) y que derivó en la orientación científica del normalismo argentino.

En la práctica se aceptó cualquier título profesional o los títulos reconocidos hasta el momento, pero según expresan las disposiciones transitorias, estos maestros no podían acceder a los ascensos que establecía el Escalafón hasta cumplir dos años en la segunda categoría.

En ese momento sólo se confirmó en los cargos a los Inspectores con título nacional que registraran buena actuación y cuyo nombramiento se ajustaba al Escalafón vigente.

Para el ingreso a la carrera docente también se mantuvo como requisito acreditar las condiciones de buena salud y poseer el *bono de puntaje* que les permitiría a los maestros acreditar sus méritos para ocupar las vacantes.

2. Las categorías

Se reconocieron las categorías de Inspección a directores y a maestros, y aunque se establecía que los ascensos eran progresivos para poder acceder a ellos, sólo se reconocían los servicios en la Provincia.

La efectividad en el cargo de maestro se determinaba cuando el maestro se clasificaba en la primera categoría. El ascenso de primera categoría se producía a los tres años de buena actuación, aunque a los maestros rurales se les reducía el servicio en un año.

Los ascensos de Dirección e Inspección se debían producir cada 5 años de buena actuación con *concurso de méritos y oposición*. En las disposiciones generales se establece que la confirmación en la jerarquía se produciría después del primer año de ejercicio y según lo resuelto por la Mesa Calificadora de Méritos, debidamente documentada.

A los directivos que prestaban servicios en escuelas con menos de seis grados y con menos de ciento cincuenta alumnos asistentes sólo se los computaban como antigüedad para el concurso de mérito.

Cuadro 10. Clasificación de los maestros (1931). Fuente: Resolución DGE, Número 15, Libro 43. Mendoza (Archivo Histórico)

ESCALAFÓN DE 1931		
CARGO DOCENTE	CATEGORIAS	REQUISITOS
MAESTRO	Segunda	Situación del maestro que ingresaba: 1, 2 y 4 años de Buena Actuación y Prueba de Competencia (aprobada) 3 años de Buena Actuación.
	Primera	
DIRECTOR	Tercera	Todas progresivas para Directores y para Vicedirectores las dos últimas: con 5 años de Buena Actuación. Para ser Director: *maestro de 1° categoría con Buena Actuación y <i>Concurso de Oposición</i> Para ser Vice-Director: 2 años de Buena Actuación y <i>Concurso de mérito</i>
	Segunda	
	Primera	
INSPECTOR	Sub-Inspector	Para el ingreso se requería: *Título Nacional. * 5 años de Buena Actuación en la jerarquía directiva * Concurso de méritos y oposición (Art. 12)
	Inspector	
	Inspector General	

Este escalafón estableció en las disposiciones transitorias que todos los maestros en ejercicio debían ser clasificados en sus respectivas categorías (ver Cuadro 10). Y se confirmó en sus cargos al personal directivo con buena actuación y al de Inspección con título nacional.

Todo miembro del magisterio podía ser bajado de categoría o separado de su cargo por falta grave en el desempeño del mismo. El hecho debía comprobarse mediante sumario que debía ajustarse al reglamento, en caso contrario quedaba nulo.

Se propuso también “aumento progresivo de sueldos y bonificaciones” pero, quedaba expreso que “la dirección Gral., obligada por la situación del erario escolar debía diferir tan importante tópico para mejor oportunidad porque no se tiene la seguridad plena de que los recursos” permitieran afrontar el gasto que la innovación implicaba.

Como siempre la cuestión del presupuesto quedaba sin resolver.

3. Los concursos para el ascenso en la jerarquía docente

Este fue el gran cambio que propuso el escalafón, porque los concursos eran los que permitirían los ascensos en la jerarquía docente.

Se reglaron, según los cargos y categorías a ocupar, de la siguiente manera:

- Concurso de competencia, correspondía a los maestros para clasificarse en la primera o segunda categoría.
- Concurso de oposición, para ingresar a la carrera directiva
- Concurso de mérito, cuando el número de concursantes fuera superior al triple de las vacantes.

Para poder ser Inspector se requería el concurso de mérito y de oposición, lo que implicaba el nombramiento de un maestro con la categoría de Inspector para ser nombrado Inspector General de Escuelas, previsión con la que se pretendía evitar que la máxima autoridad educativa fuera colocada a dedo o resultara de la transacción política del gobierno de turno.

Los concursos de competencia y oposición exigían una evaluación teórica y otra práctica. (Art. 16).

El programa teórico mínimo se refería a conocimientos de Metodología, Psicopedagogía, Antropología Escolar e Historia de la Educación. Para la prueba de Inspección se requería conocimientos de Organización y Legislación Escolar Argentina y para los directores sólo el programa de organización (Revista Orientación, N° 1, diciembre 1932, p.28)

Los contenidos registrados en las resoluciones son semejantes a los que se usaron para el concurso de Inspección en España y que fueron publicados para conocimiento de los maestros (Revista Orientación, N° 2, Enero de 1933, p. 32). (Ver Imagen del concurso en España).

La prueba práctica requería “particularizar al ejercicio de la función propia de cada jerarquía”.

Las pruebas se debían tomar en ese orden primero teórico y luego práctico, y tenían carácter eliminatorio, especialmente si se evidenciaban defectos en el manejo de la lengua. Además quedaba excluido de la prueba práctica quien no hubiese obtenido la clasificación de MUY BUENO.

Las pruebas de cada concurso se clasificaban por orden de mérito, según el promedio y por separado las teóricas de las prácticas. Si el promedio entre dos o más concursantes no expresaba diferencias, se debía decidir por el concurso de méritos.

La Dirección General debía fijar la sede, zona y fecha de los concursos, el programa de la prueba, la inscripción y las normas para los aspirantes.

Componían el jurado:

- el Inspector General (que podía delegar su representación en un Inspector de Zona)
- dos educadores en ejercicio (elegidos libremente por los maestros de la zona en que se realizaba el concurso)
- dos maestros (uno de la jerarquía inmediata superior y otro de la misma categoría concursada, dentro de la zona de referencia) (Art. 21).

Ese jurado podía declarar el concurso desierto si los aspirantes no demostraban competencia para la jerarquía que se concursaba (Art. 21).

Los concursos de méritos entre dos o más aspirantes de análoga actuación se debían resolver por el de mayor antigüedad en el cargo, por el título superior o por la antigüedad efectiva en la docencia (Art. 22).

Imagen 17. Contenidos del concurso de inspección en España. Fuente: Revista "Orientación", Año 1, Número 1, 1933. Mendoza (Biblioteca Gral. San Martín)

LA INSPECCIÓN TÉCNICA EN ESPAÑA

Concurso para ascenso a Inspectores de primera enseñanza.— Acaban de realizarse oposiciones a Inspectores de primera enseñanza. Los dos primeros ejercicios, (que constituyen la prueba teórica), comprendían estos cuestionarios:

I. Pedagogía fundamental

1. Qué se propone la Pedagogía. Cuándo y por qué es ciencia.
2. Ideales de la Educación más representativos de cada época y de cada doctrina.
3. El sujeto de la Educación, Pedagogía escolar y Pedagogía social.
4. Alcance y propósitos de la educación moral. Medios de realizarla en la enseñanza primaria.
5. La libertad por la educación.
6. Fundamentos psicológicos de la responsabilidad. Desviaciones de la voluntad.
7. Problemas de la educación sexual.
8. La educación de la sensibilidad.
9. Valor de una educación artística. El Arte y la Naturaleza en la vida y en la escuela.
10. La elaboración de las ideas. Disciplina intelectual.
11. La personalidad del alumno. Los intereses de cada edad. Cómo respetarlos y superarlos.
12. Trabajo, juego y deporte en sus relaciones con la educación.
13. Problemas pedagógicos en relación con la fatiga.
14. La herencia, el medio y la educación.
15. Qué se propone la escuela. Misión del maestro.
16. Actitud de la escuela ante las religiones, las doctrinas políticas y las clases sociales. Ideales de solidaridad humana.
17. Justificación pedagógica y social del sistema de escuela unificada.

II. Metodología y organización escolar

18. La escuela intelectualista y la escuela activa. ¿Son antagónicas?
19. El escolasticismo y el humanismo en las ideas pedagógicas.
20. Contrastes entre la concepción pedagógica de Rousseau, Pestalozzi y Herbart.
1. El Método. Métodos lógicos y métodos pedagógicos.
2. Procedimientos de enseñanza. Sus clases, su valor y su justificación.
3. El trabajo del alumno como eje de la actividad escolar. Cuando cumple su función educativa.
4. El trabajo del maestro: sus características.
5. El libro en la escuela.
6. Metodología del idioma.
7. Metodología de las ciencias de la Naturaleza.
8. Metodología de las Matemáticas.
9. Metodología de la Historia.
10. Metodología de la Geografía.
11. La Moral y la Educación cívica en la escuela.
12. El trabajo manual, el Dibujo, el canto y el juego como instrumentos de educación.
13. Valor y condiciones del material de la escuela. Su influjo educador y modo de lograrlo.
15. Necesidad de una clasificación de los alumnos. Criterio que pueda seguirse.
16. Distribución regulada del trabajo escolar y enseñanza ocasional. Crítica.
17. Modos de concebir el programa escolar y su crítica.
18. Formas generales de organizar la escuela.
19. Diferentes tipos de escuela activa.
20. Ensayos de nuevos métodos de educación.

La Mesa Clasificadora de Méritos estaba constituida por el Inspector General y dos Inspectores de zona (el de mayor y el de menor actuación en el cargo) (Art. 23). Y las decisiones y los fallos fundados del Jurado y de la Mesa Clasificadora eran inapelables, resueltos por simple mayoría de votos y consignados en acta firmada por todos sus miembros (Art. 24).

En este ordenamiento legal había disposiciones específicas para los concursos de enseñanza especializada: en el capítulo quinto, para las Escuelas Industriales y en el capítulo sexto, para el personal de Música.

En 1933, la aplicación de lo prescripto permitió que se realizaran por segunda vez los concursos de oposición para obtener el ascenso a cargo directivo. Por ellos ingresaron a los cargos María Paz López de Medina, Alberto Moyano Lucero, Filomena Codorniú, Teresa Boaknin, Italia Bianchi de Marhuenda y María Guerrero de Sosa (de cuya hija hemos recibido testimonio oral). Hasta hoy los concursos se realizan en Mendoza y mantienen las características de examen teórico-práctico.

Sorprende en los maestros renovadores la capacidad de autocrítica y de auto-evaluación. Es posible expresar esa certeza, porque después de los concursos de 1933, se publicó un artículo sobre las oposiciones en el que se consideraba la seriedad de establecer “en nuestro régimen educacional” una “importante reforma, legal, justa y necesaria para el perfeccionamiento de la profesión”. Y se proponía mejorar la parte experimental de las pruebas, según “las impresiones recogidas entre los que participaron en el concurso” (aspirantes o miembros del Jurado) (Revista Orientación N° 3, Año II, abril de 1933, pp. 1-2).

Entre las propuestas se proponía modificar la prueba práctica, porque las experiencias se realizaban todas en un día determinado ante el Tribunal y se debía presentar un informe en cuarenta y ocho horas.

El artículo expresaba que esos límites disminuían la seriedad científica de las experiencias dinamométricas o estesiométricas, porque no se podían realizar con “gran número de sujetos” y se requerían repeticiones para observar y registrar las variaciones. Por lo que se proponía que:

- la parte experimental que corresponde a los diversos temas del programa mínimo la realizaran libremente los aspirantes, a medida que fueran adquiriendo la preparación teórica;

- la realización de las pruebas fuera controlada por el personal directivo de la escuela en que el aspirante prestaba servicios;
- la exposición de los puntos de vista del experimentador y la de las conclusiones deducidas se debían presentar en un informe que el director de la escuela debía remitir a la Inspección General con todos los elementos empleados y demás comprobantes; y
- la Inspección General debía retener los trabajos para someterlos oportunamente a la consideración del Jurado que se constituyera y se iría anotando en un registro foliado la índole del trabajo, su extensión, la documentación y el nombre del autor.

Estas propuestas no pretendían una solución definitiva sino un proyecto viable con las ventajas de mayor valor científico de los trabajos, mejor preparación de los aspirantes y menor duración de los concursos.

4. La clasificación y cómputo de los servicios

Entre las disposiciones generales del Escalafón se consideraba año de actuación a un mínimo del 80 % del total de días hábiles del curso. Pero, como ya se ha mencionado, sólo se computaban para el ascenso los años de servicios prestados en la Provincia de Mendoza.

Se proscribió la acumulación de cargos que provocara incompatibilidad horaria y se podía bajar de categoría por faltas graves, como ya se mencionó. Además se estableció el Bono de Puntaje para acreditar méritos en la carrera docente, según los siguientes conceptos:

- El Profesor Normal Nacional: tres puntos; el Maestro Normal Nacional: dos puntos; el Subpreceptor Normal: un punto.
- Por la clasificación media del curso Normal de siete o más: un punto.
- Por haberse recibido en Institutos Nacionales existentes en la Provincia: un punto.
- Por cada año transcurrido desde la fecha de inscripción del título en la Repartición: medio punto. Este derecho lo perdía el maestro al que se le ofreciera una vacante para iniciarse en la carrera y no la aceptase (salvo impedimentos atendibles).

El tercer concepto mencionado nos permite deducir que el Gobierno Escolar reconoció los centros educativos privados de la Provincia en esa época, que en su mayoría eran escuelas religiosas o de diferentes colectividades. Ya que los estudios secundarios privados quedaban bajo la

inspección o supervisión de los establecimientos de gestión fiscal, según la Ley N° 934, desde la presidencia de Avellaneda (1874-1880),

Sabemos, por las fuentes primarias, que los reclamos o la lucha por los derechos profesionales se inició a principios del siglo XX, como ya se ha explicado, con las cartas de los maestros reclamando su salario y que la concreción del Escalafón de 1931 coronaba muchas aspiraciones (ver Cuadro 11).

A partir de 1936, se suprimieron oficialmente todas las innovaciones de la Escuela Nueva. Pero se mantuvieron algunos puntos del Escalafón de 1931 que había sido promovido por las entidades gremiales, tales como:

- el requisito de título habilitante otorgado por el Estado;
- el ascenso jerárquico a través de los concursos de méritos, de competencia y de oposición, para todos los docentes mendocinos; y
- el bono de puntaje, que hoy es otorgado por la Junta Calificadora de Méritos, y que es requisito para poder acceder a cargos o realizar cualquier movimiento administrativo.

Es una certeza que el proyecto del Escalafón de 1931, que fue presentado a los maestros de la provincia para que le hicieran las reformas o modificaciones necesarias, no fue sólo un instrumento para ejecutar una normativa política. Los maestros no modificaron ninguno de los aspectos o innovaciones que presentaba el documento. Por lo que se puede sostener que la redacción y elaboración del Escalafón de 1931 fue el resultado de una identidad profesional que los maestros que lideraron la experiencia de Escuela Nueva habían ido construyendo a través de la historia docente provincial y cuyos discursos los reformularon en el contacto con la práctica.

La realidad regional no se encontraba aislada de los conflictos nacionales e internacionales de la época.

Los enfrentamientos eran graves, pero el color político de los funcionarios de turno no impidió la formulación de los derechos profesionales, antecedentes del Estatuto del Docente de 1958 que se mantiene, relativamente, como norma regulatoria de la actividad docente en la provincia de Mendoza.

El Escalafón de 1931 ha quedado como un ejemplo de la iniciativa profesional de los maestros y del significado social que lo justificó.

CAPÍTULO VIII: EL LOGRO ADMINISTRATIVO Y PROFESIONAL

Cuadro 11. Características generales de los primeros escalafones docentes. Fuente: Resoluciones de la DGE, Años 1917,1918, 1919 y 1931. Mendoza, (Archivo Histórico)

LOS PRIMEROS ESCALAFONES DOCENTES			
ASPECTOS	1918	1919	1931
Ingreso	No se precisa. Se mantiene la tradición: Título habilitante, Certificado de Buena Salud, Certificado de Buena Conducta	*Registrar Título profesional, Examen del Cuerpo Médico Escolar, Cartas sobre conducta y honorabilidad	* Poseer título profesional nacional. *Certificado de Buena Salud expedido por el Cuerpo Médico Escolar
Títulos	Organización de los maestros por categorías y por los años de antigüedad. Se reconocían los títulos de P.N.N., M.N.N., M.R.N., M.N.P., M.R.P. y Maestros con títulos provisorios	Mantiene la categorización sólo en función de los títulos reconocidos	Reconoce los títulos de: P.N.N. (3 puntos), M.N.N. (2 puntos), Subpreceptor N. (1 punto) Puntaje para el Bono de Concurso.
Sueldos	Se establecen según las categorías, la antigüedad y el tipo de escuelas	Los directivos y maestros de primera categoría tendrán un 10 % de aumento progresivo sobre su sueldo cada 3 años de buenos servicios. Se reconoce el sueldo de maestro como sueldo tipo. Nómina anual de ascensos y categorización	No se precisa
Horario	Se establece: Hora clase de 45 minutos, Jornada de 5 horas, Festividades cívicas y religiosas, El maestro sólo podía trabajar un turno (Art. 11, Inc. 25)	No precisa * Se mantiene la tradición	No se precisa * Se mantiene la tradición
Cómputo de los servicios	No se precisa.	Se establece Tribunal de Clasificación y la escala de clasificación (numérica y cualitativa).	* Se establece Bono de Puntaje para los docentes.
Clasificación de los servicios	No se precisa	Según: la preparación general, la actuación en el cargo, los trabajos didácticos especiales, la asistencia, la puntualidad, el concepto moral social	Según: el título, la clasificación del Curso Normal (de 7 o más), el título expedido en Institutos Nacionales existentes en las provincias, por cada año transcurrido desde la inscripción del Título en la Repartición, si no ha renunciado al ofrecimiento de alguna vacante (salvo razones atendibles) ^o

Ascensos	Sólo tendrán efecto cuando la calidad de los servicios lo requiera (Art. 11, Inc. 17)	Se obtendrán cada 3 años de buenos servicios. Carácter de interino si no reúne las condiciones que establece el escalafón (Art. 2, Inc. 21)	Según: la prueba de competencia y años de antigüedad (Art. 5, 7), Concurso de mérito (Art. 8) * Concurso de oposición (Art. 9)
----------	---	--	--

Para poder precisar la importancia del logro de los maestros mendocinos con el Escalafón de 1931, se consideró conveniente y necesario describir esos aspectos en los dos primeros documentos (1918 y 1919) como se presenta a modo de síntesis y que expresa el proceso histórico político educativo desarrollado en ese breve período (Ver cuadro 11).

CAPÍTULO IX

LA DESTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA RENOVADORA

Es extraño pensar en un mismo país y en un mismo tiempo la experiencia de Escuela Nueva y reconocer dos situaciones tan opuestas. Mientras en la provincia de Mendoza se eliminaban las propuestas reformistas del ámbito escolar, en la provincia de Santa Fe se incorporaban para permanecer, aún en el exilio interno, hasta avanzada la década de 1960.

En la experiencia de los maestros de Mendoza cabe preguntar ¿cuáles fueron las razones de su destrucción?

La destrucción de la experiencia de Escuela Nueva, desarrollada en Mendoza, en el período 1926-1936, se puede explicar desde dos perspectivas: una política y otra pedagógica, ambas imbricadas, y para poder realizar una lectura didáctica son expuestas y descritas por separado.

A. La perspectiva política

Las profundas divisiones filosófico-políticas que llevaron a la Segunda Guerra mundial (1939-1945), después de las infames condiciones establecidas en el Tratado de Versalles, fueron inevitables. Y la situación en la provincia de Mendoza se manifestó en un enfrentamiento ideológico y de poder en consonancia con la situación política internacional, en especial europea.

Esas divisiones se manifestaron en el ámbito provincial mendocino, según lo demuestran los diarios de la época, con las manifestaciones por el Centro de la ciudad de Mendoza: una, a favor de Mussolini que había invadido Etiopía y otra, de apoyo a los republicanos españoles. Ese micro clima demostró que las posiciones en el juego de poder no eran indiferentes y su resultado estableció el triunfo del nacionalismo agresivo y la derrota de las tendencias democráticas y progresistas. Eran dos proyectos políticos antagónicos.

Esa etapa de 1926-1936, en la que se desarrolló la acción de los maestros renovadores, estaba fuertemente signada por la idea de cambio e impregnada de utopía. La pasión a flor de piel se reflejaba en los diarios de la época.

Los maestros renovadores creyeron más en la fuerza de sus ideas que en la del poder político. Y se olvidaron que el Estado, al hacerse cargo de la educación, liga el modelo social que lo sostiene con las reformas educativas. De ahí que los Golpes de Estado, lección aprendida en toda América Latina, instauraron durante todo el siglo XX, reformas curriculares que les permitieran justificar su legitimidad y asegurar su continuidad.

Para esa década (1926-1936), el ser nacional argentino aún se encontraba invadido de inmigrantes europeos por lo que la educación y el servicio militar eran factores que se orientaban a consolidar el Estado Nacional. Esto le demandaba a la educación responder al espíritu nacional, a las ideas de lo argentino, que paulatinamente se iba convirtiendo en un nacionalismo agresivo.

Carmagnani (1984) asevera que el nacionalismo agresivo se expandía en Argentina porque las capas medias apoyaban a la oligarquía, explicación limitada y que manifiesta un gran reduccionismo. Porque en la realidad de la provincia de Mendoza, los maestros renovadores provenían de esas capas medias, de esa extracción social y la expansión de ese nacionalismo implicaba la alianza con el pasado, con los conservadores y con los contra-revolucionarios, es decir, con las tradiciones.

Ahora bien ¿qué era ser conservador?

Para poder caracterizar a los conservadores ha sido conveniente valerse de la descripción que realizó Juan Bautista Alberdi (en su Biografía del General Bulnes), donde, con el mayor grado de precisión, los identificó respondiendo a un programa que consistía en:

- conservar, robustecer y afianzar las instituciones consagradas,
- mantener la estabilidad de la paz y el orden como principios de vida;
- promover el progreso sin precipitarlo;
- evitar los saldos y las soluciones violentas en el camino gradual de los adelantamientos;
- abstenerse de hacer cuando ni se sabe hacer o no se puede hacer;
- proteger las garantías públicas sin descuidar las individuales;
- abstenerse de la exageración y la falsa brillantez en las innovaciones: cambiar, mudar, corregir, conservando;

- preparar el fruto antes de recogerlo;
- sustituir con la experiencia propia las teorías ajenas; y
- anteponer lo sólido a lo brillante, lo positivo a lo incierto y dudoso (En Monserrat, entrevista realizada al Dr. Dardo Pérez Guilhou, 1992, p.108).

Y ¿qué era ser un contra-revolucionario?

El ser de un contra-revolucionario, según uno de los más destacados ideólogos latinoamericanos, es una actitud del alma que no exige instrucción superior:

- es quien conoce la Revolución, el Orden y la Contra-revolución en su espíritu, sus doctrinas, sus métodos respectivos;
- ama la Contra-revolución y el Orden cristiano, odia la Revolución y el “antiorden”;
- hace de ese amor y ese odio el eje en torno al cual gravitan todos sus ideales, preferencias y actividades.

En estado potencial:

Son todos los que tienen de una u otra de las opiniones y de los modos de sentir de los revolucionarios, por inadvertencia o por otra razón ocasional, y sin que el propio fondo de su personalidad esté afectado por el espíritu de la Revolución. Advertidas, esclarecidas, orientadas, esas personas adoptan fácilmente una posición contra-revolucionaria (Correa de Oliveira, 1960, pp.169-170).

Para el autor, los mejores soldados de la contra-revolución, animados por una admirable comprensión de su espíritu y de sus objetivos, han sido muchas veces simples campesinos de Navarra, la Vendée o del Tírol.

Entre los contra-revolucionarios se encuentra el reaccionario, que como lo describió Pérez Guilhou:

No separa los principios de las formas históricas que los realizaron, lo esencial de lo accidental, lo válido de lo inservible. Se aferra a todo lo que está vigente sin querer cambiarlo, con la angustia ciega del naufrago y acaba hundiéndose. Suárez Verdaguer expresa que “es la posición inerte de los muertos, de los mediocres, de los cobardes, de los anestesiados” (Monserrat, op. cit, p.109).

De esa descripción se desprende que los *conservadores* se oponen a la *revolución*, porque le quita fijeza y firmeza a un mínimo de principios y entre ellos, un grupo sostiene la *contrarrevolución* o reacción contra la Revolución Francesa, porque sólo miran hacia el pasado y están dispuestos a terminar con el presente, para volver violentamente atrás. Inevitablemente, ambos procesos históricos: revolución y contrarrevolución se han caracterizado hasta hoy por su fanatismo.

En ese marco ideológico, los maestros renovadores que pertenecían a las capas medias y alta de la sociedad mendocina quedaron frenados por los conservadores y por los contra-revolucionarios (léase también reaccionarios), que recuperaban su espacio político y económico después del Golpe de Estado de 1930. Y aunque los reformistas mendocinos desarrollaron su acción en la Unión Gremial del Magisterio y lograron iniciar un proceso administrativo democratizador con la implementación del Escalafón Docente de 1931 no alcanzaron, en ningún momento, una convergencia con los partidos políticos ni con la clase obrera. No pudieron, no supieron o no fue su objetivo reunir fuerzas.

Los hechos demostraron que había fracasado en Argentina la construcción de un estado democrático y mucho tenía que ver el estancamiento económico de los años 1918 a 1922, por efecto de la Gran Guerra. A lo que se sumaron los efectos del Crack de Nueva York que generaron a partir de 1930, que los conservadores y reaccionarios instauraran el predominio de la solución autoritaria. Solución que tuvo su apoyo en las fuerzas armadas y que dio origen a un nuevo proyecto político. Además, la educación patriótica que se había iniciado desde el Consejo Nacional de Educación, a principios del siglo, frente al problema de la inmigración había intensificado su adoctrinamiento y había perfeccionado los métodos (a través de más control con indicaciones para los maestros, mapas, textos, radio, conferencias, etc.). Se exaltaban los postulados autoritarios, antipluralistas y antiliberales (Escudé, 1990, p. 87-131).

Poco pudo influir, en la mentalidad de los maestros argentinos y mendocinos, una crítica contemporánea, de Enrique de Gandía, a la enseñanza elemental de la historia argentina, que no explicaba nuestro desarrollo, ni las causas de la independencia pero, se centraba en la historia guerrera cargada de falso patriotismo:

del hecho de armas más insignificante se da el número de todos los soldados que intervinieron en él, de muertos, de heridos, de prisioneros y de fusiles tomados al enemigo con una minuciosidad

inútil. A los actores de la independencia se los presenta como seres gloriosos ante los cuales la humanidad nada significa... En vez de hacer la historia de la civilización y del progreso humano, imponiendo una nueva orientación a la enseñanza de la historia nacional, se insiste en la repetición de los errores antiguos y de los conceptos adversos a todo lo extranjero, cuyo aporte, en cambio, debería ser valorado en todos sus grandes méritos. La enseñanza de la historia que se imparte en las escuelas primarias tiene una importancia grandísima... Esta enseñanza deficiente y errónea es lo que ha hecho que muchos hombres que luego no han proseguido estudios, pero a quienes los avatares de la política han elevado a altos puestos, divulguen y traten de imponer conceptos históricos por completo equivocados (Monitor, 1932, pp. 26-30).

La educación patriótica se había ligado a la hora de la espada y con ella, una admiración al nacionalismo y militarismo del Japón, en donde la escuela creaba y sostenía la integración (unidad moral) que había comenzado en el hogar (Tissone, 1931 y Gallardo Nieto, 1932).

Con esas ideas pedagógicas autoritarias y nacionalistas agresivas se entretejió el temor a los peligros del comunismo, a los movimientos subversivos y a su propaganda. Se requería del maestro para defender y acrecentar los ideales y tradiciones argentinas como quedó expresado cuando se inauguró la Conferencia de maestros en el Instituto Bernasconi en 1931 (Correas, 1931).

Esto anunciaba y anticipaba, en la sociedad argentina el enfrentamiento de dos proyectos políticos antagónicos como ya se expresó antes, y que trascendió al campo de la educación: el paso de un estilo de gestión del poder impersonal y democrático, a otro de tipo personal, carismático y populista.

Los sucesos en Mendoza, antes de 1936 y durante ese año, demuestran, un proceso complejo que en principio buscó desterrar o expulsar a los maestros de Escuela Nueva de sus puestos de dirección o gestión. En ese proceso, Lacoste (1993) destaca los siguientes sucesos:

- los relevos en la Escuela Taller;
- la interna decisiva del Partido Demócrata,
- el apoyo oficial al nacionalismo agresivo y autoritario,

- la reforma del Escalafón de 1931 y
- el debate en la Legislatura por la supresión de los tribunales infantiles que desencadenó
- la persecución a los maestros renovadores, aspectos que serán explicados a continuación.

1. Los conflictos en la Escuela Taller

La escuela del Círculo de Periodistas, a la que se ha hecho referencia antes era un centro educativo que se había iniciado con el trabajo voluntario y *ad honorem* del personal reformista hasta que, recibió subsidios y apoyo del D.G.E. Enrique Day, lo que provocó que los cargos pasaran a ser requeridos por los docentes.

En 1935, según Lacoste, a esa cuestión se sumó el cambio en las relaciones de poder en la conducción del Círculo de Periodistas. Los periodistas del diario conservador “La Libertad” ganaron las elecciones y fueron desplazados los liberales del diario “Los Andes”.

Un nuevo grupo asumió la dirección de la Escuela Taller, entre ellos Guillermo Petra Sierralta (presidente), Jorge Segura, Humberto De Paolis y Ricardo Tudela. Estas autoridades sustituyeron en la Escuela Taller a Carlos Quiroga, secretario rentado y a la portera que trabajaba *ad honorem*. Según las crónicas, los alumnos protestaron, pero todo fue en vano, las nuevas autoridades siguieron con su plan y además, se le exigió la renuncia a los docentes que habían trabajado *ad honorem* durante un lustro (Lacoste, op. cit., p.150).

El historiador también aclara que en este primer conflicto, el grupo que había llegado al poder no se caracterizaba por su unidad ideológica, porque entre ellos el poeta Ricardo Tudela no era un conservador ya que provenía del lencinismo. Pero, que lo grave de esa situación fue el retroceso de las reformas que habían generado los maestros de la Escuela Nueva (Ibídem, p.151).

2. La interna decisiva del Partido Demócrata

Entre 1930 y 1943, la provincia de Mendoza estuvo gobernada por los miembros del Partido Demócrata, como ya se ha explicado en un apartado anterior.

En ese partido coexistían dos corrientes internas: los blancos, vinculados desde lo ideológico al liberalismo progresista de la generación del 80, y los

azules, que sustentaban posiciones conservadoras en materia cultural. En este grupo se encontraban los admiradores del fascismo italiano.

En los primeros años de la década de 1930, los blancos, liberales progresistas, alcanzaron el poder dentro del Partido Demócrata y lograron imponer a Ricardo Videla primero como ministro del interventor Rosas (1930 -1932) y luego, como gobernador de la provincia para el período 1932 -1935.

La gestión del gobernador Ricardo Videla (1932-1935) se enmarcó en una etapa signada por la proscripción del radicalismo, el fraccionamiento de los partidos populares y el fraude electoral. Asumió en un momento muy difícil para la economía provincial, impactada por la crisis internacional de 1929, pero supo atender con 'sensibilidad social' los reclamos de los sectores medios y bajos.

Al iniciarse, en 1935, el nuevo período de gobierno con el gobernador Guillermo Cano, los blancos mantuvieron la continuidad y su influencia en la Dirección General de Escuelas (D.G.E.)

Ambos gobernadores colocaron como cabeza de la Dirección General de Escuelas a miembros del partido: Rafael Guevara (1931 – 1932) y Enrique Day, (1932 - 1935). Eran miembros del Partido Demócrata de orientación liberal progresista que apoyaron las reformas de la Escuela Nueva. Pero, a mediados de 1935, la situación cambió.

El sector azul, liderado por Gilberto Suárez Lago, ganó más espacio político y quebró el predominio de los blancos. Parecía inminente la ruptura. Los legisladores azules, según la prensa, amenazaron con el juicio político al gobernador Cano. Y éste, en septiembre, por un juego de fuerzas reemplazó a Enrique Day, a cargo de la D. G.E. (Diario Los Andes, 5 de abril de 1936)

En enero de 1936, el grupo de los azules había ganado las elecciones internas del Partido Demócrata y se apoderó del control total del partido, porque impusieron sus hombres en todas las listas. Las listas de legisladores y concejales del Partido Demócrata, para las elecciones de 1936, incluyeron únicamente a dirigentes azules. Los blancos fueron desplazados del escenario político de Mendoza y el Partido Demócrata se inclinó durante el período 1936-1940, hacia el nacionalismo agresivo (Diario Los Andes, 26 y 27 de octubre de 1937).

Julio César Raffo de la Reta quedó a cargo de la D.G.E. y fue anulando las reformas implementadas por los blancos y los maestros renovadores en el terreno educativo de Mendoza.

A partir de 1936 se introdujo el pensamiento de la pedagoga María de Maeztu, para explicar 'las verdades y los alcances' de la Escuela Nueva. Se suprimieron las escuelas mixtas y complementarias, y en 1939, cuando se realizó el Primer Congreso Pedagógico de Cuyo, en la ciudad de San Rafael, sólo se logró un ordenamiento financiero y administrativo, propio de los gobiernos conservadores de esa etapa, con lo que se resolvió el atraso de los sueldos del magisterio y se reordenó el trabajo administrativo en la D.G.E. (Fontana, 1993, p. 290).

3. El apoyo oficial al nacionalismo agresivo y autoritario

Las manifestaciones de apoyo oficial al nacionalismo agresivo, en actos y discursos, se encuentran registradas en las publicaciones del Diario Los Andes, opositor al gobierno, y ellas refieren lo que se expone a continuación.

El 2 de marzo de 1936, al asumir su cargo el D.G.E., Raffo de la Reta, anunció públicamente su adhesión al ideario nacionalista. Según sus expresiones, su gestión educativa iba a construir la escala de valores para imponer en la sociedad. Se realizaría a través de la escuela y de una educación nacionalista, patriótica y moral (L.P., H.C.D. citado el 24 de abril de 1936, p. 21).

En ese proyecto de política educativa, alejado del espíritu de los principios que permitieron la formación y consolidación del sistema educativo, se unían diferentes dimensiones que tendían a la homogeneización cultural: autoritarismo, militarismo, nacionalismo, dogmatismo. Pero:

La falta de dinamismo económico, combinada con el igualitarismo ideológico y el relativo igualitarismo socio-económico (que estancaría aún más a la sociedad al conducirla a un consumismo creciente), sumadas a la corrupción y a las altas expectativas de mejora material, conducirían a la frustración, a la violencia y a un incremento del autoritarismo ya endémico del sistema. (Escudé, 1990, p.190).

Para este investigador, esa *gestalt* cultural era "una combinación imposible y una bomba de tiempo" que "tendería (como tiende) a la destrucción de la

convivencia cotidiana civilizada y del mismo (relativo) igualitarismo socio-económico”, que eran sus únicos rasgos “positivos”.

Una de las manifestaciones de ese proyecto educativo fueron los desfiles escolares y los discursos militaristas que estaban apoyados y promovidos por la Dirección General de Escuelas, el Ministerio de Guerra, los Oficiales del Ejército y el Partido Demócrata.

Las autoridades educativas resolvieron introducir los desfiles escolares en forma obligatoria en las escuelas fiscales y fundamentaron su decisión en la necesidad de fortalecer el carácter y de fomentar en los niños el amor a la patria y la admiración por el ejército y la tradición nacional. Fue así que los alumnos debían desfilar los días de fiestas patrias, al son de marchas militares. Para ello, debían prepararse diariamente con ensayos y permanecer durante horas en formación cerrada durante los actos.

Los sectores democráticos consideraban que los desfiles escolares contribuían a consolidar el espíritu belicista de los niños y, frente a la situación internacional, el deber del Estado era evitar esa posición en la sociedad argentina. Se opusieron a ellos la Asociación Femenina Antiguerra (A.F.A.), el Congreso de Maestros que se realizó en la ciudad de Córdoba, el diario “Los Andes”, la Unión Gremial del Magisterio, el periódico “Magisterio”, el Partido Socialista y la Unión Cívica Radical.

La actitud pacifista de estas asociaciones rememora la posición tomada, en Europa, por el Inspector Superior de Primera Enseñanza, Martínez Torner, cuando expresaba que:

La escuela, pues, encuentra en el mismo niño auxiliares inapreciables para su obra. No puede, ciertamente, la escuela ejercer un influjo práctico inmediato en la solución de los graves conflictos hoy planteados, porque no está en sus alcances la reorganización económica y social del mundo; pero puede ejercer un enorme influjo en el llamado desarme moral, creando en las generaciones nuevas comprensión, espíritu de justicia y sentido solidario. El progreso y la paz tienen sus héroes, cuya vida y obra han de conocer los niños, así como el apostolado a que se entregan hoy algunos grandes hombres (Einstein, Wells...) por la comprensión universal (Revista de Pedagogía, Año XI, Madrid, N° 128, 1932, pp. 365-367)

En esa posición se encontraba una nota firmada por Teresa de Basso y Alicia Rouquaud (miembros de la A.F.A.), que envió al D.G.E. en la que se

oponía al espíritu belicista de los desfiles militares y proponía un proyecto educativo que fortaleciera los valores e ideales de paz, comprensión y amor hacia todos los pueblos. Denunciaba los grandes gastos con fines militares implementados por el gobierno nacional y señalaba la conveniencia de destinar aquellos fondos a labores educativas (Diario Los Andes, 4 de abril de 1936). Según datos de la época, los gastos habían pasado de 189.799 millones en 1931 a 249.894 millones en 1936 (Potash, 1980, p. 148).

Esa nota tuvo el respaldo de los sectores liberales y progresistas de la sociedad. El diario "Los Andes" respaldó públicamente el documento en su nota editorial, postuló la educación cívica pacifista y advirtió sobre los efectos negativos de los desfiles militarizados para la salud física y psíquica de los niños.

El 26 de febrero de 1936 se reunió el Primer Congreso de los Maestros de la Provincia de Córdoba, que tuvo:

una manifestación muy franca respecto a los rumores que por entonces conmovían el ámbito mundial referente al estallido de una nueva guerra a la que el país podía verse arrastrado. En este aspecto se atacó la responsabilidad de los maestros de preparar operaciones destinadas o no al exterminio según fuese el contenido de la educación que se deba a los niños y fueron francos al destacar la militarización creciente del país, donde el presupuesto de guerra y marina crecía tanto como disminuía el de instrucción pública (Vera de Flachs y Riquelme de Lobos, 1987, p. 140).

Según esos preceptos, el Congreso había recomendado a los maestros "una lucha tenaz contra la educación guerrera" por lo que sugirió eliminar:

- el carácter bélico de la enseñanza de la historia;
- suprimir las canciones guerreras, las formaciones y marchas militares;
- explicar los horrores de la guerra en cursos, conferencias, etc.
- intensificar la enseñanza de materias especiales (música, canto, literatura, dibujo) que favorecieran la manifestación de vocaciones artísticas o culturales en los niños que hasta entonces no estaban convenientemente estimulados; hacer del deporte un motivo de

educación, quitándole el carácter de lucha agresiva que lo caracterizaba. (Vera de Flachs y Riquelme de Lobos, op. cit., p. 141)

Ante la oposición docente a la política nacional y provincial, Raffo de la Reta (D.G.) se solidarizó con los militares y reivindicó la importancia nacional de los gastos bélicos.

Destacó que nuestro Ejército no era una casta, era “nuestra defensa armada”, que “jamás había sido un peligro para la justicia interna o externa”, “sino su mejor sostén”. Su discurso reivindicó los símbolos patrios y lo juzgó al Ejército como defensor de tradiciones arraigadas en la conciencia colectiva. Se enfrentó a los socialistas que desdeñaban los símbolos patrios y acusó a la A.F.A. de prédicas disolventes disimuladas de altruismo y romanticismo, de fraternidad y amor universal, que quebrantaban el orden y la estabilidad institucional (Diario Los Andes, 15 de abril de 1936). Su nota es una expresión importante para el estudio de las ideas políticas en la Argentina, porque exalta los valores tradicionales y destaca las debilidades del socialismo. Sin embargo es contradictorio, porque no responde a la visión corporativa docente y justifica los gastos militares en detrimento del presupuesto educativo.

La nota de Raffo de la Reta recibió, el apoyo corporativo del ejército a través de cartas. El primero en manifestarse fue el Ministro de Guerra, General Basilio

Pertiné²⁰ germanófilo por sus antecedentes quien respaldó públicamente a Raffo de la Reta porque destruía la propaganda de ideas sectarias. Y señalaba con claridad cuáles eran los conceptos básicos que debían guiar “la acción del educador que estaba inspirado en el bien de la patria”.

La carta del General Arenas lo describió como un patriota, por su amor a la patria y a su ejército y se solidarizó con un profundo repudio a todo lo que atentara contra el orden establecido por nuestra Constitución, ya que el comunismo destruía lo más sagrado que eran el Estado, la sociedad y la familia; además juzgó a las mujeres pacifistas como un “grupo de miserables extranjeros, sin patria ni religión, cobijados bajo el trapo rojo”. Y la del Capitán Miranda Durán diferenció a las mujeres de la A.F.A. y a las

²⁰ Era ex alumno de la Escuela de Tiro de Spandau, que se integró al 81º Regimiento de Infantería de Frankfurt y siguió todas las operaciones de la Gran Guerra desde el cuartel general del ejército alemán, en su calidad de agregado militar, puesto que ocupó en el período 1910-1918 (Rouquié, 1978, p. 271).

docentes renovadoras de las organizaciones de antiguas damas tradicionales, cuyas sucesoras procuraban ser las damas pro glorias mendocinas, y consideraba que educar a los niños en prácticas de orden, disciplina, jerarquía y respeto significaba alejar el peligro de que, en el futuro, se rebelaran los hijos ante los padres y los ciudadanos ante la Nación (L.P., H.C.D., 6 de mayo de 1936).

Ante tales planteos las mujeres de la A.F.A. suavizaron su postura. Plantearon que nuestro Ejército tenía “una tradición democrática”, que “era democrático por su origen” y que creían que “en el estado actual del mundo era necesario un ejército defensivo contra los imperialismos agresores”. Pero, no compartían la formación bélica de los niños por los perjuicios a su salud y psicología (Diario Los Andes, 15 de abril de 1936).

En este ambiente, las aguas ya estaban divididas, el 1 de diciembre de 1936, se realizó en una escuela de Mendoza un acto de apoyo al Gral. Francisco Franco al que asistieron docentes y administrativos. Y al día siguiente, el

Partido Socialista que había organizado un mitin de amistad y solidaridad con la República española no lo pudo realizar porque fue prohibido por comunista (Diario Los Andes, 3 de diciembre).

Según expresa Alarcón (1991) estas situaciones mostraban el clima de la década de 1930, la fuerza del nacionalismo católico que más tarde participó del Golpe de Estado de 1943 y del ascenso del Peronismo Histórico (1946-1955).

La descripción del ambiente, como refiere Lacoste, se puede completar avanzando en el tiempo, con una breve referencia a un acto que se realizó el 27 de septiembre de 1937, por la visita a la ciudad del obispo de Cartagena, Santos Días y Gomara, a más de un año del famoso debate sobre los tribunales infantiles, en el Teatro Independencia. Asistieron al homenaje el Gobernador (Guillermo Cano), el Ministro de gobierno (Enrique Day) y el jefe del Destacamento de Montaña de Cuyo (Edelmiro J. Farrel). Estas autoridades fueron recibidas por una guardia franquista con su saludo fascista; el acto estaba presidido por un retrato del Gral. Franco, de grandes dimensiones, y los deleitó el coro de alumnos del Colegio Don Bosco. Esta ceremonia contó con numeroso público, pero la oposición criticó la asistencia de las autoridades.

Estos sucesos manifestaban que ya se había instalado en la mentalidad colectiva el nacionalismo agresivo y autoritario. A nivel provincial, se

mostraba cómo el Partido Demócrata se había alejado de las ideas liberales y progresistas, por la hegemonía del sector azul. A nivel nacional, se revelaban los partidarios de las ideologías nacionalistas totalitarias y antidemocráticas en los ámbitos civiles y militares, aunque la situación económica mejoraba.

4. La reforma del Escalafón

El Escalafón Docente de 1931, que ha sido analizado en un apartado anterior, establecía que la Inspección General debía ocuparla un docente de carrera, el que debía haber rendido el concurso de mérito y de oposición, lo que implicaba el nombramiento de un maestro con la categoría de Inspector para ser nombrado en ese cargo. Era una previsión con la que se pretendía evitar que una máxima autoridad educativa fuera colocada a dedo o resultara de la transacción política del gobierno de turno.

Éste había sido justamente el principal logro que los docentes de Mendoza habían alcanzado de común acuerdo con el Gobierno de Facto.

Sin embargo, a partir de 1935, el Gobierno escolar - integrado por los azules, conservadores del Partido Demócrata- mantenía el control desde el cargo de Director General de Escuelas con Raffo de la Reta, que de acuerdo a las disposiciones vigentes, debía nombrar a un docente para el cargo de Inspector General, razón por la que resolvió modificar el Escalafón Docente.

El Gobierno Escolar reformó los requisitos que eran necesarios para acceder al cargo de Inspector General, porque eliminó la exigencia de antecedentes docentes a la planta de inspectores. Y fundamentó la modificación expresando que los gobiernos necesitaban mayor libertad de acción para poder designar al funcionario que conviniera y respondiera a cada gestión. Estas medidas aseguraban el poder del D.G. en los cargos claves de la conducción educativa.

Ese cargo de Inspector General había sido ocupado por Florencia Fossatti, al que había renunciado, para dirigir la Escuela Complementaria Presidente Quintana, donde se promovió la aplicación del Plan Dalton y de los Tribunales Infantiles.

La reforma al Escalafón Docente de 1931 fue firmada por Raffo de la Reta y derogó, por decreto y arbitrariamente, una disposición que se había alcanzado en forma consensuada entre el gobierno y los docentes. Las

críticas brotaron desde la organización gremial (U.G.M.) y los grupos progresistas. Se repudió la medida pero el plan del gobierno continuó.

La reforma del Escalafón Docente de 1931 permitió que las autoridades nombraran a su gusto, a los funcionarios de la Inspección General. De esta forma afianzaron su poder conservador y contra-revolucionario en el área educativa de la provincia.

Los docentes mendocinos perdieron derechos profesionales hasta que se implementó el Estatuto del docente, a partir de 1958, durante el gobierno desarrollista del Dr. Ueltschi, documento administrativo que había sido elaborado por el Gobierno de Facto de la Revolución Libertadora (1955-1958).

5. La supresión del o los Tribunales Infantiles: el debate en la Legislatura

La supresión de los Tribunales Infantiles movilizó a la Legislatura y al periodismo que expresó su posición y publicó la resolución emitida por la D.G.E. (Diario Los Andes, 2 de abril de 1936). Desde Córdoba un artículo periodístico “aseguraba que funcionaría el Senado provincial en Mendoza, porque había número suficiente” y agregaba “que había expectativa por la interpelación que el Dr. Marianetti; socialista, planteara al Ministro de Gobierno” en ese momento el Dr. Enrique Day “sobre el restablecimiento de la enseñanza laica y de los Tribunales Infantiles, en las escuelas que han sido suprimidas” (Diario La Voz del Interior, 29 de abril de 1936).

La oposición, desde diferentes ámbitos, también expresó su discrepancia con la nueva política educativa.

En Mendoza, el bloque socialista de la Cámara de Diputados presentó un proyecto de declaración donde explicitó los avances de la Escuela Activa durante el período 1928 – 1936 y cuestionó las medidas de la D.G.E. por la supresión de los Tribunales Infantiles y la persecución a los docentes reformistas por motivos ideológicos. Además, ese bloque fue apoyado por la U.C.R., que denunció diversas irregularidades, como las violaciones del Escalafón Docente y los desfiles militares con los niños.

La Cámara decidió dedicar una sesión especial a tratar el tema con la presencia del Ministro de Gobierno Dr. Enrique Day y se fijó como fecha para el debate el 6 de mayo de 1936. Las posiciones en el debate quedaron representadas por Benito Marianetti y Edmundo Correas y sus debates parlamentarios se encuentran archivados en la Legislatura de Mendoza.

La sesión se inició con el discurso de Benito Marianetti (socialista) quien realizó una crítica muy profunda y detallada. Describió la Escuela Activa desde la pedagogía norteamericana y europea y fundamentó su discurso citando a Juan B. Alberdi y a Carlos Vergara, entre otros.

La respuesta de Edmundo Correas (liberal conservador), por su formación no podía desconocer los avances de la pedagogía científica y el derecho a la libertad de cátedra. Su posición consistió primero, en aceptar y reivindicar las escuelas pedagógicas liberales y luego, discrepar en lo metodológico. Afirmó que el principio de la autonomía escolar era innegablemente beneficioso, que había que liberar al niño y que se debían olvidar las palmetas.

Respaldó a la Escuela Activa y al modelo de educación fundado en el *self government* y para fundamentar sus afirmaciones citó a Rousseau, Pestalozzi, Ferrière, Sarmiento y Agustín Álvarez. Pero, reivindicó la tradición del ejército argentino y los desfiles de escolares. Leyó la carta de Raffo de la Reta y las felicitaciones que éste había recibido de los oficiales y el Ministro de Guerra. Además, al referirse a la aplicación de la Escuela Activa en Mendoza, respaldó la decisión oficial de suprimir los Tribunales Infantiles porque los consideraba una copia de los consejos soviéticos.

Ante esta cuestión, Benito Marianetti defendió el valor pedagógico y cívico que llevaba consigo la experiencia aplicada en la Escuela Quintana. Respaldó a los Tribunales Infantiles porque tenían el propósito de acostumbrar al niño a vivir en un país democrático ya que, por su organización, los tribunales infantiles con fiscales, presidentes y secretarios, trataban de reflejar en lo posible lo que ocurría en la sociedad y era una forma de educar según la realidad. Además, la escuela, desde la primera infancia, apuntaba a la educación democrática necesaria a cualquier ciudadano y destacó que el proyecto no provenía de la intelectualidad de la Unión Soviética, sino que había sido elaborado en Estados Unidos, Inglaterra y otros países europeos.

El debate giró hacia los modelos educativos de los países centrales.

Benito Marianetti (calificado como el monje rojo y pro-soviético) y Florencia Fossatti (la maestra peligrosa) eran los más decididos defensores de las propuestas de los países liberales, a la vez que el bloque oficialista (conservador y militarista) quedaba encerrado en sus propias contradicciones (Lacoste, op. cit, p.171)

El oficialismo admitió que la experiencia de los Tribunales Infantiles era un proyecto positivo en los países anglosajones pero, sumamente inconveniente en Argentina por cuestiones de raza. Correas y Day dieron a conocer las afirmaciones de diversos docentes y directivos, que destacaban la pérdida de autoridad del maestro y manifestaban las diferencias de temperamento entre los *yankees* y los hispanoamericanos por lo étnico, cultural, climático y religioso.

Marianetti dijo que era absurdo rechazar la influencia norteamericana y europea en pedagogía y por otro aceptarla en la organización general del país. Puso de ejemplo que la Constitución Nacional Argentina fue copia en el 90 % de la Constitución de EEUU, que nuestro Código Civil era copia del de Napoleón y que en general, también lo era nuestra legislación. Estableció una posición nacionalista en sentido amplio reconociendo que *nuestro pueblo no constituía una raza típica*. Porque en la República Argentina por cruce de razas había aparecido un nuevo tipo, que él quería "que fuera en los tiempos venideros el mejor ejemplar humano" (L.P, H.C.D, p. 41) Su dialéctica buscó articular lo internacional con lo nacional.

El oficialismo frente al giro ideológico se dirigió a recordar los elementos del socialismo que lo distanciaban de los valores de la comunidad y lastimaban los sentimientos colectivos. Correas atacó a Florencia Fossatti de comunista, con el mismo lenguaje expresado en la carta al Ministro de Guerra que será analizada más adelante.

La respuesta de Marianetti abarcó varias cuestiones, entre ellas, que Fossatti no era comunista y que en ningún momento había hecho proselitismo pro-comunista o pro-stalinista en su actividad docente según había reconocido el Ministro de Gobierno. Destacó que había impulsado reformas pedagógicas de carácter científico, cuyas cualidades eran reconocidas en el mundo académico de los países centrales y en el ambiente docente de todo el país, especialmente en Córdoba y en Buenos Aires (L.P, H.C.D, p. 112)

El oficialismo, en su posición anticomunista, atacó las supuestas intenciones ocultas de la reforma pedagógica y actuó con prejuicio, ignorancia y sometido al poder militar.

Evidentemente, el oficialismo desconocía las experiencias europeas de autonomía escolar. En especial, la polaca que tenía su origen en 1842, con la obra *Chowanna* de Bronislas Trentowski que hablaba del *tribunal de honor* y de ser juzgados por los pares, con la que se desarrolló la

experiencia en Vilna. Ese ensayo fue reprimido por las fuerzas rusas y subsistió en la clandestinidad. En las primeras décadas del siglo XX, resurgió en los Liceos del Estado con los círculos autodidácticos en cada clase, porque la historia y la literatura polacas habían sido borradas del programa escolar y otras materias eran enseñadas en ruso. En esos círculos clandestinos la instrucción era independiente, bajo la ayuda de los más viejos y de profesores polacos. Su objetivo era que la juventud adquiriera el amor a la patria, el gusto al trabajo y el deseo de instruirse. Esa fue una experiencia de autonomía personal y de defensa de la soberanía de la nación polaca (Zielinczyk, 1968, p.107).

Ese ejemplo de autonomía escolar que se unía al nacionalismo, tal vez no era conocido pero, hubiera evitado los temores y cualquier crítica al ámbito castrense. Los prejuicios y el anti-marxismo se articulaban y en consecuencia, la Escuela Nueva formaba parte del complot internacional comunista. Las acusaciones fueron graves y de corte ideológico.

El discurso anticomunista del diputado Correas expresó con claridad un pensamiento que se hizo hegemónico en Latinoamérica durante casi todo el siglo XX. Según ese discurso, existía un plan preconcebido para conquistar los niños del mundo entero a la causa del soviét y un colectivismo que provenía de Rusia y de la Tercera Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza, en los que estaban involucradas la directora de la Escuela Quintana, Florencia Fossatti y la maestra inspectora María Elena Champeau (L.P.,H.C.D., p.100)

El diputado Correas defendió su postura diciendo que “había calificado de tal modo a los introductores de tales métodos”, según un “documento secreto emanado del Ministerio de Guerra” (Fontana, 1993, p. 290 y Diario Los Andes, 6 de junio de 1936). La carta está registrada con un sello que dice:

Ministerio de Guerra.-Secretaría.-RESERVADO.-Letra E.Nª 309/32.-
Día 12 Mes VIII Año 1935. Conforme con su original, que tenga la
vista y corre agregado a fs.1 del expediente Nª 160/1935
RESERVADO DEL Ministerio del Interior.-

Esa carta, a la que aludía el diputado Correas, se registraba como un documento secreto del Ministerio de Guerra y expresaba:

A los fines que estime corresponder, tengo el agrado de dirigirme a
V.E. transcribiendo a continuación un informe respecto a

actividades comunistas de la señorita FLORENCIA FOSSATTI, Directora de una escuela en la ciudad de Mendoza.

Señorita FLORENCIA FOSSATTI.-Directora de la Escuela MANUEL QUINTANA.- Ex Inspectora de Escuelas de la Provincia.- Realiza campaña comunista.-Compañera de Delegación con el asesino del Cnel. Falcón al Congreso comunista de Montevideo y organizadora de la campaña realizada entre el magisterio chileno, del cual fué expulsada por el entonces presidente Ibáñez, debido al carácter netamente comunista de la misma.-

Por intermedio de los tres actuales inspectores de Escuelas de la Provincia que son sus discípulos: señorita CHAMPEAU y señores CODORNIU y PARIS, 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 en los grados superiores.-

El Inspector París, pasa por católico.-

Con ella, el diputado justificó, en su declaración a un periodista del diario "Los Andes", la razón por la que había culpado a los maestros de la Escuela Nueva de comunistas. Era evidente la situación de sometimiento del poder civil al poder militar²¹

Y aunque el debate en la Legislatura se extendió por horas, la posición de los maestros reformistas ya estaba condenada. El debate se mantuvo hasta que se produjo un tumulto cuando debía hacer uso de la palabra el diputado Albarracín Godoy de la U.C.R., por lo que el presidente de la Cámara dio por levantada la sesión. El tratamiento del tema se reanudó días más tarde y la Cámara de Diputados manifestó su solidaridad con la Escuela Activa.

Raffo de la Reta, mantuvo su posición y profundizó el rumbo emprendido. Se suspendió a Florencia Fossatti de su cargo como directora, diez días después del debate, y se le inició sumario para separarla definitivamente de las escuelas mendocinas, documento que hasta hoy se desconoce. Lo que

²¹ La carta, fuente primaria, está archivada en el Centro de Documentación Histórica, Biblioteca Central, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Fue abierta para consulta de esta investigación, recién en el año 2012.

significó dejarla fuera de todo reconocimiento social y profesional (Alarcón, 1990-1991) hasta que llegó al gobierno un radical intransigente, el Dr. Ueltschi (1958-1962), bajo el lema de "gobernar no mandar" (A.H.M., DECRETOS DE GOBIERNO, 1958-1960, Apertura de Sesiones en la Legislatura, 1 de junio de 1959, p. 45).

En el debate parlamentario sólo hubo enfrentamiento ideológico y la discusión legislativa se centró en la experiencia de los Tribunales Infantiles que sostenía el principio de la disciplina autónoma. Lo que provocó, como expresa Esteban Fontana (1993), el *golpe de gracia* a toda la experiencia de Escuela Nueva en Mendoza.

Los blancos del Partido Demócrata perdieron en el enfrentamiento partidario y todas las reformas o innovaciones pedagógicas que se habían logrado se fueron suprimiendo. Se eliminaron las Escuelas Mixtas (Diario Los Andes, 24 de mayo de 1940) y las Escuelas Complementarias (Diario Los Andes, 1 de marzo de 1941).

6. Persecución de docentes por motivos ideológicos

Antes de iniciarse el debate parlamentario por la supresión de los tribunales infantiles, Florencia Fossatti había recibido la solidaridad de la Asociación de Maestros de la Provincia de Córdoba, en un documento en el cual se:

- ratificaba el valor pedagógico de las reformas académicas implementadas en Mendoza;
- calificaba a la maestra, en términos de la gran educadora mendocina, figura orientadora del movimiento gremial y del magisterio del país;
- repudiaba la persecución política contra su persona;
- denunciaba el carácter reaccionario de las medidas gubernamentales y la persecución de la que era objeto el magisterio al país y especialmente, las organizaciones gremiales; y
- pedía al frente único del magisterio argentino que organizara un movimiento nacional en su defensa (Diario La Voz del Interior, 29 de abril de 1936).

Esas muestras de solidaridad y de acción gremial no evitaron que el debate parlamentario que se inició el 6 de mayo de 1936, manifestara la arbitrariedad de la D.G.E. sobre los maestros del movimiento renovador,

quienes eran considerados peligrosos. Algunos de ellos habían trabajado en la Escuela Presidente Quintana bajo la dirección de Florencia Fossatti.

Los maestros que se destacaron en la experiencia de la Escuela Nueva, entre ellos Ramón Fernández Lettry y Ester Buzio fueron sumariados. Otros fueron sumariados y dispersados por escuelas de la provincia: José Luis Aguilera fue trasladado de la ciudad de Mendoza a San Rafael (300 km al sur de la provincia); Felipe Carlos Quiroga, también, fue trasladado a San Rafael; Américo D'Angelo fue destinado a una escuela de Corralitos (20 km al N.E. de la provincia); Néstor Lemos, director de la Escuela Experimental Nueva Era, fue separado de su cargo y enviado a trabajar en escuelas nocturnas.

A este cuadro de persecución y disciplinamiento, se sumó otra cuestión significativa que anticipaba lo que sucedería en Europa. Se eliminó a Lázaro Schallman de la planta de Inspectores, su condición de judío lo llevaría, en la década de 1940, a iniciar su camino al éxodo de Mendoza, como ya se expresó anteriormente.

Por su parte Edmundo Correas buscó eliminar su responsabilidad con respecto a la persecución ideológica de los maestros renovadores, en una carta "al Ministro de Justicia e Instrucción Pública Dr. D. Manuel M. de Iriondo", en la que expresó:

Los fueros personales pertenecen a la Cámara que integra cada legislador no a éstos individualmente. Así lo aprendí en la Universidad, así lo enseñó en la cátedra y así lo practico en la vida legislativa. La actitud asumida por los militares en cuestión es de abierto desacato a las autoridades legislativas, lo que es inexcusable en quienes tienen la espada para garantizar el ejercicio legítimo de las instituciones. Por ello promoví acción judicial que hizo suya el Fiscal del Crimen en juicio caratulado "Fiscal contra Ponce de León Juan Carlos, Aguirre Eduardo Mauricio y Lucero Pedro, por desacato a Edmundo Correas en Ciudad", expediente N° 32.514 que se tramita ante el Primer Juzgado del Crimen, Secretaría Peña y Lillo.

En la misma precisó, el caso de María Elena Champeau, que tenía un sobrino militar:

Si los familiares de la Señorita Champeau consideran injusto o agravante el Informe del señor Ministro de Guerra, no es a mí a

quien deben dirigirse sino a sus Jefes, al Ministerio de la Guerra cuyo titular, el malogrado Manuel Rodríguez, lo suscribió²².

Y, como el sobrino de esa maestra lo había retado a duelo, agregó que:

Si el aspecto legal de la cuestión no interesa a los señores militares y sirve para calificar con inexactitud mi conducta, yo, que he sabido ir al terreno del honor y que tengo tanto valor cívico y personal como el más esforzado militar, renuncio a mis

fueros parlamentarios y quedo a disposición de quienes se sientan agraviados por mi acción legislativa en contra del comunismo y en defensa de las instituciones de la Patria, aunque estos sean militares, y quedo a su disposición cuando quieran, donde y como quieran.

Ante esta situación, la Unión Gremial del Magisterio reclamó y organizó una comisión para pedir las causas de estas medidas al D.G.E. Pero los sumarios o el extrañamiento tenían por objetivo reprimir la libertad de expresión de los maestros en el periódico "Magisterio" y la continuidad de sus actividades culturales.

En Mendoza, las autoridades habían ignorado cualquier crítica y continuaron con las medidas persecutorias contradictorias o exculpatorias, uno de esos casos fue la exoneración sin sumario al profesor Benuezo Morales de su cátedra en la Escuela de Comercio, por su filiación a favor de las *tendencias políticas de extrema derecha*, y tratando de equilibrar posiciones, quien fue censurado en una nota editorial por el Gobierno Provincial (Diario Los Andes, 4 de octubre de 1936).

La dispersión de los maestros que ocupaban cargos destacados y que eran partidarios de la experiencia de Escuela Nueva en Mendoza se inició cuando se producía una peste de difteria en el sur de la provincia que tuvo un saldo de más de 230 muertes. Se suponía irónicamente que, algunos de los maestros renovadores fueron enviados al sur de la provincia para que la

²² El Coronel, más tarde General de Brigada Manuel A. Rodríguez, fue Ministro de Guerra desde el 20 de febrero de 1932 hasta el 23 de febrero de 1936. Se lo describe como delgado, frío, con una mirada imperiosa detrás de sus finos anteojos, con una inquebrantable fe en la institución militar, cumplidor de los reglamentos al pie de la letra y de manera implacable. Fue llamado el *nuevo santo de la espada y el hombre del deber*. Su culto del deber y de las virtudes disciplinarias se desarrolló en una realidad política de fraude, corrupción y privilegio (Rouquié, op. cit., p.265)

epidemia resolviera el conflicto intelectual y pedagógico. Pero, en realidad se buscaba provocar su desarraigo y obligarlos a renunciar a otros empleos y a sus actividades gremiales y culturales.

La historia provincial se expresó con sus paradojas porque, en 1936, al ganar las elecciones los socialistas en la Comuna de Godoy Cruz, el Intendente Renato Della Santa convocó a varios de los maestros renovadores, entre ellos Florencia Fossatti, Felipe Quiroga y Américo D'Angelo. Con su ayuda se formó la Dirección de Cultura Popular y el Comité Municipal de Alfabetización. Y, en ese mismo año, se abrieron los primeros centros de alfabetización de adultos dirigidos por los maestros sumariados: Américo D'Angelo, Felipe Quiroga y Ramón Fernández Lettry.

Ante las confusiones de la política provincial, los maestros renovadores pasaron, por un breve tiempo, de ser perseguidos al reconocimiento profesional que de ellos hicieron los socialistas de la Comuna de Godoy Cruz.

Florencia Fossatti quedó reconocida en la historia de la cultura de Mendoza como literata pero, por su participación en esos organismos, su producción fue considerada "de carácter demagógico y de propaganda política de tendencia izquierdista" (Morales Guiñazú, 1943, p. 433).

B. La perspectiva pedagógica

¿Era posible realizar la reforma de la escuela mendocina? ¿Realizar un cambio en la estructura de la clase y más tarde del sistema?

En estos aspectos son certeras las expresiones de los especialistas cuando dicen que la mayor dificultad está en que todo cambio es un cambio de un algo, un alguien y que el cambio se realizará si en ese algo y en ese alguien existen disposición y posibilidades previas para incorporar la novedad que se propone (Luzuriaga, 1945; Onetto, 1992; Viñao, 2002)

Esa condición existió en la experiencia de los maestros renovadores. Los materiales publicados para orientación, apoyo y guía en las revistas "Ensayos", "Orientación" y "La Linterna" manifestaban madurez en la teoría, y los cursos del Centro Pedagógico Nueva Era en la práctica. Todo ello les permitió promover la extensión masiva al nivel primario de enseñanza provincial.

Las cabezas del movimiento fueron capaces de comunicar la teoría a los pares. Tuvieron una disposición mutua de aprendizaje a través de la publicación de experiencias y de sus artículos, porque pedían inteligencia

prudencial ante sus respuestas y sus comentarios sobre la práctica escolar que ponían en juego.

Situaron el esfuerzo en el lugar pertinente y la práctica educativa, que era el objeto del perfeccionamiento. Pero, no se puede asegurar que la práctica de los docentes en el aula expresara en su totalidad una mayor apropiación de la teoría con los cambios que la misma práctica señalaba. Tampoco se puede medir la promoción del desarrollo de las teorías y de los procedimientos innovadores que algunos docentes comenzaban a producir con sus prácticas.

La propuesta de Escuela Nueva desde una perspectiva renovadora ofrecía variedad de recursos y estrategias con sobriedad, y permitía que las propuestas se pudieran implementar masivamente. Podía responder a lo imprevisible de la enseñanza. Sin embargo, el rol tradicional del docente como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje se modificaba por los principios de actividad y de autodisciplina.

La experiencia de Escuela Nueva en Mendoza fue una reforma parcial que produjo una alteración, en líneas generales, de las políticas educativas nacionales, que afectó al gobierno y a la administración del sistema educativo y escolar, a su estructura o financiación, al currículo, al docente y a la evaluación del sistema educativo, entre otros. Y, especialmente, afectó la cosmovisión de la relación maestro y alumno, porque objetaba y refutaba la metodología que se había aplicado hasta ese momento. Además, se la puede evaluar como un fracaso por ser a-histórica y excesivamente agresiva de la cultura escolar; ya que conmocionó un conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, que no habían sido cuestionadas (Viñao, op. cit., pp. 82-94).

La propuesta de Escuela Nueva sostuvo la tradición pedagógica argentina pero, existen pocos datos sobre el saber de los límites. Sólo una de las publicaciones señala las incoherencias y las formas de superación.

Fue el artículo "Aclarando conceptos" de Florencia Fossatti el que describió la práctica de los maestros, diciendo que:

- algunos se habían abocado al conocimiento de las teorías y problemas de la Escuela Nueva y ponían en práctica los métodos aconsejados por la experiencia de los educadores que habían realizado un largo y serio proceso;
- había propagandistas de las teorías que desconocían;

- otros, con su entusiasmo, querían ensayar en el aula técnicas que ignoraban y volvían peligrosa su acción, porque cuando fracasaban culpaban a la teoría pedagógica; y
- estaban los que se colocaban en un terreno de oposición *a priori* -los maestros conservadores *a outrance*- porque consideraban que la Educación Nueva se remontaba a siglos atrás, con las propuestas de Rousseau en el Emilio y con las de Pestalozzi de enseñar al niño a hacer y educar la mano, y muy seguros de sí mismos seguían su rutina (Revista Ensayos, mayo y junio de 1929).

A los últimos, les dedicó parte del artículo y les recordó que el conocimiento psíquico y funcional del niño era objeto de estudios experimentales, que se había requerido más de un siglo de avance científico, de experimentación y de construcción doctrinaria para hallar una metodología que hiciera posible la práctica del principio de actividad. También, les señalaba que Pestalozzi había sido uno de los primeros en intentar hacer de la educación ciencia y que estaba lejos de la rigidez casi dogmática de los conceptos de la pedagogía de los maestros conservadores.

También les advirtió a todos los maestros que el concepto de escuela inmutable, rígida, uniforme, producto de un sistema, debía ser sustituido por el de un organismo vital, plástico, cambiante y flexible. Les señaló que sobre principios y métodos no había nada absoluto: el aula era un laboratorio y el maestro un investigador. Al final del artículo los llamó a meditar y a estudiar los problemas de la educación y de su ser profesional y social.

Si se piensa, en los maestros que Fossatti describe y en algunos de esos posicionamientos, sólo descalificaban la práctica docente por las deformaciones de la teoría y no por la teoría misma. Sólo manifestaban sus carencias, sus deseos y sus posibilidades. Y con respecto a los maestros conservadores, sólo mostraban inmadurez teórica disfrazada de teorías censuradoras y sectarias que se aliaron a las expresiones ideológicas y de poder, especialmente en lo que respecta a la experiencia de los Tribunales Infantiles.

Y aunque esa metodología y experiencia fue cuestionada en el debate parlamentario desde la perspectiva ideológica, desde las teorías pedagógicas nunca se profundizó la visión del niño como centro y eje del

aprendizaje y tampoco se destacó la perspectiva psicológica del niño como un ser diferente del adulto.

Recién en la década de 1950, a nivel masivo, se difundió una fundamentación científica a la experiencia de autonomía escolar. Esos estudios posteriores, a la experiencia de Mendoza, demostraron que el aprendizaje de la autonomía escolar lograba su pleno rendimiento sólo a partir de los once años. Esto atendía a que la cooperación gradual en las sociedades espontáneas de los niños; es decir, la obediencia a las leyes y el respeto mutuo alcanzaban su pleno desarrollo entre los diez y los once años. Era en esa etapa, ya superado el egocentrismo, en la que se sometían a una regla cuando era aceptada por la mayoría del grupo. La ponían en práctica y aplicaban con rigor la sanción a la falta de su cumplimiento. La sumisión del niño a la ley era mayor cuando la ley emanaba del grupo de iguales y el respeto mutuo que, se fundaba en la autonomía de los iguales generaba reciprocidad y obediencia a las reglas. Además, en esa edad el niño era capaz de autonomía al margen de la vida escolar (Piaget y Heller, 1968).

Esas certezas del desarrollo psicológico del niño permiten analizar la experiencia de Mendoza, a partir de 1932, con la formación de los Tribunales Infantiles primero, sobre la edad psicológica del niño y segundo, sobre la pérdida de autoridad del maestro.

El *primer* asunto relacionado con la edad de los niños, quedó rebatido por la misma experiencia, porque la formación de los Tribunales infantiles sólo se desarrolló en la Escuela Complementaria Presidente Quintana donde era directora Florencia Fossatti y donde sólo cursaban los alumnos de quinto y sexto grado, con edades que oscilaban entre los doce y quince años. Los alumnos propusieron su reglamento y eligieron a los miembros del tribunal. Este tribunal tenía la posibilidad de tomar ciertas medidas y de establecer premios o castigos. Todos los alumnos eran responsables del cumplimiento y respeto de las normas, como ya se describió anteriormente.

Esa experiencia suponía la práctica de *virtudes cívicas* y de la vida democrática y respetaba las características psicológicas de los niños. Fue aplicada en el espacio curricular de la Formación Moral y Cívica para contribuir al desarrollo de la personalidad del alumno y de su espíritu de solidaridad. Y se extendió a diferentes actividades en la escuela.

El *segundo* asunto era el más crítico, porque era cierto que el peso del control disciplinario ya no recaía sobre el docente, lo que dislocaba la estructura jerárquica de la época. Ese fue el cuestionamiento que realizaron los defensores de teorías censuradoras y sectarias y que en los argumentos de los parlamentarios y de los docentes conservadores demuestra la ignorancia sobre el asunto. Porque el funcionamiento o el mecanismo formal de los Tribunales infantiles estaba orientado por los maestros, como ya se expresó.

Ferrière (1920) había expresado que en las experiencias de autonomía se producían transiciones en las relaciones entre el maestro y el alumno: en las que el adulto se limitaba a confiar ciertas funciones al niño (a lo que llamó monarquía parlamentaria) y en la que gozaba exactamente de los mismos derechos que sus alumnos (democracia igualitaria). Y que la variedad de autonomía podía:

- consolidar la autoridad y la obediencia si se servían de la cooperación como de simple ayuda,
- suprimir toda obediencia en provecho de la reciprocidad y del respeto mutuo, y
- tender al equilibrio entre la autoridad y la reciprocidad.

Ninguno de estos aspectos fue el centro de análisis en el debate parlamentario (Piaget, 1968, pp. 21-28).

Los Tribunales Infantiles no se oponían al respeto de los mayores, porque del ejemplo de ellos se había derivado la organización de los mismos y habían convertido en experiencia la lección teórica.

La autonomía de la metodología debía acostumbrar al alumno a colaborar con el adulto en vez de obedecerle y evitaba el riesgo de la imposición que provocaba la rebeldía o la rebelión. La experiencia de la escuela mendocina adoptó una forma de autonomía que, al momento del debate parlamentario, aún se encontraba en un período preparatorio y de tanteo, tal como planteaba Ferrière, y en ella se manifestaron ejemplos de reciprocidad ante la sanción disciplinaria. Los alumnos que participaron de ella conservaron del maestro la revisión de la sanción.

Los Tribunales Infantiles, como metodología de autonomía, tenían ventajas que no se lograban por medio de la imposición y el respeto unilateral. Pero, no se puede precisar que la experiencia en Mendoza, haya pasado por las

diferentes etapas de implementación, como sucedió en la experiencia de Polonia, es decir:

- discusión sobre la conducta de los individuos y de los grupos en la sociedad;
- puesta en práctica de la responsabilidad individual y colectiva con la organización de ayuda mutua;
- estimulación de la iniciativa para realizar diferentes proyectos;
- disputas sobre las diferentes organizaciones de la autonomía;
- elaboración de reglamentos y leyes precisas (Zielinczyk, 1968, p.124).

La experiencia mendocina, según las fuentes primarias, fue aplicada para lograr una transmisión normal de los valores y de la herencia social, de una generación a otra, para internalizar la democracia como forma de vida y para formar ciudadanos con juicio crítico.

Se desconoce que haya pasado por períodos críticos en su implementación y desarrollo por la falta de ambiente o de preparación de los maestros, por la necesidad de cumplir con los programas oficiales recargados o por la hostilidad de los padres y de otros grupos sociales. Sí se puede afirmar que el ambiente mendocino no colaboró porque carecía de una atmósfera de comprensión psicológica, de espíritu experimental y de reflexión crítica.

La provincia de Mendoza debió vivir diez gobiernos (conservadores, cívico-militares y peronistas) hasta alcanzar momentos más democráticos y para que la Escuela Nueva, en la reparación moral y reincorporación de Florencia Fossatti, dejara de ser una pedagogía peligrosa o comunista.

En una nota que publicó el Sindicato del Magisterio de Mendoza se pidió la reincorporación a su cargo de Florencia Fossatti, cuya solicitud la tramitaba desde octubre de 1958 de conformidad a las disposiciones establecidas. La nota reiteró la decisión de sostener y exigir el cumplimiento de la Ley N° 2476 "sin restricciones ni reservas repugnantes a la justicia democrática y peticionaba por la pronta y justa resolución de derecho al pedido de reposición interpuesto". (Diario Los Andes, 15 de enero de 1959) (Ver en el Anexo la copia textual de la Solicitada de Florencia Fossatti).

Esa solicitud era presentada en una nueva etapa de la historia política argentina y de la educación argentina, gobernaba a nivel nacional Arturo

Fronidzi (U.C.R.I.) y por su línea política en Mendoza, Ernesto Ueltschi, ambos eran partidarios de un nuevo proyecto político impreso en el modelo del desarrollismo.

Ya habían pasado casi veintitrés años desde la destrucción de la reforma de Escuela Nueva y recién volvían algunas voces democráticas.

CONCLUSIONES

Esta investigación fue elaborada para explicar la experiencia de Escuela Nueva en Mendoza, durante el período 1926-1936, movimiento pedagógico y político administrativo que generó modificaciones y cambios en la visión de los maestros y cuyas premisas han permanecido hasta la actualidad, en la mentalidad de los docentes que gestionan centros educativos, estatales y privados.

Y como ya se expresó, en el cuerpo de este trabajo, se partió de considerar las posiciones de:

- la Dra. María del Mar del Pozo (2002), investigadora española, que describe a la Escuela Nueva como *una síntesis de la tradición pedagógica* y
- del Prof. Esteban Fontana (2006) que calificó a la experiencia mendocina como *un trabajo de equipo*.

La experiencia de Escuela Nueva en la Ciudad de Mendoza (1926-1936), fue una reforma pedagógica desarrollada por los maestros mendocinos en un *tiempo corto* de profundas transformaciones como: la delimitación del territorio, la consolidación del Estado Nacional, la instalación del modelo económico agroexportador, la formación de los primeros Partidos Políticos, el fraude electoral y la inmigración, entre otras.

Se ha señalado que la Argentina, al igual que otras naciones americanas, desarrolló un proceso de formación y consolidación del Estado Nacional y del modelo agroexportador, en un circuito económico que estableció una división internacional del trabajo. Esa etapa del proyecto de la Modernidad, fue iniciado por el presidente Julio A. Roca y los miembros de la Generación del '80.

Ese proyecto, inscripto en el denominado nacionalismo unificador, se ordenó en función del lema *paz y administración*, a partir de: la idea del progreso, el pragmatismo político y económico, el fraude electoral y la cooptación. Fue profundo en las continuidades y rupturas políticas, sociales y educativas a nivel nacional y provincial y se encaminó por la vía del progreso intelectual y material que anunciaba una pluralidad de voces, a través de la formación de los Partidos Políticos (Unión Cívica Radical, Socialista y Modernista), la formación de las organizaciones gremiales y la sanción de la Ley Sáenz Peña.

En esta investigación se ha sostenido que el Estado, en ese nuevo ambiente o clima, apuntó a integrar los elementos sociales generados por la inmigración y como expresa Terán (2000; 2008) se valió de la homogeneización cultural con el aporte de la sociedad criolla y de los miles de inmigrantes, ya que la Argentina había avanzado en el proceso de consolidación del sistema educativo nacional. Y al iniciarse el siglo XX, la centralización del poder nacional le permitió al Consejo Nacional de Educación afianzar su política educativa denominada *educación patriótica*, para resolver dos cuestiones culturales, por un lado, la integración del inmigrante a la cultura nacional y por otro, la eliminación de las ideas xenóforas.

En ese marco general, la provincia de Mendoza, que había logrado avances económicos en el campo y en la industria, debió enfrentar los cambios sociológicos surgidos por la presencia de los inmigrantes, que originaron la clase media (profesionales, empleados, trabajadores y obreros), los incorporados a la ciudadanía a través de la Ley Sáenz Peña (1912) y el ascenso del populismo leninista al gobierno (1918). Los adelantos culturales y la legislación de avanzada mendocina en educación señalaron una *continuidad* hasta la *ruptura* que produjo la destrucción de la experiencia de la Escuela Nueva (1936).

Demostrar las divergencias o coincidencias del ambiente en el que se generó la experiencia de Escuela Nueva, en Mendoza, llevó a destacar en la etapa 1880-1940 la presencia de las Generaciones de 1880, 1896 y 1910 que se manifestaron desde lo político institucional a través de las ideas filosóficas del krausismo, espiritualismo ecléctico y positivismo. Esos hombres, especialmente, los que se habían formado en los Colegios Nacionales y en las Escuela Normales Nacionales, avanzaron más allá de la lucha ideológica con la creación del Colegio Novecentista que apoyó la Reforma Universitaria de 1918. En su mayoría postularon el desarrollo de la libertad personal, el ejercicio democrático de la soberanía a través del sufragio y el respeto por las tradiciones y la cultura nacional.

En ese marco de posiciones filosóficas irrumpió el socialismo introducido por la inmigración, corriente ideológica no clasista, que en su accionar se enfrentó al anarquismo. Esa línea de pensamiento desarrolló su acción a través de sindicatos, comités, cooperativas, bibliotecas y periódicos con cursos, talleres, paseos culturales, exposiciones y tareas en los hospitales y apoyó a los trabajadores de fábricas o talleres. También intentó unificar

las organizaciones obreras (F.O.R.A. y U.G.T.) que quedaron bajo la influencia del anarco-sindicalismo hasta la década de 1930.

Los miembros de las Generaciones de 1880, 1896 y 1910 generaron un nacionalismo cultural que, como reacción al materialismo creciente y al cosmopolitismo resultado del proyecto de la Argentina Moderna, buscó defender las raíces hispánicas, revalorizó las culturas aborígenes y la noción de patria a partir de sus elementos constitutivos: territorio, raza, lengua y memoria. Pero, desde la Semana Trágica de 1919, algunos de ellos dieron origen al denominado *nacionalismo agresivo y autoritario* que se alineó según los valores de *autoridad, jerarquía y orden* promovidos en los Cursos de Cultura Católica (1922).

Esa red de posiciones políticas (radicalismo, socialismo, anarquismo) y filosóficas (espiritualismo, positivismo, krausismo, escolasticismo) se enmarcaba en el momento en que el sistema educativo nacional funcionaba con un alto grado de consolidación y de centralización.

El primer apartado se dedicó a realizar *Consideraciones generales sobre la pedagogía de la Escuela Nueva* a nivel general. Eran 30 los principios que, con sus propuestas metodológicas, abrían el camino a una escuela elemental popular y a una cultura escolar democrática que influyeron en el surgimiento, difusión y supresión de la experiencia mendocina. Y como se ha señalado, esos principios no provenían de una doctrina pedagógica dogmática, ni aportaban la solución práctica a todos los problemas pedagógicos y didácticos.

El aporte de la Escuela Nueva significó una modificación de la visión pedagógica, como planteó Ferrière, porque sostenía el respeto a las diferencias y a la autonomía del niño y porque afirmó la relación entre la teoría de la recapitulación y la ley biogenética y la escuela activa. Además, desde su actitud filosófica consideró al niño como ser libre y al proceso educativo como una acción individual y colectiva, por lo que el aprendizaje era un logro a partir de situaciones de la vida social.

La Escuela Nueva debía preparar para ser un hombre fuerte y noble en su vida individual y social, que lograra vivir con dignidad en su comunidad, en la que debía trabajar por el bien común. Era una propuesta pedagógica que ampliaba el significado de la institución escuela y que generó diferentes redes para el perfeccionamiento de los maestros con la creación de asociaciones, el intercambio nacional e internacional y la publicación de revistas que promovieron esas ideas.

Sus principios sustentaron una cosmovisión del niño-alumno a partir de la supremacía del espíritu y su individualidad, el curso libre de sus intereses innatos a través de diferentes actividades, el sentimiento de las responsabilidades individuales y sociales, el sentimiento de la cooperación, la coeducación y la formación del futuro ciudadano y ser humano. Todo ello a partir de la organización de instituciones que organizaban la vida física, intelectual, social artística y moral.

Esa visión de la educación y la escuela se explicó en este trabajo desde una descripción de la vida y tradición pedagógica acumulada, ya que la así llamada Escuela Nueva se formó en el Occidente Europeo y cuya ideario era una síntesis de movimientos que provenían de la Antigüedad, el Humanismo y el Renacimiento de los siglos XV y XVI, que proponían perfeccionar la educación.

Todo ese proceso de reforma pedagógica afloró a partir de 1889, en Europa, con la creación de instituciones secundarias y privadas, que se extendió a las escuelas primarias y jardines de infantes privadas o públicas, cuya difusión alcanzó a América y en consecuencia a la Argentina y a Mendoza. En palabras de Fossatti (1959):

La ola del movimiento renovador de la educación que desde los viejos centros culturales europeos se derramaba en nuestras playas... por su sentido político y científico, revitalizaba la corriente que en Pestalozzi y sus antecesores, entre otros la gran figura de Comenio, tenía sus teóricos y los impulsores de la escuela popular.

Tuvo sus centros irradiantes en países de la vieja Europa y en Estados Unidos de Norte América. La patria de Pestalozzi y Juan Jacobo fue uno de sus focos y de los más importantes (Alegato Pedagógico, p. 7).

La segunda parte de esta investigación explica *La experiencia de Escuela Nueva en Mendoza* y demuestra el logro de los objetivos específicos propuestos. Como se puede advertir en su desarrollo, se abordó desde la perspectiva de la *complejidad* (posición epistemológica) y desde la *recuperación de fuentes escritas y orales*, lo que permitió en esta investigación histórico-educativa, la explicación y descripción de la experiencia pedagógica (objeto de estudio).

Un *Breve análisis historiográfico para el estudio de Escuela Nueva en Argentina y en especial en Mendoza*, que se puede leer en el Anexo, fue el primer paso para el abordaje de lo *regional y sectorial* de una realidad

CONCLUSIONES

educacional mendocina, ya que los estudios y trabajos hallados consideraban a la Escuela Nueva como: didáctica tangencial (Narodosky,1995); experiencia limitada en el tiempo (Solari, 1983; Zanotti, 1981); lucha entre lo nuevo y lo viejo (Puiggrós,1996) o experiencia burguesa (Caffera, 2000; Ponce, 2010).

Esa recopilación de observaciones se centró en los manuales de Historia de la Educación Argentina que circulan en el medio identificó cuáles son las investigaciones más modernas y sistemáticas y cuáles las que se refieren a la experiencia mendocina que presentan ciertas debilidades por la falta de trabajo con las fuentes primarias (Puiggrós, 1993; Carli, 2003). Este trabajo historiográfico fue imprescindible, porque la experiencia renovadora en Mendoza (1926-1936), se desarrolló sincrónicamente con otras experiencias en Argentina (en las ciudades de Buenos Aires y Santa Fe), en América Latina (Colombia y Brasil) y en España (entre otras naciones).

El rastreo bibliográfico sobre la Escuela Nueva en Mendoza permitió acceder a los rigurosos trabajos realizados, por Esteban Fontana (1993) y Oscar Alarcón (1990) que expresaban una visión acotada. Y el de Pablo Lacoste (1993), más amplio y sin suficientes consideraciones pedagógicas, que juzgó la experiencia como un producto del socialismo en la Provincia y del pragmatismo de Dewey: cuya debilidad fue desconocer las fuentes primarias, las que demuestran que la reforma mendocina es una síntesis de las matrices, de Montessori, Decroly y Freinet.

La recuperación de materiales y su estudio sobre la experiencia de Escuela Nueva en Mendoza justificó la relevancia científica y social de la reforma y permitió la reinterpretación de hechos parcialmente conocidos.

Este estudio sobre el movimiento pedagógico en Mendoza buscó superar la antinomia Escuela Vieja vs. Escuela Nueva (Ferrière, 1921; del Pozo Andrés, 2003) con el apartado sobre *Los pioneros de la Escuela Nueva* y demostrar que las raíces se hallaban en el accionar de Domingo F. Sarmiento, Juana Manso, Pedro Scalabrini, Hipólito Yrigoyen, Carlos Vergara, Zobehida Ávila, Custodia Zuloaga, Josefa Capdevila, Rosario Sansano, entre otros que han quedado en el anonimato.

Todos esos actores individuales y colectivos pueden ser considerados optimistas pedagógicos que participaron con su accionar de la formación y consolidación del Sistema Educativo Nacional y cuya visión y proyección de futuro permite evitar los reduccionismos. Ellos anticiparon en el ámbito

de la Escuela Pública y en el ideario de la cultura escolar argentina los principios de la educación integral, la valoración del alumno como ser libre, la coeducación, el respeto al desarrollo de la psicología del niño, la disciplina suavizada y la autodisciplina, la visión global y particular de los contenidos (históricos) y la *lección de cosa*, la constitución de los tribunales de niños para formar ciudadanos, la organización de las asociaciones de maestros y reuniones de corte científico (Congresos de Maestros) y la redacción de revistas y periódicos, entre otros.

Así, en Mendoza se desarrolló *Una propuesta de reforma* a partir de la acción de las autoridades escolares, de la acción pública, en la enseñanza elemental y en las escuelas fiscales de la ciudad de Mendoza, con un equipo de maestros y profesores de las escuelas normales que habían tenido acceso a diferentes espacios y cargos dentro del sistema escolar (Champeau, Lemos, Fossatti, Aguilera, Schallman, D'Angelo, Atencio, Gusberti, entre otros). Fueron los que formaron el Centro de Estudios Pedagógico Nueva Era para la capacitación y perfeccionamiento de los maestros que se propuso eliminar la dicotomía teoría y práctica y la imposición de métodos. Y para divulgar la propuesta, a semejanza de la experiencia en otros lugares, se valieron los medios más populares de la época: los libros de la biblioteca del Centro de Estudios y las revistas "La Linterna", "Ensayos" y "Orientación".

Esta investigación sobre Escuela Nueva es una historia-problema y como expresaba Lucien Febvre (1970) una historia elección, un eslabón entre el pasado, el presente y el futuro. Se ha basado en su elección metodológica, principalmente, en fuentes oficiales y se ha subordinado a las fuentes primarias, porque el objeto de estudio "tuvo su origen y constitución" ligado "al proceso de desarrollo de la educación pública" (Alliaud, 2007, p.14).

La lectura de las fuentes primarias, léase publicaciones de los maestros renovadores, proporcionó una apreciación global de las nuevas metodologías que se implementaron y permitió reconocer que la experiencia de los maestros generó progresos incuestionables porque se valió de los avances de la paidología, de la psicología individual y experimental y su *posición vitalista* manifestó una concepción más completa y analítica de la instrucción, ya que divulgó el principio de auto-educación a partir de la observación, asociación y expresión y coeducación.

Las innovaciones generales que desarrollaron los maestros mendocinos instalaron una estrecha unión entre la enseñanza y la investigación y la

investigación en equipo (integrado por diferentes especialistas). El uso de la imprenta en algunas escuelas fiscales, la renovación desde la Escuela Experimental Nueva Era que sirvió para el perfeccionamiento de los maestros, la formación del ciudadano con la organización del tribunal infantil (integrado por los alumnos mayores del nivel primario), la educación sexual y el procurar respuestas a los maestros progresistas católicos era una búsqueda de soluciones a los problemas no resueltos por la tradición pedagógica.

Las innovaciones significaron un aporte en el campo metodológico en variedad y cantidad: los centros de interés, el plan de estudios asociados para la enseñanza de las ciencias naturales y ciencias sociales, el plan Dalton, el método de lectura global o Decroly, la técnica de Freinet con el uso de la imprenta, el método Montessori para el desarrollo la actividad individual (auto-educación y auto- control) y el método Cousinet con el trabajo colectivo por equipo.

La tarea se centró en una investigación exploratoria descriptiva sobre *La didáctica renovadora de la Matemática, las Ciencias Naturales, la Lengua y las Ciencias Sociales*, para destacar que el trabajo de los maestros reformistas evitaba: aislar los objetos de su entorno, separar las disciplinas y plantear diferentes problemas sin vincularlos o integrarlos. Pretendían resolver, parcialmente, las dificultades que plantean hasta hoy los estudios epistemológicos y las currículas del sistema educativo provincial y nacional argentino.

El análisis de las propuestas de los maestros, según las fuentes primarias, demuestra que la elección de los temas era adecuada a las exigencias de los programas y los centros de interés desenvolvían los temas y subtemas, sin cometer el error de aislarlos o encasillarlos, en una relación de totalidad tal como se ofrece en la vida. Se centraron en las posibilidades del niño y sus intereses; proponían trabajo escolar: individual, grupal o colectivo, auto-aprendizaje y auto-evaluación, laboratorios (hoy aula taller) y contratos de trabajo. Y el material diseñado para las diferentes clases: tarjetas de trabajo individual y por grupos, juegos didácticos para aprender ortografía, preparación de museos, colección de fotografías, elaboración de monografías, manualidades y dibujos, cuadros históricos (hoy líneas de tiempo), redacción del libro de vida, entre otros, no han perdido vigencia.

El trabajo individual, que se presentaba en distintas propuestas didácticas, con tarjetas o fichas tenía como antecedente los cuestionarios que habían elaborado en su época Víctor Mercante y Ernesto Nelson y era un recurso

que respetaba el ritmo propio y facilitaba un ambiente de cooperación entre el maestro y los alumnos.

Los maestros reformistas, con sus propuestas metodológicas, estimulaban al niño a trabajar, componer, deducir y sólo abstraer cuando el conocimiento había partido de la intuición y del material auto-educativo. Algunas de sus innovaciones no se encontraban en los libros, brotaban de la experiencia de los que trabajaban en el aula y tal vez, por esa razón provocaron resistencia. Sus innovaciones cumplieron con los principios de la Liga Internacional de la Escuela Nueva que prescribían la supremacía del espíritu, el respeto por la individualidad, la búsqueda de la disciplina personal y colectiva, y la cooperación y coeducación al servicio de la Nación y la Humanidad.

Los maestros mendocinos no se propusieron nivelar mentalidades y la enseñanza individual hacía posible el aprendizaje respetando aptitudes. La formación de los grupos no se hacía a partir de conocimientos adquiridos sino de capacidad para adquirirlos. Si las reflexiones de Decroly y el método Cousinet les permitieron favorecer el estudio a partir de los intereses vitales del niño, la propuesta del pragmatismo de Dewey fue rechazada. Porque sostenían el principio de educación integral *alma mater* de la posición progresista y democrática delineada por los pedagogos argentinos y sustentada en el concepto de educación popular de la Ley N° 1420 (Fossatti, op. cit., p.38).

El nivel académico desarrollado por los maestros en las cuestiones pedagógicas fue semejante al de las acciones realizadas en otras provincias argentinas y en otros países, con cuyos representantes (Decroly, Freinet, Ferrière, Montessori) mantuvieron contacto. Y ello llevó a instalar la cuestión de política administrativa y gremial, ya que:

El mejoramiento de la escuela común ponía sobre el tapete, el problema de una acción concurrente en la docencia. Mientras el maestro no tuviese seguridad en su carrera, tanto en su permanencia, como en un régimen de ascensos que ofreciese análogas posibilidades fundadas en la capacidad y el esfuerzo, los docentes estarían al albedrío de las influencias electoralistas, de la recomendación del caudillo o conocido influyente. Es decir, de una serie de prácticas tan lesivas al interés profesional y dignidad del educador, como a la función y prestigio de la escuela pública (Fossatti, 1959, op. cit., p.18).

Así, esta investigación caracterizó el proceso de conquista de los derechos profesionales desde principios del siglo XX, con cartas a las autoridades, organización de Asociaciones, periódicos y del gremio Maestros Unidos, que convergieron en la acción de la famosa huelga de 1919 y la elaboración de los Escalafones de 1918 y 1919, antecedentes del Escalafón de 1931.

El logro administrativo y profesional: el escalafón de 1931 permitió reglamentar la carrera docente para cuyo ingreso se requería el título habilitante otorgado por el Estado y para cualquier ascenso el concurso de méritos. Esta última cuestión se vio reflejada en el nombramiento para el más alto cargo jerárquico que era el de Inspector General de Escuelas. Ese documento marcó un hito en el camino de las conquistas docentes hasta que, en 1958, se sancionó el Estatuto del Docente Provincial.

La cuestión de la profesionalización de la tarea docente se integró a la reforma pedagógica en la provincia de Mendoza (1926-1936). Y todo ese campo de renovación manifestó tensiones ideológicas acorde a la influencia de la política internacional europea.

El surgimiento y el triunfo del nacionalismo agresivo y la derrota de las tendencias democráticas y progresistas se afirmaron. Y *La destrucción de la propuesta renovadora* se desplegó con los relevos en la escuela Taller, las internas en el Partido Demócrata, la reforma del Escalafón de 1931, el debate en la Legislatura por la supresión de los Tribunales Infantiles y la persecución a los maestros renovadores acusados de comunistas.

Quienes comprendieron el proyecto de Escuela Nueva, en la provincia de Mendoza, y se adhirieron a él con su práctica, se caracterizaban por un fuerte optimismo, que recuerda al maestro español diciendo:

Es evidente que la educación debe responder al espíritu y a las ideas de cada pueblo. En este sentido, toda educación es y debe ser nacional. Pero es también evidente que este espíritu ha sido a veces exaltado hasta convertirlo en un nacionalismo agresivo (...) este espíritu de agresión va a desaparecer después de la guerra, mas para ello habrá que eliminar de la educación todos los gérmenes que lo contengan o favorezcan, desarrollando, en cambio, el espíritu de solidaridad y colaboración entre todos los países (Luzuriaga, 1945, p. 28).

Optimismo pedagógico que el nacionalismo agresivo arrasó.

Las ideas pedagógicas autoritarias y nacionalistas agresivas rechazaron el cambio de la propuesta pedagógica renovadora porque cuestionaba un conjunto de tradiciones y regularidades institucionales (Bertoni, op. cit. p.191-192; Escudé, op. cit. p.2-24). Y las reformas democráticas fueron suprimidas sin atender a las teorías pedagógicas y a la visión del niño como centro y eje del aprendizaje.

El documento secreto emanado del Ministerio de Guerra, al que apeló Edmundo Correas, acusó a la enseñanza activa y los tribunales de disciplina de disminuir la autoridad del maestro y a la educación sexual, que se impartía en los grados superiores, a un paso de la instrucción soviética (Diario Los Andes, 6 de junio de 1936).

Acusar de comunista o de instrucción soviética a los Tribunales Infantiles fue un atropello a la inteligencia y quebró la continuidad de la reforma de Escuela Nueva. Quienes la destruyeron no realizaron otras reformas o mejoras, cuestión habitual en la Historia de la Educación Argentina. Sin embargo, la Escuela Nueva transformada o no por la *astucia de la supervivencia* se mantuvo en las aulas desde la década de 1940 hasta la actualidad en Argentina.

La experiencia de Escuela Nueva, en Mendoza, fue destruida sin una reflexión o lectura sobre el sentido de la libertad y disciplina tal como se postulaba en Europa, en las experiencias renovadoras. En ningún debate se planteó que la educación es una lucha contra la esclavitud de los caprichos y de los instintos y la libertad es una conquista a la que el hombre llega por la educación y la cultura.

La Escuela Nueva, surgida de una propuesta del Gobierno Escolar, fue perseguida y destruida a partir del debate ideológico desarrollado en la Legislatura de Mendoza y de la persecución y dispersión de los maestros más destacados en la reforma. Como expresó Esteban Fontana (1991): “la Escuela Nueva o Activa como indistintamente se la conoce, que tan auspiciosos comienzos había tenido en Mendoza, murió sin que nadie se atreviera a defenderla en esos borrascosos meses de 1936”.

Los maestros renovadores creían, como lo expresó José Martí (1996), que educar era depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido, ponerlo a nivel de su tiempo y prepararlo para la vida. Esta perspectiva les hizo vivir la institución escuela con la atribución de la responsabilidad exclusiva en la formación del hombre y los llevó a asumir desde su vocación las heridas sociales y la marginación. Como diría

CONCLUSIONES

Celestin Freinet, la escuela, salvo contadas excepciones, está sumamente condicionada por el medio familiar, social y político.

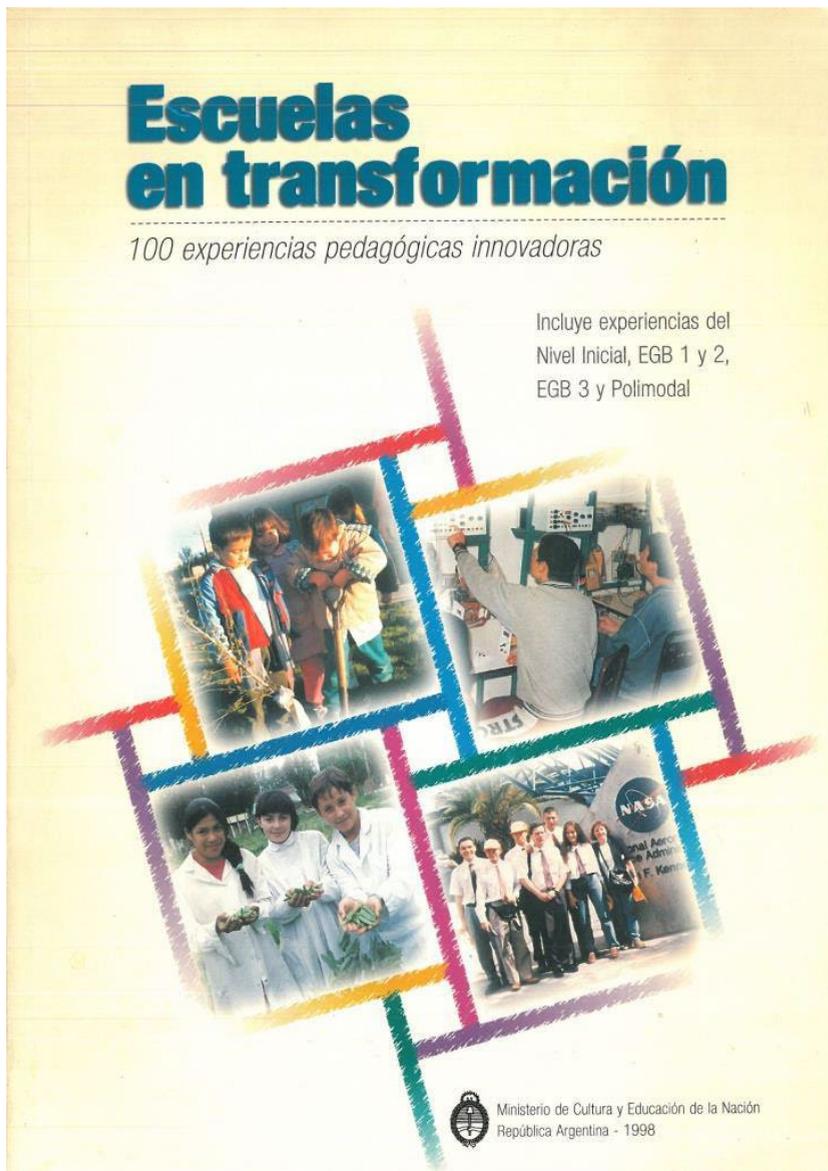
Fue una reforma de corta duración. Fue innovadora, generó mejoras y progreso, pero no alcanzó el éxito oficial en la mentalidad de muchos docentes.

Esta publicación abre líneas, para continuar investigaciones sobre la Escuela Nueva en Mendoza, que tienen que ver con la relación teoría y práctica de la Escuela Nueva teniendo por variables: la noción de interés y los límites a la manifestación de los intereses en la escuela como institución; la subordinación de la cultura manual y artística a la cultura conceptual; la continuidad de la directividad del maestro y las diferentes concepciones sobre el principio de actividad.

En la actualidad historiadores europeos muestran interés por la temática, aunque consideran que, hoy no es posible encontrar experiencias y métodos de la Escuela Nueva tal y como se produjeron en su momento. Sin embargo, cuando se analizan los diversos currículum (aplicaciones didácticas, elementos pedagógicos y organizativos) están presentes las ideas básicas del movimiento iniciado a fines del siglo XIX. El lenguaje en el que se expresan los principios ha cambiado pero, los lineamientos siguen siendo los mismos y sin excesivas variaciones. Además, en los últimos años se ha extendido un gran interés por reinterpretar y recuperar este movimiento, por rastrear cuáles fueron los centros en los que se desarrolló y cuáles fueron las experiencias y sus propias contradicciones, porque "al fin y al cabo, detrás de ellas laten algunos de los interrogantes no resueltos de la educación contemporánea" (Del Pozo, 2002:208).

En la provincia de Mendoza, las propuestas de la Escuela Nueva se mantuvieron en algunos aspectos, a través de la reforma Nueva Escuela (1994-1998)

Imagen 18. Publicación de experiencias innovadoras (1998). Fuente: Publicación entregada a las escuelas de la D.G.E. Mendoza (Biblioteca de la Escuela Dr. Francisco Correas. Chacras de Coria)



CONCLUSIONES

La publicación del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1998) le sirvió a los docentes de Mendoza para que realizaran un recorrido por escuelas del país en el que se presentaban 100 experiencias pedagógicas innovadoras como:

“Crecemos con la palabra” con planilla de control (La Pampa);

“Un periódico viajero” (San Rafael- Mendoza),

“Pequeñas y grandes bibliotecas (Chubut) organización y lectura;

“Los chicos van al museo” observación y descripción (La Pampa);

“En la chacra y en el aula” centro de interés, (Río Negro);

“Leer es un placer” desarrollo de la lectura individual (Corrientes);

“Toda la escuela lee” trabajo en equipos por nivel o dificultades (La Pampa);

“Cuentos para vivir mejor” trabajo taller a partir de películas (Tucumán);

“Jugando a resolver operaciones” uso del ábaco y del juego (Santiago del Estero);

“La construcción de los conceptos aritméticos” juegos de mesa que generan conflictos cognitivos (Santa Cruz);

“La computación, una herramienta para aprender” articulación con la Universidad Tecnológica Nacional, el uso por parte de los alumnos y la existencia de alumnos monitores (Santa Fe);

“El horario en cuestión” la organización del tiempo en una jornada y la recuperación de los tiempos (Godoy Cruz- Mendoza), entre otras.

Eran experiencias que recuperaban el conocimiento y el intercambio, reconstruían el trabajo escolar cotidiano a partir de prácticas para lograr más y mejorar los aprendizajes. Y todas ellas se desarrollaban en el marco del Proyecto Educativo Institucional, que era la planificación estratégica de las escuelas.

En la República Argentina, se mantienen las propuestas de la Escuela Nueva en las Escuelas Montessori en la Ciudad y Provincia de Buenos Aires, en escuelas primarias y secundarias. También existe una propuesta denominada Pedagogía del Año 3000 con una visión holística que se asemeja a los 30 principios de la Liga Internacional y en Mendoza, en la

Escuela Huarpes de las Barrancas (Maipú) se desarrolla una experiencia dentro de la Propuesta de Mejora Institucional (P.M.I.)

Imagen 19. Propuesta innovadora. Fuente: Imágenes del folleto de la experiencia innovadora elaborado por los alumnos. Mendoza (Biblioteca de la Escuela Huarpes de las Barrancas, Maipú)

ARQUEOLOGÍA EN BARRANCAS

¿Sabías que en Barrancas se han encontrado restos arqueológicos?



Nuestra escuela participó de los rescates arqueológicos

Alumnos de la Escuela Nº 4-177
Huarpes de las Barrancas fuimos
capacitados para realizar excavaciones
junto al equipo de Geo-Arqueología de la
Universidad Nacional de Cuyo

Aprendimos que debemos cuidar
nuestro patrimonio.
Que los restos encontrados no debemos
sacarlos, ni destruirlos, debemos
dejarlos en el lugar.
Que lo que se encuentre será analizado y
de esa manera podremos conocer más
de nuestra historia.

CUIDEMOS NUESTRO PATRIMONIO

Conozcamos nuestra historia.



**Nuestros antepasados nos enseñaron
agradecer a la Madre Tierra.**

Si hallas restos arqueológicos da aviso a nuestra escuela
o al equipo de arqueología de CONICET o UNCUYO

La Historia de la Educación ha demostrado que los movimientos pedagógicos tienen en general un ritmo lento y que si son movimientos pedagógicos innovadores tardan, a veces, mucho tiempo en llegar a la realidad educativa. Sin infundir un optimismo exagerado, la experiencia de

Escuela Nueva de los maestros mendocinos acabó por triunfar en cuanto a la permanencia de las innovaciones didácticas.

La investigación sobre Escuela Nueva en Mendoza queda abierta a futuros y siempre vigentes lecturas y comparaciones, especialmente con el Archivo Pedagógico Cossettini que reúne materiales que expresan en soportes diversos la experiencia pedagógica "Escuela Activa" conducida por Olga y Leticia Cossettini entre 1935 y 1950 en la escuela pública Dr. Gabriel Carrasco (Rosario).

Entre las valoraciones de la Escuela Nueva, la más sentida y emotiva, que se pudo rescatar fue la realizada durante el gobierno desarrollista de Ernesto Ueltschi (1958-1962) y se encuentra en una publicación de las autoridades de la filial Mendoza de la Sociedad Argentina de Escritores (S.A.E.) y de la Sociedad Mendocina de Escritores (Diario Los Andes, 30 de enero de 1959).

La nota había sido enviada al D.G.E. de la Provincia, Profesor Osvaldo Borghi, para que se repusiera en su cargo a Florencia Fossatti, en la que recordaban que veinticinco años atrás, el magisterio mendocino se colocó a la cabeza de un movimiento renovador con la escuela activa, la que había tenido su origen vernáculo en la labor de Carlos Vergara, a fines del siglo XIX.

Y que "la reacción contra la escuela sarmientina y popular" vio que "la Escuela Nueva era un serio obstáculo debido a la clara y firme orientación democrática que la inspiraba" y que los Tribunales Infantiles "iniciaban el aprendizaje efectivo para la defensa de los derechos y el cumplimiento de las obligaciones de un ciudadano libre". Además señalaron que se urdió "sumario no contra una directora y los maestros que la acompañaban, sino en oposición al espíritu mismo del movimiento renovador, democrático y laico de la escuela pública de entonces". Cerraban la nota rememorando a Crisóstomo Lafinur y Carlos Vergara quienes también habían sufrido "persecuciones por su valentía en exponer nuevos métodos de enseñanza".

Esta investigación puede afirmar que la Escuela Nueva podrá tener presencia y validez como teoría de la pedagogía del siglo XXI, por sus principios de individualización, de intuición, de socialización y de actividad.

La Escuela Nueva como una *reconstrucción histórica* unida a los caminos de la memoria (Botana, 1998) ha permitido reconocer que la educación nueva, proponía una nueva visión de la libertad y de la libertad en el aula. Además, como *acontecer histórico* podría haber dado lugar a la formación

de nuevos seres humanos, por la relación del niño y el maestro, relación que se orientaba a la constitución de una sociedad democrática.

Esta experiencia de los maestros renovadores, en el período 1926-1936, poco conocida en el medio, desarrollada dentro del sistema educativo nacional (consolidado y centralizado) con maestros formados, seleccionados y pagados por el Estado Provincial puede aportar materiales a todos los que trabajan en educación formal, no formal e informal. Todo lo que en este trabajo se explica y describe (argumentación lógica) permite visualizar mejores condiciones para la participación de la sociedad del conocimiento.

Esta investigación sobre *La Experiencia de Escuela Nueva en Mendoza (1926-1936)* como acción renovadora de los maestros mendocinos, desde una perspectiva integral, se publica para todos los que estén interesados en esta pedagogía.

Es una respuesta al pedido de docentes que desarrollan su tarea *en el aula*

FUENTES Y DOCUMENTOS

Anuario Estadístico de la Provincia de Mendoza (1887).

Archivo Histórico de Mendoza. Carpeta de Instrucción Pública (1898-1902) (1906-1915).

Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados de Mendoza (1918 y 1936).

Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores de Mendoza (1918 y 1936).

Dirección General de Escuelas. Digesto de las disposiciones legales y reglamentarias sobre instrucción pública de la Provincia de Mendoza desde el año 1810 al primero de enero de 1910. Tomo I-II. Mendoza: Félix Best, 1910.

Dirección General de Escuelas. Digesto de las disposiciones legales y reglamentarias sobre instrucción pública de la Provincia de Mendoza (ANEXO) (1911-1912).

Gobierno de Mendoza: Registro y Boletín Oficial (Años 1918 y 1931).

Dirección General de Escuelas. Resoluciones (1889-1896) (1911-1931).

DOCUMENTOS RESERVADOS

Cartas del Dr. Edmundo Correas en el Centro de Documentación Histórica, Biblioteca Central. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza.

PUBLICACIONES PERIÓDICAS

DIARIOS

"El Debate" (diario de la mañana fundado en Mendoza en 1890).

"Los Andes" años 1918-1919, 1930-1931 y 1936-1937.

"La Montaña" (diario de la mañana, órgano oficial del Partido Unión Cívica Radical Lencinista, fundado en Mendoza, en marzo de 1918).

REVISTAS

"Acceso" (Año 2, N° 25, abril de 1998, Mendoza).

"Anales de la Educación Común" (Octubre 1865, N° 40, 74,, Buenos Aires).

"Ensayos" (Año 1929, Nos. 1, 2, 3, 4, 5, Mendoza)

"La Linterna" (Año 1927, Nos. 1, 2, 3, Mendoza).

"Orientación" (Año 1932: Nos. I, II, III, IV, V, Mendoza)

"Revista de Pedagogía" Año XIII (1933-1934) Madrid (fotocopias archivadas en la U.N.E.D.).

"Revista de la Junta de Estudios Históricos de Mendoza" (1938), Tomo X dedicado al terremoto de 1861.

"Revista de la Junta de Estudios Históricos de Mendoza" (2009-2010), Tercera Época, N° 8-9, (31-46) Mendoza: Zeta.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Abad de Santillán, Diego (1930). *El movimiento anarquista en la Argentina*. Buenos Aires, Argonauta.
- (1933). *La F.O.R.A.* Buenos Aires, Nervio.
- Abbagnano, Nicola y Visalberghi, A. (1969). *Historia de la Pedagogía*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Alberini, Coriolano (1973). *Escritos de Filosofía de la Educación y de Pedagogía*. Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Instituto de Filosofía.
- Aguirre Molina (1966). *Mendoza del 900. La ciudad desaparecida*. Buenos Aires, Chiesino.
- Alliaud, Andrea (2007). *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires, Granica.
- Alvarez, Agustín (1932). *Breve historia de la Provincia de Mendoza*. Mendoza, Imprenta Oficial y Escuela de Artes Gráficas para Penados.
- Alvarado, Mariana (2011). "Conocimiento y cuidado en la educación argentina de fines del XIX. La interpretación vergariana de los sentidos políticos de la educación". En Arpini, Adriana y Otros. *Filosofía y educación en Nuestra América. Políticas, escuelas, infancias* (135-143). Guaymallén, Quellqasqa.
- Álvarez Ramírez, Sylvia (1984). *Currículo centrado en la persona: bases para su planificación y práctica*. Chile, XIMPAUSER.
- Antraygues, Noemí, Lombardi, Graciela y Onetto, Fernando (1992). *Una transformación posible: el perfeccionamiento docente*. Colombia, Norma.
- Ascolani, Adrián (1998). "¿Apóstoles laicos, burocracia estatal o sindicalista? Dilemas y prácticas del gremialismo docente en Argentina (1916-1943)". En *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación N° 2* (87-102). Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (1999). "Historia de la historiografía educacional argentina. Autores y problemáticas". En Ascolani, A. (Comp.) *La educación en la Argentina. Estudios de historia* (35-46). Rosario, Ediciones del Arca.
- Avanzini, Guy (1977). *La pedagogía del siglo XX*. Madrid, NARCEA.
- Beccar Varela, Cosme (h.) y Otros (1970). *El nacionalismo, una incógnita en constante evolución*. Buenos Aires, Tradición, Familia y Propiedad.
- Bertoni, Lilia A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Biagini, Hugo (1985). *El movimiento positivista argentino*. Buenos Aires, De Belgrano.
- y Roig, Arturo (Direct.) (2009). *Diccionario del pensamiento alternativo*. Buenos Aires, Biblos.
- Bialet Massé, Juan (1985). *Informe sobre el estado de las clases obreras argentinas a comienzos del siglo*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Bloch, Marc (1952). *Introducción a la Historia*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Botana, Natalio (1977). *El orden conservador. La política argentina entre 1880-1916*. Buenos Aires, Sudamericana.
- (1996). *Domingo Faustino Sarmiento. Los nombres del poder*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

- y Gallo, Ezequiel (1997). *De la República posible a la República verdadera. Biblioteca del Pensamiento Argentino*. Buenos Aires, Ariel Historia, Espasa Calpe.
- (1998). *El siglo de la libertad y el miedo*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Bowen, James (1986). *Historia de la educación occidental*. Barcelona, Herder.
- Bravo, Alfredo (Comp.) (1987). *El Congreso Pedagógico en el Congreso Nacional 1882*. Buenos Aires, Eudeba.
- Buchruker, Cristian (1987). *Nacionalismo y peronismo. La Argentina en la crisis económica mundial (1927-1955)*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Caffera, Hugo (2000). *Educación y luchas populares. Historia crítica de la educación argentina*. Buenos Aires, Cinco.
- Cardoso, Ciro (1980). *Introducción al trabajo de la investigación*. Barcelona, Crítica.
- Carmagnani, Marcello (1984). *Estado y Sociedad en América Latina*. Barcelona, Crítica/Grijalbo.
- Caturelli, Alberto (2001). *Historia de la filosofía en la Argentina*. Buenos Aires, Ciudad Argentina.
- Ceverino, Viviana (1999). "Custodia Zuloaga y una obra innovadora: el kindergarten". En Cueto, Adolfo (Comp.) *Los Hombres y las Ideas en la Historia de Cuyo*, Tomo II (39-47). Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras, UNCUYO.
- Chateau, Jean (1971). *Montaigne psychologue et pédagogue*. París, Vrin.
- y Otros. (1998). *Los grandes pedagogos*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Cien años de vida mendocina*. Centenario Diario "Los Andes" 1882-1982. Mendoza, 1982.
- Correa de Oliveira, Plinio (1970). *Revolução e Contra-Revolução*. Brasil, Catolicismo, Campos.
- Correas, Edmundo (1969). "Historia de Mendoza (1862-1930)". En Academia Nacional de la Historia. *Historia Argentina Contemporánea, Vol. IV, Historia de las provincias y sus pueblos (498-502)*. Buenos Aires, El Ateneo.
- Correa, Guillermo (1931). *Conferencia de Maestros*. En Revista Monitor, Buenos Aires, agosto.
- Cubo de Severino, Liliana, Puiatti, Hilda y Lacon, Nelsi (2012). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Córdoba, Comunicarte.
- Cútolo, Vicente (1975). *Diccionario Biográfico Argentino*. Buenos Aires, Elche.
- Crespi, Graciela (1997). "La huelga docente de 1919 en Mendoza". En Morgade, Graciela (Comp.). *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina (1870-1930)*, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, UBA (151-174). Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Cucuzza, Héctor (Comp.) (1996). *Historia de la Educación en debate*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Cueto, Adolfo y Otros (1994). *Historia de Mendoza*. En Fascículos publicados por el Diario Los Andes, Mendoza.
- D'Angelo, Américo. (1986). *Cincuentenario del comité alfabetizador*. En Diario Los Andes, Mendoza, octubre.
- Debenedetti, Elisa (1974). *Carmen de Patagones y la enseñanza primaria. Segundo Congreso de historia de los pueblos de la provincia de Buenos Aires (181-182)*. La Plata, A.H.B.A.
- De Gabriel, Narciso y Viñao Frago, Antonio (eds.) (1997). *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona, Ronsel.

- De Gandía, Enrique (1932). "La enseñanza elemental de la historia argentina". En *Revista Monitor*. Buenos Aires, julio.
- De la Vega, Jacinto (1997). *Mendoza 1919: ¡Huelga! El nacimiento de la sindicalización del Magisterio Mendocino*. Mendoza, Ediciones Culturales.
- Devés Valdez, Eduardo (2000). *El pensamiento latinoamericano en el siglo XX. Entre la modernización y la identidad*. Buenos Aires, Biblos, Centro de investigaciones Diego Barros Arana.
- Devoto, Fernando (2002). *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno de Argentina.
- (2003). *Historia de la inmigración en la Argentina*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Dilthey, Wilhelm (1968). *Historia de la Pedagogía*. Buenos Aires, Losada.
- Dorfman, Adolfo (1983). *Historia de la industria argentina*. Buenos Aires, Solar.
- Dussel, Inés (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863- 1920)*. Buenos Aires, F.L.A.C.S.O.
- Eco, Umberto (1990). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Buenos Aires, EDIGRAF.
- Elaskar, María Rosa (1999) "Enrique del Valle Iberlucea: Los derechos civiles de la mujer". En Páramo de Isleño, Marta y Ferraro, Liliana (Comp.) *Los Hombres y las Ideas en la Historia de la Nación*, Tomo I (35-52), Cuarto encuentro de Historia Nacional y Regional. Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras, UNCUYO.
- Escolano, Agustín (1997) "La historiografía educativa. Tendencias generales". En De Gabriel, N. y Viñao Frago, A. (eds.) *La Investigación histórico-educativa* (51-84). Barcelona, Ronsel.
- Escudé, Carlos (1990) *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*. Buenos Aires, Tesis.
- Falcón, Ricardo (2000) "Militantes, intelectuales e ideas políticas". En Falcón, Ricardo (Dir.) *Democracia, conflicto social y renovación de ideas. Nueva historia Argentina* (322-389). Buenos Aires, Sudamericana.
- Febvre, Lucien (1970). *Combates por la historia*. Barcelona, Ariel (reimpresión).
- Ferrater Mora, José (1982). *Diccionario de Filosofía*, Cuarta reimpresión, Tomo III, (1877-1881). Madrid, Alianza.
- Ferrer, Aldo (1980). *La economía argentina. Las etapas de su desarrollo y problemas actuales*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Fontana, Esteban (1973) "Esquema hipotético para una historia de la educación Argentina". En *Revista Cuyo*, Tomo IX, (153-217). Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras, UNCUYO.
- (1965) "Reseña histórica de la evolución de los colegios medio superiores en Mendoza hasta la creación de la U.N.C. (1757-1939)". En *Memoria histórica (1939-1964)* (31-110). Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras, UNCUYO.
- (1989). "Cómo se gestó la Universidad Nacional de Cuyo". Libro del Cincuentenario (1939-1989). Mendoza, Primera Fila.
- (1991). "La escuela media mendocina (1863-1939)". En: Puiggrós A. (Dir.) *Historia de la Educación Argentina. Historia de la Educación en las provincias (1885-1945)*, Tomo IV, (239-298). Buenos Aires, Galerna.

- (2006). "Años de prueba y madurez en la educación primaria mendocina (1918-1943)". En *Revista de la Junta de Estudios Históricos de Mendoza*, Tercera Época, N° 5, (71-90). Mendoza, Zeta.
- (2009-2010). "La educación primaria mendocina en los días del primer centenario de la revolución de mayo. La etapa normalista orientada por el positivismo (1904-1916)". En *Revista de la Junta de Estudios Históricos de Mendoza*, Tercera Época, N° 8-9 (31-46). Mendoza, Zeta.
- Frigerio, Graciela (2008). *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcontica*. Buenos Aires, Del Estante.
- Funes, Lucio (1951). *Gobernadores de Mendoza*, Tomos I y II. Mendoza, Imprenta Oficial.
- Gabrielidis, Graciela (2000). *Rodolfo Irazusta: su pensamiento*. Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras, UNCUYO (Tesis de Maestría de las Ideas Políticas Argentinas) (mimeo).
- Galino, María A. (1982). *Historia de la Educación*. Madrid, Gredos.
- Gallardo Nieto, Enrique (1932). "Generalidades sobre la instrucción primaria en Japón". En *Revista Monitor*, Buenos Aires, febrero.
- Gálvez, Manuel (1961). *Vida de Hipólito Yrigoyen*. Buenos Aires, Hachette.
- Germani, Gino (1968). *Política y sociedad en una época de transición*. Buenos Aires, Paidós.
- Gilbert, Roger (1976). *Las ideas actuales en Pedagogía*. México, Grijalbo.
- Jimeno Sacristán (1997). *Docencia y Cultura Escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires, IDEAS.
- Godio, Julio (1987). *El movimiento obrero*. Buenos Aires, Legasa.
- Guereña, Jean L. (1991). "L'Université en Espagne et en Amérique Latine du moyen age a nos jours, I Structures et acteurs ». En *Étude hispaniques, CIREMIA*. Francia, Université de Tours.
- (1995). "El primer escalafón de catedráticos de Universidades (1847) y la creación del cuerpo de catedráticos de universidades en España". En *Doctores y Escolares, II Congreso Internacional de las Universidades Hispánicas*. España, Universidad de Valencia.
- (1998). "La Universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica)". En *X Coloquio de Historia de la Educación, SEDHE*. España, Universidad de Murcia.
- Guillén de Rezzano, Clotilde (1966). *Didáctica especial. De acuerdo con el programa de quinto año del ciclo del magisterio*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Gvirtz, Silvina y Otros (2007). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Buenos Aires, AIQUE.
- Halperin Donghi, Tulio (1982). *Una nación para el desierto argentino*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Hannoun, Hubert (1977). *El niño conquista el medio. Actividades exploradoras en la escuela primaria*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Jaim Etcheverry, Guillermo (1999). *La tragedia educativa*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Junta de Estudios Históricos (1996). *Historia contemporánea de Mendoza a través de sus gobernadores, (1932-1966)*, Tomo I, Mendoza.
- Kummer, Virginia (2010). *José María Torres: las huellas de su pensamiento en la conformación del campo pedagógico normalista*. Paraná, Facultad de Ciencias de la Educación, U.N. de Entre Ríos.

- Lacoste, Pablo (1993). *El Socialismo en Mendoza y en la Argentina*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, (dos tomos).
- Levene, Ricardo (1939). *Fundación de escuelas públicas en la provincia de Buenos Aires durante el gobierno escolar de Sarmiento*. La Plata, Taller de Impresiones oficiales.
- Lobato, Mirta Z. (2000, a). "Estado, gobierno y política en el régimen conservador". En, Lobato, Mirta (Direct.). *El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*. Nueva Historia Argentina Tomo 5 (181-208). Buenos Aires, Sudamericana.
- (2000, b). "Los trabajadores en la era del 'progreso'". En Lobato, Mirta (Direct.) *El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)* Nueva Historia Argentina, Tomo 5 (467-505). Buenos Aires, Sudamericana.
- Luna, Félix (1964). *Yrigoyen*. Buenos Aires, Desarrollo.
- Luzuriaga, Lorenzo (1942). *La enseñanza primaria y secundaria argentina comparada con la de otros países*. Tucumán, Instituto de Estudios Pedagógicos, Facultad de Filosofía y Letras, U.N. del Tucumán.
- (1945). *La Reforma de la educación*. Buenos Aires, Losada.
- (1952). *Antología pedagógica*. Buenos Aires, Losada.
- (1962). *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires, Losada.
- Maiello, Francisco (1988). *Jacques Le Goff. Entrevista sobre la historia*. Valencia, Alfons el Magnànim.
- Makarenko, Antón (sin fecha de impresión). *Banderas en las torres*. Moscú, Progreso.
- (1959). *Conferencias sobre educación infantil*. Buenos Aires, Cartago.
- (1986). *Poema pedagógico*. Barcelona, Planeta.
- Manso, Juana (1867). "Historia de la fundación de las Escuelas de ambos sexos en Buenos Aires". En *Anales de la Educación común*, Vol. V (78-84). Buenos Aires, Imprenta Oficial.
- Mantovani, Juan (1950). *Épocas y hombres en la educación argentina*. Buenos Aires, El Ateneo.
- Marianetti, Benito (1948). *Problemas de Cuyo*. Buenos Aires, Lautaro.
- Marín Ibáñez, R. (1990). *Principios de la Educación Contemporánea*. Madrid, RIALP.
- Martí, José (1995). "Hombres recogerá quien siembra escuelas". En Ruiz Berrio, Julio (Dir.) *La educación en los tiempos modernos. Textos y Documentos (182-184)*. Madrid, ACTAS.
- Marotta, Sebastián (1960). *El movimiento sindical argentino. Su génesis y desarrollo*. Buenos Aires, Lacio.
- Martínez, Pedro y Otros (1979). *Historia de Mendoza*. Buenos Aires, Plus Ultra.
- Martínez Paz, Fernando (1979). *La educación argentina*. Córdoba, Dirección General de Publicaciones, U.N.C.
- (1986). *El sistema educativo argentino*. Córdoba, Dirección General de Publicaciones. U.N.C.
- Mayer, Frederick (1967). *Historia del Pensamiento Pedagógico*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Melo, Carlos (1970). *Los partidos políticos argentinos entre 1862 y 1930*. Córdoba, U.N.C.
- Montaigne, Miguel de (1976). *Oeuvres complètes*. París, Rat.
- Montserrat, Marcelo (Comp.) (1992). *La experiencia conservadora*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Morales Guiñazú, Fernando (1943). *Historia de la cultura de Cuyo*. Mendoza, Best.

- Morin, Edgard (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires, Nueva Visión, traducción de Paula Mahler.
- Narodowski, Mariano (1999). *Infancia y poder*. Buenos Aires, AIQUE.
- Oddone, Jacinto (1983). *Historia del socialismo argentino (1896-1911)*. Buenos Aires, CEAL, (dos tomos).
- Olgún, Dardo (1961). *Lencinas, el caudillo radical. Historia y mito*. Mendoza, El Vendimiador.
- (1969). "Y en el medio de mi pecho, Carlos Washington Lencinas". En *Revista Todo es Historia*, N° 24. Buenos Aires.
- Onetto, Fernando (1992). "Entre la identidad y el cambio. Aportes para el perfeccionamiento docente en América Latina". En Antraygues N., Lombardi, G. y Onetto, F. *Una transformación posible: el perfeccionamiento docente (1-80)*. Colombia, Norma.
- Ortiz, Eduardo (1989). "El Krausismo en el marco de la historia de las ideas y de la ciencia en Argentina". En *El Krausismo y su influencia en América Latina (99-135)*. Madrid, Fundación Friedrich Ebert, Instituto Fe y Secularidad.
- Oyhanarte, Horacio (1916). *El hombre*. Buenos Aires, L.J. Rosso.
- Ozlak, Oscar (1997). *La formación del Estado Argentino: orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires, Ariel Historia.
- Pagés Blanch, Pelai (1983). *Introducción a la Historia. Epistemología, teoría y problemas de método en los estudios históricos*. Barcelona, Barcanova.
- Pineau, Pablo (1991). *Sindicatos, estado y educación técnica (1936-1968)*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Platón (1949). *La república*. Buenos Aires, Ateneo.
- Ponce, Aníbal (1984). *Educación y lucha de clases*. Buenos Aires, Cartago.
- Ponte, Ricardo (1987). *Mendoza, aquella ciudad de barro. Historia de una ciudad andina desde el siglo XVI hasta nuestros días*. Mendoza, Municipalidad de Capital.
- Posadas, Adolfo (1912). *La República Argentina. Impresiones y comentarios*. Madrid, V. Suárez.
- Potash, Robert (1980). *El ejército y la política en la Argentina, 1928-1945*, Tomo I. Buenos Aires, Sudamericana.
- Pró, Diego (1973). *Historia del pensamiento filosófico argentino*. Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Filosofía, UNCUYO.
- Puiggrós, Rodolfo (1969). *Historia crítica de los partidos políticos. El Yrigoyenismo*. Buenos Aires, J. Alvarez.
- Rajschmir, Cinthia (2010). "In memoriam al maestro Luis Iglesias. Luis F. Iglesias, un maestro rebelde". En *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, N° 10 (15-17). Buenos Aires, Prometeo.
- Rapoport, Mario y Colab. (2001). *Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2000)*. Buenos Aires, Macchi.
- Ratzer, José (1981). *El movimiento socialista en la Argentina*. Buenos Aires, Ágora.
- Richard Jorba, Rodolfo (2012). "El populismo y la prensa en Mendoza hace casi un siglo". En *Diario Los Andes*, Mendoza, 28 de octubre.
- Rocchi, Fernando (2000). "El péndulo de la riqueza: La economía argentina en el periodo 1880-1916". En Lobato, Mirta (Direct.) *El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*. Nueva Historia Argentina, Tomo 5 (15-70). Buenos Aires, Sudamericana.

- Rodríguez, Carlos (1943). *Yrigoyen. Su revolución política y social*. Buenos Aires, La Facultad.
- Rodríguez, Celso (1979). *Lencinas y Cantoni, el populismo cuyano en tiempos de Yrigoyen*. Buenos Aires, Belgrano.
- Roig, Arturo Andrés (1945). *La literatura y el periodismo mendocino entre los años 1915-1940*. Mendoza (no figura impresión).
- (1966). *Breve historia intelectual de Mendoza*. Mendoza, Ediciones del Terruño.
- (1966). *Los diversos aspectos de la vida cultural de Mendoza entre 1915 y 1940*. Mendoza (no figura impresión).
- (1969). *Los krausistas argentinos*. Puebla (México), Cajica.
- y Otros (Comp.) (2004). *Mendoza a través de su historia*. Mendoza, Andina Sur.
- y Otros (Comp.) (2004). *Mendoza, Cultura y Economía*. Mendoza, Andina Sur.
- y Otros (Comp.) (2004). *Mendoza, Identidad, Educación y Ciencias*. Mendoza, Andina Sur.
- (2008). *Para una lectura filosófica de nuestro siglo XIX*. Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras, UNCUYO.
- Rojas, Ricardo (1922). *La Restauración nacionalista*. Buenos Aires, La Facultad.
- Romano, Aníbal (1988). "El lencinismo y la década del '20". En *Revista del CEIDER*, N° 1 (101-127), Mendoza, UNCUYO.
- Romero, José L. (1986). *Breve historia de Argentina*. Buenos Aires, Abril.
- (1987). *Las ideas en la Argentina del siglo XX*. Buenos Aires, Nuevo País.
- (1992). *Las ideas políticas en Argentina*. Argentina, Fondo de Cultura Económica, duodécima edición.
- Romero, Luis A. (1994). *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica
- Rosas, Ricardo y Sebastian, Christian (2008). *Piaget, Vigotski y Maturana: constructivismo a tres voces*. Buenos Aires, AIQUE.
- Rouquié, Alain (1983). *Poder militar y sociedad política en la Argentina hasta 1943*, Tomo I. Buenos Aires, Emecé.
- Ruiz Berrio, Julio (1976). "El método histórico en la investigación histórica de la educación". En *Revista Española de Pedagogía*, N° 134 (449-475), Madrid, febrero.
- (1997). "El método histórico en la investigación histórico-educativa". En Gabriel, N. y Viñao Frago, A. (eds.). *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales* (131-202). Barcelona, Ronsel.
- Salvadores, Antonino (1940). *Sarmiento y la reorganización de la instrucción pública*. Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.
- (1941). *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la Ley 1420*. Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.
- Sarlo, Beatriz (2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

- Sarmiento, Domingo F. (1849). *Educación Popular*. Santiago de Chile, Imprenta oficial (existen diferentes ediciones).
- Scalvini, Jorge (1965). *Historia de Mendoza*. Mendoza, Spadoni.
- Schallman, Lázaro (1980). *Memorias documentadas*. Buenos Aires, Moi.
- Seghesso de López, M. Cristina (1981-82). "El acceso del leninismo al poder (1918-1926). Una visión a través de las elecciones de gobernador". En *Revista de Historia Americana y Argentina*, Nº 21 y Nº 22 (103-145). Mendoza, UNCUYO.
- Solari, Manuel (1949). *Historia de la educación*. Buenos Aires, Paidós.
- Soury-Lavergne, Françoise (1984). *Un camino de Educación. Juana de Lestonnac (1556- 1640)*. Rome, IMPRIME POTEST le 21 novembre 1984.
- Tarcus, Horacio (2007). *Diccionario Biográfico de la Izquierda Argentina. De los anarquistas a la nueva izquierda (1870-1876)*. Buenos Aires, Emecé.
- Tedesco, Juan C. (1983). *El proyecto educativo autoritario*. Buenos Aires, GEL.
- (1986). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Solar.
- (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Anaya.
- Terán, Oscar (2000). "El pensamiento finisecular (1880-1916)". En Lobato, Mirta (Direct.) *El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*. Nueva Historia Argentina, Tomo 5 (329-260). Buenos Aires, Sudamericana.
- (2008). *Historia de las ideas argentinas. Diez lecciones iniciales, 1880-1980*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Terigi, Flavia (1991). "El caso Vergara. Producción y exclusión en la génesis del sistema educativo argentino". En Puiggrós, A. (Dir.). *Historia de la Educación en la Argentina. Sociedad civil y Estado*, Tomo II (225-256). Buenos Aires, Galerna.
- Thillier, Guy y Tulard, Jean (1989). *Cómo preparar un trabajo de historia*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Tiana Ferrer, Alejandro (1988). *La investigación histórico educativa actual. Enfoques y métodos*. Madrid, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, UNED.
- Tissone, Pablo (1931). "La escuela primaria en el Japón". En *Revista Monitor*, Buenos Aires, agosto.
- Topolsky, Jerzy (1973). *Metodología de la historia*. Madrid, Cátedra.
- Vergara, Carlos (1884). *La libertad y la educación*. Mendoza, Folletos archivados en la Biblioteca Gral. San Martín.
- (1911 a). *La Revolución pacífica*. Buenos Aires, Talleres gráficos Perrotti.
- (1911 b). *Gobierno propio escolar. Reforma pedagógica*. Buenos Aires, Talleres gráficos Perrotti.
- (1913). *Nuevo Orden Moral*. Buenos Aires, Compañía Sudamericana de Billetes de Banco.
- Viñao, Antonio (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid, Akal.
- (1998). *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Barcelona, Ariel.
- (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid, MORATA.

- Weinberg, Gregorio (1984). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Zanotti, Luis (1981). *Etapas históricas de la política educativa*. Buenos Aires, Eudeba.
- Zea, Leopoldo (1976). *El pensamiento latinoamericano*. México, Ariel Seix Barral.
- Zuleta Álvarez, Enrique (1975). *El nacionalismo argentino*. Buenos Aires, La Bastilla.
- Zuretti, Juan C. (1950). *Nociones de Historia de la Pedagogía Contemporánea y Argentina*. Buenos Aires, Marcos Sastre.

BIBLIOGRAFÍA ESPECIALIZADA EN LA PEDAGOGÍA DE ESCUELA NUEVA

- Alarcón, Oscar (1990-1991). *Florencia Fossatti y la Escuela Nueva en Mendoza*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, UNCUYO (Monografía del Seminario de Historia Regional) documento no publicado.
- Botarro Castro, Iris (1975). *Hacia una enseñanza vitalizada de las Ciencias Sociales*. Santiago de Chile, Lautaro.
- Caiceo Escudero, Jaime (2005). "Algunos antecedentes sobre la presencia de la escuela nueva en Chile durante el siglo XX". En *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación* N° 6 (31-49). Buenos Aires. Prometeo.
- Carli, Sandra (1992). "El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la educación nueva". En Puiggrós A. (Dir.) *Historia de la Educación Argentina: Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, Tomo III (99-160). Buenos Aires, Galerna.
- (2003). *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.
- (2006). "The New School Movement in Argentina". *Revista Pedagógica Histórica* Vol. 42, N° 3 (385-404), Universiteit Gent, Bélgica, june.
- Caruso, Marcelo (2005). "¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva". En Pineau, Pablo y Otros. *La escuela como una máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (93-134). Buenos Aires, Paidós,
- Claparède, Édouard (1933). "La Psicología y la nueva educación". En *Revista de Pedagogía*, Año XIII, N° 135. Madrid, febrero.
- (1946). *Psicología del niño y Pedagogía experimental*. París, Delachaux y Niestlé.
- Comas, Margarita (1931). "La coeducación de los sexos". En *Revista de Pedagogía*, Año X, N° 116 (347). Madrid, agosto.
- Cousinet, Roger (1934). "La interrogación". En *Revista de Pedagogía*, Año XIII, N° 149 (193-199). Madrid, abril.
- (1952) *¿Qué es la educación nueva?* Buenos Aires, Kapelusz.
- Decroly, Ovide (1927). "Libertad y Educación". En *Revista La Linterna* (109-113). Mendoza, diciembre.
- Del Pozo Andrés, María del Mar (2000). *Currículo e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid, Biblioteca Nueva.

- (2002). "El movimiento de la Escuela Nueva y la renovación de los sistemas educativos". En Tiana Ferrer, A., Osenbach Sauter, G. y Sanz Fernandez, F. (Coord.). *Historia de la Educación (Edad contemporánea)* (189-210). Madrid, U.N.E.D.
- (2004). "La Escuela Nueva en España: crónica y semblanza de un mito". En *Revista Historia de la Educación* N° 22-23 (317-346). España, Universidad de Salamanca.
- (2005). "La organización escolar española en el contexto europeo: Política educativa y cultura pedagógica (1898-1967)". En *Revista Historia de la Educación* N° 24 (97-129). España, Universidad de Salamanca.
- Dottrens, Robert (1949). *La enseñanza individualizada*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Echegaray de Juárez, Elena (1972). *Estudio Dirigido 2. Métodos y técnicas de investigación*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Fabre, Arélien (1978). "La Educación Nueva y la Educación Científica". En Mialaret, G. *Educación Nueva y Mundo Moderno* (46-47). Barcelona, Planeta.
- Ferrière, Adolphe (1920). *La educación autónoma*. Madrid, Beltrán, Traducción española de R. Tomás.
- (1927). *L'attività spontanea del fanciullo*. Venecia, La Nuova Italia.
- (1928). *La ley biogenética y la escuela activa*. Madrid, Publicaciones de la Revista Pedagógica.
- (1929). *Transformemos la escuela. Llamamiento a los padres y a las autoridades*. Barcelona, Clarasó.
- (1930). *Problemas de educación nueva*. Madrid, E. Beltrán.
- Filho, Lourenço (1974). *Introducción al Estudio de la Escuela Nueva*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Fossatti, Florencia (1919). "El conflicto escolar mendocino. Entrevista con el Presidente de la República". En *Diario Los Andes, Mendoza*, 16 de octubre.
- (1927). "Algunas ideas sobre las nuevas tendencias teórico prácticas de la educación". En *Revista La Linterna* (542-45). Mendoza, noviembre.
- (1928). "La I Convención Internacional de Maestros. Informe de la delegada de las Escuelas Taller del Círculo de Periodistas". En *Revista La Linterna* (219-223). Mendoza, enero.
- (1930). "La Escuela experimental Nueva Era". En *Diario Los Andes, Mendoza*, 14 de abril.
- (1959). *Alegato pedagógico-político-jurídico de una petición de justicia*. Mendoza, D'Acurzzio.
- Freinet, Celéstín (1979). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona, Laia.
- Gal, Roger (1978). "Significado histórico de la Educación Nueva". En Mialaret, G. *Educación Nueva y Mundo Moderno* (28). Barcelona, Planeta.
- Garcés, Luis (1992). *La escuela cantonista. Educación, Sociedad y Estado en el San Juan de los '20*. San Juan, Fundación Universidad.
- (1993). "De Sarmiento a la búsqueda del sujeto popular". En Puiggrós, Adriana (Dir.). *Historia de la Educación Argentina. La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*, Tomo IV (393-443). Buenos Aires, Galerna.

- Gamboa de Vitelleschi (1989). *Hacia una metodología de aprendizaje en la escuela*. Buenos Aires, Stella.
- Gómez, Sandra M, (2009). "Pedagogos Latinoamericanos. Olga Cossettini (1899-1987)". En *Revista Diálogos Pedagógicos*, Año VII, N° 14 (121-124). Córdoba, octubre.
- Gonçalves Vidal, Diana y Gvartz, Silvina (1998-1999). "La enseñanza de la escritura y la conformación de la modernidad escolar. Argentina y Brasil (1880-1930)". En *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, N° 3 (137-161). Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Gvartz, Silvina (Comp.) (1996). *Escuela Nueva en la Argentina y Brasil. Visiones comparadas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Lúquez Sánchez, Elizabeth (2008). "Breve análisis historiográfico para el estudio de Escuela Nueva en Mendoza". En *Revista de Educación Cuyo*, N° 10, 2008. Mendoza, Facultad de Filosofía y letras, Departamento de Ciencias de la Educación y Formación Docente, UNCUYO
- Luzuriaga, Lorenzo (1964). *La educación nueva*. Buenos Aires, Losada (cuarta edición).
- Marzolla, Eduardo (2004). "Pedagogos latinoamericanos. Antonio Sobral (1897-1971)". En *Revista Diálogos Pedagógicos*, Año II, N° 3 (73-75). Córdoba, abril.
- Mialaret, Gastón (1978). *Educación Nueva y Mundo Moderno*. Barcelona, Planeta.
- Ministerio de Cultura y Educación. *Escuelas en transformación. 100 experiencias pedagógicas innovadoras (1998)*. República Argentina.
- Narodowski, Mariano (1996). "Silencios y márgenes. La Escuela Nueva en la historiografía educacional argentina". En Gvartz, S. (Comp.). *Escuela Nueva en Argentina y Brasil* (41-57). Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Negrin Fajardo, Olegario (1993). "La influencia de la Institución Libre de Enseñanza de España en el Gimnasio Moderno de Bogotá". En *Revista de Ciencias de la Educación*, N° 155 (399-412), Madrid, julio-septiembre.
- Nunes, Clarece (1996). "A escola nova no Brasil: do estado da arte a arte do estudo". En Gvartz, S. (Comp.). *Escuela Nueva en Argentina y Brasil* (15-39). Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Pelanda, Marcela (1995). *La escuela activa en Rosario. La experiencia de Olga Cossettini*. Rosario, I.R.I.C.E.
- Piaget, Jean (1968). "Observaciones psicológicas sobre la autonomía escolar". En Piaget, J. y Heller, J. *La autonomía en la escuela* (9-28). Buenos Aires, Losada, sexta edición.
- (1974). *A dónde va la educación*. Barcelona, Teide.
- (1981). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona, Ariel, octava edición.
- Polner, Murray (1968). *Mejoramiento de los estudios sociales*. México, U.T.E.H.A.
- Ponce, Aníbal (2010). *Educación y lucha de clases*. Buenos Aires, Imago Mundi.
- Puiggrós, Adriana (1992). *Historia de la Educación Argentina. Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, Tomo III. Buenos Aires, Galerna.
- (1996). *Qué pasó en la educación argentina. Desde la Conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Ribas, Gabriel y Royo, Susana (1971). *Aplicación de una metodología dinámica al curso de Historia Argentina. Pautas para el aprovechamiento del texto*. HISTORIA 3. La Nación Argentina. Buenos Aires, Kapelusz.

- Roig, Arturo (2007). "Autoritarismo versus libertad en la historia de la educación mendocina (1922-1974)". En Roig, A. y Satlari, M. C. (Comp.) *Mendoza, Identidad, Educación y Ciencias* (218-274). Mendoza, Ediciones Culturales de Mendoza.
- Rointenburd, Silvia (1996). "La Escuela Nueva en el campo adversario 1930-1945". En Gvirtz, S. (Comp.). *Escuela Nueva en Argentina y Brasil* (125-164). Buenos Aires, Miño y Dávila
- Ruiz Berrio, Julio (Dir.) (1996). *La educación en los tiempos modernos. Textos y Documentos*. Madrid, ACTAS.
- Sobral, Antonio (1944). *Informe sobre el funcionamiento de la Escuela Normal Superior de Córdoba elevado al Ministerio de Gobierno e Instrucción Pública, Dr. Manuel A. Ferrer*. Córdoba.
- Tiana Ferrer, Alejandro (2008). "Principios de Adhesión y Fines de la Liga internacional de la Educación Nueva". En *Revista Transatlántica de Educación*, Vol. V (43-46). México, Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de Educación (Embajada de España).
- Vásquez, Gabriela (1998). "Raquel Robert una mujer protagonista". En Cueto, A. y Ceverino, V. (Comp.). *Los hombres y las ideas en la Historia de Cuyo* (427-443). Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras, UNCUYO.
- Vera de Flachs, María C. y Riquelme de Lobos, Norma (1987). *La educación primaria en Córdoba (1930-1970)*. Córdoba, Junta Provincial de Historia de Córdoba.
- Ünger, Françoise (1978). "El Antiguo Sistema y la Educación Nueva". En Mialaret, G. *Educación Nueva y Mundo Moderno* (131-151). Barcelona, Planeta
- Viñao, Antonio (2005). "La Revista Pedagogía (1922-1936), Lorenzo Luzuriaga (1889-1959) y la educación nueva". En *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación* N° 6 (13-29). Buenos Aires, Prometeo.
- Zielencyk, Adam (1968). "La autonomía escolar en Polonia". En Piaget, Jean y Heller, J. *La autonomía en la escuela*. Buenos Aires, Losada, sexta edición.
- Ziperovich, Rosa W. de (1992). "Memorias de una educadora: experiencias alternativas en la provincia de Santa Fe durante los últimos años de la década del 10, la del 20 y primeros años de 1930". En Puiggrós, A. (Dir.). *Historia de la Educación Argentina. Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, Tomo III (161-256). Buenos Aires, Galerna.

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Las características del niño según Charlotte Bühler.....	32
Cuadro 2. Las escuelas primarias en el periodo 1930-1940.....	89
Cuadro 3. El número de alumnos y de maestros en la zona rural (1930-1940).....	90
Cuadro 4. El número de analfabetos en Argentina (1931).....	91
Cuadro 5. Los establecimientos primarios provinciales y nacionales (1936).....	92
Cuadro 6. Organización de la Inspección en las escuelas mendocinas (1917).....	199
Cuadro 7. Personal administrativo de la Dirección General de Escuelas (1917).....	200
Cuadro 8. La categorización de los maestros (1919).....	205
Cuadro 9. Condiciones para el ascenso a la jerarquía (1919).....	207
Cuadro 10. Clasificación de los maestros (1931).....	210
Cuadro 11. Características generales de los tres primeros escalafones docentes.....	217

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Información sobre la Biblioteca Pedagógica de Nueva Era.....	102
Imagen 2. Portada de la Revista "La Linterna".....	106
Imagen 3. Portada de la Revista "Ensayos".....	108
Imagen 4. Publicación de la adhesión de un negocio del medio.....	109
Imagen 5. Portada de la Revista "Orientación".....	110
Imagen 6. El Círculo de Periodistas en diario "Los Andes".....	115
Imagen 7. Datos sobre el funcionamiento de los Tribunales infantiles.....	125
Imagen 8. Ejercicios y juegos sensoriales.....	134
Imagen 9. Representación del disco de numeración.....	136
Imagen 10. Fichas de trabajo en aritmética.....	146
Imagen 11. Modelo de fichero o tarjetero.....	147
Imagen 12. Cuadro de control de tareas de un contrato de trabajo.....	154
Imagen 13. Cuadro con la clasificación de las dificultades.....	155
Imagen 14. Tarjetas de trabajo en ciencias naturales.....	161
Imagen 15. Materiales para la enseñanza de la expresión oral y escrita.....	187
Imagen 16. Memorias del aula.....	194
Imagen 17. Contenidos del concurso de inspección en España.....	213
Imagen 18. Publicación de experiencias innovadoras en Argentina (1998).....	258
Imagen 19. Propuesta innovadora en Barrancas, Maipú (2015).....	260

ANEXO

ACLARACIONES

El criterio seguido para la exposición de este apéndice se ciñe a la más estricta norma de respeto.

La transcripción de los documentos, ya sean fuentes primarias o secundarias, es copia textual del original y se ha respetado: la conservación de la grafía, las abreviaturas, la acentuación y puntuación y los cambios de mayúsculas y minúsculas según la puntuación.

Los documentos se presentan en el orden en que son utilizados en el texto.

DOCUMENTO I

EL DOCUMENTO DE LA OFICINA INTERNACIONAL DE LAS ESCUELAS NUEVAS QUE MANIFIESTA TODOS LOS CARACTERES SOBRE: LA ORGANIZACIÓN GENERAL, LA VIDA FÍSICA, LA VIDA INTELECTUAL, LA ORGANIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS, LA EDUCACIÓN SOCIAL Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y MORAL.

"Pour l'Ere Nouvelle" órgano de la Liga Internacional para la Nueva Educación, abril de 1925. En Marín Ibáñez, R. (1990). *Principios de la Educación Contemporánea*. Madrid, RIALP, 270-280.

La "organización" de la Escuela Nueva consideró a la institución escuela como:

- Un laboratorio de pedagogía práctica porque se basa en los datos de la psicología del niño y en las necesidades de su cuerpo y de su espíritu.
- Un internado en el que la influencia del medio permita una educación integral y se establezca un puente entre la vida familiar y la vida social, realizando los agrupamientos de acuerdo con los afectos espontáneos de los niños.
- Un espacio que está situado en el campo, medio natural del niño para realizar sus diversiones y trabajos, cercano a una ciudad para los adolescentes para su educación intelectual y artística (museos, conciertos, etc.)
- Una agrupación de alumnos por casas separadas, entre 10 o 15 alumnos, dirigidos por un educador y una educadora;
- Una agrupación que utiliza la coeducación de los sexos, porque rechaza los elementos patológicos y prepara para matrimonios sanos y felices.

A la "vida física" la organizó:

- Con trabajos manuales obligatorios para todos los alumnos en la tarde, porque presentan una utilidad real para el individuo o la colectividad;
- A partir de actividades muy importantes como la carpintería, el cultivo del campo y la crianza de animales.

- Como un estímulo para los trabajos libres (concursos, exposiciones, iniciativas individuales...);
- Con el cultivo del cuerpo con una gimnasia natural (juegos, deportes, con el torso desnudo o en baño completo de aire);
- Con el cultivo de los viajes a pie o en bicicleta, en campamento, bajo la tienda, con cocina al aire libre, con la preparación de notas de viajes y rutas, y con estudios de la geografía, de los talleres, monumentos y fábricas.

La "vida intelectual" la entendió como:

- La cultura general o cultivo del juicio y de la razón, formación a través del método científico y de un núcleo de ramas obligatorias que aportan a la educación integral, nada de enciclopedismo, ni memorización exclusiva; desarrollar desde adentro y desde fuera las facultades innatas.
- La especialización como parte de la cultura general, con cursos especiales periódicos, de elección libre pero obligatoria, como cultivo de gustos y de desarrollo de ideas y facultades del adolescente.
- Los hechos y las experiencias, con observaciones de la naturaleza, de
- Las industrias y las organizaciones sociales y con ensayos científicos.
- La actividad personal del niño con trabajos concretos y estudios abstractos y la utilización del dibujo en todas las ramas.
- Los intereses espontáneos del niño, en la primera infancia (cuatro a seis años) a través del juego, en la segunda infancia (siete a nueve años) a través de objetos concretos inmediatos y luego por medio de los intereses concretos, especializados y en la adolescencia (trece a quince años) con los Intereses abstractos y abstractos complejos.

Para la "organización de los estudios" se apeló:

- Al trabajo individual de los alumnos, con la búsqueda (en libros, diarios, museos, etc.), la clasificación (en fichas, repertorios) y la elaboración individual de documentos (cuadros ilustrados, orden lógico, conferencias, trabajos personales).
- Al trabajo colectivo de los alumnos con la puesta en común de los materiales reunidos sobre el tema, la búsqueda de asociaciones aplicaciones y sistematizaciones.
- A la enseñanza (propriadamente dicha) limitada a la mañana con una jornada desde las ocho al mediodía, con una jornada personal desde las cuatro y media a las seis (con estudio de repetición, y de elaboración).
- A pocas materias por día para favorecer el interés sostenido, con una variedad de maneras de tratar los temas, más efectos y menos esfuerzos inútiles.
- A pocas materias por mes o por trimestre como sistema análogo a los cursos universitarios, con horario individual y agrupados por progresos.

La "educación social" se fundó en:

- Una república escolar con asambleas generales para tomar decisiones importantes de la vida de la escuela, con leyes que regulen el orden comunitario.
- La elección de los jefes, alumnos que asumen responsabilidad social y libera a los profesores de aspectos disciplinarios.
- Los cargos sociales, para repartir la colaboración, aprender la solidaridad y seleccionar a los más capaces como jefes.

- Las recompensas o sanciones positivas aplicadas a los trabajos libres para desarrollar el espíritu de iniciativa.
- Los castigos o sanciones negativas, según la falta cometida y en casos graves con una acción moral personal, ejercida por un adulto amigo del culpable.

En la "educación artística y moral" puso en juego:

- La emulación, a través de servicios voluntarios, con un cuaderno de notas en que se registre su progreso.
- Un ambiente de belleza con orden, con trabajos manuales o industriales que contribuyan a la belleza del medio ambiente, con el contacto con las obras del arte o la práctica del arte puro.
- La música colectiva con audiciones cotidianas de obras maestras al mediodía, con la práctica del canto en común y de la orquesta.
- La conciencia moral con lecturas o relatos, ficticios o reales para provocar reacciones espontáneas de juicios de valor, para determinarlos al bien.

30) La razón práctica con reflexiones y estudios que se refieran a las leyes naturales del progreso espiritual, individual y social, asociando las reflexiones con la biología, la psicología, la fisiología, la historia y la sociología, para converger todo el pensamiento en el crecimiento del espíritu en la educación religiosas (confesional o no).

DOCUMENTO II

CARTA ARCHIVADA EN EL CENTRO DE DOCUMENTACIÓN HISTÓRICA- BIBLIOTECA CENTRAL-UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO-MENDOZA- ARGENTINA

Edmundo Correas

Abogado

Buenos Aires, 10 de agosto de 1935

Sr. Ministro:

A los fines que estime corresponder, tengo el agrado de dirigirme a V.E. transcribiendo a continuación un informe respecto a actividades comunistas de la señorita FLORENCIA FOSSATTI, Directora de una escuela en la ciudad de Mendoza.

"Señorita FLORENCIA FOSSATTI.-Directora de la Escuela MANUEL QUINTANA.-Ex Inspectora de Escuelas de la Provincia.-Realiza campaña comunista.-Compañera de Delegación con el asesino del Cnel. Falcón al Congreso comunista de Montevideo y organizadora de la campaña realizada entre el magisterio chileno, del cual fué expulsada por el entonces presidente Ibáñez, debido al carácter netamente comunista de la misma".-

"Por intermedio de los tres actuales inspectores de Escuelas de la Provincia que son sus discípulos: señorita CHAMPEAU y señores CODORNIU y PARIS, 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 en los grados superiores".-

"El Inspector Paris, pasa por católico".-

Aprovecho esta oportunidad para saludar a V.E. con las expresiones de mi consideración más distinguida.

Fdo. MANUEL RODRIGUEZ

"A.S.E. EL SEÑOR Ministro de Justicia e instrucción Pública Doctor D. MANUEL M. DE IRIEONDO".-

S/D

"Hay un sello que dice ministerio de Guerra.-Secretaría.-RESERVADO.-Letra E.Nª 309/32.- Día 12Mes VIII Año 1935. Conforme con su original, que tenga la vista y corre agregado a fs.1 del expediente Nª 160/1935 RESERVADO DEL Ministerio del Interior".-Fdo. Luis Brida.-

Si los familiares de la Señorita Champeau consideran injusto o agravante el Informe del señor Ministro de Guerra, no es a mí a quien deben dirigirse sino a sus Jefes, al Ministerio de la Guerra cuyo titular, el malogrado Manuel Rodríguez, lo suscribió.

Los fueros personales pertenecen a la Cámara que integra cada legislador no a éstos individualmente. Así lo aprendí en la Universidad, así lo enseñé en la cátedra y así lo practico en la vida legislativa. La actitud asumida por los militares en cuestión es de abierto desacato a las autoridades legislativas, lo que es inexcusable en quienes tienen la espada para garantizar el ejercicio legítimo de las instituciones. Por ello promoví acción judicial que hizo suya el Fiscal del Crimen en juicio caratulado "Fiscal contra Ponce de León Juan Carlos, Aguirre Eduardo Mauricio y Lucero Pedro, por desacato a Edmundo Correas en Ciudad", expediente Nª 32.514 que se tramita ante el Primer Juzgado del Crimen, Secretaría Peña y Lillo.

Si el aspecto legal de la cuestión no interesa a los señores militares y sirve para calificar con inexactitud mi conducta, y yo, que he sabido ir al terreno del honor y que tengo tanto valor cívico y personal como el más esforzado militar, renuncio a mis fueros parlamentarios y quedo a disposición de quienes se sientan agraviados por mi acción legislativa en contra del comunismo y en defensa de las instituciones de la Patria, aunque estos sean militares, y quedo a su disposición cuando quieran, donde y como quieran.

Saludo al Señor Director con mi distinguida consideración.

DOCUMENTO III

COPIA TEXTUAL DE LA SOLICITADA REDACTADA POR FLORENCIA FOSSATTI PARA EL PUEBLO DE MENDOZA Y SU MAGISTERIO.

Diario "Los Andes", viernes 26 de agosto de 1960

SOLICITADA

Al pueblo de Mendoza y su Magisterio:

Por segunda vez, en el breve lapso de dos años, soy objeto del ataque desmesurado, por su finalidad aparente, de parte de una agrupación que aparece desdoblada en una trinidad, aunque es una y sola cosa.

Esta no es una respuesta a esa actitud. Respondo en homenaje al Magisterio y al pueblo, pues pienso que algunos puntos de los planteados necesitan aclaración, para su entendimiento cabal de la sinrazón y motivos de estos afanes persecutorios.

El texto de la solicitada del lunes último, así como de la publicada anteriormente, son la expresión del intento de 1936 de crear un clima discriminatorio de terror, con fines que luego entraré a analizar.

No me voy a referir otra vez a las eternas calificaciones sobre el ensayo pedagógico realizado en la entonces escuela Complementaria "Presidente Manuel Quintana". Únicamente quiero recordar aquí, que si a un cuarto de siglo de aquellos acontecimientos, hay todavía gentes dispuestas a asumir la no liviana responsabilidad de ataque tan burdo e injustificado, cual no sería la fácil osadía, en momentos que la cruz svástica se levantaba sobre su tenebroso horizonte, poderosa, al parecer, con su amenaza de persecución, destrucción y muerte.

He de decir que me honra el tratamiento, entre otros motivos, porque me ubican en alta y estimable compañía.

Hace pocos días cuatrocientos católicos en la ciudad de San Juan elevaron a la jerarquía eclesiástica, una nota firmada protestando por la participación de sacerdotes en una campaña reciente donde se ha denigrado sin miramientos y contra la verdad histórica, a tan esclarecidos patriotas como Moreno, Rivadavia, Sarmiento, Urquiza y tantos otros. Comprendieron estos hombres la inmensa importancia de la educación en todos sus niveles y obraron en consecuencia. ¿Es por eso tal vez que persiste enconado el rencor de ciertos círculos hacia ellos?

Quiere decir que el girar el rótulo de una fe, tras el logro de objetivos no muy claros, suscita la protesta expresada a veces y silenciada otras, de creyentes sinceros y honestos, que no aceptan se les complique en tales empresas. Segura estoy que muchos docentes de la misma creencia, rechazan la responsabilidad de una actitud, por la que maestros que se dicen cristianos, llegan al extremo de establecer conexiones con grupos que han hecho modus vivendi de bajas provocaciones, so pretexto de anticomunismo.

Los acontecimientos de 1936 tuvieron inconfundible carácter discriminatorio. Pero rebasaron sus límites. Y es lógico que así fuese: se quiso desarmar al Magisterio de la Provincia frente a la conspiración en marcha contra la escuela pública, argentina, creada por Sarmiento y consolidada por generaciones de maestros y estadistas a través de más de medio siglo. Pocos años después, cabalgando sobre hombros más tarde malditos para ellos; la ley de educación laica y democrática era repudiada y anulada; en las aulas, el dogma reemplazaba a la ciencia. Para honra suya, los maestros mendocinos conservaron encendida en condiciones muy difíciles, la clara llama sarmientina, y como ésta persiste, hay que ver de apagarla.

¿Cuál es la finalidad de los volantes esparcidos en la Avenida San Martín por la llamada Organización Anticomunista Mendocina y las expresiones de repudio a través de una radio de esta ciudad? ¿De la solicitada del lunes último?

Dividir y desorientar al Magisterio provincial. Crear, como en 1936, el miedo a ser involucrado en el escándalo originado maliciosamente. Arrojar por la borda debilitándolo, las cláusulas del Estatuto, fundamentales para la estabilidad del maestro y su independencia social y política. Sugerir la situación proclive al desaliento, reeditando el paso anterior, para la anulación de la ley 1420. Hundir en el desprestigio la escuela estatal, popular y democrática, en beneficio del acrecentamiento de las escuelas particulares que son empresas privadas.

Este plan se puso en marcha con los seminarios en la enseñanza media y la amenaza de intervención a las universidades estatales, celosas de su autonomía. Para crear el desánimo en los docentes se utilizó el agravio y desconocimiento a sus derechos, aparte del primer mazazo al Estatuto, diferenciándolos en categorías para el mísero aumento acordado por el ministro de Economía, señor Alsogaray.

A esto los docentes responden, manteniendo y consolidando su unidad y organización. Por su parte, el Magisterio de la Provincia ha demostrado su madurez, por su capacidad combatiente y la serenidad con que supo rever ante un cambio de condiciones, una actitud que pudiera ser perjudicial para los intereses de la población y los del propio Magisterio, en las nuevas circunstancias. Entonces, se ha transitado de nuevo, el viejo camino, el de la discriminación ideológica.

Por eso se cuestiona la resolución N° 308 T de la Dirección General de Escuelas. Vale la pena transcribir sus considerandos, pues está en ellos la mejor defensa de la línea que se discute. Dice así:

“Que la exoneración cuestionada configuró en su hora una evidente medida de discriminación ideológica.

Que la escuela argentina es contraria a toda discriminación y por tanto ningún maestro puede ser sancionado por sus ideas políticas, mientras no pretenda hacer proselitismo en el aula, que en el caso de la peticionante, de ninguna manera se comprueba.

Que es consolidar los derechos del maestro, establecidos en la sabia legislación mendocina, que le brinda las garantías necesarias para ejercer su función con la independencia y dignidad, que ésta requiere. (Art. 6° de la Ley 2476 y 6° inc. A) de la reglamentación (Decreto 85/59).

Que el gobierno de Mendoza ha dado satisfacción a su magisterio y al pueblo en general, resolviendo con amplio criterio la reincorporación de agentes estatales desplazados por medidas discriminatorias y en consecuencia el caso de la Srta. Fossatti no puede ni debe ser una excepción.

Que el Director General de Escuelas no comparte la ideología social de la solicitante, pero faltaría a su ideario democrático y a su fe cristiana si no fuese capaz de hacer justicia, salvando discrepancias ideológicas”.

Nunca he ocultado ni encubierto mi militancia desde que adherí, por convicción filosófica e imperativo de profundos sentimientos patrióticos y humanitarios al Partido Comunista. Pero jamás tuve para persona o institución trato inecuánime, por el único motivo de la diferencia de pensamiento. En la función educativa seguí la norma que maestros, que hube la fortuna de tener desde la escuela primaria a la universidad, me enseñaron experimentalmente: cariño y conocimiento de la ciencia; métodos pedagógicos adecuados y la utilización para la educación ciudadana, del rico acervo ofrecido por nuestra gloriosa historia patria, la geografía de nuestro país y el estudio y ejercicio de sus leyes democráticas.

Firmado: Florencia Fossatti



En el siglo XX, el socialismo, el nacionalismo cultural, la acción de la Unión Cívica Radical y más tarde, el nacionalismo autoritario y agresivo tejieron una serie de enfrentamientos permanentes sobre los que se expresaron los reclamos de los docentes, que buscaban su espacio de reconocimiento profesional y social.

En ese clima se difundió la experiencia de Escuela Nueva en la provincia de Mendoza (1926-1936) y su análisis muestra el entretrejo de una sociedad y una cultura con diferentes perspectivas del tiempo histórico cultural.

Esa experiencia pedagógica y didáctica desplegada por los maestros renovadores mendocinos no podría haberse desarrollado sin el basamento o la estructura generada por una política permanente y continua del Estado Docente.

Con esta investigación se espera promover la realización de otros trabajos sobre la Escuela Nueva en Argentina; favorecer la generación de investigaciones evaluativas desde la perspectiva comparada, que apunten a generar insumos para la toma de decisiones en lo pedagógico y en especial, en lo curricular abrir una línea de estudio en el campo del género.

Foto de Annie Spratt en Unsplash

