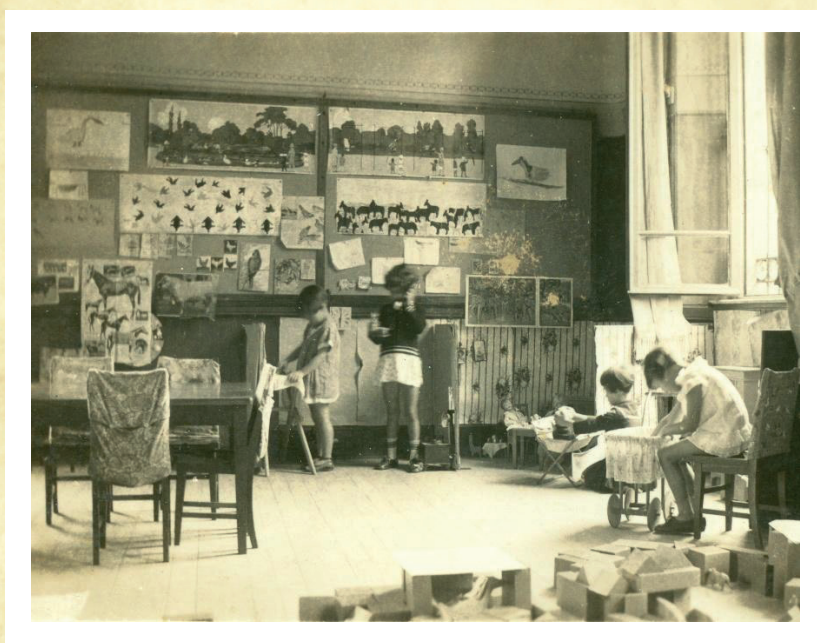
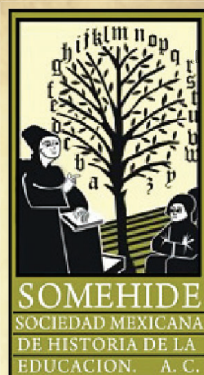




Revista
Mexicana
de la **Historia**
Educación



Vol. 14, núm. 27, enero-diciembre de 2026
ISSN 2007-7335 • DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v14i27>

Imagen de portada:

Jardín de Infantes (1920-1930) Escola Caetano de Campos (São Paulo, Brasil), maestra y fotógrafa Alice Meirelles Reis. Acervo: Coleção Escola Normal de São Paulo. Biblioteca Faculdade de Educação (USP).

Dictaminadores de Dossier 2026

- Luz Ayuso, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Lucas D'Avenai, Universidad de la República, Uruguay.
- Vanessa Tessada Sepúlveda, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.
- Terciane Luchese, Universidade Caxias do Sul, Brasil.
- José Claudio Sooma Silva, Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil.
- Sofía Rotman, Universidad Nacional del Litoral, Argentina.
- Silvia Serra, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Silvina Gvirtz, UNSAM-CONICET, Argentina.
- Rossiany Campos Berto, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil.
- Armando René Espinosa Hernández, SOMEHIDE, México.
- Paola Dogliotti, Universidad de la República, Uruguay.
- Pamela Reisin, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Josué Emir Ovelis Martínez, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.
- Natalia García, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Micaela Pellegrini, Universidad Nacional de Rosario/CONICET, Argentina.
- Marcelo Hernández Santos, Universidad Pedagógica Nacional-321, México.
- Ignacio Frechtel, UBA-UNSAM, Argentina.
- Guadalupe Escalante Bravo, becene-slp, México.
- Gabriela Ferreyra, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina.
- Franciele França Facultad de Educación, Universidad de San Pablo, Brasil.
- Felipe Zurita Garrido, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile.
- Felipe Orellanas Rojas, Universidad de Concepción, Chile.
- Diana Gonçalves Vidal, Universidad de San Pablo, Brasil.
- Carola Sepúlveda Vázquez, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Brasil.
- Camila Pérez Navarro, Universidad Alberto Hurtado, Chile.
- Adrián Ascolani, Universidad Nacional de Rosario/CONICET, Argentina.
- André Paulilo, Universidad Nacional de Campinas, Brasil.
- Agustina Mosso, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Christian Matamoros, Universidad de Santiago de Chile, Chile.
- Gabriela Ossensbach, Universidad de Educación a Distancia, España.
- Pablo Toro, Universidad Alberto Hurtado, Chile.

Revista Mexicana de Historia de la Educación (dossier 2026) es una publicación electrónica continua editada por la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (Calle Avenida 1, número exterior MZ 13, Lt4, colonia Miguel Hidalgo, Ampliación Tlalpan, Ciudad de México, CP. 14250, <http://somehide.org>, correo electrónico rmhe@somehide.org). Reserva de derechos al uso exclusivo: Certificado No. 04-2013-012513154200-203 del Instituto Nacional del Derecho de Autor; ISSN (electrónico): 2007-7335. DOI <https://doi.org/10.29351/rmhe.v14i27>. Director responsable: Dr. René Medina Esquivel. El contenido de los trabajos publicados es responsabilidad de cada autor y no representa el punto de vista de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación*. Se autoriza cualquier reproducción parcial o total de los contenidos o imágenes de la publicación, incluido el almacenamiento electrónico, siempre y cuando sea para usos estrictamente académicos y sin fines de lucro, citando la fuente sin alteración del contenido y otorgando los créditos autorales.



Todos los contenidos de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0), y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

Revista incluida en los siguientes índices y portales especializados:





Revista **Mexicana** de la **Historia** **Educación**



Equipo editorial

Director

Dr. René Medina Esquivel

Colegio de San Luis, México
renemesqu@hotmail.com

Integrantes

Dra. Eugenia Roldán Vera

DIE-CINVESTA, México
eugenia_rolدان@yahoo.com.mx

Dr. Jesús Adolfo Trujillo Holguín

Universidad Autónoma de Chihuahua, México
jatrujillo@uach.mx

Dra. Amalia Nivón Bolán

Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México
anivon@upn.mx

Dra. Ariadna Acevedo Rodrigo

DIE-CINVESTAV, México
aacevedo@cinvestav.mx

Dra. María Esther Aguirre Lora

Universidad Nacional Autónoma de México
mariaestheraguirre@gmail.com

Dr. Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos

Instituto Superior de Ciencias de la Educación
del Estado de México
j_alfonseca@yahoo.es

Dr. Marco Antonio Calderón

Colegio de Michoacán, México
marcoslike@gmail.com

Dra. Alicia Civera Cercedo

DIE-CINVESTAV, México
malixa44@hotmail.com

Dra. Mónica Chávez González

Escuela Nacional de Estudios Superiores,
campus Morelia (UNAM), México
mochago@hotmail.com

Dra. María Teresa Fernández

CIESAS-Occidente, México
materesafdez@gmail.com

Dra. Laura Giraudo

Centro Superior de Investigaciones Científicas
(CSIC), España
anivon@upn.mx

Dra. Lucía Lionetti

Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina
lionettilucia@gmail.com

Dr. Luciano Mendes de FariaFilho

Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil
lucianomff@uol.com.br

Dr. José Mendirichaga Dalzell

Universidad de Monterrey, México
jmendirichaga@udem.edu.mx

Dra. Ana María de Oliveira Galvao

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
anamgalvao@uol.com.br

Dra. Susie Porter

University of Utah, Estados Unidos
s.porter@utah.edu

María del Mar del Pozo

Universidad de Alcalá, España
mar.delpozoandres@gmail.com

Dra. Susana Quintanilla Osorio

DIE-CINVESTAV, México
quintanilla.susana@gmail.com

Dra. Norma Ramos Escobar

Universidad Pedagógica Nacional 241, México
amronramos75@gmail.com

Dra. Elsie Rockwell Richmond

DIE-CINVESTAV, México
elsierockwell@gmail.com

Dra. Valentina Torres Septién Torres

Universidad Iberoamericana, México
valentinatorresseptien@gmail.com

María Guadalupe García Alcaraz

Universidad de Guadalajara, México
mggarcia.alcaraz@gmail.com

Consejo Asesor Internacional

Luis Alfonso Alarcón Meneses

Universidad del Atlántico, Colombia

Alejandro Álvarez Gallego

Universidad Pedagógica, Colombia

Carmen Betti

Università degli Studi di Firenze, Italia

Rosa Bruno Jofré

Queen's University, Canadá

Marta María Chagas de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Anne Marie Chartier

Institut National de Recherche Pédagogique,
Francia

Antón Costa Rico

Universidade de Santiago de Compostela, España

Rubén Cucuzza

Universidad de Luján, Argentina

Marc Depaepe

Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica

Agustín Escolano Benito

Universidad de Valladolid y Centro Internacional
de la Cultura Escolar (CEINCE), España

Pilar Gonzalbo Aizpuru

El Colegio de México, México

Gabriela Ossenbach

Universidad Nacional de Educación a Distancia
(UNED), España

Thomas. S. Popkewitz

University of Wisconsin-Madison, Estados Unidos

Kate Rousmaniere

Miami University, Estados Unidos

Frank Simon

Universiteit Gent, Bélgica

Ruth Watts

University of Birmingham, Reino Unido

Mary Kay Vaughan

Profesora Emérita Universidad de Maryland, Estados Unidos

Antonio Viñao Frago

Universidad de Murcia, España



Revista **Mexicana** de la **Historia** **Educación**



ISSN 2007-7335

Dossier 2026

DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v14i27>

Sumario

Presentación

Diana Vidal, Camila Pérez Navarro e Ignacio Frechtel

Apropiaciones e innovaciones de la Escuela Nueva en América Latina.

Experiencias locales en diálogo con una pedagogía en circulación global

Appropriations and Innovations of the New School in Latin America.

Local Experiences in Dialogue with a Pedagogy in Global Circulation

9

Elvia Montes de Oca Navas

La nueva escuela mexicana: la educación socialista de la década de 1930

y la pedagogía del trabajo productivo expresada en los libros escolares de lectura

15

The New Mexican School: Socialist Education in the 1930s and

the Pedagogy of Productive Work as Expressed in School Reading Books

Claudia Altaíra Pérez Toledo

La Escuela de Demostración Pedagógica “Galación Gómez”

como traducción mexicana de la Escuela Nueva: entre la teoría y la praxis

43

The “Galación Gómez” School of Pedagogical Demonstration

as a Mexican Translation of the New School: Between Utopia and Praxis

Sonia Fernández Rueda

La escuela nueva en el Ecuador: una aproximación histórica (1925-1948)

63

The New School in Ecuador: a Historical Approach (1925-1948)

Rosianny Campos Berto A experiência da escola ativa no estado do Espírito Santo (Brasil): leituras, viagens e encontros (1928-1930) La experiencia de la escuela activa en el estado de Espírito Santo (Brasil): lecturas, viajes y encuentros (1928-1930)	85
Elisângela Cândido da Silva Dewes y José Edimar de Souza La Escola Nova y la propuesta de utilizar el cine como apoyo educativo en Caxias do Sul/RS(1950-1960) Escola Nova and the proposal to use Cinema as educational support in Caxias do Sul/RS(1950-1960)	113
Silvana Espiga Dorado El lugar social y pedagógico de las infancias en la perspectiva de Leonor Hourticou y Luisa Luisi en Uruguay The social and pedagogical place of childhoods from the perspective of Leonor Hourticou and Luisa Luisi en Uruguay	135
Isabel Durá Gúrpide Experiencias de la Escuela Nueva en Mendoza (Argentina). Vínculos entre pedagogía y arquitectura Experiences of the New School in Mendoza (Argentina). Connections between pedagogy and architecture	159
Ignacio Frechtel y María Belén Trejo Renovación pedagógica, arte y cultura espiritual en Buenos Aires de las primeras décadas del siglo xx. El caso de la Escuela República de México (Argentina, 1917-1945) Pedagogical renewal, art and spiritual culture in Buenos Aires during the first decades of the twentieth century. The case of the "Escuela República de México" (Argentina, 1917-1945)	189
Mariano Ricardes Sociabilidad y lecturas pedagógicas. Aproximaciones a la obra de la maestra Julia Crespo en la Escuela Normal Núm. 1 de la Ciudad de Buenos Aires (1927-1937) Sociability and pedagogical readings. Approaches to the work of teacher Julia Crespo at Normal School No. 1 in the City of Buenos Aires (1927-1937)	215
María Eugenia Guida, María Elisa Welti y Javiera Díaz De la Escuela Serena a la Escuela Viva: circulaciones de las ideas escolanovistas europeas, estadounidenses y latinoamericanas en la obra de Olga Cossetini From the Serene School to the Living School: Circulations of European, North American and Latin American New School ideas in the work of Olga Cossetini	237

Mercedes Vergara Cruz

El escolanovismo en la trayectoria de prudencio Oscar Tolosa,

pedagogo, escritor y funcionario del primer peronismo (1932-1955)

269

The New School movement in the career of Prudencio Oscar Tolosa,

pedagogue, writer and official of the first Peronist government (1932-1955)

Presentación

Apropiaciones e innovaciones de la Escuela Nueva en América Latina. Experiencias locales en diálogo con una pedagogía en circulación global

Appropriations and Innovations
of the New School in Latin America.
Local Experiences in Dialogue with
a Pedagogy in Global Circulation

Diana Vidal*
Camila Pérez Navarro**
Ignacio Frechtel***

La renovación de la pedagogía en las primeras décadas del siglo xx tuvo distintas denominaciones: *Escuela Nueva*, *Escuela Activa*, *Escuela del Trabajo*, *Progressive education*, *Learning by doing*, *New Education*, *Reformpädagogik*, *Escola Nova*, *Educação Funcional*, *Éducation Nouvelle*, *École Nouvelle*. Las formas en que esa renovación se materializó también adquirieron múltiples características, tan variables como las apropiaciones e implementaciones en cada uno de los contextos locales y regionales.

Este *dossier* tiene como propósito recuperar la diversidad de recepciones y elaboraciones de lo que denominamos *pedagogía escolanovista* en Latinoamérica.

* Universidad de São Paulo, Brasil.

** Universidad Alberto Hurtado, Chile

*** Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de San Martín Argentina.

Cómo citar este artículo:

Vidal, D., Pérez Navarro, C. y Frechtel, I. (2026). Apropiaciones e innovaciones de la Escuela Nueva en América Latina. Experiencias locales en diálogo con una pedagogía en circulación global. *Revista Mexicana de Historia de la Educación, Dossier*, 2026, 9-14. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v14i27.758>



Nos interesó de manera especial esa diversidad como forma de comprender la riqueza que tuvieron las propuestas renovadoras en nuestro continente. Asimismo, creemos que la posibilidad de recuperar distintos relatos desde diversas regiones nos da la oportunidad de encontrar una serie de elementos en común a partir de los cuales encontramos puntos de contacto sobre la Escuela Nueva en América Latina.

Las investigaciones y los estudios nacionales han abordado este tema de variadas maneras y con mayor o menor nivel de presencia, según las propias tradiciones pedagógicas e historiográficas. Por poner sólo algunos ejemplos, mientras en el Cono Sur la renovación pedagógica se dio en el contexto de sistemas escolares modernos relativamente consolidados, en Brasil se relacionó con un discurso científico técnico y con políticas estatales de reforma del sistema educativo. Si en Colombia la apropiación de la Escuela Nueva fue parte de las disputas por los procesos de secularización, en México no puede pensarse sin el carácter político de la educación socialista y del proceso revolucionario de la década de 1910. Sin embargo, más allá de estas diferencias, la impronta latinoamericana se puede ver en el hecho de que se trató, en general, de propuestas de educación popular.

Esta iniciativa no se realiza en el vacío; por el contrario, contamos con importantes antecedentes en la tarea. La década de 1990, caracterizada por una expansión del campo de la historia de la educación, fue fructífera en producciones sobre la Escuela Nueva en distintos países de nuestro continente. Esos trabajos indagaron sobre la construcción de los sistemas educativos nacionales, discutieron las explicaciones macropolíticas, y pensaron en torno a la formación docente, entre otros temas. Más de dos décadas después, la historiografía de la educación se ha renovado ampliamente, y ha extendido los límites de sus temáticas, e incorporado nuevas perspectivas teóricas ampliando las fuentes que componen sus archivos. Desde el giro material a los estudios transnacionales y de la circulación de ideas, pasando la historia de las sensibilidades y las perspectivas biográficas, por poner algunos ejemplos, el campo de la historia de la educación se ha enriquecido de forma amplia.

Con base en esto, este *dossier* sobre temas vinculados a la historia de la Escuela Nueva en América Latina pretendió traer a la luz las nuevas miradas, objetos y problemas de estudios. En particular, nos interesó agregar los trabajos que trataran sobre ideas, procesos y experiencias de Escuela Nueva y renovación pedagógica desde una dimensión transnacional desde América Latina.

Los once artículos aquí compilados responden a estos propósitos de diversas maneras. En algunos casos, la mirada recae sobre experiencias singulares,

mientras que en otros se aborda la circulación internacional de las ideas y de las prácticas educativas. De esta forma, los textos que siguen a esta introducción muestran la diversidad de formas de abordar estos temas, contemplando estudios enraizados en las realidades nacionales, así como otros que incorporan una perspectiva transnacional, partiendo de relaciones establecidas en lo local.

La diversidad teórico-metodológica que se observa en la lectura de los artículos nos permite componer un mosaico sobre cómo el tema de la Escuela Nueva está siendo abordado en América Latina. A su vez, abre un camino para nuevos intercambios y diálogos en el campo educativo, estimulando propuestas de proyectos multilaterales de colaboración. El hecho de que investigadoras e investigadores de México, Brasil, Ecuador, Uruguay y Argentina hayan respondido a nuestra convocatoria revela que la discusión sobre la temática aún despierta intereses en el área.

Las temporalidades de las investigaciones presentadas se extienden entre los años 1910 y 1960 y comprenden inflexiones varias. Hay análisis que se dedican a percibir cómo algunas metodologías de enseñanza, como en los casos del Plan Dalton y de los Centros de Interés, fueron introducidas en Argentina. En otros trabajos se estudian casos relativos a escuelas, como en el de la Escuela República de México, en Argentina y en la Demostración Pedagógica “Galación Gómez” en México. Profesoras, como las argentinas Julia María Crespo y Olga Cossettini; las uruguayas Leonor Hortiou y Luisa Luisi también son objeto de investigación, así como el pedagogo argentino Prudencio Oscar Tolosa. Incluso la perspectiva de la historia intelectual está presente en los estudios sobre Decroly en Ecuador.

La cultura material escolar aparece como interés en investigaciones dedicadas a la arquitectura escolar, como en el caso del Primer Kindergarten de Mendoza, la Escuela Nueva en la educación provincial y las Escuelas Municipales de Godoy Cruz, en la Argentina; o en el cine educativo en la ciudad de Caxias do Sul, en Brasil. Las reformas educativas realizadas en México, como la escuela socialista, y en Espírito Santo, en Brasil, también emergen en el conjunto de análisis.

Resulta significativo detenernos sobre cómo la Escuela Nueva es representada en estos estudios. Aparece como movimiento internacional, como oposición a la “escuela tradicional”, o como una práctica escolar, una o muchas ideologías, apropiación, imposición estatal o como resistencia docente, o repertorio del campo pedagógico. Estas representaciones evidencian las diferentes facetas que la problemática asumió en la producción historiográfica latinoamericana.

Este reticulado historiográfico y el diálogo que establece con la actualidad de las discusiones sobre la formación y la práctica docente demuestran que estos

temas todavía entusiasman al campo educativo, cuestión que ampara la publicación del presente *dossier*.

Apropriações e inovações da Escola Nova na América Latina. Experiências locais em diálogo com uma pedagogia em circulação global

Escola Nova, Escola Ativa, Escola do Trabalho, Progressive education, Learning by doing, New Education, Reformpädagogik, Escuela Nueva, Educação Funcional, Éducation Nouvelle, École Nouvelle. A renovação da pedagogia nas primeiras décadas do século xx teve distintas denominações. As formas em que esta renovação se materializou também adquiriram múltiplas características, tão variáveis quanto as apropriações e implementações em cada um dos contextos locais e regionais.

Este dossiê se propôs a recuperar a diversidade de recepções e elaborações do que denominamos pedagogia escolanovista na América Latina. Interessou-nos especialmente essa diversidade como forma de compreender a riqueza que tiveram as propostas renovadoras no nosso continente. Acreditamos que a possibilidade de recuperar distintos relatos provenientes de várias regiões nos oferece a oportunidade de colocar em evidência uma série de elementos a partir dos quais encontramos pontos de contato sobre a Escola Nova na América Latina.

As investigações e estudos nacionais têm abordado este tema de muitas maneiras e com maior ou menor nível de presença, segundo as próprias tradições pedagógicas e historiográficas. Para trazer apenas alguns exemplos, enquanto no Cone Sul a renovação pedagógica se deu no contexto de sistemas escolares modernos relativamente consolidados, no Brasil se relacionou com um discurso científico técnico e com políticas estaduais de reforma do sistema educativo. Se na Colômbia a apropriação da Escola Nova foi parte das disputas por processos de secularização, no México ela não se pode pensar sem o caráter político da educação socialista e do processo revolucionário da década de 1910. Entretanto, além destas diferenças, a marca latinoamericana se pode ver no fato de que se tratou sempre, em geral, de propostas de educação popular.

Esta iniciativa não se realiza no vazio. Ao contrário, contamos com importantes antecedentes na tarefa. A década de 1990, caracterizada por uma expansão do campo da história da educação, foi frutífera em produções sobre a Escola Nova em distintos países de nosso continente. Esses trabalhos indagaram sobre

a construção dos sistemas educativos nacionais, discutiram as explicações macropolíticas, e pensaram sobre a formação docente, entre outros temas. Mais de duas décadas após, a historiografia da educação se renovou amplamente, estendendo os limites de suas temáticas, incorporando novas perspectivas teóricas e alargando as fontes que compõem seus arquivos. Da virada material aos estudos transnacionais e da circulação de ideias, passando à história de sensibilidades e às perspectivas biográficas, para citar alguns exemplos, o campo da história da educação se enriqueceu largamente.

Com base a isso, este dossiê sobre temas vinculados à história da Escola Nova na América Latina pretendeu trazer à luz novas miradas, objetos e problemas de estudos. Em particular, interessou agregar trabalhos que se indagassem sobre ideias, processos e experiências da Escola Nova e sobre renovação pedagógica em uma dimensão transnacional na e a partir da América Latina.

Os 11 artigos aqui compilados responderam a estes propósitos de maneiras bastante distintas. Ora o olhar recaiu sobre experiências singulares, ora abordou a circulação internacional de ideias e práticas educativas. Dessa forma, os textos que seguem a esta introdução demonstram a flutuação das formas de abordagem, contemplando estudos ainda muito enraizados nas realidades nacionais e outros que abraçam uma perspectiva transnacional, partindo de relações estabelecidas localmente.

A diversidade teórico-metodológica que se observa na leitura dos artigos nos permite compor um mosaico de como o tema da Escola Nova vêm sendo tratado na América Latina, ao mesmo tempo abre a senda para novas trocas e diálogos no campo educativo, estimulando a proposição de projetos multilaterais de colaboração. O fato de pesquisadores do México, Brasil, Equador, Uruguai e Argentina terem respondido à nossa convocatória revela que a discussão sobre a temática ainda atíça interesse da área.

Os contornos que as pesquisas sobre a matéria alcançam se estendem dos anos 1910 aos anos 1960 e compreendem inflexões várias. Há análises que se dedicam a perceber como algumas metodologias de ensino, a exemplo do Plano Danton e dos centros de interesse, foram introduzidas na Argentina. Outras centram-se em estudos de caso relativos a escolas, a exemplo da República de México na Argentina e de Demostración Pedagógica “Galación Gómez” no México. Professoras, como as argentinas Julia María Crespo e Olga Cossettini e as uruguaias Leonor Hourticou y Luisa Luisi, também são objeto de investigação, assim como o escritor argentino Prudencio Oscar Tolosa. Na vertente de uma história intelectual ainda se enquadram os estudos sobre Decroly no Equador.

A cultura material escolar desponta como interesse em pesquisas dedicadas à arquitetura escolar, como no caso do Primer Kindergarten de Mendoza, Escuela Nueva na educação provincial e Escuelas Municipales de Godoy Cruz, na Argentina; ou ao cinema educativo na cidade de Caxias do Sul, Brasil. As reformas educativas realizadas no México, com a escola socialista, e no Espírito Santo, Brasil, também emergem no conjunto das análises.

É significativo perceber como a “Escola Nova” é representada nestes estudos. Aparece como movimento internacional, como oposição à “escola tradicional”, como uma prática escolar, como uma ou muitas ideologias, como apropriação, como imposição estatal ou resistência docente, como repertório do campo pedagógico. Evidenciam estas representações as diferentes facetas que a problemática assumiu na produção historiográfica latinoamericana.

Este reticulado historiográfico e o diálogo que estabelece com a atualidade da discussão sobre a formação e prática docente demonstra que a questão ainda entusiasma a arena educativa, amparando a publicação do presente dossiê.

La nueva escuela mexicana: la educación socialista de la década de 1930 y la pedagogía del trabajo productivo expresada en los libros escolares de lectura

The New Mexican School: Socialist Education in the 1930s and the Pedagogy of Productive Work as Expressed in School Reading Books

Elvia Montes de Oca Navas*

Resumen

La escuela socialista de la década de 1930 en México fue llamada también nueva escuela mexicana, en ella se propuso la formación de nuevos alumnos y profesores, diferentes a los de la “escuela tradicional”. En este ensayo se hace un estudio sobre la educación socialista, principios y fines básicos, así como los fundamentos pedagógicos que la sustentaban. La metodología se basó, principalmente, en el estudio de los libros escolares de lectura, utilizados en las escuelas primarias rurales y urbanas durante el gobierno de Lázaro Cárdenas del Río, 1934-1940, cuando se aplicó esta reforma educativa. Finalmente, se

* Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (Somehide). Doctora en Estudios Latinoamericanos, FCPYS-UNAM. Líneas de investigación: textos escolares, historia de la educación en México, periodo cardenista; historia de las religiones. Obras publicadas recientemente: en 2022, *La tolerancia religiosa: una mirada desde México y el Estado de México. Una perspectiva histórica*. México. El Colegio Mexiquense; en 2024, *Contenido y valores de dos libros escolares de lectura en el periodo cardenista. Correo del Maestro. Revista para Profesores de Educación Básica*, 29(337), 31-36. ORCID: [<https://orcid.org/0000-0001-8526-3210>]. Correo electrónico: elvia.montesdeoca@gmail.com].

Cómo citar este artículo:

Montes de Oca Navas, E. (2026). La nueva escuela mexicana: la educación socialista de la década de 1930 y la pedagogía del trabajo productivo expresada en los libros escolares de lectura. *Revista Mexicana de Historia de la Educación, Dossier*, 2026, 15-41. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v14i27.705>



recomienda estudiar esta etapa histórica de la educación, y comparar con lo que hoy sucede en la nueva escuela mexicana (NEM).

Palabras clave: educación socialista, libros de lectura, nueva escuela mexicana, teorías pedagógicas, trabajo productivo.

Summary

The socialist school of the 1930s in Mexico was also called the new Mexican school, and it proposed the training of new students and teachers, different from those of the “traditional school”. This essay studies socialist education, its basic principles and aims, as well as the pedagogical foundations that supported it. The methodology was based primarily on the study of reading textbooks used in rural and urban primary schools during the Lázaro Cárdenas administration, 1934-1940, when this educational reform was implemented. Finally, it is recommended to study this historical stage of education and compare it with what is happening today in the New Mexican School.

Keywords: socialist education, reading books, new Mexican school, pedagogical theories, productive work.

Introducción

La realidad social, objetiva, que no existe por casualidad sino por el producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por casualidad (Freire, 1970: 31).

El proceso histórico por el que se desarrolla la educación de los pueblos, cambia y se adapta a los requerimientos de la etapa correspondiente en la que se vive; no es estático y definitivo, aunque hay rasgos que permanecen, especialmente en el campo teórico de la pedagogía y en el práctico de la didáctica. “La educación, el arte de enseñar y preparar a la niñez y juventud, ha tenido y tiene sus ideales de acuerdo con las fuerzas dinámicas de las distintas épocas” (Mena, 1926: 13).

Al investigar sobre la reforma cardenista que instauró la escuela socialista, se encuentran semejanzas con la *Pedagogía liberadora*, de la que hablará Paulo Freire décadas después: la educación como medio para modificar estructuras sociales

para el justo reparto de las riquezas producidas por el trabajo humano y el establecimiento de nuevas relaciones de producción entre hombres libres e iguales.

En México, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, 1934-1940, cuando se hizo la reforma educativa de la educación socialista, en las escuelas se habló del reparto justo de la riqueza y el cumplimiento de los derechos laborales en beneficio de los trabajadores, por eso se explicaba el reparto de ejidos a los pueblos campesinos y el cumplimiento de las leyes en favor de los obreros, especialmente lo referente a mejores salarios y condiciones de trabajo. En las escuelas socialistas se propuso la formación de un nuevo mexicano, productivo y cooperativo, preocupado por sí mismo, su familia y su comunidad, donde el trabajo sería una obligación y a la vez un derecho para todos.

Esta reforma educativa necesitó cambios en el sistema educativo, desde la formación de los maestros, hasta nuevos libros de texto; desde las formas de enseñanza utilizadas por los maestros, hasta el aprendizaje y práctica de nuevas teorías pedagógicas y didácticas educativas; desde la organización escolar hasta la comunitaria, en fin, cambios que requirieron de elementos suficientes y necesarios para realizarlos.

La educación socialista ha sido estudiada por diversas personas investigadoras de la historia de la educación, podemos mencionar a Elsie Rockwell, Mary Kay Vaughan, Alicia Civera, y otros académicos y académicas más. La Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (Somehide), 2022, publicó una colección llamada "Historia de la educación en México", el volumen 2 se titula *La educación socialista en México: revisiones desde los estados y regiones*. En este volumen participaron varias personas investigadoras de diferentes partes del país; los temas son diversos, todos referidos a la educación socialista: cómo se llevó a cabo la reforma en diversos estados del país, el papel que desempeñaron las escuelas Normales en esta reforma, los nuevos contenidos y conceptos de los programas escolares, la nueva concepción de la Historia como núcleo de la reforma, la importancia de las escuelas y los maestros rurales, éstos y otros temas más ayudan a entender mejor esta reforma educativa de 1934.¹

¹ Trujillo Holguín, Jesús Adolfo, Francisco Alberto Pérez Piñón y Salvador Camacho Sandoval, (Coords.), *Historia de la educación en México. La educación socialista en México: revisiones desde los estados y las regiones* (2022). Valentina Torres Septién, *La educación privada en México* (1997). Jesús Adolfo Trujillo Holguín, *La educación socialista en Chihuahua 1934-1940, una mirada desde la Escuela normal del estado* (2015). Juana Idalia Garza Cabazos, *La educación socialista en Nuevo León 1934-1940: la atmósfera regiomentana* (2010). Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista* (1997). Alicia Civera, *Entre surcos y letras. Educación para campesinos*, (1997). Elsie Rockwell, *Hacer escuela, hacer estado. La educación*

Este ensayo tiene como objetivo central analizar esta reforma desde el ámbito pedagógico-metodológico. Para ello se utilizó como materia de estudio varios documentos relacionados con el tema, principalmente se consultaron libros escolares de la época en los que se reflejó el proyecto educativo de entonces llevado a cabo por medio de la educación socialista, especialmente lo referente al trabajo productivo como medio didáctico útil para el aprendizaje de los alumnos. Las conclusiones a las que se llega es que, si bien en los documentos oficiales y libros de texto se impulsó y apoyó la reforma, en ellos no se encontró una exposición clara y directa de lo que era la educación socialista, sí se encontró, de manera reiterada, las características de ser una educación viva, activa, objetiva, con base en la experiencia directa y el trabajo productivo como medio de aprendizaje.

¿Qué fue la escuela socialista?

La reforma de la llamada nueva escuela socialista apareció en el decreto publicado en el *Diario Oficial. Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*, el 13 de diciembre de 1934: “La educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social”.

La educación sería un medio para unificar el pensamiento social de la población mexicana. Una educación apoyada en el razonamiento y la experiencia, con base en los intereses, necesidades y capacidades del alumnado, donde el beneficio común estuviera por encima y antes que el individual, para esto se requería el trabajo en equipo. La superación individual sería sólo un medio para el fin verdadero que era la superación de la comunidad. Las ciencias y la experimentación, consideradas como medios para la liberación de los explotados, sustituirían toda respuesta religiosa basada en lo sobrenatural y lo divino. La comunidad entera donde se encontrara una nueva escuela socialista, se integraría en las labores de ella en pos de la superación del todo, no de los individuos aislados como se dijo

posrevolucionaria vista desde Tlaxcala (2008). Rosa Nidia Buenfil Burgos, *Cardenismo: argumentación y antagonismos en educación*, (1994). Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964* (2002). Elvia Montes de Oca Navas, *La educación socialista en el Estado de México 1934-1940: una historia olvidada* (1998).

lo hacía la “antigua escuela” individualista, donde se premiaba a los individuos sobresalientes, dejando atrás a quienes no lo eran; esa escuela debía desaparecer con el surgimiento de la “nueva escuela socialista”, una escuela “extramuros”. Pasar de una escuela meramente instructiva, informativa y memorística a una nueva donde el razonamiento, el aprendizaje activo, la observación y la experimentación fueran los pilares básicos en la adquisición del conocimiento. Luis Chávez Orozco, maestro sobresaliente en esta reforma educativa socialista, historiador reconocido, afirmaba que era necesario: “adiestrar al estudiante para que él, guiado de su profesor, haga un esfuerzo para *reconstruir por sí mismo* la ciencia o el arte que se está estudiando” (Chávez, 1934: 8).

La escuela socialista, a diferencia de la escuela tradicional, sería coeducativa, alumnos y alumnas recibirían la misma educación desde la elemental, se acabarían las escuelas unisexuales apoyadas por la religión, especialmente la católica, cuyos jerarcas calificaron a la educación socialista de impía, atea e inmoral dadas sus características en contra de las enseñanzas religiosas.

Las Escuelas Normales modificaron programas, principios y fines pedagógicos, técnicas y didácticas de enseñanza; se trató de formar profesores y profesoras con base en la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos útiles, intuitivos, sensoriales, en busca de la formación de trabajadores y trabajadoras productivos, en este caso en el campo de la docencia, preocupados por el mejoramiento de la sociedad, no sólo de ellos mismos.

Una de las tantas críticas que se hicieron a esta reforma educativa, fue la falta de claridad y precisión del significado “socialista”, no todos los implicados en ella, especialmente el profesorado, entendían claramente lo que se quería con esta reforma. Un maestro explicó así este problema:

A pesar de que yo mismo no entendía lo que era la escuela socialista y un conocimiento racional y exacto del mundo y de la vida social, lo que sí entendimos los maestros de entonces era que se trataba de una escuela que iba a llegar hasta el rincón más alejado del país, que iba a ser activa, con base en el trabajo y la experiencia, que incluso el mobiliario tenía que cambiarse por mesas de trabajo (Profesor Domingo Monroy, 23 de mayo, 1995, entrevista personal).

A pesar de éste y otros problemas más, los maestros socialistas que fueron aceptados por sus comunidades, significaron un factor social importante; esto sucedió en varios lugares del Estado de México, cuando el profesor se ganó un sitio fundamental donde trabajaba, seguramente no todos, pero los que lo hicieron fueron conscientes de la posición social que se les había conferido. “El

papel del maestro es ser aliado firme y decidido que capacite al niño para las futuras actividades en la eterna lucha con todas las adversidades, y por ende contra los problemas sociales que se le presenten cuando hombre. ‘MAESTROS, EDUCAR PARA TRANSFORMAR.’ (AHM/Ramo Educación Pública/Distrito de Lerma/1936/v. 10/exp. 232/f. 5).

Algunas escuelas informaban de lo hecho en sus escuelas primarias y la aplicación de la educación socialista. En Capultitlán, pueblo cercano a la capital del Estado de México, se reportó que la escuela estaba “SOCIALIZADA, pues reproduce a la sociedad conforme al medio ambiente” (AENP/C. 118/exp. 2889/f. s.n.). Los maestros de esa escuela habían organizado una cooperativa escolar de producción y venta de dulces, habían instalado una conejera, un apiario, un gallinero y un palomar para la cría de estos animales, su venta y consumo propio. Los niños aprendían “haciendo”, como se estableció en la nueva pedagogía, así como realizaban trabajos productivos benéficos para todos. Parte de las ganancias obtenidas de sus trabajos se repartían entre los productores: maestros y alumnos, otra se invertía en la compra de útiles y materiales escolares, en mejoras de la escuela así como en una caja de ahorro comunitaria.

En la Escuela Primaria Anexa a la Escuela Normal Rural de Tenería, distrito de Tenancingo, México, la directora, maestra Ana María Ontiveros, informó a las autoridades educativas que a esa escuela le había sido otorgada una parcela escolar anexa; en 1935 ella había organizado a la comunidad, no sólo la escolar, a través de un Concejo comunal para la producción de la parcela, en la que trabajaban todos los alumnos, dirigidos por los maestros y campesinos, quienes eran padres de los mismos niños.

A diferencia de “la educación antigua”, en la nueva se cambiará el “(...) criterio romántico del maestro apóstol redentor, por el maestro-hombre orientador que sea coeficiente de transformación social” (*El Nacional*. México, 16 de abril de 1933: 4). El presidente Cárdenas defendía esta “nueva escuela”: “La Escuela Socialista no es solamente técnica, sino que, conociendo los inconvenientes de la enseñanza exclusivamente literaria e intelectualista, vuelve por los fueros del trabajo productivo o socialmente útil y trata de inculcar, desde la niñez, una concepción de justa valoración del esfuerzo y una habilidad cada vez más práctica para la lucha de subsistencia y prosperidad de un medio en el que, la energía aplicada, es la fuente creadora de vida. Firmado: Lázaro Cárdenas” (AENP/caja 119/exp. 2919/año 1934/f. s.n.).

Los gobernadores de los diversos estados del país tuvieron que aceptar y aplicar la reforma, así lo publicó el gobernador del Estado de México, Wenceslao

Labra, en un Decreto de 1939: “Para tan elevado propósito, la Escuela deberá ser un centro de trabajo donde el educando se ejercite en producir, con un fin utilitario de carácter social” (*Gaceta del Gobierno*, t. XLVII, núm. 33, 26 de abril de 1939).

Los gobiernos federal y estatales utilizaron diversos medios para capacitar pedagógica, didáctica, científica e ideológicamente a los nuevos maestros socialistas, así se creó el Instituto de Orientación Socialista, institución federal, en la que se daban conferencias a los maestros sobre la reforma educativa, impartidas por reconocidos pedagogos, intelectuales e ideólogos de la época, defensores y difusores de la nueva escuela: Rafael Ramírez, Juan B. Salazar, Luis Sánchez Pontón, Carlos Franco Sodi, Miguel Othón de Mendizábal, Mario Sousa. M. R. Palacios, Federico Bach, J. R. Cabañas, Enrique Beltrán, José Muñoz Cota, Ángel E. Salas. Los temas abordados en estas conferencias estaban relacionados con la reforma educativa en marcha y eran, por ejemplo: corrientes educativas modernas, teorías pedagógicas y didácticas modernas, historia económica y social de México, historia del movimiento obrero y campesino, historia política, corrientes cooperativistas, historia de la religión, arte y literatura proletaria.

Otros medios de difusión y capacitación fueron los periódicos, especialmente los de circulación nacional, aunque no todos participaron. *El Nacional*, periódico oficial del gobierno, fue buen difusor de la reforma educativa. Otros como *El Universal*, *Excelsior*, *La Prensa*, a pesar de que en ocasiones especiales, por ejemplo, a partir de los discursos del presidente Cárdenas, parecía que apoyaban las políticas de su gobierno, en este caso la reforma educativa, pero también difundieron fuertes críticas a Cárdenas y a la reforma educativa. El *Excelsior* (14-I-1936) llamó “escuela del odio” a la escuela socialista, encargada de formar “(...) espíritus sectarios, crear una sociedad dividida en violencias y animadversiones y destruir la corriente sobre la que debe alzarse una Patria”.

Frente a estas críticas a la reforma educativa, *El Nacional* dedicó dos de sus secciones: *Educación socialista* y *Diario didáctico*, a informar el modo en que se estaba llevando a cabo la reforma en diversos lugares del país. Se difundían las experiencias experimentadas por profesores en activo al aplicarla, fallas y aciertos, recomendaciones didácticas para una buena enseñanza con base en la pedagogía objetiva, activa, fundada en el trabajo productivo.

El Nacional (7 de junio de 1935) publicó el “Programa de estudios y de acción de la escuela socialista” que guiaría el actuar y pensar de todos los implicados en el sistema educativo, regulado y controlado por el Estado. La nueva escuela debía fomentar la solidaridad del grupo; la cultura, considerada como un bien común, no debía ser poseída por los “individuos” mejor situados en la orga-

nización social, sino debía ser difundida entre todos como lo que era, un bien común; fomentar en el alumnado un pensamiento científico y crítico que les permitiera descubrir por sí mismos nuevos conocimientos y aplicarlos a la realidad para cambiarla y conseguir así una sociedad más justa e igual; todo con base en el trabajo humano honrado y productivo.

Sería una enseñanza vitalista, se enseñaría para el buen desempeño de la vida futura de los niños como seres sociales y productivos, para ello la teoría sería acompañada por la práctica y viceversa; el alumno sería un partícipe activo en la producción y adquisición de sus conocimientos, con base en sus intereses y capacidades acordes con su desarrollo cognitivo.

Porque armoniza las enseñanzas teóricas y las complementa con su aplicación práctica en el debido aprovechamiento de los recursos naturales; promueve la autoeducación de los niños, da vida al conocimiento científico y facilita su desenvolvimiento. Cuida, asimismo, de su desarrollo biológico normal y le proporciona, además, una actitud comprensiva ante los problemas de la vida, capacitándolo para la utilización posterior de los conocimientos adquiridos.

Habría igualdad entre el alumnado sin reconocer diferencias sexuales, económicas, religiosas o de cualquier otra índole; las oportunidades de aprendizaje y desarrollo serían las mismas para todos con el fin de lograr un desenvolvimiento integral y armónico de sus personalidades. Una escuela *emancipadora, liberadora* contraria a la escuela antigua que fomentaba la sumisión, la obediencia y las desigualdades entre los alumnos considerados como individuos, no como miembros de un grupo como lo hacía la nueva escuela. “Niñas y niños trabajarán en un ambiente de cooperación, fomentando sus instintos sociales y la naturalidad de sus relaciones como camaradas, en una situación de igualdad”. En este *Programa* también se registró: “La Escuela Primaria Socialista será funcional y activa para que la enseñanza tenga su origen en las necesidades del niño en función de la comunidad, con el propósito de extender su acción a la colectividad, ayudándole a conocer sus problemas y la manera adecuada de solucionarlos”.

La escuela debía funcionar a la manera de un hogar bien organizado, con base en métodos y formas de enseñar acordes con la pedagogía moderna, siendo un laboratorio de permanente experimentación; erradicaría los premios y castigos, utilizaría el trabajo como medio disciplinario: “El trabajo manual necesario al desarrollo de las aptitudes y destrezas del niño, disciplina de su voluntad, tenacidad en el esfuerzo, y la aplicación técnica de los conocimientos científicos”. Los

contenidos de los programas de estudio deberían basarse en el mundo natural y social, todo orientado al trabajo útil en común. ¿Cómo se ordenaban los contenidos de los programas? Se organizarían de manera global por núcleos de trabajo, de acuerdo con la moderna metodología. Sin embargo los maestros seguían impartiendo sus conocimientos por materias, así estaban organizados los programas de estudio, por lo tanto no había concordancia entre las recomendaciones metodológicas y la organización de los conocimientos a partir de métodos globalizadores, y la realidad cotidiana de la comunidad escolar; los contenidos programáticos seguían agrupados en parcelas de conocimientos. Esto se confirma al leer el reporte de trabajo enviado por un maestro del pueblo de El Oro, Estado de México. El profesor trabajaba mañana y tarde con sus alumnos, y tarde-noche lo hacía con los adultos analfabetos.

Primer año, 8:30-12:30 Hs.: Aritmética, Geometría, Lengua Nacional, Educación Cívica, Historia Patria. Tarde: 15-17 Hs.: Laboratorio y trabajos manuales, Conocimiento de la Naturaleza, Geografía, Anatomía, Física e Higiene, Moral, Dibujo, Coros. Tarde-noche: 18-20 Hs. Alfabetización de adultos con el propósito de enseñar no sólo a leer y escribir, sino también el manejo de documentos útiles y necesarios en su vida productiva: contratos colectivos de trabajo, cartas, recibos, solicitudes, contratos de compraventa, demandas y lo que necesitaba en su vida como obrero protegido por las leyes laborales, y como agrarista usuario de la tierra que le había entregado el gobierno a manera de ejido.

¿Cómo se le llamó también a la escuela socialista?

La escuela socialista, entre los diversos nombres con los que fue identificada, también se llamó escuela racionalista, escuela activa o del trabajo, escuela natural, escuela social, escuela socializada.

La escuela racionalista fue difundida en México por el profesor José de la Luz Mena, en ella los alumnos aprendían de manera libre, sin horarios fijos, espacios cerrados, evaluaciones, grados escolares, todo era acorde con las circunstancias. La enseñanza era objetiva con base en el manejo de materiales y herramientas, encaminada al desenvolvimiento progresivo del alumnado en un ambiente activo-reflexivo, con miras a modificar y mejorar las condiciones en las que vivían ellos y la comunidad toda. La escuela racionalista se autocalificó como neutral,

en donde sólo la ciencia empírica, experimental, crítica, fuera de dogmas y verdades universales y eternas, sería la que guiara esta educación racionalista. Ambas escuelas, la socialista y la racionalista, eran semejantes en sus principios pedagógicos y en sus fines educativos, pero no en sus sustentos ideológicos.

El profesor José de la Luz Mena, escribió libros sobre esta escuela racionalista, ejemplo: *De las tortillas de lodo a las ecuaciones de primer grado: procedimiento funcional y evolutivo para la enseñanza de quebrados comunes y ecuaciones de primer grado*. Mena adoptó una idea evolucionista de la naturaleza y de la sociedad, todo cambia y avanza. “La rotación de las ideas es eterna: la ciencia se desplaza como la Tierra en el espacio” (Mena, 1926: 15). El maestro debía ser el organizador del autoaprendizaje de sus alumnos, provocarlos, motivarlos, guiarlos en su propio trabajo y actividad, manejar herramientas e instrumentos, producir cosas útiles; procurar una “educación completa, positiva, armónica y libre. Que el maestro no desfallezca donde hay vida y fuerzas utilizables para triunfar” (Mena, 1926: 25). Una escuela basada en relaciones iguales, donde la horizontalidad sería el elemento fundamental; una escuela donde imperara la producción, la autoeducación y la independencia.

Los registros hechos por los alumnos sobre sus propias experiencias y resultados, expresados en sus conclusiones, serían los textos escolares impresos y encuadernados en la misma escuela, en la imprenta elaborada por la comunidad escolar. “La educación del trabajo”, “el maestro obrero”, sustituto del “dogmático recitador”. Maestro “obrero emancipador de dogmas y prejuicios”. Varios de estos elementos fueron incorporados a la educación socialista, especialmente lo referente a la metodología activa y del trabajo.

A la escuela socialista también se le conoció como escuela activa, donde el trabajo útil es considerado como medio y fin para educar, el trabajo asumido como fuente de todas las virtudes, al contrario del ocio, fuente de todos los vicios. El hombre es conceptualizado como un ser bueno por naturaleza, a la manera de Rousseau, quien no necesita de castigos para ser corregido, basta con el trabajo. Libertad, igualdad, autonomía, justicia, trabajo, veracidad, solidaridad, salud, esos valores había que desarrollarlos en los niños mediante la escuela activa. No más academicismo ni vana e inútil ilustración, no discriminación ni exclusión, no transmisión unilateral y autoritaria: el maestro es el que sabe y por eso enseña, y el alumno el que no sabe y por eso tiene que aprender, la llamada “educación bancaria” por Freire, opuesta a la verdadera “educación liberadora”.

Esta escuela activa o escuela de la acción, aprendió de la escuela activa de John Dewey, una escuela armónica, libre, de construcción permanente del alumno

con base en la práctica y el actuar sobre la realidad a partir del trabajo, la experiencia y los resultados obtenidos por los mismos alumnos, guiados por sus maestros.

La escuela socialista también fue llamada *escuela social* por maestros reconocidos de la época como Arnulfo N. García y Rolando Uribe, autores de *La escuela social*. Según estos profesores, la escuela debía procurar el desarrollo de los alumnos con base en el trabajo manual e intelectual en un “ambiente moral”. Los alumnos debían organizarse en comunidades productivas conforme a su edad y desarrollo intelectual. Los contenidos a aprender debían ser agrupados alrededor de tres ejes centrales: naturaleza, trabajo y sociedad; aplicando un método globalizador que integrara todos los contenidos a aprender, y no caer en la parcialización del conocimiento. Esta metodología se conoció en la escuela socialista como “Método global de complejos”.

La enseñanza debía desarrollar en los alumnos sus sentidos y curiosidad, antes que la memoria, todo en un ambiente cordial, opuesto a la cólera y los castigos de los maestros “lo que no alegra no enseña”. El profesor debía promover clases “vivas”, interesantes que atrajeran la atención y el interés del alumnado, que él viera y tocara todo lo que le rodeaba, pues, a la manera de Aristóteles: “nada hay en la razón que antes no haya pasado por los sentidos”. Los sentidos considerados como ventanas abiertas al mundo circundante, alimentadores de la inteligencia para la producción de nuevos conocimientos, método inductivo-deductivo, después vendrían las generalizaciones, principios y leyes para pasar a su aplicación y, de ser necesario, su memorización.

El profesor Rafael Ramírez, conocido ideólogo de entonces, prefirió llamar a la escuela socialista *escuela socializada*, esto se explica, en parte, por los ataques que el término socialista provocó en los opositores a la reforma, con la narrativa de que desde las escuelas y la educación controlada por el Estado, en México se iba a construir el sistema socialista primero para llegar al comunista después. Una escuela socializada era: “(...) cuando el programa de trabajo tiene un contenido socializante integrador” (Ramírez, 1935: 4). Una escuela preparadora para una vida futura solidaria y productiva.

Para algunos personajes de la época, el nombre de la “nueva escuela” no era lo importante. Manlio Fabio Altamirano, diputado de la xxxvi Legislatura, cuando votó a favor de la reforma constitucional que estableció la escuela socialista, dijo: “Nosotros estamos obligados a forjar la escuela racionalista o socialista para formar en ella, el alma de los nuevos hombres, que mañana habrán de ser paladines del ideal revolucionario” (Citado en Bremauntz, 1943: 181). Su lema fue “Enseñar sin dogmas ni miedos”.

Fundamentos pedagógicos de la escuela socialista

Se dijo que la escuela socialista estaba basada en los principios pedagógicos de Juan Amós Comenio (1592-1670), considerado como padre de la pedagogía moderna, fundador del llamado naturalismo pedagógico, según el cual nada hay en la naturaleza que el hombre no deba y pueda conocer, todo está regulado por leyes que se deben descubrir para su mejor control. Una pedagogía científica, independiente, con sus propios principios y leyes. Comprender, retener, practicar, fueron los ejes centrales de su teoría de la enseñanza. El desarrollo de los seres humanos por medio de la educación con base en los sentidos y la razón, partiendo de la esencia racional de los seres humanos; la graduación en la enseñanza acorde con el desarrollo de los alumnos, fue otro de sus principios.

Otros pedagogos posteriores a Comenio fueron mencionados como fundamentos teóricos para la escuela socialista. Ovide Decroly (1871-1932) y la educación integral, global, basada en el interés y la percepción de los alumnos, un aprendizaje asociado con sus necesidades básicas: nutrición, refugio, defensa y protección, trabajo y recreación. Una escuela para la vida y por la vida misma, el juego educativo como método de enseñanza: centros de interés. Escoger y ordenar los temas de estudio de acuerdo con los intereses de los niños según su edad. Una educación basada en la actividad y el interés. John Dewey (1859-1952) y sus aportes a la psicología progresista, la necesidad de unir pensamiento y acción, teoría y práctica con base en una educación progresiva. El valor del trabajo productivo, el alumno que aprende haciendo, sin diferenciar entre el trabajo manual y el intelectual, todos son productores, ambos son valiosos y necesarios en la producción de los satisfactores requeridos en la vida social. La escuela como formadora de futuros productores sociales, todos listos para vivir en sociedad con base en el trabajo. Lorenzo Filho (1897-1970) defensor de la madurez psicológica y la graduación de la enseñanza, fue otro de los pedagogos revisados y mencionados en esta reforma.

Estos y otros principios pedagógicos serán retomados en la escuela socialista por maestros y funcionarios relacionados con ella. El profesor Gabriel Lucio, autor de la serie de libros *Simiente*, afirmó en el Congreso de Educación Progresiva realizado en 1935: "La escuela primaria reconocerá como eje central de todas sus labores, la actividad del trabajo productivo y socialmente útil". En ese mismo congreso, Gonzalo Vázquez Vela, el segundo secretario al frente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el gobierno de Lázaro Cárdenas, afirmó:

(...) el verdadero educador, el que necesita y ha movido a la Revolución, es un hombre predominantemente práctico, aquel que consagra su vida a la verdadera acción educativa, aquel que no se detiene en la acción puramente escolar, sino que la lleva extramuros al taller o al campo, que defiende la parcela de los campesinos, el salario de los trabajadores, en fin, aquel que hace de sus educandos: niños, jóvenes, adultos, sujetos y agentes eficaces de propagar a favor de la unidad, el trabajo y la movilización en cada uno de los centros del ambiente que los circunda (*El Nacional*, 17 de mayo de 1936).

Conocimiento y acción debían estar unidos dentro de una comunidad, acompañados de la experiencia y la razón. Estas ideas se reproducían en los periódicos nacionales y locales, los que apoyaban la reforma educativa. Las esperanzas que produjo “la nueva escuela”, en quienes estaban convencidos de su eficacia, la difundieron con entusiasmo: “La nueva escuela trata de desarrollar en el niño el hábito del trabajo, su identificación con la clase proletaria, la importancia del cooperativismo, el odio a la codicia, el amor por el menesteroso y la convicción de que el trabajo no es una maldición, sino un fin que tiende siempre a la emancipación de la clase trabajadora. Una escuela creadora y de liberación” (*El Informador*, 1935: 1).

Es cierto que la pedagogía propia de la escuela socialista no puede ser claramente identificada: “pedagogía del trabajo”, “pedagogía liberadora”, “pedagogía activa”; lo que sí quedó claro es que en la escuela socialista el trabajo, la razón, la experimentación y otros elementos activos más, serían las bases del aprendizaje. Asimismo, esta escuela tuvo un carácter moralizador, donde se exaltaban los valores considerados como fundamentales del ser humano: colaboración, solidaridad, responsabilidad, igualdad, inclusión y otros más. Tampoco se puede negar el carácter doctrinario-ideológico que tuvo desde su nombre mismo: escuela socialista, y el temor que despertó en los miembros de los sectores sociales altos, quienes pensaron que sus intereses económicos iban a ser afectados. En esta escuela socialista, los libros escolares ocuparon un lugar importante, especialmente los libros de lectura editados para las escuelas primarias rurales y urbanas.

Libros de lectura de la nueva escuela socialista

En este apartado se analizan los aspectos pedagógico-didácticos de los libros de lectura, editados y autorizados por el Estado mediante la SEP; en otros trabajos personales se han estudiado algunos temas más de estos textos escolares.²

El libro escolar ha sido objeto de estudio de varios teóricos de la cultura escrita como los trabajos de Alain Choppin, quien en su libro *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII* (1999), señala que los textos escolares cumplen varias funciones, no solamente las asociadas con la enseñanza de contenidos científico, como son las relacionadas con la formación cultural y doctrinaria de las nuevas generaciones. Roger Chartier, autor de *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogos e intervenciones* (2000), explica la relación que se establece entre lectores y libros, en donde cada receptor, acorde con sus antecedentes personales, da sentido a los textos, de ahí la diversidad de interpretaciones de una misma fuente escrita, incluso algunas adversas a los propósitos del autor mismo. Robert Darnton en el escrito “Historia cultural e intelectual” (2004), habla de estos recursos escolares como resultado de procesos históricos diversos, en los cuales se producen y reproducen pasados y presentes comunes y distintos. En fin, los libros escolares como sembradores de nuevas ideas.

Manuel de Puelles, también analiza las diversas tareas que cumplen los manuales escolares, así son llamados también los libros o textos escolares, como auxiliares de la enseñanza: “(...) simbólica —representa el saber oficial—, pedagógica —transmite los saberes básicos—, social —contribuye a la aculturación de las jóvenes generaciones—, ideológica —vincula y jerarquiza valores de modo manifiesto o latente—, y política —sus contenidos son regulados por los poderes públicos de acuerdo con determinados fines extraescolares—” (2000: 6).

Los libros de lectura aquí analizados cumplieron esas funciones; fueron utilizados tanto en las escuelas rurales como en las urbanas, y tuvieron claras intenciones pedagógicas, políticas, simbólicas, ideológicas y éticas. Entre los valores cultivados estaban el amor al trabajo, la lealtad, la responsabilidad, el altruismo,

² Algunos ejemplos son: “La educación en México. Los libros oficiales de lectura editados durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, 1934-1940” (2007). “Las mujeres: sujetos sociales casi invisibles en los libros de lectura utilizados en la escuela socialista mexicana, 1934-1940”, (2008). “El descubrimiento de América y la conquista de Tenochtitlan, hechos narrados en los libros de historia y de lectura de las escuelas socialistas 1934-1940”, (2022). “Contenidos y valores de los libros escolares de lectura en el periodo cardenista” (2024). “Emociones y sentimientos que transmiten las imágenes y lecturas de algunos libros de la escuela socialista, analizados como elementos para el estudio de la historia” (2024).

la cooperación, la participación igualitaria, y el respeto a los seres humanos y a la naturaleza, el apoyo y ayuda a los vulnerables, el ejercicio del deporte y la recreación, el trabajo por una vida digna; en fin, formar seres humanos trabajadores, respetables y honrados.

En los libros *Serie SEP* hay una sección anterior a las lecturas titulada “De interés general”, en la que se señala la urgente necesidad de revisar las corrientes educativas modernas para lograr un: “concepto racional y exacto del universo y de la vida social”. No se precisa cuáles son esas corrientes modernas de la educación y sus correspondientes pedagogías.

Los libros de lectura lograrían “aunar la aridez que se presupone en la didáctica, con la belleza literaria” (SEP, 1940: 7). Unir la exposición de la realidad con la buena literatura, no descuidar ni la forma ni el contenido; “romper viejos moldes realizando una labor colectiva, de conjunto, que practicando la autocrítica desplazara anacrónicos prejuicios y obligara a crear un concepto de responsabilidad social que el individualismo ha estado ignorándolo” (SEP, 1940: 8).

No obstante, las lecturas formativas, se dijo, inducen a la investigación de temas y términos contenidos en ellas. “El valor pedagógico de estas lecturas quedaría enormemente disminuido si se pretendiera con ellas dar una educación meramente literaria” (SEP, 1940: 11). Estos libros no serían ataduras para los maestros, sólo serían guías, apoyos pedagógicos complementarios que, como cualquier texto escolar, su buen uso y logro “dependen de la iniciativa y el atinado esfuerzo del maestro” (SEP, 1940: 13).

En el libro de primer año de la serie *Simiente*, antes de empezar las lecturas cortas y sencillas para estos niños que iniciaban su educación primaria, se instruye a los profesores cómo enseñar a leer y escribir, la didáctica de la escritura y la lectura a partir de palabras completas asociadas con el entorno de los niños que vivían en el campo, sus necesidades e intereses: mamá, papá, gato, nopal, milpa, gallo, corral, cama, silla, perro, burro, luna, sol etcétera, que después se descomponían en sílabas, las cuales daban origen a otras palabras; forma de enseñanza llamada “Método de la palabra generadora”. Este mismo método se utilizaba para enseñar a leer y escribir a los trabajadores que asistían a las escuelas nocturnas, adaptado a sus circunstancias como trabajadores productivos adultos.

Rafael Ramírez, pedagogo de la época y autor de libros escolares, asegura que su libro de lectura (1937: 9) “incita y empuja a la acción”, el mismo objetivo se planearon los demás libros de lectura: palabra-acción. Las historias contenidas en el libro del maestro Ramírez se desarrollan en un pueblo llamado “Porvenir”, una comunidad organizada alrededor de la escuela socialista, en la cual se hace también

un Plan sexenal de trabajo, a la manera del elaborado por el gobierno mismo. Se relatan las maneras cómo se organiza la comunidad, las diversas asambleas que se efectúan, la elaboración del plan que incluye al pueblo, todo con base en la detección de necesidades, recursos, tiempos, ejecutores; todo es planeado y registrado.

En los nuevos libros escolares de lectura aquí analizados, se lee: “Las corrientes educativas modernas plasmadas en nuestros preceptos legales, demandan una revisión cuidadosa de los libros de texto destinados a los maestros y a los alumnos” (SEP, 1938a: 5). Desde la presentación de los libros ya se habla de cambio. “Romper viejos moldes realizando una labor colectiva, de conjunto, que practicando la autocritica desplazara anacrónicos prejuicios y obligara a crear un concepto de responsabilidad social que el individualismo estuvo ignorándolo” (SEP, 1938a: 5).

Los mensajes de la nueva escuela contenidos en los libros de lectura están desde las pastas mismas, como se observa en los seis que integran la *Serie SEP*, editados para las escuelas primarias urbanas: un salón de clases en cuyo pizarrón se lee *Escuela Socialista*, al frente del grupo se ve una maestra dando la clase, niños y niñas sentados (as) frente a ella, atrás las imágenes de campesinos y obreros trabajando, así como un militar; recordemos que el ejército formaba parte del Partido Nacional Revolucionario, partido oficial del gobierno federal.

Con respecto a la serie *Simiente*, son cuatro libros destinados a las escuelas primarias rurales, en la portada de pasta dura y de formato pequeño, igual que los de la *Serie SEP*, se ven niños y niñas sentados y de pie a la sombra de un frondoso árbol, acompañados de su maestro y todos con un libro en la mano; al fondo se observa a un campesino labrando la tierra y más atrás un caserío. Podemos decir que estos libros iniciaron en México la producción oficial de textos escolares gratuitos. En la cuarta de forros (parte posterior de las pastas) de los libros de la *Serie SEP* se puede leer: “Este libro es propiedad del Estado Mexicano, su comercio será SEVERAMENTE CASTIGADO”. En la primera página de cada uno de los libros de la *Serie SEP*, se reproducen las palabras del presidente Cárdenas en las que afirma que habían sido autorizados para que fueran utilizados por los alumnos de las escuelas primarias urbanas, pues se ajustaban a los principios pedagógicos y metodológicos de la nueva escuela socialista. En las observaciones que hacen los autores de la *Serie SEPP*, cuyos nombres no están registrados, está: “Cuidamos también en esta obra de procurar que la enseñanza procediera de lo concreto a lo abstracto, ampliando progresivamente el horizonte accesible del niño” (SEP, 1939: 8). La escuela debía estar íntimamente conectada con la vida cotidiana de los niños, creando en ellos una conciencia social, una conciencia de grupo.

En los libros *Simiente* también se incluyó un oficio aprobatorio del presidente para su publicación: “En vista de que la ideología, la técnica pedagógica y las enseñanzas que contienen estos libros de lectura que integran la serie denominada ‘SIMIENTE’ escritos por el Prof. Gabriel Lucio responden a los fines que persigue la Educación Socialista” (Lucio, 1935a: 2). El profesor Lucio autorizó la edición de estos libros “sin derechos de obra”.

El protagonista del libro de quinto año de la *Serie SEP* se llama Pedrín, es hijo de un obrero que trabaja en una casa editora de periódicos llamada “El Mundo”; su padre labora por la noche, y su hijo se encarga de distribuir los periódicos por la madrugada antes de irse a la escuela. La familia vive en una vecindad, la madre ayuda al sostenimiento de la familia lavando ropa ajena. Pedrín ha visitado el lugar donde trabaja su padre y ahí aprendió lo que es la división del trabajo, y la importancia que cada trabajador tiene en la obra toda; aprendió además el papel que desempeñan las máquinas en la producción. Pedrín y su grupo de compañeros visitaron fábricas de hilados y tejidos de algodón, donde conocieron acerca de la organización del trabajo, máquinas, productos, riesgos, condiciones de trabajo, derechos laborales, obligaciones; resaltando las pésimas condiciones en las que laboraban los trabajadores, especialmente los mineros: “¿Acaso los trabajadores no son humanos?” (SEP, 1940: 44). La curiosidad, el asombro y la crítica acompañan a estos niños, al estar en contacto con los trabajadores:

Lo que me parece extraño es que los que los producen [los bienes de consumo] todos vivan tan miserablemente, tal como les he visto. En cambio en las residencias de los barrios aristocráticos, provistas de toda comodidad y todo lujo, dicen que viven unos señores que, aparte de gozar hasta de lo superfluo con el producto del trabajo de los obreros, no hacen más que ordenar que éstos trabajen y firmar cheques contra el banco.

¡Qué cosas tan extrañas suceden, y nos parecen tan naturales! (SEP, 1939: 52).

Las historias narran la lucha de los campesinos por la tierra y la de los obreros por sus derechos laborales, fomentando en los niños el trabajo grupal desde las escuelas. “Este trabajo común que los niños realizan, es creador de grandes aptitudes y muchas experiencias. Los pequeños aprenden que sólo unidos pueden defenderse y que sólo apretados en un compacto haz podrán resistir los embates de la vida” (SEP, 1939: 206). Se habla sobre los adelantos tecnológicos, inventores, científicos, las luchas sociales, la explotación del trabajo humano, la organización de los trabajadores en pos de una sociedad “donde el fin del traba-

jo no sea el lucro sino la producción de bienes para la vida y el progreso de los que trabajan, no puede tolerarse que el trabajo sea un elemento de degeneración condenable” (SEP, 1939: 241).

Estos libros, asociados ya con una moderna y nueva pedagogía, no descuidaron su labor de formación ideológica de los niños, al reflexionar sobre el injusto sistema social en el que entonces México vivía, y la posibilidad de un cambio social más justo e igualitario. A veces se hablaba abiertamente de la llegada del socialismo, el triunfo de los trabajadores y la desaparición de la propiedad privada de los medios de producción, otras se hacía de manera menos abierta, pero igualmente intencional, veamos un ejemplo:

Muchas veces el papá de Anita ha hecho cosas bonitas en el taller.

Ayer hizo una cama pequeña.

Otro día hizo una cama muy tersa.

La semana pasada hizo unas sillas muy lisitas y brillantes.

Cuando papá termina sus labores, llegan unos hombres fuertes como él y se llevan sus trabajos.

¿Por qué no dejará en casa tantas cosas buenas? (SEP, 1938a: 43).

Lo mismo pasaba en el campo, esto se deduce de las reflexiones de los propios niños: “Tío Hilario está rendido de fatiga. ¿Por qué será tan pobre si trabaja tanto? (SEP, 1938a: 57).

Las injusticias sociales que se reflejan en estos libros, hacen reflexionar a los niños que intervienen en ellos, así exclama Tito, nombre del niño de primer año: “Quiero que los hombres todos sean iguales. Quiero que mi México, muy rico y extenso, sea una patria fuerte de trabajadores” (SEP, 1938a: 61). Los escenarios en los que se desenvuelven los niños de los que se habla en estos libros son el mercado, la vecindad en la que viven, el taller de los padres, la calle, la escuela, la familia, la ciudad y sus contrastes sociales, el campo, la milpa, los animales, la pobreza de obreros y campesinos. Aprender la vida en la vida misma.

La pedagogía del trabajo se lee en las diversas lecturas de estos libros. El de tercer año de la *Serie SEP* se inicia con una lectura acerca de la historia de los libros, producto de la investigación, la razón y el trabajo humano, incluso se habla de cómo fabricar una imprenta manual que los niños pueden hacer para producir sus propios impresos. “Y Ángel [un niño de tercer año] levanta las manos hacia el cielo como saludando la inteligencia y el esfuerzo del hombre, vencedor de todas las dificultades” (SEP, 1938b: 26).

En estos libros, los niños están organizados en diversos comités y grupos de trabajo, cooperativas de producción y consumo, niños que visitan las fábricas para conocer el funcionamiento de las máquinas modernas, asimismo visitan los sindicatos de los trabajadores y están presentes durante sus asambleas. En una de las lecturas de tercer año, un niño exclama:

Seré obrero un día... obrero de fábrica.
La naturaleza sabré transformar
en útiles cosas. Por mi inteligencia
la potente máquina me obedecerá (SEP, 1938b: 54).

El alumno-niño sería más tarde un miembro más de quienes formaban el grupo de los productores, por eso debía conocer el mundo natural, para transformarlo y transformarse a sí mismo por medio del trabajo. De ahí la necesidad de una enseñanza unida al trabajo productivo, en donde las verdades son cambiantes pues todo está en constante movimiento.

En los libros se reitera la llegada de un mundo mejor “trabajado y preparado” desde las escuelas elementales mismas; una nueva sociedad no sólo científica y técnicamente mejor preparada, sino éticamente también, en la que los vicios serían entendidos como fuertes obstáculos para el mejoramiento de los pueblos: “Lucharemos contra la ignorancia, la miseria, el abandono, el hambre y todas las malas condiciones de vida que producen el vicio y el crimen” (SEP, 1938b: 89).

Una nueva sociedad en la que cada quien ocuparía su lugar haciendo lo suyo de la mejor manera y pensando antes en la comunidad que en sí mismo: “El campesino gana el sustento arrancando del suelo fértil las espigas del trigo. El maestro enseña. El poeta canta los triunfos de la Revolución. Pero papá no es campesino ni maestro. Tampoco hace poemas. No, papá es... ¡fundidor!” (SEP, 1938b: 153).

El valor del trabajo productivo reconocido por los alumnos que trabajan en el taller de alfarería instalado en su escuela para aprender haciendo, un maestro que reprocha a una niña el no querer participar en este trabajo, quien afirma que mejor es comprar unas macetas pues ella tiene dinero para hacerlo: “Tal vez tú puedas comprarlas, pero los otros no. Además, ¿no sientes gusto por hacer con tus propias manos cosas útiles y bonitas?” (SEP, 1938c: 104).

La historia explicada como la explotación de una clase social por otra. La construcción de una nueva sociedad en la que: “El trabajo y los trabajadores son, pues, importantes temas de estudio, porque lo más importante de cada época

histórica, es saber cómo se trabajaba en ella, cómo se producían cosas útiles y cómo se distribuían” (SEP, 1938b: 187). Una escuela abiertamente formadora de nuevos trabajadores para la vida futura del país:

En la Escuela Socialista se imparte la educación a niños y niñas por igual, a fin de capacitarlos para la vida haciendo que desde pequeños se traten como camaradas y se ayuden mutuamente (...).

Todas las clases tienen una base científica. El maestro no puede explicar las cosas de otra manera; así irá acabando con tantos prejuicios y supersticiones que amargaban la vida de las gentes impidiéndoles triunfar.

En la escuela socialista se inculca el cooperativismo como un medio de producir sin amos, que ayudará a nuestros hijos a luchar contra el capital que explota al asalariado. Nuestra escuela quiere hacer hombres libres.

Antes sólo se enseñaba a leer, escribir y contar; pero ahora se procura habituar a los niños a ser útiles a los demás, a trabajar y apreciar el trabajo humano, a amar la paz y a odiar la guerra (SEP, 1938c: 30).

En las lecturas se habla de las cooperativas escolares, las dotaciones que hacía el gobierno de maquinaria para producir mercancías útiles para la sociedad, las cuales se vendían a precios bajos, no se buscaban ganancias sino la enseñanza del trabajo colectivo productivo. “Un consejo técnico-administrativo controla el funcionamiento de estas colectivas, distribuyendo entre los alumnos las diversas fases de producción” (SEP, 1940: 35). Hacer esto requería de varios trabajos, desde muy temprano se preparaba un cuestionario que los alumnos debían contestar con base en las observaciones de las actividades planeadas para el día, por ejemplo la observación en la parcela escolar y las fases del cultivo del maíz.

En la escuela socialista, la biblioteca escolar era considerada como un elemento fundamental, y para su integración había que buscar la cooperación de todos: “Cada uno de los alumnos contribuyó en algo: ya un libro, ya un folleto, ya un periódico. Algunos niños trajeron hasta carteles y volantes” (SEP, 1940: 58). Asimismo, se marca la importancia de los talleres escolares. El trabajo colaborativo es lo mejor, en el taller de carpintería de la escuela los niños fabricaron algunos libreros para la nueva biblioteca. “Las bibliotecas ilustran y deleitan a quienes concurren a leer a ellas, y les alejan de la ociosidad y de los vicios” (Lucio, 1935b: 99). También se construyen teatros al aire libre donde los alumnos son los actores principales, incluso son autores de algunas de esas obras, gracias a su inteligencia creativa.

El ser humano creador, productivo, ayudado por las máquinas y la inteligencia, unido todo con la naturaleza proveedora de materias primas, todo en sociedad. “únicamente por la sociedad ha logrado el hombre inventar máquinas, desarrollar su inteligencia, dominar la naturaleza” (SEP, 1940: 59).

Se incluyen biografías de inventores como Marie Curie “ejemplo de mujer animosa e inteligente, estudiosa y noble, cuyo esfuerzo y estudio dieron al mundo un nuevo y valioso instrumento de trabajo: EL RADIO” (SEP, 1940: 247).

En la vida rural, al igual que en la urbana, todos trabajan. Papá: “Regresa feliz a su casa, después de haber trabajado todo el día” (Lucio, 1935a: 30). En la comunidad todos participan con su trabajo, hasta la abuelita hace dulces para venderlos; también los animales trabajan, todos: “¡Con qué cuidado y con qué afán hacen los pájaros sus nidos!” (Lucio, 1935a: 77). Los pájaros trabajan, las hormigas, los caballos que sudan, las abejas, las arañas, todos “¡El que no trabaja merece el desprecio de los demás!” (Lucio, 1935a: 88). Se cuentan historias de burros, vacas y otros animales, domésticos, todos trabajando en lo que les toca hacer, y todos tienen su nombres. La pereza es considerada como la causa de la miseria. “Para triunfar en la vida y poder ser útiles a nuestros compañeros, debemos atenernos solamente a nuestro trabajo y a nuestros conocimientos” (Lucio, 1939a: 82). Los flojos merecían el reproche de los demás, así se dirigen a un niño perezoso: “serás hombre que no rinda ningún provecho, continuarás desempeñando en la sociedad el papel que el zángano representa en la colmena, y eso es vergonzoso” (Lucio, 1939b: 44). El trabajo es considerado como la fuente honrada del sostenimiento de todo ser humano, los vicios y el juego como lo contrario. “Es una inmoralidad querer vivir a costa de los demás mediante el dinero que se gana en el juego; lo honrado es vivir de lo que obtenemos por nuestro trabajo” (Lucio, 1939b. p. 96). Todos, niños, adultos y mayores orgullosos de ser “trabajadores”. “Manos rudas. Manos callosas y fuertes que taladran las montañas, que empuñan la azada, que cosechan en los campos y que fabrican el pan; que esculpen la piedra bruta. Manos que llevan afán de construir, de levantar. Manos callosas y fuertes: ¡construyan un nuevo mundo!” (SEP, 1938d: 65).

En las escuelas referidas en estos libros, el alumnado construye muebles, siembra una hortaliza y una huerta, todo es cuidado por ellos mismos con la guía del maestro. “Todos trabajan con empeño; los niños igualmente que los muchachitos” (Lucio, 1935a: 59). Los protagonistas de estas lecturas se sienten orgullosos de trabajar como sus padres: “Además, estoy orgulloso porque mi labor en la huerta escolar es muy semejante a lo que efectúa mi padre en el campo” (Lucio, 1939a: 47).

Entre todos construyen una casita de juguetes para las niñas, en ella estaban separados los espacios: dormitorios, sala, cocina, baño: “así serán las futuras casas de los campesinos y de los obreros”; el trabajo será recompensado con una vida mejor para todos, no sólo para unos pocos. “Los hombres no debemos vivir aislados por malsano egoísmo, sino ayudándonos los unos a los otros, pues la cooperación es la base del bienestar social” (Lucio, 1939b: 13). Los campesinos y los obreros libres de toda explotación, son considerados como la palanca que mueve a las sociedades. “¡Somos trabajadores y debemos combatir por la liberación de los trabajadores!” (Lucio, 1935b: 5). Esta liberación no sería individual, sino de la clase social unida: “La conveniente organización de la clase trabajadora sirve para acabar con los parásitos sociales, a los cuales pertenecen los intermediarios entre productores y consumidores” (Lucio, 1935b: 65). Los obreros organizados en sindicatos: “El SINDICATO es camino, el SINDICATO es fuerza, el SINDICATO es escuela” (SEP, 1938d: 59). En la escuela y en el sindicato se aprende, se piensa, se forma un México nuevo.

Durante el gobierno encabezado por Cárdenas, la reforma agraria y el reparto de tierras ejidales a los pueblos, fue el más grande que se registra en la historia de México, la reforma tuvo como fin principal entregar tierra a los campesinos que no la tenían, la cultivaran y con ello lograran mantener dignamente a su familia. “Los campesinos manifiestan gratitud a la madre tierra, que brinda generosamente el sustento a quienes la cultivan con afán y cariño” (Lucio, 1939a: 35). Tal es el entusiasmo de los niños protagonistas de esos libros, que exclaman:

Cuando sea grande,
madre querida,
como mi padre,
seré agrarista (Lucio, 1935a: 91).

Sería agrarista, pero un agrarista diferente a su papá, donde la ciencia y la tecnología estarían a su servicio, lejos de las formas tradicionales de cultivo. “El cultivo inteligente de la tierra dará riqueza y bienestar a nuestros campesinos, y hará que México llegue a ser un país fuerte y poderoso” (Lucio, 1939a: 65).

El libro de tercer año de la serie *Simiente*, comienza con una lectura titulada “Al trabajo”, se refiere al regreso de los niños a la escuela, “trabajaremos con mayor ahínco, con más tesón”, a fin de que “lleguemos a ser campesinos instruidos, suficientemente preparados para luchar en pro de las causas de los trabajadores del campo” (Lucio, 1939b: 6).

En estas lecturas, los maestros llevaban a los niños de excursión donde “aprendieron muchas cosas útiles que la maestra les enseñó acerca de los animales y vegetales que vieron en el paseo” (Lucio, 1935a: 60), enseñar en contacto con la realidad misma.

Los maestros, agentes activos e innovadores de la educación, debían adaptarse a la nueva escuela “Pero ¿qué estoy haciendo? Estoy diciendo un discurso. ¡A mí no me gusta hacer discursos! Me gusta que ustedes aprendan las cosas haciendo y no oyendo” (SEP, 1938b: 106). La escuela activa, distinta de la escuela tradicional del “maestro dijo”.

Una escuela científica, activa, liberadora, ajena a toda doctrina religiosa y a creencias contrarias a la razón. Las religiones, basadas en adorar imágenes, así fueran morenas como lo eran la mayoría de los mexicanos, ¿se referían a la virgen de Guadalupe?, eran obstáculos para el logro de la futura sociedad mexicana. Los primeros evangelizadores de estas tierras “les pusieron ídolos morenos: Así los frailes se apoderaron de los indios, se enriquecieron con su pobreza y se aprovecharon de su desnudez” (SEP, 1938b: 168).

Los niños de los que se habla en estos libros, son niños pobres a quienes no les traen juguetes los “Reyes Magos” como lo sostiene la fantasía, saben que sus papás “en esta ocasión como siempre, no podrán fingir el engaño de los Reyes, que ellos no traerán ningún presente en su gruesa alforja” (SEP, 1940: 18). Saben que papá y mamá trabajan duramente para poder sostener a la familia.

El trabajo sería realizado por todos y en todos los espacios, no solamente en el escolar:

El otro día leí, no recuerdo dónde, que la mamá es el alma de la casa: Ella es la guardiana del hogar, la ejecutora de todas las tareas domésticas y la que cría y educa a sus creaturas. Si nosotros los medianos las ayudáramos mejor, nuestras pobres mamás serían menos esclavas del trabajo y tendrían más tiempo para mejorar las condiciones del hogar. Pensemos, pues, en qué ocupaciones y quehaceres podemos auxiliarlas (Ramírez, 1937: 48-49).

Ya no repetir más: “ésas cosas son de mujeres, como si haciéndolos los niños, dejaran de ser hombres”. Si en estos libros se propugnaba la igualdad social, ésta debía comenzar desde la casa misma.

Conclusiones

La educación socialista fue un proyecto educativo de corto alcance en el tiempo, como reforma constitucional y como proyecto político encabezado por el gobierno de Lázaro Cárdenas, sólo duró su sexenio presidencial, 1934-1940.

Manuel Ávila Camacho, sucesor de Lázaro Cárdenas, durante su gobierno y, dadas las presiones ejercidas por grupos poderosos como lo era el alto clero y los dueños de los grandes capitales, así como la presencia de la Segunda Guerra Mundial, reformó nuevamente el artículo. 3 Constitucional en 1945, y desapareció la educación socialista. En su lugar surgió la llamada Educación de la Unidad Nacional, acusando a la educación socialista de haber sido la causante de grandes y peligrosas divisiones entre los mexicanos.

Si bien la educación socialista no tuvo tiempo suficiente para afianzarse en la sociedad mexicana, su corta vida ha sido tema de estudio para múltiples investigaciones, no sólo en la capital del país, sino en diversas regiones del mismo. Estos estudios han abordado diversos elementos que comprendieron la reforma: principios, fines, medios y recursos, procesos, cambios, permanencias, participantes, lugares y otros más.

A esta reforma se le acusó de no tener claros los conceptos fundamentales en los que se basaba: ¿qué era la educación socialista?, ¿cuáles eran sus principios y fines?, ¿que la distinguía de las otras formas de educación? y, algo trascendental, ¿cuáles eran sus principios pedagógicos? De ahí los diversos nombres que recibió: socialista, social, racionalista, activa, natural, socializada, vitalista...

Si bien esto es relativamente cierto y los teóricos e ideólogos de la educación de entonces no llegaron a acuerdos comunes sobre estos asuntos, y los fundamentos pedagógicos de la reforma no fueron establecidos de manera unívoca y general, según esta investigación, la escuela socialista iba en pos de la formación de alumnos diferentes a los de la llamada "escuela tradicional".

Los alumnos formados en la nueva escuela socialista serían críticos, curiosos, innovadores, activos, basados en la razón y la experiencia, asimismo, rechazarían cualquier explicación que no fuera científicamente comprobable. Los profesores, pilares importantes de esta escuela, serían guías de sus alumnos en la búsqueda y construcción de su propio conocimiento; los docentes utilizarían métodos globalizadores de enseñanza, donde los contenidos de los programas se organizarían con base en los intereses, necesidades y etapas evolutivas de la niñez. Una pedagogía diferente a la utilizada en la educación tradicional, en la que la memoria y la repetición eran los recursos más importante para el aprendi-

zaje y, algo muy importante: el trabajo en grupo sería fundamental como medio de enseñanza.

Los libros escolares fueron recursos muy bien valorados, en este caso se analizaron los de lectura; el propio gobierno federal se convirtió en editor de libros, algunos gratuitos como fue la *Serie SEP*, con el propósito de masificar la lectura, no sólo entre los escolares, sino también entre los adultos incorporados al mundo del alfabeto, gracias al trabajo de los mismos profesores de sus hijos. En los libros de lectura se incorporan los principios, fines y recursos de la escuela socialista; una escuela activa, donde el trabajo en grupo, no individual, era el medio principal de aprendizaje. Grupos en los que se fomentaban y difundían los valores que después llevarían a la práctica en su futura vida productiva.

En 2022 en México se estableció la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que comprende la educación básica. Sus principios generales son reconocer la diversidad como eje de la educación y construir una fuerte conciencia de comunidad, así como la formación integral, humanística y crítica de los alumnos. Eliminar la hegemonía del saber “científico” y su utilización como el único válido para ser enseñado en las escuelas; esto último al reconocer otros saberes como los que se conservan y difunden los pueblos originarios; todo con base en el pensamiento crítico a partir del diálogo, la duda, el cuestionamiento permanente del entorno en el que se desenvuelven los partícipes de la NEM, que son todos los integrantes de la comunidad, no solamente la escuela. Los alumnos acompañados por un maestro “provocador”, lejos de los anteriores “repetidores y conservadores” en busca de “La instauración de un orden que haga justicia a los desterrados, a los condenados como diría Fanón, a los oprimidos como expondría Freire, a los subalternos como expresaría Gramsci, al resto como diría Pablo de Tarso” (Pineda, 2024: 61). Se hicieron revisiones de diversos teóricos de la educación, americanos, europeos y africanos especialmente, encabezados por los clásicos: Paulo Freire y Aníbal Quijano.

La nueva escuela mexicana de estos días, tiene varias semejanzas con la escuela socialista, especialmente en sus fundamentos pedagógicos. A los maestros de hoy, algunos a favor y otros en contra, como sucedió con la escuela socialista, les podría ser útil revisar este periodo de la historia de la educación en México, y conocer lo que entonces se hizo y dio resultado y lo que no fue así, por ejemplo, conocer los libros utilizados en esa reforma de la educación socialista, la formación de maestros y alumnos a partir de nuevas teorías pedagógicas y formas de enseñanza. *Educar para transformar.*

Referencias bibliográficas

a) Libros

- Bremauntz, A. (1943). *La educación socialista en México. (Antecedentes y fundamentos de la Reforma de 1934)*. México: Imprenta Rivaleneyra.
- Chávez Orozco, L. (1934). *Historia de México (época precortesiana)*. Tomo I. *Curso de historia en las escuelas de segunda enseñanza según los programas oficiales vigentes*. México: Patria.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Uruguay: Tierra Nueva.
- García, A. y Uribe, R. (1935). *La escuela social*. México: César Cicerón.
- Mena, J. (1926). *De las tortillas de lodo a las ecuaciones de primer grado: procedimiento funcional y evolutivo para la enseñanza de quebrados comunes y ecuaciones de primer grado*. México: Oficina Tipográfica del Gobierno del Estado de Veracruz.
- Ramírez, R. (1935). *Corrientes educativas modernas*. México: Instituto de Orientación Socialista/Secretaría de Educación Pública.
- Trujillo Holguín, J. A., Pérez Piñón, F. A. y Camacho Sandoval, S. (coords.) (2022). *Historia de la educación en México. La educación socialista en México: revisiones desde los estados y las regiones*. vol. 2, *Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*. México.

b) Libros escolares

- Lucio, G. (1935a). *Simiente. Libro primero para escuelas rurales*. México: SEP/Comisión Editora Popular.
- Lucio, G. (1935b). *Simiente. Libro cuarto para escuelas rurales*. México: SEP/Comisión Editora Popular.
- Lucio, G. (1939a). *Simiente. Libro segundo para escuelas rurales*. México: SEP/Comisión Editora Popular.
- Lucio, G. (1939b). *Simiente. Libro tercero para escuelas rurales*. México: SEP/Comisión Editora Popular.
- Ramírez, R. (1937). *Plan sexenal infantil. Libro de lectura para el ciclo intermedio de las escuelas rurales*. México: Biblioteca Cuauhtémoc.
- Secretaría de Educación Pública. Escuelas Primarias Urbanas (1938a). *Primer Año, Serie SEP, Lectura Oral*. México: Comisión Editora Popular.
- Secretaría de Educación Pública. Escuelas Primarias Urbanas (1938b). *Tercer Año, Serie SEP, Lectura Oral*. México: Comisión Editora Popular.
- Secretaría de Educación Pública. Escuelas Primarias Urbanas (1938c). *Cuarto Año, Serie SEP, Lectura Oral*. México: Comisión Editora Popular.

- Secretaría de Educación Pública. Escuelas Primarias Urbanas (1938d). *Libro de lectura para uso de las escuelas nocturnas para trabajadores. Primer grado*. México: Comisión Editora Popular.
- Secretaría de Educación Pública. Escuelas Primarias Urbanas (1939). *Quinto Año, Serie SEP, Lectura Oral*. México: Comisión Editora Popular.
- Secretaría de Educación Pública. Escuelas Primarias Urbanas (1940). *Sexto Año, Serie SEP P, Lectura Oral*. México: Comisión Editora Popular.

c) Archivos

- Archivo Histórico del Estado de México (AHEM), Toluca, México, Fondo Educación Pública.
- Archivo de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores (AENP).

d) Entrevista personal

- Domingo Monroy, 23 de mayo de 1995. Profesor normalista.

e) Periódicos

- Excélsior* (México, D. F.).
- Gaceta del Gobierno* (Toluca, México).
- El Informador. Diario de Toluca* (Toluca, México).
- El Nacional* (México, D. F.).

f) Publicaciones electrónicas

- Pineda Luna, O. (2024). La Nueva Escuela Mexicana y el pensamiento crítico: de la parte procedimental a la sustantiva. *Mérito-Revista de educación*, 6(18), 60-73. <https://doi.org/10.37260/merito.i6n18.5> (fecha de consulta: 04/06/2025).
- Puelles Benítez, M. de (2000). Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento. *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, (19), 5-11. España: Ediciones Universidad de Salamanca. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=87594> (fecha de consulta: 2 de enero de 2025).

La Escuela de Demostración Pedagógica “Galación Gómez” como traducción mexicana de la Escuela Nueva: entre la teoría y la *praxis*

The “Galación Gómez” School of Pedagogical Demonstration as a Mexican Translation of the New School: Between Utopia and *Praxis*

Claudia Altaíra Pérez Toledo*

Resumen

Este trabajo examina la experiencia de la Escuela de Demostración Pedagógica “Galación Gómez”, una escuela laboratorio fundada por la Universidad Nacional de México (UNM) en la década de 1920, como reflejo de la ideología de la Escuela Nueva en México. Inspirada en John Dewey, Célestin Freinet y Ovide Decroly, su enfoque se centró en el niño como sujeto holístico, combinando la observación pedagógica, la salud, el entorno familiar y la vida comunitaria. Bajo la dirección de Juana Palacios y Sara Miranda Ruiz, se desarrolló un enfoque ético, científico y profundamente humano. La presente investigación histórico-pedagógica revisa fuentes primarias y secundarias para reconstruir la experiencia de innovación educativa que representó la Escuela de Demostración. Analiza, además, sus vínculos con la Escuela Normal Superior y con el contexto universitario marcado por las disputas entre la autonomía y el control estatal.

Palabras clave: Escuela Nueva, Escuela de Demostración Pedagógica, UNAM, Juana Palacios, Sara Miranda Ruiz, Escuela Normal Superior.

* Universidad Nacional Autónoma de México. Universidad Nacional Rosario Castellanos. ORCID: [<https://orcid.org/0000-0002-4890-1161>]. Correo electrónico: [cullapt@hotmail.com].

Cómo citar este artículo:

Pérez Toledo, C. A. (2026). La Escuela de Demostración Pedagógica “Galación Gómez” como traducción mexicana de la Escuela Nueva: entre la teoría y la *praxis*. *Revista Mexicana de Historia de la Educación, Dossier*, 2026, 43-61. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v14i27.734>



Abstract

This work examines the experience of the Galación Gómez School of Pedagogical Demonstration, a laboratory school founded by UNAM in the 1920s, as a reflection of the New School ideology in Mexico. Inspired by John Dewey, Célestine Freinet, and Ovide Decroly, its approach focused on the child as a holistic subject, combining pedagogical observation, health, family environment, and community life. Under the direction of Juana Palacios and Sara Miranda Ruiz, an ethical, scientific, and profound human approach was developed. The historical-pedagogical research reviews primary and secondary sources to reconstruct this educative experience. It analyzes the links with the Escuela Normal Superior and the university marked by disputes between autonomy and state control.

Keywords: New School, School of Pedagogical, UNAM, Juana Palacios, Sara Miranda Ruiz, Escuela Normal Superior.

Introducción

A veces, los grandes cambios educativos nacen de las pequeñas propuestas, de la innovación y práctica de ejercicios didácticos que rompen con la tradición escolarizada, de experimentar con materiales escolares y cuestionar los cimientos teóricos sobre los que se asientan las prácticas en las instituciones educativas. La Escuela Nueva fue eso: una ruptura silenciosa y radical. Surgió como una crítica encarnada a la escuela de pupitre rígido y obediencia ciega. Y aunque nació en Europa hacia finales del siglo XIX, sus ideas comenzaron a recorrer el mundo educativo, tocando aulas muy lejanas en distancia.

En México, algunas de esas aulas se localizaron en la Escuela de Demostración Pedagógica "Galación Gómez",¹ un laboratorio pedagógico fundado por la Universidad Nacional de México (UNM) que puso a prueba los principios de esa una nueva forma de educar. Además de teoría, contaba con una búsqueda de datos empíricos: ahí, los niños eran observados con atención, no para evaluarlos, sino para entenderlos. Se analizaba su salud, su entorno familiar, sus modos de reaccionar. Los maestros enseñaban más allá de un púlpito; observaban, registraban y ajustaban (Palacios, 1931: 427). La enseñanza era una búsqueda inspirada en la matriz general de la Escuela Nueva, de la cual las ideas de John Dewey, Ovide Decroly y más tarde Célestine Freinet serían algunos referentes centrales.

¹ Para facilitar la lectura, en adelante se hablará de Escuela "Galación Gómez".

Y aunque el experimento fue breve, dejó huellas. Porque mientras duró, la Escuela “Galación Gómez” representó el corazón mismo de la Escuela Nueva: una pedagogía del respeto, del cuerpo presente, del pensamiento en movimiento (Palacios, 1931: 427). Esta investigación se pregunta por esa huella. ¿Quiénes la impulsaron?, ¿cómo funcionó?, ¿qué enseñanzas ofrece a quienes hoy, casi un siglo después, siguen creyendo que otra educación es posible?

Mientras se alzaban discursos oficiales sobre la modernización del país, el Estado, por medio de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Universidad Nacional de México, se empeñaba en dibujar una nación educada desde sus oficinas centrales, en la Ciudad de México se erigió algo distinto. La Escuela “Galación Gómez” fue parte de este esfuerzo modernizador. No se trataba de llenar pizarras ni repetir dictados, sino de abrir espacio al asombro, al juego, al trabajo compartido. Inspirada en el aire fresco de Dewey y en la osadía de la Nueva Escuela, ahí las infancias ya no eran contenedores de saber, sino sujetos en movimiento. Cada taller, cada observación del hogar, cada proyecto artesanal, era una forma de poner a la educación de pie, de devolverle cuerpo y sentido.

Este trabajo se inscribe en una perspectiva histórico-pedagógica con enfoque hermenéutico, orientado a reconstruir e interpretar el legado de la Escuela Nueva a partir del caso emblemático de la Escuela “Galación Gómez”, vinculada con la ahora Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El estudio, sin embargo, no pretende una reconstrucción exhaustiva ni cronológica, sino un análisis intencionadamente transversal, que articule teoría, experiencia institucional y biografía educativa dentro de una narrativa crítica.

La metodología se basó en la revisión, selección y análisis de fuentes primarias y secundarias, contrastadas desde una mirada crítica y situada. Entre las fuentes primarias se encuentran artículos periodísticos de la época, documentos del Archivo Histórico de la UNAM (AHUNAM), la *Revista de la Universidad de México* (1931), particularmente los informes oficiales sobre la creación, la organización y el funcionamiento de la Escuela “Galación Gómez”. También se incorporó el documento “Observaciones complementarias” (s.f.) firmado por Juana Palacios, una pieza que reveló el enfoque pedagógico del proyecto y la sensibilidad social y científica con la que se abordaba el trabajo educativo.

Entre las fuentes secundarias se consultaron investigaciones académicas y artículos especializados que abordan el movimiento internacional de la Escuela Nueva, tanto en su origen europeo como en su adaptación al contexto latinoamericano y mexicano. Se recurrió también a obras de referencia sobre pedagogos como John Dewey, Célestin Freinet y Ovide Decroly, cuyas ideas influyeron en

la configuración teórico-práctica del proyecto educativo mexicano en cuestión. Además, se utilizaron estudios sobre historia de la educación y biografías institucionales que permiten ubicar a Juana Palacios y Sara Miranda Ruiz (profesoras que desarrollaron su trayectoria académica en las primeras décadas del siglo xx) dentro del reformismo pedagógico mexicano de la primera mitad del siglo xx. Asimismo, se analizaron trabajos sobre la historia de la UNM durante las décadas de 1920 y 1930, en los que se inscribe el contexto académico y político que dio lugar a esta experiencia innovadora.

La estructura del trabajo responde a un orden temático. El primer apartado introduce el contexto histórico e intelectual desde el cual se formula la pregunta por el legado de la Escuela Nueva y su apropiación en México. En el segundo se introduce el contexto histórico educativo de México en la década de 1920. En el tercer apartado se aborda el origen de la Escuela "Galación Gómez" y se detiene en el análisis de las figuras de las directoras Juana Palacios (Escuela Normal Superior) y Sara Miranda Ruiz (Escuela "Galación Gómez"), protagonistas del proyecto y como mujeres educadoras con ideas innovadoras para la época. El cuarto y último apartado entreteje la mencionada institución con las ideas de la Nueva Escuela, cuyo entramado involucra innovación metodológica, experimentación institucional y compromiso social, en vínculo con la Escuela. Finalmente, se cierra con una conclusión interpretativa que recupera los aprendizajes del caso y reflexiona sobre su pertinencia para los debates actuales sobre pedagogía, formación docente y justicia educativa.

Este enfoque busca reconstruir un episodio educativo poco explorado, y visibilizar su vigencia como modelo alternativo de formación en el contexto de una pedagogía crítica y humanista en México.

La Escuela Nueva: entre el descontento y la esperanza

La Escuela Nueva no nació en un solo lugar ni tuvo un único fundador. Más que un sistema cerrado o un manual pedagógico, fue una expresión colectiva de insatisfacción, un murmullo convertido en corriente pedagógica, una respuesta al malestar que provocan las aulas rígidas, las tarimas autoritarias, los silencios obligados. Surgió hacia finales del siglo xix como una reacción frente al modelo educativo tradicional: memorístico, disciplinario y uniforme. Aquel modelo que, con frecuencia, prefería a un niño quieto y callado. Pero hubo quienes se detuvieron a mirar distinto. ¿Y si el niño no fuera un molde para llenar, sino una semilla

con su propio ritmo?, ¿y si la escuela no fuera un lugar de imposición, sino de descubrimiento?

De ahí partieron muchas voces, cada una en su lengua, en su contexto, en su estilo, pero todas pulsando una misma idea: había que imaginar nuevas formas de educar en las instituciones escolares. En Estados Unidos, John Dewey se atrevió a decir que educar no era preparar para la vida, sino que era la vida misma. Para él, la experiencia debía ser el punto de partida, no el examen final. La escuela debía parecerse al mundo, no a un cuartel (González, 2001). En Francia, Célestin Freinet transformó las aulas en pequeños talleres editoriales donde los niños imprimían sus ideas, discutían sus preguntas y escribían para comunicarse. La pedagogía era acción, no teoría (Freinet, 1971). En Bélgica, Ovide Decroly organizó el currículo en torno a los “centros de interés”, ejes vitales que abarcaron la alimentación, la protección, el juego y el amor, desde los cuales se construyó el conocimiento con sentido (Cortés *et al.*, 2016). En todos los casos, el punto de partida era el niño real, cómo aprendía según su edad, según sus motivaciones. Un niño con cuerpo, emociones, preguntas y contexto.

Lo notable es que, sin haberse reunido en un consenso unificador, sin declarar dogmas ni líneas duras, estos pensadores y maestras, entre las que destaca María Montessori, se conectaban por una premisa compartida: el niño es sujeto activo. La educación debía estar viva, abierta al entorno, a la emoción, a la duda. Las y los docentes, por tanto, debían dejar de ser jueces o vigilantes, y convertirse en acompañantes, en quienes observan con atención, provocan pensamiento, acompañan los procesos.

La Escuela Nueva fue heterogénea, aunque coherente en su *ethos*. Se trataba, más que de métodos, de una postura ética: poner al niño al centro como presencia viva. A lo largo del siglo xx, sus ideas cruzaron fronteras. En México, aunque no siempre nombrada explícitamente, fue dejando huellas profundas. Se infiltró en los discursos del reformismo posrevolucionario, se coló en los planes de estudio de las normales, y, de manera más profunda, se anidó en la vocación de quienes entendieron que educar era despertar inquietudes (Narváez, 2006). De forma particular, tomó acción en la Escuela “Galación Gómez”

Hablar de la Escuela “Galación Gómez” sin mencionar a la Escuela Normal Superior (ENS) sería olvidar uno de los engranajes de su impulso pedagógico. Fundada oficialmente en 1924 en el marco de una serie de reformas universitarias promovidas por la Universidad Nacional de México (UNM) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Escuela Normal Superior representó una apuesta por profesionalizar la formación de maestros de educación básica, con una base

científica, crítica y moderna. Pero su historia comenzó a gestarse algunos años antes, como parte de un proceso complejo de reestructuración académica que incluyó la creación de laboratorios educativos (Medel, 1992: 74).

Del proyecto nacional al espacio universitario: la profesionalización docente en la construcción del sistema educativo mexicano

Desde las primeras décadas de México como nación independiente hubo un notable esfuerzo para crear una infraestructura educativa oficial que, pese a la formulación de leyes de instrucción pública, la apertura de establecimientos oficiales de educación básica y de formación docente, fue insuficiente en términos de cobertura y esencialmente rural pese a la continuidad de los intentos de los diversos gobiernos que, por cuestión de espacio, no trataremos a detalle. No obstante, es destacable en este ímpetu educativo que, durante el Porfiriato (1876-1910), se redoblaron los esfuerzos gubernamentales en iniciativas de escolarización estatal y del personal educativo, muestra de ello fue el trabajo de Enrique Rébsamen, pedagogo suizo-mexicano, quien impulsó escuelas normales rurales y urbanas, para la formación docente e introdujo metodologías pedagógicas modernas inspiradas en modelos europeos.

A esa expansión se sumó la Ley de 1891, que declaró la enseñanza laica, gratuita y obligatoria; era un paso firme hacia la profesionalización del magisterio, aunque su alcance real quedó limitado, especialmente en zonas rurales. La tasa de analfabetismo seguía siendo alarmante: “en el año de 1895 cuando se levantó el Primer Censo General de Población, había en el país 12,632,615 habitantes, de los cuales 8,457,738 que representaron el 82.1% del total, eran analfabetas mayores de 6 años y solamente el 17.9% de la población total sabía leer y escribir” (INEA, s.f), datos que revelaban los alcances gubernamentales limitados y que habían permeado a nivel de élite más que al conjunto de la población. Pese a ello, estos esfuerzos construyeron los primeros cimientos que décadas más tarde servirían para levantar el Sistema Educativo Nacional. En este contexto, el reconocido intelectual Justo Sierra culminó la creación de la Universidad Nacional (1910), integrando distintas escuelas nacionales. La nueva universidad heredó un acervo formativo, un tejido y una orientación al positivismo que con la Revolución Mexicana debía reorientarse hacia un objetivo más inclusivo.

Tras el derrocamiento de Porfirio Díaz, la Revolución Mexicana renovó las prioridades, seguía la urgente tarea de atender al 78% de la población analfabeta (Pacheco, 2013: 1). El impulso más significativo se dio con José Vasconcelos, primero como rector (1920) y luego como secretario de Educación (1921-1924). Su política se tradujo en la expansión masiva de campañas de alfabetización, misiones culturales y programas de extensión universitaria que acercaron la universidad y las escuelas normales a obreros, campesinos y barrios populares.

Fue entonces cuando la función del docente se redefinió: se esperaba de ésta el compromiso social y la formación científica de alto nivel. Esta convergencia de ideas (laicidad posrevolucionaria, normalismo iniciado en el Porfiriato, universalización creciente y pedagogía crítica), creó las condiciones para la fundación de la Escuela Normal Superior.

La inclusión de la capacitación docente en la Universidad Nacional de México, especialmente en la Escuela Nacional de Altos Estudios (ENAE), convertida en 1924 en la Facultad de Altos Estudios, representó una de las decisiones estratégicas más importantes en la reestructuración educativa promovida por José Vasconcelos en el México postrevolucionario y por el connotado educador Ezequiel Chávez dentro de la Casa de Estudios (19 de septiembre de 1922). No fue una simple modificación administrativa, sino una reinterpretación del rol del magisterio en el nuevo proyecto nacional. En un país con altas tasas de analfabetismo, disparidades regionales y un entramado social fragmentado, el crecimiento de la educación implicaba aumentar el número de profesores. Sin embargo, no bastaba con expandir las escuelas; era esencial contar con profesores formados científicamente y con una percepción clara de su papel social.

Desde esta perspectiva, la universidad dejó de ser vista únicamente como un lugar para la educación profesional. Su responsabilidad se amplió para asumir un papel activo en la profesionalización del magisterio nacional. En este contexto, la ENAE se convirtió en el laboratorio preliminar de este nuevo modelo. Como su ley constitutiva establecía desde su creación en 1910, el proyecto contemplaba la capacitación de docentes para los niveles de secundaria y profesional, objetivo que se reactivó y expandió durante la administración de Vasconcelos.

Vasconcelos y Chávez, al integrar la capacitación docente en el ámbito universitario, también buscaban alcanzar un segundo objetivo, igual de relevante: la dignificación del trabajo de enseñanza. Relacionar al profesor con los contextos universitarios potenciaba su educación académica y fomentaba su reconocimiento social, reduciendo la brecha que históricamente había distanciado a los maestros de educación primaria de los expertos formados en las universidades.

Además, esta incorporación universitaria de la capacitación docente facilitó la unificación sistémica de la arquitectura educativa del país. Chávez consideraba que ninguna entidad educativa podía funcionar de forma independiente; todas debían unirse en un auténtico sistema, en el que unas prepararan a las otras y donde hubiese una unidad orgánica entre los diferentes niveles de educación. Por lo tanto, la Facultad de Altos Estudios se ideó como el emblema de ese sistema, responsable de perfeccionar y especializar al personal educativo que alimentaría tanto a las escuelas convencionales, como a las secundarias y profesionales.

La antigua Escuela Nacional de Altos Estudios no bastaba como se había conformado desde su creación en 1910. Para ello se reorganizó, se diversificó, se elevó a la categoría de Facultad, y junto con ella erigió esta nueva institución: la Escuela Normal Superior (Alvarado, 2023: 412-424). Su tarea no era menor. No buscaba repetir el modelo normalista decimonónico, sino construir otro: uno que pudiera formar a las y los docentes que estarían frente a secundaria, normal y preparatoria (Rector de la Universidad Nacional de México, 24 de enero de 1924). Gente capaz de enseñar, pero también de pensar el país.

Esta reestructuración académica, sin embargo, no se desarrolló en un vacío político. Por el contrario, el propio proceso de profesionalización docente que impulsaron Vasconcelos y Chávez formaba parte de una disputa mayor sobre el papel de la universidad dentro del Estado posrevolucionario. Unos años después, tras lograr su autonomía y convertirse en Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en 1929, la Casa de Estudios atravesó una etapa de inestabilidad institucional y confrontaciones políticas que reflejaban las tensiones más amplias del país. Particularmente en la década de 1930, la visión académica rigurosa se enfrentó con sectores estudiantiles y gubernamentales. Esta etapa estuvo caracterizada por debates en torno al sentido y los límites de la autonomía universitaria, especialmente frente al proyecto de educación socialista promovido por el gobierno de Lázaro Cárdenas. Durante esos años, la UNAM fue un espacio de confrontación ideológica, donde se presentaron proyectos culturales diferentes. Por un lado, el Estado buscaba que la Universidad fuera parte del aparato de transformación social; por otro, sectores académicos defendían su carácter autónomo y pluralista. A pesar de estas tensiones, la institución experimentó avances significativos en la organización académica, el desarrollo de nuevas facultades y la consolidación de una planta docente con orientación profesionalizante. Además, se fortaleció la reflexión interna sobre la función social de la Universidad, a partir de una educación humanista frente a la visión práctica del Estado (Pérez, 2021).

La UNAM debatía su papel como institución educativa al servicio del Estado o como espacio autónomo de pensamiento y formación. Aunque estuvo atravesada por conflictos, la máxima casa de estudios logró sentar bases para su posterior consolidación como referente nacional en la producción de conocimiento y formación de profesionistas. Esta ambivalencia entre dependencia política y autonomía institucional definiría su devenir a lo largo del siglo xx.

La Escuela de Demostración Pedagógica “Galación Gómez”: un laboratorio en tiempos convulsos

Con el objetivo de consolidar una identidad nacional, los ecos de la Revolución y el impulso del Estado reafirmaron la relevancia de la educación como actividad prioritaria política y social. Fue en ese contexto que surgió la Escuela de Demostración Pedagógica “Galación Gómez”, una escuela-laboratorio, anexa a la Escuela Normal Superior fundada por la UNM con un propósito claro: experimentar con nuevas formas de enseñar, romper la rigidez de los métodos tradicionales y formar docentes capaces de observar, reflexionar y transformar la práctica pedagógica.

Fue durante un momento en que México se pensaba a sí mismo como una nación moderna y democrática. Pero esa modernidad tenía que construirse desde la escuela. Por eso, no es casual que en las décadas de 1920 y 1930 se hablara tanto de “reforma educativa”. Era más que un discurso. Era la urgencia de articular universidad, normalismo y práctica docente en un sistema que, como defendía Ezequiel A. Chávez, no debía tener instituciones aisladas, sino engranadas entre sí (Alvarado, 2023). Esta idea de formar a profesores provenía desde el Porfiriato, etapa en la que se formuló la propuesta de la Escuela Normal Superior, la cual debía funcionar como una especie de vértice académico para quienes ya estaban en servicio (Ducoing, 2004). Décadas después, escuelas como la Galación Gómez experimentaron nuevas formas de enseñar para alimentar con vida y experiencia la política educativa.

El nombre del establecimiento escolar se inspiró en el educador Galación Gómez como figura individual, lamentablemente no hemos localizado más detalles biográficos, pero su nombre permanece inscrito en la historia de la educación mexicana gracias a una escuela que llevó su apellido. Fundada en 1927, su inicial denominación fue la Escuela de Experimentación Pedagógica “Galación Gómez”. Los fundamentos de esta escuela se remontan a las aspiraciones de

la Escuela Normal Superior de atender las bases científicas y pedagógicas para perfeccionar su quehacer docente, también contemplaría el ejercicio práctico de los conocimientos adquiridos (Güemes, 2003: 6) asimismo, buscaba remediar el "sistema de profesores sueltos que dedican al plantel una fracción de su tiempo y que no tienen más ligas con él que las del aula durante las contadas horas" (Ducoing, 1990: 189). De ahí surgió la necesidad de crear una institución anexa donde se pudiera observar, ensayar y validar aquello que se discutía en los cursos teóricos. Así, se formalizó el establecimiento, con sede en la calle de Arquitectura número 130 (Ducoing, 1990: 189). Esta escuela nació con el claro objetivo de servir como "clínica" de la Escuela Normal Superior, un espacio donde se pudieran aplicar, evaluar y difundir métodos de enseñanza con base empírica.

En aquellos años, la Universidad había reorganizado su estructura para incluir proyectos de educación experimental. La Escuela Galación Gómez surgió como parte de ese esfuerzo. Su tarea era ambiciosa: estudiar el proceso educativo desde una perspectiva científica, médica, psicológica y social (*Revista de la Universidad*, 1931: 333-334). En sus aulas se analizaba el rendimiento escolar, la salud física, el entorno familiar y los hábitos del alumnado y a partir del diagnóstico, la enseñanza se ajustaba al alumno.

Si la Escuela "Galación Gómez" tuvo alma, esa fue la de las profesoras Juana Palacios y Sara Miranda Ruiz. No sólo por haber sido las autoridades de la Escuela Normal Superior y Galación Gómez, sino porque encarnaron, con firmeza y sensibilidad, los ideales más profundos de la Escuela Nueva. Formadas en una época donde pocas mujeres accedían a espacios académicos de dirección, Palacios y Ruiz llegaron a dirigir instituciones educativas y lograron entretener saber pedagógico, conocimiento científico y compromiso social en una misma práctica.

Palacios contaba con una amplia experiencia educativa previa. De acuerdo con algunas noticias periodísticas, había regresado de Estados Unidos a comienzos del siglo xx, tras un viaje de formación que incluyó visitas a universidades y centros escolares de orientación progresista (*El Imparcial*, 2 de septiembre de 1902). Desde la Escuela Normal de Señoritas en Puebla hasta su labor como investigadora y promotora de la educación pública universitaria, la maestra Palacios defendió una pedagogía anclada en la realidad social, pero siempre iluminada por la esperanza (*El Popular*, 1 de marzo de 1904; *El Abogado Cristiano Ilustrado*, 21 de agosto de 1902, 16 de junio de 1904, 3 de agosto de 1905, 19 de octubre de 1910 y 17 de marzo de 1910).

En la Escuela Galación Gómez, su presencia fue transversal: redactó las líneas metodológicas, diseñó el protocolo de observación en el hogar y propuso el trabajo colaborativo entre docentes, psicólogos, enfermeras y trabajadoras sociales. Es de destacar que su enfoque partía de una premisa radical para la época: no puede haber educación efectiva si no se conoce la vida del niño más allá del aula. Por ello, articuló un sistema donde cada alumno era entendido desde su biografía, su familia, su cuerpo, su entorno (Palacios, 1931: 427).

Lejos de reproducir el autoritarismo que dominaba en muchas instituciones normalistas, la pedagoga, oriunda de Puebla, imaginó una escuela más cercana a la comunidad, donde el docente era un aliado del crecimiento infantil. Era una visión que integraba razón y afecto. El dato no excluía a la ternura, la estadística coexistían con la empatía. Como lo muestran sus escritos en los informes de la Rectoría de la UNAM, insistía en que el trabajo del maestro debía ir acompañado de una mirada amorosa pero crítica, capaz de nombrar las desigualdades sin resignarse a ellas (*Revista de la Universidad*, 1931: 427).

En ese sentido, Juana Palacios fue una educadora que entendía la educación como una herramienta de justicia social. Pensaba en la niñez como una etapa plena de significados (Palacios, 1931). La infancia, para ella, era un presente legítimo que exigía respeto, escucha y acompañamiento. Su pedagogía, influida por el ideario de la Escuela Nueva, asumía que cada niño debía ser entendido en su totalidad: en su contexto familiar, en su mundo emocional, en sus ritmos propios de aprendizaje (Palacios, 1931).

Gracias al programa integral de la Escuela Galación Gómez, Juana Palacios que consideraba la importancia de la observación física, psicológica y social del alumno, sirvió como espacio de experimentación directa para los futuros docentes egresados de la Normal Superior. Y lo que se observaba en los niños nutría la formación de los docentes en ciernes.

Palacios, gracias a su experiencia como profesora en la Escuela Normal de Señoritas de Puebla, sumada a su formación en el extranjero y a su firme apuesta por la experimentación educativa, se posicionó como figura capaz de articular la teoría pedagógica con la práctica transformadora. Ella entendía que formar docentes era dotarlos de sensibilidad científica y compromiso ético para observar, cuestionar y crear. Desde su participación en la Escuela Galación Gómez, impulsó el enfoque investigativo y la figura del maestro como sujeto que piensa (Palacios, 1931: 427).

Ilustración 1. Juana Palacios Mendoza



Fuente: *El Evangelista Mexicano* (22 de julio de 1913). Juana Palacios Mendoza. <https://elevangelistamexicano.org/art-intelec-juana-palacios-mendoza0001/>

Ambas instituciones, la Normal y la Escuela "Galación Gómez", compartieron una visión del maestro como profesional reflexivo. En un tiempo en el que las escuelas normales podían caer fácilmente en la repetición de manuales, Palacios y Miranda se arriesgaron a otro tipo de formación: basada en la experiencia directa con el niño, en la observación rigurosa y en la continua evaluación de la práctica. Como lo señala el programa de labores del establecimiento Galación Gómez, esta escuela se interesaba por "el desarrollo físico e intelectual" del alumno, por la eficacia y economía de los procesos pedagógicos, cuestionando incluso el número de años necesarios para una formación primaria completa (*Revista de la Universidad*, 1931: 336).

La alianza entre ambas escuelas fue burocrática y epistemológica. Se trataba de construir un nuevo tipo de saber docente, basado en la ciencia, que también considerara la humanidad del niño. En ese cruce, Juana Palacios anticipó metodologías modernas de evaluación y demostró que una pedagogía crítica podía dialogar con las políticas educativas de su tiempo. Desde ahí, su legado sigue interpelando a quienes creen que formar maestros requiere formar miradas capaces de transformar la realidad.

No debemos olvidar que, detrás del proyecto pionero que fue la Escuela de Experimentación Pedagógica Galación Gómez, existió una figura clave cuyo nombre merece ser recuperado: Sara Miranda Ruiz, primera directora de esta escuela-laboratorio vinculada a la Universidad Nacional de México. Su trayectoria estuvo llena de experiencias vinculadas por la docencia. Desde joven se distinguió en el ámbito educativo; por ejemplo, en 1905 ya contaba con el título de profesora y solicitaba el reconocimiento oficial de su salario como docente titulada en Puebla (*Boletín Municipal*, 29 de julio de 1905). Aquella petición, breve pero significativa, marcaba el inicio de una carrera pedagógica comprometida, que décadas más tarde se consolidaría en la vanguardia educativa del país.

Ilustración 2. Sara Miranda Ruiz



Fuente: AHUNAM, Expediente personal.

Sara Miranda Ruiz fue elegida como directora de la Escuela Galación Gómez, una elección que seguramente consideró su experiencia previa en la Escuela Nacional de Artes y Oficios para Señoritas, así como su vinculación con los movimientos de educación técnica y socialista, la perfilaban como una profesional capaz de conjugar sensibilidad social y rigor formativo (*El Nacional*, 8 de diciembre de 1931 y 7 de diciembre de 1934).

Más allá del cargo, la profesora Miranda dejó huella por su participación en proyectos educativos y sociales orientados a mujeres trabajadoras. Fue ponente en el Congreso de Educación Socialista en 1934, donde junto con Miguel Huerta propuso una relectura de la enseñanza técnica desde los principios del socialismo mexicano. También dirigió la Escuela de Corte y Confección “Corregidora de

Querétaro", fundada en 1932 (*El Nacional*, 27 de enero de 1949), y participó en la Liga Femenina de Asistencia, institución con vocación comunitaria impulsada por Amalia Solórzano Bravo, esposa de Lázaro Cárdenas (*El Nacional*, 4, 14 y 15 de noviembre de 1936).

La labor de Miranda Ruiz como directora de la Galación Gómez fue integral. Además de coordinar tareas administrativas; se involucró activamente en los enfoques experimentales de la escuela, donde se promovía la observación pedagógica, el trabajo interdisciplinario, el servicio social y la participación estudiantil. Su liderazgo se inscribió en un momento de transición educativa nacional, donde se intentaba articular la pedagogía moderna con las demandas sociales de un país terriblemente desigual.

Por su trabajo, fue reconocida y condecorada durante el homenaje al magisterio en 1951 (*El Nacional*, 16 de mayo de 1951). Su figura, sin embargo, ha sido poco estudiada. Recordarla hoy no sólo es un acto de justicia histórica, sino también una forma de volver a pensar la educación desde mujeres que, como ella, creyeron en el poder transformador de la escuela.

El enfoque pedagógico de la Escuela de Demostración Pedagógica "Galación Gómez": ciencia, cuerpo y comunidad

Lo más revolucionario de la Escuela "Galación Gómez" fue su manera de concebir al niño y, al mismo tiempo, de pensar la formación docente. En un tiempo en el que la educación primaria aún conservaba ecos de la disciplina férrea, esta pequeña escuela-laboratorio se atrevió a pensar que cada alumno era un cuerpo con historia, no una mente por llenar (Medel, 1988: 98). Un sujeto concreto, situado, con necesidades materiales y afectivas. Se trataba de una postura humanista romántica con orientación profundamente crítica y científica, sustentada en saberes como la psicología, la sociología, la puericultura y la pedagogía experimental. Para ello, se conjuntaba la teoría, la práctica y la experimentación:

La investigación pedagógica se considera, naturalmente, como la más característica de una escuela laboratorio. Tiene, como la investigación psicológica, un carácter extraordinariamente complejo. El físico experimenta con material de cuya naturaleza objetiva no puede dudar; emplea, por regla general, procedimientos que la madurez de su ciencia ha hecho exactos. El biólogo obra sin restricción de ninguna clase sobre los organismos que estudia. El médico experimenta con ani-

males inferiores hasta obtener los resultados que le permitan aplicar al hombre los mismos procedimientos. El investigador en el campo pedagógico labora con seres humanos (*Revista de la Universidad*, 1931: 334).

La estructura pedagógica de la “Galación Gómez” respondía a cuatro áreas definidas: organización escolar, técnica de la enseñanza, higiene como mejoramiento social y educación física. En cada una se integraban profesores responsables, actividades de diagnóstico, campañas temáticas y acciones de colaboración con la comunidad. Se trataba de una concepción de escuela viva, abierta, experimental. Por ejemplo, en el área de higiene, se llevaron a cabo campañas contra la pediculosis, programas de educación moral por medio de la Cruz Roja de la Juventud, e incluso inspecciones médicas periódicas que involucraban a padres y madres de familia (UNAM, s.f.).

En el aula, el método predominante era el de proyectos y el de investigación. Los planes de estudio promovían el desarrollo del pensamiento autónomo, la experimentación activa y la participación del estudiante en la vida escolar. En este sentido, la escuela concebía al alumno como parte activa de su formación (UNAM, s.f.). Como se puede notar, la Escuela innovaba en sus métodos, en su concepción de la relación escuela-familia. Los padres de familia, por ejemplo, eran considerados aliados centrales del proceso educativo (UNAM, s.f.: 13).

Juana Palacios, directora de la Escuela Normal Superior de la UNAM, desde su trinchera impulsó la incorporación de trabajadoras sociales que visitaban los hogares de los estudiantes. Resultaba insuficiente saber cómo se comportaban los niños en la escuela, había que comprender las condiciones de vida, los cuidados, los silencios, las violencias o afectos que marcaban su cotidianidad (Palacios, 1931: 427). Esta mirada social, que hoy asociamos con la perspectiva de derechos de las infancias, ya estaba presente en las prácticas cotidianas de espacio escolar Galación Gómez.

A diferencia de otras escuelas normales, cuyo interés se centraba en la formación académica de los futuros docentes, la Escuela “Galación Gómez” buscaba formar una sensibilidad: una pedagogía de lo real. Sus egresados al tiempo que conocían los métodos, también aprendían a mirar con atención, a registrar sin prejuicios, a percibir lo que no siempre se dice con palabras. Este espacio se consolidó como un centro de formación y práctica docente.

Era, en suma, una institución/centro de enseñanza que entendía la pedagogía con ética, que no hay enseñanza justa si no se considera el cuerpo del niño, su casa, su contexto, su historia. Su enfoque se aleja de una moda, o una

serie de técnicas importadas. Fue una toma de posición frente a la desigualdad, una respuesta científica y humanista a los retos de enseñar en un país marcado por profundas brechas sociales.

Conclusión

La historia de la educación no avanza únicamente con decretos o planes de estudio; lo hace, sobre todo, cuando alguien se atreve a mirar distinto. Y eso fue, en esencia, lo que representó la Escuela de Demostración Pedagógica "Galación Gómez" dentro del panorama educativo mexicano del siglo xx: una mirada distinta, comprometida, radical en su ternura y científica en su método. Esta escuela-laboratorio fue la concreción de los principios de la Escuela Nueva en suelo mexicano, adaptada a las condiciones sociales de un país marcado por la desigualdad y el anhelo de justicia educativa.

Por medio del establecimiento escolar Galación Gómez se materializó una pedagogía que colocó a las infancias como centro del proceso educativo, en donde la retórica se acompañara del acto cotidiano de observar, comprender y acompañar. La estela de la Escuela Nueva se mira desde su concepción del niño, quien dejó de ser objeto pasivo del aprendizaje para convertirse en sujeto con historia, cuerpo, emociones y potencial. La enseñanza, por su parte, dejó de ser el acto de repetir verdades universales, para transformarse en una construcción compartida, cuidadosamente ajustada a las necesidades y capacidades del educando. Este viraje fue metodológico, fue político, fue ético.

El proyecto de la escuela partió de una concepción de la pedagogía incluyente: desde pruebas médicas, como influencia del pensamiento de Decroly, y antropométricas, hasta visitas al hogar, con la intención de analizar el carácter infantil y apoyar en la formación de docentes reflexivos. En ningún momento separó teoría de práctica, ni ciencia de afecto. En su visión, educar era comprender holísticamente al otro, para encontrar los caminos posibles de su desarrollo. El maestro, por tanto, era además de transmisor de contenidos, un agente social capaz de leer las huellas del entorno en la vida del niño y actuar con conocimiento y compromiso.

La articulación entre la Escuela Galación Gómez y la Escuela Normal Superior fue, en ese sentido, un acto de coherencia pedagógica. Mientras la ENS se proponía profesionalizar al magisterio con fundamentos científicos, la Escuela Galación Gómez ofrecía el campo fértil donde esos saberes se ponían a prueba,

se afinaban y cobraban sentido. El maestro egresado, dotado de herramientas teórico-metodológicas, había aprendido a observar con rigor, a cuestionar sus propias prácticas y a concebir la educación como una intervención cultural y social de largo alcance.

Hoy, que tanto se habla de innovación educativa, de personalización del aprendizaje o de inclusión, resulta urgente recuperar el legado de este proyecto. Porque lo que la Escuela “Galación Gómez” planteó en las décadas de 1920 y 1930 fue, de hecho, una pedagogía vigente. Su enfoque centrado en la singularidad del alumnado, su mirada integral que articulaba cuerpo, mente y entorno, su énfasis en la experimentación rigurosa y en la formación docente crítica, son principios aún vigentes. En un contexto marcado por profundas desigualdades, por el riesgo de una educación tecnocrática y por la presión de la inmediatez, su legado adquiere una fuerza renovada.

Lamentablemente, como suele suceder con los proyectos adelantados a su tiempo, la escuela fue suprimida por razones económicas y por falta de respaldo institucional. La experiencia dejó huella en la formación docente y en la memoria de quienes vieron en ella un modelo posible de transformación educativa. Como lo apunta Güemes (2007), la Escuela Galación Gómez encarnó una pedagogía de tipo inclusiva (p. 103).

A pesar de sus innovaciones, el proyecto fue efímero. Sólo funcionó plenamente entre 1927 y 1934, aunque su impacto fue notable. Se inscribieron más de 600 alumnos en 1928, y durante su existencia, fue modelo de experimentación pedagógica en el país (*El Nacional* 8 de marzo y 21 de junio de 1934). Su corta vida que hoy recordamos, nos permite valorarla retrospectivamente como una audaz experiencia educativa impulsada desde la Universidad. Fue, como bien decía Moisés Sáenz, un intento serio por hacer de la formación docente una práctica con sentido, y de la escuela, un lugar donde se enseñara a vivir. Pero quizás uno de los aspectos más vanguardistas del enfoque fue su visión comunitaria.

Revisitar la Escuela Galación Gómez es más que un ejercicio nostálgico, es un acto de memoria crítica que permite cuestionar cómo estamos formando a nuestros maestros, qué concepción de infancia estamos promoviendo y qué sentido le damos hoy a la palabra “educar”. La escuela, cuando olvida que trabaja con vidas humanas, corre el riesgo de convertirse en maquinaria inerte. La Escuela Galación Gómez, en cambio, fue vida; fue comunidad, fue inteligencia en acción, fue afecto organizado. Por eso su historia no debe permanecer en los márgenes de los libros, ni sus archivos en el olvido de las bibliotecas. Debe vol-

ver al centro de la conversación educativa, como ejemplo, como advertencia y como posibilidad.

La Escuela Galación Gómez además de constituirse como un eco mexicano de la Escuela Nueva; fue su tierra fértil. Ahí, el niño dejó de ser promesa y se volvió presente; cuerpo, voz, respiración, hambre, juego. La pedagogía se leyó, se tocó, se diagnosticó, se corrigió con desayuno escolar. El maestro enseñaba para el aula y desde la vida misma. Ahí donde el método se vuelve afecto, donde la evaluación era un acto de cuidado. Era una escuela que miraba el porvenir sin cerrar los ojos a las condiciones de su tiempo.

Bibliografía

- Alvarado, M. de L. (2023). La Facultad de Altos Estudios y la profesionalización del magisterio durante la administración de Vasconcelos. En S. Ramírez Tapia, A. N. Juárez Pérez y V. Carrillo Reveles (comps.), *Secretaría de Educación Pública. 100 años* (pp. 412-424). Secretaría de Educación Pública.
- Archivo Histórico de la UNAM (AHUNAM).
- Boletín Municipal*. (1905, 29 de julio). *Ocursos: de la señorita Sara Miranda Ruiz. Órgano especial de la Asamblea de Concejales*, xxv(51), 1.
- Chávez, E. A. (1922, 19 de septiembre). *Lo que es la Facultad de Altos Estudios de la Universidad Nacional en el sistema educativo de la República y por qué es el insustituible* [manuscrito]. Fondo ENAE, Archivo Histórico de la UNAM, caja 21, expediente 449.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan.
- Ducoin, P. (1990). *La pedagogía en la Universidad de México, 1881-1954* (vol. 1). Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Ducoin, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6(6), 39-56. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- El Abogado Cristiano Ilustrado* (1902, 21 de agosto). *Bienvenida*, p. 272.
- El Abogado Cristiano Ilustrado* (1903, 18 de junio). *Notable festividad en Puebla*, pp. 198-199.
- El Abogado Cristiano Ilustrado* (1904, 16 de junio). *De regreso*, p. 190.
- El Abogado Cristiano Ilustrado* (1910, 17 de marzo). *Asociación del Instituto Normal de Puebla*, pp. 166-168.
- El Imparcial* (1902, 2 de septiembre). *Ha llegado a esta, procedente de los Estados Unidos...*, p. 3.
- El Nacional* (1931, 8 de octubre). *Exposiciones*, p. 8.
- El Nacional* (1934, 8 de marzo). *Dependerá desde hoy de la Secretaría de Educación la Escuela Normal Superior*, pp. 1, 8.
- El Nacional* (1934, 21 de junio). *Cursos para normalistas y graduados: Ayer fueron inaugurados en la Escuela Nacional de Maestros*, pp. 1, 2.

- El Nacional* (1934, 7 de diciembre). *La enseñanza técnica y el socialista*, p. 1.
- El Nacional* (1936, 4 de noviembre). *La educación de la mujer proletaria*, pp. 1, 8.
- El Nacional* (1936, 14 de noviembre). *Institución social para cooperación: La liga femenina de asistencia*, pp. 1, 5.
- El Nacional* (1936, 15 de noviembre). *Unificación de los maestros: Educación hará su crítica*, pp. 1, 7.
- El Nacional* (1949, 27 de enero). *Escuela de Corte y Confección "Corregidora de Querétaro"*, p. 4.
- El Nacional* (1951, 16 de mayo). *El Presidente rindió un emotivo homenaje al magisterio en su día*, p. 5.
- El Popular* (1904, 1 de marzo). *Interesante conferencia*, p. 4.
- Freinet, C. (1971). *La educación del trabajo*. FCE.
- González Monteagudo, J. (2001). John Dewey y la pedagogía progresista. En J. Trilla (coord.), *El legado pedagógico del siglo xx para la escuela del siglo xxi* (pp. 15-40). Editorial Graó.
- Güemes García, C. R. (2003). Una mirada en la historia. El proceso de institucionalización de la formación del docente en educación especial. En *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-10). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Güemes García, C. R. (2007). *Identidades, procesos e institución: El caso de la Escuela Normal de Especialización*. Tesis doctoral. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (s. f.). *El analfabetismo en México 1895 al año 2000*. INEP. <https://inep.org/index.php/libros/8-libros/4-el-analfabetismo-en-mexico-1895-al-ano-2000>
- Medel Bello, J. O. (1988). *Los estudios de posgrado en pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México*. Tesis doctoral. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636.
- Pacheco, L. C. (2013). Fuimos a sembrar cultura. Los maestros y la construcción de la escuela rural mexicana. *Investigación y Postgrado*, 28(1), 87-118. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Palacios, J. (1931, septiembre). La Escuela "Galación Gómez": Observaciones complementarias. *Revista de la Universidad*, (11), 427-428.
- Pérez T. C. (2021). Los antecedentes del Plantel 2 "Erasmus Castellanos Quinto" de la Escuela Nacional Preparatoria, una alternativa a la educación socialista. *La Educación socialista en México: Una colección de estudios históricos* (pp. 46-60). Asociación Interdisciplinaria para el Estudio de la Historia de México.
- Rector de la Universidad Nacional de México (1924, enero 24). *Memorándum relativo a grupos de enseñanzas indispensables en la Facultad de Altos Estudios de la Universidad Nacional y a profesores que las desempeñen* [documento de archivo]. Fondo ENAE, Archivo Histórico de la UNAM, caja 21, expediente 454.
- s.a. (1931). Escuela de Demostración Pedagógica Galación Gómez. *Revista de la Universidad*, 333-339.
- UNAM (s.f.). Escuela de Demostración Pedagógica Galación Gómez [documento interno del AHUNAM]. Archivo Histórico Universitario. Reproducido en 18_EPEDAGOGICA.pdf.

La escuela nueva en el Ecuador: una aproximación histórica (1925-1948)

The New School in Ecuador: a Historical Approach (1925-1948)

Sonia Fernández Rueda*

Resumen

En un contexto internacional de transformaciones pedagógicas, este trabajo se interesa, en términos generales, por mostrar el modo como la Escuela Nueva se introduce en el sistema escolar ecuatoriano, atravesado entonces por una grave crisis. En este sentido, he querido dar cuenta del complejo proceso de apropiación de los presupuestos de la pedagogía decrolyana —una más de las tendencias de la Escuela Nueva—, que no vinieron solos. Éstos interactuaron con los objetivos de médicos y salubristas, quienes demandaron mejores condiciones higienistas y biológicas para la población. La nueva visión educativa que desde la perspectiva genético-biológica planteó especificidades físicas y psíquicas de los niños, sirvió a la consecución de fines económicos, políticos y sociales, al servicio de los intereses del Estado y de las élites, adheridos con los intelectuales, a la idea de degeneración y regeneración racial. Si la biología de la nación fue preocupación fundamental en los años que abordo, el concepto foucaultiano de biopoder orienta en términos teórico-metodológicos la reflexión del trabajo.

Palabras clave: Degeneración racial, Ecuador, Escuela Nueva, Ovide Decroly, Revolución Juliana.

* Investigadora independiente. ORCID: [<https://orcid.org/0000-0001-7326-2122>]. Correo electrónico: [sfernandezrueda@hotmail.com]

Cómo citar este artículo:

Fernández Rueda, S. (2026). La escuela nueva en el Ecuador: una aproximación histórica (1925-1948). *Revista Mexicana de Historia de la Educación, Dossier*, 2026, 63-84. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v14i27.711>



Abstract

In a context of pedagogical transformations at the international level, this work aims to show how the New School movement was introduced into the Ecuadorian school system, which was then going through a profound crisis. In this regard, I have sought to account for the complex process of appropriation of the principles of Decroly's pedagogy —one of the trends of the New School movement— which did not come alone. These principles interacted with the objectives of doctors and hygienists, who demanded better hygienic and biological conditions for the population. The new educational vision, which, from a genetic-biological perspective, proposed specific physical and psychological characteristics of children, served the pursuit of economic, political, and social goals, in the service of the interests of the State and elites, aligned with intellectuals, under the idea of racial degeneration and regeneration. While the biology of the nation was a fundamental concern during the years addressed, Foucault's concept of biopower theoretically and methodologically guide the reflection of this work.

Keywords: Ecuador, New School, Ovide Decroly, racial degeneration, Revolución Juliana.

Introducción

Dado el creciente interés en el estudio de la historia de la educación como disciplina —cuya comprensión depende, en parte, del análisis de sus vínculos con otras esferas de la realidad—, este trabajo tiene como objetivo analizar la relación entre la escuela y la sociedad, para entender cómo los ámbitos social y pedagógico se encuentran conectados. La forma en que se configura la relación entre ambas esferas permite visualizar las estrategias de poder social que se materializan en ambos espacios, interactuando mutuamente. Así, las implicancias no siguen una dirección unilineal. La escuela, como receptora de saberes y políticas estatales, experimenta cambios que, a su vez, impactan lo social, en línea con los fines educativos establecidos por el Estado. En este sentido, mi objetivo es mostrar cómo el campo social se configuró en esta etapa. Al mismo tiempo, evidenciar los mecanismos utilizados para convertir a la escuela en un espacio al servicio de las políticas sociales entre 1925 y 1948. Esto ocurrió en un momento en el que “la cuestión social” se fortaleció en Ecuador, y, desde el punto de vista educativo, se dio una significativa apropiación de los principios pedagógicos de la Escuela Nueva. En este sentido, es necesario preguntarse sobre las circunstancias que produjeron el interés por esta vanguardia pedagógica. Más específicamente, por qué, dentro de los varios representantes de la Escuela Nueva, Ovide Decroly fue el pedagogo más convocado. Adicionalmente, esto abre otra interro-

gante: si la pedagogía, leída en clave de *saber*, sirvió para gestionar una población afín a las demandas socio-económicas de la época, o si, por el contrario, el programa educativo apropiado estuvo desligado de ellas.

La búsqueda de información se llevó a cabo en diversos repositorios del Ecuador que resguardan valiosas fuentes relativas a la historia de la educación. El más consultado fue la Biblioteca Aurelio Espinosa Pólit, que alberga colecciones completas de revistas y otra documentación de gran valor, la cual permitió reconstruir el intenso debate que, en aquella época, despertaba lo pedagógico en el país. A su vez, el Archivo Biblioteca de la Función Legislativa facilitó el acceso al discurso educativo oficial, en el que se evidencia la presencia de propuestas afines a las reflexiones impulsadas por intelectuales y pedagogos, portavoces de los postulados de la Escuela Nueva.

Contexto histórico

Entre 1925 y 1948, Ecuador vivió una etapa de transformaciones significativas en el campo de lo social, que ocurrieron en medio de una situación de grave crisis económica y política, la primera, resultado de la caída de las exportaciones caacoteras, principal rubro de exportación del país, y, la segunda, suscitada por una honda inestabilidad política que llevó al poder en estos años a 22 gobiernos, entre regímenes constitucionales, jefaturas supremas e interinazgos.

Cabe señalar que la Revolución Liberal creó las condiciones para la constitución de un Estado de características modernas,¹ que mantuvo su vigencia en el período aquí estudiado. Esta forma de poder —o “poder moderno”—, que se inauguró en 1895, propuso una agenda política que habló de igualdad ciudadana y bienestar social. También, no obstante, de una población sometida a las necesidades del sistema capitalista de producción, en ese momento en proceso de consolidación en el país. Parafraseando a Foucault, esta “actitud de modernidad” buscó subvertir los viejos valores religiosos que regían el “imaginario colectivo”, por una visión basada en los principios laicos y seculares del liberalismo

¹ En un reciente trabajo, Valeria Coronel, a diferencia de lo que la historiografía tradicional sobre el liberalismo sostiene, ha demostrado el papel político protagónico que desempeñaron en la Revolución Liberal las organizaciones indígenas, el campesinado y un sector popular urbano, sectores que, revestidos de un republicanismo popular, lucharon en defensa de sus intereses durante la revolución y los años que siguieron a la misma (2022).

positivista.² Este último enfrentó la crítica dura y denodada de la Iglesia y otros sectores conservadores dominantes, al tiempo que propuso un quehacer dirigido a atender cuestiones inherentes al bienestar ciudadano.

Ahora bien, cabe resaltar que al convertir al concepto de ciudadanía en una de las ideas paradigmáticas fundamentales del proyecto liberal, el Estado intentó viabilizar su construcción a partir de un programa educativo laico que debía ser capaz de producir sujetos-ciudadanos consecuentes con la reforma social, política, ideológica y económica que se había fijado.

En ese contexto, el Estado liberal, en medio de un país todavía regionalizado, se propuso consolidar los procesos de integración nacional mediante —entre otros medios— la educación pública. A este respecto, Gabriela Ossenbach señala que el Estado liberal

Planteó como uno de sus objetivos la creación, por medio de la escuela, de un nuevo fermento de nacionalidad, necesario para la difícil articulación del Estado nacional (...). El atributo de *laica* que se aplicó a la nueva educación promovida por el régimen liberal ecuatoriano vino así a identificarse con un concepto de *patria* que resumía el ideario liberal y debía erigirse en elemento simbólico de identidad e integración nacional (2018: 233).

Si la Revolución Liberal trajo consigo los presupuestos antes señalados, la posterior Revolución Juliana de 1925³ representó la defensa de los intereses de los sectores populares, algunos organizados desde hacía tiempo en sociedades políticas que luchaban por reivindicaciones económicas y menores jornadas de trabajo. La Revolución Juliana, que habló del “hombre proletario” y planteó importantes transformaciones, actuó como “bisagra entre el siglo XIX y XX”, al tiempo que abrió una nueva etapa de la historia ecuatoriana (1925-1948), caracterizada, como señalé, por una gran diversificación y crisis económica y política.

Ahora bien, no se puede omitir que entre 1925 y 1948 se consolidó la participación política popular y de los sectores medios. Los historiadores Maiguashca y North explican este fenómeno no únicamente como el resultado de las contra-

² Sobre el laicismo y los debates que se suscitaron al respecto, véase el interesante trabajo de Rosemarie Terán Najas, *Laicismo y educación pública en el discurso liberal ecuatoriano (1897-1920): una reinterpretación* (2017).

³ La Revolución Juliana fue la reacción de un grupo de militares en contra de la llamada “oligarquía plutocrática” que gobernó el país de 1912 a 1925 y que llevó a que la “utopía liberal” experimentara un retroceso. Expresión de una poderosa y desprestigiada banca guayaquileña, la oligarquía plutocrática, con una política económica antipopular, creó un clima de agitación social que desencadenó la movilización militar en su contra.

dicciones entre las élites regionales. Ambos también consideran el papel crucial de otros sectores de la sociedad, principalmente artesanos, obreros y las clases medias (1991).

Desde el punto de vista social, si ya desde la Revolución Liberal, el Estado, los políticos, los intelectuales y los religiosos dirigieron su atención a la “cuestión social”, entre 1925 y 1948 se consolidó una afanosa preocupación por ese campo. También se debe indicar que, si bien el Ecuador no conoció la “Revolución Industrial”,⁴ de todas maneras la “cuestión social” en el país se originó a finales del siglo XIX y principios del XX (Paz y Miño, 2012).

En ese contexto, se abrió “un marcado interés del Estado por atender una diversidad de demandas sociales”. ¿Qué razones tuvo el poder central para mostrar una cierta atención preferente por ese campo? Ver dicho interés o preocupación solamente como resultado del enfrentamiento entre el poder religioso y el civil, deja de lado otras razones muy importantes, como la presión que ejerció la organización popular por un reordenamiento de lo social por parte del Estado. Asimismo, olvida el interés modernizante que evidenciaron ciertos sectores, o el proceso de neutralización estatal de la protesta popular a partir de la “reglamentación social” esperada (Fernández, 2024). Con el fin de atender las demandas sociales que reclamaban distintos sectores, el Estado puso en marcha un programa social amplio que, dadas sus características, llevó a la institucionalización estatal de la “cuestión social” (Paz y Miño, 2013).

Habría que preguntarse acerca del contenido de la “cuestión social”, es decir, sobre lo que se debatió intensamente en estos años. Las ideas que giraron en torno a ella provinieron de:

Las políticas sociales, instauradas en estos años, consolidaron y, al mismo tiempo, fueron portadoras de nuevas formas de conciencia social acerca del bienestar ciudadano, que se vertebró en torno a la salubridad, la higienización, el asistencialismo, la regeneración racial y la modernización. Algunas de estas ideas se encontraban profundamente imbricadas en la ideología liberal que, bajo la influencia de los movimientos positivistas, y junto con los avances científicos de la medicina, fue portadora de otras formas conceptuales de aprehensión de los problemas sociales (Fernández, 2013: 16).

⁴ En Europa la “cuestión social”, en términos generales, surgió en la Revolución Industrial que motivó la preocupación de ciertos sectores de la sociedad por las malas condiciones de vida de los obreros.

En ese ámbito de preocupaciones sociales, el Estado puso en práctica un modelo de asistencia pública, dirigido a atender la salud y poner en marcha una serie de medidas higienistas que debían ser incorporadas por la población. Se debe indicar que por lo anteriormente señalado se integra el concepto foucaultiano de *biopoder*, que implica un ejercicio de poder sobre las poblaciones “provisto de una envoltura de intencionalidades políticas”.

Sin embargo, el interés por lo social estuvo asociado con otras preocupaciones. En medio de una fuerte y novel corriente de indigenistas que debatió respecto de las características físicas, mentales y “espirituales” de los nativos habitantes, un “discurso civilizatorio” de corte homogeneizador, demandó al Estado y a la sociedad el interés por las “condiciones miserables” en que se debatía la vida de esta población en esos años. Así, entre 1920 y 1950 “el indigenismo en el Ecuador se instaló como una importante corriente de reflexión sobre los indígenas, cuyo contenido refiere sobre todo a asimilación cultural, regeneración y paternalismo” (Fernández, 2024: 182).

Frente a lo expuesto, queda claro que el campo de lo social estuvo caracterizado por una compleja dinámica, portadora de una nueva concepción de ciudadano y basada en el paradigma de los nuevos saberes desarrollados en Europa a finales del siglo XIX y principios del siglo XX: el darwinismo social, el nuevo discurso médico y psicométrico, y el movimiento higienista y salubrista. También aparecieron dos formas de explicar los problemas que aquejaban a la nación: una corriente biologista, que atribuyó a las características biológicas de la población sus problemas, y otra de raíz cultural “basada en una falta de educación” (Clark, 1999: 16).

En realidad, se vivía un período de consolidación de la difusión de las nociones racistas derivadas del darwinismo social de Spencer. Como es bien sabido, el pensador inglés extrapoló al universo social los conceptos biológicos de selección natural y supervivencia del más apto. No obstante, surgieron matizaciones en el debate, ya que se discutió un racismo que incorporó la noción de regeneración racial (Clark, 1999). Ésta, en contraste con la idea de exterminio biológico, propuso la “rehabilitación biológica y cultural de los indígenas” y el “desarrollo biogenético preventivo de los mestizos” (Fernández, 2018).

La “Escuela Tradicional”

Si la educación fue vista como una herramienta para abordar los problemas sociales que afectaban a la nación, es pertinente cuestionar el rol que se le dio en esta

etapa. Durante la Revolución Liberal la escuela se pensó, principalmente, como instrumento de transformación de los viejos imaginarios confesionales colectivos. Éstos debían ser relevados por unos nuevos, basados en el principio laico del liberalismo. Sin embargo, durante los años que aquí se analizan, los pedagogos de la época —manifiestos intelectuales— esgrimieron que la escuela debía estar direccionada a la formación de ciudadanos robustos, vigorosos y vitales, capaces de llevar adelante al país por la senda del progreso y la prosperidad. Así. Fernando Chaves, una de las voces prominentes, planteó por ejemplo que:

La enseñanza elemental debe ir gobernada por el propósito último de producir el mayor número de hombres *vitalmente perfectos*. Lo demás, *la bondad moral, la destreza técnica, el sabio y el 'buen ciudadano' serán atendidos después*. Antes de poner la turbina necesitamos alumbrar el salto de agua” (Chaves, 1931: 28).⁵

Esta mirada claramente biologicista respecto de la formación y la enseñanza muestra ya la orientación que se le dio a la escuela entre 1925 y 1948. Si durante la Revolución Liberal se vivió una educación acorde con los presupuestos educativos instruccionistas herbartianos —que convivió con la escuela de los viejos preceptos educativos—, al indagar más en esta época de estudio emerge una escuela que norma su actividad bajo una serie de procedimientos educativos que terminaron interactuando en lo que se dio en llamar “Escuela Tradicional”. Según Gonzalo Abad, intelectual de la época y crítico de ese sistema de educación, la Escuela Tradicional se organizaba alrededor de tres “principios pedagógicos” que los docentes usaban para imponer el orden: el “principio de autoridad despotica del maestro”; el “principio de jerarquía”, que a su vez somete al maestro; y el “principio de coacción” para imponer a los alumnos códigos de conducta establecidos por el sistema (Abad, 1936: 49).

Al respecto se debe indicar, por un lado, que la Escuela Tradicional fue un concepto acuñado por los representantes de las nuevas pedagogías que aparecieron a finales del siglo xix y principios del xx.⁶ Mediante su denominación se buscó desprestigiar procedimientos educativos inmediatamente anteriores a sus propuestas pedagógicas. Por otro lado, en Ecuador también surgió una campaña de desacreditación en contra de la Escuela Tradicional en medio del encandilamiento que provocaron los nuevos registros pedagógicos que sostenía la Escuela

⁵ Énfasis añadido.

⁶ Como se sabe, estas nuevas pedagogías están identificadas con diferentes denominaciones: Escuela Nueva, Escuela Progresista, Escuela Escolanovista o Escuela Activa.

Nueva. De este modo, si Abad se refirió en esos términos a la Escuela Tradicional, Reinaldo Murgueytio —otro pedagogo destacado de la época— ofreció el siguiente testimonio, a partir del cual denunció no sólo los atropellos a los que eran sometidos los niños y las niñas en el aparato escolar, sino, haciendo un paralelismo, las injusticias de una sociedad que es retratada en franca decadencia.

Cuando hacemos un examen introspectivo de nuestra vida infantil en la escuela primaria (...) solemos sentir un estremecimiento de dolor, de angustia y, quizás, de venganza, porque no pudimos vivir como niños en un ambiente de sana alegría y de elevación espiritual. De las fatigosas e insulsas lecciones recitadas de memoria no nos ha quedado nada; de la influencia, dirección y sugerencias de los maestros, no conservamos nada, pues nada de valor constructivo de nuestra personalidad nos dieron; del terrible régimen disciplinario, casi bárbaro en lo que se refiere a castigos, lo revivimos íntegramente, hasta en sus insignificantes detalles, produciéndonos siempre un sentimiento de terror y de malsana venganza, no tanto contra los hombres sino contra la época histórica que nos cupo vivir. El ambiente de la escuela siniestra se respiraba fatalmente en el hogar, en la calle, en la ciudad, en el gobierno, en toda agrupación orgánica. La intriga vivía en la escuela como en todas partes; la adulación a los “superiores” era un modo de ser natural entre los alumnos, lo mismo que en el cuartel, la oficina, o el taller, el gobierno; la envidia, causando tantos estragos por doquier, y, habiendo intriga, envidia e injusticia, tenía que imperar un régimen de tiranía y de terror en la escuela como en el País entero (Murgueytio, 1929: 39).

El carácter de la “Escuela Nueva”

Si la Escuela Nueva puso en cuestión los contenidos y, sobre todo, las prácticas de la denominada Escuela Tradicional, surge la necesidad de indagar sobre los principios y las técnicas pedagógicas que sustentaron sus exponentes y que los condujeron a concebirlas desde una óptica revolucionaria. En realidad, la Escuela Nueva “no representó un fenómeno unitario delimitado claramente”, sino que se trató de un “vocablo genérico” que agrupó a una gran diversidad de tendencias pedagógicas ofrecidas por sus representantes (Moreno *et al.*, 1971: 419). Éstos asumieron algunos principios pedagógicos básicos que fueron aceptados por todos. Por otro lado, la Escuela Nueva no significó un quiebre histórico pedagógico en la extensión del fenómeno. En realidad, se alimentó de la pedago-

gía roussoniana del siglo XVIII, que planteó a la niñez como eje fundamental del sistema escolar. En consonancia con ello, John Dewey, uno de los más notables representantes de este movimiento, señaló que: “Es un cambio, una revolución muy semejante a la introducida por Copérnico, trasladando el centro de gravedad de la tierra al sol. En este caso, el niño se convierte en el sol hacia el cual se vuelven las aplicaciones de la educación; es el centro respecto al cual se organiza” (Dewey citado en Moreno *et al.*, 1971: 428-429).

Empero, el carácter roussoniano de la Escuela Nueva también se hizo sentir en el interés de los escolanovistas de mostrar al niño en medio de la naturaleza y en un aprendizaje basado en su actividad, fundamental principio sostenido por el filósofo francés (Moreno *et al.*, 1971).

Sin embargo, la Escuela Nueva también vino cargada de novedades. Al colocar a la niñez en el centro del interés pedagógico, esta forma de instrucción no fue pensada sólo desde el punto de vista filosófico, sino en medio del influjo que las modernas ciencias humanas ejercieron sobre los representantes escolanovistas. De su influencia surgieron las distintas tendencias pedagógicas del movimiento (Sáenz, 2003).

Ovide Decroly: pedagogía genético-biológica

En el caso ecuatoriano, de entre los varios representantes de la Escuela Nueva,⁷ Ovide Decroly fue quien despertó mayor interés,⁸ no sólo entre los intelectuales pedagogos de la época, sino entre gran parte del conglomerado de maestros ecuatorianos. Sus ideas fueron asumidas a la manera de una praxis pedagógica, casi —podría decirse— de carácter militante.

Como se sabe, Decroly planteó su reflexión pedagógica invocando la filosofía, la psicología, la medicina, la psiquiatría y el darwinismo social.⁹ El amplio campo de saberes en que incursionó devino en una reflexión pedagógica de ca-

⁷ Entre los más importantes John Dewey, Georg Kerschensteiner, Edouard Claparède, Adolphe Ferrière, Ovide Decroly, María Montessori.

⁸ La pedagogía decrolyana también ejerció una enorme influencia en Colombia, país en el cual, esta corriente, entre otras razones, empató, como ocurrió en el caso ecuatoriano “con los discursos de reforma educativa de los médicos (...) con nociones (biologismo y darwinismo social, selección natural o selección social) que también hacían parte de los discursos sobre la degeneración de la razas (...)” (Sáenz *et al.*, 1997: 331).

⁹ También fueron multidisciplinarios otros representantes de la Escuela Nueva, como John Dewey, Édouard Claparède o Adolphe Ferrière,

rácter genético-biológico, referida a un contenido que postuló que los factores hereditarios y ambientales determinan el porvenir de la niñez. Así —y sobre la base de la importancia que le dio a la herencia—, la educación pensada para los niños debía estar direccionada a que la escuela les proveyera de habilidades manuales, bajo el supuesto racista y clasista de que se debía formar una mayor cantidad de niños aptos para el trabajo manual, en comparación con los pocos destinados a dirigir las sociedades (Sáenz, 2003).

Su pedagogía también reclamó la clasificación física y psíquica de cada niño. Dicha medida debía fundamentarse en la estadística y en exámenes biológicos y mentales idóneos. Decroly negó que los niños fueran “hombres en miniatura”, por lo que les correspondía características específicas, distintas a las de los adultos. Su lema “para la vida y por la vida”, recoge el principio pragmático de que el fin fundamental de la escuela es “el desarrollo y conservación de la vida”. Desde el punto de vista de la metodología, defendió una enseñanza basada en lo que consideró “necesidades esenciales de la vida de los niños”, que inspiró el diseño de sus famosos “centros de interés”. A todo ello sumó la idea de la “globalización”, es decir, el planteamiento de que los niños captan fácilmente conjuntos o generalidades, al tiempo que manifiestan dificultades en la aprehensión de los detalles. Estos aspectos debían ser tomados muy en cuenta por los maestros en los procesos de enseñanza.

La apropiación decrolyana en Ecuador

Al permear enérgicamente la Escuela Nueva —y, específicamente, la pedagogía decrolyana— en el ambiente educativo ecuatoriano de la época, la Escuela Tradicional que heredaron los maestros en 1925 fue gravemente impugnada por varios intelectuales reputados. Durante la Revolución Juliana, un grupo de maestros vanguardistas y militantes socialistas demandó públicamente al Estado por cambios educativos. Ya en 1914, el político e intelectual Alfonso Espinosa Tamayo había publicado una dura crítica en contra del sistema escolar liberal, del que habló en los peores términos: niños hacinados en las escuelas, pobres condiciones laborales de los maestros y descentralización educativa. Así, los postulados pedagógicos de la Escuela Nueva se fueron instalando, de manera progresiva, en los intersticios de un sistema educativo en crisis, circunstancia que otorgó a los pedagogos vanguardistas un papel protagónico. Autodidactas, iniciaron por cuenta propia, a partir de ensayos aislados, la puesta en práctica de

la Escuela Nueva decrolyana en las aulas escolares. Entre los más influyentes se encontraban Emilio Uzcátegui, Leonidas García, Leopoldo N. Chávez, Abelardo Flores, César Silva, Luis R. Bravo, Manuel Utreras Gómez, César Mora, Fernando Chaves, Ernesto Guevara Wolf, Reinaldo Murgueytio y Gonzalo Abad. Estos intelectuales debatieron intensamente las nuevas pedagogías en las revistas de la época; entre ellas, la prestigiosa *Educación* se constituyó en un medio cardinal para la difusión de los postulados de la Escuela Nueva.

Cabe entonces formular la siguiente pregunta: ¿por qué la pedagogía decrolyana llegó a institucionalizarse en el aparato escolar público del país? Si atendemos a su carácter biólogo-genetista, éste se ajustó a las transformaciones culturales que el Ecuador experimentaba en aquellos años. No de otra manera surgieron diferentes modos de concebir el gobierno de las personas. Fue un momento en el que los individuos eran pensados como seres adscritos a poblaciones y en consecuencia, sus destinos ya no fueron pensados en términos religiosos, sino médicos, psicológicos, biológicos e higienistas. En ese marco, “la pedagogía biólogo de Decroly, provista de las nuevas visiones científicas acerca de la vida, no sólo que fue funcional a las nuevas concepciones acerca de la población, sino que sirvió para reforzarlas” (Fernández, 2018: 207).

Por ejemplo, el intelectual Fernando Chaves debatió de manera intensa sobre cuestiones relativas a fines educativos vinculados con lo “biológico y lo orgánico, el cuerpo y la población”, cuestiones que remiten a caracterizaciones de orden corporal. Por supuesto, estas reflexiones no surgieron de forma aislada, sino que guardaban afinidad con la perspectiva genético-biológica decrolyana, que, entre otras consideraciones, abogaba por una enseñanza basada “en la estadística y en el examen físico y psíquico del niño”.

Ahora bien, es muy probable que el interés mostrado por la pedagogía decrolyana hubiera conducido al presidente José María Velasco Ibarra a decretar, el 3 de abril de 1935, oficialmente instaurada la Escuela Nueva en el sistema escolar nacional: la llegada al país del pedagogo colombiano Agustín Nieto Caballero, quien trajo consigo la experiencia de su ensayo decrolyano en el Gimnasio Moderno de Bogotá; el Congreso Pedagógico de Educación Primaria y Normal de 1930, que apostó por la modernización educativa; y la visita al Ecuador en ese mismo año de Adolphe Ferrière, quien asesoró a los representantes del Congreso en asuntos concernientes a la aplicación del método decrolyano tal como consta en su libro *La Escuela Activa en América Latina* (s/f) son signos de ese interés.

El Decreto prescribió:

Que todas las escuelas primarias de la República deberán situarse en los alrededores de los centros poblados, en áreas tan sanas como sea posible dentro de las condiciones momentáneas de cada lugar.

Dichas áreas deberán tener una extensión no menor de cien metros cuadrados por cada niño matriculado, ofrecer posibilidades de ensanche para los casos de aumento de población, y abarcar siempre una hectárea como mínimo.

Los edificios allí construidos deberán estar distanciados de la calle pública, ofrecer todas las ventajas de la escuela al aire libre.¹⁰

Debido al afán que mostraron los representantes de la Escuela Nueva por llevar y anclar sus postulados a nivel mundial, creando para este propósito todo un aparato institucional de divulgación, el Ecuador fue el primer país en América Latina en adherir a la Oficina Internacional de Educación Nueva de Ginebra. Así, en el centro de las nuevas prácticas discursivas pedagógicas, los principios de las pedagogías reformadas en el país fueron objeto de un interés que se acrecentó cuando el Estado puso en marcha la institucionalización del método Decroly en las escuelas.

Sin embargo, este nuevo paradigma no fue aceptado monolíticamente. Vino acompañado de la oposición de algunos padres de familia, que reclamaban por técnicas disciplinares tradicionales basadas en el castigo —que “encausarían” los comportamientos infantiles—, y de un grupo reducido de maestros adversos a la aplicación de “métodos extranjerizantes”, ajenos a las que consideraban las “naturales” características del sistema escolar nacional. Empero, la “adecuación social” al nuevo discurso pedagógico se impuso, aunque a retazos.

La “biología de la nación” y su bienestar

Al apropiarse del nuevo discurso pedagógico, el Estado estaba dirigiendo su atención a la biorregulación de la población, en un momento donde se demandaba la formación de individuos sanos, fuertes y productivos. Funcionales, pues, a las necesidades de un país que se encontraba en grave crisis. El interés biológico —y también cultural— por la población se alimentó del discurso higienista,

¹⁰ Decreto número 53 de J. M. Velasco Ibarra de 3 de abril de 1935 concerniente al establecimiento de la Escuela al Aire Libre en el país. Este Decreto tuvo como antecedente los experimentos que el gobierno venía llevando a cabo en el campo educativo en los primeros meses de su administración (Citado en Hurtado, 1935: 7).

del darwinismo social y de la psicología eugenésica, cuyos más importantes seguidores armaron una serie de propuestas destinadas a resolver los problemas que, según ellos, aquejaban a la población ecuatoriana.

Ahora bien, no todos los seguidores del darwinismo social se adhirieron a la corriente de la misma forma. Hubo algunos más dogmáticos, quienes, al igual que Spencer, propusieron la sobrevivencia del más apto, planteando a ultranza la defensa del libre funcionamiento de las “leyes de la naturaleza”. Hubo también otra corriente, de carácter ambientalista, que planteó la posibilidad de reversión de deficiencias y malformaciones a partir de la aplicación de una serie de medidas.

No es un problema de ‘inferioridad racial’ —decía el pedagogo cuencano José Vicente Andrade— como para pensar en la conveniencia de la eliminación del bloque campesino en la consabida forma de carne de cañón u otras similares [...] es un problema de taras ancestrales heredadas, de insalubridad, alcoholismo y desnutrición (Andrade, 1942: 62).

Así se disparó todo un discurso salubrista, higienista y biologista, que demandó al Estado su actuación, al tiempo que éste creaba una serie de instituciones de asistencia pública, asumiendo responsabilidades que antes estaban en manos de la filantropía.

El interés por intervenciones modernas en la población aparece reflejado en un artículo publicado en el semanario político socialista *Baluart*, donde se manifiesta que:

Actualmente, fuerza es decirlo, la buena voluntad, el entusiasmo, siguen aisladamente caminos diferentes y a menudo no los mejores; Gota de Leche, Dispensario de Niños, diversos Asilos de infancia desvalida, que de rectificaciones y supresiones necesita vuestro funcionamiento. No es del caso, por ahora, justificar este criterio desfavorable respecto de las pocas obras de protección infantil, las que al fin al cabo, algún servicio prestan como plantas exóticas que son de nuestro individualismo estéril, que no nos ha permitido contar siquiera con un pobre hospital de niños en la capital de la República (...) Es inaplazable la organización de la Oficina Nacional de Protección Infantil, organismo técnico que se levanta hoy con firmeza inamovible, en muchos países de América, de condiciones higiénicas y sociales, similares al Ecuador; esta oficina *central*, es la única capaz de presidir y vigilar el movimiento nipiológico de un país, con los halagadores resultados que rinden las normas científicas adquiridas tras sinnúmeros fracasos (Bastidas, 1932: 12).

El texto es elocuente: frente a la empresa individual filantrópica, con resultados altruistas inconsistentes y escasos, se propone un Estado que, desde una perspectiva centralizadora, cree las condiciones propicias para atender eficazmente los problemas poblacionales que atañen a la niñez desvalida. Éste es un momento en el que siguiendo a Foucault: “La población y su bienestar se convierten en el tema central del gobierno con fines de control social. El control de poblaciones para asegurar la obediencia política y una fuerza de trabajo dócil y útil en relación con las demandas del capitalismo naciente (...)” (Foucault citado en Marshall, 2001: 19).

Bajo la influencia del darwinismo social, el interés se concentró en la biología de la nación, dando lugar a que se constituya un grupo importante de discursos que hablaron, entre otras cuestiones, de las “condiciones biológicas de los alumnos”. En ese tenor, los higienistas se interesaron en el análisis corporal de los niños en el afán de establecer sus características médicas. El empeño estuvo direccionado a determinar las causas de las anomalías físicas con el aparente fin de tomar correctivos en orden a revertir procesos de degeneración racial.

Los resultados que arrojó el examen sobre la nutrición general de 611 menores (hombres y mujeres) “seleccionados para la alimentación escolar” fueron “indicadores de una impresionante inferioridad somática” (Servicios de Higiene Escolar de la República, 1943: 22).

Así lo demuestra el siguiente cuadro, tomado del mismo *Boletín de los Servicios de Higiene Escolar de la República*, y elaborado sobre la base de mediciones antropométricas referidas al peso y la talla, signo del grave estado nutricional en el que se hallaban los examinados.

	Peso (en kilos)		Talla (en cm)	
	H	M	H	M
6 años	18.0	17.1	105	105
7 años	18.1	19.4	108	108
8 años	20.4	20.00	114	112
9 años	21.6	21.7	115	117
10 años	23.6	23.5	116	123
11 años	24.7	25.7	126	124
12 años	27.5	28.9	129	133

Según los técnicos, los números resultantes estaban “muy por debajo de las cifras consideradas como normales”. Al tiempo que señalaron que las causas de tan negativos resultados se debían a las siguientes razones: “Deficiente alimentación, malas condiciones de la vivienda, ignorancia sanitaria familiar, ausencia de inmunización específica preventiva (vacunas), deficiente saneamiento del suelo y del agua, desorientación de la eugenesia y de la puericultura, trabajo prematuro, las defectuosas condiciones de las aulas y mobiliario escolar, etc.” (Servicios de Higiene Escolar de la República, 1943: 19).

El debate entonces fue intenso, médicos, salubristas e higienistas presionaron por redefiniciones en el campo de lo social, al tiempo que el Estado creaba una serie de instituciones de asistencia social como el Ministerio de Previsión Social y Trabajo (1925) y decretaba una serie de edictos: la Ley de Asistencia Pública, la de Sanidad, la de Jubilación y la de Montepío Civil, y reglamentaba el trabajo de mujeres y menores y de protección a la maternidad.

La instrumentalización de la escuela: la aplicación del método decroly

Formados en los nuevos conocimientos de sus disciplinas, médicos e higienistas buscaron instrumentalizar la escuela como uno de los medios para impulsar sus proyectos de asistencia médica y sanitaria en beneficio de la población. Las nuevas pedagogías, ya concebidas como salubristas en Europa y Estados Unidos, refrendaban sus propósitos (Fernández, 2018). En términos biológicos, acogieron el discurso de una escuela “higienizada”. La higiene:

(...) tiene mucha importancia porque sirve de base para que la enseñanza (...) se haga en las mejores circunstancias, en las circunstancias favorables que se necesitan para la eficiencia y rendimiento de los alumnos. Por el mismo hecho de que los escolares viven una larga etapa de su vida en los claustros educacionales es justo y hasta humano rodearles de los medios adecuados, de acuerdo con las normas más elementales de higiene, para que no sufra en lo mínimo la evolución normal de su organismo ya desde el punto de vista físico como desde el punto de vista psíquico, sabiendo que el segundo es consecuencia del primero (Zurita, 1937: 79).

En el marco de esas influencias, el aparato escolar acogió una serie de programas “concebidos en términos hospitalarios, salubristas y alimenticios” que,

aunque restrictivamente, derivaron en la conformación de una escuela que se pretendió medicalizada e higienizada. Fueron años en los que el Estado creó la Dirección General de Higiene Escolar, el desayuno escolar y un programa médico al interior de las escuelas, que incluyó la enseñanza de la higiene, el examen médico y la ficha escolar.

La apropiación decrolyana estuvo precedida de estas innovaciones que, por lo tanto, la antecedieron, pero con las que entró en interdependencia, dado el carácter del modelo educativo y las discusiones de los intelectuales del país, que aún debatían sobre degeneración y regeneración racial. En términos generales, los pedagogos intelectuales, apegados a un racismo de corte ambientalista, defendieron la escuela como instrumento a partir del cual prevenir y reencaminar trastornos genética o ambientalmente adquiridos. En medio de una sociedad llena de desigualdades, se depositaron en la escuela responsabilidades que rebasaban las que le fueron propias a la Escuela Tradicional. El maestro debió interactuar con el médico, el psicólogo y el higienista, quienes ingresaron a las aulas escolares como resultado de los nuevos discursos.

No se pasó por alto que la pedagogía decrolyana planteó una educación que pensó en todas las variables que intervenían en el proceso educativo: cada uno de esos elementos formaba parte de un modelo que movilizó las concepciones en relación con el niño, el maestro, los objetivos, los contenidos, la evaluación, la disciplina, los recursos didácticos, la moral y los espacios escolares (Moreno *et al.*, 1971).

El interés por la pedagogía decrolyana también quedó manifestado en la gran cantidad de trabajos que se escribieron sobre sus idearios y su creador. Estos documentos fueron utilizados, junto con otros recursos, para promover el método al interior de las aulas escolares. Si bien el reconocido pedagogo Emilio Uzcátegui no publicó una reflexión larga sobre Decroly en estos años, sí fue uno de sus más importantes adeptos: mediante la revista *Educación* abogó permanentemente por su puesta en práctica. Fernando Chaves, quien incursionó en los campos de la educación, la política y la literatura, fue, con Uzcátegui, otro de los más influyentes operadores de los principios pedagógicos decrolyanos. Sin embargo, a pesar de demandar su puesta en marcha en el Ecuador, arremetió contra la idea decrolyana relativa a que la mayoría de la sociedad humana está compuesta por trabajadores manuales. Adepto a ideas socialistas, señaló lo siguiente: “En América del Sur no tenemos por qué atender a los prejuicios burgueses que gritan que se adscriba al niño a la máquina embrutecedora o a la gleba estéril” (Chaves, 1931: 27). Según él, pretender hacer de los niños obreros “a la larga perjudica a la vitalidad de la raza”.

La discrepancia de Chaves con Decroly en ese aspecto no tuvo otros adeptos. Por el contrario, el método decrolyano que contuvo el principio de “niños en actividad” y que sostuvo la concepción pragmático-biológica de la educación, fue funcional a la idea socialmente sostenida de “enseñar a trabajar y a usar las propias cosas con abnegación e interés” (Murgueytio, 1935). Este presupuesto se planteó en consonancia con la crisis del modelo agroexportador cacaotero, suscitado por la depresión de la posguerra.

Pero también la escuela decrolyana que, se entiende, atendía el bienestar corporal del niño, so pena de perturbar su adaptación al medio y su desempeño psicológico, encajaba con los paliativos sociales que las élites trataban de suplir a los sectores populares, cuestión que enlazó con el interés por la “cuestión social” suscitada con urgencia a partir del gobierno reformista juliano de Isidro Ayora.

En consonancia con la pedagogía reformada del belga, el mismo Chaves habló de la clasificación de los escolares, la homogeneidad de los grupos, la limitación de la matrícula, la coeducación, la actividad autónoma de los alumnos, el horario escolar, el lugar de ubicación de las escuelas y sus características, el juego, las excursiones, el papel de los maestros y los padres, la disciplina de la confianza, y los recursos didácticos. Al convocar cada uno de esos aspectos concernientes al ámbito escolar decrolyano, este autor, que acata el nuevo repertorio pedagógico, convoca una escuela que, en realidad, proponía someter al niño a técnicas disciplinarias modernas, hechas para dirigir sus comportamientos en función de los intereses estatales y de las élites.

Por ello, no está de más preguntarse qué tan exitosa fue la puesta en práctica de la nueva pedagogía en el Ecuador. A pesar de la crisis que vivió el país durante los años de estudio, el debate respecto de la Escuela Nueva fue constante. En ese sentido, en los informes de los ministros de educación al país ésta aparece como un asunto del que regularmente se discute. Sin embargo, ya en términos de su puesta en acción, las inconsistencias fueron una constante: su aplicación no llegó a todo el país, aunque algunos ensayos relevantes fueron llevados a cabo en escuelas y colegios de las principales urbes del Ecuador. En otros espacios nacionales esto no ocurrió. Por ejemplo, en áreas rurales de niños campesinos indígenas, donde se pensó en una “escuela de espíritu indígena” (Fernández, 2024), que se propuso debía armarse en función de sus “características biológicas” y culturales. Así, los pueblos indígenas eran pensados en términos de un conglomerado separado de la nación al que había que adscribir siguiendo el modelo de educación rural mexicana.

Como ya se mencionó, las ideas decrolyanas fueron ampliamente debatidas y la reflexión en torno a la niñez, intensa. En ese sentido, el país vivió una etapa de reconocimiento de sus especificidades psíquicas y biológicas y de superación de la idea del niño visto como adulto en pequeño, algo que todavía imperaba. En relación con la clasificación y homogeneización de los niños por grupos, se recurrió a mediciones psicométricas y antropométricas realizadas en los pocos laboratorios hechos ex-profeso. Y es que Decroly desde “su concepción genético-biológica, pensó en una educación que considerara las características físicas y mentales de los niños, con lo cual se viabilizaba esa escuela ‘hecha a la medida’, o encaminada a la individualización de la enseñanza” (Fernández, 2024: 189). De hecho, se habló de niños anormales frente a normales, es decir, de niños cuyas mediciones psíquicas o físicas coincidían o no con lo que se consideraba curva estadística normal.

Pero no sólo el niño activo —y su clasificación y homogenización— despertó la atención del Estado y los pedagogos. Decroly pensó en la forma y uso que debía hacerse de cada uno de los elementos que formaban parte del proceso educativo. Desde sus propuestas surgieron:

Otras versiones de organización escolar; matrices disciplinarias renovadas; herramientas de evaluación escolar disociadas de la cultura del *logos*; un enseñar colgado en la actividad espontánea del niño; un aprender que convocó al desarrollo de habilidades prácticas y manuales de los niños; una moral y una ética de la existencia dirigida al compromiso del niño con la vida social y colectiva y una organización disciplinaria del espacio o “arte de las distribución” de los individuos en él y de los tiempos escolares (calendarios y horarios) concebidos como operaciones para que se realicen los aprendizajes que se querían fijar (Fernández, 2018: 235).

Frente a lo señalado, la profesora Marieta Picco, inspirada en Decroly, sostenía que la organización escolar debía referir a la:

Escuela como vivienda de los niños en comunidad, a las condiciones del edificio, a las del mobiliario, material y útiles de enseñanza, a la edificación del local, su orientación, forma, dimensión, ventilación, iluminación de las salas de clase y de todos los agentes que pueden alterar la salud, según el lugar donde esté ubicada la escuela (Picco, 1932: 83).

De esta cita se desprende la demanda de una escuela salubrista, donde los niños pudieran alcanzar el fortalecimiento biológico tan anclado en el imaginario

de los intelectuales ecuatorianos de la época. Sobre estas escuelas, el reconocido pedagogo César Mora —gran adepto a la pedagogía nueva— señalaba que: “El local escolar arreglado para alojar auditorios receptivos se ha de transformar, íntegramente, en espacios cerrados o abiertos, donde todas las circunstancias estarán invitando a derramar actividad; la escuela será entonces, laboratorio, taller, granja y fábrica” (1927: 5).

Un análisis de la cita muestra —asumido el principio escalonovista de la importancia de tener a los niños en actividad— el interés por organizar una escuela donde los alumnos dedicaran parte de su tiempo a trabajar. En realidad, se esperó formar en esos espacios una población productiva, hecha para el trabajo manual y provista de instrumentos idóneos para enfrentar, se dijo, dignamente la vida futura.

Pero el interés por el trabajo no sólo correspondió a esos objetivos. Detrás de aquella idea descansaba, implícito, el criterio de trabajo como bien moral de la nación. Y es que en esta etapa se redefinió el viejo concepto “antitético cristiano de lo bueno y lo malo”, y se concurrió a las “costumbres decentes en las relaciones sociales”. Entonces, se pensaron otros códigos “dentro de los cuales el apego al trabajo, individual y colectivo, fue convertido en *leitmotiv* de ese nuevo universo moral que se impulsaba y que concernía a una ética social” (Fernández, 2018: 255).

Si el apego al trabajo estuvo pensado de esa manera, el cuidado del cuerpo tampoco fue planteado en un solo sentido: en medio del interés por la salud y la higiene, su atención fue demandada también como una forma de responsabilidad social, a la consecución de fines identitarios positivos.

Frente a lo señalado, se puede indicar que los objetivos educacionales que se plantearon influyeron no sólo al campo escolar, además de éste repercutieron en lo social, lo económico y lo político. En lo social referido a la salud, a la higiene, y a la “regeneración racial”. En lo económico, a forjar a una población vigorosa y productiva conforme a las demandas del sistema capitalista de producción, comprometida con el desarrollo del país. Y el político, a constituir un ciudadano cívico, dispuesto a comportarse conforme a determinados cánones sociales. De tal manera que los objetivos educacionales “no se pueden entender en forma aislada, ya que en realidad muestran encadenamientos y nexos que remiten a redención social, a responsabilidades económicas y políticas con el propósito último de gestar desde la escuela una masa trabajadora hecha para labores manuales que tradicionalmente se entendieron le correspondían” (Fernández, 2018: 208).

Conclusiones

Con el interés por aportar algunas reflexiones que contribuyan a explicar —atendiendo sobre todo al protagonismo de la educación— las correlaciones entre transformación escolar y cambio social, este trabajo se ha enfocado en entender el papel asignado a la educación en un momento donde irrumpió en Ecuador el interés por la “biología de la nación”. En ese empeño, se ha podido constatar cómo el campo de lo social experimentó un proceso de modernización, cuyos protagonistas —médicos, higienistas y salubristas— se movilizaron para denunciar los signos corporalmente enfermizos, que presentaban una proporción significativa de ecuatorianos, y las medidas que se deberían tomar en cuenta para su solución.

En ese marco, entre otros recursos, se convocó a la escuela como medio para transformar viejos comportamientos sociales por otros nuevos, que pudieran subvertir los procesos de degeneración racial, resultado de la mala alimentación y de las pésimas condiciones de higiene. En medio de tales circunstancias sociales apareció en el sistema escolar ecuatoriano la Escuela Nueva decrolyana. Ésta, influida por el darwinismo social, planteó una pedagogía genético-biológica que exigió el examen bio-psíquico del niño, con fines de clasificación. Fue una escuela paidocéntrica, activista y vitalista, objetivada en nuevos programas educativos que consideraban los intereses del niño y planteaban nuevos métodos de enseñanza. Funcional a los intereses sociales que demandaba el país en ese momento, el decrolyismo también lo fue a objetivos económicos y políticos que se propusieron, de manera interesante, interconectados con los sociales.

Fuentes

- Abad, G. (1936). La disciplina. *Educación*. v y vi, 6-18.
- Andrade, J. (1942). ¿De qué manera la escuela rural podrá incorporar a la cultura nacional al niño y al adulto campesinos? *Labor*, (1), 57-79.
- Bastidas, A. (1932). El problema infantil ecuatoriano. La Oficina del Niño. *Baluartes, Semanario Político Socialista*, (1), 1-12.
- Chaves, F. (1931). Ideas sobre la posición actual de la pedagogía. *Educación. Órgano del Ministerio de Educación Pública*, (59-61), 25-31.
- Chaves, F. (1932). Ideas sobre la posición actual de la pedagogía. *Educación*, (62-63), 24-29.
- Ferrière, A. (s.f.). *La escuela activa en América Latina*. Bruno Del Amo.
- Hurtado, C. (1935). *Informe del Ministro de Educación a la Nación*. Talleres Gráficos Nacionales.

- Mora, C. (1927) Hacia la Escuela Nueva. *Educación*, (17), 3-8.
- Murgueytio, R. (1929). Un nuevo aspecto de la educación. *Educación*, (43-44), 39-47.
- Murgueytio, R. (1935). El estandarte del magisterio nacional no ha sido arriado. *El Comercio*, (3).
- Picco, J. (1932). Organización escolar. *Educación*, (66-67), 78-85.
- Servicios de Higiene Escolar de la República (1943). Condiciones biológicas del alumno según las observaciones efectuadas por el personal técnico de higiene escolar de la República. *Boletín de los Servicios de Higiene Escolar de la República*, (20), 22-24.
- Zurita, M. (1937). Un capítulo de higiene escolar. *Horizontes*, 1, 79-85.

Bibliografía

- Ayala, E. (1995). El laicismo en la historia del Ecuador. *Procesos: revista ecuatoriana de historia*, 8, 3-32.
- Ayala, E. (1999). *Historia de la Revolución Liberal Ecuatoriana*. Corporación Editora Nacional/Taller de Estudios Históricos.
- Ball, S. (2001). Presentación de Michel Foucault. En S. Ball (comp.), *Foucault y la educación. Disciplina y saber* (pp. 5-12). Fundación Paideia/Ediciones Marata S. L.
- Clark, K. (1999). La medida de la diferencia: las imágenes indigenistas de los indios serranos en el Ecuador (1920 a 1940). En E. Cervone y F. Rivera (eds.), *Ecuador racista. Imágenes e identidades* (pp. 111-126). Flacso-Ecuador.
- Clark, K. (1999). Raza, "cultura" y mestizaje. El racismo oculto en la construcción estadística de la nación ecuatoriana, 1930-1950. En J. Almeida (comp.), *El racismo en las Américas y el Caribe* (pp. 15-24). Abya-Yala.
- Coronel, V. (2022). *La última guerra del Siglo de las Luces. Revolución Liberal y republicanismismo popular en Ecuador*. Flacso-Ecuador.
- Fernández, S. (2013). La construcción moderna de los maestros y de la infancia en el Ecuador (1925-1948): "la cuestión social", la escuela activa y las nuevas ciencias humanas. Tesis de doctorado. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. repositorio.uasb.edu.ec/bits-tream/10644/3436/3/TDH-033-Fernandez-La construccion.pdf
- Fernández, S. (2018). *La escuela que redime. Maestro, infancia escolarizada y pedagogía en Ecuador, 1925-1948*. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador/Corporación Editora Nacional.
- Fernández, S. (2024). La "pedagogía del examen y la homogeneización": educación de los indígenas rurales serranos en Ecuador, 1925-1948. En Y. Liva y C. Escalante (coords.), *Educación para indígenas. Experiencias latinoamericanas de los siglos XIX y XX* (pp. 181-210). El Colegio Mexiquense.
- León, N. (2012). La salud pública en el Ecuador durante las primeras décadas del siglo XX. En G. Rodas (ed.), *Revolución juliana y salud pública* (pp. 49-78). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador/Corporación Editora Nacional.
- Maiguashca, J. (1991). Los sectores subalternos en los años 30 y el apareamiento del velasquismo. En *Las crisis en el Ecuador. Los treinta y ochenta* (pp. 79-93). Corporación Editora

- Nacional/Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Oxford/Instituto de Estudios Avanzados.
- Maiguashca, J. y North, L. (1991). Orígenes y significado del velasquismo: Lucha de clases y participación política en el Ecuador, 1920-1972. En R. Quintero (ed.), *La cuestión regional y el poder* (pp. 89-159). Corporación Editora Nacional.
- Marshall, J. (2001). Foucault y la investigación educativa. En Stephen J. Ball (coord.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (pp. 15-30). Ediciones Morata.
- Moreno, J., Poblador, A. y Del Río, D. (1971). *Historia de la educación*. Paraninfo.
- Naranjo, P. (2013). La medicina y la salud pública en la época de Ayora. En G. Rodas (ed.), *Revolución juliana y salud colectiva* (pp. 105-139). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador/Corporación Editora Nacional.
- Ossenbach, G. (2018) *Formación de los sistemas educativos nacionales en Hispanoamérica. El caso ecuatoriano, 1895-1912*. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador/Corporación Editora Nacional.
- Paz y Miño, J. (2012). La Revolución Juliana y el Gobierno de Isidro Ayora. En G. Rodas (ed.), *Revolución juliana y salud colectiva* (pp. 79-106). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador/Corporación Editora Nacional.
- Paz y Miño, J. (2013). *La Revolución Juliana en Ecuador (1925-1931). Políticas económicas*. Ministerio Coordinador de Políticas Económicas.
- Sáenz, J. (2003). Las Ciencias Humanas y la reorientación de la pedagogía. En G. Ossenbach (ed.), *Psicología y Pedagogía en la primera mitad del siglo xx* (pp. 13-39). UNED Ediciones.
- Sáenz J., Saldarriaga O. y Ospina A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Vol. 2. Ediciones Foro Nacional por Colombia/Ediciones Uniandes/Editorial Universidad de Antioquia.
- Terán, R. (2017). Laicismo y educación pública en el discurso liberal ecuatoriano (1897-1920): una reinterpretación. *Historia Caribe*, 30(x11), 81-105.

A experiência da escola ativa no estado do Espírito Santo (Brasil): leituras, viagens e encontros (1928-1930)

La experiencia de la escuela activa en el estado de Espírito
Santo (Brasil): lecturas, viajes y encuentros (1928-1930)

The experience of the active school in the state of Espírito
Santo (Brazil): readings, travels, and meetings (1928-1930)

Rosianny Campos Berto*

Resumo

Na relação com percursos de constituição do Movimento Internacional da Educação Nova, o texto objetiva examinar conexões e redes que interferiram na produção da reforma da escola ativa no estado do Espírito Santo, Brasil, entre 1928 e 1930. De modo particular, busca compreender nexos com propostas desenvolvidas no Brasil e com ideias em circulação internacional. Para isso, toma como fontes impressos, relatórios governamentais e livros, analisados a partir de diálogos com a micro-história, com as histórias conectadas e com a perspectiva transacional em História da Educação. A análise indica que a escola ativa capixaba se produziu a partir de uma trama relacional constituída por viagens, leituras e encontros que fundamentaram a produção de uma reforma eclética que tinha como matriz a proposta europeia e que buscava firmar-se, ao mesmo tempo, como modelo de cientificidade e de brasilidade.

* Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufes). ORCID: [<https://orcid.org/0000-0003-3143-3258>]. Correo electrónico: [rosianny.berto@ufes.br].

Cómo citar este artículo:

Campos Berto, R. (2026). La experiencia de la escuela activa en el estado de Espírito Santo (Brasil): lecturas, viajes y encuentros (1928-1930). *Revista Mexicana de Historia de la Educación, Dossier*, 2026, 85-111. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v14i27.714>



Palavras-chave: Escola ativa. Escola Nova. Espírito Santo. História transnacional da Educação.

Resumen

Este texto tiene como objetivo examinar las conexiones y redes que influyeron en la implementación de la reforma de la escuela activa en el estado de Espírito Santo, Brasil, entre 1928 y 1930. En particular, busca comprender los vínculos con las propuestas desarrolladas en Brasil y con las ideas en circulación a nivel internacional. Para ello, se basa en fuentes impresas, informes gubernamentales y libros, analizados a partir de diálogos con la microhistoria, las historias conectadas y la perspectiva transnacional en la Historia de la Educación. El análisis indica que la escuela activa en Espírito Santo se produjo a partir de una trama relacional conformada por viajes, lecturas y encuentros que sustentaron la elaboración de una reforma ecléctica. Dicha reforma tenía como referencia el modelo europeo, mientras que, al mismo tiempo, buscaba consolidarse como un modelo de cientificidad y de identidad inherentemente brasileña.

Palabras clave: Escuela activa. Escuela Nueva. Espírito Santo. Historia transnacional de la Educación.

Abstract

This text aims to examine the connections and networks that influenced the implementation of the active school reform in the state of Espírito Santo, Brazil, in relation to the formation processes of the International New Education Movement between the years of 1928 and 1930. In particular, it seeks to understand the links between the proposals developed in Brazil and ideas circulating at the international level. To this end, it draws on printed sources, government reports, and books, analyzed through dialogues with microhistory, connected histories, and the transnational perspective in the History of Education. The analysis indicates that the active school in Espírito Santo emerged from a relational framework shaped by travels, readings, and encounters that supported the development of an eclectic reform. This reform was inspired by the European model while simultaneously seeking to position itself as both scientifically grounded and inherently Brazilian.

Keywords: Active School. New School. Espírito Santo. Transnational History of Education.

Introdução

O tema da Educação Nova tem sido amplamente analisado na historiografia brasileira e internacional da Educação, sob diferentes perspectivas. No Brasil, observa-se que a história dos movimentos plurais que a compõem tem sido contada por diferentes prismas, incluindo análises de experiências locais diversas. Por um longo tempo, entretanto, o destaque para iniciativas e modelos desenvolvidos em grandes centros e para os nomes dos seus principais propagadores, de algum modo, pode ter invisibilizado sujeitos e iniciativas produzidas em regiões mais periféricas, interferindo na compreensão do fenômeno em contextos específicos. Mesmo que se confira cada vez mais espaço às iniciativas locais, uma parte dessa historiografia, nas últimas décadas, terminou por reproduzir certas narrativas e matrizes unificadoras na disputa pelo monopólio do *novo*, como já pontuou Carvalho (2012).

Ao tratar de uma historiografia que focaliza – principalmente, a partir da análise dos periódicos dos anos 1920 – contextos e autores nacionais e negligencia os nexos e as múltiplas redes que produziram o movimento internacional da Escola Nova, Vidal (2021: 12) indica que “recompôr o mosaico” das narrativas que o envolvem requer, numa virada epistemológica, partir de um referencial que supere a primazia dos contextos nacionais, orientando-se por uma perspectiva transnacional. Buscam-se, com isso, lentes que realcem a constituição das redes do ponto de vista macroscópico, mas que também evidenciem o micro, de modo a interrogar “[...] os percursos tramados pelos sujeitos, as apropriações/subversões efetuadas e os laços criados” (Vidal, 2021: 12).

Assim, em consonância com a perspectiva transnacional, com as histórias conectadas e, em diálogo com a proposta da micro-história, este texto mira a produção de uma historiografia da educação que considere pontos de partida diversos e distintos, capazes de contribuir para superar o estabelecimento de distinções entre aqueles que determinam e aqueles que se subordinam, movendo-nos dentro de “nossas caixas” e transcendendo-as, em busca dos frágeis fios que conectam (Subrahmanyam, 1997) a história de um movimento educacional. Desse modo, no olhar produzido sobre o movimento da Educação Nova, proponho, neste texto, um percurso que parta do local, mas que não se restrinja a ele.

Com o intuito de responder a algumas das questões que se abrem, este texto analisa conexões entre a produção local da escola ativa e os percursos nacionais e internacionais de constituição do movimento da Educação Nova, que com ela dialogam. De modo particular, em aproximação com a perspectiva transna-

cional em História da Educação (Vera y Fuchs, 2021; Vidal, 2021), a intenção é compreender as *redes* que conectam as produções locais com movimentos – educacionais, culturais e políticos – ocorridos no Brasil e com ideias em circulação em âmbito internacional, a dizer daquelas produzidas e difundidas pelo pedagogo genebrino Adolphe Ferrière (1879-1960), que emerge das fontes locais como um dos grandes inspiradores da escola ativa capixaba.¹

Nessa conjuntura, este texto toma como fontes documentos produzidos nas instâncias local, nacional e internacional, como: relatórios e mensagens governamentais; relatórios da secretaria da Instrução Pública; imprensa noticiosa e pedagógica produzida em âmbitos local, nacional e internacional; produtos da reforma, como o programa do curso de formação de professores e o jornal estudantil *Resumo Escolar*; livros e diário pessoal de Adolphe Ferrière. No entrecruzamento das fontes em sua diversidade, considera as relações de força (Ginzburg, 2002) que interferiram em sua produção. Na análise das relações e da circulação, os impressos periódicos contribuem para a compreensão das estratégias jogadas (Levi, 2000) pelos diferentes sujeitos que, a partir do local, teciam suas redes, entendidas como pontos de convergência,² que propiciaram a produção da escola ativa no Espírito Santo em suas singularidades e trocas, em conexões que ultrapassam suas fronteiras.

Ao partir do local, esta análise busca questionar as diferenças regionais/locais, sociais e culturais que propiciaram a produção de uma experiência local em diálogo com o movimento internacional da Educação Nova. Nesse sentido, este texto foi organizado em três movimentos. No primeiro, interroga as redes construídas pelos reformadores capixabas para formularem a escola ativa, considerando viagens, leituras e encontros. No segundo, analisa a maneira como a escola ativa se materializou no Espírito Santo, a partir de um curso de formação de professores e da criação de uma escola modelo. Por fim, pondera algumas repercussões das produções locais em diferentes espaços de discussão – eventos, periódicos, livros – sobre a escola ativa, considerando as relações com as associações nacionais e internacionais.

¹ Gentílico que designa pessoas/objetos nascidos/produzidos no estado do Espírito Santo, Brasil.

² Tomadas neste texto no sentido dos *hubs*, como indicam Vidal e Rabelo (2020: 13): “*Hub* consiste em uma espécie de nó, que se situa no meio de várias trajetórias. Não é necessariamente seu ponto inicial ou final, mas o ponto de contato. Portanto, não é condição ou resultado, mas convergência”.

Contexto de produção e materialização da Reforma da escola ativa no Espírito Santo

A reforma educacional implementada no estado do Espírito Santo ocorreu durante o breve governo de Aristeu Borges de Aguiar (1928-1930), constituído por um grupo de homens jovens, imbuídos do espírito do “novo” em circulação no Brasil daquele tempo. Suas ideias esbarravam no conservadorismo local e na precária situação de funcionamento em que se encontravam as escolas, bem como na ausência de formação para os professores capixabas que, em sua maioria, atuavam sem qualquer preparação (Berto, 2013).

As ideias-base da reforma proposta por Attilio Vivacqua, lançadas em 1928, que tomaram como matriz a escola ativa nos moldes preconizados por Adolphe Ferrière, foram estabelecidas a partir de contatos com múltiplas experiências e orientações teóricas. Provavelmente, o reformador não chegou a viajar ao exterior em busca de inspiração, mas as fontes locais indicam que ele e seus assessores visitaram, com alguma frequência, estados vizinhos, para observar o modo como o ideário importado vinha se materializando nas experiências em andamento, especialmente em São Paulo e no Rio de Janeiro. Assim, a reforma escolanovista empreendida no Espírito Santo nasceu e se desenvolveu —dentro de seus limites— por meio de leituras, viagens, encontros e redes estabelecidos entre os reformadores capixabas e as ideias que circulavam pelo Brasil e no estrangeiro. Seja qual tenha sido o caminho, importa compreender que as ideias circularam e encontraram no Espírito Santo terreno fértil.

Ao final do mês de setembro de 1928, o jornal capixaba *Diário da Manhã* informou que o projeto de reforma da Instrução Pública no Espírito Santo encontrava-se em vias de ser discutido pela Câmara dos Deputados. A proposta ainda não continha muitos detalhes, mas já apresentava uma preocupação com as condições precárias do corpo docente estadual, propondo, entre as medidas iniciais, a criação de cursos de formação vinculados aos principais grupos escolares e escolas reunidas do estado, para formar professores que atuavam em áreas rurais. Comunicava, principalmente, que Vivacqua estava em viagem a São Paulo, em busca de exemplos, que colaborassem com a elaboração da reforma:

[...] o illustre jovem titular da pasta do ensino está fazendo em São Paulo, como já fez no Rio, observações pessoais sobre os novos moldes pedagogicos adoptados nas escolas daquelle Estado e do Districto Federal, devendo assim trazer idéas

que muito hão de contribuir para que seja um trabalho completo a reforma ora em estudos no Congresso Legislativo (A Reforma..., 1928: 1).

A viagem de que trata a matéria foi acompanhada pela imprensa local e registrada em jornais paulistas, que narraram, quase diariamente, o percurso de Attilio desde sua chegada em 15 de setembro. Vivacqua se encontrou, na ocasião, com o secretário do Interior do estado de Minas Gerais, Francisco Campos, que visitava São Paulo com a mesma finalidade, o que ampliava suas redes. Ambos foram recepcionados e ciceroneados pelo secretário do Interior, Fabio Barreto, e por outros nomes do governo e do parlamento paulista. Naqueles dias, Vivacqua visitou escolas normais da capital e do interior, o Instituto de Higiene, o Centro de Saúde modelo, a Escola Profissional Masculina, entre outros espaços; bem como reuniu-se com membros do governo, participou de inaugurações e concedeu entrevistas.

Em uma dessas entrevistas, ao jornal *Correio Paulistano*, Attilio afirmava: “São Paulo é uma grande e fecunda escola, que deve ser procurada pelos homens de governo. Aqui encontramos os mais valiosos ensinamentos, ao lado de uma sadia compreensão dos ideais que não podem deixar de orientar a nação brasileira” (Dr. Attilio..., 1928: 2). Ao indicar que, como secretário da Instrução, Vivacqua estaria em período de estudo para a composição de sua reforma, o articulista acrescentava que

Por isso é que s. exc. veio, agora, a São Paulo. A instrução no Espírito Santo, já muito desenvolvida no terreno da alfabetização, não poderá deixar de acompanhar, porém, as modernas exigências da pedagogia. O que já se fez por lá é moldado no que ha por aqui, orientação paulista (Dr. Attilio..., 1928: 2).

Orientação paulista e carioca, pois, para a composição da Reforma e de suas iniciativas, os reformadores também faziam viagens ao Distrito Federal. Nos relatórios de governo, nos programas de formação e na imprensa local, eram citados nomes de conhecidos educadores brasileiros que, por meio de reformulações educacionais empreendidas no Rio de Janeiro e em São Paulo, inspiravam apropriações de uma orientação europeia, norte-americana e científica para a educação no país.

Foi assim que Vivacqua e seus assessores mobilizaram uma série de conhecimentos que acabariam por configurar uma reforma eclética, a reunir um conjunto de ideias, conceitos, aparelhos e métodos, entre os quais se destacariam

elementos como o cinema educativo, o rádio, o jornal escolar, as bibliotecas circulantes, os museus, as Semanas Educacionais e o escotismo. De uma dessas viagens ou desses contatos, provavelmente resultou o convite ao educador paulista Pedro Deodato de Moraes, que, naquele período, atuava como inspetor do ensino no Distrito Federal. Comissionado para colaborar com a reforma capixaba, ele talvez simbolizasse o ponto de encontro entre aquilo que se fazia em São Paulo e no Rio de Janeiro.

Coube ao professor Deodato construir as bases científicas da escola ativa no Espírito Santo, por meio da primeira e mais importante iniciativa da reforma, destinada à formação docente. Assim, pelo Decreto nº. 9.750, de 30 de agosto de 1929, foi criado o Curso Superior de Cultura Pedagógica (CSCP), que tinha como orientação uma necessidade básica: “[...] preparação de um núcleo inicial de elementos capazes de cooperar eficazmente na realização da reforma do ensino” (Vivacqua, 1930: 4).

O curso teve a duração de dez meses e reuniu um grupo de 36 professoras e professores, escolhidos cuidadosamente pela secretaria para colaborar com a reforma. Reformular o ensino dentro dos novos moldes requeria preparar os professores; mas, por questões econômicas, essa preparação restringir-se-ia a uma elite de profissionais da educação do quadro estadual, que atuariam como multiplicadores da proposta de renovação educacional pretendida em todo o estado (Berto y Simões, 2016; Berto, 2013). O grupo foi, estrategicamente, constituído por normalistas, diretoras de grupos escolares, escolas reunidas e inspetores escolares, oriundos de diferentes localidades e que, portanto, poderiam contribuir com a expansão dos planos de reformulação educacional.

Amplamente propagandeado como carro-chefe da Reforma, o curso fundamentava-se em ideias diversas que beberam, inicialmente, nas influências do próprio Deodato de Moraes. No compêndio em que registrou a primeira parte do programa do curso, intitulada *Pedagogia científica*, o próprio Moraes se dizia “Discípulo de Pizzoli, Pierón e Fessard”³ (Moraes, s.d.: 12). De alguns deles, foi

³ Segundo Dadico e Siqueira (2021), o psicólogo francês Henri Pierón (1881-1964) era professor do *Collège de France* e trabalhava com psicologia experimental. Os autores contam que ele esteve no Rio de Janeiro em 1923, onde ministrou um curso de psicotécnica na Policlínica Geral, no Instituto de Alta Cultura do Rio de Janeiro. Também visitou São Paulo em 1926, para ministrar um curso sobre psicotécnica na Escola Normal. Toledo e Carvalho (2017) acrescentam que Pierón era um membro da LIEN com o qual Lourenço Filho se correspondia e de cuja obra —*Psicologia experimental*— foi tradutor em 1927. Alfred Fessard (1900-1982) foi aluno de Pierón e tornou-se, mais tarde, professor da mesma instituição. Também esteve em São Paulo ao final dos anos 1920, por iniciativa do Consulado Francês. Por fim, Ugo Pizzoli era médico e vinculado à Universidade de Modena, na Itália. De Pizzoli, consta que Moraes chegou a ser aluno no Curso de Alta Cultura Psicológica, realizado em 1914, na Escola Normal da Praça, em São Paulo (Monarcha, 2009).

aluno em cursos ministrados no Rio de Janeiro e em São Paulo. É essa formação que tomou como base para organizar o CSCP, tanto no tocante à seleção dos conteúdos que comporiam o currículo do curso, quanto relativamente ao nome escolhido para designá-lo. Na abertura do compêndio, ele dizia: “[...] manda a sinceridade dizer que aproveitei muitos apontamentos das aulas desses mestres para desenvolver vários pontos das minhas lições” (Moraes, s.d.: 12).

Para conduzir a mais relevante obra da reforma, o convidado não era, portanto, um educador qualquer. Além de ter participado dos cursos ministrados por intelectuais estrangeiros, circulava nos espaços de discussão da Associação Brasileira de Educação (ABE), no Distrito Federal, onde atuava como inspetor de ensino. Em 1927, participou da I Conferência Nacional de Educação (CNE), realizada em Curitiba, no Paraná, como desdobramento das iniciativas da Associação. Nesse espaço, defendeu uma tese que, de algum modo, anunciava as ideias que seriam replicadas no programa do curso no Espírito Santo: a Escola Nova era a escola social, científica, da saúde, do trabalho e da orientação das profissões. No programa do curso de formação capixaba, esses mesmos temas foram transformados em lições, com uma alteração: o termo “Escola Nova” foi substituído por “escola activa” (Berto y Simões, 2016).

Durante uma viagem ao Rio de Janeiro, quando o curso já estava em andamento, Deodato, que era membro do Conselho Diretor da ABE (Carvalho, 1998), proferiu uma conferência sobre a escola ativa do Espírito Santo na sede da entidade. A notícia circulou em jornais cariocas⁴ e, em entrevista concedida ao jornal *Diário da Noite*, Deodato descreveu pormenores do currículo do curso, indicando um misto de pedagogia científica, métodos educacionais, matrizes teórico-práticas, questões técnicas e sociais e brasilidade:

Nesse curso superior, que está em pleno funcionamento, são ministrados conhecimentos de Pedagogia Científica, abrangendo noções gerais sobre pedagogia, exame somático (morfológico, antropológico, psicológico), exame fisiopsicológico, psichotechnica, psychanalyse, higiene escolar e pedagogia, educação física; Didáctica, abrangendo fins, princípios e meios de ensino, modos, métodos, formas e processo de ensino; Escola Activa, desdobrada em velhos e novos métodos educativos, a escola como fundamento social e democrático, tenden-

⁴ A notícia da conferência intitulada “A escola activa brasileira do Espírito Santo: ideias e realizações”, circulou em diversos jornais cariocas como: *Gazeta de Notícias*, *O Paiz*, *Diário da Noite*, *A Notícia* e *Correio da Manhã*. Esses impressos e outros tomados como fontes neste texto podem ser acessados na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Disponível em: <https://bdigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>.

cias instructivas e latentes, typos de escolas de trabalho, a escola funcional ou activa, escola activa, typo de Montessori, a escola activa de Decroly, varios typos de escola activa americana, a escola activa e a saude, a escola activa e o sentimento de brasilidade (como organizar a escola activa brasileira, escolas transitorias e escolas de ensaio), o problema da saude na escola activa, etc.; questões thecnicas e sociaes abrangendo a escola normal (Os Novos..., 1929: párr. 6).

As redes pelas quais a reforma da Instrução no Espírito Santo foi constituída, também é marcada pela relação com as associações educacionais. Logo no primeiro ano da atuação do governo, criou-se o Departamento Estadual da ABE. O órgão, presidido localmente por Ubaldo Ramalhete Maia, secretário da Instrução no governo anterior, teve em seu Conselho Diretor o próprio Vivacqua, e tinha um intuito próximo do que propunha a ABE carioca: agregar uma elite intelectual local capaz de pensar a educação.⁵ As Semanas de Educação, por exemplo, incentivadas pela ABE do Rio de Janeiro, passaram a ser realizadas localmente sob a condução de Maia.

Entre brasileiros ilustres e entidades nacionais, outros nomes estrangeiros se destacam: primeiramente, Adolphe Ferrière e Ovide Decroly, mas também John Dewey, Edouard Claparède, José Mallart y Cutó e Léon Walther passaram a ser mencionados com alguma frequência nos documentos da Reforma, como inspiradores e criadores de modelos a serem implementados e adaptados. Pelo menos três desses nomes, incluindo Ferrière, estavam ligados ao Instituto de Ciências da Educação Jean-Jacques Rousseau (IJJR),⁶ fundado em 1912, em Genebra, por Claparède, e dirigido por Pierre Bovet, “[...] com o intuito de fomentar a formação de educadores e propagar novas ideias educativas” (Vidal y Rabelo, 2020: 17-18).

Por sua participação na Conferência de Calais no começo da década de 1920, especialmente com a criação da *Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle*,⁷

⁵ Como indica Carvalho (1998), a ABE inspirava-se na *National Education Association* norte-americana e tinha como propósito formar um núcleo de intelectuais que pudessem pensar a Educação. Para isso, pretendia formar departamentos estaduais que atuassem de forma independente e, que, em conjunto pudessem coordenar as iniciativas educacionais espalhadas pelo Brasil.

⁶ O Instituto Jean-Jacques Rousseau foi incorporado à Universidade de Genebra em 1932 e os avanços desse órgão acabaram por colocar Genebra como um dos principais centros do movimento pedológico (Monarcha, 2009). O Instituto reunia representantes de todo o mundo, entre os quais estavam alguns brasileiros, o que fazia disseminar internacionalmente os novos discursos científicos da educação.

⁷ Conhecida em língua portuguesa como Liga Internacional pela Educação Nova (LIEN) ou, ainda, *New Education Fellowship*, como se convencionou chamar a mesma organização em países anglófonos (Vidal y Rabelo,

Adolphe Ferrière se tornou “[...] figura-chave do IJJR na militância internacional, prestígio que cresceu com o sucesso obtido pelo livro *L'école active*, saído em 1922” (Vidal y Rabelo, 2020: 18) e publicado em língua portuguesa sob o título *A escola activa*, apenas em 1934. Ainda que não houvesse uma edição dessa obra em português no período da reforma no Espírito Santo, as menções a Ferrière e às suas ideias são recorrentes, principalmente a partir de outra obra, publicada em 1929 no Brasil, como parte da *Coleção Biblioteca de Educação*, organizada por Lourenço Filho:⁸ *A lei biogenética e a escola activa*. Essa produção integrou o currículo do curso de formação ofertado no estado e orientou a organização da escola modelo na qual o curso foi ministrado.

Localmente, ao tratar da reforma da escola ativa, o editor do impresso de cunho cultural *Vida Capichaba*, Elpidio Pimentel, exaltava a Suíça e o IJJR como centro irradiador do novo em educação, dizendo:

A Suíça substitue, agora, a Italia de Leão X. Genebra, com o Instituto ‘J. J. Rousseau’, donde se irradiam as convicções apostolares de Ferrière, está valendo mais que a Florença dos Médicis. O mundo inteiro quer que o século da escola seja um marco de ouro na sua evolução. E, sendo assim, era infalível que o Brasil se alistasse na vanguarda das nações, onde o problema do ensino, desenvolvido e solucionado pelos seus pedagogos de fama, é cruzada, que empolga e absorve todos os interesses (Pimentel, 1929: 1).

As conexões com ideias que ultrapassavam as fronteiras do estado do Espírito Santo também se materializaram por meio de algum contato direto com seus idealizadores. O fato de ser uma cidade portuária tornava a capital, Vitória, um lugar de passagem, o que talvez tenha propiciado a visita do psicólogo russo Léon Walther, em setembro de 1929. Ele integrava o IJJR, onde desenvolvia, ao lado de Edouard Claparède, estudos relativos à organização científica do trabalho no Centro de Orientação Profissional (Monarcha, 2009).

Walther passou pelo Espírito Santo quando estava retornando para a Europa, depois da contribuição que prestou à reforma do ensino do estado de Minas Gerais. Segundo matéria publicada no *Diário da Manhã*, encontrou-se com Attilio Vivacqua, assistiu a uma parada escolar, visitou o CSCP e a Escola Activa

2020). A entidade foi criada em 1921 por Beatrice Ensor, Adolphe Ferrière e Elizabeth Rotten e tinha a intenção de “[...] difundir diferentes soluções pedagógicas, incentivando sua adaptação às necessidades de diferentes países ou escolas, sem defender nenhum método de educação em particular” (Carvalho, 2007: 280).

⁸ O livro foi publicado como parte da *Coleção Biblioteca de Educação*, organizada por Lourenço Filho.

de Ensaio, onde o curso se materializou, e disse, em entrevista a esse jornal, ter ficado “[...] vivamente impressionado com a precisão científica, a capacidade technica e a preocupação superior de brasilidade com que o Espírito Santo está organizando a sua escola activa” (Dr. Leon..., 1929: 1).

Como contraponto às ideias estrangeiras, Sezefredo Garcia de Rezende, assessor de Attilio, esforçava-se na tentativa de conferir “cores locais” a essa escola ativa, a partir de outras referências, com ares de brasilidade. Foi ele o provável mediador entre Vivacqua e os antropofagistas Oswald de Andrade, Raul Bopp e Tarsila do Amaral. Não por acaso, a escola ativa do Espírito Santo foi citada na *Revista de Antropofagia* e na revista *Movimento Brasileiro*⁹ mais de uma vez. A ela Rezende daria a curiosa denominação de Escola Activa Antropofágica. Em uma dessas referências, ao criticar as reproduções da Educação Nova no Brasil, o assessor (Rezende, 1929: 12) dizia que:

As doutrinas de Ferrière, Decroly, Kerchensteiner e Dewey surgiram apenas traduzidas com emphase, na bôcca dos nossos educadores. E sem, ao menos, um trabalho criterioso de adaptação dos princípios da escola nova às realidades brasileiras iniciou-se, em todo o paiz, a doutrina da pedagogia moderna. É claro que não estou me insurgindo contra esse movimento innovador como contribuição indispensável da cultura estrangeira. Seria situar o Brasil num regionalismo sem physionomia própria e sem finalidade.

Homem das Letras e da Literatura, Garcia de Rezende era um seguidor das ideias modernistas filiadas ao Movimento Antropofágico. Passou a vislumbrar nessas ideias um elemento de diferenciação da *escola activa* que estava em processo no Espírito Santo. Sua inspiração era, principalmente, a formulação desse movimento que condenava a importação de ideias e valorizava as características genuinamente brasileiras. Em sua compreensão, uma escola antropofágica seria capaz de superar o ensino tradicional e as práticas “deformadoras das inteligências” ensejadas pelo antigo mestre-escola, figura incompatível com a nova educação. Uma escola antropofágica, ao contrário, levaria em conta as personalidades, a vida dinâmica e o meio no qual vivem as crianças.

Para Rezende, a *escola activa* seria a única que daria conta do momento espírito-santense, mas sem “[...] seguir, á risca, a orientação européa, pois não

⁹ A revista *Antropofagia* foi produzida por Oswald de Andrade e Raul Bopp, em São Paulo, e circulou entre maio de 1928 e agosto de 1929. *Movimento Brasileiro*, por sua vez, era carioca e circulou entre 1929 e 1930, tendo como editor Renato de Almeida.

corresponderia às condições do nosso meio” (O Ensino..., 1929: 3). Assim, acreditava que a relação com a Antropofagia ofereceria à *escola ativa* capixaba o diferencial de que ela precisava para se implantar como movimento e alcançar visibilidade em meio a outras reformas escolanovistas no país, inspiradas, declaradamente, em inovações europeias e norte-americanas. Rezende parecia tentar, dessa maneira, inventar para a escola ativa capixaba “[...] uma origem, apelando para a diferença”, “Para não se tornar, ela própria, objeto de indiferença” (Hous-saye, 2007: 296-297).

A relação da Antropofagia com a *escola ativa* no Espírito Santo era obra de Garcia de Rezende, que se constituiria, talvez, como seu grande propagandeador, dentro e fora do estado. Ainda que, por questões familiares, Attilio Vivacqua tivesse contato com alguns modernistas (os mineiros em especial), parecia estar mais preocupado com as leituras e as apropriações que fazia das ideias de Ferrière, Decroly, Dewey ou Claparède. Apesar de enfatizar a necessidade de não se copiar do estrangeiro, estava mais interessado no sucesso da reforma e em sua repercussão.

Materializações da reforma da escola ativa no Espírito Santo

Delineadas as bases teóricas e constituídas as redes iniciais, o Curso Superior de Cultura Pedagógica teve lugar junto ao Grupo Escolar Gomes Cardim, o único da capital Vitória, que, naquela ocasião atendia aos pressupostos de uma escola republicana (Faria Filho y Vidal, 2000). Nesse espaço se constituiu a Escola Activa de Ensaio, uma escola de aplicação arquitetada e aparelhada para funcionar como centro irradiador da educação ativa para todo o estado, no qual aconteceram, especialmente, as aulas práticas e técnicas do curso, conduzidas junto aos estudantes do grupo escolar, sob a forma de “aplicação” dos métodos pelos participantes do curso. O curso formaria os “[...] vanguardeiros das idéas e praticas da pedagogia activa” (Vivacqua, 1930: 3), que abririam caminho para a implementação de outros centros modelares em diferentes regiões do estado.

O programa do curso de formação organizava-se em aulas teóricas, práticas e técnicas. As aulas teóricas aconteciam em conferências públicas, ilustradas por uma “documentação científica”, geralmente baseada em diagramas, esquemas e gráficos. Delas poderiam participar pessoas que não tivessem vinculação com o curso ou com a secretaria da Instrução. As aulas práticas e técnicas, por sua vez, ficariam a cargo dos próprios cursistas, que “aplicariam” os métodos aprendi-

dos sob a supervisão de Deodato de Moraes. Nas aulas técnicas, por exemplo, aprenderiam a trabalhar com testes e exames diversos que passavam por avaliações físicas, fisiológicas, sensoriais e mentais (Vivacqua, 1930).

A organização da escola seguia a proposta das salas-ambiente com base no método Decroly, indicado no livro *A lei biogenética e a escola activa*, no qual Adolphe Ferrière recomendava salas especiais para cada um dos campos do conhecimento na escola. Tomava como referência a escola do pedagogo e médico belga Ovide Decroly (1871-1932) em Bruxelas, organizada a partir dos *centros de interesse*. Assim, a estruturação do espaço, conforme as indicações de Ferrière, deveria ter: uma “sala da vida”; uma “sala das medidas”; uma “sala de história e geografia”; uma “sala dos trabalhos”, com oficinas de carpintaria e costura; uma “sala de expressão”, para desenho, artes plásticas e folclore; um refeitório; uma biblioteca escolar; um museu; e uma biblioteca para professores. Seguindo quase à risca esse modelo, a escola foi aparelhada com equipamentos, mobília e materiais considerados modernos, entre os quais: aparelhos de medição para a *sala de saúde*; máquinas de projeção para a *sala de observação – terra e vida*; livros, filmes e demais dispositivos para a *sala de documentação*; e cinematógrafo para a *filmoteca*.

A organização do espaço conformava a ideia de formação para a vida e para o mundo do trabalho: dos meninos/homens para as indústrias emergentes, para o trabalho manual e para o empreendimento; das meninas/mulheres, para serem mães e donas de casa. Essa proposta dialogava com as proposições de Ferrière, no livro *A escola activa*, segundo o qual: “Aquêle que, desde infante, aprendeu a trabalhar, no sentido restrito mas superior dêsse têrmo, aquele para quem a escola da vida tenha sido a escola do trabalho, êsse saberá ir longe” (Ferrière, 1934: 3).

No programa do curso, a temática do trabalho ganhou centralidade juntamente com outros dois temas: a saúde e a higiene, que também deveriam ser ensinados às crianças desde cedo. Na Escola Activa de Ensaio, a sala da saúde era considerada a mais importante, pois nela “[...] se ensinam e applicam os principios hygienicos, dos novos programmas, e donde parte a orientação para a educação physica e intellectual da creança, como resultado dos exames que ali se fazem” (Espírito Santo, 1930: 86). Como tema debatido em âmbito nacional, essa orientação emanava também das formulações da ABE, da qual Moraes era membro. Inspirado em Ferrière, ele defendeu a inclusão da saúde nos programas escolares durante a I CNE, em texto republicado no jornal *Diário da Manhã* em 1929:

A lei biogenética segundo a qual o indivíduo deve ser antes um bom animal para ser mais tarde um bom civilizado é a pedra angular da Escola Activa. Que importam métodos, processos, livros e aparelhagem ótimos quando a matéria prima não está em condições de ser preparada? Ninguém pode ensinar uma pessoa doente. Saúde em primeiro lugar e depois sabedoria (Moraes, 1929: 1).

Em uma escola organizada desse modo, o papel do professor também se alterava. Ele deveria ser “[...] apenas, o guia inteligente dos alunos. Eles próprios [os alunos] é que organizam o seu estudo de acordo com as observações feitas nesses vários departamentos da escola” (Rezende, 1930: 12). Em termos práticos, os professores aguardavam nas diferentes salas, de acordo com sua especialidade, e os alunos faziam o rodízio. Assim, estudantes e professores integravam um programa flexível, que, ao mesmo tempo em que tinha como ponto de partida o *self government*,¹⁰ também propunha que se desenvolvesse “[...] o sentimento da solidariedade [...], afim de fixar, com precisão e clareza, as noções aprendidas” (Vivacqua, 1929: 20).

Na direção de um aprendizado autônomo pela criança, o cinema escolar e o rádio tornaram-se recursos imprescindíveis de uma escola que se pretendia moderna. A adoção dessas ferramentas fundamentava-se, segundo os relatórios de Attilio, em experiências norte-americanas¹¹ e europeias, mas também se conectava às iniciativas em curso em São Paulo e no Distrito Federal (Paulilo, 2001). Desse modo, o cinema e o rádio, considerados por Attilio como “[...] os melhores professores do momento” (Vivacqua, 1929: 10), alçaram centralidade nos discursos e nas propagandas governamentais. A defesa desses elementos envolvia a economia do tempo, na direção da ideia de “[...] maior rendimento com esforço mínimo”, como propunha, também, Ferrière (1929).

Em editorial da revista *Vida Capichaba*, o professor Elpidio Pimentel que era editor do impresso, ao exaltar o método desenvolvido por Ovide Decroly e a pedagogia importada da Suíça, e mostrando-se preocupado com a insuficiência didática dos professores capixabas, recomendava ao secretário de Instrução a aquisição de filmes produzidos em Genebra.

¹⁰ No regime de *self government* esperava-se que a criança desenvolvesse o senso de responsabilidade e a possibilidade de progressão sem precisar se submeter a exames (Vivacqua, 1930).

¹¹ Attilio cita, diretamente, pesquisa realizada por Dr. Ben D. Wood, da Universidade de Columbia, e Dr. Frank N. Freeman, da Universidade de Chicago, as defesas do cinema por Edouard Henriot, quando foi Ministro da Instrução Pública na França e as experiências de professores de Berlim e Viena, chegando a citar até mesmo Mussolini, no discurso que inaugurou a Vila Folamieri, em 1928.

O jornal estudantil *Resumo Escolar*, por sua vez, destinado exclusivamente às escolas, foi pensado para ser um veículo de atualidades para os estudantes. É possível que sua concepção estivesse inspirada nas proposições do pedagogo francês Célestin Freinet (Berto y Simões, 2024) sobre o impresso escolar. Entretanto, no Espírito Santo, ele ganhou uma configuração diferente: produzido no âmbito da secretaria de Instrução, foi, desde o seu primeiro número, meio para fazer chegar alguma orientação aos professores que atuavam nas escolas do interior, que não acessariam de outro modo e com a urgência necessária, as temáticas debatidas no CSCP. Nesse impresso, era possível acessar desde matérias sobre as questões teóricas da escola ativa até modelos de aulas a serem replicadas pelos professores.

Além do cinema, do rádio e do jornal escolar, apresentados com frequência na propaganda da reforma, o escotismo, prática incentivada no âmbito da ABE (Carvalho, 1998), também ocupava um lugar importante na escola ativa capixaba, já que Attilio havia sido escoteiro por muitos anos. Para reorganizar essa prática no estado, ele convidou Gabriel Skinner, professor e chefe de escoteiros que atuava no Distrito Federal. Além disso, citava em seu relatório um congresso que seria realizado em Londres, sob a condução de Baden Powel (Vivacqua, 1929).

Por fim, o governo propunha ampliar as bibliotecas escolares e criar as chamadas bibliotecas circulantes, que levariam a leitura aos mais distantes rincões. Museus, exposições, círculos de pais e professores, associações, bancos e cooperativas escolares compunham o conjunto das chamadas instituições complementares da escola, algumas das quais não chegaram a se concretizar. De todo modo, esses eram, em termos práticos, os principais elementos a conferir o ar moderno de que as escolas capixabas careciam, segundo os ideais de Vivacqua e de Rezende.

Desenhada a reforma e constituídos os espaços modelares, o desafio era fazer com que essas ideias e esses elementos chegassem às escolas mais distantes e alcançassem os diferentes grupos que constituíam o Espírito Santo: um estado pequeno, mas diverso em termos de geografia e constituição demográfica. Era preciso atingir as pequenas escolas do interior, as escolas de imigrantes, o ensino rural e no litoral, de modo a atender às particularidades de uma população diversa.

Entre 1928 e 1930, as escolas isoladas localizadas em áreas rurais constituíam a maior parte das instituições educativas no estado. O ideal republicano que envolvia a criação de grupos escolares (Faria Filho y Vidal, 2000) estava longe de se concretizar, haja vista as dificuldades econômicas que o estado atra-

vessava. Relatórios de inspetores escolares dão uma ideia da precariedade dos prédios, tanto do ponto de vista estrutural, quanto material, o que levava Vivacqua, respaldado nos escritos do espanhol José Mllart y Cutó, a incentivar aulas ativas ao ar livre, de modo que mesmo em “[...] velhas, pequenas e pobres casas da escola tradicional, [...] penetre o espírito novo, fecundo e irradiante da pedagogia dinamica” (Vivacqua, 1930: 25).

O mesmo acontecia com os professores: a maioria não tinha preparação suficiente. Dos 878 docentes listados em um dos relatórios de governo, apenas 304 haviam recebido formação em escolas normais. Os demais, quase 600 docentes de concurso, seriam submetidos a um exame de capacidade técnica, que requeria conhecimentos mínimos de leitura e aritmética. Era, portanto, um número de professores difícil de preparar de modo efetivo. A proposta era que a formação desses docentes acontecesse de duas maneiras: pela criação de espaços em grupos escolares e escolas reunidas, para que realizassem experimentações de escola ativa; e pela via dos inspetores escolares, incumbidos de divulgar e ensinar os novos métodos aos professores das escolas que fiscalizavam.

No relatório que Vivacqua apresentaria em outubro de 1930 na Reunião da Federação Nacional das Sociedade de Educação (FNSE), ao tratar da Escola Activa de Ensaio como centro irradiador, dizia que:

Organização idêntica terão, talvez ainda neste anno, as escolas annexas á Escola Normal Pedro II, os grupos escolares de Cachoeira do Itapemirim, Castello, Alegre, Veado, Mimoso, Muquy, Colatina, que desempenharão a função de institutos-modelo, onde serão iniciados e treinados nos novos methodos os professores do Estado. Estamos preparando também um padrão de escola rural unitaria, obediante ás normas da actual remodelação didactica do Estado.

Temos, assim, os primeiros centros organizados de experimentação e irradiação dos princípios da reforma, que, dentro de pouco tempo, completará sua aparelhagem executiva com a transformação integral dos nossos estabelecimentos normais em matrizes do professorado da pedagogia nova, e com a instituição da Escola de Aperfeiçoamento, que manterá o nosso corpo magisterial dentro do evolucionismo pedagógico (Plano..., 1930: 2).

O secretário da Instrução Pública do Espírito Santo talvez ainda não soubesse, mas os planos da reforma seriam interrompidos pelo evento político conhecido no Brasil como Revolução de 1930, quando toda a equipe do governo de Aristeu Borges de Aguiar seria deposta e substituída pelo governo intervencio-

nista de João Punaro Bley, cujas iniciativas caminhariam no sentido da descontinuidade da reforma.

Além das permeáveis fronteiras: repercussões nacionais e internacionais da escola ativa capixaba

Se por leituras, viagens e encontros chegaram ao Espírito Santo as ideias da escola ativa, também por essas mesmas vias a reforma extrapolaria suas permeáveis fronteiras e repercutiria em outras terras. O nome de Attilio Vivacqua e informações sobre a escola ativa capixaba passaram a circular intensamente no recém-criado jornal *Diário de Notícias*, mais especificamente na *Página de Educação*, a cargo de Cecília Meireles, a partir de junho de 1930. Nesse espaço, o Espírito Santo foi tema de quase trinta matérias, entre junho e dezembro daquele ano. O jornal carioca parece ter sido, fora do estado, o maior propagandeador da *escola activa* do Espírito Santo.

As primeiras matérias publicadas nessa seção envolveram a transcrição, em cinco partes, de um relatório do secretário da Instrução. Em uma delas, dizia-se que a reforma estava em execução no Espírito Santo “[...] com segura visão do momento, pelo mais jovem dos reformadores brasileiros, revelando a cultura, a capacidade e a experiência que raros velhos lograram alcançar depois de uma vida de longos estudos” (A Nova..., 1930: 5). A partir daí, o jornal passou a conferir lugar de destaque aos acontecimentos relativos à instrução capixaba, nomeando-os de “Reforma Vivacqua”. Entre as matérias, encontram-se diversos temas, como: bibliotecas circulantes, cinema educativo, escotismo, educação artística e música.

Em agosto daquele mesmo ano, Attilio Vivacqua recebeu a visita da professora Mercedes Dantas Itapicuru Coelho, que estava em missão oficial pelo Brasil, representando a FNSE,¹² criada por Vicente Licínio Cardoso, a partir de dissensões no âmbito da ABE (Carvalho, 2007; Vidal y Rabelo, 2020; Pires, 2021). Designada para visitar os estados do Norte, entre os quais se incluía naquele

¹² Segundo Carvalho (2007: 290), a FNSE “[...] é uma referência ausente na memória do movimento educacional brasileiro”. Foi fundada por Vicente Licínio Cardoso, um dos presidentes da ABE, em 1928, e presidida por José Augusto Bezerra de Menezes a partir de uma dissensão no interior da ABE, quando passou a ser controlada por educadores católicos. Segundo a autora, Licínio viajou por todo o Brasil para propagandar a entidade, encontrando apoio na Sociedade de Educação paulista, que passou a promovê-la, considerando que o Conselho Diretor da ABE desautorizou Licínio a falar em seu nome. Assim, quando a ABE reagia contra os rumos educacionais no Brasil, a FNSE passou a ser uma alternativa institucional.

período o Espírito Santo, Mercedes estava incumbida de convidar o secretário para a reunião da FNSE e fundar associações regionais, como foi o caso da Sociedade Espírito-Santense de Professores, criada por ela em 1.º de setembro de 1930, após uma assembleia que reuniu diversos professores capixabas na Escola Normal D. Pedro II. Nesse espaço, também conferenciou sobre a reforma do ensino no Distrito Federal.

Após visitar a Escola Activa de Ensaio e assistir às aulas do CSCP, disse em entrevista ao *Diário da Manhã* que o Espírito Santo se encontrava “[...] acima de todos os Estados nortistas que acabo de visitar” (A Escola..., 1930: 1); impressão reafirmada em matérias e entrevistas concedidas a jornais cariocas, como o *Jornal do Brasil*, ao qual disse:

Falta-me falar de Pernambuco e Espírito Santo. Assumpto para palestras tal a importancia do trabalho que esses dous Estados estão realizando em matéria de educação e ensino. Pernambuco, mais uma vez o digo, é o maior centro de renovação educacional de todo o Norte. **E Espírito Santo, mais perto de nós, nada lhe fica a dever** e é um exemplo digno de todas as atenções dos que se interessam pelo maior problema nacional que é o da educação popular.

Claro que a solução desse problema depende de muitos factores e o principal, como todos sabemos, é o financeiro. Nem aqui desejo analysar a questão. Disse-lhe o que mais agradavelmente me impressionou durante minha viagem, mas por essas tentativas, esses ensaios, aspirações e ideais, todos vemos, com boa vontade, que a instrução publica pelo Norte é ou vae sendo, em geral, uma nobre preocupação. A obra, principalmente do Attilio Vivacqua, **Deodato de Moraes em Espírito Santo**; Carneiro leão, José Escobar em Pernambuco; Moreira de Souza em Ceará, merece a homenagem da imitação (O Ensino..., 1930: 7, grifo meu).

Em atendimento ao convite de Mercedes Dantas, Attilio viajaria para a Reunião da FNSE ao final do mês de setembro e, segundo Garcia de Rezende observava em notas diárias sobre esse evento, aquele teria sido o espaço a dar visibilidade à escola ativa capixaba fora do Espírito Santo. Talvez, essa viagem ao Rio de Janeiro tenha sido mesmo um dos momentos de maior circulação da reforma educacional empreendida no estado. Tal observação pode ser, inicialmente, respaldada em um conjunto de fontes que integram o Acervo Fernando de Azevedo, pertencente ao Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo,¹³ que trata da participação do Espírito Santo na referida Reunião.

¹³ Disponível em: <https://www.ieb.usp.br/>

Nesse acervo, encontram-se dezenas de recortes jornalísticos dedicados à reforma educacional no Espírito Santo e à participação de Attilio Vivacqua na Reunião da FNSE, quando o secretário —assim como ocorreu com reformadores de outros estados— teve espaço para apresentar os fundamentos e as produções da reforma, como indicava a nota do jornal *O Paiz*:

Amanhã, sabbado, será o dia do Espirito Santo, em que o Dr. Attilio Vivacqua apresentará o seu trabalho. Trata-se de um relatorio do que se tem feito no Espirito Santo em materia de pedagogia nova, acompanhado por uma volumosa e preciosa documentação, constando de gravuras, impressos, resultados de aulas, estatisticas, toda a completa organização, emfim, da escola activa, já em pleno e efficiente funcionamento naquele Estado.

Em seguida á leitura do relatorio será inaugurada a exposicao da escola activa com que o Dr. Attilio Vivacqua dará uma impressão exacta da sua avançada reforma (Reunião..., 1930,: 2).

No dia seguinte, o *Diario de Noticias* publicaria o relatório completo apresentado por Attilio, em quatro páginas do jornal, com detalhadas informações sobre o programa do CSCP, já encerrado àquela altura, indicando que os professores que dele participaram apresentaram teses de final de curso sobre os temas estudados. Descrevia, também, detalhes sobre: a organização da Escola Activa de Ensaio por salas-ambiente; os planos para a criação de escolas modelo em municípios do interior do estado; a irradiação dos novos métodos em escolas particulares; questões relativas ao aspecto econômico da reforma; o alcance da reforma em todo o estado e a preocupação com a expansão do ensino público (Plano..., 1930). Uma matéria publicada no jornal *O Globo* no começo de outubro de 1930, acrescentava:

[...] o que apresentou esse estado foi um verdadeiro conjunto de provas de que a instrução publica espiritosantense está francamente num caminho de praticas, onde ha quem não saiba o que apreciar mais, se as formas novas e originais adoptadas, se o exemplo com que está se desenvolvendo a obra educativa no Espirito Santo (O Estado..., 1930: párr. 1).

Durante a estada no Rio de Janeiro, Vivacqua foi à redação do jornal *Diario de Noticias*. Agradeceu as menções à reforma e ao seu nome e concedeu nova entrevista a Cecília Meirelles. Uma matéria e uma fotografia foram publicadas em destaque na *Pagina de Educação* em 26 de setembro de 1930. Na ocasião,

ênfatiou a importância dos contatos e das redes com outras experiências no estabelecimento da Reforma que, para ele:

Repousa sobre experiencias feitas com todo o cuidado, inspiradas pelas dos pioneiros da educação de todo o mundo, mas orientada segundo as condições especiais do meio a que se dirige. E', portanto, uma lei exequível, sem o excesso de theorias impraticaveis (A Reforma..., 1930: 4).

Após o encerramento da Reunião da FNSE, o Espírito Santo apareceu citado em outras publicações dentro e fora do Brasil. O *Boletim de Educação Pública* (BEP) foi um desses espaços. Criado no âmbito da Diretoria Geral de Instrução do Distrito Federal, durante a Reforma Fernando de Azevedo, o veículo propunha-se a: “[...] difundir o pensamento escolanovista aos professores cariocas, de maneira a torná-los cada vez mais aptos a levar a efeito os dispositivos da reforma” (Vidal y Camargo, 1992: 410-411). No quarto número desse impresso, narra-se brevemente a participação do Espírito Santo na FNSE, indicando tratar-se de “[...] uma obra não individual, mas feita com a colaboração de todos; é a expressão de uma obra colectiva” (Boletim de Educação Pública, 1930: 575).

Em meio à complexa trama que envolvia as disputas entre os intelectuais que compunham as entidades educacionais brasileiras —ABE e FNSE—, Carvalho (2007) e Vidal e Rabelo (2020) narram tentativas de se criar no Brasil uma seção da Liga Internacional pela Educação Nova (LIEN). Segundo Loureiro (2024) e Pires (2021), Ferrière já vinha construindo suas redes relacionais no Brasil, por meio de correspondências trocadas com educadores brasileiros, como foi o caso de Laura Lacombe, Celina Padilha e Lourenço Filho, mas parece ter sido Licínio Cardoso —profundamente envolvido com a Reforma Fernando de Azevedo no Distrito federal— que, a partir de Paris, fez o contato com Ferrière e preparou a sua visita ao Brasil.

Assim, após visitas a outros países da América do Sul, patrocinado pela LIEN para difundir as novas ideias pedagógicas, o pedagogo genebrino, que havia sido avisado dos acontecimentos políticos brasileiros, insistiu na viagem e chegou ao porto do Rio de Janeiro em 23 de outubro de 1930, em meio à eclosão da chamada Revolução de 1930. Uma parte da historiografia da educação indica que ele teria sido impedido de pisar em solo brasileiro (Carvalho, 2007); mas a investigação de Pires (2021) conta, com base no diário pessoal do próprio Adol-

phe Ferrière,¹⁴ que ele não somente desembarcou na capital federal, como também visitou a sede da FNSE, encontrou-se com educadores brasileiros e, com um membro da embaixada da Suíça, posou para uma fotografia¹⁵ jantou em um hotel e caminhou pelo Cais do Porto. Como ele mesmo diz no prefácio do livro *L'Amerique Latine adopte l'école active*, publicado em 1931:

O Brasil [...] escapou-nos pela revolução que o abalou de 3 a 24 de outubro. Em agosto, de acordo com o Ministério das Relações Exteriores, a Federação das Associações Pedagógicas convidou-nos para ir de 15 de outubro a 15 de novembro. Quando desembarcamos no Rio de Janeiro, em 23 de outubro, já não havia mais Ministério das Relações Exteriores e asseguraram-nos que seu substituto ignorava as promessas de seu antecessor. Não tínhamos nada melhor a fazer do que voltar para casa (Ferrière, 1931a: 15, trad. minha).¹⁶

Foi por meio da rápida passagem de Ferrière pelo Brasil, que a reforma realizada no Espírito Santo atravessou fronteiras continentais e foi parar em um impresso da LIEN. Os relatos mais conhecidos dessa viagem estão publicados no número 67, de 1931, da revista da Liga, *Pour l'Ère Nouvelle*.¹⁷ Como não foi possível acessar diretamente as experiências de inovação escolar no Brasil, como fez nos outros países que visitou, Ferrière baseou-se nas leituras de alguns impressos locais,¹⁸ recebidos das mãos da educadora Celina Padilha, uma de suas correspondentes no Brasil (Pires, 2021; Loureiro, 2024).

¹⁴ Por exemplo, impressos cariocas como o *Diário da Noite*, que chegou a publicar, no dia da visita, em 1930, uma fotografia tirada no Brasil (também disponível no acervo do IJRR) e do *Diário de Notícias*, que no ano seguinte publicou na Página de Educação, uma carta de Ferrière a Francisco Campos (Pires, 2021).

¹⁵ A fotografia encontra-se no acervo do IJRR, em Genebra, na Suíça. Disponível em: <https://archives.unige.ch/descriptions/view/45837>

¹⁶ No original: “Le Brésil, comme je l’ai dit, nous a échappé du fait de la révolution qui l’a secoué de 3 au 24 octobre. En août, d’accord avec le Ministère des affaires étrangères, la fédération des Associations pédagogiques nous avait invités à venir du 15 octobre au 15 novembre. Lorsque nous avons débarqués à Rio de Janeiro, le 23 octobre, il n’y avait déjà plus de Ministère des Affaires étrangères et on nous a assuré que son remplaçant ignorait tout des promesses de son prédécesseur. Nous n’avions rien de mieux à faire qu’à nous rembarquer” (Ferrière, 1931a: 15).

¹⁷ A revista “[...] cessou suas atividades durante a Segunda Guerra Mundial, entre 1940 e 1945, voltando em 1946 para desaparecer novamente em 1947. Em 1948, foi retomada e, em 1967, passou a se denominar *Les Sciences de l’éducation – Pour l’Ère nouvelle*, permanecendo ativa na atualidade” (Vidal, 2021: 11). Uma análise mais detida nas características materiais e nos propósitos desse impresso pode ser acessada no estudo de Pires (2021).

¹⁸ De acordo com Carvalho (2007), os periódicos acessados por Ferrière foram: o *Boletim de Educação Pública*, n. 1, 2 e 3, publicado em 1930 pela Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal, e a *Revista Brasileira de Educação*, n. 5, de novembro de 1929.

A partir das leituras iniciadas a bordo do navio, a caminho de volta para a Europa, o pedagogo genebrino formulou as impressões que culminaram na publicação de três artigos sobre o Brasil naquele número da revista, entre eles um texto de Fernando de Azevedo e outro de Deodato de Moraes, este intitulado “*L'école active brésilienne d'Espírito Santo*” (Moraes, 1931). O texto de Ferrière (1931b: 85, trad. minha), baseado nas leituras que fez, expressa surpresa ao “[...] encontrar no Brasil uma das formas mais completas da educação nova!”¹⁹ e, ao elogiar a Escola Nova brasileira, lega a Fernando de Azevedo, comparado a um Hércules, a responsabilidade pelo milagre da superação pedagógica. As impressões sobre esse texto, indicamos em outra produção:

Encontrar a escola ativa capixaba comentada pelo educador suíço Adolphe Ferrière no periódico *Pour l'ère nouvelle*, em 1931, despertou o nosso interesse. Mais ainda, aguçou a nossa curiosidade o fato de que, em meio às reformas escolanovistas realizadas em diversos estados brasileiros, Ferrière tenha situado o programa de formação de professores conduzido pelo paulista Deodato de Moraes - no contexto *Diário da Noite* em 23 de outubro de 1930 e disponível no Fundo Adolphe Ferrière do Institut Jean-Jacques Rousseau, de implantação da escola ativa capixaba - entre as mais bem concebidas da sua época: “[...] entre as mais bem projetadas que existem” (Ferrière, 1931: 88, tradução nossa). Afinal, em que pese o oceano que separava o olhar de Ferrière da experiência reformadora no Espírito Santo —claramente filtrado pelo interesse disseminador do ideário escolanovista do periódico francês patrocinado pela Liga Internacional para a Educação Nova—, não deixa de ser intrigante a positividade do destaque dado ao pequeno e politicamente pouco influente estado capixaba (Simões y Berto, 2019: 2).

A reforma da instrução que estava em curso desde 1928 e parecia ter alcançado seu auge, foi interrompida pelos acontecimentos políticos de 1930. No começo do mês de outubro daquele ano, logo após o retorno de Attilio Vivacqua da Reunião Educacional da FNSE, no Rio de Janeiro, chegaram ao Espírito Santo notícias sobre a conspiração “revolucionária” que terminaria por destituir Washington Luís. O presidente do Espírito Santo, Aristeu Borges de Aguiar, que teria pelo menos mais dois anos de mandato, embarcou com sua família para o Rio de Janeiro no dia 16 de outubro, antes que chegassem ao estado as forças “revolucionárias”, e de lá, seguiu em exílio para Portugal.

¹⁹ No original: “[...] rencontrer au Brésil une des formes les plus complètes de l'Education nouvelle!” (Ferrière, 1931b: 85).

Em uma historieta publicada no *Diário da Manhã* em 1931, um articulista que usava um pseudônimo com possível menção ao nome de Garcia de Rezende dizia, em tom de crítica e de celebração, que a escola activa, “A senhorinha, nascida e criada neste ambiente, perdeu-se de verdade” (Fezende, 1931: 1). Vivacqua e Rezende, diretamente envolvidos na curta reforma da instrução capixaba, após a interrupção de sua obra, parecem ter se distanciado das ideias de renovação educacional, a não ser pelo fato de terem assinado, no começo de 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (Azevedo *et al.*, 1932: 3).

As presenças de Attilio Vivacqua e de Garcia de Rezende nesse momento histórico da Educação brasileira talvez possam ser interpretadas com base no reconhecimento pelas iniciativas na educação capixaba apresentadas na Reunião Educacional do Rio de Janeiro, em 1930, ou pela sua proximidade com Nóbrega da Cunha, envolvido com a formulação do Manifesto (Carvalho, 1998) ou, ainda, em decorrência da boa propaganda que eles, juntamente com Deodato de Moraes, fizeram das reformulações do ensino capixaba fora do estado.

Considerações finais

Com base nas análises apresentadas neste texto, é possível inferir que a escola ativa, no modo como foi concebida e materializada no estado do Espírito Santo, somente foi possível pelos intercâmbios forçados em redes com sujeitos e experiências diversas. Esses intercâmbios visibilizam-se nas fontes, principalmente em impressos jornalísticos que, por terem sido estrategicamente utilizados como veículos de propaganda, possibilitam seguir os rastros do modo como as ideias circulam: por meio de viagens e visitas realizadas, encontros promovidos, visitantes ilustres recebidos, aproximações com movimentos educacionais organizados em âmbitos diversos, leituras de obras brasileiras e estrangeiras.

O movimento internacional da Educação Nova repercutiu na imprensa capixaba e nos relatórios de Attilio Vivacqua. Elementos presentes nas obras de educadores estrangeiros como Adolphe Ferrière, Ovide Decroly, José Mallart y Cutó e John Dewey eram apropriados pelos reformadores locais, que, em alguns momentos, citavam diretamente esses autores. Vivacqua e seus colaboradores circulavam nos estados vizinhos: em São Paulo, visitavam as escolas e dialogavam com os modernistas; no Rio de Janeiro, o próprio Vivacqua aparecia recorrentemente nas páginas dos jornais.

O reformador capixaba e seus assessores estabeleceram relações de proximidade com membros de entidades nacionais e, nesses espaços, buscaram aqueles que ajudariam a compor uma reforma digna de ser conhecida e, quem sabe, imitada. Os reformadores passaram, também, a circular por esses espaços, cujos membros estiveram vinculados, em diferentes momentos, à LIEN; e, após a dissolução do governo, Vivacqua e Garcia de Rezende foram, ainda, convidados para assinar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932.

O Espírito Santo recebeu León Walther do Instituto Jean-Jacques Rousseau em 1929 e, de algum modo, a escola ativa capixaba teve lugar na revista da Liga Internacional pela Educação Nova, merecendo comentários de Adolphe Ferrière, seu maior inspirador, ainda que nunca a tenha visitado. No encontro entre os textos publicados em *Pour l'Ère Nouvelle* e deles com os documentos produzidos no Espírito Santo, é possível ler indícios de como as ideias se movimentam em torno dos processos de renovação educacional.

A presença da escola activa capixaba na imprensa pedagógica internacional, após a interrupção do processo de reforma no Espírito Santo e o fato de Attilio Vivacqua e Garcia de Rezende tornarem-se signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, indiciam os destinos, por vezes incontrolados, que tomam as ideias em processo de circulação.

Resta dizer que, seja qual tenha sido o caminho, na produção da escola ativa capixaba, os percursos, as apropriações e as subversões tramados pelos reformadores locais ultrapassaram a insularidade da capital Vitória (uma ilha) e do pequeno estado do Espírito Santo, pouco visível ao lado de seus vizinhos mais conhecidos. Seguindo as orientações de Levi (2020), compreendo que essas trocas e esses intercâmbios que propiciaram a produção da escola ativa no Espírito Santo, entre 1928 e 1930, e que constituem uma experiência marcadamente local, pode também contribuir para responder questões da historiografia sobre o movimento da Educação Nova, se colocado em perspectiva transnacional.

Referências

- A Escola nova no Brasil: fala-nos a esse respeito a brilhante educadora Mercedes Dantas que vem de visitar vários Estados do Norte (1930, set. 3). *Diário da Manhã*, (2421), 1.
- A Nova educação no Espírito Santo I: aplicação da escola activa, educação sanitária, educação physica. Página de Educação (1930, ago. 15). *Diário de Notícia*, 5.
- A Reforma da instrução publica (1928, set. 27). *Diário da Manhã*, Vitória, 1.

- A Reforma do ensino espírito-santense: o plano de realizações do secretario de Instrução dr. Attilio Vivacqua, através de uma palestra nesta redacção (1930, set. 26). *Diário de Notícias*, 4.
- Azevedo, F. et al. (1932, mar. 19). A reconstrucção educacional no Brasil: ao povo e ao governo. *Diário Nacional*, 3.
- Berto, R. C. (2013). A constituição da escola activa e a formação de professores no Espírito Santo (1928-1930). Tesis de doctorado. Universidade Federal do Espírito Santo.
- Berto, R. C. y Simões, R. H. S. (2016). O Curso Superior de Cultura Pedagógica (1928-1930) como estratégia de formação de professores e difusão da escola activa nas escolas capixabas. *Cadernos de História da Educação*, 15(1), 398-421. <http://educa.fcc.org.br/pdf/che/v15n1/1982-7806-che-15-01-398.pdf>
- Berto, R. C. y Simões, R. H. S. (2024). Usos estratégicos do jornal *Resumo Escolar* no contexto da reforma escolanovista no Espírito Santo. *Revista Brasileira de História da Educação*, 24(e304), 1-24. <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/TgnBb9bvFMdXKTWYjZytLFF/?format=pdf&lang=pt>
- Boletim de Educação Pública (1930). Rio de Janeiro: Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, 4.
- Carvalho, M. M. C. (1998). Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista, SP: Edusf.
- Carvalho, M. M. C. (2007). A bordo do navio lendo notícias do Brasil: o relato de viagem de Adolphe Ferrière. En J. G. Gondra y A. C. V. Mignot (org.), *Viagens pedagógicas* (pp. 277-293). São Paulo: Cortez.
- Carvalho, M. M. C. (2012). Invenções e tradições na história da educação no Brasil: questionando representações sobre o debate pedagógico na década de 1930. En R. H. S. Simões y J. G. Gondra, *Invenções, tradições e escritas da história da educação* (pp. 97-122). Vitória: Edufes.
- Dadico, L. y Siqueira, R. M. de. (2021). Henri Piéron, Roberto Mange e a História da Psicotécnica no Brasil: representações em disputa. *Revista História da Educação*, 25 (e104764). <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/104764>
- Dr. Attilio Vivacqua: o secretario da Instrucção do Espirito Santo fala ao "Correio Paulistano" (1928, set. 25). *Correio Paulistano*, 2.
- Dr. Leon Walther e a escola nova: de passagem pelo nosso porto fala-nos sobre a educação nova o dr. Leon Walther, professor do Instituto J. J. Rousseau, de Genebra (1929, set. 26). *Diário da Manhã* 1.
- Espirito Santo. Presidente de Estado (1928-1930: Aguiar) (1930, set. 22). *Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo na 3ª sessão da 13ª Legislatura*.
- Faria Filho, L. M. y Vidal, D. G. (2000). Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 19-14. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200003>
- Ferrière, A. (1929). *A lei biogenética e a escola activa* (Coleção Biblioteca de Educação, vol. IX). São Paulo: Companhia Melhoramentos.
- Ferrière, A. (1931a). *L'Amérique latine adopte l'école active : Le magnifique effort des peuples ibéro-américains en faveur de l'éducation nouvelle*. Delachaux&Niestlé.
- Ferrière, A. (1931b). L'Éducation nouvelle au Brésil. *Pour l'Ère Nouvelle. Revue Internationale d'Education Nouvelle*, 67, 85-90, Paris, Musée Pédagogique. <https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/all/modules/ereNouvelle/pdf/1931-67.pdf>.

- Ferrière, A. (1934). *A escola activa*. Porto: Editora Educação Nacional.
- Fezende, M. (1931, jun. 6). Historia triste. *Diario da Manhã*.
- Ginzburg, C. (2002). *Relações de força: história, retórica, prova*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Houssaye, J. (2007). Pedagogias: importação-exportação. En A. C. Mignot y J. Gondra (orgs.), *Viagens Pedagógicas* (pp. 294-314). São Paulo: Cortez.
- Levi, G. (2000). *A herança imaterial: trajetória de um exorcista no Piemonte do século xvii*. Civilização Brasileira.
- Levi, G. (2020). Micro-história e história global. En: M. Vendrame y A. Karsburg, *Micro-história: um método em transformação* (pp. 19-34). São Paulo: Letra e Voz.
- Loureiro, C. (2024). “Écouter la voix d’un continent lointain”? *Les interconnexions entre le Bureau international d’éducation et l’Amérique latine (1912-1939)*. Tesis de doctorado. Université de Genève, Suisse.
- Monarcha, C. (2009). *Brasil arcaico, escola nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920 e 1930*. São Paulo: Unesp.
- Moraes, D. (1929, jul. 4). A escola activa é a escola da saúde. *Diario da Manhã*, Vitória, p. 1.
- Moraes, P. D. (1931). L’École active brésilienne d’Esprito Santo. *Pour L’Ère Nouvelle. Revue Internationale d’Education Nouvelle*, 1(67), 96-99. <http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/all/modules/ereNouvelle/pdf/1931-67.pdf>
- Moraes, P. D. (s/d). *Pedagogia científica*. Vitória: Oficinas do Diario da Manhã.
- O Ensino no Espírito Santo (1929, nov. 5). *O Jornal*. n. 3.
- O Ensino publico nos estados brasileiros: o que observou em sua viagem de estudo a escriptora Mercedes Dantas (1930, set. 20). *Jornal do Brasil*, 7.
- O Estado do Espírito Santo (1930, out. 8). *O Globo*. párr. 1.
- Os Novos methods de ensino no Espírito Santo (1929, out. 25). *Diario da Noite*. párr. 6.
- Paulilo, A. L. (2007). *A estratégia como invenção: as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1935*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- Pimentel, E. Toda semana (1929, mai. 16). *Vida Capichaba*, (175), 1.
- Pires, R. L. (2021). *Escritas itinerantes: a Reforma da Instrução pública do Distrito Federal na revista Pour l’Ère Nouvelle e no Boletim de Educação Pública (1927-1931)*. [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
- Plano, origem, fundamentos e objetivos da reforma do ensino espírito-santense: o relatório exposto hontem, na Reunião Educacional, pelo dr. Attilio Vivacqua aos diretores da Instrução e representantes dos Estados (1930, set. 28). *Diario de Noticias*, 2.
- Reunião Educacional: o dia do Espírito Santo – exposição da escola activa (1930). *O Paiz*, 2.
- Rezende, G. (1929, jun. 19). A propósito do ensino antropofágico. *Revista de Antropofagia*, São Paulo, 1(11), 10. <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm-ext/1304>
- Rezende, G. (1930) O ensino no Espírito Santo. *Movimento Brasileiro*, (13), 12.
- Simões, R. H. S. y Berto, R. C. (2019). Pedagogia científica, brasilidade e formação de professores na escola ativa capixaba em redes de sociabilidade: panoramas do cais. *Acta Scientiarum – Education*, 41(e44204), 1-12. <http://educa.fcc.org.br/pdf/actaeduc/v41/2178-5201-aseduc-41-e44204.pdf>
- Subrahmanyam, S. (1997). Connected Histories: Notes towards a Reconfiguration of Early Modern Eurasia. *Modern Asian Studies*, 3(31), 735-762. <http://www.jstor.org/stable/312798>.

- Toledo, M. R. A. y Carvalho, M. M. C. (2017). A tradução de John Dewey na Coleção Autoral Biblioteca da Educação. *Educação e Sociedade*. 38(141), 999-1015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017157307>
- Vera, E. R. y Fuchs, E. (2021) O transnacional na história da educação. *Educação e Pesquisa*, (47). <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/190580>.
- Vidal, D. G. (2021). Cem anos da *New Education Fellowship*. En R. S. Rabelo y D. G. Vidal, *Escola Nova em circuito internacional: cem anos da New Education Fellowship*. Fino Traço.
- Vidal, D. G. y Camargo, M. J. G. (1992). A imprensa periódica especializada e a pesquisa histórica: estudos sobre o Boletim de Educação Pública e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 73(175), 407-430.
- Vidal, D. G. y Rabelo, R. S. (2020). Movimento internacional da Educação Nova: um problema de pesquisa. En D. G. Vidal y R. S. Rabelo, *Movimento internacional da Educação Nova*. 2. ed. Fino Traço.
- Vivacqua, A. (1929). O ensino público no Espírito Santo (Entrevista concedida ao jornal). *Diário da Manhã*.
- Vivacqua, A. (1930). Escola ativa brasileira: sua aplicação no Estado do Espírito Santo. *Boletim de Educação*, separata.

La Escola Nova y la propuesta de utilizar el cine como apoyo educativo en Caxias do Sul/RS(1950-1960)

Escola Nova and the proposal to use Cinema as educational support in Caxias do Sul/RS(1950-1960)

A Escola Nova e a proposta de uso do Cinema como suporte educativo em Caxias do Sul/RS – Brasil (1950-1960)

Elisângela Cândido da Silva Dewes*
José Edimar de Souza**

Resumen

Este estudio investiga el cine educativo como recurso de la cultura material escolar en el contexto del movimiento Escola Nova, centrándose en la ciudad de Caxias do Sul (RS), entre 1950 y 1960. La Historia Cultural fue elegida como una perspectiva teórica y metodológica, ya que articula el análisis documental y la Historia Oral para comprender cómo las prácticas pedagógicas y los discursos modernizadores incorporaron el cine como un dispositivo para la educación escolar y extraescolar. Como resultado, se identifica que el cine se instrumentalizó como un recurso para modernizar las prácticas pedagógicas, reconfigurando el espacio escolar, a través de materiales que valoraban la experiencia de las asinaturas en el proceso de constitución del conocimiento, frente a las premisas del

* Universidade de Caxias do Sul, Brasil. ORCID: [<https://orcid.org/0000-0002-2281-7017>]. Correo electrónico: elisangela.silva@ucs.br.

** Universidade de Caxias do Sul, Brasil. ORCID: [<https://orcid.org/0000-0003-1104-9347>]. Correo electrónico: jjesouza1@ucs.br.

Cómo citar este artículo:

Cândido da Silva Dewes, E. y Edimar de Souza, J. (2026). La Escola Nova y la propuesta de utilizar el cine como apoyo educativo en Caxias do Sul/RS(1950-1960). *Revista Mexicana de Historia de la Educación, Dossier*, 2026, 113-134. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v14i27.731>



movimiento Escola Nova; pero también fue un medio para promover el control social, que reflejaba los intereses políticos de la época, a través de la proyección de saberes que tenían por objetivo una educación fuera de la escuela.

Palabras clave: Brasil, Cine Educativo; Cultura Material Escolar; Nueva Escuela; Río Grande del Sur.

Abstract

This study investigates educational cinema as a resource of school material culture in the context of the Escola Nova movement, focusing on the city of Caxias do Sul (RS), between 1950 and 1960. Cultural History was chosen as a theoretical and methodological perspective, as it articulates documentary analysis and Oral History to understand how pedagogical practices and modernizing discourses incorporated cinema as a device for school and out-of-school education. As a result, it is identified that the cinema was instrumentalized as a resource to modernize pedagogical practices, reconfiguring the school space, through materials that valued the experience of the subjects in the process of constituting knowledge, in the face of the New School premises; but it was also a means of promoting social control, which reflected the political interests of the time, through the projection of knowledge that aimed at an education outside school.

Keywords: Brazil; Educational Cinema; New School; School Material Culture; Rio Grande do Sul.

Resumo

Este estudo investiga o cinema educativo como recurso da cultura material escolar no contexto do movimento da Escola Nova, com foco na cidade de Caxias do Sul (RS), entre 1950 e 1960. Optou-se pela História Cultural como perspectiva teórica e metodológica, por articular a análise documental e a História Oral na compreensão de como práticas pedagógicas e discursos modernizadores incorporaram o cinema como um dispositivo de formação tanto escolar quanto extraescolar. Como resultado, identifica-se que o cinema foi instrumentalizado como recurso para modernizar as práticas pedagógicas, reconfigurando o espaço escolar por meio de materiais que valorizavam a experiência dos sujeitos no processo de constituição de saberes, em consonância com as premissas Escolanovistas. Também foi um meio de promover um controle social, refletindo os interesses políticos da época por meio da projeção de saberes voltados à educação fora da escola.

Palavras-chave: Brasil; Cinema Educativo; Cultura Material Escolar; Escola Nova; Rio Grande do Sul.

Introdução

Este estudo tem como temática o Cinema Educativo e busca compreender os diálogos estabelecidos entre esse recurso e o movimento da Escola Nova, com foco na proposta da inserção de seus materiais a uma cultura escolar estabelecida no estado do Rio Grande do Sul —na cidade de Caxias do Sul— no período de 1950 a 1960.

O recorte geográfico e temporal permite identificar como as práticas pedagógicas e os dispositivos escolares foram atravessados por discursos modernizadores que defendiam o uso do cinema como um meio eficaz para a formação dos sujeitos. O contexto definido na cidade de Caxias do Sul,¹ localizada na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul²/Brasil, está associado às primeiras evidências localizadas, pelos pesquisadores deste estudo, do uso desse recurso como suporte às práticas pedagógicas nessa região do país. Já, o recorte temporal compreende o período de início e ascensão do uso do cinema educativo em um contexto escolar regional.

O aporte teórico fundamenta-se na História Cultural, especialmente na concepção de que a escola constitui um espaço de socialização emocional e simbólica. Como aponta Escolano Benito (2018: 19), “todos los elementos que definen el régimen escolar comportan, cada uno por separado y como conjunto, una semántica que ejerce sobre toda la infancia una educación sentimental bien definida y de influencia duradera”. Essa educação dos sentimentos foi, em grande parte, impulsionada pela adoção de novos materiais didáticos, entre eles o cine-

¹ Caxias do Sul é uma cidade situada na região nordeste do Rio Grande do Sul (serra), uma cidade com uma população de cerca de 500 mil habitantes, consolidada como o segundo maior município do Estado em habitantes e representatividade econômica (Caxias do Sul, 2025). Foi um dos destinos escolhidos pelos imigrantes italianos, no final do século XIX, que migraram da Europa mobilizados pelo Programa de Colonização e Imigração realizado pelo Governo Imperial. A Colônia Caxias foi a sede da colonização italiana no Estado. Caxias se desenvolveu de forma vertiginosa, tornando-se um município autônomo que passou a contar com a força econômica de uma variedade de segmentos como agricultura, indústria e comércio. Com a contribuição do trabalho desses imigrantes na agricultura, especialmente com a produção de uvas e vinhos; teve, também, um avanço representativo da urbanização e de materiais advindos da modernidade, como os destinados à cultura e ao lazer (Heredia y Fontana, 2018).

² O Rio Grande do Sul está localizado no extremo sul do país, constitui-se por 497 municípios, uma área total de 281.707,15 Km² e uma população de mais de 10 milhões de habitantes (é o sexto estado com maior população no Brasil). Uma população que mostra uma diversidade étnica com descendentes de povos como: indígenas, negros e europeus; essa característica multicultural do povo é refletida na diversidade cultural e na paisagem. Com um clima temperado do tipo subtropical – no verão apresenta temperaturas elevadas, enquanto no inverno há uma presença predominante de baixas temperaturas (Atlas socioeconômico, 2022).

ma, entendido não apenas como recurso tecnológico, mas como linguagem e mediação cultural. Materiais que foram utilizados para apoiar e renovar a educação e, portanto, contribuem para compreendermos sobre

una historia holística de la educación que estudie los usos de los objetos, las vinculaciones de unos materiales con otros, las relaciones de estos con los actores y con las prácticas empíricas que ponen en acción, su ubicación en los espacios institucionales y la imbricación de todas estas mediaciones en la estructuración de la tecnología de la enseñanza como modo de producción. (Escolano Benito, 2018: 17).

A análise dos usos educativos do cinema ajuda com entendimentos sobre como os diálogos estabelecidos com a modernidade foram mobilizados para uma transformação da escola. Ao situar o Cinema Educativo, nesse contexto, buscamos entendimentos sobre as interfaces com a proposta “Escolanovista”³, que defendia uma escola mais ativa, sensível às experiências e comprometida com uma formação integral do sujeito.

O uso dessas inovações materiais possibilita perceber outras dimensões do campo educativo, entre elas, as concepções pedagógicas, as práticas docentes, os saberes mobilizados e os símbolos que contribuem para a constituição de sentidos no “mundo escolar”. Esses elementos ajudam a decifrar os modos pelos quais a escola se constrói e se reconfigura a partir dos movimentos pedagógicos. Instigam, ainda, reflexões sobre os intercâmbios estabelecidos entre a escola e o “mundo social”, que ocorrem, por exemplo, quando determinados materiais —como o cinema, originalmente legitimados fora da escola, passam a integrar a cultura escolar. Nessa transposição, os materiais ganham nova funcionalidade e tornam-se, como afirma Souza (2007: 165-169), “indicadores de relações sociais e, como parte da cultura material, atuam como direcionadores e mediadores das atividades humanas”.

Sob essa perspectiva, propomos conexões entre a apropriação do cinema e os pressupostos da Escola Nova, na medida em que o contexto social, histórico e político do período evidencia como “as ideias se encarnam em dispositivos dedicados às artes de fazer, que se apropriam seletivamente de um sistema pedagógico, trabalhando com modos de uso possíveis numa determinada conjuntura” (Valdemarin, 2010: 128).

3 Da Escola Nova

Quanto ao percurso metodológico, este estudo articula a análise documental histórica com a metodologia da História Oral. Tal escolha visou conferir maior rigor a interpretação dos dados, uma vez que o cotejamento entre fontes documentais e narrativas permite o confronto de evidências, contribuindo para a validação ou refutação das hipóteses formuladas. Consonantes à concepção de que a pesquisa historiográfica se constitui a partir de evidências que exigem do pesquisador o exercício constante de ultrapassar sua própria contemporaneidade: “a pesquisa historiográfica constitui-se em evidências coordenadas e interpretadas (...) sem deixar cair, entretanto, (...) numa interpretação errônea, distorcida do passado” (Pimentel, 2001: 192).

Nesse sentido, realizamos a exploração de acervos físicos e digitais em busca de documentos que pudessem oferecer vestígios do passado capazes de esclarecer os diálogos que impulsionaram o uso do cinema como recurso pedagógico. Entre os materiais localizados estão programas de ensino, jornais e boletins pedagógicos, correspondências de órgãos oficiais e transcrições de entrevistas. Esses documentos foram consultados em acervos como no Arquivo Histórico João Spadari Adami e no Museu Murialdo, ambos situados na cidade de Caxias do Sul, bem como no Centro de Documentação da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Complementarmente, foram analisadas fontes de circulação local, regional e nacional, por meio da Hemeroteca Digital Brasileira e do acervo do Centro de Pesquisa e Documentação em História Contemporânea do Brasil (CPDOC), com destaque para periódicos pedagógicos e comunicações institucionais.

No que diz respeito à História Oral, consideramos as transcrições de entrevistas realizadas por outros pesquisadores com “personagens” que tiveram contribuição no ensino de Caxias do Sul; e também a narrativa de ex-aluno da Escola Normal Rural Murialdo concedida a um dos pesquisadores deste estudo.

A documentação coletada foi analisada e sistematizada por meio de uma planilha no *software* Microsoft Excel. Essa ferramenta permitiu o cruzamento entre diferentes tipos de fontes de maneira ágil e eficiente, por meio da aplicação de filtros nos descritores das colunas. Tal procedimento facilitou a correlação entre conteúdos, possibilitando confrontar evidências provenientes de documentos escritos e relatos orais em um mesmo suporte de análise. A escolha desse dispositivo se justifica pela sua capacidade de integrar diferentes formas de dados, ampliando as possibilidades interpretativas e fortalecendo a triangulação metodológica.

A partir desse percurso foi possível a análise e confronto de evidências entre as fontes, a realização de reflexões e a elaboração de considerações sobre o

tema. Mais adiante apresentaremos algumas evidências e ponderações realizadas e que estão relacionadas ao objetivo do estudo. Contudo, antes de prosseguirmos, consideramos relevante apresentar alguns dados sobre o contexto histórico, político e social —em âmbito nacional, regional e local— que envolveram a proposição do uso do cinema como um recurso educativo; o que faremos brevemente a seguir.

O Contexto de circulação das ideias de renovação do campo educativo

O percurso da História da Educação no Brasil é marcado por constantes diálogos com movimentos de renovação pedagógica originados na Europa e na América do Norte. Concepções e propostas educacionais desses contextos foram, ao longo do tempo, apropriadas, reinterpretadas e difundidas por diferentes intelectuais brasileiros, muitos dos quais desempenharam um papel central na organização do campo educativo em âmbito nacional. Antes mesmo do movimento “Escolanovista”, que ganharia força no início do século xx, já circulavam, a partir do século xix, concepções vinculadas ao Método Intuitivo. Essa abordagem defendia o uso de objetos concretos no processo de ensino, com o objetivo de facilitar a construção de conceitos abstratos, estimular a educação dos cinco sentidos e apresentar conhecimentos a partir da observação da natureza e da indústria. Nesse contexto, materiais pedagógicos e espaços de apoio passaram a ser compreendidos como recursos essenciais ao desenvolvimento sensorial e à formação de ideias (Valdemarin, 2004).

Outros movimentos pedagógicos que emergiram posteriormente, como o método de ensino progressista, também atribuíram centralidade aos objetos, às atividades e aos espaços educativos, reconhecendo neles um papel fundamental como mediadores do processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, tais recursos pedagógicos passavam a integrar intencionalmente as práticas escolares, promovendo experiências sensoriais, despertando o interesse dos alunos e favorecendo a sua participação no processo de constituição de saberes. Essas concepções defendiam, ainda, a aproximação entre o “mundo social” e o “mundo escolar”, a partir de um olhar pedagógico que considerava a criança inserida em um dado contexto social, carregando consigo experiências e saberes produzidos fora da escola.

Esse movimento renovador das práticas educativas no Brasil esteve articulado ao contexto político do Estado Novo, instaurado em 1937, a partir do golpe de Estado que suspendeu a Constituição de 1934 e consolidou a ascensão de Getúlio Vargas ao poder (Gomes, 1982). Nesse cenário, as ideias pedagógicas inspiradas em experiências internacionais foram apropriadas por intelectuais brasileiros e adaptadas à realidade nacional. A proposta do movimento da Escola Nova ultrapassava as questões pedagógicas, assumindo um caráter estratégico dentro do projeto político do período, que tinha a educação como um meio para a construção de uma identidade nacional.

Como observa Oliveira (1982: 28), a renovação escolar proposta naquele momento histórico buscava romper com a imagem de um Brasil rural e oligárquico, projetando o país em direção a um modelo urbano-industrial, considerado símbolo de desenvolvimento e modernidade. A educação, nesse contexto, era convocada a desempenhar um papel decisivo na superação do atraso econômico e social, posicionando-se como caminho viável para inserir o Brasil em um novo cenário.

Nesse contexto, Lourenço Filho foi um intelectual de destaque na difusão das ideias de renovação pedagógica, cuja atuação buscou articular os ideais da Escola Nova aos interesses políticos e sociais do país. Sua trajetória é marcada por uma significativa produção teórica e por iniciativas práticas no campo da educação, especialmente no que diz respeito à psicologia experimental, à assistência social no ambiente escolar, à orientação vocacional e à reintegração social de jovens em situação de delinquência (Silva, 2007). Práticas que indicam um entendimento amplo da escola, não apenas como espaço de instrução, mas como campo de transformação social. Entre suas obras, destaca-se *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, de 1929, na qual expressa o anseio por uma educação integral e comprometido com a realidade social do aluno.

As ideias de Lourenço Filho, assim como as de outros educadores e intelectuais brasileiros, integraram esse movimento de renovação, em grande parte, inspirado em experiências pedagógicas desenvolvidas em contextos internacionais, cujos resultados já se mostravam significativos. Assim como em outras nações que vivenciavam os efeitos da industrialização, o Brasil também se deparava com profundas transformações sociais, culturais e econômicas, que impactavam as crenças, os hábitos e os modos de vida da população (Valdemarin, 2010). Era necessário, portanto, repensar a escola, suas práticas e suas finalidades para adequá-las às novas demandas da sociedade.

Nesse contexto, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, publicado em 1932 e assinado por diversos intelectuais, representou um marco importante na

consolidação dessas ideias de renovação. O documento expressava um projeto de reconfiguração do campo educativo, não apenas pela circulação de novas concepções, mas também pela tentativa de legitimar determinadas práticas escolares. Entre as proposições defendidas no Manifesto, destaca-se a orientação para o uso de instituições auxiliares ao ensino, entre elas, o cinema, o rádio e a imprensa —recursos percebidos com um potencial educativo e social em práticas no interior da escola. Havia, nesse sentido, a crença de que a escola moderna, equipada com novos recursos e conectada às práticas culturais da sociedade, poderia assumir um papel estratégico de formação dos sujeitos e de transformação social.

No estado do Rio Grande do Sul o movimento de renovação buscava acompanhar as diretrizes projetadas em âmbito federal, mas adaptado às especificidades e aos desafios regionais. As transformações no sistema escolar consolidaram-se a partir da ampliação da municipalização do ensino, o que representou um redimensionamento da gestão educacional e das responsabilidades dos municípios (Bastos y Tambara, 2011).

No que se refere aos elementos centrais para a nova reconfiguração do campo educativo, destaca-se a atenção para o aspecto científico e de implementação de uma pedagogia experimental. Nesse cenário, a formação docente adquiriu um papel estratégico, impulsionando a adoção de práticas inovadoras na escola. Além disso, o trabalho técnico, vinculado aos órgãos oficiais de ensino, passou a ser valorizado e a criação de uma imprensa pedagógica, atrelada a esses mesmos órgãos, colaborou para a divulgação e apropriação das ideias de renovação. A reconfiguração administrativa das instâncias educacionais também favoreceu a implementação de mudanças (Peres, 2000).

Um movimento relevante nesse processo ocorreu após a Revolução de 1930, quando José Antônio Flores da Cunha assumiu o governo do Rio Grande do Sul como interventor federal. Sua gestão promoveu uma ampla reorganização do ensino no estado, com destaque para a criação da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública e do Conselho Estadual de Educação. Outro acontecimento significativo foi a fundação da Universidade de Porto Alegre, no ano de 1934, favorecendo o deslocamento das concepções filosóficas ancoradas no pensamento positivista para ideias mais renovadoras (Bastos y Tambará, 2011).

No entanto, foi no período de gestão de José Pereira Coelho de Souza (1937-1945) que emergiram mudanças mais expressivas no que se refere a modernização escolar. Coelho de Souza defendia uma escola que oferecesse uma formação

integral e não apenas voltada para a instrução, ideia que coadunava com as do movimento “Estadonovista”. Algumas transformações, durante a sua gestão, foram, ainda, orientadas pela consultoria de Lourenço Filho (Peres, 2000).

Nesse cenário, a criação do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul (CPOE/RS) foi um marco relevante no processo de institucionalização das ideias de renovação. Vinculado à Secretaria de Educação e Saúde Pública, o CPOE/RS assumiu a função de planejar, acompanhar e orientar as práticas pedagógicas. Passou a ser responsável pelas propostas, materiais de apoio e por sugerir atividades para o aperfeiçoamento do trabalho docente. A constituição do CPOE/RS materializou a intenção do governo gaúcho em organizar e projetar, de forma planejada, os princípios da educação renovada. A proposta de educação incorporava temas e práticas para uma formação moral do aluno, trabalhava questões sociais, ações de educação para a saúde e higiene, proposições que dialogavam com os ideais em âmbito federal de desenvolvimento do nacionalismo (Bastos y Tambará, 2011: 376).

O CPOE/RS utilizou uma série de recursos para a proliferação das ideias de renovação das práticas pedagógicas, entre eles o Boletim do CPOE —um impresso produzido para a circulação de orientações, sugestões e de um regramento da educação pública no Estado. Outro meio significativo e com grande abrangência foi a Revista do Ensino, professores vinculados ao órgão estadual responsabilizavam-se pelos editoriais que apresentavam as inovações ligadas ao campo educativo e faziam referência ao movimento da Escola Nova:

[...] Hoje a escola deve atrair a criança que se deve sentir feliz e contente dentro dela [...] Hoje toda professora que se forma sabe que a criança tem direito à saúde e, portanto, à assistência sanitária, à alimentação adequada, vestuário higiênico, habitação salubre [...] É por isso que a escola moderna procura rodear as crianças de todos os quesitos necessários para instruí-las e educa-las [...] E ao professor moderno e compenetrado compete, pois, hoje, principalmente nos primeiros anos, apresentar as suas lições de um modo agradável e atraente [...] (Schultz..., 1939: 101-102).

De modo semelhante, a educação pública em Caxias do Sul contou com o suporte de conteúdos que circulavam por meio da imprensa pedagógica, inclusive com a assinatura da Revista do Ensino que era percebida como um recurso eficiente para a atualização dos professores municipais (Troian, 1954). Uma outra publicação com produção dos profissionais ligados à Diretoria da Instrução

Pública Municipal —o Despertar apresentava propostas de práticas e materiais para renovar o ensino como, por exemplo, o Cinema.

Porém, esse trânsito de ideias sobre a renovação da educação em âmbito municipal é anterior a circulação desses periódicos, ela inicia com a instauração do Estado Novo e, por isso, está associada a ações nacionalizadoras. É a partir desse período que há uma expansão das escolas públicas impulsionada pelo fechamento de instituições étnicas-comunitárias, como as sustentadas por Associações de Mútuo Socorro, ligadas a instâncias religiosas e/ou organizadas pelas próprias comunidades do interior do município (Rech y Luchese, 2018).

Caxias do Sul também esteve no itinerário de intelectuais que defendiam a renovação, estabeleceu diálogos a partir de visitas intermediadas pelo governo do estado do RS. Em um despacho do Secretário da Educação do Estado, Dr. Coelho de Souza, ao Prefeito Dante Marcucci, há indícios da visita de Lourenço Filho ao município e o indicativo de que a escolha tenha sido feita por uma relação de confiança entre as esferas públicas (Souza, 1939: 2). A vinda de Lourenço Filho repercutiu de forma positiva, a troca de correspondência do representante do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos com o Prefeito demonstra um possível interesse em estreitar essa relação: “[...] DD. Prefeito Municipal. Caxias. [...] desejo renovar os meus vivos agradecimentos á vossa gentil acolhida [...] Espero receber informações relativas ao desenvolvimento do ensino municipal, [...] Saudações. (as.) Lourenço Filho [...] (Lourenço Filho, 1939, s/p).

Outras evidências indicam que o município estava alinhado com as orientações oriundas tanto em dimensão federal quanto estadual, como a matéria publicada em 1941, que anuncia: “O professorado Municipal de Caxias acompanha a Evolução da Moderna Pedagogia”. O texto noticia a oferta de um curso de pedagogia teórica e prática financiado pelo governo municipal. Além disso, as referências sobre os ensinamentos cívicos em espaço escolares sinalizam para uma apropriação de ideias pedagógicas que fortaleciam as concepções políticas da época (Comemorações da semana da pátria, 1940: 2).

O regulamento de Instrução Pública de Caxias do Sul (1951) é outro documento que evidencia essa apropriação, em trechos como nos objetivos do ensino primário: “inspirado nos princípios de liberdade, no amor à Pátria e nos ideais de solidariedade humana [sic] será gratuito, obrigatório e só poderá ser dado em língua portuguesa”. E, ainda, em: “O ensino a que se imprimirá um cunho prático e intuitivo compreenderá, além da educação intelectual, a educação moral, cívica e física (...) basear-se-á nos modernos métodos e processo e será ministrado pelo sistema de co-educação” (Troian, 1951: 1).

Em matéria publicada no Jornal Despertar, na coluna “Educação e Ensino” as referências à Escola Nova mostram, também, que havia o entendimento sobre a posição central dos alunos no processo de ensino: “A escola Nova exige que o professor conheça seus alunos, saiba avaliar a extensão de suas inteligências, julgue suas possibilidades inatas ou adquiridas, afim de poder guiá-los, orientá-los na sua formação” (O interesse como fator disciplinar, 1953: 2).

Há, ainda, evidências de que havia a circulação de orientações para a promoção de metodologias renovadoras em reuniões entre o corpo docente, como a que foi registrada em ata do grupo Escolar “Duque de Caxias”, coordenada pela Diretora da instituição, Marieta Pain Cidade:

(...) entende-se por Escola Nova o movimento de renovação dos processos pedagógicos estabelecidos. O sábio procura sempre aprimorar seus estudos, procurando, indagando e experimentando. A Pedagogia é uma ciência, seu campo é vasto e foi muito abandonado até (...) pouco tempo. Era justo, pois que surgissem os grandes mestres e a reforma da Escola antiga impôs-se lhes como um dever (Bertelli, 2008: n.p.).

O documento denuncia que a Diretora defendia o uso de recursos validados pelo movimento da Escola Nova e conclamava as docentes a refletirem sobre o tema. Diante das evidências, acreditamos que a educação em Caxias do Sul não ficou à margem do movimento renovador. Sob a ingerência de uma gestão municipal “bem” relacionada com as outras esferas públicas de ensino, e também interessada e atenta às referências sobre o tema, o município caminhava para se adequar as concepções pedagógicas que permeavam esse período. Nessa perspectiva, na próxima seção apresentaremos algumas reflexões sobre a apropriação do Cinema a uma cultura material escolar regional e local.

O Cinema e a renovação material para uma “nova escola”

Como já mencionamos, as ideias de renovação do ensino foram reelaboradas no país e disseminadas com a ajuda de um grupo de intelectuais, com o Cinema Educativo não foi diferente. Uma imprensa especializada deu evidência a esses personagens que associavam o cinema à modernização da educação. Um desses meios foi a Revista Escola Nova que circulou no Estado de São Paulo, dedicando uma edição especial sobre o Cinema Educativo, no mês de julho do ano

de 1931. Entre os nomes que surgem na edição, defendendo o uso do Cinema, estão: Lourenço Filho (Diretor Geral do Ensino), J. O. Orlandi (Professor Adjunto do Grupo Escolar Maria José), Jonathas Serrano (Professor do Colégio Pedro II e da Escola Normal do Rio de Janeiro), Francisco Venâncio Filho (Docente do Colégio Pedro II e da Escola Normal do Rio de Janeiro), Canuto Mendes de Almeida (Promotor público), Galaor de Araújo (Inspetor Distrital). Alguns desses “personagens” tiveram um papel representativo em reconfigurações do ensino em diferentes regiões do país, ocupando funções junto ao poder público. Além disso, escreveram obras que se tornaram contribuições significativas para o campo da educação e sobre o Cinema Educativo. Em comum, eles tinham a crença de que o cinema poderia ser um recurso valioso para educar a população por possibilitar a disseminação de conhecimentos sobre costumes, trabalho, natureza, geografia, história, ciências, higiene, biologia, para a adequação das maneiras, do gosto no uso das vestimentas, etc. (Lourenço Filho, 1931).

Algumas obras foram significativas para a implementação do Cinema junto a área da educação, semelhantes a manuais com diretrizes para o uso do recurso, como foi o caso da publicação de Joaquim Canuto Mendes de Almeida, “Cinema contra Cinema”, que apresentava as bases para o uso educativo do cinema com detalhamentos técnicos, de material, sobre a história do cinema e formatos de produção. Também apresentava trechos que tratavam sobre os aspectos educativos do recurso (Saliba, 2003). Outro livro representativo foi escrito por J. Oliveira Orlandi, “O Cinema na Didática”, por indicar caminhos para a implantação do cinema na escola, abordando sobre os aspectos positivos e negativos de seu uso: “O cinema interessa a todas as camadas sociais [...] Por esse motivo deve ser considerado um mal iminente e um benefício de tomo” (Orlandi, 1946: 7).

Essas concepções do uso do cinema na escola também estiveram permeadas pela ideia de combater o “mal” cinema —aquele que era exibido nos espaços convencionais. Para combater esse “mal” havia a necessidade de educar a sociedade para o reconhecimento das diferenças entre o cinema educativo e o comercial. Essa ideia está presente nas obras dos dois intelectuais citados e foi, também, propagada em campanhas promovidas pela Igreja Católica, que teve um papel importante para ações que visavam educar a sociedade sobre uma cultura cinematográfica.

Um outro marco para a apropriação escolar do cinema foi a organização de uma Comissão para tratar sobre o tema, o que culminou com o decreto 21.240, de 4 de abril de 1932, que nacionalizava a censura dos filmes no Brasil. Nesse enredo, o antropólogo Edgard Roquette-Pinto se projeta como um protagonista

do Cinema e do Rádio Educativos, considerando-se um aspecto de institucionalização. A atuação de Roquette-Pinto durante a gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação foi essencial para essa organização do Cinema Educativo com a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE). Em primeiro de março de 1936, o presidente Getúlio Vargas autorizou o funcionamento do INCE; mas, a instituição foi oficializada somente no ano seguinte. Esse órgão passa a organizar e aparelhar o campo educativo (Monteiro, 2006).

Muito além de organizar um serviço para promover a modernização pedagógica, o INCE também cumpriu com a função de dar projeção a conteúdos que reverberavam para uma educação que colaborava para moldar os cidadãos aos padrões desejados pela política nacionalista. Especialmente pela capacidade do recurso em projetar os diferentes cenários nacionais, particularmente, por evidenciar o progresso e orientar sobre condutas que contribuiriam para a construção de um Brasil mais moderno. Além disso, o cinema tinha o potencial de atingir uma plateia bem diversificada, incluindo uma população definida como atrasada por ser analfabeta ou porque vivia em localidades mais afastadas das áreas urbanas (Vargas, 1934: 187-189).

Em âmbito estadual, o uso do cinema como um recurso para o campo da educação aconteceu de forma mais sistematizada a partir de um diálogo entre os poderes federal e estadual. Foi por meio do CPOE/RS que o Cinema Educativo passou a ser utilizado nas escolas, seguindo um modelo semelhante ao operacionalizado em caráter nacional. Apesar de algumas evidências apontarem para outros movimentos que precedem o realizado pela Secretaria da Educação do Estado para o uso do cinema escolar, inclusive com ações na região de Caxias do Sul, foi a partir da constituição do SERCE que as escolas do estado passam a contar com um ordenamento para o uso desse recurso, com a disponibilização de equipamentos e um acervo de filmes próprio. Em dezembro de 1955, o estado do RS assinou um acordo com o Instituto Nacional de Cinema Educativo, tornando-se o primeiro a oferecer um serviço semelhante, em convênio com o governo federal. Esse serviço passou a funcionar em janeiro de 1957 (A oficialização..., 1959: 521).

O serviço cumpria com as finalidades estabelecidas com o Ministério da Educação. A análise de divulgação de acervo de filmes da Filmoteca do SERCE indica que, representativamente, o INCE passou a ser o principal fornecedor de filmes para o serviço estadual. Esses filmes abordavam conteúdos vinculados a disciplinas do currículo escolar, como Física, Botânica, História, Química. Além disso, havia títulos voltados à exaltação de personagens da História Nacional

—figuras que ocupavam altos cargos públicos ou que contribuíram, de alguma forma, para transformar as condições de vida no Brasil, apresentados como modelos a serem seguidos (Cunha, 2017). Outros filmes oferecidos no acervo destacavam o progresso em diferentes regiões do país e evidenciavam a necessidade de um movimento de alfabetização da população. Esses temas foram importantes para o desenvolvimento das políticas nacionalistas. Como também foram, os que tratavam sobre a modernização das práticas de trabalho na área rural e instruíam sobre higiene e saúde, assuntos também abordados em algumas películas oferecidas pelo acervo do SERCE (Filmoteca, 1959).

O Serviço de Cinema Educativo do Estado do RS ainda desenvolvia ações que visavam qualificar os docentes para o uso do cinema. Para tanto, havia a organização de cursos sobre o tema, em parceria com outras entidades sociais, de modo particular, em colaboração com órgãos da Igreja Católica. Outras formações eram patrocinadas pela Secretaria e ministradas por entidades que comprovavam o seu conhecimento e idoneidade, por meio da área de “patrocinação” de cursos, definida sob um regulamento que foi aprovado pelo decreto nº 9362, de 19 de setembro de 1958. Os cursos e organizadores que cumprissem com as exigências tinham a validação das ações por meio de certificados conferidos pela Secretaria da Educação (Patrocinação de Cursos, 1959).

De acordo com Souza (2007: 165) havia a necessidade que esses novos cursos fossem significados pelos professores, portanto além de serem recomendados pelas instâncias superiores de educação, era preciso que fizessem sentido para aqueles que os manuseariam, caso contrário, poderiam estar fadados ao insucesso, porque “os artefatos materiais vinculam concepções pedagógicas, saberes, práticas e dimensões simbólicas do universo educacional”. Nesse sentido, os cursos ajudavam a inspirar o uso do novo recurso, validando-o entre o magistério do estado. Essa qualificação também ajudava sobre a escolha dos filmes e acerca de uma abordagem a ser adotada em sala de aula.

Mais do que treiná-los para o manuseio dos equipamentos, as formações incidiam sobre a necessidade de adotar uma série de novos protocolos predefinidos para serem adaptados a organização escolar, assim, os professores assumiam um papel significativo para oficializar essa metodologia e esse novo regramento que deveria ser apropriado nos processos escolares (Escolano Benito, 2017).

Essas ocasiões também serviam para orientar os docentes sobre os comportamentos compatíveis com os esperados dos alunos durante as sessões: “Essa sessão deve servir para criar bons hábitos e atitudes [...] O aluno deve saber que

[...] devem imperar as boas maneiras [...] ensiná-los a se portarem num cinema como pessoas educadas” (Projeções Cinematográficas, 1959: 523).

Em âmbito municipal, as ações de cinema como suporte pedagógico foram antecessoras à constituição do Serviço de Cinema da Secretaria da Educação do Estado. A proposta de cinema no contexto do ensino público municipal teve a iniciativa da Diretora da Instrução Pública Municipal, professora Ester Troian Benvenuti. O Cinema Ambulante das Escolas Rurais, iniciado em 1951, foi uma estratégia para atingir a comunidade rural —alunos e famílias, instruindo sobre questões de trabalho, saúde e higiene (Cinema educativo..., 1951).

Para contextualizar, entre as décadas de 1930 e 1950, no Brasil, há uma movimentação significativa pela ruralização do ensino, para a implementação de um modelo de ensino adaptado às especificidades de vida das comunidades rurais, que visava uma organização pedagógica e a formação específica de professores para atuar nessas regiões, atendendo a conhecimentos voltados para o trabalho agrícola e para questões sanitárias. Nesse cenário, os materiais de apoio pedagógico foram significativos junto às escolas das regiões rurais (Souza-Chaloba y Moraes, 2022), a exemplo disso, o Cinema. Um esforço que tangenciou tanto as definições para o campo educativo elaboradas pelo movimento da Escola Nova, quanto os interesses das políticas “Estanovistas”.

Essa organização das sessões promovidas pela Diretoria da Instrução de Caxias do Sul emerge em matérias na imprensa:

[...] de conformidade com sugestões apresentadas pela Diretoria da Instrução Pública, a compra de um moderno projetor cinematográfico, a fim de utilizá-lo em campanha educativa no nosso interior [...] A Câmara de Vereadores, apreciando a matéria e atentando para os seus benéficos resultados, concedeu-lhe aprovação e conforme tivemos oportunidade de saber, a Prefeitura já adquiriu o projetor e mesmo fez a sua estreia, há poucos dias, na localidade de Terceira Léguas [...] a Diretoria da Instrução Pública traçou um plano para a exibição de filmes instrutivos e recreativos nas dezenas de escolas espalhadas por todo município. Desta forma, não só os alunos, como os próprios pais, terão oportunidade de assistir cinema na colônia, graças a essa medida que apreciáveis benefícios poderá estender ao nosso meio rural (Cinema Educativo, 1951: 2).

Uma sistematização que incluiu o aval do legislativo municipal e contou com a articulação com outros órgãos, especialmente para o empréstimo de filmes, conforme denuncia o relato da Diretora de Instrução Pública à imprensa

local: “[...] estive também no Consulado Norte-Americano, onde obtive, por empréstimo, diversos e interessantes filmes educativos e recreativos para serem exibidos em nossas escolas do interior do município [...]” (Cinema Educativo, 1951: 3).

Mesmo que o cinema da Diretoria da Instrução tenha sido uma oferta antecessora à criação do SERCE, as evidências apontam para um acordo das propostas municipais ao que era orientado em âmbito estadual e federal. Havia uma proximidade da Diretora da Instrução com a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, pela sua atuação como orientadora do ensino, como ela recorda: “A partir da época que assumi como orientadora então, recebendo orientação do centro de Pesquisas e Orientação Educacionais da Secretaria de Educação [...]” (Benvenuti, 1983: 8).

Nesse período, a administração municipal era condescendente às políticas nacionalistas, cumprindo com as orientações para a implementação de ações nacionalizadoras, particularmente nas localidades rurais que abrigavam um número significativo de imigrantes e descendentes de italianos. Desse modo, o Cinema Educativo, foi uma estratégia para falar com as comunidades do interior, que eram pouco familiarizadas com o português. Entre 1951 e 1954, foram realizadas 205 projeções, para 12.836 crianças e 23.467 adultos (Triches, 1952-1954). A Diretora da Instrução rememora essas sessões de cinema junto às comunidades rurais: “Então eu comprei um projetor cinematográfico de 16 mm [...] E, aos domingos, eu ia passar. Eu marcava com antecedência e ia passar lá na Terceira Légua, em São Virgílio, na Conceição. Nós íamos passar os filmes” (Benvenuti, 1983: 8).

De modo diferente, mas com uma intenção semelhante ao que foi executado pelo SERCE/RS, a Diretoria da Instrução de Caxias do Sul também realizou atividades que visavam preparar os docentes para o manuseio do novo recurso. Talvez pela falta de pessoas e/ou entidades especialistas no tema essas ações estavam inseridas dentro das reuniões do magistério municipal: “Aproveitando a reunião do magistério, a Diretora da Instrução pública fez exhibir diversos filmes [...] para um maior aprimoramento e melhor proveito do ensino [...]” (Reúne-se o Magistério..., 1951: 1). O registro de um desses encontros emerge do Álbum Fotográfico do Ensino Municipal (figura 1A). Na ampliação da foto (figura 1 B) é possível visualizar o projetor à frente da plateia.

Figura 1. Registro da reunião com o magistério caxiense



Fonte: AHMJSA (1951).

Além das ações de cinema realizadas pelo órgão público de ensino municipal, alguns anos antes, ainda na década de 1940, outras escolas utilizaram o cinema como recurso educativo. Entre essas instituições de ensino, duas vinculadas a ordens religiosas católicas: o Colégio La Salle Carmo (Congregação dos Lassalistas) e a Escola Normal Rural Murialdo de Ana Rech (Congregação dos padres Josefinos de Murialdo); ambas funcionavam no formato de internato.

No Carmo, o Irmão responsável pelas projeções rememora o teor dos filmes: “Filmezinhas, sobretudo culturais e alguns recreativos, que a gente conseguia a muito custo. E todas as semanas era feita uma sessão cultural para os alunos [...] Além disso, também, todos os sábados havia um filme recreativo”

(Bonifácio, 1991: 2). Enquanto o Colégio Carmo oferecia os filmes somente para os internos, o Murialdo, após realizar uma pré-estreia dos filmes com os alunos do internato, promovia sessões para toda a comunidade, aos finais de semana.

Embora a literatura localizada no acervo da Escola Murialdo indique haver uma atenção para as ideias de renovação, particularmente para a inserção do cinema como um novo material pedagógico, evidenciado por exemplo com o livro de J. Oliveira Orlandi, *O Cinema na Didática*; outros indícios, como um fichário cinematográfico, apresentam uma posição mais conservadora em relação ao conteúdo dos filmes, por orientação do Serviço de Informações Cinematográficas da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Esse órgão da Igreja tinha a responsabilidade de produzir uma cotação moral dos filmes de um circuito comercial e encaminhá-la para as instituições de ensino e outros órgãos da Igreja no Brasil. A ponderação de Escolano Benito (2017: 41) de que “os sujeitos, por outro lado, habituam ou acomodam sua ação à experiência histórica das instituições nas quais operam que é anterior à sua própria subjetividade”, ratifica a reflexão de que a apropriação do cinema pelas escolas religiosas acomodava uma herança confessional que garantia o funcionamento de dispositivos de controle sobre a nova tecnologia.

As memórias de ex-alunos da Escola Normal Murialdo sobre outros meios de controle, fortalecem essa crença: [...] eles davam três notas - nota de conduta, aplicação e civildade. Os alunos que tinham nota baixa... eles tinham como castigo... de não frequentar o filme (risos). Não participavam! Ficavam na sala de aula estudando [...] (Susin, 2022: 9).

Ressaltamos que a Igreja Católica assumiu um papel significativo junto as decisões relacionadas ao campo educativo em âmbito federal. Mas, essa relação não era tão harmônica, fora construída para o alcance de objetivos de ambas as partes. A Igreja contribuía para munir os cidadãos brasileiros de valores morais, portanto, apoiava o totalitarismo do governo “em troca do apoio governamental para suas obras e instituições e de uma ação repressiva contra aqueles que se apresentavam como um possível obstáculo” (Horta, 2012: 255).

Destacamos que a Igreja também esteve muito próxima do ensino público municipal. Em suas memórias, a professora Ester Troian Benvenuti reconhece a referência da Igreja Católica na educação local, considerando que os religiosos possuíam um conhecimento mais adiantado, pela bagagem cultural construída na pátria de origem (Benvenuti, 1983: 8).

Considerações Finais

A análise empreendida neste estudo evidenciou que o cinema educativo, no contexto das décadas de 1950 e 1960, foi muito mais do que um simples recurso didático: foi um artefato cultural atravessado por interesses políticos, sociais e pedagógicos. Sua apropriação pelas instituições escolares de Caxias do Sul, alinhada aos pressupostos da Escola Nova, ilustra como os dispositivos materiais adquirem novas funções e significados ao serem inseridos no espaço escolar, contribuindo para a produção de saberes e, também, para impulsionar a apreensão de novos valores e condutas.

As práticas analisadas revelam que a introdução do cinema educativo não ocorreu de forma neutra ou espontânea. Ela foi permeada por estratégias de controle social, dentro das políticas de nacionalização desenvolvidas pelos governos, bem como serviu a interesses de instâncias religiosas, ratificando que a cultura material escolar é indissociável das disputas simbólicas que configuram o campo educativo. Nesse sentido, a escola tornou-se um espaço de incorporação de materiais que foram coordenados aos interesses Escolanovistas, mas que cumpriam, igualmente, um papel em outras instâncias que extrapolavam a área da educação.

O cinema, nesse processo, adentrou o espaço escolar não apenas com o pressuposto de modernizar as práticas pedagógicas, mas também operou no sentido de promover uma apropriação de conhecimentos voltados ao trabalho, para a civilidade e o civismo, atravessado por intencionalidades que incluíam saberes que contribuíam para o progresso da nação brasileira e para a manutenção de valores morais e cristãos que colaboravam para a normatização de condutas, a conservação da ordem e um dado controle sobre a população. Assim, mais do que apenas transmitir conteúdos, ele se articulava a um conjunto de estratégias educativas que visavam moldar as sensibilidades e subjetividades, repercutindo sobre a formação dos sujeitos.

Em âmbito municipal, as iniciativas envolvendo o cinema nas escolas, tanto públicas quanto privadas, precederem uma organização estadual que orientava sobre o uso do novo recurso como suporte ao campo educativo. Essas ações iniciais contaram com o aporte de outras instâncias —que forneciam acervos e validavam os conteúdos a serem utilizados. Apesar da ausência de uma diretriz unificada em nível estadual, percebemos que as concepções sobre o uso educativo do cinema estavam alinhadas às diretrizes e discursos que circulavam no plano federal. Orientações inspiradas pelas obras de intelectuais brasileiros ligados

ao movimento Escolanovista, que defendiam o cinema como um meio moderno, capaz de educar e civilizar a população, e que, em diferentes momentos, ocuparam funções representativas junto ao poder público.

Outro aspecto significativo para essa promoção do cinema nas escolas em Caxias do Sul foi a articulação entre os representantes de esferas educativas com instituições que detinham uma dada legitimidade sobre a temática. Nas escolas confessionais, por exemplo, o Serviço de Informações Cinematográficas desempenhou um papel de controle e curadoria, regulando as escolhas de filmes e, com isso, as temáticas permitidas em sala de aula. Já no ensino público, a parceria com o Consulado Americano de Porto Alegre, que disponibilizava um acervo cinematográfico alinhado aos interesses políticos e culturais do país norte-americano, evidencia a presença de um determinado jogo diplomático e ideológico que envolveu o campo da educação.

Embora o cinema tenha sido associado a interesses políticos e ideológicos, reconhecemos, ainda, que a escola, ao se apropriar de suas tecnologias, comumente encontradas em outros espaços sociais, criou uma aproximação entre o “mundo” escolar e o “mundo” social, produzindo uma atualização de suas práticas a partir de experiências de aprendizagem. Essa ideia, em consonância com os princípios da Escola Nova, reforça o papel do cinema como um recurso para a formação não apenas intelectual, mas também de sensibilidades.

Em suma, o movimento de renovação escolar em Caxias do Sul, impulsionado pelas ideias Escolanovistas e mediado pela apropriação do cinema educativo, revela como os projetos de modernização do campo educativo foram constantemente tensionados por múltiplos interesses. Além disso, exemplifica como a modernização de uma cultura material escolar por meio da apropriação de novos recursos reafirma a escola como espaço de negociações culturais e políticas com outros contextos sociais.

Referências

- A Oficialização do cinema educativo. (1959). *Boletim do CPOE*. Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - Secretaria de Educação e Cultura, Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 519-524. Acervo Centro de Documentação da Secretaria Estadual da Educação, SECUC.
- Atlas socioeconômico (2022). <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/inicial>
- Benvenuti, E. T. (1983). *Educação Caxias do Sul*. Transcrição de Entrevista concedida aos pesquisadores Juventino Dal Bó e Liliana Alberto Henrichs. Caxias do Sul. Acervo do Arquivo Histórico João Spadari Adami.

- Bastos, M. H. C. y Tambara, E. (2011). *A escola nova no Rio Grande do Sul: eventos e atores em cena*. En M. E. B. Miguel, D. G. Vidal y J. C. S. Araújo (orgs.). *Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil* (pp. 1920 e 1946). Campinas/Uberlândia: Autores Associados/EDUFU.
- Bertelli, A. C. C. (2008). *Escolas de São Marcos: 1900-2005 - um século de cultura*. Porto Alegre: EST.
- Caxias do Sul (2025). Prefeitura Municipal de Caxias do Sul. Cidade – Apresentação. <https://caxias.rs.gov.br/cidade>
- Cinema educativo para as nossas escolas do interior (1951). *Diário do Nordeste*, 6 de junho. Caxias do Sul: Acervo Hemeroteca Digital.
- Comemorações da semana da pátria (1940). *A Época*, 15 set. Caxias do Sul: Acervo Hemeroteca Digital.
- Cunha, M. T. S. (2017). Representações edificantes: as biografias de personagens históricos nos textos escolares do professor Lourenço Filho (Brasil/1950-70). *Historia Y Memoria de la Educacion*, 6(2017): 29-58.
- Escolano Benito, A. (2017). *A escola como cultura – experiência, memória e arqueologia*. Campinas: Alínea.
- Escolano Benito, A. (2018). *Emociones & Educación*. Madrid: Vision Libros.
- Escolas Normais. Atividades Previstas – Projeções cinematográficas (1954/1955). *Boletim do CPOE 1954-1955*. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação e Cultura (Acervo SECUC), pp. 147-149.
- Filmoteca (1959). *Boletim do CPOE*. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação e Cultura (Acervo SECUC), p. 522.
- Fontana, G. L. y Heredia, V. B. M. (2018). Emigração, industrialização e Cultura do Trabalho: o caso de Galópolis, primeira indústria têxtil da zona de colonização italiana no Rio Grande do Sul. *Ricerche Storiche*, (3), set-dez.
- Gomes, A. M. C. (1982). A construção do homem novo: o trabalhador brasileiro. Introdução. En L. L. Oliveira, M. P. Velloso y A. M. C. Gomes, *Estado Novo: ideologia poder* (pp. 145-154). Rio de Janeiro: Zahar Editora.
- Horta, J. S. B. (2012). *O hino, o sermão e a ordem do dia – Regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)*. 2ed. Campinas: Autores Associados.
- Lourenço Filho, M. B. (1931). Apresentação. *Revista Escola Nova*, 3(3), jul. <https://abre.ai/goj2>.
- Lourenço Filho, M. B. (1939). Honrosas Referências do Prof. Lourenço Filho. *Jornal A Época*, 1 de outubro, n.p. (Acervo Hemeroteca Digital).
- Monteiro, A. N. (2006). *O cinema educativo como inovação pedagógica na escola primária paulista (1933-1944)*. 152 f. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade de São Paulo.
- Muller, O. (1991). Transcrição de entrevista concedida à pesquisadora Bernardina Pereira pelo Irmão Bonifácio. *Educação (aspectos)*, 16 de outubro. (Acervo Banco de Memória do Arquivo Histórico João Spadari Adami).
- O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1984). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Debates e Propostas*. 65(150, maio/ago.), 407-425. https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf.
- O interesse como fator disciplinar (1953). *Jornal Despertar*. Educação e Ensino. Diretoria da Instrução Pública Municipal de Caxias do Sul, p. 2.

- Oliveira, L. L. O. (1982). Introdução. En L. L. Oliveira, M. P. Velloso y A. M. Gomes, *Estado Novo: ideologia poder* (pp. 14-62). Rio de Janeiro: Zahar Editora.
- Orlandi, O. (1946). *O Cinema da Didática*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado.
- Patrociniação de Cursos. *Boletim do CPOE* (1959). Grande do Sul: Secretaria de Educação e Cultura, p. 524. (Acervo SECUC).
- Peres, E. T. (2000). *Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir a escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959)*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- Pimentel, A. (2001). O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, (114): 179-195, novembro.
- Rech, G. L. y Luchese, T. A. (2018). *Escolas italianas no Rio Grande do Sul: pesquisa e documentos*. Caxias do Sul: Educus.
- Reúne-se o magistério primário de Caxias do Sul para tratar dos superiores interesses do Ensino (1951). *Jornal Diário do Nordeste*, 1(19), 22 jun. (Acervo Hemeroteca Digital).
- Saliba, M. E. F. (2003). *Cinema contra Cinema – o cinema educativo de Canuto Mendes (1922-1931)*. São Paulo: Annablume/Fapesp.
- Schultz, Z. C. 1939. A Colaboração dos pais na “Escola Nova”. Órgão de divulgação sob o patrocínio da Secretaria da Educação e Saúde Pública do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. *Revista do Ensino*, 1(2), (Acervo SECUC).
- Silva, R. M. L. S. (2007). O Movimento de Renovação da Educação e o Cinema Educativo. En ANPUH-XXIV Simpnósio Nacional de História, *Anais [...] (pp. 1-9)*. São Leopoldo. <https://abre.ai/gojN>.
- Souza, C. (1939). *A Época. E'cos da visita prof. Lourenço Filho*. Caxias do Sul, 25 jun., p. 2. (Acervo Hemeroteca Digital).
- Souza, R. F. (2007). História da Cultura Material Escolar: Um balanço inicial. En M. L. Bencosta (org.), *Culturas Escolares, Saberes e Práticas Educativas: itinerários Históricos*. São Paulo: Cortez.
- Souza-Chaloba, R. F. y Moraes, A. I. D. (2022). 200 anos de Educação Rural no Brasil: histórias de exclusão, abandono e discriminação. *Educação em Foco*, 25(46), mai./ago.
- Susin, V. Cinema Educativo (2022). [Entrevista concedida a] Elisângela C. S. Dewes para a Tese de doutorado “O Cinema Educativo: material da cultura escolar para a renovação da educação no meio rural de Caxias do Sul-RS (1947-1960), Caxias do Sul, 17 de janeiro.
- Triches, E. (1954). A Administração do município anos 1952-1953-1954. Educação. Caxias do Sul; Acervo Arquivo Histórico João Spadari Adami.
- Troian, E. (1951). Regulamento da Instrução Pública de Caxias do Sul. Caxias do Sul: Acervo Arquivo Histórico João Spadari Adami.
- Troian, E. (1954). Relatório Síntese expositivo das atividades da Diretoria da Instrução Pública de Caxias do Sul. Caxias do Sul: Acervo Arquivo Histórico João Spadari Adami.
- Valdemarin, V. T. (2004). *Estudando as lições de Coisas*. Campinas: Autores Associados.
- Valdemarin, V. T. (2010). *História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso*. São Paulo: Cortez.
- Vargas, G. (1934). O cinema nacional é elemento de aproximação dos habitantes do país. Discurso pronunciado na manifestação promovida pelos cinematografistas. 25 junho. Biblioteca da Presidência da República (Acervo Biblioteca da Presidência da República).

El lugar social y pedagógico de las infancias en la perspectiva de Leonor Hourticou y Luisa Luisi en Uruguay

The social and pedagogical place of childhoods from the perspective of Leonor Hourticou and Luisa Luisi en Uruguay

Silvana Espiga Dorado*

Resumen

Este estudio se inscribe en una coyuntura de transición de los modelos pedagógicos tradicionales a nuevas metodologías de enseñanza, no exento de disputas curriculares y políticas. A partir de un enfoque descriptivo y relacional referiremos a los discursos y argumentos de Leonor Hourticou y Luisa Luisi respecto al rol de la escuela, las prácticas de enseñanza y el lugar pedagógico de las infancias desde la injerencia del escolanovismo. La discusión del artículo se centra en los aspectos que posibilitaron o limitaron la incorporación de los principios escolanovistas. Desde el conocimiento de los principios y experiencias escolanovistas estas dos maestras problematizan y reflexionan de manera situada las implicancias de las concepciones infantiles en los hechos educativos cotidianos. En particular, se focaliza en la (des)obediencia infantil y el orden en el aula.

Palabras claves: escuela nueva, obediencia, pedagogas, infancias.

* Consejo de Formación en Educación (CFE)-ANEP. Flacso Uruguay. Sistema Nacional de Investigadores (SNI) ANII. ORCID: [<https://orcid.org/0000-0003-3970-8033>]. Correo electrónico: [silvanaespigaz@gmail.com]

Cómo citar este artículo:

Espiga Dorado, S. (2026). El lugar social y pedagógico de las infancias en la perspectiva de Leonor Hourticou y Luisa Luisi en Uruguay. *Revista Mexicana de Historia de la Educación, Dossier*, 2026, 135-157. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v14i27.710>



Abstract

The proposed topic falls within the context of transition from traditional pedagogical models to new teaching methods yet considering political and curriculum decisions. From a descriptive and relational approach, we refer to the discourses and arguments put forward by Leonor Hourticou and Luisa Luisi regarding the role of the school, teaching practices, and the pedagogical positioning of childhoods within the framework of the New School movement. The article's discussion focuses on the aspects that enabled or limited the incorporation of Scholanoivist principles. Drawing on their knowledge of Scholanoivist principles and experience, these two teachers problematize and reflect in a situated manner the implications of children's conceptions in everyday educational situations. Emphasis will be placed on one of the Scholanoivist principles: positive sanctions for children's (dis)obedience and order in the classroom.

Keywords: new school, obedience, pedagogues, childhood.

Introducción

En efecto, en el hecho educativo, de cuyo conocimiento y realidad se encarga la pedagogía, intervienen diversos factores: biológicos unos: la naturaleza psicobiológica (personalidad, herencia, diferencias de raza, sexo, edad, etcétera), medio físico ambiente; históricos otros: lenguaje, religión, tradición, cultura, costumbres, leyes, etcétera; sociales aun: familia, escuela, organizaciones culturales, medios de información y comunicación, influencia y sugestión colectivas, etcétera (Jesualdo Sosa, 1968: 10).

Este artículo hace énfasis en la lectura de documentos que muestran la incidencia del escolanovismo en la construcción de nuevas formas vinculares en el aula desde la perspectiva de Leonor Hourticou (1872-1941) y Luisa Luisi (1883-1940). Para dar cuenta de estas dimensiones se abordarán los siguientes textos: *Significación psicológica de la desobediencia infantil y tratamiento educacional de la misma* (1919), y *El momento actual en pedagogía* (1928) de Hourticou, e *Ideas sobre educación* de Luisi (1922). Si bien varios maestros y maestras uruguayos contribuyeron a estas cuestiones, la selección de estas maestras se fundamenta en que ambas ocuparon cargos institucionales relevantes, y mantuvieron un vínculo político y social sostenido con la educación pública. Principalmente, los textos seleccionados dan indicios de la problematización de las prácticas escolares en relación con las taxonomías emergentes de las infancias, y los nodos de discusión propuestos para el análisis son referencia de la difusión de las concepciones circulantes.

Hacia fines de la década de 1920, para las autoridades educativas fueron evidentes los límites de la escuela tradicional; “la escuela pública era un gran mito atravesado por duros y certeros dardos de realidad” (Ruiz, 1997: 48), por lo cual la mirada triunfalista sobre la escuela estaba en crisis. Es así como, se cuestionaron los elementos constitutivos de vínculos escolares y los métodos de enseñanza tradicionales.

Cabe mencionar que, durante las primeras décadas del siglo xx se difundieron y estudiaron una pluralidad de pedagogos y modelos educativos alternativos a la escuela intelectualista y normalista. A partir de viajes, obras y congresos, maestros y autoridades accedieron a enfoques y experiencias de la escuela activa desde los trabajos de Montessori (1870-1952), Dewey (1859-1952), Ferrière (1879-1960) y Decroly (1871-1932), entre otros. En términos generales, la Escuela Nueva fue un movimiento plural, sus ideas presentan corrientes pedagógicas que expresan diferencias en asuntos relativos a la naturaleza del niño, el pensamiento paidocéntrico, las prácticas pedagógicas, los formatos escolares y los métodos de enseñanza, descentrando la mirada en el docente. Desde perspectivas funcionalistas, genetistas, higienistas, eugenésicas, psico-biologicistas, psicosociales y sociales, se procuró atender el cómo debía educarse al niño. Jeusaldo Sosa (1968) subraya que lo nuevo en la escuela activa radicó en centrarse en discutir el cómo en vez del qué. Por lo cual, las aulas se constituyeron en “laboratorios de pedagogía práctica en las que se ensayarían todo tipo de experiencias, y las más exitosas en términos de eficacia se trasladarían, casi por ósmosis, a las escuelas públicas” (Del Pozo, 2002: 50). Con respecto a esto último, veremos que la cuestión de “ósmosis” en el caso de Uruguay pasó por un tamiz de reflexión, centrado en el carácter particular de las escuelas públicas.

En definitiva, puede decirse que el acercamiento a nuevos modelos educativos (por momentos excluyentes) posibilitó un ambiente de discusión que puso en la mira al aula moderna, el rol social y pedagógico de las maestras y de la niñez. Estos saberes no sólo redefinieron los aspectos vinculares, sino también la necesidad de pensar otras modalidades curriculares e incluso materiales. Lo cual involucró tensiones epistemológicas en las que, como señala Caruso el “naturalismo pedagógico [sostuvo] una relación compleja con la escuela [...]” (2001: 99). En relación con las prácticas educativas, el escolanovismo implicó “luchar contra la concepción pasiva y receptiva del alumno, rechazar el silencio lector y los ejercicios mecanicistas, abandonar el memorismo, trascender la relación dual de dar/tomar la lección y superar la dictadura del texto como soporte único del programa” (Escolano, 2006: 329), aspectos que habían caracterizado la escuela del siglo xix y la formación normalista.

Por otra parte, el aporte de estas corrientes pedagógicas fue puesto en diálogo con otros campos de conocimiento como el de la psicología, la puericultura, la pediatría, el higienismo e incluso el jurídico, una mixtura de hibridación epistemológica que se traduce en los documentos y lenguaje de la época. Además de atender a la centralidad político-social en la que se instituyó a la infancia como constructo. Esto implica asumir que “la infancia se caracteriza por su relevancia pública como *medio emergente de educación y formación* que se combina con la naturaleza mediática básica de la educación institucionalizada [...] y también la modifica” (Caruso, 2025: 182), argumentos que se manifestaban claramente en las miradas políticas e higienistas. En tal sentido, la infancia pasó a ser una cuestión pública, y la escuela fue el medio para operar la acción del Estado (en convivencia con el saber médico-higienista y jurídico).

El inicio del siglo xx dio cuenta de la centralidad que tuvo la cuestión social de la infancia. Los temas vinculados con la mortandad, al trabajo infantil, la minoridad, el abandono, el alcoholismo, la tuberculosis y el analfabetismo (Armus, 2005; Alpini, 2018) y las instituciones que atendían a la niñez evidencian la preocupación por esta población vulnerable.¹ En lo educativo, se comenzó a discutir respecto a la educación para niños “anormales” (ciegos, sordomudos, con problemas psiquiátricos o con retardo infantil) (Espiga, 2015, 2021; Darrigol, 2024) creando formatos escolares específicos (escuelas al Aire Libre, Escuela para ciegos, Colonias de vacaciones para niños débiles, etcétera). De manera análoga, el Segundo Congreso Americano del Niño celebrado en Montevideo en 1919 “generó importantes debates públicos y estudios dentro de miradas médicas, jurídicas, pedagógicas y asistenciales que identificaban en ese sector social el porvenir posible de sus naciones” (Silveira Netto Nunes, 2012: 275).² En 1928 el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (CNEPN) dispuso que

¹ “En 1934 se produce la creación de Ministerio de Salud Pública que unifica el Consejo Nacional de Higiene, con funciones fundamentalmente normativas y a la Asistencia Pública Nacional, con funciones asistenciales” (Portillo, 1995: 15).

² “Cuando se trató de institucionalizar el movimiento de los CPN [Congreso Panamericano del Niño] por medio del IIAPI [Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia] las articulaciones principales fueron lideradas por el médico uruguayo doctor Luis Morquio, con la colaboración de innumerables médicos y otras personas relacionados con la infancia, especialmente argentinos y uruguayos [...] En el CPN, celebrado en Uruguay en 1919, Morquio presentó un primer proyecto de estatuto para la institucionalización de una Oficina Internacional Americana de Protección a la Infancia (OIAPI) cuyo objetivo sería constituirse en un ‘centro de estudios, de acción y de propaganda en América’, de todas las cuestiones referentes al niño”. Además, debería ser “un organismo oficial, de todos los países de América de que suscriban, teniendo su asiento en la ciudad de Montevideo” (Silveira Netto Nunes, 2012: 284).

el congreso anual de inspectores abordará la “Lucha contra el analfabetismo” y “El problema de la niñez desvalida al abandonar las escuelas primarias”, entre otros temas (CNEPN, 1942: 24).

Los distintos congresos permitieron establecer redes de circulación de conocimiento, difusión y cooperación en clave local y transnacional. Las legislaciones escolares, las publicaciones de los *Anales de Instrucción Primaria* y enciclopedias de educación dan cuenta de la promoción y difusión de categorías, saberes y metodologías educativas. Uno de los aspectos que se puede evidenciar en los textos es la centralidad que se le dio a la comprensión pedagógica y psicosocial de las infancias. Sin dejar de lado el alcance político en la formación cívica de la niñez. Dicha dimensión se interpreta en las palabras del inspector nacional de la Dirección General de Instrucción Pública, Abel Pérez³:

La preparación completa de un niño en la Escuela es una obra grande y noble, porque es la preparación de un ciudadano, de un obrero fecundo para la vida nacional; la preparación de una mujer es una obra más grande y decisiva aún, porque es la edificación de un nuevo hogar, de un nuevo templo consagrado a la familia, que es el elemento generador de la patria (1901: 9).

En tal sentido, la escuela operó como una tecnología en la que se proyectaron y articularon las aspiraciones de la sociedad moderna como: la ideología del progreso, la confianza en la humanidad, la ciencia, la razón y el valor de la cultura letrada.⁴ Y produjo una “nueva subjetividad: la ciudadanía nacional” (Rodrigo, en Grinberg y Levy, 2006: 61) que aspiró a un imaginario nacional unívoco y socialmente homogéneo. Pero, en sociedades desiguales y heterogéneas la escuela también se instituyó en un espacio que posibilitó el ingreso de los sectores populares a la educación formal, aspecto central en la sociedad uruguaya y en los debates pedagógicos.⁵

³ Abel J. Pérez fue Inspector Nacional de 1900 a 1918, Greisig lo define como “hijo del laicismo francés y claro exponente de los perfiles republicanos del primer batllismo” el cual por su amplio período de actuación fue, para la autora, “un gran modelador de identidad y ciudadanía” (en Caetano, 2013: 312).

⁴ “El impulso batllista de extender el acceso a la educación significó —especialmente a partir de la presidencia de Claudio Williman (1861-1934) en 1907 y la segunda presidencia de Batlle y Ordóñez (1911)— un avance significativo, rompiendo en buena parte, las vallas económicas que impedían el acceso a la cultura de vastos sectores y alimentando la expectativa de ascenso social cada vez más arraigada en el imaginario colectivo” (Garay, 2017: 50).

⁵ A partir del decreto-ley de 1877 la educación uruguaya estableció definitivamente la gratuidad y obligatoriedad, innovó en el carácter gradual y mixto de los cursos y puso en marcha un sistema secularizado. Es en este

En Uruguay, la difusión del escolanovismo se dio a partir de los viajes de los maestros y maestras a países referentes, la participación en las conferencias pedagógicas,⁶ la circulación de libros y la traducción de artículos en los *Anales de instrucción primaria*, la circulación de la *Revista de modernos estudios pedagógicos y sociales*, o de la *Escuela Activa, revista de estudios pedagógicos*, y la participación en congresos pedagógicos. A su vez, por parte de las autoridades públicas hubo un apoyo expreso en promover estas experiencias. En 1930, el nuevo director del Consejo Nacional de la Enseñanza Primaria y Normal (CNEPN) el psiquiatra Santín Carlos Rossi (1884-1936)⁷ propuso difundir esta corriente: “He venido al cargo con ideas pedagógicas distintas de las que se aplicaban y continúan aplicándose en la difusión de la instrucción primaria”. Consideraba que el sistema escolar debía cumplir los principios de la “Escuela de la vida, por la vida y para la vida” de Decroly (Rossi, 1933: 4). Si bien reconocía el peso y permanencia de la tradición de la “escuela nacional” (1933: 32), entendía que el educador podía “salir del molde pedagógico de la escuela intelectualista” (1933: 33) y tener espacios para desarrollar con “el más amplio criterio” un trabajo que le permitiera hacer “razonar a sus alumnos” dejando de lado la tradición memorística:

contexto institucional que se discutió el alcance social de la escuela, en relación con las ideas republicanas y la formación cívica. A nivel institucional, en 1918 se aprobó la ley que creó el Consejo Nacional de la Enseñanza Primaria y Normal (CNEPN, 1918-1972), en sustitución de la Dirección General de Instrucción Primaria (DGIP).

⁶ La primera Memoria 1876-1877 de la Dirección General de Instrucción Pública (DGIP) Reglamentó las Conferencias de Maestros. “Art. 2º. Objeto primordial de las Conferencias de Maestros es el de aunar esfuerzos del preceptorado y dirigirlos a la consecución del procedimiento más apropiado para cumplir satisfactoriamente los deberes inherentes al ejercicio del magisterio, así como de afirmar a los menos versados en el conocimiento de las materias que constituyen el programa didáctico [...]” (p. 35). Las Conferencias pedagógicas se organizaban en la ciudad y la campaña, en particular la DGIP consideró la necesidad “evidente y notoria de perfeccionar en el arte de enseñar al personal docente de campaña [...]” (Varela, 1889: 167).

⁷ El doctor Santín C. Rossi ocupó la presidencia del Consejo a partir del 22 de enero de 1930, sustituyendo al doctor Eduardo Acevedo, hasta 1933. Se graduó de la Facultad de Medicina en 1911 y trabajó como médico en el Hospital Vilardebó. Dirigió por varios años la Colonia de Alienados (Colonia Etchepare). Además, fue ministro de Instrucción Pública y diputado. Desde su cargo impulsó los principios de la escuela activa. Se había adherido a la obra de Julio C. Grauert y Pedro Ceruti Crosa, *Los dogmas, la enseñanza y el Estado*. “En ella se había sostenido no sólo la conveniencia del monopolio estatal de la escuela primaria —proyecto largamente acariciado por los sectores más radicales del batllismo—, sino una reforma sustancial de la familia y de la sociedad, en tiempos donde la patria potestad y la libertad de enseñanza eran duramente cuestionados. Este texto, convertido en lectura obligatoria de los programas de Didáctica de los Institutos Normales, había sido reiteradamente esgrimido por los sectores conservadores como una prueba irrefutable de lo que consideraban *la entronización del sovetismo* en la enseñanza” (Ruiz, 1997: 37).

[...] todas las condiciones en que se desarrolla la enseñanza gravitan para mantener aquella trilogía de maestro como primer motor, conocimiento analítico como finalidad y examen como medida de rendimiento, que caracteriza la enseñanza en la pedagogía herbartiana. Una vez más, hago constar que el maestro nacional cumple esta tarea así delimitada con el más amplio criterio que el marco le permite [...] intenta hacer razonar a sus alumnos sobre el conocimiento que le transmite, hasta que suponga que el niño ha “comprendido” lo que el maestro le ha dicho, pero este noble empeño del maestro no cambia el molde pedagógico de la escuela (Rossi, 1933: 33).

En tal sentido, el inicio del siglo xx fue propicio a la recepción, circulación, apropiación, producción de nuevos discursos y creación de formatos y metodologías escolares. Es en este contexto que Leonor Hourticou y Luisa Luisi problematizan respecto a las formas vinculares en el aula, atendiendo a las nociones de disciplina, obediencia y confianza pedagógica.

Si bien estas maestras no ocuparon cargos de inspector nacional en la DGIP o en el CNEPN, en diversos documentos se pueden identificar iniciativas respecto a incluir en el aula metodologías de enseñanza centradas en los niños y las niñas. Un aspecto común en las trayectorias de Hourticou y Luisi fue su acción permanente desde diversos ámbitos institucionales educativos, la confianza depositada en la escuela pública tanto para el cambio social y humano como para el magisterio. De los docentes, reconocen la centralidad política y social como mediadores en el conocimiento y con respecto al acercamiento social entre la escuela y el hogar. En sus textos se identifica la complejidad de los procesos de escolarización y de las prácticas de enseñanza en su dimensión social, política, emocional, afectiva y pedagógica. Por último, el siguiente apartado se presenta a los efectos de situar la incidencia política en la promoción, producción y circulación de las ideas.

Escuela y política

La educación es política y no está dissociada de los contextos ideológicos. El periodo del reformismo batllista (1900-1929) fue propicio para la circulación de las nuevas ideas y proyectos. Las autoridades educativas posibilitaron viajes, encuentros, debates y prácticas. En su *Memoria* (1933) Rossi (batllista) presentó un recorrido de la historia de la escuela uruguaya (urbana y rural) y de pedagogos

de la Escuela Nueva, contraponiéndola con la tradición intelectualista. Estudia la “escuela nacional” (Rossi, 1933: 32) para comprender la implicancia de las nuevas orientaciones. Rossi mostró claramente el aporte pedagógico y el lugar que tuvo el niño o la niña en la escuela activa. En aquel momento, la discusión no estuvo centrada en los programas, sino en los métodos de enseñanza y en la formación normalista. A pesar de ello, reconoció que la escuela uruguaya aún se caracterizaba por un “tipo de enseñanza de programa enciclopédico, constituido por conocimientos analíticos y sin conexión entre ellos, transmitidos por el maestro al alumno en lecciones fragmentarias, de tiempo determinado” (1933: 33). Esta observación, da cuenta de la permanencia de prácticas áulicas tradicionales. En este periodo convergen la tradición pedagógica y la experimentación. A pesar de la intención política de promover el escolanovismo, identifica en la “esfera oficial” ciertos reparos y desacuerdos:

[...] suponiendo que la causa del desacuerdo entre el avance de las doctrinas pedagógicas y el estancamiento de las prácticas de enseñanza en la esfera oficial se debe a que todavía no se ha aceptado universalmente la fórmula escolar que traduzca la psicología y la pedagogía del siglo xx, lo que obliga a las instituciones oficiales, que tienen una responsabilidad superior a la de los pedagogos independientes y constructivos, a esperar los resultados de la experiencia de otros países antes de adoptar las fórmulas que se proponen para la aplicación de principios doctrinarios que se encuentran aceptables (Rossi, 1933: 35).

Rossi fue consciente de que por encima de las innovaciones estaba la responsabilidad del Estado de velar por el bien de la educación pública. Esto implicaba difundir metodologías de enseñanza aprobadas y comprobadas, circunstancias que él entendía aún no eran propicias, dado lo limitado de las experiencias. Aun así, confiaba en que los cambios en la escuela y la educación (urbana y rural) garantizaran una “democracia auténtica” (1933: 40).

En 1933 con el golpe de Estado de Gabriel Terra (1873-1942) se dio un viraje político conservador. En su *Memoria* (1934), Williman (1896-1980)⁸ sostuvo que el problema en la escuela radicaba en las visiones y acciones dicotómicas que podían tener los maestros y la falta de adaptaciones a la realidad de la escuela uruguaya.

⁸ El arquitecto José Claudio Williman Martínez era hijo de Claudio Williman (1867-1934) (presidente uruguayo entre 1907 y 1911). El 31 de marzo de 1933, “el presidente Terra despertó al Uruguay de su ‘sueño liberal’ [...] el Consejo de Enseñanza Primaria fue desmantelado” (Ruiz, 1997: 35). Williman fue designado para ocupar la Dirección del Consejo de Enseñanza Primaria.

Los hombres que han intervenido, en los últimos años, en la dirección de la enseñanza primaria en nuestro país, con un empeño y una nueva fe que no puede discutirse, han cometido el error de la unilateralidad. Unos han pretendido transportar íntegramente la “escuela activa”, adoptarla totalmente, adoptarla sin adaptarla, sin tener en cuenta que es un ensayo, que se discute su eficacia, que tiene aspectos muy vulnerables y que no es aplicable, con sus características de origen, a nuestro medio rural, el gran problema de nuestra enseñanza pública. Otros, cayendo en el error contrario, igualmente censurable, se han transformado en defensores encarnizados e intransigentes de la escuela varelana (Williman, 1934: 11).

Williman entendía que las innovaciones pedagógicas discutidas en los últimos treinta años habían desviado la atención del objetivo social y político de la escuela: la enseñanza moral.

En los últimos años las autoridades de Educación Primaria han descuidado el aspecto moral de su función, la educación del carácter, aspecto quizá el más importante de la educación. Bien es verdad que en él colaboran la escuela y el hogar. Pero, por lo mismo, no puede contarse mucho con el actual hogar nacional, casi inexistente en los medios rurales, y desorientado en los medios urbanos, por eso mismo debe la escuela intensificar su acción moral. [...] Debe volverse entonces a la lectura moralizante (1934: 5).

El pensamiento de Williman fue conservador y clasista. Desconfió del “hogar nacional”, y de su participación en las cuestiones públicas. Era competencia exclusiva de las autoridades definir cómo y en qué educar al “pueblo”: “Nuestra escuela es para el Pueblo y debe mantener contacto permanente con el Pueblo y exigirle su apoyo moral. Mas la intervención del Pueblo en la actividad escolar no debe llegar nunca a la esfera técnica” (1934: 26). Las nuevas circunstancias políticas pusieron en puja las miradas reformistas y las conservadoras respecto al rol de la escuela, en este contexto la figura del maestro fue central para sostener en el aula los cambios y prácticas que previamente se habían incorporado.

Leonor Hourticou

Leonor Hourticou (1872-1941) egresó con 15 años en 1887, tuvo a su cargo un aula como maestra de primer grado, continuando sus estudios para ejercer como maestra de segundo y tercer grado. Cursó con la maestra Enriqueta Comte y Ri-

qué (1866-1949),⁹ y tuvo a su cargo aulas de niños de tres años, y de jóvenes en la Escuela de varones (Reducto). Entre 1903 y 1911 fue directora de la Escuela de Aplicación de Señoritas, y en 1911 fue designada para ocupar la dirección del Instituto Normal de Señoritas. Algunos de sus trabajos publicados fueron: “Economía doméstica infantil”, “Orientación de estudios normales”, presentados en los Congresos Panamericanos; y artículos sobre la “Enseñanza de la moral”, “La intuición en la enseñanza”, “Clasificación de los escolares: su función protectora del niño y sus ventajas para la educación”, “El momento actual de la pedagogía”, publicados en la revista *Anales de Instrucción Primaria*. A su vez, fue la primera mujer en integrar la Comisión Departamental de Instrucción Pública, en 1915 (Pinto, 1925).

De su producción se seleccionó su trabajo “Significación psicológica de la desobediencia infantil y tratamiento educacional de la misma” presentado en el Segundo Congreso Americano del Niño de 1918. Este trabajo da cuenta de la correlación de modelos y concepciones vigentes de la infancia y “El momento actual de la pedagogía” (1928). Texto en el que presenta los ideales característicos de los aportes de Montessori (ideal individualista), de Dewey y Ferrière (ideal social), de Decroly (fin cultural), de Miss Parkhurst (Escuela laboratorio) y de Kerschenteiner (fin práctico). En este trabajo Hourticou especifica las similitudes y particularidades de las corrientes. En las ideas de Pestalozzi y Fröbel identifica el propósito central del maestro “servir al niño satisfaciendo sus necesidades inmediatas para prepararle para un porvenir mejor” (1928: 176).

En su conferencia “Significación psicológica de la desobediencia infantil y tratamiento educacional de la misma” explicó las causas de la desobediencia desde una mirada paidocéntrica. Este texto expresa algunos de los principios de la escuela nueva ya que se apela a la voluntad, la autonomía y al interés del niño. En su conferencia sostiene que la obediencia no debía ser el objetivo de la acción educativa, y que un niño obediente no es sinónimo de buen alumno, poniendo en evidencia preceptos contruidos desde la escuela decimonónica. Hourticou establecía una relación entre virtud y obediencia:

⁹ Fue fundadora del primer jardín de infantes público, en 1892. “Enriqueta Compte y Riqué tenía sobre el pensamiento y la obra de Federico Fröbel. Durante los diez meses de viaje, analizó la aplicación efectiva de las ideas de Fröbel y sus modificaciones en cada uno de los países que visitó. Observó los materiales, las lecciones dirigidas por las maestras, las respuestas de los niños; analizó los programas, los horarios, la distribución de espacios, los edificios, la enseñanza del lenguaje escrito, los materiales y su utilización, la aplicación de ejercicios, el edificio y sus ambientes interiores y exteriores, los vínculos entre la educación inicial y la escuela primaria, el lugar otorgado al juego, la aplicación de los lenguajes musicales y literarios, etcétera. En sus reflexiones es posible encontrar el punto de partida de las ideas fundacionales que desarrolló posteriormente en su larga vida como directora del Jardín de Infantes de Montevideo (Ivaldi, 2011: 109).

[...] el empleo de la imposición; *órdenes, prohibiciones, concesiones*, deben quedar reducidas a un *mínimum* de excepción, cediendo la derecha a espontáneas resoluciones de los niños; en éstos los actos ejecutados por *mandatos serán sustituidos por actos queridos*; deben sentir ellos la necesidad de sus enseñanzas; deben ir hacia el educador con la misma ansia con que van hacia todo el que le permite mayor campo para su actividad natural; deben aceptar la obediencia como un simple medio para afirmar su personalidad (1919: 572).

Este punto expone la idea de que “se olvida el educador que su autoridad no emana de ningún derecho de propiedad, sino se basa en la obligación por él contraída de guiarlos, protegerlos, secundarlos [...]” (1919: 573). El vínculo pedagógico descrito se presenta de manera asimétrica, la autoridad se centra en el maestro quien dispone de los sujetos. Ante este poder, el maestro o la maestra debía conocer las causas de la (des)obediencia, para evitar la arbitrariedad en sus decisiones. Además, se rompe el binomio que asociaba la obediencia con la noción de buen alumno. En esta perspectiva, es competencia y responsabilidad del maestro actuar con criterios pedagógicos para “guiarlos, protegerlos, secundarlos [...]” (1919: 573) de manera persuasiva lograr ganar el respeto/obediencia de los niños, lejos de la ecuación premio/castigo y de la obediencia por temor.

En la pedagogía tradicional el maestro hacía sentir su autoridad, “yo quiero que hagas esto” por lo tanto, “los actos de insubordinación de los niños son tomados como ofensas voluntarias y conscientes, por lo cual producen en el educador el mismo sentimiento de indignación [...]” (1919: 573). Hourticou expresa que si el maestro o maestra interpreta “los actos de insubordinación” como afrentas personales, es porque aún estaba adherido al paradigma tradicional de la escuela decimonónica. En su discurso, no se manifiestan nociones de un niño ideal o de un orden común, sino que se propone considerar las circunstancias que posibilitan valorar, observar e interpretar las conductas y expresiones emocionales de los niños y las niñas en su contexto y desde nuevos saberes.

Estas cuestiones también fueron discutidas previamente, lo cual era indicio de la permanencia de prácticas que iban a contrapelo al espíritu de la época y de los nuevos principios que avalaban las autoridades. En el trabajo del inspector departamental de instrucción primaria Eduardo Rogé (1863-1938) (1911) “Consideraciones sobre algunas prácticas escolares” planteó que ver al niño en su real dimensión implicaba atender a nuevos aspectos vinculares y emocionales. “Si se trata a los niños con dureza; si no se respetan sus derechos, que son los dere-

chos del hombre; si no se conquista su corazón y se gana su confianza, la obra del maestro resultará perniciosa” (1911: 148).

Hourticou explica que un mal empleo de la autoridad en el aula a partir de “órdenes, prohibiciones y concesiones” (1919: 573) obstaculiza e inhibe las iniciativas de los niños. En tal sentido, las posibles causas de la desobediencia radicaban en la acción del maestro al desconocer las necesidades del niño, mal interpretar sus iniciativas o cohibirlo con “palabras desalentadoras, cuando no de franca, pero inmerecida reprobación” (1919: 573). Por lo cual, argumenta que la principal causa de las conductas disruptivas del alumno deviene de la rigidez pedagógica, la didáctica del maestro/a producida por la asimetría impuesta en el vínculo, y una noción de orden áulico circunscripto a la obediencia (aspectos que también aborda Luisa Luisi). Este tipo de práctica, también suscribe una noción negativa de la infancia. Por lo tanto, entiende que existe la necesidad de promover y construir una relación pedagógica sustentada en la seguridad afectiva y la confianza; no en órdenes, prohibiciones, sospechas o concesiones arbitrarias. En tal sentido, era competencia del maestro identificar y advertir las inquietudes contemplando la “curiosidad natural del niño [...] para modificar sus enseñanzas” (1919: 582-583). A su vez, Hourticou señala que la obediencia no debía constituirse en un fin en sí mismo para la educación de la voluntad. De todas formas, identificó posibles causas en las que se podía explicar y comprender la desobediencia infantil, más allá del vínculo pedagógico generado.

Forzoso nos es reconocer [...] que hay niños que vienen al mundo con el sello de la degeneración, y una de cuyas características es la tenacidad incontestable con que se resisten a ejecutar todo lo que se les ordena; [...] hay niños en quienes la desobediencia no es sino una de las modalidades de su temperamento; niños díscolos, irascibles, tercos, que requieren para su corrección el empleo de expedientes excepcionales, de la imposición más que de la persuasión (1919: 573).

Hourticou insiste en identificar las verdaderas causas de las conductas disruptivas apelando al conocimiento del estudiante. Su mirada del hecho educativo no se reduce a una cuestión pedagógica, sino que apela a los factores psicológicos y humanos que pueden explicar la eventual conducta del niño “Los actos de desobediencia infantil que revelan tendencias sociales, deben ser combatidas, cuando se reconoce que el niño es insensible a otros estímulos [...] el cambio de ambiente se impone con urgencia. Los casos francamente patológicos obligan al tratamiento del niño en establecimiento para anormales” (1919: 582-583), y en ello el maestro debía estar involucrado.

Este documento no sólo trata sobre cómo debía entenderse las causas de la desobediencia infantil. Su exposición da cuenta de la convergencia de concepciones sobre la infancia, y de la persistencia de prácticas y modelos educacionales excluyentes. Mostró un sistema de organización escolar que hasta el momento circunscribía la actividad del niño al mandato del maestro. Estas cuestiones también fueron observadas por la maestra Enriqueta Comte y Riqué al señalar que “la clase y la escuela se sostienen con una disciplina que no corresponde a la altura de las ideas modernas; se hace necesaria en ellas una honda revolución” (1933: 13).

Para comprender la complejidad de los vínculos producidos en y desde el aula, y atendiendo a otras causalidades, el pedagogo argentino Mercante (1870-1934) señaló que el maestro también actúa en una organización jerárquica, burocrática y reglamentada que lo controla, regula y vigila:

[...] gran parte de los defectos de nuestra enseñanza primaria, provienen del exceso de mandatos. Mal pueden pretenderse formas activas, si atamos el maestro a la circular, al inspector, al reglamento; si lo suponemos incapaz de orientarse dentro de un medio que nadie conoce mejor que él, la escuela [...]. Se ha escrito tanto acerca de la liberación del escolar; acerca de los efectos estériles de la mortificación en forma de reprimenda, correcciones violentas, ceros, tácticas escolares; y, sin embargo, no las hemos extirpado de las aulas porque, a su vez, el maestro es víctima inconsabida de ellos, a título de órdenes que debe cumplir (Mercante, 1931: 1).

De alguna manera, se presenta una tensión entre la teoría, las expectativas y las tradiciones institucionales. Se le pide al maestro una práctica de confianza, cuando la propia institución en la que se inscribe su acción lo inspecciona, lo cual podría obstaculizar cualquier iniciativa. Si bien, las propuestas y discusiones se insertan en lógicas operativas institucionales existentes, entendemos que existen intersticios que posibilitan producir, pensar, aplicar y difundir nuevos métodos de enseñanza.

La influencia de la Escuela Nueva dio elementos teóricos y prácticos para pensar el lugar social y pedagógico de los niños y las niñas, de los maestros y las maestras, “podemos afirmar que las escuelas que nos presentaron como modelos, son verdaderas *Escuelas Nuevas*, y si le damos a la Expresión *Escuela Activa* el significado que condensa los principios desarrolladores por Ferrière, son Escuelas Activas y Nuevas [...]” (Hourticou, 1928: 176). En esta perspectiva, el énfasis

está en la relación pedagógica que incluyó cuestiones psicológicas, didácticas, sociales y paidocéntricas. Desde los principios escolanovistas los métodos de enseñanza, los espacios educativos, lo afectivo, el juego, la autonomía y los centros de interés infantiles constituyen el centro de los vínculos pedagógicos.

Aun así, Hourticou reconoce que “no estamos contentos de nuestra enseñanza primaria; clamamos por una orientación mejor de la secundaria; ensayamos Escuelas Nuevas; procuramos formar maestros para enseñanzas especializadas; reformamos programas o pedimos régimen de libertad absoluta para el maestro. [...]” (1928: 175), y que aspectos como la autoeducación (Montessori) son difíciles de llevar a cabo en las aulas de los jardines de infantes. En su voz, se puede reconocer que a pesar de la circulación y exposición de los modelos escolanovistas no implicó una modificación de las prácticas, señala la necesidad de “encontrar para nosotros, soluciones prácticas, aunque no definitivas” (1928: 175).

En este trabajo de carácter más teórico y de difusión, Hourticou reconoce los límites en la aplicación de algunas experiencias por los siguientes motivos:

- 1) Menor cantidad de años de escolaridad obligatoria, en los países de referencia la obligatoriedad llega a 8 años.
- 2) Legislaciones sociales que aún no prohíben el trabajo de menores.

Destaca además:

- 1) La necesidad de construir más escuelas en zonas pobladas y jardines de infantes.
- 2) Reconoce que la Escuela Decroly ofrece planes de acción, centrados en el estudiante y no en el maestro.
- 3) Entiende que en las clases superiores es preferible mantener los programas por asignaturas e incluir personal docente especializado. (1928: 187), pero no en las clases para los más pequeños.
- 4) La escuela es una institución social y en ella se forma “el espíritu social en sus bases de libertad e interacción”.

Luisa Luisi

Luisa Luisi (1883-1940) fue maestra, educacionista, poetisa, activista femenina y actuó como vocal del Consejo de Enseñanza Primaria y Normal entre 1925 y 1929. Promovió conferencias pedagógicas para maestras, y conferencias para madres en La Comisión de Protección Escolar. Para ella “Toda la obra de la educación es una obra de detalles” (Luisi, 1922: 49), de ahí el carácter meticuloso de sus análisis pedagógicos.

La obra *Ideas de educación* (1922) posibilita dar cuenta de las nociones circulantes, los proyectos y problemas vigentes del momento. En esta instancia, centramos el análisis en la “misión educadora de la escuela” (Luisi, 1922: 19) y las causas de “porqué la escuela no educa” (1922: 23). En este caso, no es menor señalar que el Prólogo del libro fue realizado por el reconocido pedagogo Víctor Mercante, de la Universidad Nacional de la Plata, quien la conoció a partir de sus poemas.¹⁰

Luisi comienza su texto con una especie de diagnóstico poco alentador. Señala que a más de 30 años de la reforma escolar, en la población estudiantil se reconoce un nivel de instrucción satisfactorio pero no de educación. Entiende que “nuestras escuelas no dan todos los frutos que estamos en derecho de esperar de ellas; no forman caracteres, no educan, ni mejoran la humanidad” (1922: 20). La escuela, como niveladora social, debía ir al niño y al hogar, posibilitar el espacio para aprender y permanecer en el aula. “La escuela primaria pertenece de derecho a aquellos que no ‘pueden’ recibir educación en su hogar” (1922: 22). Sus aportes no se reducen a cuestiones pedagógicas, o al menos no lo desvincula de lo social. Es en los horarios, programas, y decretos donde encuentra el límite de la escuela para sostener el vínculo con los estudiantes. Desde un enfoque social, entiende que es el criterio del maestro el que posibilitará una educación igualitaria. Por ejemplo, el ausentismo escolar debía resolverse con la familia, y en ello la acción del maestro operaba para lograr que los niños y niñas de los sectores más desfavorecidos no se desvincularan.

¹⁰ “El siglo xx es una campaña formidable contra las enfermedades, digna del más ardiente elogio. Son los empeños de las sociedades protectoras, de los higienistas y los médicos para extirpar la enfermedad mediante el aseo, la nutrición, los tratamientos especiales y la profilaxis. Pero por otra parte advertirnos la incapacidad del hogar, la escuela y los gobiernos para contener la acción disolvente del teatro, los deportes, el juego y la diversión en los que se precipitan los intereses de la juventud”. (Mercante, en Luisi, 1922: 16). Estas palabras acompañan el espíritu de la obra, es en estas cuestiones de carácter social y humano donde la escuela debía actuar.

De manera contundente planteó que la estructura escolar vigente era insuficiente en las nuevas realidades sociales. Identifica en las clases numerosas y la disciplina escolar los principales escollos para lograr la permanencia de los estudiantes y conocer “el alma infantil” (1922: 24). De antemano, señala que el maestro puede agotarse frente a la realidad en la que trabaja, “el elevado número de alumnos confiados a cada maestro, es ya de por sí solo, causa suficiente para entorpecer la obra de la educación” (1922: 26), podían llegar a tener entre 50 y 60 estudiantes. Otra cuestión contraproducente fue la regulación del tiempo áulico, en la que se priorizaba la instrucción, el cumplimiento de programas y el orden sobre la interacción social y afectiva.

Todas las horas del día escolar, hasta los menores instantes están destinados de antemano por horarios a los cuales es preciso sujetarse a riesgo de no cumplir los programas. No es posible destinar siquiera una hora diaria “a no hacer nada”, es decir, a conversar con los alumnos, a estudiarlos, a inspirarles confianza a fin de que se demuestren en la sinceridad de sus naturalezas: a dejarlos en libertad de obrar espontáneamente a fin de conocer sus tendencias naturales; corregir unas y estimular otras. Ese “no hacer nada” tan necesario, tan indispensable en la obra de educación; ese “no hacer nada” que es libertad en el alumno, que es movimiento de almas y espontaneidad de caracteres, no se puede obtener en nuestras escuelas, cuyas clases demasiado numerosas exigen una disciplina más o menos suavizada dentro de las exigencias de cada escuela [...] (Luisi, 1922: 26).

La regulación del tiempo, la instrucción, el énfasis en el orden y la disciplina escolar “sacrifica la obra de la educación” (1922: 27). A este análisis pedagógico se sumó el problema de la falta de locales escolares adecuados para contener la cantidad de niños y con ello brindar una adecuada educación:

El maestro no ve ya, ni puede verlo, en una clase, la reunión de varias naturalezas diferentes que es necesario guiar y modificar [...] El conocimiento individual de cada niño se pierde en ese enorme montón de cabecitas diferentes, que acaban de fundirse para el maestro, en un vago y movedizo conglomerado cuyas manifestaciones de conjunto son las únicas que pueden mantenerse en cuenta para contenerlas continuamente e impedir así que se desborden (Luisi, 1922: 30).

La crítica presente en el texto se desprende de la realidad social observada día a día; el hacinamiento de los niños pasa a ser un factor clave en la posibilidad de poner en práctica nuevas estrategias pedagógicas. En última instancia, la

acción del maestro quedaba reducida a “desterrar el analfabetismo de las clases desheredadas de la sociedad” (1922: 31). En un aula con estas características, ¿qué lugar podía tener los centros de interés del niño, la autonomía infantil o el conocimiento pormenorizado del estudiante?

Luisi, identifica tres problemas persistentes en la escuela: la disciplina escolar decimonónica (en relación con las competencias del personal docente y la relación premio/castigo), la regulación del tiempo pedagógico y las clases numerosas.

Al igual que Hourticou, Luisi observó que la rigurosidad de la disciplina generaba arbitrariedades con el alumno y distanciamiento con el maestro. Se dan precisiones al comportamiento sin prestar atención a lo importante en la educación que es la comunicación e interacción con el alumno, continúa explicando que:

La disciplina, indispensable a la enseñanza principal de la educación es la principal enemiga de la educación. Y no es solamente en cuanto condena a una forzada inmovilidad a los niños, revoltosos y desordenados por naturaleza (que al fin de cuentas sería un mal relativamente pequeño, dadas las horas de recreo, y el escaso tiempo de vida escolar) sino y ante todo porque sus preceptos están teñidos con las más elementales nociones de la justicia (Luisi, 1922: 27).

A modo de ejemplo cita la “hora obligatoria de entrada”, aquellos que llegan tarde debían ser castigados sin excepción. Este criterio de orden y justicia en apariencia encubrió situaciones complejas. El tratamiento igualitario no permitió contemplar la particularidad de cada niño. Entre los que llegaban tarde estaban los que:

se ven obligados a infligir la orden por cumplir tareas domésticas, muchas veces superiores a sus fuerzas [...] hay los que llegan después de hora por desidia de las madres [...] las hay que posponen la escuela a cualquier ocupación sin importancia, y que llegan a ella después de un paseo [...] los hay cuya salud delicada los obliga a una hora especial de comida; y los hay por último los que deben recorrer distancias muy largas (1922: 27-28).

Por ello, aplicar una norma ante causas diversas con un criterio sustentado en la igualdad, termina siendo injusto. Por otra parte, la situación es más compleja aún ya que en “colaboración del padre con el hijo se trata de engañar al maestro para evitar el castigo, y el niño aprende la utilidad de la mentira y la facilidad del engaño” (Luisi, 1922: 28). El abordaje cultural y social de la “hora

obligatoria de entrada” no se vincula directamente a una cuestión psicosocial o pedagógica, pero da cuenta de la incidencia en la posibilidad del escolar de terminar su trayectoria. Así como, del criterio y conocimiento del maestro de las condiciones que se dan fuera del aula. “Es a la escuela a quien pedimos el advenimiento de esta humanidad futura y en ella colocamos nuestras más caras esperanzas, convencidos de que su acción moralizadora sea lo único que pueda penetrar en las capas hondas de la sociedad [...]” (Luisi, 1922: 19).

En sintonía, Hourticou también consideró que “la escuela debe adaptarse en lo posible al medio, debe satisfacerlo preparándole las generaciones que necesita y, en nuestro caso particular, no debemos olvidar que el niño asiste cuatro horas diarias, cuatro o cinco años, cuando mucho a la escuela urbana, y menos tiempo a la rural” (1928: 179). Si bien persiste la confianza en la escuela pública y el compromiso social hacia los sectores más desfavorecidos. Los textos también muestran ciertas resistencias entre lo teórico, las experiencias posibles, las tradiciones normalistas y la cuestión social de las infancias, de alguna manera, podemos establecer que este fue un periodo de producción de nuevos conocimientos, en diálogo con diferentes campos e instituciones que atendieron de manera diferenciada a las infancias (Darrigol, 2024), pero que coexistió con prácticas educativas aún tradicionales.

Por último, nos referiremos a las instituciones que fueron dando cuenta de la viabilidad y alcance del escolanovismo en diferentes dimensiones. En 1917 se organizaron clases diferenciales para niños con trastorno del desarrollo intelectual. El poder Ejecutivo en diferentes instancias promovió viajes para aprender nuevos métodos de enseñanza en Europa. En particular, en 1914 la maestra América Martínez de Alonso viajó para especializarse en “la pedagogía de los retardados intelectuales”, para atender a los “niños de mente atrasada” (Legislación Escolar Vigente, 1921: 397). En 1929, se creó la Escuela Auxiliar (luego nombrada Escuela de Recuperación Psíquica). En 1930 se inaugura la Escuela Hogar (para niños de conducta irregular) y en 1934 el Laboratorio de Psicopedagogía. A partir de un proyecto de Luisa Luisi, en 1925 el CNEPN autorizó a llevar experiencias metodológicas inscriptas en las nuevas corrientes educativas, durante un lapso de tres años.¹¹ Es así que en 1927, comienza a funcionar la escuela expe-

¹¹ El ciclo de conferencias de 1925, organizado por las autoridades escolares, comprendió un tema cuya redacción, indudablemente, fue sugerida por la conferencia del doctor Nieto: “¿Cómo se concilia la libertad del alumno con el orden y la organización del trabajo escolar? La señorita Luisa Luisi, a fines de Junio, presentó al Consejo de Enseñanza de que forma parte, un proyecto para conceder a tres maestros, el derecho de organizar libremente sus escuelas; y por fin, dos establecimientos de enseñanza oficial, fueron declarados

rimental de Malvín a cargo de Olympia Fernández sustentada en el método Decroly. Y en 1931, la escuela Experimental de Las Piedras a cargo del maestro Sabas Olaizola y en la Estación Progreso bajo la dirección el maestro Otto Niemann. En 1935, el maestro Sabas Olaizola reconoce que “La escuela experimental, en tal servicio, ha oficiado de laboratorio nacional de nuevas formas de enseñar (...) diez años de constante vigilancia, investigación, organización, contralor, esfuerzo renovado sin cesar, para adaptar a nuestras necesidades culturales nacionales tipos modernos de organización escolar” (en Piroto, 2012: 24).

La teoría no se impuso por sí misma, sino que pasó por un “laboratorio pedagógico”. Pero, estos procesos no fueron lineales ni de resultados inmediatos. También Enriqueta Compte y Riqué hacia fines de la década de 1930 advertía que: “La Escuela Normal hará obra de más lejanas proyecciones, cuando forme la convicción de ese hecho, en el ánimo de sus alumnos, no como lo hace hoy, principalmente por el discurso, el libro y la revista, sino principalmente, por el trato íntimo de los niños” (1933: 31). Aunque reconoce que: “La Escuela Nueva, la Escuela Activa, la Escuela Libre, constituyeron, durante el año 1925, una aspiración del Magisterio Nacional, que sintiendo la altiva dignidad de su noble alcurnia, no quiere ocupar un puesto de segundo orden, en el movimiento actual del mundo pedagógico” (1933: 222).

Es así como las disputas, proyectos y experiencias dan cuenta de la convergencia de modelos pedagógicos, saberes y discursos circulantes que pusieron en el centro de la cuestión a la escuela pública, el rol de los maestros y las maestras, y el de la niñez escolarizada.

Consideraciones finales

El escolanovismo posibilitó escenarios de intercambios teóricos entre maestros, pedagogos y médicos para debatir, pensar y experimentar nuevas prácticas de enseñanza, así como visibilizar a la(s) infancia(s) como sujetos sociales, pedagógicos y con derechos.

A partir de los textos seleccionados, se puede establecer que las primeras tres décadas del siglo xx fueron ricas en proyectos y experiencias pero con limi-

libres, a los efectos de la aprobación del referido proyecto: uno en Las Piedras, otro en la Estación Progreso, bajo la dirección respectiva de los inteligentes maestros, señores Sabas Olaizola y Otto Niemann” (Compte y Riqué, 1933: 222).

taciones, producto de la realidad social o de las prácticas pedagógicas tradicionales. Aspectos que entraban en diálogo con las concepciones de las infancias circulantes desde diversos campos, la formación normalista, las regulaciones del trabajo en el aula, la circulación de las ideas y prácticas, o los objetivos políticos y sociales de la escuela.

Hourticou y Luisi, priorizaron la educación sobre la instrucción y claramente posicionaron a la escuela en una dimensión tanto pedagógica como social, al adecuar y acercar la escuela al niño y al hogar. Lo cual puso en disputa la separación entre lo social y lo escolar, al igual que la propia ficción de la homogeneización. Esto implicó redimensionar la acción mediadora y política del maestro para promover la permanencia y el desarrollo de los niños y las niñas en la escuela. A su vez, argumentaron respecto a la necesidad de introducir métodos de enseñanza, resignificando aspectos como el poder pedagógico, el orden áulico, la obediencia, el uso del tiempo pedagógico, los vínculos afectivos, las prácticas homogeneizadas, las materialidades, los reglamentos y el currículo; en definitiva pensar y promover nuevos formatos escolares.

Del periodo estudiado se destaca la centralidad que tuvo la infancia como sujeto social, político y pedagógico para las autoridades educativas, los maestros y las maestras. También se puso énfasis, en el rol social de la escuela, los aspectos institucionales, la difusión de las ideas y la construcción de redes institucionales de carácter transnacional. A su vez, discutir sobre la niñez, estudiarla y caracterizarla pedagógicamente implicó resignificar y problematizar el vínculo escolar con las familias y su contexto social. En tal sentido, tomaron fuerza las ideas paidocéntricas, lo que conllevó a pensar una educación diferenciada según las capacidades y necesidades de los niños y las niñas, definir nuevas concepciones de infancias, taxonomías, vínculos pedagógicos propositivos y métodos de enseñanza respetuosos y acordes con su edad. La escala minúscula dio cuenta del detalle en las aulas, y en ello la rigurosidad del *orden* fue discutida desde nuevas miradas. En estas perspectivas, las maestras y los maestros se implicaban en atender a la diversidad de situaciones sociales, cognitivas y psicológicas de los niños y las niñas que se manifestaban en la enseñanza. Por lo cual, sus decisiones a la hora de enseñar o dirigir el *orden* no podían ser unívocas. La injerencia de los nuevos modelos pedagógicos también implicó poner en disputa la formación normalista y trascender los fines cívicos del aula decimonónica. En tal sentido, las corrientes vigentes fueron difundidas, y/o apropiadas desde una reflexión crítica, que implicó un *actuar* y *hacer* situado, en diálogo con las experiencias particulares e incluso con la tradición normalista.

Por otra parte, las coyunturas de los gobiernos evidencian los impulsos y frenos en las iniciativas de las políticas educativas. Los cambios no fueron lineales ni continuos, pero las transformaciones pedagógicas de las primeras décadas sentaron las bases para situar social y políticamente a las infancias y a la escuela pública, entre la familia y el Estado.

A modo de cierre, de la mano de Leonor Hourticou y Luisa Luisi (entre otros y otras educadores) se produjeron espacios de discusión, difusión y formación que mostraron la complejidad del hecho educativo y sus transformaciones. Es así como, el conocimiento teórico adquirido se puso en diálogo con las costumbres, saberes, experiencias, problemas sociales y tradiciones propias del momento y del magisterio uruguayo involucrando a un “nosotros” (Hourticou, 1928). Por lo cual, no hubo una aplicación tácita y arbitraria de los conocimientos recepcionados, sino que se produjo una mixtura y relativa apropiación que pasó por el tamiz reflexivo y dialógico de diversos actores sociales. Por último, sus ideas posibilitan recuperar la historicidad, narrativas y vigencia de disputas vinculadas con la educación y los derechos de las infancias.

Referencias

- Alpini, A. (2013). Niños, cultura y escuela en el Uruguay del siglo XIX. En Luis Delio (comp.), *Estudios de Historia de la Educación, algunas políticas, prácticas, ideas*. CFE-ANEP.
- Anales de Instrucción Primaria (1914). Año XI-XII, t. XII, núms. 1-12, julio de 1913. El Siglo Ilustrado.
- Anales de Instrucción Primaria (1919). Año XVI-XVII, t. XVI, núms. 1, 2 y 3. El Siglo Ilustrado.
- Anales de Instrucción Primaria (1922). Año XIX-XX, núms. 1, 2 y 3, enero, febrero y marzo. Talleres Gráficos Barreiro y Ramos.
- Armus, D. (2010). El descubrimiento de la enfermedad como problema social. En M. Z. Lobato (dir.), *Nueva historia argentina. El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*. Editorial Sudamericana.
- Caetano, G. (dir.) (2013). *El “Uruguay laico”. Matrices y revisiones*. Taurus.
- Caldo, P. y Vignoli, M. (2016). Maestras, prácticas, género e historia: hacia una historia de la educación en los tiempos de la consolidación de los sistemas educativos. En P. Caldo y M. Vignoli (coords.) (2016). Dossier “Mujeres en la historia de la educación”, *Anuario Historia de la Educación*, 17(2). <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/553>
- Caruso, M. (2001). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso (2001), *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.

- Caruso, M. (2025). *Historia de la educación y la enseñanza. Los medios educativos, su génesis y su transformación*. UNIPE-SAIHE.
- Compte y Riqué, E. (1933). *Estudio y trabajo*. Montevideo. Impresión realizada como homenaje popular a la gran maestra. <https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/47092/1/Estudio%20y%20Trabajo.pdf>
- Conde, S., Darrigol, M. y Páez, S. (2018). Configuración del cuerpo médico escolar en Uruguay (1903-1915). Significaciones en torno a la arquitectura escolar y los sujetos de la educación. *Didaskomai. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza*, (9) [Preprint] 2018. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/28939>
- Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (1942). *Legislación escolar, 1928-1932*, t. x. Atenas.
- Darrigol, M. E. (2024). La nece(s)idad de clasificar al sujeto. Análisis de los saberes clasificatorios del sujeto en el campo pedagógico y psiquiátrico en el Uruguay de la primera mitad del siglo XX. En P. Dogliotti (coord.), *La educación del cuerpo y la educación física en las políticas educativas en Uruguay. Abordajes en clave historiográfica y contemporánea*. FHCE-ISEF/ UDELAR.
- Del Pozo Andrés, M. del M. (2002). El movimiento de la Escuela Nueva y la renovación de los sistemas educativos. En A. Tiana Ferrer, G. Ossenbach Sauter y F. Sanz Fernández (eds.), *Historia de la educación (Edad contemporánea)*. UNED. <https://portal.uned.es/Publicaciones/htdocs/pdf.jsp?articulo=0135237CU01A01>
- Escolano, A. (2006). La recepción de los modelos de la escuela nueva en la manualística de comienzos del siglo xx. *Historia de la educación*, (25), 317-340. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/11184>
- Espiga Dorado, S. (2015). *La infancia normalizada. Libros, maestros e higienistas en la escuela pública uruguaya 1885-1918*. Antítesis.
- Espiga Dorado, S. (2021). Discursos convergentes en la construcción de la niñez saludable a través de los manuales escolares. *History Education in Latin America HistELA*, 4, e24723. <https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/24723>
- Espiga Dorado, S. (2024). *Infancias imaginadas. Relatos, disputas y representaciones sociales a inicios del siglo xx en Uruguay*. Telar.
- Garay, G. (2017). *La Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo: 1911-1916*. Tesis de doctorado. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata.
- Hourticou, L. (1919). Significación psicológica de la desobediencia infantil y tratamiento educacional de la misma. *Anales de Instrucción Primaria* (1920) (pp. 571-583). Año XVI-XVII, t. xvi, El Siglo Ilustrado.
- Hourticou, L. (1928). El momento actual en pedagogía. *Anales de Instrucción Primaria* (publicación Bimensual destinada a los trabajos nacionales) (pp. 175-187), t. xxiv, núm. 2. Imprenta Nacional.
- Ivaldi, E. (2011). *La educación inicial del Uruguay: su origen como política pública estatal 1870-1900. De la casa cuna a la escuela elemental*. CEIP.
- Legislación Escolar Cronológica (1898). *Recopilación 1892-1895*. Tomo tercero. Dornaleche y Reyes.

- Legislación Escolar Vigente (1921). *Recopilación cronológica de acuerdos, circulares, decretos, leyes, programas, reglamentos y otras disposiciones relativas a la Instrucción pública primaria*. Tomo VII. Imprenta Nacional.
- Luisi, L. (1922). *Ideas sobre educación*, Montevideo. Editor Maximino García. https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/72627/browse?type=author&sort_by=1&order=ASC&ipp=20&etal=-1&value=Luisa+Luisi&starts_with=1
- Mercante, V. (1931). La liberación del maestro. En *Escuela Activa. Revista de Estudios pedagógicos*, 1(5-6, julio-agosto).
- Pérez, A. (1901). *Memoria correspondiente al año 1900*. DGIP.
- Pérez, A. (1918). *Mi defensa*, Montevideo: El Siglo Ilustrado.
- Pinto, M. (1925). Una hora en los jardines del Uruguay. Leonor Hourticou. *Mundo Uruguayo*, (335), 11 de junio.
- Pirotto, E. M. (2012). La rica historia de la Escuela Pública Uruguaya. Bienes culturales que nos sorprenden. *Quehacer educativo*, xxii(114), 19-26. <https://www.fumtep.edu.uy/index.php/contextos-educativos/item/822-la-rica-historia-de-la-escuela-publica-uruguaya-bienes-culturales-que-nos-sorprenden>
- Portillo, J. (1995). Historia de la medicina estatal en Uruguay 1724-1930. *Revista Médica del Uruguay*, 11(1), 5-18. <https://revista.rmu.org.uy/public/journals/2001-1974/articles/1995v1/art2.pdf>
- Rodrigo, I. (2006). Debates curriculares. En S. Grinberg y E. Levy (2006). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. UNQ Editorial.
- Rogé, E. (1911). Consideraciones sobre algunas prácticas escolares. *Anales de Instrucción Primaria*. Año IX, t. ix, 7-14, pp. 144-149.
- Rossi, C. (1933). *Memoria anual*. [Trienio 1930, 1931 y 1932. Consejo de Enseñanza Primaria y Normal]. Imprenta Nacional.
- Ruiz, E. (1997). *Escuela y dictadura 1933-1938*. FHCE-UDELAR.
- Silveira Netto Nunes, E. (2012). La infancia latinoamericana y el Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia (1916-1940). En S. Sosenski y E. Jackson Albarrán (coords.), *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones* (pp. 273-302). UNAM. <https://historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/miradas/mirada011.pdf>
- Sosa, J. (1968). *Los fundamentos de la nueva pedagogía*. Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela. <https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/65129>
- Varela, J. (1889). *Legislación escolar. Recopilación de la ROU 1885-1889*. Recopilación por O. Miranda. Imprenta de La Correspondencia.
- Williman, J. C. (1934). *Memoria de Enseñanza Primaria y Normal*. [1 de abril de 1933 al 30 de abril de 1934].

Experiencias de la Escuela Nueva en Mendoza (Argentina). Vínculos entre pedagogía y arquitectura

Experiences of the New School in Mendoza (Argentina). Connections between pedagogy and architecture

Isabel Durá Gúrpide*

Resumen

El trabajo busca aportar a los estudios sobre la Escuela Nueva a partir del análisis de experiencias desarrolladas en la provincia de Mendoza (Argentina) y su concreción material en edificios escolares en la primera mitad del siglo xx. Si bien esta experiencia se acota con frecuencia al periodo 1926-1936, el estudio pretende trascender esta periodización y atender también a episodios previos y posteriores que den cuenta de la continuidad del proceso de transformación educativa y del impacto de estas ideas y prácticas en el contexto local, así como a las trayectorias de sus principales promotores y sus relaciones con el movimiento internacional. Se atenderán a tres iniciativas educativas y a su correlación espacial: el Primer Kindergarten de Mendoza (1910-1914), la Escuela Nueva en la educación provincial (1926-1936) y las Escuelas Municipales de Godoy Cruz (1936-1942).

Palabras clave: Escuela Nueva, historia de la educación, arquitectura, difusión de conocimientos, edificios escolares.

* Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Incihusa-Conicet) y Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1475-3372>. Correo electrónico: jdurag@mendoza-conicet.gob.ar.

Cómo citar este artículo:

Durá Gúrpide, I. (2026). Experiencias de la Escuela Nueva en Mendoza (Argentina). Vínculos entre pedagogía y arquitectura. *Revista Mexicana de Historia de la Educación, Dossier*, 2026, 159-188. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v14i27.717>



Abstract

This paper seeks to contribute to the study of the New School by analyzing experiences developed in the province of Mendoza, Argentina, and their material implementation in school buildings during the first half of the 20th century. While the experience of the New School in Mendoza has often been confined to the period between 1926 and 1936, the study aims to transcend this temporal framework and address earlier and later episodes that reflect the continuity of the educational transformation process and the impact of these ideas and practices in the local context, as well as the trajectories of its main promoters and their relationships with the international movement. Three educational initiatives and their spatial promotion will be addressed: the First Kindergarten of Mendoza (1910-1914), the New School in provincial education (1926-1936) and the Municipal Schools of Godoy Cruz (1936-1942).

Keywords: *New School, history of education, architecture, circulation of knowledge, school building.*

Introducción

La Escuela Nueva, surgida a finales del siglo xix en Europa, fue un movimiento pedagógico que impulsó una revisión exhaustiva del sistema educativo tradicional y alcanzó una proyección internacional. Su enfoque situaba al estudiante en el centro del proceso educativo, enfatizaba la participación activa, el aprendizaje a partir de la experiencia y la importancia del desarrollo integral. Entre los referentes más influyentes de este movimiento destacan Ovide Decroly, María Montessori, Adolphe Ferrière, John Dewey y William H. Kilpatrick, por el rol que desempeñaron en la difusión de sus principios. A pesar de existir consensos sobre una caracterización común de la Escuela Nueva, se reconoce al mismo tiempo su heterogeneidad y complejidad, vinculada con procesos de transformación cultural y política (Pineau, Dussel y Caruso, 2001; Tiana, 2008; Carli, 2004; Frechtel, 2023a).

Este movimiento integró distintas propuestas y métodos, originados en iniciativas individuales o de pequeños grupos, de carácter local, pero al mismo tiempo en sintonía con la renovación pedagógica global. El proceso de internacionalización de las ideas de la Escuela Nueva se dio desde sus primeras manifestaciones y se intensificó en las primeras décadas del siglo xx. En este contexto, la creación de la Liga Internacional para la Educación Nueva en 1920 fue fundamental para la definición y fortalecimiento de una identidad común, a partir del establecimiento de criterios para su adhesión y la divulgación de sus

principios mediante congresos, viajes y publicaciones (Tiana, 2008; Carli, 2004; Frechtel, 2012 y 2023).

En Argentina, la difusión de las ideas de la Escuela Nueva comenzó en las primeras décadas del siglo xx. Experiencias progresistas del normalismo, antecedentes próximos y el contexto político y cultural del país propiciaron la recepción de las ideas escolanovistas y el desarrollo de experiencias locales (Carli, 2004; Frechtel, 2023a; Gvirtz, 2019; Fontana, 1993). Los maestros argentinos conocieron la Escuela Nueva por distintas vías, como publicaciones, viajes y visitas de referentes internacionales (Carli, 2004; Frechtel, 2021 y 2023b). Un ejemplo significativo fue la revista *La Obra*, fundada en 1921 por un grupo de maestros, que tuvo una amplia circulación y fue incorporada a la Liga Internacional para la Educación Nueva. Por otro lado, aunque el Consejo Nacional de Educación no adoptó los principios de la Escuela Nueva, su revista *El Monitor de la Educación Común* publicó artículos al respecto de docentes locales, lo que revela la importante extensión de estas ideas (Finocchio, 2009; Durá, 2016).

En cuanto a la implementación de los postulados de la Escuela Nueva, diversos estudios dan cuenta de experiencias desarrolladas en distintas regiones del país, impulsadas principalmente por docentes como Clotilde Guillén de Rezzano, en Buenos Aires, Florencia Fossatti, en Mendoza, Olga y Leticia Cossettini, en Rosario y Celia Ortiz Arigós de Montoya y María del Carmen Rodríguez, en Paraná (Carli, 2004; Frechtel, 2023a; Gvirtz, 2019; Lúquez, 2022; Bianco, 1996; Rodríguez y Petitti, 2021). Algunas de estas experiencias fueron apoyadas por estados provinciales o municipios, mientras que otras se trataron de prácticas independientes. También se ha destacado el rol de maestros progresistas en las escuelas normales —Celia Ortiz Arigós, Dolores y Bernardina Dabat—, en cargos de gestión estatal como mecanismo para influir en los sistemas educativos —Fossatti, Juan Mantovani, Jorge Pedro Arizaga, José Rezzano— y en la difusión de ideas mediante publicaciones y la participación en redes internacionales —Rezzano, Guillén, Prudencio Oscar Tolosa, Lorenzo Luzuriaga— (Carli, 2004; Frechtel, 2023a; Mosso, 2019).

Aunque el auge de la Escuela Nueva en Argentina se dio principalmente en las décadas de 1920 y 1930, se reconocen antecedentes y experiencias posteriores que dan cuenta de su continuidad e, incluso, su incidencia en los sistemas educativos actuales (Carli, 2004; Frechtel, 2023a; Fontana, 1993; Gvirtz, 2019; Durá, 2020; Catanneo, 2021). El análisis de experiencias concretas, ligadas a la trayectoria de sus actores y su red de vínculos, permitirá comprender la complejidad de la Escuela Nueva en Argentina y aportar a la historia de la educación y, también, a la historia intelectual.

Por otro lado, la Escuela Nueva en Argentina dejó su huella en la cultura material, un aspecto que ha adquirido relevancia en los estudios recientes sobre la historia de la educación (Dussel, 2019; Escolano, 2020; Viñao, 2021; Cattaneo y Espinoza, 2018). Materiales didácticos, mobiliario y edificios escolares se vieron transformados por las nuevas ideas pedagógicas y, al mismo tiempo, las hicieron posibles. Los principios fundacionales de la Escuela Nueva hacían referencia a su dimensión espacial —atmósfera familiar, estética y acogedora, relación con espacios al aire libre y la agrupación de alumnos en pabellones— y, además, la condición práctica de su formación y el protagonismo que adquiriría el alumno en el proceso educativo demandaban una reformulación del aula tradicional.

Los arquitectos participaron en la renovación educativa desde su disciplina, que experimentaba también un proceso de modernización de alcance internacional en el que la definición de los espacios estaría estrechamente ligada a su función. La medicina higienista influyó asimismo en el proceso de transformación del edificio escolar y, a su vez, se alineó con las demandas del ámbito educativo, tales como la mejora de las condiciones ambientales del aula —dimensiones suficientes, ventilación cruzada, iluminación uniforme— y su conexión con los espacios exteriores. En este marco, surgieron nuevos modelos edilicios organizados en pabellones, con aulas amplias y flexibles, bien ventiladas e iluminadas y conectadas a jardines (Châtelet, 2003; Burgos, 2007; Hertzberger, 2008; Durá, 2013, 2020; Cattaneo, 2021). En el proceso de extensión de los nuevos edificios educativos se dio, por un lado, la colaboración entre arquitectos y pedagogos en proyectos específicos y, por otro, la circulación de obras de referencia dentro de la propia disciplina de la arquitectura que atendieron a la renovación educativa e influyeron en el diseño de otras.

Esta Nueva Arquitectura Escolar fue difundida por medio de publicaciones periódicas y libros (Vischer-Dresden, 1931; van Gonzenbach, Moser y Schohaus, 1933), congresos internacionales —como los Congresos Internacionales de Escuelas al Aire Libre iniciados en 1922 y los Congresos Internacionales de Arquitectura Moderna (CIAM) en 1928— y exposiciones como *Der neue Schulbau*, organizada por la sección suiza de los CIAM en 1932 y presentada en Zürich, Basel, Madrid y Barcelona, y *Modern Schools*, organizada por el Royal Institute of British Architects en 1937 en Londres (Durá, 2013). Algunos de los edificios escolares que se convirtieron en referentes fueron: la escuela Uffculme en Birmingham, Inglaterra, de Cossins, Peacock y Bewlay (1911); las escuelas de Hilversum, Países Bajos, de Willem M. Dudok (1921-1930); la escuela Bornheimer Hang en Frankfurt, Alemania, de Ernst May (1927); la escuela en Cliostraat, Ámsterdam,

de Jan Duiker (1929-30); la escuela de Arnhem, Países Bajos, de Hendrick B. van Broekhuizen (1930); la escuela Karl Marx en Villejuif, París, de André Lurcat (1931-33); la escuela en Suresnes, París, de Eugene Beaudoin y Marcel Lods (1935-36); y la escuela Corona en Los Ángeles, Estados Unidos, de Richard Neutra (1935) (Châtelet, 2003; Hertzberger, 2008; Burgos, 2007; Durá, 2013, 2016).

En Argentina, los cambios pedagógicos también se vieron reflejados en los edificios escolares, principalmente en la década de 1930, en el marco de la concreción de planes de construcción de escuelas provinciales y de la transformación que experimentó la disciplina de la arquitectura. Cattaneo (2021) destaca la escuela y jardín de infantes modelo del Jockey Club en la ciudad de Buenos Aires, proyectada por los arquitectos Gregorio Sánchez, Ernesto Lagos y Luis María de la Torre en 1929, como un ejemplo temprano que se alineó con los principios de la Escuela Nueva, con influencias directas de Friedrich Froebel y María Montessori. Este edificio fue visitado por Ferrière en su viaje por América Latina, quien resaltó sus cualidades espaciales (Cattaneo, 2021).

Distintos estudios han abordado las escuelas provinciales construidas en Rosario, Córdoba y Mendoza en la década de 1930, asociándolas con la conformación de los estados provinciales, con las políticas públicas y con la transformación del campo disciplinar de la arquitectura (Cattaneo, 2015a y b; Espinoza, 2005; Gremientieri y Shmidt, 2010; Raffa, 2020). Si bien estos antecedentes no se han referido a una relación directa de estos edificios con postulados pedagógicos concretos, el estudio de estos proyectos deja ver la introducción de cambios respecto a modelos anteriores propicios para las nuevas corrientes educativas, lo que apunta a la vinculación de los nuevos espacios escolares con las nuevas corrientes pedagógicas.

Con base en esto, se propone aportar a los estudios sobre la Escuela Nueva a partir del análisis de experiencias desarrolladas en la provincia de Mendoza, Argentina, y su concreción material en edificios escolares en la primera mitad del siglo xx. Si bien la experiencia de la Escuela Nueva en Mendoza se ha acotado al periodo 1926-1936 (Lúquez, 2022; Fernández, 2024), el trabajo pretende trascender a esta periodización y atender también a episodios previos y posteriores que den cuenta de la continuidad del proceso de transformación educativa y el impacto de estas ideas y prácticas en el contexto local, así como a las trayectorias de sus principales promotores y sus relaciones con el movimiento internacional. Se atenderá a tres iniciativas educativas y a su correlación espacial, dando cuenta de las particularidades locales, las diferentes vías de difusión de las ideas renovadoras y de las posibilidades del vínculo entre educación y arquitectura. Para

ello, se consultará bibliografía específica y fuentes primarias, como prensa local, publicaciones oficiales, fotografías y planos originales de los edificios.

Los casos seleccionados responden a tres experiencias educativas destacadas que fueron acompañadas por propuestas espaciales que, al mismo tiempo, fueron significativas en el desarrollo del campo disciplinar de la arquitectura. El Primer Kindergarten de Mendoza, creado en 1910, supone una experiencia temprana en la aplicación en Argentina de las teorías de Froebel cuyo programa educativo y edificio fueron pensados de manera conjunta. Más tarde, la experiencia escolanovista de escala provincial (1926-1936) fue acompañada por dos iniciativas de construcción de escuelas, reconocidas desde el ámbito de la arquitectura pero que aún requieren un estudio sobre su vínculo con la renovación pedagógica. Por último, se tratará la experiencia de las Escuelas Municipales de Godoy Cruz (1936-1942), dando cuenta de la continuidad de las prácticas escolanovistas en Mendoza y, aunque no se concretaron edificios asociados, se dio una importante interacción con el espacio urbano, otro de los aspectos en los que la Escuela Nueva incidió en el campo de los arquitectos.

El estudio de casos se desarrolla mediante una investigación cualitativa, estructurada en torno a los ejes de análisis propuestos (Stake, 1998). Los tres casos analizados resultan relevantes para el abordaje de la temática y permiten evidenciar la continuidad de experiencias vinculadas a la Escuela Nueva en Mendoza. Sin embargo, la experiencia de carácter provincial adquiere una centralidad particular en el desarrollo del presente estudio, debido a su mayor alcance, su prolongada duración temporal y su coincidencia con la construcción significativa de infraestructura educativa.

El Primer Kindergarten de Mendoza

El 10 de mayo de 1910, se inauguró el Primer Kindergarten en la Capital mendocina, un establecimiento pionero en la aplicación de las teorías de Friedrich Froebel, uno de los precursores de la Escuela Nueva. Para la elaboración de su programa educativo se acudió a Sarah Chamberlain de Eccleston —maestra estadounidense especializada en kindergarten— y a su discípula, la mendocina Custodia Zuloaga, que quedó al frente de la dirección del centro. Esta iniciativa fue acompañada de la construcción de un edificio pensado de manera específica para el proyecto educativo que fue encargado al estudio bonaerense Gire-Molina Civit.

La creación del kindergarten mendocino se enmarca en un periodo que Fontana (1993) define como una etapa organizativa y de auge educacional en la provincia, comprendida de 1904 a 1917, en la que estuvieron a cargo de la Dirección General de Escuelas de manera sucesiva los primeros profesores normales de la provincia, egresados de la Escuela Normal de Paraná: Emilio Jofré, Jerónimo Simón Semorille y Manuel Pacífico Antequeda.¹ La creación del kindergarten se ha atribuido a una iniciativa del gobernador provincial Emilio Civit y la gestión de su puesta en marcha estuvo a cargo de Semorille que, además, en los dos años que ocupó la dirección de la repartición educativa, de 1910 a 1912, creó 50 escuelas primarias, una escuela industrial para niñas, la Escuela Normal Provincial José Federico Moreno, el Museo de Historia Natural, las escuelas auxiliares, el Cuerpo Médico Escolar, introdujo en las escuelas la enseñanza de la dactilografía y la gimnasia con profesores especializados y promovió la educación estética nombrando profesores de música y canto (Fontana, 1993).

Semorille convocó a Sarah Chamberlain de Eccleston para la creación del kindergarten de Mendoza, especialista en el sistema Froebel y principal referente en el país en este nivel educativo que contaba con experiencia en la dirección de este tipo de centros y en la formación especializada de maestras en Minnesota, Estados Unidos, y en Argentina, en las ciudades de Paraná, Corrientes y Buenos Aires (UNIFE, 2012). Es posible que Semorille hubiese coincidido con ella en la Escuela Normal de Paraná y que las maestras estadounidenses Mary Olive Morse y Margaret Louis Collord, que ejercían los cargos de directora y subdirectora de la Escuela Normal de Maestras de Mendoza en ese momento, hubieran promovido este contacto, debido al vínculo que mantenían las maestras estadounidenses afincadas en Argentina (Rodríguez, 2022; Ramos, 2021).

También se convocó para la elaboración del proyecto del kindergarten a Custodia Zuloaga, referente local en educación preescolar, que quedaría a cargo de la institución. Zuloaga había egresado como maestra normal nacional de la Escuela Normal de Maestras de Mendoza en 1889, inició su actividad en la Escuela N° 1 de Luján de Cuyo y después, entre 1890 y 1892, se desempeñó como maestra auxiliar del kindergarten de la Escuela Normal. Con el propósito de especializarse, cursó el profesorado de kindergarten en la Escuela Normal de Paraná de 1893 a 1894, donde se formó con Chamberlain. En 1884, volvió a Mendoza y fue designada directora del kindergarten de la Escuela Normal

¹ La Escuela Normal de Paraná fue la primera institución normalista nacional fundada en el país, fue pionera en varios aspectos y contribuyó a la extensión de ideas de la Escuela Nueva (Rodríguez y Petitti, 2021).

de Maestras, cargo que ejerció hasta 1896. En 1897, fue convocada por Chamberlain para trabajar en la escuela Normal de Profesores de Kindergarten de la Ciudad de Buenos Aires, donde desempeñó funciones de secretaria académica y docente (Ceverino, 1999).

Si bien el proyecto concretado en 1910 se denominó Primer Kindergarten de Mendoza, éste suponía el primero de gestión provincial, pero existía un antecedente en la provincia, el ya mencionado kindergarten anexo a la Escuela Normal de Maestras creado en 1889. Este jardín infantil había sido una iniciativa de la directora de la Escuela Normal, la estadounidense Sara A. Cook, animada por la experiencia de Chamberlain en Paraná. Su primera directora fue la también maestra estadounidense Sara Eleonor Lobb y, como se ha señalado, Zuloaga se desempeñó en esta institución primero como maestra auxiliar y luego como directora (Rodríguez, 2020, 2022; Ceverino, 1999). Según Ceverino: “En 1892 se realiza en Chicago una exposición educativa a la que concurre la Escuela Normal con fotografías y materiales relacionados con la labor del kindergarten en cuya elaboración participa Custodia Zuloaga. Esta presentación es premiada con un diploma y una medalla” (1999: 39).

Así, supone una experiencia notable previa de implementación del sistema Froebel en Mendoza vinculada con Chamberlain y Zuloaga que da cuenta de un proceso de continuidad.

El kindergarten provincial se planteó como un proyecto autónomo y de gran envergadura. En este caso, Chamberlain no sólo diseñó el programa educativo sino también tuvo la oportunidad de incidir en el diseño de sus instalaciones construidas de manera específica para este propósito. Si bien Chamberlain había podido equipar jardines infantiles en el país anteriormente con material didáctico traído del extranjero, ahora podría contribuir también en la definición de sus espacios y concretar un proyecto educativo integral.

La construcción del kindergarten se enmarca en un plan de obra pública promovido por el gobernador provincial Emilio Civit entre 1907 y 1910. En 1908, se evaluó la situación de la instrucción pública de Mendoza, lo que reveló un importante déficit de equipamiento escolar —alrededor de 90% de escuelas eran inadecuadas para su uso— y la carencia de instituciones de educación preescolar (Gobierno de Mendoza, 1910). A partir de este diagnóstico se propuso la construcción de cuatro grandes escuelas en la Capital, otras ocho de tipo intermedio para núcleos periféricos de población y un kindergarten; aunque sólo llegó a concretarse este último (Gobierno de Mendoza, 1910; Cirvini, 2011).

El proyecto del edificio del kindergarten se encargó a la firma bonaerense Gire-Molina Civit, conformada por el arquitecto francés Joseph Gire y el ingeniero civil Juan Molina Civit, sobrino del gobernador mendocino. Juan Molina Civit había realizado obras en Mendoza previamente, como funcionario del Ministerio de Obras Públicas de la Nación, entre éstas, la Escuela Nacional de Vitivinicultura y el Colegio Nacional. Junto a Joseph Gire, durante el gobierno de Emilio Civit, además del kindergarten llevaron a cabo en Mendoza distintas intervenciones en el Parque del Oeste y elaboraron proyectos de edificios institucionales, aunque no llegaron a construirse. Gire y Molina Civit también realizaron edificios educativos en otras provincias: las escuelas del Centenario en Paraná, Santiago del Estero, San Juan, La Rioja y Catamarca (Cirvini, 2004).

Para la construcción del kindergarten se destinó un amplio terreno, equivalente a dos manzanas, limitado por las calles Belgrano, Sarmiento, Montevideo y Alto Godoy (actual Tiburcio Benegas), en el límite oeste de la ciudad y junto al ferrocarril. Esta posición periférica permitió pensar el edificio en estrecho vínculo con el entorno natural. Además, la amplia superficie destinada para el proyecto posibilitó definir un edificio abierto hacia el exterior en la totalidad de su perímetro, en contraste con las escuelas urbanas existentes cuyos espacios se volcaban hacia patios interiores.

El edificio adoptó una solución compacta —una única construcción que contenía todo el programa educativo— con una volumetría fragmentada en la que se reconocía desde el exterior espacios de distintas características para diferentes funciones. En el centro se dispuso un salón de 800 m² (20 x 40 m) y gran altura pensado para clases especiales, celebraciones y recreo cubierto. Este salón central se conectaba con cuatro aulas en sus esquinas, volúmenes de escala más contenida. En los laterales del edificio se localizaban espacios complementarios de menor altura que permitían la entrada de luz cenital en el espacio central.

El acceso principal se situaba en el lado este, junto a la calle Belgrano, y estaba resaltado por una esbelta torre. Junto a la entrada estaban la dirección, la sala de maestros, una sala de espera y un guardarropa. Se dispuso también un salón comedor en el lado norte, aseos en el lado oeste y galerías abiertas en los lados sur y oeste. Los jardines se diseñaron también como recursos pedagógicos para la enseñanza al aire libre e incluyeron fuentes y estanques, pequeñas plazas con juegos, un laberinto, un pequeño bosque y un teatro infantil con capacidad para 300 niños. Incluso, se planteó incorporar un tren infantil con 1 km de recorrido (Cirvini, 2011). El edificio se equipó con mobiliario acorde al tamaño infantil y con material didáctico específico del sistema Froebel, mesas de arena y vitrinas.

El proyecto inicial de Gire-Molina Civit, si bien tenía la misma concepción espacial que la versión definitiva, se planteó como un edificio neoclásico con una solución constructiva de estructura de hierro autoportante y muros dobles de mampostería de ladrillo zunchados, de manera similar a las escuelas del centenario construidas por los mismos autores con anterioridad y en línea con las Escuelas Palacio de la época.² No obstante, el edificio adoptó finalmente una arquitectura pintoresca y se concretó con una construcción liviana, de un entramado de madera y tabiques de un aglomerado de corcho, apoyada sobre un zócalo de piedra y con abundantes ventanas (Cirvini, 2011). Cabe señalar que, en aquella época, la arquitectura pintoresca se relacionaba con los ambientes campestres y, además, era la que predominaba en los edificios escolares de los principales focos de la renovación educativa. Esto manifiesta la búsqueda de una arquitectura que respondiera a los principios froebelianos de manera integral.

El kindergarten se convirtió en un establecimiento modelo para su época, tanto por su programa educativo como por el edificio que ocupaba, y alcanzó reconocimiento a nivel nacional y en el extranjero. En 1913, Zuloaga dio a conocer el proyecto educativo del kindergarten en la Exposición Universal de Gante, en Bélgica, donde el establecimiento obtuvo una medalla de oro y su directora una medalla de plata. Ese mismo año, participó en el Primer Congreso Nacional del Niño celebrado en Buenos Aires y el kindergarten fue premiado con un diploma de honor. En 1915, se envió material sobre el kindergarten a la Exposición Internacional de San Francisco, California, en Estados Unidos, donde fue reconocido con una medalla de plata (Ceverino, 1999).

El kindergarten se convirtió también en un atractivo para los que visitaban Mendoza. El 20 de noviembre de 1913, Theodore Roosevelt, ex presidente de Estados Unidos, lo visitó en su paso por la provincia y, a su regreso a Estados Unidos, les envió una nota de felicitación por las características del centro (Ceverino, 1999). También en 1913, lo visitó John Foster Fraser, escritor escocés conocido por recorrer el mundo en bicicleta y escribir sobre sus viajes. En su libro *The Amazing Argentine. A new land of enterprise* se refirió al kindergarten mendocino: "This kindergarten is, so far as my knowledge goes, unmatched in the world. It was not the size that impressed me, but the thought-out plans to provide everything to attract and stimulate the young intelligence. Beauty is the basis, not only in the schoolrooms but in the theatre and playgrounds" (1914: 205).

² Ampliar sobre las "Escuelas Palacio" en Brandáriz (1998), Grementieri y Schmidt (2010) y Cirvini (2011).

Ceverino (1999: 41) señala: “Que se estableciera en Mendoza una institución de estas características casi paralelamente a su iniciación en las capitales más importantes del mundo, es una actitud altamente progresista y de avanzada de las autoridades gubernamentales y escolares”. No obstante, esta vanguardista institución despertó en el contexto local opiniones encontradas, y el entusiasmo mostrado por ciertos sectores contrastó con opositores que, según la propia Zuloaga, dificultaron su subsistencia.³

Figura 1. Edificio del Primer Kindergarten de Mendoza



Fuente: Elaboración propia a partir de imágenes encontradas en el Archivo del Museo Cornelio Moyano; *La Nación*, junio de 1935; y Fraser (1914: 78).

En diciembre de 1914, el recién nombrado director general de Escuelas, Manuel Antequeda, resolvió trasladar al kindergarten de sus instalaciones originales y ubicarlo junto a la escuela de formación integral femenina Patricias Mendocinas. Se aludió a motivos pedagógicos, que cuestionaban el valor y la eficacia de la educación preescolar, y también a inconvenientes edilicios en relación con su uso como jardín infantil, su ubicación periférica, la peligrosidad de su cercanía a las vías del ferrocarril y su alto coste de mantenimiento respecto de otros niveles

³ *El Debate*, Mendoza, 1 de marzo de 1910, p. 3; *Los Andes*. Mendoza, 13 de diciembre de 1940, p. 10.

educativos que se consideraban de mayor importancia (Gobierno de Mendoza, 1915). Este informe dejaba patente la predilección de Antequeda por la enseñanza media, donde puso el mayor foco en su gestión.

Custodia Zuloaga siguió ejerciendo como directora del jardín de infantes hasta su jubilación, en 1935. En 1938, la institución recuperó su autonomía y recibió el nombre de Merceditas de San Martín, pero no tuvo edificio propio hasta 1983. Por otro lado, el edificio original del kindergarten pasó a funcionar como sede del Museo Educacional, continuando así su función educativa hasta que en 1945 fue demolido y sus terrenos parcelados y vendidos a particulares (Rusconi, 2009).

La experiencia de la Escuela Nueva en la educación provincial

En 1926, se inició en Mendoza una destacada experiencia educativa en el marco de la educación provincial. Ésta comenzó con la reforma educativa de Leopoldo Suárez, designado como interventor de la Dirección General de Escuelas de Mendoza por el gobernador provincial Alejandro Orfila, de la Unión Cívica Radical Leninista. A partir de un minucioso diagnóstico sobre la situación de la educación de Mendoza y su comparativa con experiencias de otras provincias y referentes internacionales, Suárez determinó una nueva organización escolar con el propósito de optimizar los recursos de la repartición y, al mismo tiempo, promover la profesionalización del magisterio. Atendió también a la extensión de la educación en zonas rurales y a la construcción de edificios escolares. Asimismo, aspiró a la mejora de la calidad educativa; para ello apoyó iniciativas de maestros renovadores y propuso la actualización de los programas de estudios con base en la enseñanza moderna que, según Suárez (1927), debía ser práctica, útil, experimental y positiva. Durante su desempeño, en 1926 y 1927, Suárez sostuvo un diálogo continuo con el magisterio —vínculo facilitado por su rol anterior como docente y director de la Escuela Nacional de Vitivinicultura— lo que enriqueció su propuesta educativa y favoreció la aceptación de sus reformas (Durá, 2025).

Cabe señalar como un factor clave en la renovación educativa de Mendoza la asistencia de la maestra María Elena Champeau, con el apoyo del gobierno provincial, a las conferencias dictadas por María Montessori en Buenos Aires, en septiembre de 1926. A su regreso a Mendoza, Champeau realizó una exposición acerca del Sistema Montessori a la que, en su primer día, “concurrieron alrede-

dor de cien maestros, los cuales siguieron con vivo interés las explicaciones dadas por Champeau”.⁴ Lúquez (2022) ha destacado de esta iniciativa la posición progresista que adquiría el poder político mendocino en materia educativa. Además, Fernández (2024) ha señalado que las conferencias de Champeau motivaron la agrupación de docentes interesados en la innovación educativa.

Se han identificado también otros eventos que reflejan la actividad intelectual del magisterio: en septiembre de 1926, la educadora española María de Maeztu dio tres conferencias en el Teatro Independencia y, en marzo de 1927, se celebró un homenaje al pedagogo suizo Johann Heinrich Pestalozzi, ambos actos con una significativa asistencia del magisterio local.⁵

Las directrices establecidas por Suárez guiaron a la repartición educativa durante el gobierno de Orfila, que finalizó con la intervención del Poder Ejecutivo Nacional en diciembre de 1928. No obstante, los maestros renovadores recibieron apoyo oficial de gobiernos posteriores. En primer lugar, con Rafael Guevara al frente de la Dirección General de Escuelas, durante la Intervención Federal de José María Rosa (1930-1932) del Partido Demócrata Progresista; y, posteriormente, con Enrique L. Day a cargo de la misma repartición educativa, durante el Gobierno Provincial de Ricardo Videla (1932-1935), del Partido Demócrata de Mendoza. En este periodo, docentes renovadores ocuparon cargos de relevancia en la administración pública —fueron inspectores Lázaro Schallman, Florencia Fossati, María Elena Champeau y José León Aguilera—, lo que contribuyó a concretar reclamos gremiales, como la aprobación de un nuevo Escalafón Docente, y a extender las ideas de la Escuela Nueva.

Si bien algunos estudios han destacado a Fossati como referente de la renovación educativa de Mendoza (Fontana, 1993; Alvarado, 2020; Frechtel, 2023a) —debido a su actividad gremial y política además de educativa y de difusión—, la experiencia mendocina de la Escuela Nueva fue impulsada por un grupo más amplio de maestras y maestros, formados principalmente en la Escuela Nacional de Maestras Nicolás Avellaneda —mencionada previamente por su vínculo con la introducción del kindergarten en la provincia— y su continuadora a partir de 1914, la Escuela Normal Mixta Tomás de Godoy Cruz. Algunos de ellos completaron su formación en instituciones de otras provincias, como Fossati que obtuvo el título de profesora normal en la Universidad de La Plata, lo que contribuyó a la vinculación de la experiencia mendocina con una red mayor.

⁴ *Los Andes*, 31 de marzo de 1927, p. 5.

⁵ *La Quincena Social*, octubre de 1926, núms. 179-180; *La Quincena Social*, marzo de 1927, núm. 190.

Según Fossatti (1959), en ese periodo coincidieron el interés del magisterio por el mejoramiento de la enseñanza y la influencia de experiencias innovadoras de Europa y Estados Unidos. La introducción del método Montessori en los grados infantiles de varias escuelas de Mendoza constituyó el primer paso de una experimentación local. Además, las ideas del pedagogo belga Ovide Decroly captaron la atención de numerosos educadores mendocinos, que las incorporaron en los primeros grados para la organización de los contenidos y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

En ese contexto, se creó en septiembre de 1928 la agrupación de estudios pedagógicos Nueva Era⁶ cuyo proyecto proponía: “la divulgación de las nuevas corrientes pedagógicas con el objetivo de crear un ambiente favorable para su aplicación”, por medio de la prensa y conferencias públicas, y “preparar personal idóneo capaz de aplicar con conciencia científica los nuevos métodos”, mediante cursos de extensión.⁷ Entre sus integrantes estaban Néstor Lemos, María Elena Champeau, Florencia Fossatti, José A. Tossi, María Gómez, Rodolfo Sammartino, Enrique Ferrari, Delinda Codorniú, Catalina Palacios, Lidia Burhez, Carlina Gómez, Antonio Ferrer y Lázaro Schallman.⁸ La agrupación mantuvo contacto con grupos afines de Chile, Uruguay y, en Europa, principalmente de Francia y Suiza (Fossatti, 1959) y creó una biblioteca pedagógica.

Esta agrupación puso en funcionamiento la Escuela Experimental Nueva Era, en el marco de la educación pública provincial, en la que se ensayaron modernos métodos didácticos.⁹ La Dirección General de Escuelas de Mendoza autorizó su funcionamiento en abril de 1930, le asignó un local y nombró como director a Néstor Lemos y como maestras a Leonor Mathiot, Rosalía Orstein y Fanny Kiperman. Este mismo carácter experimental se adoptó, desde 1932, en la escuela complementaria Presidente Quintana, dirigida por Fossatti, con Carlos Quiroga, Ester Buzio y Américo D'Angelo entre sus docentes y que puso en marcha, entre otras prácticas innovadoras, los tribunales infantiles para promover la participación y autonomía de los alumnos.

La escuela Nueva Era tuvo una amplia aceptación y rápido crecimiento —en tres años completó el ciclo primario y pasó a funcionar con doble turno— y, en consecuencia, se trasladó a un edificio de mayor tamaño en la calle San Mar-

⁶ Con el mismo nombre que el suplemento dedicado a la Escuela Nueva de la revista *La Obra*.

⁷ *Los Andes*, 19 de septiembre de 1928, p. 13.

⁸ Se puede ampliar más la información sobre sus trayectorias en Lacoste (1993) y Lúquez (2022).

⁹ *Los Andes*, 9 de abril de 1930, p. 5.

tín, principal vía de la Ciudad de Mendoza. Lacoste (1993) señala que el éxito de esta experiencia tuvo que ver con tres aspectos: la filosofía de la Escuela Nueva, el plantel docente y el material didáctico. Respecto a este último, fue elaborado por el propio Lemos para adoptar una enseñanza práctica. Además, cabe referirse al aprovechamiento de la infraestructura disponible con el propósito de potenciar sus posibilidades educativas: se destinaron dos habitaciones de la vivienda del director como taller de imprenta, para que los niños elaboraran sus propios libros, y laboratorio de cría de gusanos de seda, para fomentar la observación de la naturaleza (Lacoste, 1993).

En la difusión de las ideas de la Escuela Nueva en Mendoza, las publicaciones periódicas locales desempeñaron un papel relevante. En 1927 y 1928, las maestras Fossatti y Champeau publicaron artículos sobre educación en la revista *La Linterna*, órgano de difusión del Círculo de Periodistas de Mendoza. En 1929, la agrupación Nueva Era lanzó la revista especializada *Ensayos* que, a partir de 1932, tuvo continuidad en *Orientación*. Estas publicaciones incluyeron textos de pedagogos destacados como Decroly, Mistral, Cèlestin Freinet y Ferrière, informes sobre reuniones pedagógicas nacionales e internacionales y experiencias educativas locales de interés.

También resultaron significativas las visitas de referentes pedagógicos a Mendoza. Por iniciativa del grupo Nueva Era, Clotilde Guillén de Rezzano presentó en 1929, en el teatro Municipal de Mendoza, los resultados de las experiencias educativas innovadoras llevadas a cabo en la Escuela Normal de Buenos Aires, de la cual era directora.¹⁰ Además, en 1930, Adolphe Ferrière visitó Mendoza como parte de su viaje de estudios por Sudamérica. Ferrière dio varias conferencias que despertaron el interés de docentes y del público general, y visitó las escuelas Sargento Cabral, en Guaymallén, y Coronel Rodríguez, en la Capital (Fernández, 2024). Ferrière destacó al “admirable cuarteto de pedagogos innovadores” formado por Florencia Fossatti, Elena Champeau, Néstor Lemos y Luis Codorníu Almazán, así como las experiencias educativas escolanovistas que se estaban llevando a cabo en Mendoza (Frechtel, 2021).

Es importante destacar la Exposición Internacional de Educación celebrada en Mendoza en 1932. Este evento contribuyó a la difusión local de la vanguardia educativa internacional y, al mismo tiempo, dio a conocer las experiencias provinciales. La elaboración de la exposición estuvo dirigida por Champeau e incluyó materiales proporcionados por instituciones de distintos países (Francia,

¹⁰ *Ensayos*, 1929, núms. 8-9, pp. 1-2.

Italia, Suiza, Austria, Rumanía, Alemania, Estados Unidos, Uruguay y Paraguay), de las provincias de San Juan y Buenos Aires y de 25 escuelas mendocinas.¹¹

El evento tuvo un especial impacto en el magisterio provincial y contribuyó a la extensión de las prácticas de la Escuela Nueva, incluso en las áreas más apartadas (Fossatti, 1959). Además, la muestra fue trasladada a la Capital Federal por iniciativa de la Confederación Nacional de Maestros. Se instaló en la Escuela Normal Roque Sáenz Peña y fue acompañada de conferencias a cargo de maestros mendocinos. La revista *Orientación* transcribió cartas y reseñas publicadas en medios nacionales que felicitaban a los organizadores de la muestra, destacaban la importancia y calidad de los materiales expuestos y reconocían los aportes particulares de los docentes mendocinos que, según señalaban, habían sabido adaptar la nueva educación al contexto provincial.¹²

El final de esta etapa se dio en 1936, momento en el que la agrupación de maestros perdió el apoyo estatal y fue apartada de sus puestos de dirección. No obstante, se detectan experiencias educativas de continuidad en la provincia. Algunas de ellas en escuelas concretas, pero también otras de carácter colectivo y especial incidencia como las escuelas municipales de Godoy Cruz.

La experiencia de la Escuela Nueva mendocina coincidió con la ejecución de dos planes de construcción de escuelas por distintos gobiernos provinciales. Si bien las experiencias vanguardistas de las escuelas Nueva Era y Presidente Quintana antes mencionadas tuvieron lugar en instalaciones que no habían sido pensadas para ese modelo educativo, se construyeron en este momento nuevos edificios con el propósito de ampliar la infraestructura escolar que introdujeron cambios respecto a los modelos existentes.

La construcción de edificios educativos provinciales a partir de 1928 en Mendoza no sólo acompañó al crecimiento de los principales núcleos urbanos sino también a la extensión de la educación en el territorio. Esto supuso un cambio significativo en las políticas educativas provinciales ya que, desde la aprobación en 1905 de la Ley 4874, o “Ley Láinez”, las provincias podían solicitar al gobierno nacional la creación de escuelas rurales y, como consecuencia, en las primeras décadas del siglo xx fue frecuente que las autoridades provinciales priorizaran la creación de escuelas urbanas mientras que el Consejo Nacional de Educación adquiriría un rol predominante en las áreas rurales.

¹¹ *Orientación*, 1932, núm. 1.

¹² *Orientación*, 1933, núm. 2, pp. 23-28.

El relevamiento de Suárez (1927) evidenció que los locales que ocupaban las escuelas —en su mayoría viviendas particulares alquiladas— eran inadecuados y la necesidad de construir nuevas instalaciones. Con base en esto, Suárez propuso un plan de escuelas provincial y detalló una primera etapa que atendía a los diferentes departamentos y que fue efectivizada por el gobierno de Orfila en los años 1927 y 1928.

En primer lugar, se construyeron las escuelas Juan Gregorio Las Heras, General José de San Martín, y Juan Pascual Pringles, en las cabeceras departamentales de Las Heras, San Martín y Santa Rosa. Esta labor continuó con la construcción de escuelas en las cabeceras departamentales más distantes de los principales núcleos urbanos: Primera Junta en La Paz, Galo Lavalle en Villa Tulumaya, Rufino Ortega en Malargüe, Matías Zapiola en San Carlos y López y Planes en Tunuyán. También se atendió a zonas de población dispersa con la construcción de las escuelas Gervasio Posadas en Barriadas, Junín, Julio Leónidas Aguirre en Villa Hipódromo, Godoy Cruz, y Juan José Castelli en Alto Verde, San Martín, entre otras. Además, se proyectó un edificio de gran envergadura para la escuela Guillermo Rawson de Godoy Cruz, cuya construcción se concluyó con posterioridad.

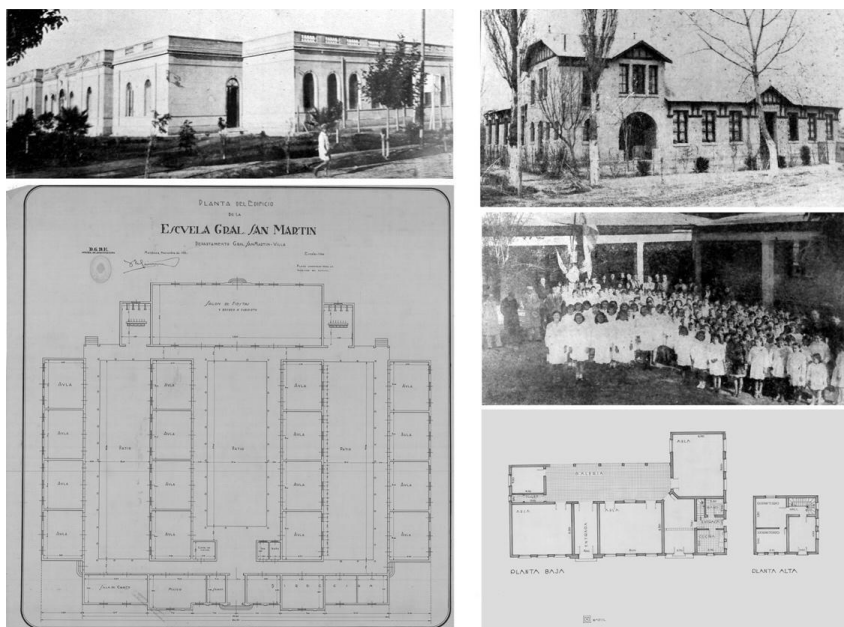
Las escuelas de San Martín, Las Heras, Santa Rosa y la escuela Rawson de Godoy Cruz respondieron a proyectos singulares, mientras que para el resto de escuelas se definió un proyecto-tipo, estrategia que facilitó su ejecución. Las escuelas fueron proyectadas por el ingeniero civil Miguel Eliseo Bialet Laprida, que contaba con experiencia en obra pública, y su ejecución estuvo a cargo de la empresa constructora F.H. Schmidt, especialista en construcciones con tecnologías modernas (Moretti, 2017).

Las escuelas que respondieron a proyectos singulares tuvieron en común su carácter monumental e impronta académica, en sintonía con las Escuelas Palacio. Éstas contaban, en todos los casos, con un acceso destacado enfrente a una plaza y aulas conectadas por galerías en torno a patios, y sus esquemas edilicios variaban según su número de aulas y la superficie del terreno disponible. La escuela General San Martín, de 16 aulas, contó con espacios complementarios acordes con los programas educativos modernos: un museo, una sala de canto y un espacio de grandes dimensiones pensado como salón de fiestas y recreo cubierto.

En contraste, las escuelas que respondían al proyecto-tipo adoptaron una arquitectura pintoresca ya que estaban diseñadas para su ubicación en áreas rurales: en las cabeceras departamentales de menor tamaño y en zonas de población dispersa. Se trataban de edificios de escala doméstica y vinculados con su en-

torno natural, características coincidentes con los principios fundacionales de la Escuela Nueva. Bialet Laprida optó para estas escuelas por una solución abierta hacia el paisaje, con un esquema en “L” en la variante de 3 aulas y en “C” en los casos que requerían 4 o más aulas. Las aulas estaban unidas por una galería que funcionaba como espacio de transición y recreo cubierto. Además, se integró la vivienda para el director en el mismo volumen de la escuela, en una de sus esquinas y en dos alturas. Esta estrategia rompía la simetría del conjunto, aportaba singularidad y ganaba presencia en el lugar.

Figura 2. Escuelas proyectadas por Bialet Laprida: escuela urbana General San Martín (izquierda), y rural, Juan Lavalle en Villa Tulumaya (derecha)



Fuente: Elaboración propia a partir de imágenes encontradas en *La Quincena Social*, 1939, núms. 484-485, s/p; 1942, núms. 551-552, s/p y núms. 553-553, s/p y planos del Archivo de la Dirección de Arquitectura de la Provincia de Mendoza.

Después, en 1932, los gobiernos mendocinos pertenecientes al Partido Demócrata Nacional emprendieron un ambicioso plan de construcción de infraestructura pública que incluyó la construcción de escuelas (Cattaneo, 2015a; Raffa, 2020). Los arquitectos Manuel y Arturo Civit —formados en Buenos Aires y con conocimiento de la vanguardia arquitectónica centroeuropea— estuvieron a car-

go de la Dirección de Arquitectura de la provincia de 1932 a 1943 y fueron los responsables de la elaboración de los proyectos (Raffa, 2017).

De manera coincidente con el desempeño de Enrique L. Day en la Dirección General de Escuelas provincial, se elaboró un plan de construcción de escuelas que contempló en su etapa inicial, a ejecutar en 1934, la concreción de la escuela Rawson de Godoy Cruz, proyectada con anterioridad, la construcción de una escuela urbana, la Justo José de Urquiza, en la Villa de Maipú, y nueve escuelas rurales: 25 de mayo en la Villa de San Rafael, Procesa Sarmiento en Coquimbito, Maipú, Simón Chaves en El Vergel y Presidente Derqui en Costa de Araujo, ambas en Lavalle, Francisco Arias en La Pega, Guaymallén (actualmente Lavalle), P. F. Rodríguez en El Carrizal, Luján, Javier de Rodríguez en El Borbollón, Las Heras, y Adolfo Calle en Nueva California, y España en Tres Porteñas, las dos en San Martín. Esta iniciativa se completó con la construcción posterior de las escuelas urbanas Daniel Videla Correas en Ciudad de Mendoza, Martín Güemes en Palmira, San Martín, y Guillermo Cano en San José, Guaymallén (Dirección General de Escuelas, 1935; Gobierno de Mendoza, 1938).

Los arquitectos Manuel y Arturo Civit elaboraron un proyecto singular para la escuela urbana Justo José de Urquiza y un proyecto tipo para las escuelas rurales. El proyecto de la primera se empleó después para la escuela Daniel Videla Correas, ambas situadas en terrenos en esquina de manzana, y las escuelas urbanas Martín Güemes y Guillermo Cano compartieron también un mismo proyecto. De esta manera, se acudió a la repetición de modelos como recurso para la optimización de los procesos constructivos en la extensión de la infraestructura educativa. El conjunto de proyectos se elaboró a partir de las mismas premisas y sus variaciones dependieron principalmente de la capacidad de alumnos requerida. Los arquitectos acudieron a una arquitectura racionalista, definida por aspectos funcionales, impulsada por la vanguardia de la disciplina como opción superadora de la arquitectura academicista.

La escuela Justo José de Urquiza, cuya construcción se finalizó en 1936, tuvo una especial repercusión en el ámbito disciplinar de la arquitectura a partir de su publicación en la *Revista de Arquitectura*, referente a escala nacional (Dirección de Arquitectura, 1941). La situación singular del edificio en un terreno en esquina de manzana y la duplicación del programa por la educación diferenciada por sexos requerida, llevó a los arquitectos a situar su acceso en una posición central. Se amplió la vereda en el chafflán para incorporar un espacio previo de acceso al edificio y se situó el salón de actos sobre la entrada, singularizando así este punto del edificio. Las aulas se distribuyeron en dos bloques de dos alturas

articulados por el acceso y situaron próximos a los límites de la manzana, con jardines entre el edificio y las veredas. Se buscó favorecer la iluminación uniforme y ventilación cruzada de sus espacios mediante la disposición de sus ventanas y la distinta orientación de los volúmenes de aulas derivó en variaciones en la disposición de sus huecos y la consecuente ruptura de la simetría del conjunto. La disposición del edificio en el límite del terreno permitió liberar un patio en el interior de manzana que incorporó en su diseño jardines, pérgolas y una pileta de natación; lo que revela la importancia asignada a los espacios al aire libre.

Los proyectos de las escuelas urbanas Martín Güemes y Guillermo Cano guardaron similitudes con el de las escuelas Justo José de Urquiza y Daniel Videla Correas. El volumen de acceso destacaba sobre el conjunto y se situaba en una posición central con dos pabellones de aulas a sus lados; sin embargo, en este caso seguía una misma alineación y los pabellones de aulas eran de una sola altura.

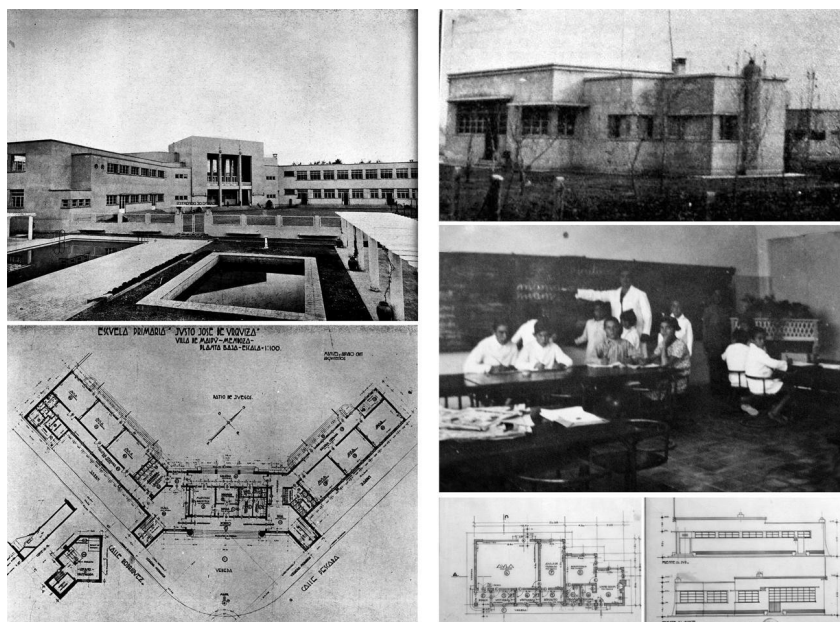
Las escuelas urbanas diseñadas por Manuel y Arturo Civit guardan similitudes con las que construyó Willem M. Dudok, arquitecto municipal de la ciudad de Hilbersum, Países Bajos, en torno a 1930. Los arquitectos mendocinos pudieron conocer estos edificios en sus viajes de estudio a Centroeuropa y a partir de su amplia difusión en revistas de arquitectura de otros países y nacionales (Durá, 2016).

Los proyectos más replicados en la provincia fueron los de escuelas rurales de una sola aula para 80 alumnos y vivienda para el director-maestro. Estas escuelas mantenían similitudes con las urbanas, como su carácter monumental en relación con la escala de la arquitectura del lugar, que buscaba dejar constancia de la presencia del Estado, el empleo de tecnología de avanzada —construcción antisísmica con estructura de hormigón armado— así como una adecuada iluminación y ventilación de sus espacios según los parámetros higienistas. Por otro lado, incorporaron singularidades vinculadas con las condiciones de su contexto particular.

El prototipo rural respondía al modelo educativo unitario, en el que niños y niñas de diferentes edades y niveles comparten una misma aula. Prescindir de la separación por sexos como ocurría en las escuelas urbanas facilitó trascender las soluciones simétricas a favor de la búsqueda de un equilibrio compositivo. Las aulas en estos modelos se concibieron como complejas, es decir, se diseñaron como un gran espacio principal con otros complementarios adheridos para poder desarrollar distintas actividades en simultáneo. Asimismo, se diseñó mobiliario que acompañó a la idea de versatilidad en el uso del espacio, pudiendo

adoptar distintas disposiciones; en contraste con los bancos escolares habituales que se anclaban al piso del aula. El diseño de aulas complejas como facilitadoras de las pedagogías activas supondría un tema central en el estudio del espacio educativo en el siglo xx (Durá, 2013).

Figura 3. Escuelas proyectadas por Arturo y Manuel Civit: escuela urbana Justo José de Urquiza (izquierda) y escuela rural Francisco Arias (derecha)



Fuente: Elaboración propia a partir de imágenes encontradas en *Revista de Arquitectura*, 1941, núm. 241, p. 36; *La Quincena Social*, 1939, núms. 482-483, s/p; Archivo histórico de la escuela Francisco Arias y planos del Archivo de la Dirección de Arquitectura de la Provincia de Mendoza.

Las escuelas municipales de Godoy Cruz

Durante la intendencia del socialista Renato Della Santa en el departamento de Godoy Cruz (1936-1939; 1939-1942) —segundo departamento de la provincia en número de habitantes y situado junto a la Capital— se impulsaron numerosas iniciativas culturales y se incorporó la educación en la estructura administrativa municipal. Cabe destacar la creación en 1936 del Comité Municipal de Alfabetización, cuyo propósito era luchar contra el analfabetismo y difundir la cultura

en Godoy Cruz. Según sus principios fundacionales, la instrucción popular serviría para contribuir al mejoramiento intelectual del pueblo, favorecer la emancipación económica y fomentar el trabajo colectivo (*Educad al Soberano*, núm. 1, 1938). El Comité incluyó a maestros, letrados y vecinos, su labor atendió a niños y adultos de los distintos sectores sociales, fomentó la cooperación entre el hogar y la escuela, así como los vínculos vecinales.

El directorio del Comité estuvo conformado por Francisco Jiménez Herrero, Juan A. Di Giacomo, Felipe Quiroga, Bernardino Hernández, Américo D'Angelo, Blanca L. de Bordín, Antonio V. Romero, Juan Egea, y José Giménez Matez. Además, contó con la colaboración de referentes del ámbito cultural de la provincia como Florencia Fossatti, Ramón Fernández Lettry, José del T. Arenas, Máximo Glowosky, Eduardo R. Gil, Horacio Sosa Lúquez, Carlos Ochoa Castro y María del R. L. de Quiroga. Así, esta experiencia educativa y cultural de Godoy Cruz acogió a maestros que habían participado en la difusión y ejecución de las ideas de la Escuela Nueva en la educación provincial, dando continuidad a su labor.

Entre las acciones desempeñadas por el Comité Municipal de Alfabetización cabe destacar la realización, en 1938, del Censo General de Instrucción Pública, que les sirvió para detectar las principales deficiencias y definir estrategias operativas. A este respecto, creyeron conveniente involucrar a los alumnos, con la creación de las Comisiones de Extensión Cultural en las escuelas, y a los vecinos, con la instauración de las Asociaciones Vecinales de Educación en los barrios.

Con la colaboración de los distintos agentes sociales el Comité llevó a cabo múltiples actividades: el dictado de clases de instrucción, cursos especiales, arte y manualidades; la creación de las bibliotecas populares en las escuelas y la “biblioteca ambulante” en la plaza departamental; torneos deportivos escolares; exposiciones escolares de trabajos realizados por alumnos; y la publicación *Educad al Soberano*, creada en 1938 con el propósito de ser un órgano informativo de sus labores y, al mismo tiempo, para orientar en materia de enseñanza.

Su acción tuvo lugar de manera central en las escuelas municipales de Godoy Cruz, creadas también durante la intendencia de Della Santa y las primeras de dependencia municipal que existieron en la provincia. En 1936 se abrieron los tres primeros centros, dirigidos por Américo D'Angelo, Felipe Quiroga y Ramón Fernández Lettry, y su alta demanda llevó a establecer nuevas escuelas, contratar a más docentes y ampliar los programas de cursos, más allá de la enseñanza de la lectura y la escritura (Lacoste, 1993). Se tiene constancia del funcionamiento en 1939 de once de estas escuelas: núm. 1 en Villa Marini, núm. 2 en el Barrio Escorihuela, núm. 3 en Villa Hipódromo —Universidad Popular desde 1938—,

núm. 4 en el distrito Gobernador Benegas, núm. 5 en el Barrio Calise, núm. 6 en el radio céntrico, núm. 7 de Dibujo al Aire Libre, núm. 8 en San Francisco del Monte, núm. 9 en Barrio Alberdi, núm. 10 en Luzuriaga y núm. 11 en Trapiche.¹³

Según Lacoste (1993), la acción desarrollada por el comité de Alfabetización de Godoy Cruz alcanzó un éxito que trascendió las fronteras departamentales. Su labor cultural fue reconocida en el I Congreso Pedagógico de Cuyo, celebrado en San Rafael en 1939, y se sugirió extender este modelo a otros gobiernos municipales de la región (Sala Pedagógica de San Rafael, 1940). Además, en 1940, el Comité de Alfabetización organizó el I Congreso Municipal de Lucha contra el Analfabetismo, en el que participaron representantes de la Dirección General de Escuelas, de los demás departamentos, de las asociaciones gremiales del magisterio y de todas las escuelas primarias y secundarias de Mendoza. Este evento alcanzó los 200 participantes y consolidó a Godoy Cruz como referente en materia de alfabetización. A partir de este momento, aparecieron distintas iniciativas para crear escuelas municipales en otros departamentos de la provincia, como Junín, Guaymallén, General Alvear y Luján, aunque no todas llegaron a concretarse ni tuvieron el alcance de la experiencia godoycruceña (Lacoste, 1933).

Respecto a la dimensión espacial de esta experiencia, cabe referirse a su magnitud urbana y fuerte vínculo con los espacios públicos del departamento. Las escuelas municipales de Godoy Cruz no fueron acompañadas por la construcción de nuevos edificios, sino que ocuparon espacios cedidos por el municipio y vecinos. Las fotografías de estas escuelas muestran a grupos de alumnos y sus docentes ocupando edificios concebidos como viviendas, con paredes cubiertas de abundante material gráfico didáctico, y espacios exteriores cubiertos por galerías. La escuela municipal núm. 8 compartió instalaciones con la escuela nacional núm. 31 Sarmiento. Algunas escuelas contaban con bancos tradicionales mientras que en otras los alumnos se agrupaban alrededor de amplios tableros que favorecerían el carácter práctico de la enseñanza que se impartía. La escuela núm. 7, en la que se daban clases de dibujo, funcionaba al aire libre en distintos espacios del departamento: riveras de los canales, plazas y plazoletas, lugares históricos... Respecto a la ocupación de espacios públicos, cabe referirse también a la biblioteca ambulante situada en la plaza central del departamento. Así, ante la falta de espacios específicos, se acudió al espacio urbano como escenario educativo, mostrando su potencialidad como espacio cultural y medio para fortalecer el vínculo vecinal.

¹³ *Educad al Soberano*, núm. 2, 1939.

Figura 4. Escuelas municipales de Godoy Cruz



Fuente: Elaboración propia a partir de imágenes encontradas en *Educad al Soberano*, 1938, núm. 1.

Conclusiones

El caso de estudio de Mendoza revela la complejidad de la extensión de las ideas de la Escuela Nueva y las particularidades de cada experiencia, vinculadas con distintos procesos culturales y políticos locales, así como con la singularidad de los actores involucrados, sus trayectorias, redes y referentes. Al mismo tiempo, se identifica un vínculo directo con el movimiento internacional, a partir del conocimiento de las experiencias de los principales referentes nacionales y extranjeros, con los que incluso mantuvieron contacto.

El origen de este movimiento también se entrelaza con un proceso más amplio, que comienza a principios de siglo xx, relacionado con la profesionalización del magisterio a partir de su formación en la Escuela Normal de Paraná y en la mendocina Escuela Nacional de Maestras Nicolás Avellaneda, así como su continuadora, la Escuela Normal Mixta Tomás de Godoy Cruz.

La creación del primer kindergarten provincial constituyó una experiencia innovadora que no sólo contribuyó a la expansión de la educación preescolar y las

ideas de Froebel, sino que también implicó una experiencia integral en la que el proyecto educativo estuvo acompañado del diseño de sus instalaciones, mobiliario y material didáctico. Cabe destacar que esta experiencia se dio dentro del marco de la educación pública provincial y que se recurriese a maestras especializadas para su concreción.

La experiencia de mayor envergadura de la Escuela Nueva en Mendoza tuvo lugar entre 1926-1936, dentro del sistema educativo provincial. Fue respaldada por distintos agentes de la Dirección General de Escuelas que, a pesar de responder a distintas orientaciones políticas, contaban con formación y experiencia docente. Este respaldo provincial favoreció la expansión de las ideas escolanovistas y la agrupación de maestros interesados, quienes incluso ocuparon cargos de gestión en la administración educativa, ampliando así el alcance de la experiencia renovadora.

La reforma educativa llevada a cabo durante este periodo no sólo atendió a aspectos pedagógicos, sino también a cuestiones administrativas, gremiales y de infraestructura. La experiencia educativa tuvo entre sus referentes a Montessori, Decroly y Ferrière y, partiendo de los principios fundamentales de la Escuela Nueva, respondió simultáneamente a las condiciones locales. El grupo mendocino procuró difundir su experiencia por medio de publicaciones, una exposición que fue trasladada a Buenos Aires y el intercambio con referentes de otros países.

Esta experiencia educativa coincidió con la construcción de edificios e infraestructura pública por parte de sucesivos gobiernos provinciales. En este contexto, la construcción de edificios escolares adquirió relevancia y se desarrollaron dos planes específicos para este tipo de obras —iniciados en 1927 y 1934— que, por primera vez, tuvieron un alcance más allá del área metropolitana, con el objetivo de extender la educación y presencia del Estado en todo el territorio provincial.

El fuerte impulso de renovación cultural y educativa de la época, apoyado por el gobierno provincial, no resultó ajeno a los técnicos estatales encargados de proyectar los nuevos edificios escolares. Las escuelas fiscales construidas durante este periodo se reconocen como vehículo para modernizar la arquitectura de la provincia y de los espacios educativos en particular, al permitir y potenciar las nuevas prácticas pedagógicas desde su configuración espacial e incluso en el diseño de su mobiliario.

En la primera iniciativa, el plan de 1927-1928, se observa un contraste entre las propuestas urbanas y rurales. En este caso, el ámbito rural propició el ensayo de un modelo acorde con las demandas de las nuevas pedagogías. Las escuelas rurales adoptaron una arquitectura pintoresquista, de escala doméstica y en

estrecha relación con el paisaje, a diferencia de las Escuelas Palacio urbanas, de carácter monumental y organizadas en torno a patios.

Por otro lado, los edificios escolares construidos en el plan de 1934 se alinearon con la arquitectura moderna, de carácter funcional y afín a los postulados higienistas. Esto favoreció la concreción de soluciones centradas en la actividad educativa y en estrecho vínculo con el exterior, atentas a la iluminación y ventilación de sus espacios, así como al diseño de las áreas al aire libre. Tanto los modelos urbanos como los rurales respondieron a estas mismas premisas. No obstante, la escuela rural, con un modelo de enseñanza unitaria y carácter práctico, permitió explorar el diseño de un aula compleja, con diversas áreas para el desarrollo simultáneo de distintas actividades. Además, estos edificios fueron dotados de mobiliario pensado para permitir versatilidad en su disposición.

El desempeño posterior de maestros renovadores en la experiencia cultural de las escuelas municipales de Godoy Cruz permite señalar la continuidad de las ideas escolanovistas en la provincia, más allá de la experiencia de 1926-1936. En este caso, la falta de infraestructura edilicia y el fuerte vínculo vecinal de la propuesta llevaron a ocupar edificios prestados, galerías abiertas y espacios públicos del departamento, que demostraron su idoneidad como espacios culturales. Esta experiencia fue reconocida en foros educativos y motivó proyectos posteriores en distintos departamentos.

Con una mirada desde el presente, la experiencia de la Escuela Nueva mendocina evidencia el potencial de la educación pública como motor de mejora educativa, con especial impacto por su amplio alcance. Asimismo, señala la pertinencia de establecer políticas públicas de carácter integral, que atiendan a la calidad e innovación educativa, la preparación y condiciones laborales del magisterio, así como la dimensión material, es decir, sus edificios, mobiliario y recursos didácticos. También se observa que, para la concreción de cambios estructurales, es necesaria la continuidad de los procesos y, para ello, la educación debe concebirse como una política de Estado que trascienda las gestiones de gobierno. La incorporación de profesionales cualificados en la administración pública y el diálogo con el magisterio se identifican como otras estrategias eficaces para el diseño de políticas y su concreción. Asimismo, se reconoce el potencial del vínculo entre educación y arquitectura, lo que incita a valorar la dimensión espacial de las escuelas y explorar soluciones que respondan a los requisitos educativos actuales.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M (2020). Florencia Fossatti. En N. Arata et al., *Educadoras que hicieron escuela* (pp. 45-54). Ministerio de Educación de la Nación.
- Bianco, A. (1996). *La escuela Cossettini: Cuna de Democracia*. AMSAFE.
- Brandáriz, G. A. (1998). *La arquitectura escolar de inspiración sarmientina*. Eudeba.
- Burgos Ruiz, F. (2007). *La arquitectura del aula. Nuevas escuelas madrileñas, 1868-1968*. Ayuntamiento de Madrid.
- Carli, S. (2004). Escuela Nueva, cultura y política. En H. E. Biagini y A. A. Roig (dirs.), *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo xx* (volumen 1). Biblos.
- Cattaneo, D. (2015a). *La arquitectura escolar como instrumento del Estado. Contrapuntos Nación-provincias en la década de 1930*. UNR. <http://hdl.handle.net/2133/5380>
- Cattaneo, D. (2015b). La arquitectura escolar moderna como campo de disputa pedagógica. Claves para una relectura de las escuelas primarias de Mendoza en la década de 1930. *Registros*, (12), 95-114. <https://revistasfaud.mdp.edu.ar/registros/article/view/37>
- Cattaneo, D. (2021). La arquitectura frente a las innovaciones pedagógicas: pervivencia y resignificación de la Escuela Nueva en el Cono Sur. *Revista de Arquitectura*, 23(1).
- Cattaneo, D. y Espinoza, L. (2018). Arquitectura escolar e historia. Repaso sobre enfoques, problemas y proyectos (texto inédito). VIII Encuentro de Docentes e Investigadores en Historia del Diseño, la Arquitectura y la Ciudad. Córdoba, Argentina, 23 y 24 de mayo.
- Ceverino, V. (1999). Custodia Zuloaga y una obra innovadora: el kindergarten. En A. O. Cueto y V. C. Severino (comp.), *Los hombres y las ideas en la historia de Cuyo* (t. II, 39-47). FFYL-Uncuyo.
- Châtelet, A. M. (dir.) (2003). *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle*. Éditions Recherches.
- Cirvini, S. A. (2004). Molina Civit, Juan. En J. F. Liernur y F. Aliata (comps.), *Diccionario de arquitectura en la Argentina* (tomo i-n, 157). Clarín.
- Cirvini, S. A. (2011). Escuelas argentinas. Discurso técnico y tipologías arquitectónicas: el caso de Mendoza 1861-1916. *Revista de Historia de América*, 144, 71-121. <http://hdl.handle.net/11336/80148>
- Dirección de Arquitectura de la Provincia de Mendoza (1941). Escuela Justo José de Urquiza. *Revista de Arquitectura*, 241, 34-37.
- Dirección General de Escuelas (1935, 1 de enero). La labor de 1934. *La Quincena Social*, 375-376, s/p.
- Durá Gúrpide, I. (2013). *La construcción de la Escuela Activa en España, 1956-1972*. Tesis de doctorado. ETSAUN.
- Durá Gúrpide, I. (2016). El papel de las revistas especializadas en la génesis de una nueva arquitectura escolar en Argentina, 1930-1943. *Revista Electrónica de Fuentes y Archivos*, 7, 213-233. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/refa/article/view/33649>
- Durá Gúrpide, I. (2020). Nuevos tiempos, nuevas escuelas. Líneas de trabajo para definir la arquitectura escolar del siglo XXI a partir del caso de Mendoza. *A&P Continuidad*, 7(13), 92-103. <https://doi.org/10.35305/23626097v7i13.279>

- Durá Gúrpide, I. (2025). La huella de Leopoldo Suárez en la educación mendocina: nuevas políticas, edificios y prácticas. *Anuario de Historia de la Educación*, 26(1), 31-59. <https://doi.org/10.51438/2313-9277.2025.26.1.e047>
- Dussel, I. (2019). La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico. *Educación en Revista*, 35(76), 13-29. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67776>
- Escolano Benito, A. (2020). Cultura material de la escuela e historia intelectual. *Educação Temática Digital*, 22(4), 793-811. <https://doi.org/10.20396/etd.v22i4.8660176>
- Espinoza, L. (2005). *Arquitectura escolar y Estado moderno. Santa Fe 1900-1943*. Ediciones UNL.
- Fernández, N. A. (2024). *El surgimiento de la Escuela Nueva en Mendoza. Fundamentos de su propuesta educativa*. EA Ediciones. <https://bdigital.uncu.edu.ar/20290>.
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Edhasa.
- Fontana, E. (1993). La escuela media mendocina entre 1864 y 1930. En A. Puiggrós (dir.), *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)* (pp. 239-298). Galerna.
- Fossatti, F. (1959). *Alegato pedagógico. Bases pedagógico-político-jurídicas de una petición de justicia*. D'Accurzio.
- Fraser, J. F. (1914). *The Amazing Argentine. A new land of enterprise*. Fung and Wagnalls Company.
- Frechtel, I. (2021). Formas de circulación del conocimiento pedagógico renovador en la Argentina: revistas, visitas pedagógicas y exilios. En E. Galak et al., *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación* (pp. 19-33). UNIPE.
- Frechtel, I. (2023a). La Escuela Nueva en la Argentina. Una cartografía posible. En A. Puiggrós y D. Pulfer (coords.), *Corrientes educativas en la historia argentina* (t. 1, pp. 149-180). UNIPE/OEI.
- Frechtel, I. (2023b). Montessori en la Argentina: una mirada histórica desde la prensa pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, (58), 95-108. <https://doi.org/10.17227/pys.num58-17331>
- Gobierno de Mendoza (1910). *Álbum de Homenaje al Gobierno del Dr. Emilio Cívot*.
- Gobierno de Mendoza (1915). *Cuatro meses de labor escolar: síntesis de la gestión de carácter general realizada entre el 15 de octubre de 1914 y el 15 de febrero de 1915*. Dirección General de Escuelas.
- Gobierno de Mendoza. (1938). *Tres años de Gobierno, 1935-1938*. Provincia de Mendoza.
- Grementieri, F. y Shmidt, C. (2010). *Arquitectura, educación y patrimonio. Argentina 1600-1975*. Pamplatina.
- Gvirtz, S. (2019). Escuela Nueva. En F. Fiorucci y J. Bustamante Bismara (eds.), *Palabras Claves en la Historia de la Educación Argentina* (pp. 149-150). UNIPE.
- Hertzberger, H. (2008). *Space and Learning*. 010 Publishers.
- Lacoste, P. (1993). *El socialismo en Mendoza y en la Argentina*. Centro Editor de América Latina.
- Lúquez Sánchez, E. (2022). *La experiencia de escuela nueva de los maestros mendocinos, 1926-1936*. Uncuyo. <https://bdigital.uncu.edu.ar/fichas.php?idobjeto=18267>
- Mosso, A. G. (2019). Dolores Dabat, y el oficio de maestra. *Zona Franca*, (27), 155-170. <https://doi.org/10.35305/zf.voi27.105>
- Moretti, G. (2017, 22 de diciembre). Escuelas proyectadas por el Ing. Miguel Biale Laprida. *Los Andes*. <https://www.losandes.com.ar/escuelas-proyectadas-por-el-ing-miguel-bialet-laprida/>
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.

- Raffa, C. (dir.) (2017). *Arquitectos en Mendoza: biografías, trayectorias profesionales y obras (1900-1960)*. FFyL-Uncuyo. <https://bdigital.uncu.edu.ar/9327>.
- Raffa, C. (2020). *Construir Mendoza: obras y políticas públicas en el territorio, 1932-1943*. FFyL-Uncuyo. <https://bdigital.uncu.edu.ar/15153>
- Ramos, L. (2021). *Las señoritas. Historia de las maestras estadounidenses que Sarmiento trajo a la Argentina en el siglo XIX*. Lumen.
- Rodríguez, L. G. (2020). Los primeros Jardines de Infantes anexos a las escuelas normales (1884-1945). Debates alrededor de la infancia escolarizada. *Anuario de Historia de la Educación*, 21(1), 66-86. <https://www.scielo.org.ar/pdf/histed/v21n1/2313-9277-histed-21-01-66.pdf>
- Rodríguez, L. G. (2022). Las maestras norteamericanas que trajo Sarmiento y las que vinieron después: su trabajo en Argentina (1869-1910). *Revista Brasileira de História da Educação*, 22(1), e226. <http://doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e226>
- Rodríguez, L. G. y Petitti, E. M. (2021). La Escuela Nueva en la Normal de Paraná: circulación transnacional de ideas y adaptaciones locales (1931-1937). *Educar em Revista*, (37), e81616. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.81616>
- Rusconi, J. C. (2009). *El Museo Juan Cornelio Moyano y sus destinos de 1911 a 1997* (inédito). Sala Pedagógica de San Rafael (1940). *Anales del Primer Congreso Pedagógico de Cuyo*. San Rafael.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata
- Suárez, L. (1927). *El problema escolar en la Provincia de Mendoza*. Mercatali.
- Tiana Ferrer, A. (2008). Principios de adhesión y fines de la Liga Internacional de la Educación Nueva. *Transatlántica de Educación*, (5), 43-48.
- Universidad Pedagógica de Buenos Aires (2012). Sara Chamberlain de Eccleston (1840-1916). En *Educadores argentinos*. UNIPE. https://www.educ.ar/recursos/70948?from=106268&title=coleccion-educadores-argentinos-de-unipe-en-educ-ar&level_id=5368
- Von Gonzenbach, W., Moser, W. M. y Schohaus, W. (1933). *Das Kind und sein schulhaus*. Schweizer/Spiegel/Verlag Zurich.
- Viñao Frago, A. (2021). El espacio escolar como objeto histórico: una trayectoria intelectual. *Historia y memoria de la educación*, (13), 21-48. <https://doi.org/10.5944/hme.13.2021>
- Vischer-Dresden, J. (1931). *Der Neue Schulbau*. Julius Hoffmann.

Publicaciones periódicas

- Los Andes*, 1926-1940.
- La Quincena Social*, 1926-1940.
- La Linterna*, 1927-1928.
- Ensayos*, 1929.
- Orientación*, 1932-1933.
- Educad al Soberano*, 1938-1941.

Archivos

Archivo de la Dirección de Arquitectura de la Provincia de Mendoza.

Archivo del Museo Cornelio Moyano.

Archivo histórico de la escuela Francisco Arias.

Renovación pedagógica, arte y cultura espiritual en Buenos Aires de las primeras décadas del siglo xx. El caso de la Escuela República de México (Argentina, 1917-1945)

Pedagogical renewal, art and spiritual culture in Buenos Aires during the first decades of the twentieth century. The case of the “Escuela República de México” (Argentina, 1917-1945)

Ignacio Frechtel*
María Belén Trejo**

Resumen

Durante las primeras décadas del siglo xx en la Argentina emergen y adquieren visibilidad experiencias pedagógicas renovadoras que articulan nuevas formas de interpelar la infancia, redefinen las funciones escolares, vinculan a las instituciones con la comunidad educativa, y valorizan lenguajes artísticos y de experimentación como vías de acceso al conocimiento. Este artículo recupera una experiencia escolar que tuvo lugar en la Ciudad de Buenos Aires (Argentina) entre 1917 y 1945: la Escuela República de México. En esta institución identificamos puntos de contacto entre procesos de urbanización del territorio, el mundo de la diplomacia y la participación asidua de artistas y de eventos artísticos. La confluencia de estas dimensiones junto con un discurso espiritualista y sensible son los

* IIICE-UBA-Conicet. ORCID: [<https://orcid.org/0000-0002-3957-3004>]. Correo electrónico [ignaciofrechtel@gmail.com]

** IIICE-UBA-Conicet. ORCID: [<https://orcid.org/0000-0001-7195-5590>]. Correo electrónico [belu_trejo@yahoo.com.ar]

Cómo citar este artículo:

Frechtel I. y Belén Trejo, M. (2026). Renovación pedagógica, arte y cultura espiritual en Buenos Aires de las primeras décadas del siglo xx. El caso de la Escuela República de México (Argentina, 1917-1945). *Revista Mexicana de Historia de la Educación, Dossier*, 2026, 189-213. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v14i27.732>



aspectos que orientan el análisis e interpretación de esta experiencia de *educación integral*, en palabras de una de sus promotoras.

Palabras clave: Escuela Nueva; educación artística; historia cultural de la educación; Ciudad de Buenos Aires.

Abstract

During the first decades of the twentieth century in Argentina, innovative pedagogical experiences emerged and gained visibility. These educational proposals combine new ways of addressing childhood, redefinition of school functions, links with the educational community, and value artistic and experimental languages as ways of accessing knowledge. This article recovers a school experience that took place in the city of Buenos Aires (Argentina) between 1917 and 1945: the Escuela República de México. In the action of this institution we identify points of contact between processes of urbanization, the field of diplomacy, the frequent participation of artists and artistic events. The confluence of these dimensions together with a spiritualist and sensitive discourse are the aspects that guide the analysis and interpretation of this experience of integral education, in the words of one of its promoters.

Key Words: New Education; Artistic Education; Cultural History of Education, City of Buenos Aires

Introducción

La Escuela República de México (Buenos Aires) fue creada a principios del siglo xx en una zona periférica de la ciudad capital del país. Se trata de una institución que, por su historia, nos permite indagar con mayor detalle sobre procesos de renovación pedagógica en Argentina en la primera mitad del siglo xx, así como sobre los vínculos entre arte y pedagogía. Como desarrollamos en este artículo, en esta escuela se tejieron vínculos con personalidades destacadas del arte y la cultura que permitieron a la institución adquirir un lugar de trascendencia en el ámbito pedagógico local e incluso latinoamericano. Las iniciativas y contactos entre personalidades destacadas del arte, las letras, la política y la diplomacia son uno de los motivos por los cuales hoy es posible encontrar rastros de su pasado.

Este escrito tiene como objetivo explorar la historia de esta institución que aún no ha sido abordada por la historiografía de nuestro país, algo que llama la atención por la trascendencia que en esos años alcanzaron las experiencias que

ahí ocurrieron. Para indagar sobre los motivos de esta vacancia, podemos realizar una reflexión historiográfica en relación con su ubicación geográfica. Sostenemos con Arata (2016) que la tradición centralista de la historia de la educación de nuestro país, al poner en un primer plano la cuestión de lo nacional, no sólo representó un sesgo para las historias educativas locales y provinciales, sino también para aquellas experiencias históricas ubicadas geográficamente en el lugar de la centralidad política nacional (la Capital Federal). Como hemos planteado en otro escrito (Frechtel, 2025), si las historias escritas desde la Capital priorizaron y buscaron generalizarse para el ámbito nacional, todavía está pendiente la indagación de las historias educativas en la jurisdicción en tanto territorio en sí mismo.

Con la renovación de la historia de la educación de las últimas décadas, comenzaron a valorarse las experiencias locales con sus actores y sus aportes, lo cual dio lugar a la emergencia de objetos como, en este caso, la experiencia en la Escuela República de México.

Esto ocurrió a la par de una historiografía que no solamente ajustó su lente para mirar más allá de lo nacional, sino también desde una renovada historia cultural e intelectual que valora a las y los protagonistas de estas experiencias como agentes del campo de las ideas y de la cultura. A partir de ahí es que nos interesa explorar la renovación pedagógica promovida en el caso de la Escuela República de México entre 1917 y 1945 junto con la figura de Gerarda Scolamieri (Godoy y Trejo, 2021; Trejo, 2023), la maestra que dirigió este establecimiento durante largos 28 años, así como a las redes de sociabilidad artística y cultural que supo construir en torno a la escuela.

El análisis interpretativo hermenéutico que emprendemos en este artículo se apoya en la triangulación de tres grupos documentales con distintas características que permiten reconstruir redes y conexiones de la escuela con el campo artístico porteño y latinoamericano de las décadas de 1920 y 1940. En primer lugar, consideramos la obra autobiográfica firmada por Gerarda Scolamieri, *Vida y espíritu de una escuela* (1946). Se trata de un libro publicado luego del cese de tareas de la educadora y que fue posible por la acción conjunta de quienes se nuclearon en la “Comisión de Homenaje a Gerarda Scolamieri”. La sección inicial de la obra se integra por un prólogo a cargo de José Rezzano —maestro, funcionario del Consejo Nacional de Educación, profesor en el ámbito de la formación docente, profesor universitario y representante local de la Liga Internacional para la Nueva Educación— y unas palabras de la autora. Los siguientes tres capítulos del libro son: “Una concepción de la cultura estética como fundamento de

la educación integral”, “Una concepción americanista de la educación y su influencia en la formación del verdadero nacionalismo” y, “Una contribución de los viajes a la educación”. Aunque el formato predominante en la publicación es la palabra escrita, se introducen algunas imágenes de trabajos infantiles y de escenas escolares.

El segundo grupo de fuentes que consideramos para este análisis lo componen el archivo de la actual Escuela N°7 D.E. 17 “República de México”. Este reservorio alberga diferentes tipos documentales: recortes periodísticos, memorias institucionales, notas de visitantes, fotografías, objetos, invitaciones y libros.¹

Por último, triangulamos los datos que se proporcionan en los primeros dos grupos documentales mencionados con material hemerográfico: prensa pedagógica especializada (producida por autoridades del Consejo Nacional de Educación) y publicaciones comerciales, como prensa de divulgación barrial y general.

El cruce de este rico acervo documental permite contrastar información disponible en diferentes soportes, conocer otros aspectos de la vida escolar, rasgos de las condiciones materiales y simbólicas del entorno en el que funcionó la Escuela República de México y multiplicar las voces que permiten atribuir sentidos a esta experiencia de renovación político-pedagógica.

El análisis documental se realizó desde una perspectiva interpretativa hermenéutica, en un constante trabajo de exploración de fuentes y de diálogo con la bibliografía especializada, lo cual orientó la investigación. En primer lugar, rastreamos las menciones al establecimiento en cuestión y su directora en prensa pedagógica y general. Por otro lado, mapeamos los eventos artístico-culturales que tuvieron sede en la Escuela República de México entre 1917 y 1945 o que fueron propiciados por Scolamieri. Identificamos por lo menos 42 eventos promovidos por la responsable de esta institución en el periodo examinado que involucraron a más de 80 personalidades y colectivos vinculados al arte y la cultura. La organización de la nómina de eventos y de personas involucradas permitió distinguir intensidades de contactos y tendencias en las formas en que la institución promovió esos vínculos a partir de preguntas como: ¿a qué artistas e intelectuales convocó la escuela?, ¿con qué periodicidad?, ¿cómo se calificó esos eventos/ invitaciones?, ¿quiénes son evocados con mayor frecuencia?

En este artículo nos focalizamos en el lapso que duró la designación de Gerarda Scolamieri en la dirección de la escuela: 1917-1945. Se trata de un rol

¹ Agradecemos al personal de la escuela y, en especial, a su bibliotecaria, Mary Rayeb Soria, quien nos permitió acceder al valioso material que se resguarda en el archivo escolar.

directivo de larga duración, que mantuvo un interés por vincular la escuela con diferentes instituciones y personalidades del ámbito porteño e internacional y que llevó a cabo sistemáticamente acciones renovadoras (Trejo, 2023).

Para analizar la experiencia llevada adelante en la Escuela República de México apelamos a la categoría de *renovación pedagógica*: las fuentes examinadas dan cuenta de acciones deliberadas y sistemáticas de innovación pedagógica, de vínculos frecuentes entre escuela y manifestaciones artísticas, de la práctica de “un ensayo escolanovista” (Scolamieri, 1946), de un énfasis en la actividad infantil y escolar en general. No queda duda de que en aquella escuela se presentan relaciones complejas entre posiciones pedagógicas hegemónicas y alternativas con una mirada renovada sobre la infancia y una preocupación por la cuestión social (Puiggrós, 1992; Carli, 2004; Frechtel, 2023, 2025).

Luego de esta presentación, reseñamos sintéticamente características e historia de esta institución educativa, del barrio donde se radicó y de la Ciudad de Buenos Aires en las primeras décadas del siglo xx. En tercer lugar, analizamos los eventos artístico-culturales que se desarrollaron dentro y fuera del establecimiento por gestiones de su directora: los lenguajes artísticos que desplegaron, las personas o instituciones que reunieron y la frecuencia de ciertos contactos a través del tiempo. Ponemos en relación este mapeo de episodios con el campo artístico cultural de la Buenos Aires del periodo para identificar contactos entre renovación estética y renovación pedagógica que en la obra de la directora de la institución, Gerarda Scolamieri, se sintetizan en la categoría de *educación integral*. El cuarto apartado explora la dimensión pedagógica del caso, las propuestas escolares y los vínculos que se propician con la acción y producción. Identificamos puntos de contacto entre las acciones desarrolladas en la Escuela República de México y otras iniciativas educativas contemporáneas. Por último, presentamos algunas conclusiones y líneas futuras de indagación a partir de los elementos recuperados en este artículo.

La Escuela República de México y su barrio suburbano

La escuela primaria pública que estudiamos aquí se inauguró en 1908 por el Consejo Nacional de Educación (CNE) con la denominación de Escuela Infantil N° 7 del Consejo Escolar 13. Fue emplazada en una zona periférica de la ciudad (un barrio suburbano, con más terrenos baldíos que edificaciones, como lo definió Scolamieri), en la zona de Villa Mitre de la Capital Federal. Sus aulas no estaban

pobladas solamente de un público infantil: ahí también funcionaba una escuela nocturna para mujeres que tenía para la institución y para su directora, a cargo de ambas, tanta relevancia como la escuela común. Su primer local fue una casa antigua, con grandes espacios abiertos en la calle Sudamérica (actual calle Artigas) (Scolamieri, 1946). Años más tarde, en 1941, su ubicación fue modificada cuando la escuela se trasladó a un edificio creado para ese fin en la calle Médanos (actual Juan A. García) número 2755.

Con la reestructuración de los Consejos Escolares de la Capital, la escuela pasó a pertenecer al Consejo Escolar Número 17, actual Distrito Escolar 17. A partir de la década de 1920, la escuela trascendió como República de México, en un hecho que, como veremos más adelante, generó una impronta distintiva en la identidad institucional.

Es en el año de 1922, cuando se le designa el nombre de República de México, fue sin dudas un punto de quiebre para la historia de la escuela. Como parte de una política de Confraternidad Escolar Panamericana, por iniciativa de su presidente, el profesor Jorge Boero, el Consejo Nacional de Educación² designó con el nombre de naciones americanas a escuelas que aún no poseían denominación. Como en el caso de otras escuelas con nombres de países americanos, la Escuela República de México se vio teñida por la cultura y la historia del país que llevaba en su nombre.

Gracias al *Periódico Villa Mitre*, publicación vecinal del barrio en el que se encontraba la escuela, sabemos de su inserción en el entramado de instituciones barriales. En sus páginas podemos leer sobre la activa cooperadora de la escuela, creada en la década de 1920, así como de los vínculos con instituciones vecinales como la Biblioteca Popular y Centro Social de Villa General Mitre. En las instalaciones de este centro social, la cooperadora de la escuela organizaba eventos de recaudación de fondos, que consistían en conferencias de diversos temas (cooperativismo, puericultura, literatura argentina) y festivales de música, baile y comida.

Villa Mitre, era un barrio ubicado en la periferia de la Ciudad de Buenos Aires. El Censo de la Capital efectuado en 1909, poco tiempo después de la creación de esta escuela, registra mayor crecimiento poblacional en las cir-

² Sabemos que, por lo general, las escuelas que comparten nombres de naciones americanas han tenido, en mayor o menor medida, algún tipo de actividad que las vincula con el país de su denominación. Sin embargo, no hay aún antecedentes de investigaciones sobre estas escuelas ni sobre el programa de Confraternidad Escolar Panamericana de los años 20, por lo que representa una vacancia y un tema a ser investigado en el futuro.

cunscripciones ubicadas en la periferia de la ciudad. Gran parte de este hecho poblacional se atribuye a migraciones masivas que habían engrosado la cantidad de habitantes del país en general y de la Capital en particular (Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1910). Según esa misma fuente, un cuarto de la población de la circunscripción era analfabeta, una cifra dentro del promedio del analfabetismo para la Ciudad en esa época. Todos estos datos permiten comprender la necesidad de establecer una institución de educación básica para responder a las demandas tanto de autoridades políticas y educativas como poblacionales. La necesidad de establecimientos continuó en los años siguientes, como se puede ver en el periódico barrial antes citado, en el que se mencionan las escuelas primarias que crearía el CNE en la zona, como parte de un plan de creación de 32 escuelas en la Ciudad (*Periódico Villa Mitre*, 1926, núm. 44: 6).

Fotografía de una muestra de muñecos de trapo confeccionados por alumnas de 4to, 5to y 6to grado. Los mismos luego eran donados a “niños pobres” internados en hospitales.



Fuente: “Escuela núm. 7 General José de Artigas 1601”. *Periódico Villa Mitre* (1926, núm. 36, p. 3).

Para comprender la situación urbana de la época, es importante remarcar que la ciudad de Buenos Aires recién alcanzó su forma moderna para finales de la década de 1930 y principios de la de 1940, cuando se completa “la infraestructura urbana en toda la superficie de la ciudad” y durante una “segunda expansión” (Gorelik, 2004: 91 y 93). Para la época de la fundación de la escuela, la

ciudad estaba en pleno proceso de modernización, en una especie de conquista del territorio y urbanización en el que la creación de escuelas fue un factor relevante. Se trata de un periodo en el que se modificaron tanto los usos del espacio público como los modos de habitación, sociabilidad y participación política, en un proceso que coincidió con la “extensión de la jornada laboral y la redefinición de la estructura familiar, promoviendo la emergencia de un nuevo grupo social: los sectores populares” (Rigotti, 2000: 288).

El periódico barrial, al igual que en otros entornos urbanos, también fue un canal para la visibilización de las acciones que se llevaron adelante en la Escuela República de México con notas en las que se mencionan actos, festejos, celebraciones patrias e incluso “Exposiciones de Labores”, actividad que merece una mención en detalle. En la sección “Escolares” del *Periódico Villa Mitre* se publicó una extensa nota dedicada a la Exposición de Labores que se realizó en el local de la escuela durante tres días de noviembre de 1926, un evento “(...) invadido por tanto público, que imposibilitaba poder apreciar todo el hermoso conjunto que presentaban las aulas, donde se exponían los trabajos (...)” (*Periódico Villa Mitre*, 1926, p. 3). Los productos (tejidos, costuras, bordados, macramé, zurcidos, encajes, monogramas, calados, prendas de ropa, muñecos de trapo, en fin, trabajos textiles³ relacionados con el mundo del trabajo feminizado de la época) habían sido realizados por las alumnas de la escuela primaria de adultas durante el año escolar. El cierre de la exposición, el día sábado, estuvo musicalizado por la Banda Municipal, y contó con la presencia de público destacado, entre quienes se encontraba el embajador de la República de México, Carlos Lerdo de Tejada, junto a un agregado de la embajada, y las autoridades escolares Fernández Alonso y Schiappacasse, ambos inspectores técnicos, y María Cristina Cortona, Etelvina Cañarte y Alfredo Peirano, directores de escuelas del distrito. También estuvieron presentes miembros del Consejo Escolar 13 y vecinos y vecinas del barrio. Además, “los ministros de Instrucción Pública, Relaciones Exteriores y el vicepresidente del Consejo Nacional excusaron su asistencia en conceptuosos telegramas” (*Periódico Villa Mitre*, 1926, núm. 47, p. 3).

El evento, reflejado en las páginas del periódico barrial y en el registro fotográfico del archivo escolar, da cuenta de una institución activa e inserta en su contexto social y territorial, con capacidad de tender vínculos con las autoridades del sistema escolar, así como con otras instituciones educativas y locales. El nombre de República de México posibilitó los vínculos con la embajada de ese

³ Además se hace referencia a un curso de dactilografía, la única disciplina no relacionada con la actividad textil.

país, además de relaciones con funcionarios del gobierno mexicano, como veremos más adelante.

La política de confraternidad promovida por Boero, presidente del CNE, es convergente con la política internacional-regional mexicana del momento. Este ciclo americanista, que también se verifica para el caso de otros emprendimientos culturales contemporáneos, puede explicar el rápido inicio de vínculos entre la Escuela recientemente denominada con autoridades del país del norte, incluso con la denominación de una escuela mexicana con el nombre de República Argentina. Como podemos ver en las fuentes hemerográficas y documentales consultadas, esos vínculos⁴ se sostuvieron año a año, especialmente a partir de los festejos patrios por la conmemoración de la independencia mexicana. En esas ocasiones, en general, se contaba con la presencia de funcionarios de la cancillería mexicana, como cónsules, secretarios, agregados comerciales y culturales y embajadores. Las páginas de *El Monitor de la Educación*, en su “Sección Oficial”, dejan registros a lo largo del tiempo de estos eventos, como cuando en 1929 se autorizó a la dirección de la escuela a “celebrar en el local de la misma el día 16 de septiembre próximo, un acto escolar, con motivo del aniversario patrio de dicho país” (*El Monitor de la Educación*, 1929: 355).

Algunos años más tarde, en 1934, los festejos fueron reflejados en la parte principal de la revista oficial del CNE, en la sección de “Información Nacional”. La nota refleja la presencia en el acto de las principales autoridades educativas del CNE: Octavio Pico (presidente), Félix Garzón Maceda (vicepresidente), José Rezcano (vocal), Jorge Boero y Juan B. Terán (ex-presidentes), así como el embajador de México (doctor Rafael Cabrera), el secretario y el cónsul. Las autoridades escolares observaron un patio en el que se encontraban “cuatrocientas alumnas que lucían cintas de colores de ambos países” (*El Monitor de la Educación*, 1934: 69), que cantaron a coro acompañadas por la banda de la policía. La directora de la escuela, “señorita” Gerarda Scolamieri, “ (...) recordó que desde hace doce años las alumnas de esa casa celebran con unción las fechas patrióticas de Mé-

⁴ Si bien estos vínculos diplomáticos son una constante que podemos encontrar en las escuelas con nombres de países hispanoamericanos, en el caso de la República de México hay una particularidad que no podemos dejar de destacar: la política de confraternidad americana llevada adelante por el CNE argentino coincidió con la presidencia de José Vasconcelos (1921-1924) en la Secretaría de Educación Pública mexicana, principal organismo de educación primaria del estado central mexicano desde donde se llevó adelante un ambicioso programa de educación popular. Vasconcelos fue un intelectual con un importante grado de compromiso en la gestión educativa, con muy diversas líneas de acción, entre las que se encontraban los vínculos tejidos con la institución escolar argentina y su compromiso americanista.

xico, y que se les imparte minuciosamente el conocimiento de ese país al que admiran por su historia, sus riquezas y la inteligente energía de sus hijos” (*El Monitor de la Educación*, 1934: 69).

Los actos por la Independencia mexicana se repetían año a año y los mismos eran reflejados, en algunos casos, en las páginas de *El Monitor de la Educación Común*, publicación oficial del CNE. Sin embargo, la escuela también lograba trascender por otro tipo de iniciativas públicas relacionadas, por ejemplo, con la cuestión artística, tan central en el proyecto escolar, como veremos en el próximo apartado. Tal es el caso de la referencia a una iniciativa del CNE de 1937 que consistía en “llevar al pueblo, en torno de la escuela, obras musicales de espíritu superior” (*El Monitor de la Educación*, 1937: 85). Si bien esta propuesta fue llevada adelante por la Banda Municipal en el local del Consejo Escolar 2, ubicado en el centro de la ciudad, la actividad fue replicada por Gerarda Scolamieri y llevada adelante con participación de la Orquesta de Cámara de la Asociación del Profesorado Orquestal. La directora de la escuela planteaba:

Es mi costumbre desde hace años, ofrecer a los alumnos de la Escuela que dirijo, y a los de otras escuelas del distrito, una función cinematográfica integrada por cintas instructivas, en un local cercano; pero inducida por el éxito con que la Orquesta de Cámara de la A. P. O. actuó el año ppdo., en un concierto ofrecido a las alumnas de la Escuela de Adultos en este establecimiento, este año he querido reemplazar la función cinematográfica por una audición musical en el local de la escuela, guiada por el deseo de ir cultivando en los niños el amor por el arte, que es la expresión más acabada de cultura espiritual (*El Monitor de la Educación*, 1937: 85).

Scolamieri ubicaba este evento como uno más en la saga de la “obra de cultura en que vengo empeñada desde hace años” (*El Monitor de la Educación*, 1937: 86, destacado propio). Por eso, frente al escepticismo de la orquesta sobre la posibilidad de que la propuesta llegue a buen puerto en un escenario infantil que intuían adverso, la directora manifestaba la “seguridad de que sus ejecuciones serían escuchadas en medio del más profundo silencio”, ya que “los niños de esta escuela tienen el hábito de escuchar música de calidad” (*El Monitor de la Educación*, 1937: 86). Y ubica un año en particular, 1922, como la fecha desde la que la Banda Municipal ofreció conciertos de manera regular, para los alumnos de grados superiores, y al vecindario en general, los días sábados por la tarde y domingos por la mañana (Scolamieri, 1946). Nuevamente, la escuela aparece como una institución que se extiende hacia la comunidad escolar (y hacia otras escuelas), en el relato de su directora, con las puertas abiertas al vecindario en

días y horas por fuera del calendario escolar habitual (especialmente los fines de semana, e incluso, no está de más destacar, en horarios tradicionalmente dedicados al culto católico, como las mañanas de domingo).

Ya sobre el final de nuestro arco temporal, en 1942, se llevaron adelante una serie de actos públicos con el objetivo de “presentar las interpretaciones del niño en las bellas artes”. Se trató de un “ciclo cultural en torno al niño” (*El Monitor de la Educación*, 1942: 71-72), con una muestra de obras de pintura, escultura y grabado⁵ que tenían por tema al niño; ilustraciones de poemas realizadas por los niños de la escuela diurna;⁶ recitales de música clásica e infantil; y recitado de poemas referentes a la infancia por parte de sus propios autores/as.⁷

Como se puede ver, y este es un tema en el que nos extenderemos en el próximo apartado, las iniciativas artísticas fueron un eje central en el proyecto escolar. La institución llegó a albergar, incluso, un Museo Mexicano de Artes Populares, inaugurado en 1943 en el marco de los tradicionales festejos de septiembre en conmemoración por el aniversario de la Independencia mexicana (*El Monitor de la Educación*, 1943: 76).

En síntesis, para cerrar este apartado, nos encontramos con una escuela primaria pública (infantil y de adultos) ubicada en una zona periférica de la Capital Federal que se destacó por distintas iniciativas que lograron darle visibilidad local e incluso nacional. La periodización escogida está claramente en sintonía con la presencia de Gerarda Scolamieri, su histórica directora, que ejerció la conducción de la institución entre 1917 y 1945. Sin embargo, encontramos un claro punto de inflexión en este periodo en el año 1922, cuando la escuela pasó a denominarse República de México, como parte de una iniciativa de confraternidad americana del CNE. Si hasta ese momento encontramos una escuela con una importante actividad, inserta en las redes barriales y vecinales, abierta a la comunidad; a partir de 1922 todo esto se ve potenciado con los intercambios diplomáticos establecidos mediante la embajada de México en la Argentina. En particular, como veremos en el siguiente apartado, esto impactó en las propuestas artísti-

⁵ Entre los artistas participantes se menciona a H. Baglietto de Alió, J. C. Arcidiacono, M. V. de Gigli, Lorenzo Gigli, A. G. Guastavino, A. Gramajo Gutiérrez, Alberto Lagos, Agustín Riganelli, A. de Rosa, Vicente Roselli, Ana Weiss de Rossi y H. M. Saforcada.

⁶ Aquí es interesante remarcar que en el relato aparecen las caracterizaciones de escuela diurna y la escuela nocturna. Ambas instituciones fueron dirigidas por Scolamieri. Al denominarlas de esta manera, entendemos que la directora les daba el mismo nivel de jerarquía a las dos propuestas. Sería distinto, por ejemplo, si se refiriera a “la escuela”, por un lado, y a “la escuela nocturna”, por el otro, pero no es así.

⁷ El listado de escritores participantes es el siguiente: Aramburu, Allende Iragorri, Vignale, Fernández Moreno, Nalé Roxlo, Tallon y Pose.

cas y culturales de la escuela, que vio pasar por sus patios y aulas a importantes referentes del arte y la cultura argentinos y latinoamericanos.

Una escuela como espacio de difusión artística y cultural

La permanente promoción cultural y artística que distingue el quehacer de esta escuela entre 1922 y 1945 no es un gesto eventual sino una práctica deliberada e intencional que orientaba las iniciativas pedagógicas emprendidas por su directora:

El estímulo de las altas emociones de la belleza, dirigidas directamente a la delicada sensibilidad infantil, fue siempre, en mí, una preocupación y una norma.

La belleza es lo que más honda, más fuertemente, impresiona al espíritu del niño. El alma nueva necesita la fuerte sugestión de lo bello, y para que la educación de mis alumnos fuera completa puse sus almas cerca de la belleza.

Y queriendo que la acción educativa se extendiese hasta donde debiera llegar siempre el influjo de la escuela, atraje hacia ella a los padres de mis alumnos, a los adultos del barrio humilde que llegaban ansiosos por disfrutar de las sanas emociones estéticas que se gestaban entre el calor de los muros de la escuela (Scolamieri, 1946: 17).

El trabajo documental sobre la Escuela República de México permitió identificar por lo menos 42 eventos artístico-culturales que ocurrieron en sus patios y aulas, así como otros que implicaron el traslado del alumnado por distintos puntos de la Capital Federal. A los ya mencionados homenajes a la República de México y actos escolares se suman otros eventos que desbordan el canon de la ritualización escolar: ciclos artísticos, exposiciones plásticas temáticas o sobre la obra de algún artista, muestras, conciertos, visitas de personalidades destacadas de la diplomacia y la cultura, audiciones musicales y teatrales, fiestas artísticas, conferencias, interpretaciones poéticas, proyecciones cinematográficas, visitas a talleres, rodaje de un filme, funciones teatrales y de títeres fueron algunas de las tantas oportunidades en que la Escuela República de México facilitó contactos entre arte, artistas, funcionarios, intelectuales, referentes culturales, docentes y escolares.

Más que episodios extraordinarios, su recurrencia y abultada concurrencia revelan la centralidad que adoptaban dentro de la propuesta de educación integral impulsada por la directora. Por ejemplo, sobre los conciertos sinfónicos de los fines de semana, reconocidos por la directora como experiencias innovado-

ras, iniciados en 1922 e ininterrumpidos por 23 años, Scolamieri afirmó que “La concurrencia siempre fue extraordinaria, el barrio entero se volcaba colmando el gran patio donde todos, niños y mayores, escuchaban con recogimiento las interpretaciones de música clásica” (Scolamieri, 1946: 37).

De acuerdo con las memorias publicadas por Scolamieri y el *Libro de oro* del establecimiento, un ecléctico elenco de personalidades y colectivos artísticos integraron el abanico de propuestas que la escuela, como usina de la cultura legitimada, convidó al barrio y que presentamos organizados según tipo de manifestación artístico-cultural:⁸

- En el campo de las artes visuales (grabado, pintura, escultura): José León Pagano, Agustín Riganelli, Hermí Baglietto de Alió, Alberto Lagos, Ángel de Rosa, Vicente Roselli, José Arcidiácono, Alfredo Gramajo Gutiérrez, Arturo Gustavino, Ana Weiss de Rossi, Lorenzo Gigli, Hermilde Saforcada, fray Guillermo Butler, Jorge Beristayn, Julio Rinaldini, Gotardo Stagnaro, Benito Quinquela Martín.
- En el caso de la música (clásica, de cámara, cuartetos, interpretaciones individuales de instrumentos, coros, ensambles): Banda Municipal, Orquesta típica de la Ciudad de México, León Fontova, Alberto Schiuma, María Suasnavar, José Castro, Pascual Grisolia, Manuel Almira, Alberto Gutiérrez Castro, Alfonzo Ortiz Tirado, Cuarteto de Buenos Aires, Cuarteto de la Provincia de Buenos Aires, Coro Mixto de la Asociación coral bonaerense, Matilde Casterán, Alfredo Yanelli, Raquel Wetschky, Ofelia Carman, Diego Lombardi, Aurora López Silva, Ana S. Cabrera, Horacio González Alisedo, María F. de González Alisedo, Luis Roldán, Fanny Anitúa, Chacha Aguilar, Carlos Suffern, Brígida Farías de López Buchardo, Carlos López Buchardo, Roberto Locatelli, Orquesta de Cámara de la Asociación del Profesorado Orquestal.
- En las artes performativas (danza, teatro, declamación, interpretación poética, cine, títeres): Susana y Alberto Cáceres, Berta Singerman, Enriqueta Adesso de Cortines Lapalma, Carmen Gallegos, María Luisa Armento, Lucía Caporale, Teatro del Pueblo, Teatro Labardén, Teatro Nacional de la Comedia, Otto Enrique Wildner, Alfonsina Storni, Javier Villafañe.

⁸ Cuidamos en este listado no duplicar nombres sino conservar la referencia para la disciplina o expresión artística que la directora identificó como más relevante. Por ejemplo, en el caso de Alfonsina Storni, además de la poesía y la declamación, su presencia en la escuela es destacada por su participación en el Teatro Infantil Labardén. Consideramos que la relevancia de estos nombres amerita su publicación y la extensión de la cita.

- En el terreno de las letras (literatura, teatro y poesía): Baldomero Fernández Moreno, Conrado Nalé Roxlo, José Sebastián Tallón, Luis Tomás Prieto, José María Cantilo, Ricardo E. Pose, Leónidas Barletta, Gabriela Mistral.
- Intelectuales (historia, antropología, sociología, crítica de arte, pedagogía, jurisprudencia): Enrique de Gandía, José Schiappacasse, Jorge Romero Brest, Pablo Pizzurno, Clotilde Guillén de Rezzano, Antonio Sagarna, José Imbelloni, Octavio Reyes Spindola.

Como se puede ver por el listado precedente, esta experiencia destaca no solamente por la intención manifiesta de su directora de promover el vínculo de la infancia con el arte sino también por lo asiduo del contacto del alumnado con artistas e intelectuales, con la obra como producción y experiencia antes que como objeto de consumo y con el arte no solamente como contemplación sino como interpelación y como acción (Vilar, 2013). El listado podría cobrar aún más espesor si retomamos la literatura y poesía que circulaban en la escuela, un repertorio que excedía ampliamente el acotado universo de lecturas que los libros escolares de la época propiciaban, como también se puede verificar en otras experiencias pedagógicas renovadoras (Serra, 2025).⁹

Recitó sus versos Gabriela Mistral. 30/03/1938 (s/d)



Fuente: registro hemerográfico del archivo escolar (Escuela República de México).

⁹ Esta experiencia aporta elementos para pensar otras prácticas de lectura alternativas a los tradicionales libros de lectura. Es posible que, al igual que en el caso de la Escuela República de México, el abanico de propuestas literarias haya excedido el universo de lecturas escolares monopolizadas por la bibliografía autorizada por el CNE para el caso de las escuelas de la Capital, los Territorios Nacionales y fiscales.

Un factor aglutinante en la nómina de titiriteros, músicos, artistas plásticos, escultores, poetas, escritores que convocó la directora de esta Escuela es que, con mayor o menor radicalidad, sostenían miradas respecto del arte como forma de expresión e intervención en el mundo no solamente como representación estetizada. Ese posicionamiento en torno al arte que sostenían algunos artistas que circularon por las aulas y los pasillos de la Escuela República de México, especialmente por parte de los contactos recurrentes,¹⁰ se vincula con la exploración de las relaciones entre arte y condiciones sociales, y con el cuestionamiento de elementos academicistas y hegemónicos de la producción artística. En un clima no solamente de cambios demográficos, urbanos y tecnológicos en la capital de la Argentina, sino también de experimentación y renovación estética (Sarlo, 1988; Saitta, 2011), estas vetas renovadoras fueron convocadas a la enseñanza.

En ese sentido amplio, podríamos afirmar que esta experiencia de renovación pedagógica, con impronta americanista y espiritualista, estableció vínculos con proyectos de vanguardia como “movimientos de renovación, subversión y ruptura con el orden discursivo que se había establecido en el siglo XIX y las últimas décadas del precedente en distintas regiones del planeta.” (De la Fuente, 2008: 546). En buena medida, los contactos entre artistas, pueblo e infancia pueden sintetizarse en la expresión de Benito Quinquela Martín: “No ‘íbamos al pueblo’, como se usa decir ahora, *pertenecíamos* al pueblo: tampoco hacíamos folklore, *pintábamos el ambiente en que vivíamos*”. (Quinquela Martín en Clementi, 2000: 57). Esos/as artistas invitados asiduamente compartían posiciones con quienes podrían ubicarse en el ala izquierda del vanguardismo: “(...) creían en la eficacia del arte en la construcción de una conciencia social contestataria; por eso incorporaron como tema de sus obras a los sectores desplazados de la sociedad –los obreros, los vagabundos, las mujeres proletarias– quienes fueron a su vez los destinatarios de sus obras” (Saitta, 2011: 307).

En la gran mayoría, esas personas convocadas a la institución promovieron la divulgación de experiencias artísticas y la masificación de saberes y técnicas en sectores que tradicionalmente quedaban relegados de la experiencia artística comprendida como contemplación o deleite de piezas consideradas bellas artes. Así como esta escuela no era la única institución divulgadora de cultura legitimada en el barrio de Villa Mitre, tampoco podríamos pensar estos contactos ar-

¹⁰ Riganelli, Barletta, Quinquela Martín, Pagano, Storni, Singerman son artistas que asistieron en varias oportunidades a la escuela, y que sostuvieron intercambios epistolares y vínculos con la directora en el tiempo.

tísticos como un proyecto aislado o como un caso excepcional. A partir de 1910, la ciudad de Buenos Aires vio expandirse los espacios académicos, institucionalizados y no formalizados de transmisión de saberes artísticos en sus distintas disciplinas (conservatorios de música, de teatro, experiencias populares de enseñanza de artes plásticas y teatrales, escuelas populares de música, divulgación de música popular, etcétera) (Mantovani, 2023). Esa tendencia a la divulgación masiva de técnicas artísticas y la profesionalización artística de sectores que previamente tenían un acceso restringido a comienzos de siglo xx pueden considerarse parte de las condiciones de posibilidad para la emergencia y sostenimiento de la experiencia de la Escuela República de México.

“Trabajo” (1941)



Fuente: Benito Quinquela Martín. Mural donado por el artista a la Escuela República de México. Óleo y cera en chapas de celotex. Dimensiones: 800 x 370 cm. Galería del primer piso del edificio escolar en la calle J. A. García 2755 (Caba).

Además de los contactos con artistas y los eventos mencionados, la escuela propició el vínculo con el arte como medio para ampliar las experiencias estéticas del alumnado. Por ejemplo, a partir del proyecto inicial de construcción del nuevo edificio proyectado por especialistas mexicanos que expresaba en sus líneas arquitectónicas un estilo propio de ese país. El plan, que había sido inicialmente formulado en la década de 1920, tuvo que abandonarse por razones financieras. Fracasada esa tentativa, la directora realizó peticiones para solicitar la participación de muralistas mexicanos en la ambientación del edificio que fue inaugurado en 1941. Parte de esa intención se concretó con la donación que realizó

el artista argentino Benito Quinquela Martín a la Escuela República de México: se trata de la obra *Trabajo*, un mural de tamaño imponente que preside el patio cubierto del primer piso del establecimiento. Además de abordar un aspecto y escenario que el autor tematiza en otras de sus producciones, la obra introduce algunos gestos especiales para sus destinatarios: “Gerarda”, “México” y “Argentina”, de izquierda a derecha, los nombres de las embarcaciones.

Un proyecto de renovación pedagógica en el contexto de la Escuela Nueva

Como venimos desarrollando, el archivo escolar consultado, la obra autobiográfica de la directora y los registros hemerográficos, dan cuenta de formas de articulación entre escolarización y arte basadas en el contacto de niños/as y comunidades con expresiones legitimadas y sus productores/as.

Los encuentros que promovió Scolarmieri asumen, en el caso estudiado, una posición de proximidad, con una tendencia a volver más porosas las distancias entre artistas y público. En las numerosas representaciones musicales, visitas de escritores/as, paseos escolares a talleres de artistas, la directora enfatiza la *potencia del contacto directo* de esa infancia subalternizada (y la comunidad barrial) con artistas. Podríamos suponer que este gesto es convergente con la posición de colectivos como Los Artistas de La Boca, los Artistas del Pueblo, el Teatro del Pueblo, el grupo de Boedo: cuestionar la torre de marfil en que tradicionalmente se colocaba a los artistas y sus obras.

Esos contactos no solamente eran promovidos para la infancia, principal destinataria de la acción escolar, sino para un público amplio, convocado a participar del universo escolar a partir de actividades que despertaban el disfrute y el interés: “La belleza en función educativa despertó el alma de los niños y de los grandes. (...). Aprendieron a mirar lo bello, a apreciar sus calidades todos los vecinos del barrio humilde y alejado; llegaron ávidos y alegres, cada vez que una invitación les anunciaba que, allí, estaba una emoción artística aguardándoles” (Scolamieri, 1946: 17-18).

Las expresiones artísticas que fueron acogidas en esta institución llaman la atención por la diversidad de lenguajes que despliegan: la plástica, la escultura, el grabado, la poesía, la declamación, la música, el cine, el teatro, los títeres, la danza, entre otros. En contraposición con abordajes más acotados del arte escolarizado (con énfasis en el dibujo, el solfeo, la ejecución de algún instrumento o

la aproximación a reproducciones autorizadas de obras de valor consensuado), la misión cultural¹¹ de esta escuela pretendía sumergir al estudiantado —y por extensión, la comunidad y el barrio— en diversas formas de manifestación artística que no solamente deleitaban los sentidos sino que también generaban disposiciones estéticas y sensibles.

Scolamieri concibió a sus estudiantes desde posiciones activas y con un fuerte involucramiento afectivo y emocional en las tareas: “el alumno dibujó, puso la vida del color y de la forma junto a la sugestión de la palabra escrita” (1946: 18). Esto se sostenía en la concepción que tenía la directora sobre la actividad en la infancia:

El niño es un trabajador incansable, y encauzada su actividad en las vías de lo agradable, se apasiona, se abstrae, se crea un mundo magnífico y provechoso, propicio para la adquisición del conocimiento. Los niños aprendían con placer, con avidez, con felicidad. Mi escuela fue un taller en (el) que trabajaban cantando, niños felices (Scolamieri, 1946: 18).

Esa felicidad se explica por un contexto en el que el niño estaba “rodeado de un clima de belleza que le ensanchaba el alma y lo predisponía para el trabajo intenso y provechoso” (Scolamieri, 1946: 19).

La educación integral que proponía Scolamieri tenía un sustento fuerte en el contacto con expresiones artísticas y con artistas con el propósito de cultivar los sentidos así como también de estimular la actividad. Un caso emblemático de esta conjunción es el trabajo realizado a comienzos de la década de 1940 en torno a los títeres. La experiencia inició con la visita de Javier Villafañe a la escuela y la presentación de una función de La Andariega. Luego, la escuela estimuló la formación de una compañía teatral propia: se eligió colectivamente un nombre (El caballito volador), se construyeron títeres y se escribieron guiones de obras. El vínculo entre Villafañe y esta escuela se sostuvo en el tiempo: los/as niños/as de la Escuela República de México aportaron dibujos para una de las ediciones *El gallo pinto*.

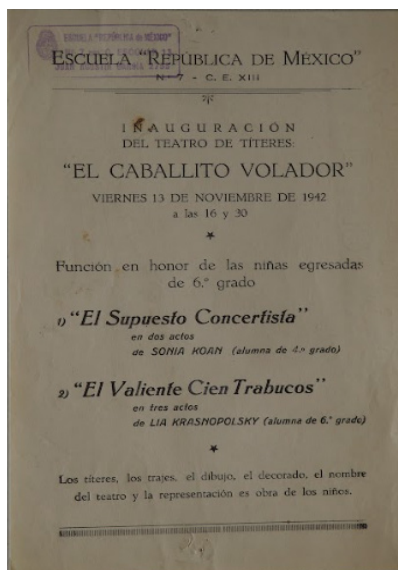
¹¹ Tomamos el concepto de misión cultural del trabajo de Fernández, Welti y Guida (2014) sobre la función que cumplió el proyecto de Escuela Serena de las Hermanas Cossettini como forma de difusión cultural en la comunidad que abarcaba a la escuela.

Representación de Los títeres de La Andariega (Javier Villafañe)



Fuente: Periódico *La Prensa* 13 de noviembre de 1942. Registro hemerográfico en archivo escolar (Escuela República de México).

Inauguración del teatro de títeres “El caballito volador”



Fuente: Archivo escolar (Escuela República de México).

La experiencia llevada adelante en esta escuela, así como las ideas y las prácticas de su emblemática directora, nos convocan a ubicarla como parte del extendido proceso de renovación pedagógica argentina de las primeras décadas del siglo xx. Sin una adscripción explícita en este movimiento, los hechos que ocurrieron en esta escuela no se pueden pensar si no es en sintonía con las ideas y las prácticas de referentes de la pedagogía escolanovista local como Florencia Fossatti, las hermanas Cossettini y Clotilde Guillén de Rezzano y José Rezzano, entre tantos otros y otras.

En la experiencia de la Escuela República de México encontramos fragmentos de las propuestas de estos referentes, destellos de un espejo en el que se reflejan las prácticas de renovación por las que estaba atravesando el sistema escolar argentino. Como en el caso de Florencia Fossatti, Gerarda Scolamieri también fue parte de una sociabilidad afín a las redes comunistas argentinas, con su pertenencia al Movimiento por la Paz, iniciativa vinculada al Partido Comunista Argentino (Petra, 2013) del cual Fossatti era militante y referente en la provincia de Mendoza.¹² Esta cercanía también se puede apreciar en los artistas convocados por la educadora para los eventos en la escuela, muchos de ellos vinculados con ese partido, como en los casos de Leónidas Barletta o Agustín Riganelli.

Con respecto a las hermanas Cossettini, la cercanía respecto de un proyecto educativo que tiene al arte en el centro es evidente. Si bien el contexto de la experiencia de la Escuela República de México es mucho más urbano que el de la Escuela Serena, la cual tenía más posibilidades de vincularse con la naturaleza, en ese contexto se llevaron adelante actividades que pusieron al arte en el centro de la escena, como ya hemos planteado. Si en la experiencia santafesina la naturaleza aparecía, por ejemplo, a partir del Coro de Pájaros del que participaban los alumnos de la escuela, los niños y las niñas de este barrio porteño interpretaban obras clásicas y tradicionales, en una propuesta más acorde con el contexto urbano. De todos modos, no hay dudas de que el arte es un factor central en ambas experiencias, así como la interpretación espiritualista de la enseñanza y de la valorización de sentimientos y emociones como formas legítimas para el aprendizaje.

¹² Las relaciones entre Escuela Nueva y política en la Argentina son complejas, y no responden a un modelo único. Entre las distintas posiciones, existieron alineamientos con el espiritualismo liberal, con espiritualismos conservadores y católicos, e incluso articulaciones entre escolanovismo y discursos marxistas. En particular, para ampliar los vínculos entre Escuela Nueva y comunismo recomendamos indagar en el trabajo de Matamoras y Álvarez Vallejos (2020), quienes realizan una detallada caracterización de esos vínculos.

Los vínculos que tejió Scolamieri con su comunidad, con su barrio, y la actitud por momentos maternalista de llevar la cultura legitimada al vecindario de trabajadores de clases medias y bajas nos recuerda al tipo de trabajo llevado adelante por Clotilde Guillén de Rezzano en la Escuela Normal Número 5 del barrio de Barracas, una zona tradicional obrera en el sur de la Ciudad de Buenos Aires. Al igual que Scolamieri, Guillén de Rezzano interpretó como fundamental el trabajo con las familias trabajadoras de la comunidad escolar de barracas. En el caso de Scolamieri esto se ve incluso potenciado con la llegada a un público adulto a partir de la escuela primaria nocturna de adultas que funcionaba en paralelo a la escuela infantil.

Por último, también es posible establecer vínculos con las ideas de José Rezzano, personaje central de la pedagogía porteña de la década de 1910, quien ocupó el cargo de Inspector Técnico General del CNE hacia el final de esos años. Rezzano fue la figura escogida por Scolamieri para prologar el libro en el que transmitió su más profundo legado, *Vida y espíritu de una Escuela*, al que ya hemos hecho referencia ampliamente en este escrito. Este pedagogo fue un personaje ecléctico que cabalgó entre la tradición normalista y la renovación escolanovista, incorporando ideas provenientes de la administración científica del trabajo para pensar el sistema escolar y su gestión. En una mezcla entre activismo y taylorismo, Rezzano ponderó al trabajo como principal ordenador de la vida escolar, algo que también es central en el pensamiento de Scolamieri, quien caracteriza al niño, como señalamos más arriba, como “trabajador incansable”. Sin embargo, a diferencia del inspector, motivado por metáforas industrialistas, el ideal de trabajo que guiaba a la maestra era el trabajo que se llevaba adelante en el taller artístico.

En suma, hasta donde hemos podido indagar, Scolamieri no fue una participante activa del movimiento de la Escuela Nueva en términos de adscripción oficial. Fue una mujer de acción que llevó adelante una propuesta renovadora en la escuela que dirigió por 28 años, y que a la hora de reflexionar sobre esa experiencia y volcarla en palabras, eligió el concepto de Educación Integral, elaborado desde una experiencia práctica más que desde una posición teórica y de discusión con las distintas corrientes pedagógicas. Sin embargo, como hemos podido apreciar, el proceso de renovación pedagógica estaba en marcha influido, entre otras, por las ideas escolanovistas, que tienen entre sus elementos centrales a la cuestión del arte, el activismo y el trabajo en la infancia como formas de aprendizaje. Scolamieri llevó esos principios a la práctica en su escuela y los denominó como “educación integral”, algo que desde la perspectiva de hoy no nos impide

ubicar a ésta como una experiencia de renovación en un contexto de despliegue de pedagogías escolanovistas.

Reflexiones finales

El estudio sobre el caso de la Escuela República de México (Buenos Aires-Argentina) entre 1917 y 1945 permitió analizar de conjunto rasgos del urbanismo, del campo artístico, del clima político y de la renovación pedagógica. Se trata de una institución que en las primeras décadas del siglo xx adquirió protagonismo tanto en la prensa pedagógica del momento como en otras líneas de publicación periódica (barrial, metropolitana e incluso nacional). Podríamos suponer que esa visibilidad respondió a los intereses y gestiones de quien tuvo a cargo la tarea de conducción del establecimiento, una maestra con una trayectoria profesional singular que entrama y tensiona con las líneas de su formación profesional inicial (Sarlo, 1998).

La fundación de la escuela (1908) se enmarca en un primer proceso de modernización en el siglo xx, en el que la propuesta moderna pasaba por crear instituciones bajo el ideario civilizatorio. La construcción del nuevo edificio y la mudanza de la escuela (1941) representa un nuevo proceso de modernización en el que el territorio porteño pasa a estar cubierto por una presencia estatal modernizante que le asigna a las instituciones estatales un lugar predominante. Si para el Centenario de la Revolución de Mayo (1910) la urgencia era expandir la cobertura escolar, 30 años más tarde, el imperativo era que esas escuelas funcionaran en un lugar acorde a su naturaleza. La inauguración del nuevo local escolar en 1941 respondía a una proyección arquitectónica en esta sintonía.

En la década de 1920, el suburbio empieza a ser tematizado y la ciudad aparece como escenario de modelos culturales en disputa, con representaciones de esa disputa en la producción artística. Como sostiene Gorelik, “hubo pocos momentos en Buenos Aires en que la cultura remitiera tan directamente a figuraciones urbanas para definir sus programas y para poner en acto sus conflictos” (2004: 98). Esta es sin dudas una clave para pensar a la Escuela República de México en su contexto y en sus vínculos: Quinquela Martín, pintor del puerto obrero, desde La Boca hasta Villa General Mitre con su mural “Trabajo” emplazado en el nuevo edificio escolar. Pero también, esto nos aporta una clave de lectura para pensar en las experiencias pedagógicas de vanguardia de la época, trazando líneas de continuidad y similitudes entre ellas. Desde Clotilde Guillén

de Rezzano en la Escuela Normal número 5, instalada en el barrio trabajador de Barracas de la Capital Federal, con su entorno ferroviario, hasta la experiencia de la Escuela Serena de las hermanas Cossettini en el barrio Alberdi de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, que impartía educación a hijos e hijas de las familias trabajadoras de la zona.

En este sentido, la Escuela República de México puede interpretarse como un nodo dentro de una “Trama cultural que cobijó e hizo posible la emergencia de un tipo de sociabilidad asociativa en la que se consolidaron muchos de los referentes culturales de las décadas de 1920 y 1930. La red de centros culturales, círculos y peñas literarias (...), las bibliotecas populares, los ateneos y las pequeñas editoriales, las iniciativas de carácter intelectual, profesional u obrero, los congresos partidarios y los mítines políticos” (Arata y Gentili, 2015: 24).

En este caso, 1922 representa un punto de inflexión. La atribución de un nombre propio a la escuela y la relación intensa que desarrolla con un país en pleno proceso de transformaciones políticas y con su dirigencia intelectual, dinamizan aún más la actividad escolar y comunitaria de esta institución.

Examinar la singularidad de estas experiencias desarrolladas desde la periferia de la centralidad (un barrio suburbano de la Capital Federal) y desde el territorio antes que desde la cúpula del gobierno educativo, permite aportar trazos para nuevos abordajes dentro de la historia de la educación que aporten a construir una historia educativa propia de la ciudad, en diálogo y también en tensión con otras líneas historiográficas previas (Arata, 2016).

En este trabajo indagamos en las características propias del entorno escolar, las redes que la institución gestó y los rasgos renovadores de sus propuestas didácticas en un clima de época proclive a la experimentación. Este caso conjuga los contactos directos asiduos entre arte, estudiantes y comunidad artística con un proyecto pedagógico enfocado en los aspectos espirituales de la infancia, el cultivo estético y la actividad infantil. Pese a la profusión de eventos culturales que tuvieron a la Escuela República de México como usina, la tarea escolarizada no perdió su relevancia, sino que expandió los límites y los alcances de la acción educadora.

El análisis de la experiencia de vínculo entre pedagogía y arte en el caso de la Escuela República de México entre las décadas de 1920 y 1940 en la Ciudad de Buenos Aires puede ser una puerta de ingreso para estudiar procesos de renovación pedagógica singulares y poco examinados, así como también para adentrarse en las múltiples formas de difusión y de manifestación de renovaciones pedagógicas durante ese periodo. La conjunción entre enseñanza, arte y sensibi-

lidad es una marca distintiva del proyecto pedagógico sostenido por la directora de esta escuela y expresa, con matices propios, un conjunto de acciones emprendidas por educadoras y educadores en el extenso territorio argentino en las primeras décadas del siglo xx. La síntesis entre mandato civilizatorio y propuesta estética de esta docente permite pensar sentidos de la acción educativa de lo que ella misma denominó *cultura espiritual*: “No cabe duda que cultivar el gusto por todas las manifestaciones del arte, creando hábitos de cultura, es elevar el nivel espiritual de nuestros niños y a mayor elevación, mejor y más feliz rendimiento en beneficio propio y de la sociedad en que han de vivir”. (Scolamieri, *El Monitor de la Educación*, 1937: 87).

Fuentes consultadas

- Archivo Escolar de la Escuela N° 7 D.E. 17°, Ciudad de Buenos Aires (Argentina).
El Monitor de la Educación Común (1934), núm. 741.
El Monitor de la Educación Común (1937), núm. 775.
El Monitor de la Educación Común (1942), núm. 836.
El Monitor de la Educación Común (1943), núm. 847.
 Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (1910). *Censo general de población, edificación, comercio e industrias de la Ciudad de Buenos Aires 1909*, Buenos Aires: Compañía Sudamericana de Billetes de Banco.
Periódico “Villa Mitre”, junio de 1925 a enero de 1927, núms. 29 a 49.
 Scolamieri, G. (1946). *Vida y espíritu de una escuela*, Buenos Aires: Comisión de Homenaje a Gerarda Scolamieri.

Referencias

- Arata, N. y Gentili, P. (2015). Presentación. Aníbal Ponce, o las vetas del pensamiento pedagógico marxista en Argentina. En A. Ponce, *Educación y lucha de clases y otros escritos*. Gonnet: UNiPE/Editorial Universitaria.
- Arata, N. (2016). La escolarización de la ciudad de Buenos Aires (1880-1910). Tesis de doctorado en Ciencias en la especialidad de investigaciones educativas. Departamento de Investigaciones Educativas. <https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/2731>
- Carli, S. (2004). Escuela Nueva, cultura y política. En H. Biagini y A. Roig (dirs.), *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo xx: identidad, utopía, integración (1900-1930)* (pp. 363-372). Buenos Aires: Biblos.
- Clementi, Hebe (2000). *De la Boca... un pueblo*. Buenos Aires: Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires.

- De la Fuente, J. A. (2008) Vanguardias. En H. Biagini y A. Roig, A., *Diccionario del pensamiento alternativo*. Buenos Aires: Biblos.
- Fernández, M. del C., Welti, M. E. y Guida, M. E. (2014). Las misiones de divulgación cultural en la experiencia pedagógica de Olga y Leticia Cossetini (Rosario, 1935-1950). *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (4). <https://doi.org/10.35305/rece.voi4.74>
- Frechtel, I. (2023). La Escuela Nueva en la Argentina: una cartografía posible. En A. Puiggrós y D. Pulfer (coords.), *Corrientes educativas en la historia argentina* (pp. 149-180). Buenos Aires: UNIPE/OEI.
- Frechtel, I. (2025). La Escuela Nueva en la historiografía de la educación en la Argentina: un balance posible para un campo de estudios. *Revista Brasileira de História da Educação*, 25(1). <https://doi.org/10.4025/rbhe.v25.2025.e355>.
- Godoy, F. y Trejo, M. B. (2021). Memorias pedagógicas. Mujeres y sus huellas. En P. Caldo, Y. de Paz Trueba y J. Vassallo (eds.), *Historia, mujeres, archivo y patrimonio cultural. Tejidos de tipos documentales para una historia de mujeres con perspectiva de género. Tomo II* (pp. 157-172). Rosario: ISHIR/Instituto de Investigaciones Socio Históricas Regionales del Conicet.
- Gorelik, A. (2004). *Miradas sobre Buenos Aires: historia cultural y crítica urbana*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mantovani, L. (2023). *El pueblo tiene derecho a la belleza: artes aplicadas, educación e industria en Buenos Aires (1910-1940)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Matamoros Fernández, C. y Álvarez Vallejos, R. (2020). Maestros, pedagogos y sindicalistas. Los comunistas en la escuela de Sarmiento. Argentina 1918-1943. *HSE Social and Education History*, 9(3), 278-300. <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/hse/article/view/5049>
- Petra, A. (2013). Cultura comunista y guerra fría: los intelectuales y el Movimiento por la Paz en Argentina. *Cuadernos de Historia* (Santiago), (38), 99-130. <https://cuadernosdehistoria.uchile.cl/index.php/CDH/article/view/29960/31737>
- Puiggrós, A. (1992) La educación argentina desde la reforma Saavedra-Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión. En *Historia de la educación argentina, Tomo III*. Buenos Aires: Galerna.
- Rigotti, A. M. (2000). La ciudad y la vivienda como ámbitos de la política y la práctica profesional. En R. Falcón (dir.), *Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930)* (pp. 283-322). Buenos Aires: Sudamericana.
- Sarlo, B. (1988). *Una modernidad periférica: Buenos Aires 1920-1930*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Sarlo, B. (1998). *La máquina cultural: maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires: Ariel.
- Saifita, S. (2011). "La cultura". En E. Míguez (coord.), *Argentina. La apertura al mundo, 1880/1930* (pp. 263-310). Madrid: Fundación MAPFRE/Tauro.
- Serra, M. S. (2025). Un encuentro entre poesía y pedagogía: la visita de Juan Ramón a la escuela de las señoritas Olga y Leticia. *Revista Letral*, (35), 57-74. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/letral/article/view/31389/28563>
- Trejo, M. B. (2023). Escuela Nueva y relato autobiográfico: Análisis de la trayectoria de Gerarda Scolamieri, una docente argentina. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(22), 31-49. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v11i22.496>
- Vilar, G. (2013) La producción estética. En D. Sobrevilla y R. Xirau, *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*. 25: *Estética* (pp. 101-122). Madrid: Trotta.

Sociabilidad y lecturas pedagógicas. Aproximaciones a la obra de la maestra Julia Crespo en la Escuela Normal núm. 1 de la Ciudad de Buenos Aires (1927-1937)

Sociability and pedagogical readings.
Approaches to the work of teacher
Julia Crespo at Normal School No. 1
in the City of Buenos Aires (1927-1937)

Mariano Ricardes*

Resumen

En este artículo se estudia la trayectoria de la profesora Julia María Crespo atendiendo a las experiencias pedagógicas que llevó a cabo en la escuela de aplicaciones de la Escuela Normal N°1, de la Ciudad de Buenos Aires, entre mediados de las décadas de 1920 y 1930. La recepción y el amplio conocimiento de las ideas escolanovistas europeas y estadounidenses por parte de esta maestra se convirtieron en prácticas de experimentación que dieron sustento a potentes acciones de difusión a partir de la escritura. Recuperando los itinerarios realizados como productora de material didáctico y mobiliario escolar, así como conferencista y autora de textos escolares, este trabajo se centra en los modos de circulación y recepción de las propuestas de la Escuela Nueva para analizar las lecturas y traducciones

* Programa HISTELEA, Departamento de Educación-Universidad Nacional de Luján. Museo de las Escuelas-Universidad Nacional de Luján, Ministerio de Educación GCABA. ORCID: [<https://orcid.org/0000-0002-2811-219X>]. Correo electrónico: [marianoricardes@gmail.com]

Cómo citar este artículo:

Ricardes, M. (2026). Sociabilidad y lecturas pedagógicas. Aproximaciones a la obra de la maestra Julia Crespo (1927-1937). *Revista Mexicana de Historia de la Educación, Dossier*, 2026, 215-236. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v14i27.735>



que dieron marco a la producción de sus obras y a sus contribuciones originales al campo pedagógico y editorial de la época.

Palabras clave: centros de interés, cultura escrita, Escuela Nueva, Maestras, Plan Dalton.

Abstract

This article studies the career of Professor Julia María Crespo, focusing on the pedagogical experiences she carried out at the primary level of the Normal School N°1 of the City of Buenos Aires between the mid-1920s and 1930s. This teacher's reception and broad understanding of European and North American escolanovistas ideas became experimental practices that supported powerful dissemination efforts through writing. Recovering her journeys as a producer of teaching materials and school furniture, as a lecturer, and as an author of textbooks, this paper focuses on the modes of circulation and reception of the New School [Escuela Nueva] proposals in order to analyze the readings and translations that framed the production of her works and her original contributions to the pedagogical and publishing fields of the time.

Keywords: Centers of Interest, Dalton Plan, New School, Teachers, Written culture.

Presentación

El complejo movimiento de la Escuela Nueva estuvo constituido por múltiples propuestas surgidas en un escenario de renovación pedagógica internacional. En Argentina, entre las décadas de 1920 y 1940, un variado grupo de educadoras/es promovió prácticas de enseñanza que buscaron modificar el cotidiano escolar de las instituciones en las que se desempeñaban, desplazando la autoridad impositiva de las/los docentes por la autonomía, el sentido crítico y la libertad de elección de las/os alumnas/os. En sus experiencias propusieron la supresión del estrado y de la rígida organización del tiempo y el espacio educativo; promovieron la utilización de la imprenta en la escuela, el dibujo y la composición libre, el autogobierno escolar, la integración con el medio local y la elaboración de registros de trabajo en diarios de clase como testimonio de las innovaciones llevadas a cabo en el aula, entre otras (Puiggrós, 1992; Gvirtz, 1996, 2019; Carli, 2004).

La recepción y la práctica del ideario de la Escuela Nueva en nuestro medio se llevó a cabo desde diversas posiciones respecto a las instancias oficiales del gobierno educativo (Puiggrós, 1992; Carli, 2004) y presentó fricciones internas expresadas en la convergencia de tradiciones pedagógicas difícilmente compati-

bles (Caruso, 2001). Desde perspectivas, métodos y prácticas diferentes, estas/os docentes llevaron adelante propuestas pedagógicas innovadoras, aunque generalmente cada una de éstas consistió en un conjunto de experiencias puntuales y acotadas en el tiempo, además de involucrar sólo algunos grados de la escuela primaria y/o salas del jardín de infantes. Las trayectorias más reconocidas y estudiadas fueron las que realizaron Olga y Leticia Cossetini, Luis Iglesias, José Rezzano, Clotilde Guillén de Rezzano, Celia Ortiz de Montoya, Bernardina Dabat de López Elitchery, Florencia Fossati y Gerarda Scolamieri (Puiggrós, 1992; Gvirtz, 1996; Pellegri, 2017; Frechtel, 2018; Román 2021; Rodríguez y Petitti, 2021, Trejo, 2023). Situamos la labor de la profesora Julia Crespo en esta corriente advirtiendo que su iniciativa fue poco estudiada, de los trabajos consultados para este artículo sólo dos mencionan su trayectoria (Cucuzza, 2017; Rodríguez y Petitti, 2021).

La formación y las experiencias pedagógicas de la maestra Julia Crespo se desarrollaron en el marco de diversas reformas escolanovistas llevadas a cabo desde organismos estatales. Para el caso específico de las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, el *Sistema de Labor y Programas* del Consejo Nacional Núm. 1, impulsado en 1918 por José Rezzano —uno de los mayores exponentes de la corriente escolanovista y representante local de la Liga Internacional para la Nueva Educación— entonces Inspector Técnico General de la Capital; y la aplicación a partir de 1936 de los *Programas por asuntos o conocimientos* (Gvirtz, 1996; Palamidessi, 2006; Frechtel, 2021a).

La práctica de los *Sistema de Labor* o *Programas*, contó con la participación de inspectores, directores y docentes del Consejo Nacional Núm. 1 y fue difundida y debatida por medio de conferencias pedagógicas y de artículos publicados en la revista *La Obra*. Entre otras modificaciones, la reforma propuso una nueva organización del trabajo cotidiano en la escuela, la redefinición de roles y funciones, el seguimiento de un nuevo horario que redujo la hora de clase, el reemplazo del cuaderno de deberes por el “cuaderno único” de clase y diversos abordajes para los programas de enseñanza de las distintas materias (Frechtel, 2021c). La reforma tuvo un alcance parcial, limitado espacial y temporalmente a la influencia de José Rezzano como inspector técnico general de la Capital, cargo al cual renunció en 1924. Sin embargo, sus planteos fueron un valioso antecedente para las reformas que se sucedieron en la década siguiente (Carli, 2004; Fretchel, 2021c).

En la década de 1930, en el marco del reposicionamiento de la Iglesia Católica en la escena educativa nacional y de la emergencia de la filosofía espiritualista, distintos funcionarios impulsaron algunos de los postulados de la Escuela Nueva en tanto representaban una reacción al positivismo en la enseñanza (Cucuz-

za, 2017; Frechtel, 2018 y 2021b; Rodríguez y Petitti, 2021), e institucionalizaron verticalmente propuestas renovadoras que venían circulando previamente, entre ellas, la integración de contenidos en asuntos o centros de interés (Trejo, 2025).

La reforma de los programas para el nivel primario fue sancionada por el Consejo Nacional de Educación en 1936 y establecida como *Programa por Asuntos* tanto en las escuelas de la Capital como de los territorios nacionales. Ignacio Frechtel (2020) retomando lo planteado por Palamidessi (2006), destaca que, si bien no hubo “alteraciones significativas” de los núcleos curriculares fundamentales del sistema escolar, a partir de ese momento se flexibilizaron el orden disciplinar y los horarios rígidos con la puesta en práctica de los asuntos inspirados en los centros de interés decrolyanos, en los que la “actividad del niño” prevalecía por sobre las “lecciones” y los “ejercicios” (Frechtel, 2020: 10).

En estos años también se puede reconocer la constitución de un grupo de autoras de libros escolares (Mosso, 2019, 2022; Trejo, 2023), algunas de ellas afines al ideario escolanovista, que habían adquirido saberes didácticos y experiencia áulica en la formación y en la práctica docente, desde donde pudieron proyectar y gestionar su ingreso a un mercado editorial en expansión (Trejo, 2025).

Nos interesa estudiar los modos de intervención realizados por Julia Crespo a partir de su posicionamiento como autora de textos escolares, en un campo pedagógico tensionado por las ideas que sustentaron las dos reformas anteriormente mencionadas. Buscamos analizar su trayectoria centrando nuestra atención en los usos dados a la escritura desde las experiencias pedagógicas desarrolladas en la escuela de aplicaciones de la Escuela Normal de Profesoras N°1 de la Capital. Procuramos indagar las redes profesionales y de sociabilidad en las que participó para conocer las formas en que accedió a los nuevos postulados pedagógicos y a las lecturas y traducciones que dieron marco a la producción de sus obras y a sus contribuciones originales al campo pedagógico y editorial de la época.

Fuentes y herramientas metodológicas

El Proyecto de investigación¹ en el que se inscribe este trabajo propone estudiar la relación de las/os maestras/os con la cultura escrita, indagar las situaciones

¹ Proyecto de investigación “Maestros y maestras: partícipes y artífices de la cultura escrita en la ciudad de Buenos Aires en la segunda mitad del siglo xix y primeras décadas del siglo xx”. Directora: Roberta Paula Spregelburd. Programa Histelea. Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján. Argentina. <https://www.histelea.unlu.edu.ar>

de lectura y escritura en las que participan y establecer posibles vinculaciones entre los usos sociales de la escritura y las transformaciones culturales del periodo.

A los fines de este artículo analizaremos el corpus documental y bibliográfico conservado en el Museo de las Escuelas² y en el Archivo de la Escuela Normal Superior N° 1 “Roque Sáenz Peña”. A partir de dicho corpus, compuesto por libros de lectura escolar, certificados, recortes periodísticos y de publicaciones periódicas, maquetas de impresión, fotografías, diseños de mobiliario, conferencias, etcétera, buscaremos reconstruir algunos trazos de la figura de Julia Crespo como maestra y autora. Para ello dispondremos de definiciones y abordajes metodológicos de la historia biográfica y del concepto de “redes de sociabilidad” realizados desde distintas propuestas historiográficas que pueden ser de utilidad para el análisis de su trayectoria.

Existe un amplio consenso en que los responsables de la revalorización del género biográfico fueron los representantes de la microhistoria, en tanto llevaron adelante una renovación en las formas de pensar quiénes eran los hombres y las mujeres pasibles de ser biografiados, incluyendo a sujetos anteriormente excluidos. Paula Bruno en este sentido plantea que “la biografía individual o colectiva tenía algo similar a una lógica redentora en el trance de la historia macrosocial a la valoración de lo micro, lo individual y lo subjetivo, en sus diferentes expresiones” (Bruno, 2016: 268).

Creemos que el enfoque biográfico facilita el descubrimiento, a partir de las trayectorias reales, del comportamiento y las prácticas del actor y lo sitúa en medio de configuraciones sociales. En tal sentido, abre la posibilidad de tratar a los individuos de manera relacional y de identificar de qué manera su participación en redes de sociabilidad les genera solidaridades, prácticas y lógicas de acción que, en ocasiones, difieren de las esperables en el espacio en el cual se desempeñan (González Bernaldo, 2008).

Teniendo en cuenta estos planteos, el ejercicio que nos proponemos en este trabajo consiste en delinear los trazos biográficos de Julia Crespo desde

² El fondo documental denominado AE-C-ME-JCO1 está compuesto por dos carpetas, una correspondiente a los años 1920-1960, contiene la documentación utilizada para este estudio y recortes que la muestran como autora de letras de canciones, premiadas y publicadas en distintos medios. En la segunda carpeta, que abarca de 1960 a 1975, Julia Crespo aparece como autora de libros de lectura inicial para ciegos, publicados por la editorial Kapelusz e impresos en el sistema Braille. En estos años los documentos la muestran desarrollando distintas actividades como integrante de la Editora Nacional Braille. Museo de las Escuelas, Universidad Nacional de Luján/Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. <https://www.museodelasesuelas.unlu.edu.ar>

sus actuaciones públicas, así como a partir de su obra y aportes al campo pedagógico.

Trayectoria de la profesora Julia María Crespo

Centro de Interés La granja

La Escuela Normal N° 1 de Profesoras de la ciudad de Buenos Aires fue creada como Escuela Normal de Mujeres en 1874 por decreto del gobierno de dicha provincia y nacionalizada en 1881, luego de que la ciudad de Buenos Aires pasara a ser la Capital de la República. Ese mismo año, las autoridades añadieron al curso de magisterio de tres años y un curso de profesorado de dos años, pasando a denominarse un tiempo después Escuela Normal N° 1 de Profesoras.

Esta escuela ha tenido gran relevancia en la articulación del proyecto político pedagógico provincial y nacional (Ayuso y Ledersman, 2019), en la consolidación del normalismo y en la formación docente del país a partir de la constitución de una élite profesional femenina que ocupó los cargos directivos de las demás escuelas normales de la ciudad de Buenos Aires y de distintas provincias que fueron creándose desde finales del siglo XIX (Rodríguez, 2021).

Julia Crespo estudió en la Escuela Normal de Maestras Núm. 9 “D. F. Sarmiento” y egresó en 1920 con el título de Maestra Normal Nacional. Posteriormente, cursó el profesorado en la Escuela Normal Profesoras Núm. 1 “Roque Sáenz Peña”, institución en la que obtuvo el título de Profesora en Ciencias (1923) y en la que se desempeñó desde entonces como maestra en distintos cursos de la Escuela de Aplicación.³ A partir de 1927, Julia Crespo se desempeñó como colaboradora de la regente María de la Paz Pita de Vergara, lugar desde el cual emprendió una reforma de la escuela inspirada en “El método Decroly aplicado a la Escuela activa” (Crespo, 1933a: 4).

El método propuesto por Ovide Decroly (1871-1932) buscaba romper con las propuestas de enseñanza fragmentarias y enciclopédicas, articulando la “globalización” en la enseñanza de la lectoescritura y los “centros de interés” de las/os estudiantes en la selección de los contenidos. Su propuesta se basaba en un acercamiento a las experiencias cotidianas y al interés genuino de las/os niñas/

³ Escuela primaria dependiente o anexa a la Escuela Normal en la que las estudiantes de los cursos normales realizaban sus observaciones y prácticas pedagógicas.

os organizando la tarea escolar alrededor de cuatro diferentes “centros de interés”: alimentación, protección, defensa y producción, que debían impulsar el aprendizaje y que podían ser ampliados o variar en función de nuevas necesidades. Éstos permitían la organización de un programa totalizador que integraba todos los saberes y todas las actividades en torno a un mismo asunto elegido (Guillén, 1940; Vital y Spregelburd, 2016; Fernández, 2024).

La circulación y apropiación de las ideas de Decroly en nuestro medio transitó un modelo similar al señalado por María del Mar del Pozo Andrés y Sjaak Braster (2017) para el caso español, caracterizado por seguir diferentes fases, no necesariamente sucesivas:

- “Observación de la puesta en práctica de las nuevas ideas y métodos en las escuelas extranjeras a través de las visitas de los que podemos denominar “exploradores pedagógicos” [...].
- Traducción de las obras “clásicas” del movimiento, tanto de los pensadores como de los creadores de un método específico. Éstas eran las obras de la “alta” cultura pedagógica, publicadas en editoriales y revistas especializadas [...].
- Interpretación de las ideas o propuestas metodológicas del autor/a, expuesta en obra independiente, casi siempre escrita por el traductor al castellano de dicho pedagogo/a [...].
- Adaptación de los conceptos o del desarrollo de un método, entendiendo como tal las explicaciones que de viva voz se daban en las Escuelas Normales o en los cursillos de perfeccionamiento para maestros/as y los artículos, escritos casi siempre por docentes, que se publicaban en revistas profesionales [...].
- Apropiación de las ideas recibidas por parte del profesorado, convirtiéndose en elementos de la cultura pedagógica compartida y popular [...]” (2017: 115-117).

Desde las primeras décadas del siglo xx, en Argentina se reconoce un proceso de movilidad en el que pedagogos/os realizaron viajes desde y hacia distintas partes del mundo. Una circulación internacional a partir de la cual se buscó conocer y estudiar los sistemas de vanguardia en los centros de producción e innovación o en instituciones como las escuelas normales (Flechtel, 2021b; Dono, 2024; Rodríguez y Pettiti, 2021).

Vital y Spregelbourd (2016) señalan que en la década de 1920 se habían producido intentos de introducir el método de lectura global a partir de la circulación de las propuestas de Decroly y destacan la temprana publicación en *El Monitor de la Educación Común*, revista oficial del Consejo Nacional de Educación (CNE), del artículo “La escuela de Decroly y el método activo” del inspector de

primera enseñanza español Ángel Rodríguez Mata, quien había presenciado directamente la práctica del método (Vital y Spregelburd, 2016: 106). Las obras de Decroly son mencionadas también por Clotilde Guillén de Rezzano en su libro *Los centros de interés en la escuela* (1940), en el que recopiló sus artículos publicados entre 1926 y 1928 en las revistas *Nueva Era* y *La Obra*.

En ese marco, Julia Crespo ensayó un sistema de enseñanza basado en los “centros de interés” en primer grado superior⁴ y, recuperando dicha experiencia de trabajo, escribió el libro de lectura *Motivos de la granja* [Figura 1], publicado por editorial Kapelusz en 1933.

Figura 1 (AE-C-ME-JCo1)

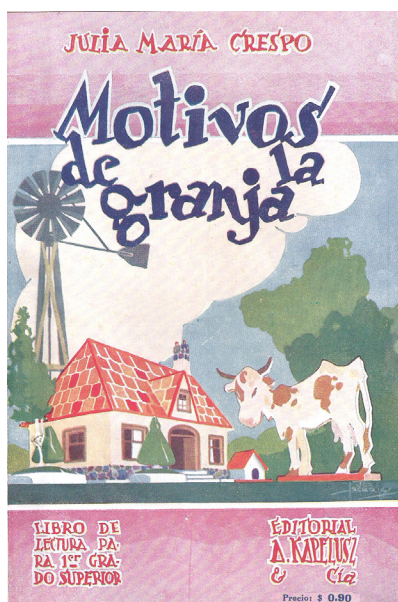


Figura 2 (AE-C-ME-JCo1)



El libro de lectura para primer grado superior fue aprobado por el Honorable Consejo Nacional de Educación y por el Honorable Consejo General de Educación de Mendoza, Santa Fe, entre otras. En la portada se indica que está adaptado a la Escuela Activa. Para el presente análisis contamos con un ejemplar de la décima cuarta edición, el hecho de que haya tenido tantas ediciones permite intuir el éxito que tuvo el libro. El prólogo está firmado por la autora, pero no

4 Primer grado se divide en inferior y superior, de un año lectivo cada uno.

indica su fecha, según pudimos comprobar es el mismo texto que presenta la cuarta edición de la obra.

El libro “comprende 71 lecciones sobre asuntos variados, sencillos, oportunos y prácticos que, relacionados en su esencia con el centro de interés ‘La granja’ abarcan la generalidad de los temas propios para el primer grado superior” (AE-C-ME-JCo1, f. 06-07, 1933). En él propuso dividir el día escolar en cuatro clases: Primera hora, *aritmética y geometría*; Segunda hora, *observación* (que podía referirse a diversas temáticas o asignaturas: animales, plantas, fenómenos naturales o sociales, historia, geografía, moral o varias combinadas); Tercera hora, *lectura y escritura* (comprendiendo ortografía y redacción) y Cuarta hora, *trabajo manual, dibujo, música, labor y ejercicios físicos* (Crespo, 1933a).

En las indicaciones generales de la guía metodológica para el correcto desarrollo del libro *Motivos de la granja* que Julia Crespo preparó con el título *Centro de interés: La granja. Sugestiones para el maestro* [Figura 2], expuso su crítica al estado de los edificios escolares, sin jardín de cultivo, sin campo de arena, con malos pupitres y “patios de recreo que respiran tristeza” y, proponiendo la renovación de las prácticas, sostuvo que “para hacer felices a los niños, la reforma debe nacer en el alma de los maestros, que sabrán llevarla a cabo con los más pobres materiales...” (Crespo, 1933b: 4).

La guía para el desarrollo del libro se presenta como una metodología práctica para la enseñanza de la lectura de acuerdo con las normas de una escuela renovada. En el libro se explicita qué se entiende por centro de interés, cómo se divide el horario, cómo se agrupan las asignaturas, la función del maestro/a en la aplicación de los centros de interés, el rol que el alumno/a desempeña en el aprendizaje, los programas de trabajo de cada lectura, los trabajos manuales en el aula, algunos juegos relacionados con el centro de interés elegido y motivos para la ejercitación matemática (Crespo, S/r).

En *Atenas*, revista de información y orientación pedagógica publicada en octubre de 1933, se indica que la producción de este material es el resultado de cinco años de experiencia y trabajo en la escuela y la traducción de diversas teorías que no habían sido llevadas a la práctica en la realidad escolar (AE-C-ME-JCo1 f. 36).

En una conferencia dictada en la Escuela Normal de San Nicolás en 1936, Julia Crespo explicó los motivos que la habían llevado a escribir el libro y la metodología aplicada en la escritura:

La necesidad de asociar esta materia a los asuntos tratados en clase hizo que emprendiera la tarea de escribir las lecturas. Al principio, manuscritas, eran encarpetadas e ilustradas por las mismas alumnas; después tuve la oportunidad de publicarla y consecuente con la idea de enseñar deleitando, las hice ilustrar en forma amena. Es el 1er libro de lectura editado en nuestro país, que responde a los centros de interés y como complemento de él escribí la guía para el maestro “Centro de interés La granja” (Crespo, 1936a: 13).

Figura 3 (AE-C-ME-JCO1 f. 12)



En una de las imágenes que se conservan en el fondo documental (figura 3), se observa una escena de clase en la que se aplica la lección *Una semillería* incluida en el libro de lectura: “Hay tantas clases de maíz, que se nos ocurrió abrir una semillería para jugar. Desgranamos maíz colorado, amarillo, morocho, perla, diente de caballo y otros cuyos nombres extranjeros son difíciles de pronunciar y retener. Los colocamos en bolsitas que nosotros mismos confeccionamos y los vendimos de acuerdo con el pedido que se nos hacía...” (Crespo, 1933a: 51-52).

En las indicaciones para las/os maestras/os, proponía los siguientes trabajos por materia:

Aritmética: Averiguar el precio del maíz y hacer problemas de suma y resta. Observación: Distintas clases de maíz (en el Almanaque del Ministerio de Agricultura encontrará otras clases). Instalar en el aula una semillería para jugar, con bancos y una mesa [que] haga las veces de mostrador. Si es posible una balanza. Colocar el maíz en bolsitas como lo indica la lectura... Lectura: Una Semillería. Escritura: Escribir las distintas clases de maíz. Dibujo: Formar guardas con semillitas de maíz (Crespo, 1933b: 78).

En este ejemplo se puede identificar la articulación realizada por Julia Crespo entre la interpretación y adaptación de nuevas ideas en sus prácticas pedagógicas, el desarrollo del método en sus prácticas de escritura y las propuestas metodológicas que ensaya y difunde.

Con motivo de la publicación de sus libros, la editorial Kapelusz le envió a la autora un objeto impreso titulado *Algunos juicios* en donde se recogían las críticas sobre los valores generales, la concepción metodológica y el espíritu renovador que animaban estas producciones didácticas, “las primeras en el país basadas en los centros de interés, ejes cardinales de la escuela activa” (AE-C-ME-JCo1 f. 96-112). Entre los nombres que figuran en el documento se encuentran inspectores, directoras, regentes y exalumnas de escuelas normales y diversos referentes del campo pedagógico como Víctor Mercante y Juan Mantovani.⁵ La nómina de firmantes permite identificar la circulación de las ideas escolanovistas al interior de las escuelas normales y la incorporación de nuevas experiencias pedagógicas, textos y autoras/es con el propósito de renovar la cultura escolar en el espacio de la formación docente (Carli, 2004).

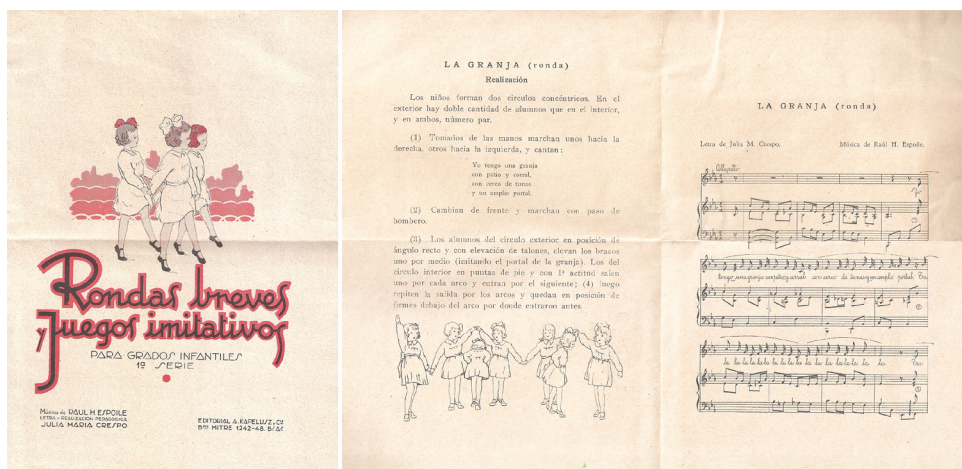
Algunos de estos nombres como el de Mantovani o Cassani, aparecen nuevamente en las cartas recibidas a raíz de sus publicaciones o en sus conferencias como referencia pedagógica. Retomaremos este tema más adelante para pensar las redes de sociabilidad de la maestra Julia Crespo.

⁵ Juan Mantovani —Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial—; Teresa Carlevato —Inspectora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial—; Juan Cassani —Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial. Director del Instituto de Didáctica—; Antonio Sagarna —Ministro de la Suprema Corte de Justicia Nacional—; Víctor Mercante; María de la Paz Pita de Vergara —Subregente de la Escuela Normal Núm. 1 de Profesoras “Presidente Roque Sáenz Peña”—; María Barillatti —Directora Fundadora de la Escuela Normal Núm. 9 “Sarmiento”—; Josefina Gazaniga —Regente de la Escuela Normal Núm. 4—; Adolfinia Risolía —Catedrática de la Escuela Normal Núm. 1 de Profesoras—; Isabel Belsunce —Catedrática de la Escuela Normal Núm. 1 de Profesoras—; Luisa de Pascale —Exmaestra de la Escuela Normal N°1 de Profesoras—; Isabel Allen y Adolfinia Risolía —Presidenta y Secretaria respectivamente de la Asociación de exalumnas de la Escuela Normal N°1 de Profesoras— y Lili Loudet.

Rondas escolares

En las indicaciones generales del libro *Centro de interés: La Granja. Sugestiones para el maestro* Julia Crespo indica que “cuando se note la falta de atención en muchos alumnos, los ejercicios físicos presentarán valiosa ayuda” (Crespo, 1933b: 13). Siguiendo esta premisa, a la par de la producción de las publicaciones mencionadas, Julia Crespo escribió las letras y concibió la realización pedagógica para el folleto que publicó junto al músico Raúl H. Espoile *Rondas breves y Juegos imitativos para grados infantiles* (Espoile, S/r) (figura 4). En el artículo publicado en 1934, el diario *La Nación* con motivo de los festejos por el 60 aniversario de la Escuela Normal de Profesoras N° 1, se puede ver una imagen de las alumnas llevando a cabo algunos de los temas elaborados para el libro: *Ronda La granja* y *Ronda Las langostas* (AE-C-ME-JCo1 f. 21-24).

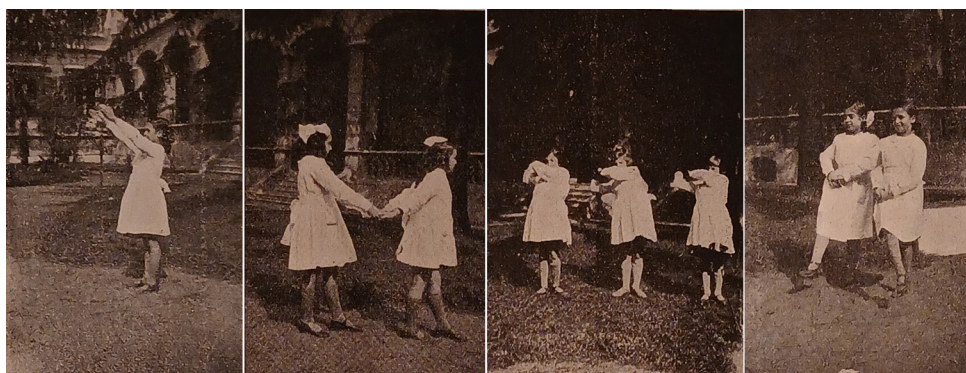
Figura 4 (AE-C-ME-JCo1)



La propuesta pedagógica de las rondas escolares no era una novedad en las escuelas de la época, Bertolotto y Galak (2025) señalan que la iniciativa había sido desarrollada por Enrique Romero Brest como parte de su Sistema de Educación Física argentino a partir de 1910, con un diseño de clases escolares que combinaba música, gimnasia rítmica esquematizada y canto, siguiendo una detallada progresión didáctica para alcanzar objetivos higiénicos, educativos, estéticos, fisiológicos y psicológicos (Bertolotto y Galak, 2025: 8).

Crespo retoma esta propuesta sin perseguir los objetivos fisiológicos que constituyeron la base de la propuesta de Romero Brest y la adapta a los centros de interés. Así se observa en la obra que publicó en 1934, por la editorial Kapelusz & Cía, con el mismo título *Rondas breves y juegos imitativos para grados infantiles*. En las primeras catorce páginas, la autora explica el modo de realización de las rondas y de los juegos imitativos que se pueden recitar o bien cantar agregándoles una melodía ideada por el/la maestro/a o sacada de temas populares (Crespo, 1934: 5).

Figura 5 (AE-C-ME-JCo1)



La publicación cuenta con cinco rondas y juegos con temas del centro de interés La Granja: Las langostas (ronda); Los molineros (ronda); Los caballos (juego); Los cabritos (juegos); El castillo de cera (juego). Cada uno contiene una breve explicación y se ilustra con fotografías de sus alumnas realizando los ejercicios (figura 5). Estas imágenes permitirían identificar la concepción pedagógica que sustenta su propuesta sobre los cuerpos de las escolares como portadoras de movimientos, gestos y posturas armoniosas a partir de la incorporación y articulación de expresiones lúdicas y artísticas en los asuntos o centros de interés seleccionados (Pellegrini, 2017).

Diseño de un nuevo banco escolar

Diferentes propuestas escolanovistas promovieron la creación de una mesa de tablero horizontal, en versiones cuadradas, rectangulares, redondas u ovaladas,

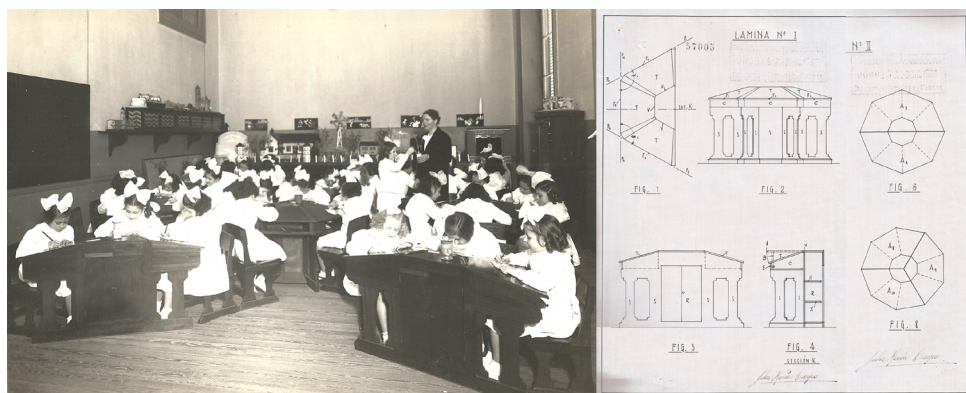
para cuatro, seis, u ocho plazas, acompañadas de sillas corrientes. Se trataba de muebles con mayores posibilidades de articulación y desplazamiento, más acordes con las actividades propias de la nueva educación centrada en el trabajo personal del alumno, el trabajo en grupos, una mayor libertad de los cuerpos para el movimiento, la manipulación directa de objetos y materiales, el traslado al aire libre, etcétera.

En la primera Conferencia que Julia Crespo dictó en la Escuela Normal de San Nicolás, postulaba:

[...] Este año (1936) gracias a la Regente Sra. de Vergara que interesó a la Dirección y su intermedio a la Cooperadora, pude convertir en realidad un proyecto de banco escolar ideado por mí. Creo que reúne las ventajas de la mesa, que da calor de hogar, y las del banco clásico, necesario en ciertas asignaturas como Aritmética, Escritura, etc. en las que el niño debe estar de frente al profesor y a los pizarrones (Crespo, 1936a: 4).

En 1937, Julia Crespo patentó el pupitre escolar múltiple que podía agruparse y convertirse en una mesa poligonal. En las fotografías del fondo documental (AE-C-ME-JCo1 f. 37-39) se observa cómo este pupitre múltiple modifica la organización del aula y la interacción del alumnado, rompía con las filas de alumnas sentadas una detrás de la otra y fomentaba el trabajo en equipo (figura 6).

Figura 6 (AE-C-ME-JCo1 f. 37-39)



Como se observa en el croquis y en la fotografía, los pupitres conservaban la inclinación necesaria para la escritura. Poseían cajonero y un armario para la guarda de materiales didácticos y útiles de aritmética y geometría. Para las cla-

ses de trabajo manual, labor y dibujo, los pupitres se convertían en mesas hexagonales en las que trabajaban seis alumnas con comodidad. Con el uso de este mobiliario, también se transformaban el lugar y las prácticas de la maestra, ya que se corría física y visualmente del frente del aula para pasar a integrarse entre sus alumnas, modificando el flujo de las comunicaciones y el modo en que se construía el conocimiento.

Daltonizando la escuela

El Plan Dalton fue un sistema de enseñanza individualizada ensayado por primera vez en 1920 por la educadora Helen Parkhurst en la High School de Dalton, Massachussets. Entre los elementos que caracterizan al método, se cuentan la reconversión del aula de clase en un laboratorio especializado para cada materia; la transformación de las lecciones en actividades realizadas por cada estudiante individualmente; la firma de contratos por el alumnado en los que se especificaban las tareas que se comprometía a realizar en un periodo determinado y la elaboración de un sistema de gráficos y pruebas para medir el progreso individual y grupal (Del Pozo y Braster, 2017).

La recepción y circulación del Plan Dalton en nuestro medio, siguió un modelo similar al realizado por el método de Decroly o de proyectos. El informe de Regencia de María del Carmen Rodríguez estudiado por Rodríguez y Pettiti (2021) describe una trayectoria similar a la realizada por Julia Crespo. Las autoras sostienen que en 1932, en la Escuela de Aplicaciones de la Escuela Normal de Paraná, se “adaptaron y desarrollaron los siguientes “‘centros de interés’ de Decroly: ‘La ciudad de Paraná’ (primero y segundo grados) y ‘El Río Paraná’ (tercer grado) [...] en quinto grado se comenzó a aplicar una versión del Plan Dalton” (Rodríguez, 1934 como se citó en Rodríguez y Pettiti, 2021: 12) que había conocido a partir de la difusión que le daba la revista *La Obra* y los facsímiles publicados por la editorial Kapelusz (Rodríguez y Pettiti, 2021: 13).

Julia Crespo conoció las propuestas del Plan Dalton a partir de distintas publicaciones. Sintetizando el trabajo que venía realizando en el aula y a partir de sus saberes como profesora de ciencias, elaboró unos cuadernos con cuestionarios para la enseñanza activa de la botánica sustentándose en la experiencia desarrollada por Parkhurst que tituló “Algunos conceptos y resultados prácticos de la aplicación de *Daltonizando la escuela. Temas interesantes de botánica*. Cuestionario para la enseñanza de la botánica en cuarto grado, mediante la observación sistematizada y la ayuda subsidiaria de textos de consulta” (Crespo, 1933c) (figura 7).

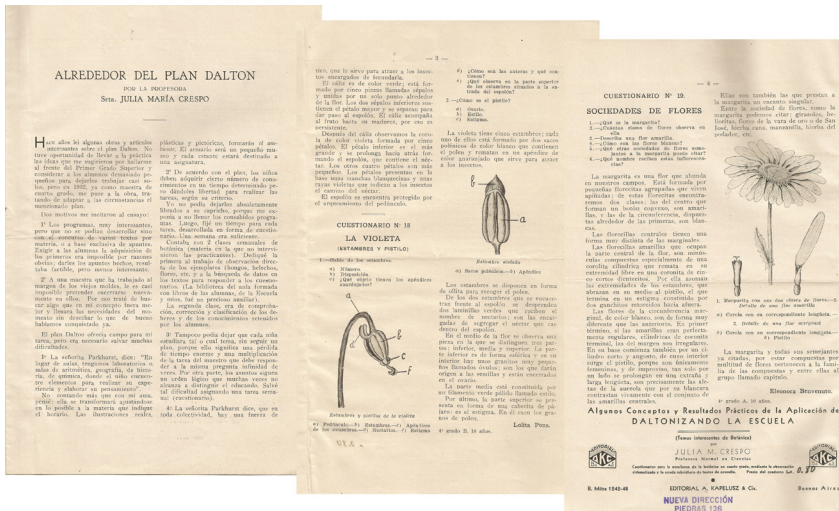
En la presentación de los cuadernos explica que al momento de conocer las obras y títulos sobre el plan Dalton no había tenido la oportunidad de llevarlo a la práctica porque se hallaba al frente de primer grado superior y consideraba que las alumnas eran demasiado pequeñas para que trabajara con el grado de autonomía requerido por el método. En 1932, ya como maestra de cuarto grado, inició la adaptación del mencionado plan en sus prácticas. Según indicó, fueron dos los motivos que la incitaron al ensayo:

1º Los programas no se podían desarrollar sino con el concurso de varios textos por materia. Exigir a las alumnas la adquisición de los primeros era imposible; darles los apuntes hechos resultaba factible, pero menos interesante.

2º Como maestra he trabajado al margen de los viejos moldes, por eso traté de buscar algo que en mi concepto fuera mejor y llenara las necesidades del momento sin desechar lo que de bueno habíamos conquistado ya (Crespo, 1933c: 1).

El plan Dalton ofrecía campo para su tarea, pero era necesario salvar algunas dificultades. Respecto al espacio, al no poder contar con laboratorios o salas para cada una de las asignaturas, transformó el aula utilizando las imágenes y el material didáctico ajustándose en lo posible a la materia que indicaba el horario. Luego, al no contar con el tiempo propuesto en el plan para la realización de las tareas, fijó plazos de una semana siguiendo su desarrollo en forma de cuestionario. Por último, para salvar la dificultad de distinguir el orden de los asuntos por parte del alumnado, asignó cada tarea por medio de un cuestionario (Crespo, s/r).

Figura 7 (AE-C-ME-JCo1)



Redes de sociabilidad y circulación de ideas

En el contexto político ideológico reseñado anteriormente, en enero de 1933 se realizaron “Los cursos de Escuela Activa para maestros” bajo la organización de la Liga de la Nueva Educación y el Instituto de Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires que dirigía el doctor Juan E. Cassani. De ahí provienen las consideraciones “nacionalistas”, recogidas por Rubén Cucuzza (2017), que ofrece José Rezzano en la apertura de un curso:

El objetivo concreto a que apuntan estos cursos es el de facilitar en forma ordenada y sistemática la iniciación de parte de nuestros maestros de esa tarea nacional, vale decir, propia de nuestro pueblo, que llegue en definitiva a darnos la elaboración y la aplicación de un sistema educativo encuadrado en los principios generales de la nueva educación, pero con las características y relieves propios de nuestra personalidad nacional (Cucuzza, 2017: 319).

Nos interesa detenernos en estos cursos, según Cucuzza (2017) tanto los contenidos como las/os docentes que los llevaron a cabo demuestran la existencia de un grupo crítico escolanovista y espiritualista que ya ocupaba cargos de relevancia en el sistema: doctor Juan E. Cassani, “Los tests en la escuela primaria”; profesor Oscar Tolosa, “El plan Dalton y nuestra escuela”; Clotilde Guillén de Rezzano, “Los centros de interés y la técnica de la escuela activa”; José Mas, “Renovación de nuestro trabajo escolar”; Juan Mantovani, “El Plan Jena y la reforma escolar alemana”; Salvador Aloise, “Algunas anomalías psíquicas del escolar”; José Rezano, “La didáctica de la escuela nueva” (Cucuzza, 2017: 320).

Como señalamos anteriormente, muchos de estos nombres aparecen en las críticas sobre los libros de Julia Crespo recogidas por la editorial Kapelusz y figuran como referencias en las lecturas y saberes pedagógicos que incluye en las conferencias que dicta en la Escuela Normal de San Nicolás en 1936, con el objeto de difundir el trabajo realizado en la Escuela Normal N°1 de la Capital.

El conocimiento de las propuestas escolanovistas no se agota en la traducción y adaptación al escenario local (Rodríguez y Petitti, 2021), sino que éstas se convirtieron en prácticas de experimentación que dieron sustento a diversas acciones de difusión a partir de la escritura por medio de publicaciones y conferencias.

En su primera conferencia Julia Crespo señala que fue el inspector Juan Cassani quien indicó la necesidad de trabajar siguiendo las nuevas orientaciones,

“sugiriendo algunos libros y la conveniencia de adaptar a la psicología de nuestros niños, lo más interesante que ellos nos brindasen. [...]” (Crespo, 1936a: 11).

A continuación, describe los ensayos pedagógicos que venía realizando en el primer grado superior a su cargo en la escuela y definió lo que ella entendía por Escuela Activa:

Es la escuela a la que el niño concurre con gusto porque no se le somete a la tortura del trabajo forzado y monótono. Es la escuela en la que impera la disciplina de la atención, que depende de la forma en que presenta los temas el maestro que estudia los intereses del niño. Activa porque el alumno deja de ser simple receptor, para convertirse en personaje alrededor del cual gira y se subordina todo: programa, horario, e intereses personales [...] (AE-C-ME-)CO1 f. 51-69: 4).

También en ella da indicios de los autores que lee y sobre los que sustenta su práctica pedagógica. Señala haber leído un artículo de la señorita Ana Berry, publicado por *La Prensa*, recupera lo que propone Juan Mantovani en su libro *Educación y plenitud humana*, cita fragmentos de las obras de Rousseau y de Piaget y, para finalizar la conferencia expone lo que leyó “en una de las tantas obras que se refieren al método Decroly: ‘La pedagogía Decroly no sólo es ciencia y conocimiento del niño, también es amor, es obra del corazón’” (Crespo, 1936a: 16-18).

La segunda conferencia es de carácter práctico y en ésta describe los procedimientos de enseñanza de las nociones de aritmética y geometría. Algunos autores en los cuales se apoya para su trabajo son “L. Artus Perelet en su interesante libro *El dibujo al servicio de la educación*; Sr. Gravis, profesor de la Universidad de Lieja; Geard Bonn, Montessori” (Crespo, 1936b: 8).

Estas tramas de relaciones y referencias nos permiten identificar las redes de sociabilidad de Julia Crespo y la circulación de ideas y propuestas pedagógicas renovadoras a las que accede a partir de ellas.

A modo de cierre

El estudio de la intensa labor desarrollada por Julia Crespo entre 1927 y 1937 en primer lugar permite observar una fuerte recepción y un amplio conocimiento de las propuestas escolanovistas europeas y estadounidenses que dieron sustento a sus prácticas pedagógicas y a su escritura.

En un principio como maestra del primer grado superior, aplicando un sistema de enseñanza basado en los “centros de interés” postulados por Decroly y,

luego, como maestra de cuarto grado de la misma escuela de aplicaciones, ensayando actividades propuestas por el Plan Dalton. Prácticas que le permitieron elaborar materiales didácticos, diseñar un nuevo mobiliario, escribir el libro de lectura *Motivos de la granja*, las guías metodológicas *Centro de interés: La Granja. Sugestiones para el maestro*, y posteriormente, los cuadernos de tareas basados en el Plan Dalton, todos publicados por la editorial Kapelusz.

Los recorridos que mencionamos nos permiten inferir que Julia Crespo conoció estas experiencias y propuestas innovadoras a partir de la circulación de obras especializadas, extranjeras y nacionales, fundamentalmente por medio de sus redes de sociabilidad entramadas en los puestos directivos del sistema.

En el recorrido de su trayectoria pudimos constatar las formas de articulación que realizó Julia Crespo entre la interpretación y la adaptación de las nuevas ideas en sus prácticas pedagógicas hacia el interior del aula, la reflexión sobre el desarrollo del método en sus prácticas de escritura y las propuestas metodológicas que difunde por medio de textos y conferencias.

Nos interesa remarcar la acción de esta maestra, como la de otras y otros docentes, en tanto productora y difusora de las ideas y prácticas, entendiendo que a partir de la experimentación pedagógica que llevó a cabo desde la escuela dispuso el escenario para que esos cambios se oficializaran en el sistema.

Podemos afirmar que Julia Crespo, mediante el uso de la escritura, por un lado, intervino indirectamente en los debates del campo pedagógico en el marco de la reforma de los planes de estudios y, por otro, se posicionó como autora de textos escolares y de innovación pedagógica en un mercado editorial en expansión.

Fuentes primarias

- Crespo, J. M. (1933a). *Motivos de la granja: libro de lectura para primer grado superior*. Buenos Aires: Kapelusz & Cía.
- Crespo, J. M. (1933b). *Centro de Interés: La Granja. Sugestiones para el maestro*. Buenos Aires: Kapelusz & Cía.
- Crespo, J. M. (1933c). *Daltonizando la escuela. Temas interesantes de Botánica*. Buenos Aires: Kapelusz & Cía.
- Crespo, J. M. (S/r). *Alrededor del Plan Dalton*.
- Espoile, R. (S/r). *Rondas breves y juegos imitativos para grados infantiles. Letra y realización pedagógica de Julia María Crespo*. Buenos Aires: Kapelusz & Cía.
- Crespo, J. (1934). *Rondas breves y juegos imitativos para grados infantiles*. Buenos Aires: Kapelusz & Cía.

- Crespo, J. M. (1936a). Conferencia del 5 de agosto. Escuela Normal de San Nicolás, Provincia de Buenos Aires. Museo de las Escuelas. AE-C-ME-JCo1 f. 51-69.
- Crespo, J. M. (1936b). Conferencia del 6 de agosto. Escuela Normal de San Nicolás, Provincia de Buenos Aires. Museo de las Escuelas AE-C-ME-JCo1 f. 70-80.
- Atenas. *Revista de información y orientación pedagógica*, v(33), octubre. Madrid. Museo de las Escuelas AE-C-ME-JCo1 f. 36
- S/R (1933). *Motivos de la Granja*. Buenos Aires: Kapelusz & Cía. Museo de las Escuelas AE-C-ME-JCo1, f. 06-07.
- S/R (1933). *Algunos juicios*. Buenos Aires: Kapelusz & Cía. Museo de las Escuelas AE-C-ME-JCo1, f. 96-112.

Referencias

- Ayuso, M. L. y Landesman, G. (2019). La propuesta pedagógica para la formación de maestros en la primera Escuela Normal de Profesores de Buenos Aires: ensayos, iniciativas y convenciones de Adolfo Van Gelderen, su primer director (1874 -1890). *Anuario de Historia de la Educación*, 20(2), 5-29.
- Bertolotto, A. y Galak, E. (2025). The Forgotten Reform. On the Initiative, Success and Absence of the School Round Games (“rondas escolares”) as a Musical Proposal for Physical Education Classes (Argentina, 1910s). *Paedagogica Historica*, 61(6), 1-21. <https://doi.org/10.1080/00309230.2025.2474646>
- Bruno, P. (2016). Biografía, historia biográfica, biografía-problema. *Prismas. Revista de historia intelectual*, (20), Centro de Historia Intelectual-Universidad Nacional de Quilmes.
- Bruno, P. (2009). François Dosse. La apuesta biográfica. Escribir una vida. *Prismas. Revista de historia intelectual*, (13), Centro de Historia Intelectual-Universidad Nacional de Quilmes.
- Caruso, M. (2001). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del Movimiento de la Escuela Nueva. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar* (pp. 93-134). Paidós.
- Carli, S. (2004). Escuela Nueva, cultura y política. En H. E. Biagini, (dir.), *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo xx. Tomo I. Identidad, utopía, integración (1900-1930)* (pp. 363-371).
- Cucuzza, H. R. (2017). Desembarco de la escuela nueva en Buenos Aires: heterogéneas naves atracan en puertos heterogéneos. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, 2(5), 310-329, maio/ago. Salvador, Brasil.
- Del Pozo Andrés, M. del M. y Braster, S. (2017). El Plan Dalton en España: Recepción y Apropiación (1920-1939). *Revista de Educación*, (377), 113-135, julio-septiembre.
- Dono Rubio, S. (2024). *Obras maestras. Rosario Vera Peñaloza y Clotilde Guillén de Rezzano. Experiencias alternativas de formación y prácticas docentes a principios del siglo xx*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Fernández, N. (2024). *El surgimiento de la Escuela Nueva en Mendoza. Fundamentos de su propuesta educativa*. Universidad Nacional de Cuyo/EA Ediciones. Mendoza.

- Frechtel, I. (2018). El maestro como sujeto de la renovación escolar en la reforma de los programas de 1936: crear consensos, formar una comunidad emocional. En P. Pineau, M. Serra y M. Southwell (eds.), *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar II* (pp. 95-107). Buenos Aires: Biblos.
- Frechtel, I. (2020). La reforma de programas escolares de 1936 en Argentina: prensa pedagógica y Escuela Nueva. *Tempos e Espaços em Educação*, 13(32), 1-18.
- Frechtel, I. (2021a). Formas de circulación del conocimiento pedagógico renovador en la Argentina: revistas, visitas pedagógicas y exilios. En E. Galak, A. Abramowski, A. Assaneo e I. Frechtel (comps.), *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación* (pp. 19-34). UNiPE, Editorial Universitaria.
- Frechtel, I. (2021b). *La construcción de una sociabilidad pedagógica renovadora en la primera mitad del siglo xx en la Argentina. Conflictos, disputas y negociaciones en la circulación de la Escuela Nueva a través de la revista La Obra*. Tesis de doctorado. Universidad de Buenos Aires.
- Frechtel, I. (2021c). Una apropiación del taylorismo en la pedagogía argentina. Las ideas y las propuestas de José Rezzano para organizar la escuela primaria. *RELAPAE*, (14), 65-76.
- Guillén de Rezzano, C. (1940). *Los centros de interés en la escuela*. Buenos Aires: Losada.
- González Bernaldo De Quirós, P. (2008). La “sociabilidad” y la “historia política”. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. Bibliothèque des Auteurs du Centre.
- Gvirtz, S. (comp.) (1996). *Escuela Nueva en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Gvirtz, S. (2019). Escuela Nueva. En F. Fiorucci y J. Bustamante, *Palabras clave en historia de la educación argentina* (pp. 147-149). UNiPE: Editorial Universitaria.
- Mosso, A. (2019). Maestras que escriben libros para sus alumnos. Argentina, principios del siglo xx. *Revista Páginas de Educación*, 12(2), 89-106.
- Mosso, A. (2022). *Maestras productoras de saberes. Prácticas de escritura, trabajo editorial y disputas intelectuales. Argentina, primeras décadas del siglo xx*. Tesis de doctorado. Universidad de Buenos Aires.
- Palamidessi, M. (2006). El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo. En F. Terigi (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 131-155). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Pellegrini, M. (2017). Sensibilizar cuerpos para trabajar, sensibilizar cuerpos para consumir: la Escuela Nueva santafesina, Rosario, 1935-1950. *Cartografías del Sur. Revista de Ciencias, Artes y Tecnología*, (4), 137-159.
- Puiggrós, A. (dir.) (1992). *Escuela, Democracia y Orden*. Buenos Aires: Galerna.
- Rodríguez, L. y Petitti, E. M. (2021). La Escuela Nueva en la Normal de Paraná: circulación transnacional de ideas y adaptaciones locales (1931-1937). *Educación en Revista*, 37.
- Rodríguez, L. (2021). Buenos Aires, ciudad de maestras: las Escuelas Normales de mujeres y la formación de una élite profesional femenina (1874-1940). *Resgate* 29, 1-30.
- Román M. S. (2021). Doctora y viajera: Celia Ortiz de Montoya, entre los discursos pedagógicos renovadores y los pliegues del viaje intelectual. En E. Galak, A. Abramowski, A. Assaneo y I. Frechtel (comp.), *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación* (pp. 51-61). UNiPE, Editorial Universitaria.
- Trejo, M. B. (2023). Escuela Nueva y relato autobiográfico. Análisis de la trayectoria de Gerarda Scolamieri, una docente argentina. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(22), 31-49. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v11i22.496>

- Trejo, B. (2025). Gestión estatal de la lectura y participación docente. Un análisis de la elección de libros escolares para 1934 (Consejo Nacional de Educación-Argentina). *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(20), 64-78.
- Vital, S. y Spregelburd, R.P. (2016). La enseñanza inicial de la lectura por el método global en Argentina. Entre la prescripción y la práctica (1930-1965). *Polifonías Revista de Educación*, 5(9), 100-125. <https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/2256>

De la Escuela Serena a la Escuela Viva: circulaciones de las ideas escolanovistas europeas, estadounidenses y latinoamericanas en la obra de Olga Cossettini

From the Serene School to the Living School: Circulations of
European, North American and Latin American New School
ideas in the work of Olga Cossettini

María Eugenia Guida*
María Elisa Weltri**
Javiera Díaz***

Resumen

El artículo aborda las circulaciones de ideas escolanovistas durante las primeras décadas del siglo xx a partir del análisis de la obra de la educadora argentina Olga Cossettini (1898-1987). En el presente estudio se analizan aspectos de su trayectoria vital y profesional que permiten reconocer movimientos e intercambios con pedagogías italianas, españolas, uruguayas, mexicanas y estadounidenses en este período. Se reconocen, además, las apropiaciones y resignificaciones singulares de estas pedagogías en el desarrollo de los ensayos educativos realizados por Olga Cossettini en Argentina. El corpus documental está cons-

* Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6527-329X>. Correo electrónico: eugeniaguida@gmail.com.

** Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4561-6688>. Correo electrónico: elisaweltri@gmail.com

*** Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Archivo Pedagógico Cossettini, IRICE, Conicet-UNR. Correo electrónico: diaz@irice-conicet.gov.ar

Cómo citar este artículo:

Guida, M. E., Weltri, M. E. y Díaz, J. (2026). De la Escuela Serena a la Escuela Viva: circulaciones de las ideas escolanovistas europeas, estadounidenses y latinoamericanas en la obra de Olga Cossettini. *Revista Mexicana de Historia de la Educación, Dossier*, 2026, 237-267. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v14i27.730>



tuido por parte de su epistolario, fotografías y biblioteca personal. Se consideraron, además, publicaciones de su autoría.

Palabras clave: Circulaciones, Escuela Nueva, Ideas Pedagógicas, Olga Cossettini.

Abstract

This paper deals with the circulation of New School ideas during the first decades of the 20th century by analysing the work of the Argentinean educator Olga Cossettini (1898-1987). This study analyses aspects of her life and professional career that allow us to recognise movements and exchanges with Italian, Spanish, Uruguayan, Mexican and North American pedagogies during this period. It also recognises the singular appropriations and resignifications of these pedagogies in the development of the educational essays carried out by Olga Cossettini in Argentina. The documentary corpus is made up of part of her correspondence, photographs and personal library. Publications of her authorship were also considered.

Keywords: Circulations - New School - Pedagogical Ideas - Olga Cossettini.

Introducción

Este artículo aborda las circulaciones de las ideas escolanovistas entre Europa, Estados Unidos y América Latina, haciendo foco en el análisis de la obra de la educadora argentina Olga Cossettini (1898-1987) desarrollada en la primera mitad del siglo xx. En ese período comienza a definirse en Argentina el campo de conocimiento sobre la educación, acompañado del crecimiento de la producción editorial sobre el tema, que recibe el impulso de los procesos de internacionalización de los saberes sobre la infancia así como del movimiento escolanovista (Suasnábar y Cheli, 2015; Frechtel, 2023).

En ese contexto se multiplican las conexiones entre educadores e instituciones que abren camino al movimiento de las ideas más allá de las fronteras nacionales (Acosta, 2024).¹ El estudio de algunos aspectos de la trayectoria y la obra

¹ Este artículo se basa en la categoría de circulaciones de las ideas pedagógicas que remite a la movilidad y transformación de conceptos o modelos en su pasaje de un lugar a otro, de una experiencia a otra o de una persona a otra y permite reconocer apropiaciones o hibridaciones producidas en ese tránsito así como identificar qué nuevos conocimientos se producen ahí. Esto posibilita el planteo de interrogantes sobre aquello que circula, por qué lo hace, en qué circunstancias y qué efectos produce (Acosta, 2024). Este planteo supone un enfoque de carácter transnacional que provee, tal como plantea Acosta (2024) tomando a Zimmerman (2017),

de Olga Cossettini constituye un buen ejemplo de ello, en tanto permite reconocer algunas notas particulares de la vinculación entre las pedagogías argentinas y las italianas, españolas, uruguayas, mexicanas y estadounidenses.

En este artículo se sostiene que en la trayectoria² vital y profesional de Cossettini es posible identificar etapas ligadas estrechamente a estas circulaciones de ideas. En la década de 1930, Olga Cossettini inició sus ensayos pedagógicos siguiendo las huellas del escolanovismo italiano. Posteriormente, incorporó algunos principios de las Misiones Pedagógicas provenientes de España —en diálogo con México y Uruguay— que procuraban articular la educación con la acción social y política. Luego, y a partir del viaje que realizó a los Estados Unidos a principios de la década de 1940, se advierte una transformación en su obra vinculada al contacto con el progresismo educativo de aquel país.

A partir de los materiales disponibles en el Archivo Pedagógico Cossettini³ (APC) se conformó un corpus documental con fuentes que, puestas en conjunto, permiten analizar los diferentes momentos señalados en la trayectoria de Olga en vínculo con las circulaciones de ideas del amplio campo del escolanovismo en su dimensión transnacional. Para ello, se recurrió al epistolario, específicamente a las misivas que Olga recibió de Giuseppe Lombardo Radice⁴ y las cartas enviadas

a la historia de la educación un marco de referencia para estudios relacionales —con énfasis en la interacción, conexión, circulación y entretreído— que cruza fronteras. Se considera, entonces, que el uso de estos conceptos hace posible el abordaje de un “nuevo objeto de conocimiento”, resultante de las modificaciones de las ideas pedagógicas en estos procesos de circulación; no se trata solamente de registrar cómo ciertas ideas se originan en un lugar y son recibidas en otro, sino de analizar su desenvolvimiento (y transformación) entre diferentes puntos, espacios y tiempos. Desde esta perspectiva, cobran relevancia también los mecanismos o vías a partir de los cuales tienen lugar estas circulaciones, entre los que destacan las redes internacionales, conferencias, publicaciones, traducciones, sociedades científicas, cartas, etcétera. aspectos todos ellos presentes —como veremos— en el caso estudiado.

² El concepto de trayectoria funciona, en este caso, como estructurante de un análisis que aspira a reconocer no solamente los itinerarios individuales sino, especialmente, la red de relaciones en las que éstos se incluyen con el propósito de comprender fenómenos sociales de carácter más general. Entendemos que el análisis histórico de una trayectoria se inscribe en un conjunto relacional en el que la posición del sujeto es definida por lazos de relación constituidos en configuraciones específicas, que pueden analizarse como redes, a partir de las cuales se aprecia el volumen, la densidad y la estructuración del espacio social (Revel, 2005). Se considera además que, al analizar trayectorias no se persigue una descripción exhaustiva de la vida o del desempeño profesional de una persona, sino que se busca identificar momentos claves, esto es, momentos relevantes cuyo estudio amerita una consideración especial (Lera, *et al.* 2021).

³ El APC se encuentra radicado en el Instituto Rosario de Ciencias de la Educación (IRICE) que depende del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) y de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y localizado en la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, Argentina.

⁴ Giuseppe Lombardo Radice (1879-1938) fue un educador italiano que impulsó una renovación de corte escolanovista en ese país proponiendo la “Escuela Serena”.

por Olga desde Estados Unidos. Se consideraron, además, las fotografías que se conservan de este viaje y del que realizó a México años después. Asimismo, se efectuó un minucioso análisis de los libros que componían la biblioteca personal de Olga atendiendo a la pequeña colección de publicaciones en lengua italiana, a un conjunto de libros editados en México y a las ediciones estadounidenses en su idioma original. Sobre esta selección, además, se destacaron aquellos que tenían marcaciones o subrayados —u otros documentos entre sus páginas— que darían cuenta del uso que de ellos se hizo. A este acervo documental se incorporaron algunas publicaciones propias de Olga Cossettini: *Sobre un ensayo de Escuela Serena en la provincia de Santa Fe* (1935); *Escuela Serena. Apuntes de una maestra* (1935); *Misiones Culturales* (1939) y *La Escuela Viva* (1945). Además, el estudio recupera una extensa serie de investigaciones realizadas por las autoras⁵ sobre la figura de Cossettini y respecto de diversos aspectos de las experiencias educativas realizadas por ella.

El escrito se organiza en cinco apartados. El primero efectúa un breve estado de la cuestión que revisa las producciones académicas existentes sobre la figura de Cossettini y sus iniciativas educacionales y destaca algunos aspectos de su biografía. Los tres siguientes se abocan a desplegar y analizar las vías y estrategias mediante las cuales Olga estableció relaciones con circuitos de producción y difusión de ideas y propuestas de la nueva educación, a saber: “Cartas y libros: intercambios con Italia”; “Las Misiones Culturales: itinerarios de un formato” (España, México y Uruguay); y, finalmente, “La experiencia estadounidense”. El artículo finaliza con un apartado de cierre que ofrece algunas reflexiones que buscan anudar el recorrido realizado.

⁵ En el caso de Welti y Guida, en coautoría con Fernández y Biselli, fueron parte de diversas investigaciones que se abocaron al estudio de las imágenes en la escuela dirigida por Cossettini en la ciudad de Rosario entre 1935 y 1950, así como al de las Misiones de Divulgación Cultural desarrolladas en ésta. Este estudio se llevó adelante en el APC con la asesoría y colaboración de Díaz. Parte de esas producciones conformaron el libro *Olga y Leticia Cossettini en la Escuela Serena. Cultura, imagen y pedagogía* (2014), en el cual se enfatizaron particularmente aquellos aspectos asociados al enfoque estético y la pedagogía social que predominaron en la mencionada propuesta educativa. Díaz, por su parte, y como responsable del APC publicó, en colaboración con Serra (2009, 2023) diversos trabajos sobre la figura de Olga como maestra, mujer e intelectual, así como un estudio sobre Juan Ramón Jiménez y la escuela de las Cossettini.

Aproximaciones a la figura de Olga Cossettini y sus ensayos pedagógicos

Tanto la figura de Olga Cossettini como sus experiencias educativas fueron objeto de numerosas investigaciones en Argentina. Durante las décadas de 1980 y 1990 comenzaron a realizarse estudios que permitieron la recuperación de fuentes y testimonios y que aspiraban a darle visibilidad a estos ensayos escolanovistas, poniendo en valor el legado de Olga Cossettini. En esta línea podemos mencionar los estudios de Pacotti (1992), Ziporovich (1992), Pelanda (1995), Bianco (1996) y Menin (1998). Estas indagaciones pusieron el acento en la impronta democrática de la propuesta, en el énfasis con el que promovió las acciones cooperativas y de extensión, la vinculación con el barrio, la comunidad y el entorno natural; en las visitas de artistas y científicos que enriquecieron la cotidianidad escolar, así como en las notables producciones estéticas de sus estudiantes. Junto a esta primera serie de publicaciones se destaca también la edición, en el 2001, de las obras completas de Olga y Leticia Cossettini.⁶

Las últimas dos décadas registran otro importante volumen de estudios desarrollados desde los campos de la historia de la educación y la pedagogía. Los insumos bibliográficos más recientes hacen foco, en algunos casos, en distintos aspectos de la figura de Olga Cossettini desde la historia cultural y la historia de mujeres (Fernández y Caldo, 2013, 2015; Fernández, 2019) así como en su trayectoria profesional e intelectual (Serra y Díaz, 2009; Serra y Welti, 2018). En otros casos, se enfatiza la impronta estética de la experiencia considerando como fuentes centrales las láminas y cuadernos de los alumnos y la profusa cantidad de fotografías que la registran (Fernández, Biselli y Welti, 2008a; Fernández, Biselli y Welti, 2008b). En una línea similar se hallan trabajos que se abocan a observar las particularidades de la enseñanza de saberes específicos al interior de la propuesta cossettiniana, tales como las ciencias sociales, el teatro de títeres o la música (Mosso, 2016; Fernández, y Soto, 2018; Fernández, y Yunis, 2016). Por otra parte, existen comunicaciones que analizan la tarea desarrollada por Olga Cossettini en la formación de maestros rurales durante la segunda mitad de la década de 1950 (Fernández, *et al.*, 2009). Entre esta interesante variedad de investigaciones, algunas abrieron el camino para interrogar la relevancia que tuvieron en la vida profesional de Olga tanto la relación epistolar que estableció con

⁶ Leticia Cossettini (1904-2004) fue una de las hermanas de Olga, también maestra. Fue colaboradora de Olga en el ensayo educacional realizado en Rosario.

el pedagogo italiano Lombardo Radice como el contacto que tomó con las experiencias pedagógicas españolas y mexicanas (Fernández, *et al.*, 2014; Volpicelli, 2018) y el viaje que tuvo ocasión de realizar a principios de la década de 1940 a Estados Unidos (Caldo, 2010). Sin lugar a dudas, las producciones que se abocaron al estudio de distintas facetas de la experiencia Cossettini se articulan con la voluminosa bibliografía respecto del movimiento escolanovista en Argentina que, por cuestiones de espacio, no es posible considerar en este escrito. No obstante, interesa volver a mencionar que, como señala Frechtel (2024), en el marco de la renovación historiográfica reciente han cobrado relevancia los análisis que echan luz sobre las circulaciones transnacionales de las ideas que acompañaron la expansión de ese movimiento. Con este artículo se espera realizar un aporte que coloque en ese conjunto de producciones la figura y obra de Olga Cossettini que —como mencionamos más arriba— permiten reconocer singulares conexiones y circuitos de transnacionalización.

Ahora bien, antes de continuar se hace necesario detenernos brevemente en algunas notas de la biografía de Olga Cossettini y en ciertos rasgos destacados de sus primeros ensayos pedagógicos. Olga nació en 1898, en San Jorge, un pueblo pequeño agrícola del interior de la provincia de Santa Fe (Argentina), donde se habían radicado numerosos inmigrantes provenientes de Italia, entre los que se encontraban sus padres. Antonio Cossettini, era oriundo de la región de Friuli, donde se había desempeñado como maestro y director de escuelas hasta que, a mediados de la década de 1880, emigró hacia América del Sur empujado por penurias económicas. Antonio se radicó en la región del litoral argentino que recibió una buena parte del flujo migratorio procedente de Italia, donde continuó actuando como docente (Bianco, 1996). La madre de Olga, Albina Bonello, también era inmigrante italiana, originaria de Piamonte. Ambos crearon varias escuelas en diferentes localidades de la provincia hasta que finalmente se afincaron en Colonia Rafaela, en el centro de la provincia de Santa Fe. Ahí inauguraron el Instituto Ítalo-Argentino que recibía estudiantes de una amplia zona de la región, muchos de ellos pupilos y seguramente también hijos de inmigrantes italianos (Bianco, 1996). Antonio y Albina tuvieron siete hijos que crecieron en ese ambiente escolar tan próximo a la cultura italiana. Las cinco hijas mujeres también dedicaron su vida a la enseñanza. Considerando esta historia familiar, no resulta extraña la temprana inclinación de esta pedagoga hacia las ideas que provenían de Italia.⁷

⁷ El censo de 1914 arrojaba que casi un tercio de la población argentina provenía de otros países. A su vez, aproximadamente 75% de ese tercio eran inmigrantes llegados desde España o Italia (Módolo, 2016).

Olga se formó como maestra normal en Coronda, otra pequeña localidad del interior santafesino, y comenzó a trabajar en escuelas de la zona. Su interés por las ideas escolanovistas, que tenían ya un importante despliegue en el país y comenzaban a poblar la literatura especializada, la llevó a poner en práctica entre 1930 y 1935 una primera renovación pedagógica en la Escuela Normal “Domingo de Oro” de la ya mencionada ciudad de Rafaela.⁸ Ahí, Olga realizó un primer ensayo escolanovista, siguiendo los principios del pedagogo italiano Giuseppe Lombardo Radice. En 1935, Olga asumió la dirección de la Escuela N°69 “Dr. Gabriel Carrasco” en la ciudad de Rosario —al sur de la misma provincia— donde replicó y enriqueció la propuesta educativa, convirtiéndose en referente del hacer pedagógico local.⁹ En 1941 Olga recibió una beca de la Fundación Guggenheim que le permitió conocer de cerca el sistema educativo estadounidense y, en especial, aquellas iniciativas ligadas al progresismo educativo. En 1950, Olga Cossettini fue alejada de su cargo por diferencias políticas con el gobierno de turno, sin embargo continuó desarrollando tareas educativas en otros ámbitos.¹⁰ Entre otras cosas, entre 1955 y 1958, se desempeñó como formadora de maestros rurales en los Cursos de Perfeccionamiento impartidos por la Unesco. Reconocida internacionalmente y querida por varias generaciones de una amplia comunidad educativa, tras haber dedicado su vida a la educación de su tierra natal falleció en 1987 dejando un valioso legado.

⁸ Olga llegó a la escuela rafaelina como maestra luego de desempeñarse en otras escuelas santafesinas. Ahí conoció a Amanda Arias, por entonces directora de ese establecimiento. Olga asumió, bajo la supervisión de Arias, la Regencia del Departamento de Aplicación (así se denominaba al nivel primario o elemental de la escolaridad en esas escuelas de formación del magisterio normal). Ambas educadoras llevaron adelante una profunda tarea de renovación pedagógica en esa institución a la que denominaron “Escuela Serena” en homenaje a Giuseppe Lombardo Radice.

⁹ Por aquellos años (1935-1950) la escuela primaria rosarina pasó a ser un espacio reconocido y visitado por artistas de la talla de Margarita Xirgu, Gabriela Mistral o Juan Ramón Giménez, entre otros. Se trató de una experiencia en la que se llevaron a cabo propuestas pedagógicas que, siguiendo los fundamentos escolanovistas, privilegiaron el bienestar infantil, promovieron una educación basada en el contacto con el medio natural y social que circundaba la escuela, priorizaron el desarrollo estético integral mediante el teatro, la danza, la música y la pintura e incluyeron tareas de extensión en las que niños y niñas llevaban su ciencia y su arte a la comunidad. Para más datos de esta experiencia pueden consultarse: Fernández, S. y Caldo, 2013; Fernández, M.C., Welti, Biselli y Guida, M.E., 2014; Mosso, 2026; Serra y Welti, 2018.

¹⁰ El gobierno nacional era encabezado por esos años por Juan Domingo Perón (quien había asumido su primera presidencia en 1946). La cesantía de Olga en su cargo de directora la define el gobierno provincial —también de signo peronista— en 1950.

Cartas y libros: intercambios con Italia

El interés que Olga manifestó por el escolanovismo italiano la llevó a comunicarse por carta con algunos de sus más destacados referentes. Este contacto —crucial en las primeras experiencias que desarrolló— estuvo probablemente sustentado en la plataforma de lengua y tradiciones comunes tejida por la notable cantidad de inmigrantes italianos afincados en el territorio argentino entre la que se encontraba, como señalamos en el apartado anterior, su propia familia.

El primer registro del interés de Olga por la pedagogía italiana data de principios de la década de 1930, cuando comenzó a llevar a cabo en el establecimiento escolar rafaélino, propuestas basadas en la Escuela Serena desarrollada por Giuseppe Lombardo Radice en Italia. El entusiasmo por transformar la enseñanza la llevó a establecer un contacto epistolar con Lombardo Radice, quien tenía por entonces una proyección internacional que permite comprender el contexto en el que se estableció el intercambio: además de haber sido parte de la reforma educativa emprendida por Giovanni Gentile¹¹ en la década de 1920, Lombardo Radice era director de la revista *L'Educazione Nazionale*, que en 1927 había sido reconocida como órgano de prensa de la Liga Internacional de la Nueva Educación en Italia.

El APC conserva una serie de cartas recibidas por Olga Cossettini y escritas por Giuseppe Lombardo Radice: una primera de 1931, dos de 1935, una de 1937 y tres postales, dos de 1933 y una de 1937. Además, hay una carta de 1940, escrita por un familiar del pedagogo y varias postales (figura 1).

Las primeras cartas que Olga recibió de Lombardo Radice eran manuscritas sobre hojas membretadas de la revista *L'Educazione Nazionale*. En ellas, el educador le recomendaba una lista de lecturas entre las que se contaban algunos de sus propios libros —tales como *Lezione di didattica*, *Il problema dell'educazione infantile*, *Athena fanciulla*— así como publicaciones de otros referentes de la pedagogía italiana. Lombardo Radice le aconsejaba en esa carta acopiar de manera sistemática los resultados de su experiencia. Olga, siguiendo esas recomendaciones, conservó cuadernos, diarios de maestras, láminas de trabajos infantiles, algunos de los cuales le envió luego a su mentor italiano junto con las notas en las que relataba las actividades educativas que realizaba.

¹¹ Giovanni Gentile (1875-1944) fue un filósofo idealista italiano que participó activamente del gobierno fascista de Benito Mussolini del que fue ministro de Instrucción Pública. Desde ese cargo llevó adelante una importante reforma educativa.

Figura. 1. Frente y dorso de una de las postales que Giuseppe Lombardo Radice envió a Olga Cossettini en 1933



Fuente: Epistolario de Olga Cossettini, disponible en el APC, IRICE, Conicet, UNR.

Las cartas de 1935 dan cuenta de la comunicación entre ambos en torno a la traducción y edición en español de algunas de las obras de Lombardo Radice. Durante los años al frente de la escuela “Dr. Gabriel Carrasco”, Olga no abandonó el contacto epistolar con su maestro. De hecho, continuó enviándole producciones de los niños y registros gráficos de la actividad escolar. En la última misiva, que se encuentra mecanografiada y data de 1937, él le escribía:

Le agradezco vivamente la relación que ha tenido a bien hacerme de la actividad informativa desarrollada en su hermosa escuela. La documentación incorporada,

especialmente la fotográfica, le agrega valor al conjunto de la información y a las observaciones del texto. A pesar de su brevedad, su trabajo permite seguir clase por clase y grado por grado la actividad inventiva y creativa de los niños. Confío en que su escuela de Rosario de Santa Fe, a la que con justicia califica usted como “Serena”, se convirtiera en un modelo digno de imitación por parte de los maestros argentinos (traducción de la carta enviada por Lombardo Radice a Olga Cossettini, 1937).

Al pie de la misma carta hay un posdata: “P.S.: Hago que sea mi deber enviar el volumen que desea *Lezioni di Didattica [e Ricordi di esperienza magistrale]*, Edizione de 1936”. Efectivamente, el pedagogo italiano cumplió con su promesa y envió el ejemplar dedicado de puño y letra a Olga en la portada (figura 2). Podemos inferir por su actual estado de conservación, que el volumen fue consultado en reiteradas oportunidades, prueba de ello son, además, las marcas y anotaciones efectuadas en lápiz en los márgenes.

Figura 2 .Portada de *Lezione di didattica*, dedicada a Olga Cossettini por Giuseppe Lombardo Radice



Fuente: Biblioteca de Olga Cossettini, disponible en el APC, IRICE, Conicet, UNR.

El libro referido es sólo uno de los volúmenes del pedagogo —todos en italiano— que se encuentran en la biblioteca de Olga Cossettini conservada en el archivo. En éstas encontramos, además, otras obras de la misma índole, que habrían sido recomendadas —e inferimos, algunas inclusive enviadas— por el propio Lombardo Radice. Autores como Giovanni Gentile, Rosa Agazzi o Giuseppina Pizzigoni son algunos de los que integran las lecturas italianas a las que Olga accedió de primera mano y mediante la orientación del maestro.¹² En agosto de 1938 —precisamente un año después del último intercambio epistolar— moría Giuseppe Lombardo Radice.

Olga Cossettini: primeras publicaciones, diálogos con Italia

Como fruto de la primera experiencia educativa desarrollada en Rafaela, en 1935 Olga realizó dos publicaciones en las que efectuaba una reseña minuciosa de lo hecho: *Escuela Serena. Apuntes de una maestra*, editado por Talleres Gráficos Argentinos, y *Sobre un ensayo de Escuela Serena en la Provincia de Santa Fe*, editado por el Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral. En ellas valoraba positivamente la reforma educativa italiana de la década de 1920, el pensamiento de Gentile y la intuición didáctica de Lombardo Radice, señalando que fueron el camino que le permitió distanciarse del positivismo que había imperado en su formación precedente. Olga se alejaba así de lo que calificaba como una educación mecánica y utilitaria y afirmaba la necesidad de una renovación de la cultura de los docentes.

El volumen titulado *Escuela Serena. Apuntes de una maestra*, cuenta con 102 páginas y ocho capítulos, en los que recorre uno a uno los grados y actividades de su escuela, deteniéndose en los materiales didácticos desplegados por las maestras, la espontaneidad del lenguaje y escritura de los alumnos, las salidas al campo a las que se destinan mañanas completas, las conversaciones con trabajadores del pueblo, las observaciones del entorno urbano, etcétera.

El texto comienza con una cita de Lombardo Radice en la *L'Educazione Nazionale*, publicada en Roma, en enero de 1932 que refería a la escuela:

¹² Tanto Rosa Agazzi (1866-1951) como Giuseppina Pizzigoni (1870-1947) eran educadoras italianas que se encontraban desarrollando experiencias renovadoras en ese país. Es preciso mencionar además que en la biblioteca de Olga había otros textos de literatura, filosofía, sociología y psicología en idioma italiano, así como otras obras de educación editadas con posterioridad a la década de 1930 cuyo estudio no contemplamos aquí.

Los resultados alcanzados por la Escuela Normal “Domingo de Oro”, durante un año, son la confirmación mejor de la íntima riqueza didáctica de principios informadores de la reforma, que no se oponen a la tradición pedagógica, pero que la aclara, la completa, le ofrece elementos de renovación y de progreso; la hace más humana, por lo tanto más capaz de educar (Lombardo Radice en Cossetini, 1935a: 77).

La publicación despliega una escritura de la vida en las aulas, el lenguaje y el juego infantil. Es un relato de experiencias, anécdotas y escritura espontáneas de los niños. Olga escribe sobre el valor del lenguaje infantil y la necesidad de que el maestro lo comprenda sin intenciones de apoderarse de él. El libro funciona como una bitácora de las actividades escolares o un diario de maestros.

El otro texto mencionado, *Sobre un ensayo de Escuela Serena en la Provincia de Santa Fe*, cuenta con 70 páginas y se encuentra dividido en ocho capítulos e incluye fotografías de los niños en el campo, estudiando en plena naturaleza, haciendo funcionar un telégrafo, entre otras. En esta publicación Olga analizaba con detalle la reforma italiana y sus fundamentos teóricos, en oposición a la escuela clásica, positivista e intelectualista de finales del siglo XIX. Ahí planteaba que el nombre de Escuela Serena se debía a la escuelas italianas que seguían la corriente filosófica de Gentile y Lombardo Radice.

Ambos libros se asemejan en sus estilos, en tanto fueron escritos desde la vivencia y los derroteros de una experiencia en curso, el lenguaje empleado resulta sensible y sencillo. Olga eligió hablar por medio de las voces y escrituras de los niños y maestros; también dio lugar a las cartas y comentarios de pedagogos italianos, así como a referentes intelectuales y pedagógicos argentinos. Olga estudió lo que ocurría en educación en el mundo y con el mismo ahínco deseó darle visibilidad a la escuela que tenía entre manos y expandir sus horizontes. De hecho, en el mismo año de la publicación de estos libros se trasladó a otra ciudad argentina de mayor tamaño —Rosario, tal como se anticipó en el apartado anterior— e inició otra experiencia educativa que le permitiría madurar sus ideas y difundirlas más allá de las fronteras del país.

Las Misiones Infantiles de Divulgación Cultural: itinerarios de un formato

En agosto de 1939, en el tercer número de la *Revista de Pedagogía* dirigida por Lorenzo Luzuriaga, Olga Cossetini publicó un breve escrito titulado “Misiones cul-

turales” (Stagno, 2023).¹³ Al momento de esa publicación, las Misiones Infantiles de Divulgación Cultural —así fue como se denominaron— de la escuela de Olga eran un proyecto en ciernes, parte del plan de trabajo de la experiencia educativa. Desde 1936, se llevaban a cabo durante noviembre y en ellas participaban niños y niñas de entre 10 y 14 años, con el objetivo de divulgar en el barrio, en plazas cercanas, en otras escuelas o instituciones culturales, determinados contenidos y saberes adquiridos previamente en el aula.¹⁴ Año a año, el accionar de las misiones se fortaleció y llegó a contar con el apoyo de artistas, intelectuales, médicos y otros profesionales referentes de la educación y la cultura local e internacional.

Cuando en 1945 la Editorial Losada publica *La Escuela Viva* —obra a la que nos referiremos más adelante— Olga Cossettini recupera parte de aquella primera publicación y completa la caracterización de las llamadas “Misiones de Divulgación Cultural” efectuadas por esos años: “Llevamos cumplidos doce [misiones] de carácter científico, ocho profiláctico, tres netamente sociales, (difusión y práctica del cooperativismo) (...) y quince de carácter artístico: artes plásticas, teatro, música y títeres” (Cossettini, 1945, 102-103).

Por medio de esas dos publicaciones de Cossettini —en 1939 y 1945— se puede apreciar que esas misiones recogían antecedentes y sobrepasaron fronteras, inscribiéndose en procesos de circulación que ponían en diálogo a la educadora santafesina con otras latitudes. El formato que adoptaron las misiones infantiles en la propuesta rosarina se sustentaba, en parte, en los postulados de la pedagogía social que se expandió durante el período. En un contexto en el cual la palabra “misión” comenzaba a ser sinónimo de “intervención sociocultural laica” (Scagliola, 2018), es posible inferir que para su adopción Olga Cossettini buscó emular algunos modelos y a la vez dotarlas de una impronta local y singular.

En el escrito publicado en 1939, Cossettini adjudicaba a los españoles de la Segunda República el ser los promotores de esta iniciativa, cuestión que fue

¹³ El pedagogo español Lorenzo Luzuriaga fue una de las principales figuras del escolanovismo en ese país hasta que los avatares de la guerra civil española lo obligaron al exilio. En ese contexto, arribó a la Argentina en 1939 donde realizó una tarea editorial más que relevante para la difusión del movimiento (Frechtel, 2023; Stagno, 2023). Dirigió la *Revista de Pedagogía* (segunda época) en la que se publicaron varios escritos de Olga Cossettini.

¹⁴ Cada misión estaba a cargo de una maestra y —en términos generales— consistían en una jornada de trabajo con los vecinos, durante la cual niños y niñas difundían lo aprendido, a partir de un amplio programa de cultura general que abarcaba desde expresiones artísticas hasta temas vinculados a la ciencia, la biología y la prevención de enfermedades. Las misiones eran anunciadas mediante carteles y programas confeccionados por los propios niños y el día pautado para la misión trasladaban todos los elementos necesarios para su concreción: mesas, vestuario, láminas, etcétera (Fernández, 2014).

estudiada en investigaciones anteriores (Fernández, *et al.*, 2014, 2009). Ahora bien, en la publicación de 1945, *La escuela viva*, se advierte que la autora refiere nuevamente al caso español pero, además, alude a las misiones pedagógicas para maestros rurales que tuvieron lugar en México “durante el gobierno de Vasconcelos”.¹⁵ Según Scagliola (2018), los dos modelos —el mexicano y español— poseen finalidades similares, en tanto aspiran a “extender los derechos de la ciudadanía —a la comida, a la educación, al trabajo o la cultura— a aquellos que ni siquiera sospechaban que existían estos derechos” (2018: 42).

Figura. 3. Fotografía de la visita de Olga Cossettini a las Misiones Culturales Rurales en México (Olga Cossettini de pie, en cuarto lugar de izquierda a derecha)



Fuente: Fotografías en el APC, IRICE, Conicet, UNR.

Al respecto, Olga Cossettini advertía: “Sin pretender dar a nuestras “Misiones” tal trascendencia y significación, debemos en cambio destacar que en ellas intervienen niños, nada más que niños” (Cossettini, 1945: 106, entrecomillado en el original). Con esta aclaración, de algún modo rubricó el nombre de “infan-

¹⁵ José Vasconcelos (Oaxaca, 1882-México D.F., 1959). Escritor, político, pedagogo y filósofo mexicano de gran importancia para América Latina. Fue secretario de Educación Pública (conocida como SEP) del gobierno federal entre 1921 y 1924, gestión durante la cual promovió, entre otras cosas, las misiones pedagógicas para maestros rurales, orientadas especialmente a la población indígena, sentando precedentes en el país y para América Latina de las experiencias de educación rural.

tiles” que llevaban sus misiones. A su vez, buena parte de la narración que de ellas hizo —tanto en la publicación de 1939 como en la de 1945— estuvo basada en relatos de alumnos y registros de las maestras que las llevaron adelante. Impresiones, sensaciones, vivencias, interpretaciones en primera persona, son las fuentes primarias que utilizó Olga para difundir el efecto social de las misiones culturales, tanto en sus “ejecutantes” como en sus destinatarios.

Figura. 4. Fotografía de uno de los internados visitados por Olga Cossettini en las comunidades rurales mexicanas. Al dorso se lee: “Internado indígena Francisco Lucas”



Fuente: Fotografías en el APC, IRICE, Conicet, UNR.

Poco tiempo después de la publicación de *La escuela viva*, durante un viaje a México realizado en 1946, Olga Cossettini tendrá la oportunidad de visitar efectivamente las misiones culturales rurales mexicanas, en particular al internado indígena “Francisco Lucas”, ubicado en Teziutlán, en el estado de Puebla, que había sido creado en abril de 1944.¹⁶ El APC conserva dos fotografías de esta estancia (figuras 3 y 4).

Según Reisín (2023b), la transmisión de experiencias y saberes entre generaciones de distintos países de América Latina fue alimentada también por la reedición y distribución de materiales que habían sido elaborados en México entre

¹⁶ Actualmente es uno de los pocos internados que se mantienen abiertos en la región. Recientemente la institución celebró sus 80 años de actuación en la comunidad.

1920 y 1940. Como hemos mencionado, el APC conserva parte de lo que fuera la biblioteca personal de Olga Cossettini. Ahí se halla un número no desdeñable de volúmenes editados por el Fondo de Cultura Económica México (FCEM) que probablemente pertenezcan al movimiento editorial referido y que continuó en las décadas posteriores. A partir de su relevamiento fue posible establecer algunas inferencias. Las fechas de edición de los libros con que cuenta el fondo documental se extienden entre 1944 y 1964. Al reunirlos, se conformó una serie con aquellos que resultaron ser las primeras ediciones en español de obras emblemáticas —se podría decir “los clásicos”— para el posterior desarrollo de la antropología cultural y la sociología de la cultura. Entre éstos se destacan: *Libertad y Planificación* (1946) del reconocido sociólogo de origen húngaro Karl Mannheim, quien desarrolló el concepto de “sociología del conocimiento”; *Arte y Sociedad* (1948) del sociólogo francés Roger Bastide; *Estudio del hombre* (1956) del antropólogo estadounidense y precursor de la antropología cultural Ralph Linton, cuya primer edición en inglés de 1935 representó una síntesis de teorías de la antropología, la psicología y la sociología; y, finalmente, la publicación de la obra *Poder, política, pueblo* (1964) de Charles Wrights Mills. Se puede deducir que, luego de la visita a las comunidades rurales mexicanas, Olga manifestó un interés particular por conocer estas pedagogías y el desarrollo de las disciplinas —por entonces novedosas y disruptivas— que las abordaban.¹⁷

Entre España y México de la mano de Joaquín Xirau

En una segunda instancia, se pudo identificar otro conjunto de libros de interés para este estudio¹⁸ en el que se destaca un ejemplar particular: *Manuel B. Cossío y la educación en España*,¹⁹ de Joaquín Xirau, filósofo catalán exiliado en México. El

¹⁷ En la misma línea, se destacan en la biblioteca de Olga Cossettini: la obra de Oliver La Farge, reconocido arqueólogo y escritor estadounidense, estudioso y defensor de las culturas indígenas de Nuevo México, cuyo ejemplar tiene señaladas algunas fotografías; y de (Ezra) Dwight Sanderson, fundador de la Sociología Rural estadounidense, presidente de la *American Sociological Society* en 1942.

¹⁸ Por cuestiones de espacio no serán abordados todos los casos. En este segundo grupo, sólo interesa destacar la obra de R. Grigorieva, *Diario de una maestra rusa*, traducida al español en 1931, cuya edición mexicana de 1944, se encuentra en la biblioteca de Olga Cossettini. La obra además de aportar información sobre el desarrollo de la educación en Rusia, tiene una notable similitud con los relatos de las experiencias de la Escuela Serena. La edición de 1944 contiene un epílogo con relatos de los efectos de la Segunda Guerra Mundial en las escuelas.

¹⁹ Este volumen fue editado posteriormente, en 1970, en Barcelona.

libro reseña la obra del reconocido pedagogo español²⁰ y dedica el último capítulo, precisamente, a las misiones pedagógicas españolas, gestadas y promovidas por Cossío a inicios de la década de 1930.

Xirau fue discípulo de Manuel B. Cossío —a quien evidentemente admiraba— e incorporó a su propia obra los aportes de éste acerca de la vinculación de la filosofía con la pedagogía (Vilanou, 2023). Además, durante sus años de formación, Xirau participó del Instituto Libre de Enseñanza —reconocida cuna de escolanovistas— de donde habría tomado un cuerpo de ideas acerca de la educación. Se destacó entre sus pares por una importante actuación académica: fue, entre otras cosas, decano de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Barcelona hasta su exilio en México.²¹ Una vez ahí, impartió cursos y seminarios en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y fue, además, consejero de la Secretaría de Educación Pública (SEP). El filósofo catalán murió repentinamente en el país que lo acogió, en 1946.

Cabe señalar que —aunque por cuestiones de espacio no será desarrollado aquí— es posible establecer múltiples diálogos y puntos de contacto entre la filosofía espiritualista y humanista de Xirau y el pensamiento y la obra de Olga Cossettini.²² De hecho, el libro de este particular académico contiene algunos indicios de la lectura que realizó Olga: entre sus páginas se conserva un recorte de diario que anunciaba la visita del poeta Juan Ramón Jiménez (perteneciente a la generación literaria de Antonio Machado, amigo y referente de Xirau) a la ciudad de Rosario, en agosto de 1948. Contiene, además, anotaciones en los márgenes, Olga subraya y agrega con suave trazo: “conquista libertad”.

Continuando con un posible itinerario del formato que las misiones pedagógicas asumieron en su devenir por distintos territorios, es conocida la referencia de Olga Cossettini a las misiones pedagógicas en el Uruguay. En las ya mencionadas investigaciones previas (Férrandez, *et al.*, 2014) se ha caracterizado la re-

²⁰ El español Manuel B. Cossío (1857-1935) fue alumno del primer curso del Instituto Libre de Enseñanza, director del Museo Pedagógico en 1883 y presidente de las Misiones Pedagógicas en 1932.

²¹ Joaquín Xirau (1895-1946) tuvo una destacada carrera académica en España llegando a ser decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona. Por sus ideas republicanas debió abandonar España, en calidad de exiliado, junto a un grupo de intelectuales, poetas y escritores. Llegó a México en 1939.

²² Sostiene Vilanou Torrano (2023) que “Xirau mantenía viva la llama del humanismo, al abrigo de las ciencias del espíritu que en su caso marcan un itinerario que se inscribe en la propia tradición hispana con tres jalones, como el franciscanismo luliano, el erasmismo de Vives y su acogida en América y, finalmente, el krausismo (p. 98).

lación con los maestros Sabas Olaizola y Jesualdo Sosa.²³ Estudios más recientes (Reisin, 2023a) han abordado las conexiones, circulaciones y concepciones pedagógicas respecto de la educación rural, y en particular, las “Misiones Culturales” entre México y Uruguay para el periodo comprendido entre 1930 y 1960. Sus hallazgos dan cuenta de un trabajo articulado y sostenido en el tiempo, no sólo por funcionarios, pedagogos e intelectuales sino por otros organismos estatales u otras instituciones públicas. Las misiones socio-pedagógicas uruguayas continuaron en la formación del magisterio en las décadas siguientes (1945-1960) a cargo de estudiantes de los profesorados (Scagliola, 2018). Se advierte que parecería haber una cierta recurrencia entre aquella Olga Cossettini directora de escuela que lideró, guió, observó y registró —y finalmente difundió mediante sus publicaciones— a maestras y niños “misioneros” entre el fin de la década de 1930 y durante la década de 1940 por los barrios rosarinos, y una Olga Cossettini más madura, ya en su rol de formadora de maestros rurales, como parte integrante de un proyecto más amplio de educación rural llevada a cabo entre 1955 y 1958 en Argentina²⁴ (Fernández, 2009).

La experiencia estadounidense

En 1939 tuvo lugar en la vida de Olga Cossettini otro acontecimiento que tendría importantes consecuencias en su carrera profesional. Se concreta una exposición de trabajos plásticos realizados por los niños de la escuela que ella dirigía en un museo de la ciudad de Rosario.²⁵ Ese evento tuvo gran repercusión y le generó un reconocimiento que se extendió más allá de la ciudad e inclusive del país. La difusión de la exhibición y de las producciones infantiles que la componían fue posible por la publicación de un libro-catálogo en 1940 que contenía reproducciones tanto en color como en blanco y negro, así como un escrito de la propia Olga (Cossettini, 1940). La publicación corrió por cuenta del Ministe-

²³ Jesualdo Sosa (1905-1982) fue un educador uruguayo, abocado a la educación rural, que desarrolló una experiencia en alternativa en la escuela rural de Canteras del Riachuelo en Uruguay. Además, fue autor de diversos textos, entre los que se destacó “Vida de un maestro”, publicado en 1935. Fue reconocido además por su desempeño en otros países latinoamericanos, especialmente en México (Reisin, 2023a). Sabas Olaizola (1894-1974) también fue un maestro uruguayo que llevó adelante una propuesta de corte escolanovista en la Escuela Experimental de Las Piedras de ese país.

²⁴ Curso de Perfeccionamiento para Maestros Rurales del Instituto Félix Bernasconi. CNE-Unesco, 1958.

²⁵ Se trata del Museo Municipal de Bellas Artes “J. B. Castagnino” de la ciudad de Rosario, Santa Fe (Argentina).

rio de Instrucción Pública y Fomento de la provincia de Santa Fe y contó con un prólogo del pedagogo Juan Mantovani, por entonces a cargo de ese Ministerio.

Este evento le dio a Olga el impulso para obtener una beca de la Fundación Guggenheim que le permitió viajar a Estados Unidos entre 1941 y 1942. Ahí permaneció siete meses durante los cuales, a pesar del difícil contexto definido por el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial, tomó contacto con la cultura estadounidense y, especialmente, con numerosas experiencias educativas, así como con reconocidos educadores, muchos de ellos vinculados estrechamente al progresismo norteamericano.

En este escrito se sostiene que este viaje fue de relevancia en la vida profesional de Olga Cossettini. Para el análisis se consideraron las cartas escritas por ella durante su travesía, los libros del período que quedaron en su biblioteca personal y *La Escuela Viva*, publicación ya referida en el apartado anterior. El APC conserva la serie —incompleta y algo deteriorada— de cartas enviadas por Olga durante su viaje a familiares, colegas y amigos a partir de las cuales es posible reconstruir parte del itinerario seguido, así como de las actividades que realizó y de las impresiones que le fueron generando esas experiencias en el país del norte.²⁶ Asimismo, el APC resguarda una parte importante de libros adquiridos por ella durante el periplo.

Olga frente a la cultura y la política estadounidense

El viaje fue en el barco “La Argentina” y contó con varias escalas hasta que finalmente desembarcó en Nueva York (figura 5). Desde sus primeros días a bordo, Olga fue registrando en esas cartas lo que encontraba a su paso, primero en el barco y luego, una vez arribada, todo aquello que la sorprendía de la vida en Estados Unidos (Caldo, 2010).

Las primeras ciudades visitadas fueron Nueva York y Washington. En esta última, según relata, fue recibida en la Unión Panamericana por Leo Rowe, el entonces presidente del organismo.²⁷ El tono en el que Olga se refiere a ese en-

²⁶ La serie se compone de un total de 18 cartas escritas en su gran mayoría en tinta sobre papel de “avión”, lo cual dificulta la lectura de algunos pasajes que se encuentran borrosos tornando indescifrable la escritura. El Archivo cuenta con una transcripción de estas cartas realizada por la Dra. Paula Caldo (Conicet-UNR) que facilitó el acceso al contenido de las mismas.

²⁷ La Unión Panamericana fue creada en 1910 con base en organizaciones preexistentes y en 1948 fue reemplazada por la Organización de Estados Americanos. Rowe fue presidente entre 1920 y 1946. Información disponible en: https://www.oas.org/es/acerca/nuestra_historia.asp

cuentro deja entrever la cordialidad con la que fue recibida. También describe en sus cartas el beneplácito que le produjo la visita a la casa de campo de la familia Dodge —propietaria de la automotriz del mismo nombre— que realizó junto a otros estudiantes alojados en la *International House* en la que ella se hospedaba. En este caso, Olga expresa su sorpresa por la sencillez de la familia que, a pesar de ser muy acaudalada, atendía por sus propios medios a los invitados.

Figura. 5. Fotografía de Olga Cossetini durante la travesía en barco (de pie en el centro)



Fuente: Fotografías en el APC, IRICE, Conicet, UNR.

En otra carta Olga relata que tuvo la posibilidad de ver casualmente al presidente Roosevelt saliendo de su casa:

[...] vimos un grupo de gente frente al parque de la residencia presidencial y preguntamos qué sucedía. Nos dijeron que pronto saldría el presidente. Nos unimos al grupo y al poco tiempo salió. Lo recibimos con aplausos y él nos dedicó toda su amplia y bella sonrisa unida a su saludo con la mano [...]. Los momentos graves y difíciles que vivimos no impiden a este gran hombre salir de su casa tranquilo y sin exagerado respaldo, sabe que su pueblo lo quiere, lo respeta y lo defiende (Cossetini, Carta s/f, ca. fines de 1941 o inicios de 1942).

En la misma misiva Olga agrega —volviendo a exhibir su admiración por la política y las instituciones norteamericanas— que “Después de este felicísimo y

ensoñado momento fui a visitar la famosa ‘Biblioteca del Congreso’ ¡con sus seis millones de libros! La mayor del mundo” (Cossettini, carta s/f).

Otros fragmentos de las cartas revelan diversas actividades culturales realizadas por Olga: recorridos por museos, conciertos, fiestas, monumentos históricos, bibliotecas, fábricas. Con ayuda del personal de la Fundación Guggenheim concretó, además, una serie de visitas a ciudades del interior de Estados Unidos tales como Detroit, Nashville, Chicago, Denver, Sacramento, Los Ángeles y San Francisco, entre otras.

La lengua inglesa le resultó un desafío que se ocupó de atender: “Aunque me defiendo bastante con el idioma considero de suma importancia conocerlo bien sobre todo como lo es mi caso en que entro constantemente en contacto con la gente” (Cossettini, Carta del 19 de enero desde Detroit). A propósito de esto, cabe mencionar que el archivo conserva algunos de sus apuntes manuscritos en los que detalla parte del vocabulario en inglés y su traducción al español.

Olga y la educación estadounidense

En diversos pasajes de su registro epistolar Olga alude a las visitas que realizó a diferentes escuelas estadounidenses. En muchos casos, ella señala que en estas escuelas no se observó nada fuera de lo común. En otros, se detiene en la descripción de las experiencias. Una de ellas fue una escuela del barrio neoyorquino del Bronx a cargo de Angelo Patri,²⁸ exponente del progresismo estadounidense:

He visitado a Patri en su escuela de Bronx. Es lo más fino, cordial y delicioso que he visto en materia de escuela. Qué dibujos maravillosos y qué plástica. Cuando llegué, un día fríísimo, estaban las niñas bañándose en piletas cubiertas de agua tibia. Pileta magnífica en donde caben 100 niñas y toda la escuela es así, grande [...] Patri me acompañó a todas partes y me habló con angustia de la guerra que destruirá a la escuela [...] me habló con dolor de la indiferencia de la gente de las altas esferas y me habló con amor de sus niños [...] Tienen una orquesta de 60

²⁸ Angelo Patri (1876-1965) fue un educador nacido en Italia que desarrolló su carrera profesional en la ciudad de Nueva York, en donde se desempeñó como director de una escuela elemental primero y de una escuela secundaria posteriormente, situada en el barrio del Bronx. En la Universidad de Columbia se formó con las ideas de John Dewey y se adscribe al Movimiento Progresista Americano impulsado por éste. Fue autor de diversos libros y artículos, entre los primeros se pueden mencionar *Your Children in Wartime* (1943) and *How to Help Your Child Grow Up: Suggestions for Guiding Children From Birth Through Adolescence* (1948).

músicos, todos ellos niños, dos de ellos me hablaron en italiano y me acompañaron fuera de la escuela y almorzaron conmigo. Qué día delicioso he vivido. Recibí de Patri unos libros preciosos de dibujos, grabados y plásticas y un cacharrito de cobre hecho también por los muchachos (Cossettini, O. Carta del 12 de diciembre desde la ciudad de Nueva York).

Figura. 6. Fotografía de Olga Cossettini en Winnetka (última de derecha a izquierda). Al dorso se lee: “Vicedirector, una profesora, una estudiante norteamericana”



Fuente: APC, IRICE, Conicet, UNR.

Además de este contacto con Patri, diversos fragmentos de sus cartas ponen en evidencia que Olga tomó contacto durante sus visitas con otras experiencias educativas y exponentes del progresismo americano. En una carta refiere haber

conoció la escuela de Winnetka²⁹ y la Universidad de Chicago, en la que tuvo ocasión de compartir una velada teatral con profesores de la casa, y, además, haber tenido oportunidad de conversar con William Kilpatrick (figura 6). Olga lo contaba de este modo: “he asistido a un Congreso de profesores y he tenido la alegría de conocer y de conversar largo con el Dr. Kilpatrick, una de las más prestigiosas figuras de la filosofía americana, me invitó para ir a su casa cuando regrese a New York” (Cossettini, O., Carta del 22 de febrero desde Los Ángeles).³⁰

La pedagogía estadounidense en la biblioteca de Olga

En una de las cartas fechada en febrero de 1942 Olga avisa a sus familiares en Argentina que ha despachado baúles desde Nueva York que espera que lleguen al país antes que ella a pesar de las dificultades derivadas de la contienda bélica en curso. En estos baúles enviaba, según su carta, las pocas cosas que había podido comprar, entre las que mencionaba especialmente libros y discos junto con una máquina de escribir y algunas “chucherías”. Algunos de estos libros enviados por Olga desde Estados Unidos la acompañaron durante su vida profesional y formaron parte del material que ingresó posteriormente al APC donde aún se encuentran.

De hecho, la porción de la biblioteca de Olga que se conserva en el APC cuenta con un número importante de volúmenes en inglés cuyas fechas y lugares de edición coinciden con el viaje realizado.³¹ De este conjunto de poco más de 30 libros, se seleccionaron aquellos que ponen en evidencia el interés de Olga por algunos temas educativos específicos así como por algunas experiencias educativas pertenecientes al Movimiento Progresista Americano que por entonces se encontraba en pleno auge. Entre éstos encontramos algunos volúmenes a los que interesa referirnos. Uno es *A living philosophy of education*, de Carleton Washburne (1940), quien fuera el impulsor de la escuela de Winnetka que Olga menciona haber visitado en una de sus cartas (véase el apartado anterior).

²⁹ Esta escuela se encontraba cercana a Chicago y había sido una de las primeras en impulsar iniciativas pedagógicas asociadas al progresismo americano. El referente más conocido de esta experiencia fue Carleton Washburne (1889-1968).

³⁰ W. Kilpatrick (1871-1965) fue discípulo de J. Dewey (1859-1952) y propulsor de lo que se conoce como el “método de proyectos”.

³¹ La biblioteca de Olga contenía además otros libros en inglés de edición posterior que no fueron considerados en este artículo.

Otro libro que se destaca es *Group education for democracy*, de William Heard Kilpatrick (1940) a quien, como ella refiere, tuvo ocasión de conocer. Este volumen parece haber recibido un interés especial por parte de Olga dado que tiene marcas en lápiz en buena parte de sus páginas, muestra subrayados y muchos fragmentos se encuentran, además, traducidos en los márgenes. Se trata de un libro organizado en tres grandes apartados: el primero referido a las demandas actuales de la sociedad hace foco en la democracia, su definición e implicancias para la educación, el segundo se ocupa de la vida y el aprendizaje, el tercero aborda la filosofía de la educación. En la página 23 se puede observar un breve fragmento que, a diferencia de otros que fueron marcados con lápiz común, fue subrayado con un lápiz rojo: “No podemos esperar que los niños aprendan la democracia si ellos no viven en democracia”.

La biblioteca de Olga conserva también un hermoso volumen titulado *Creative expression. The development of children in Art, Music, Literature and Dramatics*, editado por Gertrude Hartman y Ann Shumaker and *The progressive education association* (1939). Se trata de un libro que tiene algunas marcas en lápiz en su interior y que se destaca por las similitudes que ofrece el modo de presentar las producciones plásticas infantiles con las de *El niño y su expresión* (Cossettini, 1940). Asimismo, las fotografías que retratan escenas de danza o teatro de títeres también se parecen a las que se conservan de la experiencia rosarina.

Otros libros de la biblioteca anglosajona que dan cuenta de los intereses de Olga durante su viaje son *Curriculum-making in the social studies*, de Leon Marshall and Rachel Goetz (1936), *The social foundations of education* de George S. Counts (1936), *The museum and popular culture* de T. R. Adam (1939), *Children of the Handcrafts* de Carolyn S. Bailey (1935). A estos volúmenes se le suman otros de antropología (entre los que se cuentan dos de Margaret Mead), sociología y psicología que marcan puntos de contacto con la bibliografía editada en México a la que se hizo referencia en el apartado anterior.

Producto del viaje, la biblioteca de Olga cuenta además con publicaciones oficiales, muchas de ellas editadas por la *Educational Policies Commission* con sede en Washington: *The purposes of education in American Democracy* (1938), *Education and Economic Well-Being in american Democracy* (1938), *The structure and administration of Education in American Democracy* (1940), *The unique function in American Democracy* (1937), *Learning the way of democracy* (1940), *The improvement of education* (1937).

La Escuela Viva

Poco después del viaje a Estados Unidos, Lorenzo Luzuriaga, editor en Losada, a quien ya se mencionó anteriormente, la invita a publicar su experiencia en la colección de autores de pedagogía contemporánea que dirigía.³² Así, en 1945 sale a la luz la obra más acabada y madura de esta etapa productiva de Olga Cossettini: *La Escuela Viva*. Ésta da cuenta, además, de la transformación producida en su pensamiento pedagógico durante la década transcurrida luego de la publicación de los volúmenes referidos a la Escuela Serena en 1935.

La Escuela Viva cuenta con 194 páginas y se organiza en siete capítulos en los que se exponen ideas pedagógicas y se refieren minuciosamente los aspectos más importantes de la experiencia educativa. El libro se encuentra precedido por un extenso prólogo escrito por el filósofo Francisco Romero³³ quien se refiere a Olga del siguiente modo: “pertenece a la familia de los que quieren los fines y buscan los medios y cumplen una tarea cotidiana bajo el signo de la perennidad” (prólogo de Francisco Romero, en Cossettini, 1945: 13).

Desde las primeras páginas es posible encontrar referencias a los principios que, según Olga, ordenan la tarea escolar marcando un contrapunto constante entre la naturaleza y la sociedad, entre el impulso interior de la infancia y el comportamiento ético y solidario ajustado al medio social, entre las ciencias y las artes. Exalta a la figura de Dewey, exponente central del progresismo americano, afirmando: “La tentativa de Dewey de hacer de la educación del niño una formación integral, considerándolo como un futuro miembro de la sociedad organizada, es el mejor intento realizado en estos últimos años. La escuela debe llevar al seno de las comunidades el impulso de su enorme vitalidad” (Cossettini, 1945: 101).

En el mismo sentido, expresa Olga que “mientras la escuela continúe viviendo al margen de la vida, seguirá siendo un organismo rezagado, inadaptado a las

³² Luzuriaga como director de la colección de pedagogía de la editorial Losada impulsa la publicación de obras claves dentro de la Escuela Nueva europea y el Movimiento Progresista Americano tales como: *El nuevo programa escolar* de Kilpatrick, W., Rugg, H y Washburne, C.; *La escuela individualizada* de Washburne, C.; *Un programa desarrollado en proyectos* de Wells, M. E.; *El trabajo individual según el plan Dalton* de Lynch, A.; *Iniciación general al método Decroly* de Decroly, O. y Boon, G., entre otros.

³³ Romero fue un reconocido filósofo argentino —aunque había nacido en España desarrolló su vida adulta y profesional en Argentina—, amigo y colaborador de Alejandro Korn, a quien sucedió en la cátedra “Ética y Metafísica” de la Universidad de Buenos Aires, cercano al Colegio Libre de Estudios Superiores (CLES), director de la Biblioteca Filosófica de la Editorial Losada, entre otras cuestiones (Domínguez, 2021). Por otro lado, Romero fue uno de los visitantes ilustres de la escuela, según relata la propia Olga en sus escritos.

necesidades de un mundo en marcha” (Cossettini, 1954: 41). Para pensar cómo cambiar la escuela y evitar este desacople con la sociedad, Olga cita a Harold Rugg, profesor del *Teachers College de la* Universidad de Columbia y coautor junto a Washburne y Kilpatrick del volumen de Losada *El niño y el programa escolar*: “No existe conflicto entre los intereses y capacidades del niño y el estudio de la sociedad; ambos deben desempeñar un papel en la selección y valoración de las actividades y materiales de la instrucción” (Rugg citado en Cossettini, 1945: 41). El volumen recupera además las voces de otros autores entre las que se destacan las de José Gaos, Eduard Spranger, Wilhelm Dilthey (Cossettini, 1945: 18-19), Antonio Ballesteros (Cossettini, 1945: 85), José Roura-Parella (Cossettini, 1945: 116).³⁴ Asimismo, Olga menciona experiencias realizadas en España, México y Estados Unidos.

No quedan vestigios en estas páginas de las ideas de Lombardo Radice o de Gentile, tampoco hay mención alguna a las Escuelas Serenas impulsadas por el primero en Italia ni a la inspiración que ellas supusieron para iniciar los ensayos educativos en la provincia de Santa Fe. El viaje de formación realizado por Olga a Estados Unidos y el avance del fascismo en Italia parecen haber definido un parteaguas en su trayecto profesional y vital.

Consideraciones finales

En el presente artículo se ha procurado poner de manifiesto algunos de los procesos de circulación de las ideas pedagógicas escolanovistas durante la primera mitad del siglo xx en Argentina a partir de la trayectoria y la obra de la educadora local Olga Cossettini.

En este caso, fueron los viajes, las cartas y las publicaciones (en revistas o libros) los medios que posibilitaron el tránsito de las pedagogías entre países y continentes. El acceso a publicaciones extranjeras —o a traducciones y/o publicaciones locales de autores extranjeros— fue, sin dudas, el primer paso que dio inicio a la búsqueda de ideas y experiencias desarrolladas en otros territorios por parte de Olga. El crecimiento del circuito editorial local que recogía y replicaba iniciativas escolanovistas fue clave para ello.³⁵ Las inquietudes de Olga no se vie-

³⁴ Los libros mencionados por Olga de Spranger, Dilthey y Rugg fueron editados también por Losada.

³⁵ Revistas como *La obra* contribuyeron activamente a la circulación del ideario escolanovista durante la década de 1920, poniendo al alcance del magisterio lecturas de referentes internacionales del movimiento

ron satisfechas con la lectura de estas novedades pedagógicas e inició una serie de contactos de carácter epistolar con quienes eran, en ese momento, referentes del escolanovismo desarrollado en Italia, país al que la unía, además, su historia familiar. Así, las cartas manuscritas fueron el canal mediante el que Olga eligió como interlocutor directo de sus primeras experiencias a Giuseppe Lombardo Radice. Las misivas de uno y otro lado del Atlántico constituyeron un intercambio potente entre una figura europea, ya reconocida en el escenario de la Escuela Nueva internacional, y una maestra que comenzaba sus ensayos reformistas en una pequeña localidad del interior argentino. Estas primeras conexiones incluyeron, además de consejos pedagógicos y recomendaciones bibliográficas, aliento y aval para la tarea de renovación que se iniciaba.

Las experiencias realizadas por Olga en la provincia de Santa Fe por esos años revistieron aristas que las emparejan —con notas locales distintivas— con las desarrolladas por el idealismo pedagógico en Italia. También las publicaciones de Olga de 1935 enfatizaban este vínculo y destacaban las semejanzas.

Durante la segunda mitad de la década de 1930, el avance del fascismo en Europa y la llegada de exiliados españoles a la Argentina fueron marcando los límites de esas búsquedas iniciales y alimentando la formación de Olga con otras ideas pedagógicas y políticas. La circulación de los principios de la pedagogía social española que, a su vez, tenían eco en otras latitudes latinoamericanas, otorgó a las “misiones” una forma singular —y, en muchos aspectos, inédita— en la experiencia de Olga en Rosario. El análisis de sus escritos acerca de las Misiones Infantiles de Divulgación Cultural —que datan de 1939 y 1945— permite identificar vestigios de otras indagaciones. Conjuntamente, el estudio de una porción seleccionada de la biblioteca de Olga, arrojó algunos indicios de esos derroteros: entre aquellos publicados por el FCEM, algunos son primeras ediciones en español de autores cuyas obras inauguraron los estudios acerca de la sociología, la sociología rural y la antropología cultural. Entre estos volúmenes se destacó otra primera edición de un texto del filósofo humanista Joaquín Xirau, cuya “trayectoria de exilio” acercó a América Latina a uno de los principales referentes de las misiones pedagógicas españolas, Manuel Cossío. Finalmente, se advirtió que también desde México se había establecido la relación con Uruguay, aquella que Olga visionó en el escrito de 1939, efectivamente se consolidó a través de

(Frechtel, 2023; Finocchio, 2009). Asimismo, el *Monitor de la Educación Común*, órgano de prensa oficial del gobierno argentino, se hizo eco también de estas ideas, promoviendo su difusión. Durante las décadas de 1930 y 1940 fue central, tal como se adelantó en la sección anterior, la tarea editorial de Lorenzo Luzuriaga.

las décadas. Estudios recientes dan cuenta de la continuidad de la formación de misioneros en el país vecino, y por tanto, no podemos dejar de observar que Olga Cossettini también fue formadora de maestros rurales a fines de la década de 1950 en Argentina. Todo aquello que había sido gestado en sólidas matrices, logró atravesar fronteras y en el proceso de circulación las “misiones culturales” lograron reconfigurar su formato.

El itinerario de la singular construcción pedagógica de Olga, su necesidad de interlocuciones desafiantes, la llevó a Estados Unidos a principios de la década de 1940. La obtención de una beca por parte de la Fundación Guggenheim, que promovía por entonces —y lo sigue haciendo— estancias de estudio y formación para intelectuales y artistas, le permitió a Olga conocer de primera mano la cultura y el sistema educativo estadounidense, recorrer algunas de las reformas impulsadas por educadores progresistas y acceder a publicaciones especializadas. Una nueva lengua —el inglés— le permitió recorrer otras posiciones teóricas, reconstruir sus saberes pedagógicos y complejizar su propuesta educativa.

En este tránsito de ideas Olga pasó de concebir la escuela como “serena” y armoniosa, como ámbito de florecimiento del alma infantil, a definirla como “viva” y potente, como espacio de formación para una existencia social plena. Se puede afirmar, por tanto, que las circulaciones de ideas pedagógicas sostuvieron el itinerario de formación profesional de Olga Cossettini; itinerario que tuvo su fuente en las inquietudes que el medio educativo local le generaba y que la llevaron a indagar en ideas y propuestas de otros territorios. Sin embargo, fue también la certeza del valor de los ensayos locales realizados por ella, lo que la incitó a registrarlos y publicarlos, poniéndolos a discusión en aquellos circuitos en los que al mismo tiempo se nutría y lanzándolos, además, hacia el futuro en el que serían retomados e interpretados como un legado. Estas circulaciones pueden comprenderse, entonces, como intercambios fructíferos y multidireccionales —tanto en términos espaciales como temporales— entre pedagogos y pedagogías.

Referencias bibliográficas y fuentes

- Acosta, F. (2024). Reflexiones historiográficas en torno del concepto de circulación transnacional. En *Actas V Coloquio de investigación en educación*. SAIE. <https://saieinvestigacionedu.wixsite.com/saieargentina/v-coloquio-2024>
- Adam, T. R. (1939). *The museum and popular culture*. American Association for Adult Education.
- Bailey, C. S. (1935). *Children of the Handcrafts de Carolyn S. Bailey*. The Viking Press.

- Bastide, R. (1948). *Arte y Sociedad*. México/Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bianco, A. (1996). *La Escuela Cossettini. Cuna de Democracia*. Ediciones AMSAFE.
- Caldo, P. (2010). Apuntes de viaje: Olga Cossettini en Estados Unidos, 1941-1942, en S. Fernández y A. Reguera (comps.), *Imágenes en plural. Miradas, relatos y representaciones sobre la problemática del viaje y los viajeros*. Prohistoria.
- Caldo, P. y Pellegrini, M. (2019). *El manuscrito culinario de Leticia Cossettini (1980-2004). Enseñanzas, recuerdos, reflexiones y recetas*. Casagrande.
- Cossettini, O. (1935a). *Escuela Serena. Apuntes de una maestra*. Talleres Gráficos Argentina.
- Cossettini, O. (1935b). *Sobre un ensayo de Escuela Serena en la provincia de Santa Fe*. Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral.
- Cossettini, O. (1939). Misiones Culturales. *Revista de Pedagogía*, 1(3), Segunda Época.
- Cossettini, O. (1940). *El niño y su expresión*. Ministerio de Instrucción Pública y Fomento de la provincia de Santa Fe.
- Cossettini, O. (1945). *La Escuela Viva*. Losada.
- Cossettini, O. y Cossettini, L. (2001). *Obras completas*. AMSAFE.
- Counts, G. S. (1936). *The social foundations of education*. Charles Scribner's Sons.
- Domínguez Rubio, L. (2021). Francisco Romero: una filosofía personalista para las discusiones políticas del siglo xx. *Humanidades*, (10). <https://doi.org/10.25185/10.9>
- Educational Policies Commission (1937) *The improvement of education*; (1937) *The unique function in American Democracy*; (1938) *The purposes of education in American Democracy*; (1938) *Education and Economic Well-Being in american Democracy*; (1940) *The structure and administration of Education in American Democracy*; (1940) *Learning the way of democracy*.
- Fernández, M. C., Biselli, R. y Welti, M. E. (2008a). Nuevos relatos para reconocidas experiencias. Los cuadernos escolares de la Escuela Serena: un recorrido a través de sus imágenes (Rosario, 1935-1950). *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 4(3), 343-358.
- Fernández, M. C., Biselli, R. y Welti, M. E. (2008b). La imagen fotográfica como operación de registro en la Escuela Serena (Rosario, 1935-1950). *Cuadernos de Educación*, 6(6), 155-168.
- Fernández, M. C., Welti, M. E. y Guida, M. E. (2009). Maestros rurales: proyectos y experiencias de formación y capacitación (1950-1972). En E. Ossanna (coord.), *Sobre viejos y nuevos saberes. Educación, trabajo y producción en la provincia de Santa Fe* (pp. 227-244). Laborde Editor.
- Fernández, M. C., Welti, M. E., Biselli, R. y Guida, M. E. (2014). *Olga y Leticia Cossettini en la Escuela Serena. Cultura, Imagen y Pedagogía (Rosario, 1935-1950)*. Laborde Editor.
- Fernández, M. C. y Soto, A. (2018). El teatro de títeres en la Escuela Serena. Rosario, Provincia de Santa Fe, Argentina (1935-1950). *History of Education in Latin America-HistELA*, 1, e16402, pp. 1-14.
- Fernández, S. y Caldo, P. (2013). *La maestra y el museo: gestión cultural y espacio público, 1939-1942*. El Ombú Bonsai.
- Fernández, S. (2015). Olga Cossettini en el laberinto de la sociabilidad política santafesina (Argentina, 1937-1943). *Revista brasileira história educação*, 15(1), 171-199.
- Fernández, S. y Yunis, M. (2016). Notas serenas. Las hermanas Cossettini y la enseñanza de la música en su experiencia educativa en Rosario, Argentina. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 6(7), 69-86.

- Fernández, S. (2019). Olga Cossetini y el Colegio Libre de Estudios Superiores en Rosario (Argentina), 1939-1940. *Historia y Sociedad*, (36), 133-159.
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Edhasa.
- Frechtel, I. (2024). La escuela nueva en la historiografía de la educación en la argentina: un balance posible para un campo de estudios. *Revista Brasileira De História Da Educação*, 25(1), e355.
- Frechtel, I. (2023). Formas de circulación del conocimiento pedagógico renovador en el argentina: revistas, visitas pedagógicas y exilios, en E. Galak, A. Abramowski, A. Assaneo e I. Frechtel (comps.), *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación* (pp. 19-34). UNIPE/SAIEHE.
- Grigorieva, R. (1944). *Diario de una maestra rusa: la raigambre espiritual de un nuevo pueblo*. México Lee.
- Hartman G. y Shumaker, A. (1939). *Creative Expression. The Development of Children in Art, Music, Literature and Dramatics* The Progressive Education Association. E.M. Hale and Company.
- Kilpatrick, W. H. (1940). *Group Education for Democracy*. Association Press.
- Lera, C., Genolet, A., Rocha, V., Schoenfeld, Z., Guerriera, L. y Bolcatto, S. (2021). Trayectorias: Un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del Trabajo Social. *Cátedra Paralela*, (4), 33-39.
- Linton, R. (1956). *Estudio del hombre*. 3a ed. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lombardo Radice, G. (1934). *Lezione di didattica. Il problema dell'educazione infantile*. Athena fanciulla. R. Bemporad & Figlio Editori.
- Lombardo Radice, G. (1936). *Lezioni di Didattica, e Ricordi di esperienza magistrale*. Sandron.
- Mannheim, K. (1946). *Libertad y planificación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marshall, L. y Goetz, R. (1936). *Curriculum-making in the social studies*. Charles Scribner's Sons.
- Menin, O. (1998). El ensayo de "escuela serena" realizado por las hermanas Cossetini en la República Argentina. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 24(1). <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000100011>
- Mosso, A. (2016). Una aproximación a la forma de enseñar las Ciencias Sociales en la experiencia escolanovista de Olga y Leticia Cossetini, Rosario, 1935-1943. *Clío & Asociados* (23), 79-90. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8146/pr.8146.pdf
- Módelo, V. (2016). Análisis histórico-demográfico de la inmigración en la Argentina del Centenario al Bicentenario. *Papeles de Población*, 22(89), 201-222.
- Ortega Esteban, J. y Mohedano Sánchez, J. (1986). Fuentes bibliográficas para el estudio de la recepción de la pedagogía extranjera en la España del primer tercio del siglo xx (1898-1936) (II). *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, (5), 475-501.
- Pacotti, A. (1992). *Olga Cossetini y la Escuela Serena*. Ediciones de Aquí a la Vuelta.
- Pelanda, M. (1995). *La escuela activa en Rosario: la experiencia de Olga Cossetini*. Ediciones IRICE.
- Pellegrini Malpiedi, M. (2020). Leticia Cossetini: la mujer detrás de la maestra. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, viii(15), 64-84.
- Reisin, P. R. (2023a). Maestros cruzando fronteras, experiencias y saberes entre Uruguay y México (1930-1960). En E. Galak, A. Abramowski, A. Assaneo e I. Frechtel (comps.), *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación* (pp. 63-76). UNIPE/SAIEHE.

- Reisin, P. R. (2023b). De lo pedagógico a lo político. Misiones socio-pedagógicas en Uruguay. (1945-1960). *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, (18), 99-133.
- Revel, J. (2005). *Un momento historiográfico*. Manantial.
- Scagliola, G. (2018). Una experiencia desconocida: las Misiones Socio-Pedagógicas en Uruguay (1945-1959). *Revista del IIIE*, (44), 37-50.
- Serra, M. S. y Welti, M. E. (2018). La Escuela Nueva en Rosario: Olga Cossettini y la Escuela Serena. En *Educadores con perspectiva transformadora* (pp. 39-66). Flacso-Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe.
- Serra, M. S. y Díaz, J. (2009). Olga y Leticia Cossettini: ¿maestras, mujeres e intelectuales?. *Educación, Lenguaje y Sociedad, Revista de la Universidad Nacional de La Pampa*, 6(6), 233-250.
- Stagno, L. (2023). La política editorial de Lorenzo Luzuriaga: prensa pedagógica y colecciones de libros en la circulación transnacional de la Escuela Nueva. En E. Galak, A. Abramowski, A. Assaneo e I. Frechtel (comps.), *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación* (pp. 187-202). UNIPE/SAIEHE.
- Volpicelli, M. (2018). La "scuola serena" in Argentina: un inedito scambio epistolare (Olga Cossettini-Giuseppe Lombardo Radice). *Ricerche Pedagogiche*, LII (206), 54-71.
- Vilanou Torrano, C. (2023). Joaquín Xirau (1895-1946): la paideia humanista y espiritualista transterrada. *TSN Transatlantic Studies Network*, (15), 79-100. <https://doi.org/10.24310/TSN.2023.vi15.18161>
- Washburne, C. (1940). *A living philosophy of education*. The John Day Company.
- Wright Mills, C. (1964). *Poder, política, pueblo*. Fondo de Cultura Económica.
- Xirau, J. (1945). *Cossío y la educación en España*. El Colegio de México/FCE.
- Xirau, R. (1994). Memoria de Joaquín Xirau. *Revista de la Universidad de México*, (520). <https://www.revistadelauniversidad.mx/releases//520>.
- Ziperovich, R. (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 A. Puiggrós (dir.), *Escuela, Democracia y Orden* (pp. 161-256). Galerna.
- Zimmermann, E. (2017). Estudio introductorio. Una nota sobre nuevos enfoques de historia global y transnacional. *Estudios Sociales del Estado*, 3(5), 12-30.

El escolanovismo en la trayectoria de prudencio Oscar Tolosa, pedagogo, escritor y funcionario del primer peronismo (1932-1955)

The New School movement in the career of Prudencio Oscar Tolosa, pedagogue, writer and official of the first Peronist government (1932-1955)

Mercedes Vergara Cruz*

Resumen

El artículo se inscribe en la historia de la educación con elementos de la historia intelectual y social. Su objetivo es analizar la influencia de la Escuela Nueva en Argentina a partir de la trayectoria de Prudencio Oscar Tolosa, pedagogo, escritor y funcionario del primer peronismo (1932-1955). A partir del estudio de su biografía y fuentes hemerográficas, se exploran sus posturas pedagógicas y su alineación con el peronismo. Se destaca su papel como director de la revista *La Obra*, donde difundió ideas escolanovistas y promovió la renovación educativa. Durante el peronismo, Tolosa integró la burocracia estatal, redactando los Programas de enseñanza primaria de 1949, que combinaban principios escolanovistas con la doctrina justicialista. El estudio concluye que la Escuela Nueva no fue absorbida por el peronismo, sino que las ideas pedagógicas renovadoras se entrelazaron con el contexto político de la época.

Palabras clave: Escuela Nueva, trayectoria, Prudencio Oscar Tolosa, pedagogo, burocracia estatal, peronismo.

* Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: mercedes.vergara@gmail.com

Cómo citar este artículo:

Vergara Cruz, M. (2026). El escolanovismo en la trayectoria de prudencio Oscar Tolosa, pedagogo, escritor y funcionario del primer peronismo (1932-1955). *Revista Mexicana de Historia de la Educación, Dossier*, 2026, 269-294. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v14i27.736>



Abstract

*The article is part of the history of education with elements of intellectual and social history. Its objective is to analyze the influence of the New School movement in Argentina through the trajectory of Prudencio Oscar Tolosa, a pedagogue, writer, and official of the first Peronist government (1932-1955). By studying his biography and hemerographic sources, the research explores his pedagogical stances and alignment with Peronism. It highlights his role as director of the magazine *La Obra*, where he promoted New School ideas and educational renewal. During Peronism, Tolosa became part of the state bureaucracy, drafting the 1949 Primary Education Programs, which combined New School principles with Justicialist doctrine. The study concludes that the New School movement was not absorbed by Peronism but rather the new pedagogical ideas intertwined with the political context of the time.*

Keywords: New School, career, Prudencio Oscar Tolosa, pedagogue, state bureaucracy, Peronism.

Introducción

El lunes 28 de marzo de 1949 se realizó en el Ministerio de Educación el nombramiento y juramento de fidelidad a la Constitución Nacional por parte de las más altas autoridades de ese Departamento de Estado. Entre los funcionarios nombrados, se encontraba Prudencio Oscar Tolosa, flamante Secretario de Didáctica del Consejo Nacional de Educación.

En el *Boletín del Ministerio de Educación de la Nación Argentina* se menciona que la ceremonia tuvo lugar por la tarde, presidida por el Ministro de Educación, doctor Oscar Ivanissevich, seguido de una nutrida concurrencia. El acto se caracterizó “por sus perfiles emotivos”, alcanzando su culminación cuando el doctor Ivanissevich obtuvo la respuesta a la fórmula de fidelidad “por Dios y por la Patria ante los Santos Evangelios” (*Boletín del Ministerio de Educación*, 1949: 867). Se reafirma la fidelidad no sólo a Dios y a la Patria, sino al gobierno peronista que los había nombrado. Es el acto que encumbraría a Tolosa —pedagogo promotor de la pedagogía renovadora de la Escuela Nueva— dentro de la élite burocrática responsable de la educación y de la transmisión del ideario político del régimen.

El propósito de esta investigación es estudiar a la Escuela Nueva teniendo en cuenta la complejidad de su definición, su recorrido y la experiencia de Prudencio Oscar Tolosa, uno de sus adherentes en Argentina, como hilo conductor del periodo. El interés está puesto justamente en esos límites difusos que presenta el movimiento desde su inicio a fines del siglo XIX puesto que tendrá

la flexibilidad necesaria para combinarse con elementos políticos, pedagógicos, ideológicos y religiosos de diverso signo. Diferentes pedagogías componen y coadyuvan a la conformación de la Escuela Nueva. Aquí se intenta indagar en los itinerarios de la Escuela Nueva en Argentina durante las décadas de 1930 y 1940 hasta mediados de la de 1950 a partir de la historia del profesor Tolosa, pedagogo escolanovista, escritor y funcionario del primer peronismo.

La indagación en una historia de vida, mediante el seguimiento de su trayectoria en archivos escolares, permitió dar respuesta a los objetivos que orientaron este trabajo. Los propósitos fundamentales han sido: observar los itinerarios de la Escuela Nueva en la trayectoria de Prudencio Oscar Tolosa, dar cuenta de su postura respecto del campo pedagógico de la época, describir sus propuestas, indagar en los cambios de ideas y de cargos en su trayectoria durante el periodo estudiado y, por último, investigar en qué medida sus ideas escolanovistas se alinearon con las premisas pedagógicas del peronismo.

Para elaborar esta investigación, se recurrió no sólo a un trabajo de archivo focalizado en el relevamiento y análisis de fuentes hemerográficas como las revistas *La Obra* y *El Monitor de Educación Común*, sino también a la obra literaria completa de Tolosa. Se la ha analizado siguiendo el orden cronológico de su publicación para reconocer las continuidades y los cambios en cuanto a sus ideas, y al énfasis dado a diferentes temas. Sus libros de lectura *Cielo azul*, 1935; *Voces del mundo*, 1935 y 1936; *Proa*, 1935 y aquellos publicados en las décadas de 1940 y 1950 *Charlas de recreo*, 1947; *Al pasar*, 1955a, *Pampa de estrellas*, 1955b, *Tierra Gaucha*, 1955c dan cuenta de la trayectoria pedagógica del intelectual y maestro.

El trabajo de archivo incluyó una investigación realizada en la Biblioteca Nacional del Maestro, y también en algunos archivos escolares, como el de la Escuela Normal Mariano Acosta, de la que Tolosa egresó como profesor normal en letras. También se indagó en la Escuela Normal N° 5 General Martín Miguel de Güemes, ubicada en Barracas y dirigida por Clotilde Guillén de Rezzano, miembro del grupo de escolanovistas al que pertenecía Tolosa. Por otro lado, el archivo de la Escuela Normal N° 4, del distrito 1, de Catedral al Norte, José María de Estrada proveyó de documentación histórica relevante para el estudio de la trayectoria de Tolosa. Finalmente, el archivo del Instituto Bernasconi también posee legajos que verificaron su rol como director.

Este artículo comprende tres partes. En el primer apartado, se caracteriza a Prudencio Oscar Tolosa como un maestro escolanovista referente de la renovación educativa en Argentina. Se destaca su rol en la revista *La Obra* y su adhesión a los principios escolanovistas. Se analiza cómo combinó su pluma

de periodista educativo y de pedagogo con los principios fundamentales de la Escuela Nueva. En segundo lugar, se recorre su trayectoria en el sistema educativo. Prudencio Oscar Tolosa fue un funcionario pedagógico clave en el sistema educativo argentino durante el peronismo. Desde su labor como maestro y director hasta su desempeño en cargos de gestión, impulsó una renovación escolar inspirada en la Escuela Nueva. Como intermediario entre las políticas oficiales y las prácticas escolares, contribuyó decisivamente con los Nuevos Programas de 1949, combinando compromiso pedagógico y lealtad política. Por último, la idea de “Nueva educación” impulsada por Tolosa se articulaba directamente con el proyecto político de la “Nueva Argentina” del primer peronismo. Como señala Ferreyra (2016) “Los maestros eran responsables de educar al hombre argentino para la nueva Argentina”. Más que una simple renovación de programas, proponía una transformación de la escuela desde el compromiso del maestro con el trabajo cotidiano en el aula. Inspirado en los principios de la Escuela Nueva, Tolosa promovía una educación anclada en la realidad social del país, destacando valores como el esfuerzo, la salud, el trabajo y el sentido comunitario, en textos escolares que también reforzaban el adoctrinamiento mediante figuras históricas ejemplares.

Un maestro escolanovista

Prudencio Oscar Tolosa fue un pedagogo y escritor que promovió las ideas de la Escuela Nueva a partir de la década de 1930 y hasta la de 1950. Su primer espacio de difusión fue como director de la revista *La Obra* durante doce años (1932-1945). La revista fue “un órgano de expresión del escolanovismo argentino oficial” (Frechtel, 2021). Dentro del heterogéneo universo de revistas educativas, *La Obra* era una propuesta orientada a la práctica concreta del aula. Engrosaba la cultura empírica de los docentes, quienes por medio de ella mantenían a una relación de autonomía, pero también de convergencia con los científicos académicos y con los administradores de la educación (Finocchio, 2009). Surgió como iniciativa privada de un grupo de maestros, exalumnos de la Escuela Normal Mariano Acosta. En los primeros años estuvo marcada por esa cultura normalista. Era posible encontrar artículos de Rodolfo Senet o Víctor Mercante.¹ Pero poco

¹ Rodolfo Senet (1872-1938) Pedagogo y psicólogo experimental nacido en San Martín (provincia de Buenos Aires). Fue profesor de antropología pedagógica y psicología anormal en la Facultad de Ciencias de la Edu-

tiempo después siguió los postulados de la Escuela Nueva que se veían traducidos en prácticas de enseñanza. Se hizo eco del rechazo al positivismo y al cientificismo a partir de sus colaboradores, como Juan Mantovani, Lorenzo Luzuriaga, John Dewey, Maria Montessori, Adolphe Ferriere, entre otros. Principalmente, promovió una nueva pedagogía que difundía un paidocentrismo derivado de un naturalismo pedagógico procedente de Rousseau y Pestalozzi que reforzaba el papel del alumno en la escuela. Avanzando en el tiempo, durante las décadas de 1940 y 1950, con la masificación del sistema educativo, las maestras llegaron a tener su ejemplar de *La Obra* en el escritorio y hasta daban clase con la revista. *La Obra* diferenciaba a sus lectores de los docentes rutinarios y les proponía prácticas novedosas que rompían con la pedagogía tradicional. Se invitaba a renovar las prácticas e ideas pedagógicas y a ser partícipe del cambio en la educación. Asimismo, se evidenciaba una primacía de público femenino entre sus lectores. En este contexto, las mujeres fueron incorporadas como trabajadoras “aptas” para tareas de enseñanza, basándose en estereotipos que asociaban lo femenino con la dulzura, la paciencia y la maternidad. En la revista, a partir de sus secciones sobre el hogar o la moda y publicidades de peluquerías, peleterías, sombreros, medias, entre otros objetos de consumo se demuestra la dedicación editorial a su público mayoritario (Finocchio, 2009).

Bajo la dirección de Tolosa, la revista *La Obra* fue el escenario usual de unión de este grupo de pedagogos. Esta “sociabilidad renovadora” (Frechtel, 2021) nació en la Capital Federal de la Argentina y en particular se originaba en la Escuela Normal de Profesores N°2 Mariano Acosta. Prudencio Oscar Tolosa egresó de ahí en 1919 como profesor en Letras. Julián Musmanno, codirector de la revista junto a él, egresó en el mismo año como maestro normal, como también lo hizo

cación de la UNLP (La Plata) y director del Laboratorio de psicología en la Escuela Normal “Mariano Acosta” (CABA). Ocupó cargos como inspector de enseñanza secundaria (1906), interventor interino y presidente de la UNLP, y fue miembro de la Academia Nacional de Ciencias. Autor de numerosas obras, entre éstas *Evolución y educación* (Dolores, 1901), *La educación primaria* (Buenos Aires, 1909); *Elementos de psicología* (La Plata, 1924) *Psicología de la adolescencia, de la pubertad y de la juventud* (1940). Víctor Mercante (1870-1934) Educador nacido en Merlo (Buenos Aires). Se formó en la Escuela Normal de Paraná (Entre Ríos), trabajó como maestro en San Juan (1890-1894) y dirigió la Normal de Mercedes (BA) (1894-1905). En 1908 presidió la Sociedad de Psicología de Buenos Aires. Fue organizador de la Sección Pedagógica de la UNLP en 1906 (iniciativa de Joaquín V. González) y en 1914 se convirtió en primer decano de la recién creada Facultad de Ciencias de la Educación (La Plata), la primera en su tipo en Sudamérica. Se desempeñó como inspector general de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en el Ministerio de Instrucción Pública, colaborando con Saavedra Lamas en la reforma secundaria. Fue un impulsor de la pedagogía científica, positivista y laica, según influjos franceses y de la psicología experimental.

Hugo Calzetti, Luis Arena y Jorge Pedro Arizaga, en 1922. Todos ellos escribieron artículos en *La Obra*.

Se podría incluir a Tolosa dentro del grupo que Adriana Puiggrós clasificó como “escolanovistas orgánicos”.² En sus escritos proponía una renovación educativa, pero no rompía con el currículo tradicional. La crisis de la democracia que se vivía internacionalmente, luego de la crisis del 30, el surgimiento del fascismo italiano y luego del nazismo, revelan un contexto donde miembros de la sociedad civil fueron parte de ese apoyo al giro hacia regímenes dictatoriales. La figura de Hipólito Yrigoyen era blanco de críticas entre sus opositores y en medios de prensa. En el ámbito educativo, varios escolanovistas orgánicos apoyaron al gobierno que puso fin a la democracia en 1930 (Frechtel, 2021). En el golpe del 6 de septiembre, la revista *La Obra* apoyó a Uriburu y a Juan B. Terán como presidente del Consejo Nacional de Educación (CNE). Este último contemplaba reivindicaciones antilaicistas y espiritualistas. Tolosa, junto a Mas, Musmanno y algunos más aparecieron como directores de *La Obra* firmando una carta (hoja suelta dentro de la revista) dirigida al Presidente del Consejo Nacional de Educación, Juan B. Terán, en la que se daba el apoyo explícito a la “revolución”. Así lo expresan de forma categórica, desde su encabezamiento:

En nuestro carácter de maestros y ciudadanos plenamente identificados con la patriótica Revolución que el Gobierno Provisorio encarna y en nuestra condición de directores de la revista de educación *La Obra* (...), venimos ante el Señor Presidente y, como mejor corresponda (*La Obra*, 1930, año X, núm.11).

En dicho contexto, el CNE, organismo colegiado compuesto por funcionarios de diferente extracción política, puso en práctica una reforma moderada del currículo y de las prácticas docentes que combinaba una filosofía espiritualista, la renovación de la escuela activa, la psicología experimental y la propaganda patriótica. Su orientación fue nacionalista y utilitaria, buscaba la integración social y la resolución de problemas cotidianos (Ascolani, 2019).

² Adriana Puiggrós (1992) utiliza el término “orgánico” para clasificar a este grupo dentro de la Escuela Nueva. Ella estudia diferentes propuestas alternativas, que se desplegaban en paralelo e incluso dentro del sistema de instrucción pública centralizado y estatal. Dentro de éstas, clasifica distintas posiciones: la orgánica, la radicalizada y la transgresora (6o). En la posición orgánica, los postulados de la Escuela Activa se adecuan con el discurso normalizador. Este grupo no transgredía el currículo escolar, es decir que su práctica renovadora se situaba dentro de los parámetros del currículo tradicional.

La Obra ha sido una fuente fundamental para la biografía de Prudencio Oscar Tolosa, por ser el medio donde plasmó sus ideas como parte del grupo de escolanovistas que contribuyeron con la revista durante el periodo en que él fue su director. Al ser una revista que incluía diversos artículos sobre pedagogía, además de literatura de autores nacionales e internacionales, la voz de aquéllos se hacía escuchar a partir de sus páginas y gracias a la venia de Tolosa.

Algunos de los diversos temas que conforman la renovación pedagógica³ se encuentran presentes tanto en *La Obra* bajo la dirección e impronta de Tolosa, como en su obra literaria.⁴

El eclecticismo de la renovación educativa se aprecia en varios aspectos: en su dimensión internacional, y también desde lo pedagógico donde conviven estrategias renovadoras y otras conservadoras (Pineau, 1999). Respecto de la característica internacional del movimiento, en *La Obra* se demuestra la admiración que revelaba Tolosa por varios referentes escolanovistas de diferentes nacionalidades e ideologías. El profesor los unía a todos en el movimiento:

Las nuevas ideas educacionales comenzaron a correr y a difundirse y a vulgarizarse, Kerschersteiner, Decroly, Montessori, Lomardo-Radice, Ferriere y tantos otros llegaron a sernos familiares. Se oía hablar por ahí de Escuela del trabajo, de la Casa de los niños, del Plan Dalton, de L'Ecole de l'Hermitage, de la Escuela Serena, de escuela activa... (Tolosa, 1932: 392).

La Obra incluía varios artículos que hacían referencia a las nuevas pedagogías. El apartado sobre métodos pedagógicos que ya estaba a cargo de Clotilde Guillén de Rezzano⁵ y se llamaba “La Escuela Nueva en Acción”, en 1930 tomó el

³ Los temas propios de la Escuela Nueva aquí seleccionados se corresponden con aquellos 30 principios expuestos por Lorenzo Luzuriaga en su trabajo *La nueva escuela pública* y que fueron establecidos en el *Bureau International des Ecoles Nouvelles*, desarrollados por Adolphe Ferrière y aceptados por sus principales actores durante el primer Congreso de las Escuelas Nuevas realizado en 1919 en Calais, Francia.

⁴ Se intenta respetar un orden cronológico de temas vinculados con la Escuela Nueva en este análisis, pero en algunos casos ha sido difícil sostenerlo puesto que se superponen o que perduran en el tiempo.

⁵ Clotilde Guillén de Rezzano (1881-1951). Fue profesora normal, egresada de la Escuela Normal N°1 de Buenos Aires, Capital Federal. Se dedicó a la docencia y estudió en la Facultad de Filosofía y Letras. El Consejo Nacional de Educación le confiere el cargo de Inspectora de Economía Doméstica, que ejerce hasta 1909, y la envía a Europa para conectarse con las recientemente surgidas ideas escolanovistas. El 16 de febrero de 1909 se funda la “Escuela Normal de Maestras de Barracas al Norte” a partir de un decreto del entonces presidente Figueroa Alcorta y de su Ministro de Instrucción Pública Rómulo Sebastián Naón. En la escuela normal pondrá en práctica una serie de experiencias con Centros de Interés, haciendo importantes aportes y reformas a las concepciones sostenidas por la Escuela Nueva. También publicó numerosos artículos en las

título de “La Escuela en Acción” perdiendo el término “nueva” (Frechtel, 2020: 113). Durante la dirección de Tolosa, esta sección exhibía experiencias educativas, como la que llevaba adelante Clotilde Guillén de Rezzano en la Escuela Normal N° 5 de Capital, sobre los Centros de interés donde se aplicaba el método decroliano. Tolosa compartió con Clotilde Guillén de Rezzano los cursos de Escuela Nueva para maestros organizados por la Liga de la Nueva Educación, presidida por Rezzano. Así, en enero de 1933, la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires fue sede de varios cursos de corte escolanovista, entre éstos: “Los centros de interés y la técnica de la Escuela Activa” por Clotilde Guillén de Rezzano, mientras que el profesor P. Oscar Tolosa, impartía “El Plan Dalton y nuestra escuela”, José Mas, “Renovación de nuestro trabajo escolar”, José Rezzano “La didáctica de la Escuela Nueva” (Cucuzza, 2017).

En línea con esta tendencia, en una nota titulada “En el nuevo derrotero”, se citaba un discurso pronunciado por Tolosa en la Inspección General, en el que se destacaba que:

El niño será el eje fundamental en cuyo alrededor girará la atención del Consejo, ya que el niño es por antonomasia, la escuela misma. Se fijarán con exactitud sus intereses, sus apetitos, las exigencias de su educación, y los derechos que le asisten y que deben ser respetados por un régimen escolar que pretende estar al servicio de la infancia para cultivar las innúmeras potencias en ella contenidas (*La Obra*, 1932, año XII, núm.6, p. 241).

Un tema central en los escritos de Tolosa era el rol del maestro como agente de cambio. El “amigo maestro” era un tema clave para la hegemonía de las ideas renovadoras. El maestro debía tener libertad a la hora de enseñar.

La acción del maestro con sus alumnos tiene mucho de la creación artística: nosotros podemos decir si una obra de arte es buena o es mala, pero no podemos decirle al artista que la haga de esta o de aquella manera, porque eso traería como consecuencia negar su espontaneidad, encadenar su espíritu, esterilizar su vitalidad, y la obra que resultaría sería fría, académica, muerta (Tolosa, 1938: 742).

revistas: *El Monitor de la Educación Común*, *La Obra* y *Nueva Era*. Entre sus libros, se encuentran: *Consejos a las futuras maestras* (1921), *Miguel Cané: Ensayo Crítico* (1922), *La nueva educación y la escuela activa* (1928), *Los centros de interés en la escuela* (1929), *Hacia la Escuela Activa* (Imprenta López 1934) (Archivo Histórico, Museo Clotilde Guillén de Rezzano).

En su función de director de escuela, Tolosa añoraba que sus maestros fueran artistas porque el artista es creador, no repetidor de formas.

Por otro lado, el profesor, siguiendo la postura utilitaria de la época, sugería a los maestros tener contacto con la naturaleza, llevar a los alumnos a granjas, y animarlos a realizar actividades en una huerta; o vincularse con agrónomos para proveer de saberes relacionados con el campo y así enseñar estos quehaceres a los niños (Ascolani, 2019).

En cuanto al trabajo manual, propio de las ideas escolanovistas, Tolosa exhibía su relevancia respecto de cómo organizar la vida de la escuela: el objetivo debía ser enseñarle al niño desde pequeño a amar el trabajo, a bastarse a sí mismo. El niño podía aprender oficios de sus padres, en el taller, en la chacra, en el campo o en la fábrica. Pero en la escuela, el maestro podía continuar esa educación en tanto partícipe de la autoridad moral que tenían los padres. En cuanto a las actividades que realizaba el niño, éstas debían provocar un trabajo. Así el maestro podía plantear problemas que el estudiante tenía que resolver, o le proporcionaba elementos para que él pudiera trabajar por sí mismo, como la consulta de un libro, el trazado de un mapa, la observación de una planta o de un animal, la realización de un experimento de física o de química, la medición de una superficie. Los alumnos podían trabajar solos o en grupo, pero en todas estas actividades había trabajo eficaz.

La trayectoria del profesor Tolosa en el sistema educativo

Durante su trayectoria, Tolosa impulsó las ideas escolanovistas a partir de su trabajo en escuelas, como escritor de libros de lectura y en la gestión pública. Las ideas de la Escuela Nueva estuvieron presentes en los cambios políticos mediante la circulación de textos y programas educativos o reformas. La obra de Tolosa refleja esa continuidad de la renovación pedagógica durante el peronismo. Así, el pedagogo escribió textos de lectura para la escuela primaria y creó junto a otros funcionarios de la Secretaría de Didáctica, un programa educativo de corte escolanovista que se puso en vigencia a partir de 1949.

Para comprender el lugar de Tolosa en el sistema educativo, esta investigación utiliza la caracterización tanto de intelectual como de funcionario estatal de segunda línea.

Flavia Fiorucci y Laura Rodríguez (2018) presentan las trayectorias de varios profesionales, productores culturales. Ellas sostienen que en el campo intelec-

tual no hay que pensar únicamente en los grandes creadores de doctrinas, sino también en un conjunto amplio de profesiones intelectuales cuyas tareas se conjugan con “la pretensión científica, el realismo político y la ambición profética” (Altamirano, 2006: 112-113).

En relación con las biografías que citan dichas autoras sobre Herminia Brumana y Olga Cossettini, se señala que muchos redactaron memorias, diarios de viaje, novelas, escribieron y publicaron libros con los que asumieron un posicionamiento social, político y teórico. De esta manera, intentaron transformar la realidad que los rodeaba. Pienso que el caso de Tolosa podría circunscribirse a este grupo de intelectuales, que con su obra intentaba modificar la vida de otros maestros, de sus alumnos y buscaba trascender el ámbito educativo, como por ejemplo al asumir un cargo político.

Tolosa fue miembro de un grupo de intelectuales que poseían un capital cultural diferenciado, el saber sobre teorías pedagógicas nacionales y extranjeras, el ejercicio del periodismo educativo, el ser convocado para dar conferencias, el legado en sus escritos, poesías, textos de lectura. Finalmente, al aceptar una posición como funcionario estatal también se lo ubica dentro de la categoría de “intelectual”. Siguió una trayectoria en aspectos similares a la analizada por Laura Rodríguez sobre Juan Francisco Jáuregui (1870-1960). Ambos fueron directores de un colegio nacional, colaboraron en medios de prensa, fueron simpatizantes de un partido político, organizaron conferencias pedagógicas, crearon proyectos como huertas. Fueron inspectores, escribieron artículos con recomendaciones para los inspectores. Jáuregui y Tolosa tenían una inclinación nacionalista, pensaban que había una necesidad de reforzar la educación nacionalista y adecuar la escuela a necesidades prácticas. Por último, ambos pensaban que había que ser más comprensivo y menos autoritario con los estudiantes y con los maestros.

Por otro lado, si uno inclinara la balanza hacia el aspecto más político de la trayectoria del profesor Tolosa, se lo podría ubicar dentro de los funcionarios estatales de “segunda línea”. Ranaan y Panella (2013) en su estudio sobre el liderazgo peronista subalterno, aluden a los funcionarios de segunda línea para presentar a los intermediarios entre el líder, Perón y distintos grupos sociales. El peronismo necesitó de ellos para materializar su poder antes y durante el gobierno de Perón. Estos funcionarios volcaron su experiencia, establecieron vínculos con el poder político, gremial y empresario y promovieron el apoyo al líder. Eran, según Ranaan y Panella, “los hombres detrás del Hombre” que gozaban de la confianza directa de Perón y Evita. Procedían del ejército, de la actividad política,

del movimiento obrero, del mundo empresarial y académico. Ocuparon cargos ministeriales o secretarías.

El profesor Tolosa pertenecía a este grupo dentro de la burocracia de liderazgo peronista. Si bien su recorrido como maestro y director fue más local, en la ciudad de Buenos Aires, su rol como director de *La Obra* y como escritor de artículos de revistas pedagógicas y de libros de lectura para la escuela primaria tuvo alcance nacional. Por último, ocupó la Secretaría de Didáctica y fue jefe interino del Departamento de Didáctica, cargos que demuestran su pertenencia al círculo de intermediarios que consolidaban el poder de Perón.

Uno de los primeros pasos que dio el profesor Tolosa en el sistema educativo fue como vicedirector de la Escuela N°4 de Catedral al Norte a partir de 1935. La Casa Escuela o Escuela Modelo de Catedral al Norte, había sido inaugurada en 1860. Por sus aulas transitaban prestigiosos profesores y personajes importantes de la vida política del país.

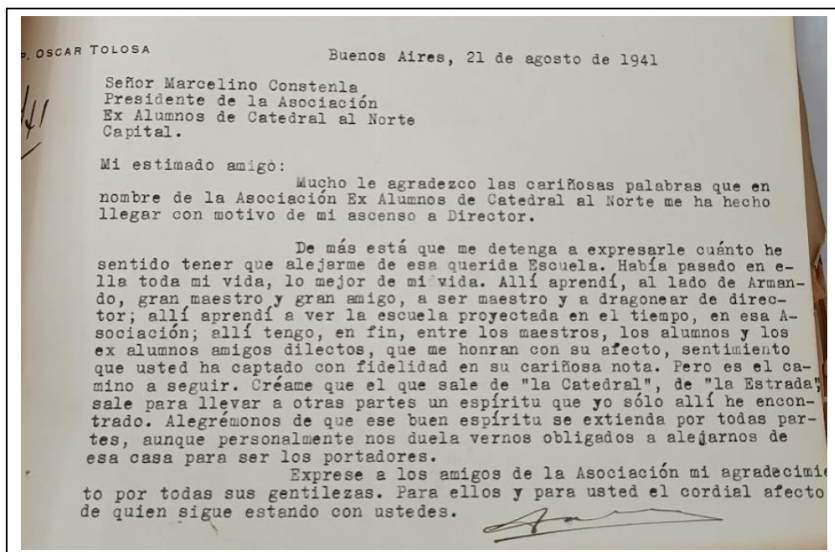
Una de las acciones que sobresalen en el período de Tolosa como vicedirector de la Escuela N°4 es la búsqueda e inauguración de un campo de deportes. Las palabras del presidente de la subcomisión de deportes de la escuela, Roberto Inschetti Vieytes dan cuenta de la participación del vicedirector en esta adquisición: “En el año 1929, el señor Vice-director de la escuela, don P. Oscar Tolosa, sincero colaborador en nuestra obra, acompañado por mí, ambuamos por varias oficinas públicas, solicitando un terreno para un campo de deportes.” (Asociación de exalumnos de Catedral al Norte-Archivo 1938-1942). La escuela consiguió un campo de deportes varios años después, pero se reconoce aquí el apoyo que dio Tolosa a la gestión.

En su recorrido como docente, en 1941, pasa de vicedirector de la Escuela Normal N°4 del Distrito 1° a director de la escuela N° 17 del Consejo Escolar 1° (*El Monitor de Educación Común*, 1941: 115). En una carta que recibe Tolosa fechada el 5 de agosto de 1941, la asociación de exalumnos de la escuela Catedral al Norte, le manifiesta su afecto. Los autores son el presidente y secretario de dicha asociación y encabezan la carta diciendo:

De toda estima y respeto, expresándole las más cordiales felicitaciones con motivo de su merecido ascenso al cargo de director de la Escuela N° 17 del Consejo escolar 1° [...] pláceme manifestarle que en sus veinte años transcurridos en esta vieja casa de estudios ha sabido ganarse el afecto y respeto de los exalumnos de la misma, quienes lo recordarán siempre con cariño (Asociación de exalumnos de Catedral al Norte-Archivo 1938-1942).

La respuesta del maestro no demoró mucho; el 21 de agosto de 1941 Tolosa se expresa por escrito, en la siguiente carta dirigida a Marcelino Constenla, presidente de la Asociación de Exalumnos de la escuela:

Carta a Marcelino Constenla



Fuente: Tolosa, P. Oscar, Asociación de exalumnos de Catedral al Norte-Archivo 1938-1942.

Se aprecia el tono cercano que expresa Tolosa hacia los exalumnos y el gran cariño que siente hacia la Escuela Catedral al Norte, comenzando por "Mi estimado amigo". Tolosa siente pesar de alejarse de la escuela como maestro y directivo "cuánto he sentido tener que alejarme de esa querida Escuela". Llama la atención el término "dragonear" que se infiere que querría decir practicar o foguearse con el cargo de director, que también demuestra ese tono afable del profesor hacia sus ex estudiantes y al mismo tiempo, su intención de crecer como profesional de la enseñanza, su ambición de ser director. Por otra parte, fue una autoridad escolar distinguida, junto a Francisco Armando, a quien admiraba evidentemente. Se comprueba el buen desempeño del maestro Tolosa como vicedirector y el reconocimiento por parte de la escuela. Esta gestión le permitió llegar a ser director de la escuela N° 17 del Consejo escolar N° 1.⁶

⁶ El Consejo Escolar N° 1 (Capital Federal) fue el distrito escolar de la Ciudad de Buenos Aires donde, entre circa 1920 y 1936, el inspector técnico José Rezzano puso en práctica la llamada "Reforma Rezzano" (Sistema

A partir de 1940, mientras Tolosa ejercía un cargo directivo escolar, el *Monitor de Educación Común* informa que el profesor pasaría a ser vocal del Instituto Superior de Cultura del Magisterio. Este órgano propendía al perfeccionamiento de la capacidad profesional de los docentes, buscaba estudiar los problemas relativos a la educación pública, primaria y, estimular y hacer conocer la obra de los maestros que enaltecían al magisterio argentino y reafirmaban el sentimiento de argentinidad (*El Monitor de Educación Común*, 1940: 131). En este, tal vez, primer peldaño en su carrera burocrática en la educación, Tolosa empezaba a ser parte de esa “nobleza estatal” (Bourdieu, 1993) que pasa por las grandes escuelas y asciendo por mérito y, que en el caso de Tolosa llega a dirigir al resto del magisterio.

Entre los retazos de tela, como escribe Dosse (2007), que son los restos de información con los que juega el biógrafo, que se encuentran en la vida pasada de un funcionario, también aparecen detalles que revelan el sentimiento nacionalista que permanece presente en el maestro desde la década de 1930. La participación de Tolosa en el concurso por la confección de las letras de los Himnos a los Generales don José de San Martín y don Manuel Belgrano en 1947. La Secretaría de Didáctica, mediante el delegado interventor en el Consejo Nacional de Educación, resolvió modificar las letras de dichos himnos y formuló las bases para el concurso que decidiría sobre ellas. La resolución disponía, entre otras cuestiones, que las letras debían enviarse a la Inspección Técnica General de la Capital del Consejo Nacional de Educación. Además, ordenaba designar a Prudencio Oscar Tolosa, director de la Escuela N° 11 del Consejo Escolar 6° (Escuela a la que accedió luego de dirigir la Escuela N° 17) como integrantes del Jurado que decidiría quiénes serían los ganadores del concurso por las letras de los himnos a los héroes patrios (*El Monitor de Educación Común*, 1947: 175).

A partir de 1948, Tolosa dio nuevos pasos dentro de la burocracia educativa. Ese año asumió como secretario de Educación el profesor doctor Oscar Ivanissevich.⁷ Bajo su mandato, los *Nuevos Programas de enseñanza primaria* de 1949

de labor y programas). Este Consejo escolar, compuesto por varias escuelas primarias y auxiliares, fue el laboratorio institucional desde el cual se desplegó la reforma.

⁷ Oscar Ivanissevich fue secretario y luego ministro de Educación. médico, higienista, católico. Fue interventor de la Universidad de Buenos Aires entre 1946 y 1949. Era integrante del Instituto de Biotipología. Consideraba a las Fuerzas Armadas como garante del progreso del país con un discurso teñido de catolicismo. Poseía una visión organicista de la sociedad, en la cual los tópicos de patria, religión, familia y dios, se articulaban con elementos como pueblo, estado y nación. El objetivo de la educación era enfatizar la importancia de los sentimientos por sobre los pensamientos e inculcar el respeto por las tradiciones del país, junto con tres valores fundamentales que se llevaron a cabo en los programas para las escuelas primarias en 1950: disciplina, piedad y nacionalismo (Cammarota, 2010: 78).

redactados por una comisión didáctica dirigida por Tolosa evidencian la transmisión oficial de ideas renovadoras. “Desde el plano macropolítico, el Estado intervenía en el desempeño cotidiano del aula ubicando en el centro de la escena cuestiones propias del campo del saber pedagógico” (Ferreyra, 2016: 16). Dejaban atrás ideas de la pedagogía tradicional como el enciclopedismo o el monopolio del saber en la figura del maestro. Propulsaban el conjunto de principios escolanovistas para la renovación educativa. Se incluían ideas esenciales como la adaptación a las características regionales particulares de los alumnos, la necesidad de promover actividades manuales; se reducían los contenidos y se incluían cuestiones sociales propuestas en el plan de gobierno peronista.

El artículo de Gabriela Ferreyra (2022) “Educación primaria y peronismo: trayectoria de los agentes estatales que intervinieron en la primera reforma educativa (1948-1949)” es un aporte al estudio de funcionarios estatales que contribuyeron a la reforma de la escuela primaria pública bajo el primer peronismo. Entre los autores de dicha regulación se encuentran el subsecretario de Educación, Jorge Pedro Arizaga, el interventor del CNE, Federico Daus, y los secretarios de Didáctica, Luis Giordano y Prudencio Oscar Tolosa. Se confirma así la existencia de un grupo de reformadores que intentan las innovaciones desde el gobierno. Durante la gestión de Daus, la concepción pedagógica se inclinaba hacia una línea nacionalista y católica. El aporte de Tolosa al sistema educativo peronista se puede sintetizar en el énfasis que el funcionario puso en el rol del maestro como portavoz de saberes renovadores, de saberes técnico-metodológicos. Si bien el maestro fue parte del cambio político, proponía “ciertos espacios de autonomía” (Ferreyra, 2016: 14) así inculcaba libertad y creatividad a la profesión.

La designación de Tolosa en la Secretaría de Didáctica demostró el interés oficial por la incorporación de técnicos especialistas en el área pedagógica vinculada con el perfeccionamiento y capacitación del magisterio (Ferreyra, 2016). El cargo que ejerció Tolosa como secretario interventor desde 1948 implicaba también controlar que las disposiciones y decisiones del gobierno fueran cumplidas por las bases del sistema, siguiendo la cadena de mando de las diferentes instancias de la educación pública hasta llegar al docente y al niño. Desde este encumbrado lugar, Tolosa expuso en *El Monitor* los temas fundamentales de los “Nuevos Programas de enseñanza primaria” (*El Monitor de Educación Común*, 1949: 25). Este programa había sido encomendado por Federico Daus, interventor del CNE, a una comisión de Didáctica, dirigida por Tolosa. Dicho plan debía considerar la implantación del trabajo y la acción práctica como tarea escolar (Linares, 2005). La bibliografía sugerida para el docente, dentro del plan, compren-

día la lectura de los máximos referentes de la Escuela Nueva: Luzuriaga, Decroly, Claparede, Dewey, Montessori, Guillén de Rezzano, entre otros. Ferreyra (2022) destaca que Tolosa se preocupaba por el quehacer docente, la metodología, la autonomía del trabajo en el aula. Combinaba la absoluta libertad para seleccionar contenidos por parte del maestro, con una supervisión sobre el desarrollo analítico que debía estar en consonancia con la “unidad espiritual” presente en la mente del Inspector General (173). Así, el pedagogo se presenta como un funcionario leal al régimen, que sigue pautas, que propone normativas nuevas, en consonancia con el gobierno, en tanto se oponían a la tradición pedagógica precedente. Mara Petitti (2014) asevera que el estado peronista buscó unificar, ampliar, reestructurar de forma administrativa y racional el sistema educativo al crear el Ministerio de Educación en 1949 en reemplazo de la Dirección General de Escuelas. Este hecho marca “una concepción de la educación no escindida de la política”. Sin embargo, siguiendo a Petitti en su análisis sobre la relación entre el Estado y la educación, esta investigación se propone complejizar, individualizar el análisis al interior del equipo educativo gobernante bajo el peronismo, en contraposición a la visión que alude a elementos doctrinarios, centralistas y verticalistas (Plotkin, 1994). Somoza Rodríguez (1997) también discute esa idea de “adoctrinamiento” desde afuera e impuesto a una sociedad manipulada. Más que adoctrinar, la acción pedagógica intensa y simbólica buscaba cambiar el punto de vista desde el cual las personas interpretaban la realidad (Somoza Rodríguez, 2006). Al analizar el texto de Bernetti y Puiggrós (1993), Somoza Rodríguez (1997) observa que se le habría dado un rol secundario a Perón, frente a una sociedad “civil que desempeña el rol protagónico” (173).

Como parte del aparato burocrático, Tolosa contribuyó con el peronismo desde su pedagogía escolanovista. El programa, presentaba la “carpeta didáctica”, que consistía en una serie de trabajos que el niño debía realizar indicando la finalidad de cada uno. Hasta aquí la influencia de la escuela activa y utilitaria. Pero también se ve la influencia del espiritualismo en “el programa de desenvolvimiento” que abarcaba el total de las asignaturas con la excepción de matemáticas. Dichos programas procuraban desarrollar las actitudes, es decir la personalidad del niño y se focalizaba en el desarrollo espiritual del alumno. Asimismo, mantenían la organización por Asuntos, que había sido planteada en la reforma de 1936 y continuaba vigente, insistiendo en la realización fehaciente de esas unidades de trabajo. Con esa impronta escolanovista, proponía la formación de centros de interés y la práctica del método de aprendizaje por proyectos.

Las fuentes que se analizan a continuación, son obras escritas bajo los dos primeros gobiernos de Perón. Los títulos son: *Charlas del recreo* (1947), *Al pasar* (1955a), *Pampa de estrellas* (1955b), *Tierra Gaucha* (1955c). En cada una de ellas, se detectan continuidades en el pensamiento de Tolosa respecto de la fuerte presencia de la pedagogía renovadora, pero también se observan cambios provocados por el contexto peronista. Se seleccionan caracteres fundamentales del escolanovismo presentados por Luzuriaga, siguiendo al Bureau International d'Education de Ginebra, dirigido por Adolphe Ferriere. Ferriere había publicado una lista de 30 rasgos obtenidos de la experiencia de escuelas nuevas. En las ideas de Tolosa se pueden encontrar algunas de las ideas expresadas en los principios de definición de las Escuelas Nuevas planteadas en los 30 principios. Si bien Tolosa no fundó escuelas nuevas, se encargó de propagar sus principios de forma sistemática, en todo el país, por medio de diferentes dispositivos de comunicación.

A continuación, se transcribe una charla del recreo imaginaria que Tolosa presentaba en este libro:

- Así que tendremos una escuela nueva en la vecindad...–apuntó un maestro.
- Con tal que no resulte vieja... –respondió otro.
- ¿Y cómo ha de resultar vieja, si aún no ha nacido?
- No ha nacido el edificio, pero yo me refiero a la escuela que va a vivir en él, y una escuela puede ser vieja antes de nacer.
- ¿Y a qué llama usted escuela vieja?
- Para mí, escuela vieja es aquella que ha dejado escapar el espíritu de la obra que realiza y se limita a repetir formas ya vacías de contenido; es la escuela de las apariencias, la escuela de la rutina; la escuela que, olvidada de su verdadera misión que es educar, continúa, pesada y machacona, tratando de enseñar algunas nociones básicas elementales (Tolosa, 1947: 63).

Las ideas renovadoras de Tolosa se evidencian en este diálogo imaginario en sus “charlas del recreo”. Su fuerte y clara crítica a la educación previa, se ven en su lucha por el cambio frente a esa educación “de las apariencias”, “de la rutina”, “pesada y machacona”. Esa repetición de contenidos, sin tener en cuenta el pensamiento y el sentir de quienes aprenden debía terminar. He aquí el centro del cambio. Tolosa promovía el fin de esa tradición y el nacimiento de una forma de educar que respetara la participación activa del niño.

Tolosa continuaba exponiendo sobre el principio fundamental de la renovación educativa que era la necesidad del esfuerzo del niño, puesto que el conoci-

miento valía por el trabajo que requería su adquisición. De ahí la necesidad de hacer trabajar a los alumnos. El elemento del trabajo personal era parte inherente de la Escuela Activa, presente en la mayoría de los caracteres de la Escuela Nueva acordados en Calais en 1919.

Pampa de estrellas era un libro de lectura escrito por Tolosa para tercer grado y desde su título parecía evocar ya dos principios escolanovistas, la presencia de la Naturaleza y la conciencia por el entorno, como puede ser la geografía e historia nacional, en este caso, la pampa.

Tierra gaucha también se refería a la pampa, cuyo territorio habitado por el indio, permaneció “sustraído a la civilización hasta bien entrada la mitad del siglo pasado... La civilización ha cambiado su fisonomía, pero no ha modificado su espíritu”. “Ella sigue siendo ‘la pampa’ abierta, libre, hospitalaria” (4). En el primer apartado, titulado “Leer” resalta la necesidad del niño de tener pensamiento crítico:

Conversar es discutir con nuestro interlocutor, de modo que leer es discutir también con el libro. Por eso tú no debes creer a pie juntillas lo que el libro te diga; debes discutir con él, debes preguntarle el cómo y el porqué de cada cosa. Sólo a ese precio es útil un libro y sólo a ese precio es útil un compañero, porque es el único medio de que tú aprendas a pensar con tu cabecita (Tolosa, 1955: 1).

Temas históricos con breves biografías o historias sobre Mariano Moreno, Manuel Belgrano, San Martín, Rivadavia, evidencian también ese componente nacionalista que debían tener los libros de lectura escolares. Temas de la geografía y láminas elocuentes figuraban aquí demostrando el cumplimiento de requisitos estatales.

Tierra Gaucha incluía secciones sobre los ríos, el ñandú, el ombú, la zorra y el caballo, los árboles, el manantial. La hiedra, el verano, el león, la caza y la pesca. Completaban las páginas reproducciones de láminas de artistas argentinos, cuyas obras remitían a temas ligados con la naturaleza, la luna, la tarde, el campo. Reflejaban una educación artística, como se puede ver en los paisajes de la pampa que demuestran el interés del maestro por seguir los lineamientos tanto de orden legal como de la renovación pedagógica.

Tolosa articula la Escuela Nueva con el peronismo

La idea de “Nueva educación” se amalgama con la idea de “Nueva Argentina”. Esta es la novedad que promociona un empuje hacia el progreso. Tolosa aclaraba que el impulso al programa estaba inspirado en “la Nueva Argentina en marcha”. Así declaraba el profesor Tolosa en una conferencia dirigida a maestros e inspectores:

Nunca es más eficaz el maestro que cuando pone en la labor del aula su alma de maestro, y no cuando se pierde en novedades que son mentira desde lo hondo de su conciencia. Queremos la transformación de la escuela argentina y eso no puede lograrse por la sola presencia de unos programas nuevos; la transformación habrán de hacerla ustedes, señores Inspectores, animando al maestro a superarse permanentemente en el trabajo del aula; animándolo a buscar, a estudiar, a indagar, a realizar, a marchar siempre hacia esa perfección ideal a la que podemos acercarnos, pero a la que no podemos llegar (*El Monitor de Educación Común*, 1949: 33).

Aquí parecía asomar el cambio de la escuela argentina bajo el peronismo. El aporte de Tolosa tenía base en la Escuela Nueva y en su vínculo con miembros de la jerarquía educativa como fueron Jorge Pedro Arizaga y Federico Daus. El grupo renovador impulsó sus ideas en el marco del primer peronismo. En dicho programa se expresaba la necesidad de accionar sobre el docente y éste luego sobre el niño en cuanto a sus capacidades de búsqueda, de estudio, de investigación en pos de un progreso. Más adelante, afirmaba: “el país ha entrado en una nueva era, la escuela debe *ponerse a tono* con ese movimiento y a su servicio” (42).

En esta intersección de ideas escolanovistas dentro del programa del peronismo, Tolosa educaba por medio de sus textos.

El concepto de “Nueva Argentina” estaba presente en todos los libros de lectura de Tolosa del segundo gobierno peronista. Haciendo referencia a la Constitución Justicialista de 1949 y a las tres banderas del peronismo, sostenía que “hay en la Constitución Justicialista un espíritu nuevo, el de la Nueva Argentina, que, al ratificar los ideales de los constituyentes de 1853, ratifica la irrevocable decisión de constituir una Nación socialmente justa, económicamente libre y políticamente soberana” (Tolosa, 1955c: 13).

La nueva educación promovía el cuidado de la salud del cuerpo y de la mente. Así, Tolosa advertía sobre los graves trastornos que provoca, por ejemplo, el

consumo de alcohol, donde se pierde todo freno moral. Esta educación se articulaba con la doctrina peronista puesto que al finalizar el relato declaraba: “Si tú quieres formar parte de la juventud fuerte y sana que está construyendo la Nueva Argentina, no bebas nunca”. La amalgama social que precisaba el gobierno para evitar el conflicto social y sostener esa “unidad espiritual” se proclamaba mediante los diversos temas aquí tratados como el trabajo, la salud y el amor a la patria.

El término “Nueva Argentina” fue usado de forma extensiva en los documentos y discursos del primer peronismo. Juan Domingo Perón en un discurso de apertura del año lectivo en 1953, lo utilizó para promover la doctrina nacional.

En este momento de la vida nacional, y en esta primera lección del año [...] teniendo en cuenta que la doctrina que yo he venido enseñando y realizando ha sido declarada por Ley de la Nación y de todas las provincias, Doctrina Nacional, yo delego a los maestros y profesores argentinos la responsabilidad de inculcarla en los niños [...] de la Nueva Argentina. Yo sé que ellos, maestros y profesores que viven en contacto con el pueblo, sabrán hacerse merecedores de esta responsabilidad (Secretaría de Educación, 1953: 188).

Por la promoción de la renovación pedagógica bajo su gobierno, se puede inferir que ambas, la “Nueva Argentina” y la “Nueva educación” se retroalimentaban.

Tolosa utilizaba el concepto también en sus textos en varias ocasiones. Su principal sentido estaba referido a la configuración de una nación que siguiera las ideas de justicia social, independencia económica y soberanía política. La “Nueva Argentina” marchaba hacia un destino de progreso buscando que las previsiones respecto del Segundo Plan quinquenal en la industria se hicieran realidad.

Por otro lado, la importancia de la “realidad” que es determinante en la Escuela Nueva, respecto del contexto y la comunidad sobre los que se organiza la escuela también es central en la concepción peronista.

La realidad tenía su lugar también en las ilustraciones artísticas incluidas en los libros de lectura escritos por Tolosa; varias de ellas, muestran escenas de la vida cotidiana donde predominaba el ámbito rural. Cabe mencionar como un tema llamativo en los libros de lectura de Tolosa de 1955, en particular en *Tierra Gaucha*, *Pampa de estrellas* y *Al pasar*, la recurrencia a pequeñas biografías que honraban la figura de próceres de la historia argentina: San Martín, Belgrano,

Sarmiento, Rivadavia, Guillermo Brown entre otros. Linares (2005) interpreta este realismo como una “realidad modélica”, donde se proponen modelos desde un texto adoctrinador, con vidas ejemplares.

En el nuevo programa de enseñanza primaria, también había una alusión a la realidad de las escuelas, expresada de la siguiente manera:

Tal vez parezca poco programa un programa que puede ser alterado hasta en su contenido. Es cierto. Por lo menos es un programa poco rígido. Pero no nos desviemos de nuestro camino ni hagamos caso omiso de la realidad. Nadie mejor que ustedes, señores Inspectores, conoce esa triste realidad en que se debate nuestra escuela, huérfanos de elementos, muchas veces sin local, muchas veces sin bancos, muchas veces sin lápices y sin cuadernos; y nadie mejor que ustedes, señores Inspectores, conoce las maravillas que allí, en ese lugar, con esa ausencia de elementos, hace nuestro maestro. Y en esas condiciones ¿cómo puede un programa disponer nada imperativo, que no se transforme por ese sólo hecho en una invitación a la *simulación* y a la *mentira*? ¿Cómo puede, por ejemplo, el programa señalar trabajos de biblioteca si sabemos que nos sobran los dedos de las manos para contar las escuelas donde ese trabajo sería realizable? ¿Cómo vamos a indicar experiencias de física o de química en laboratorios, si sólo por excepción cuentan nuestras escuelas con algunos elementos de esa naturaleza? ¿Cómo vamos a señalar tales o cuáles trabajos de carpintería, si son contadas las escuelas que disponen de taller montado y en condiciones de funcionar? Los programas exigen una sola cosa y, ésa común para todas las escuelas de la República: trabajo (*El Monitor de Educación Común*, 1949: 34).

La idea de “trabajo” en la Escuela Activa y en la doctrina peronista, como valor intrínseco debía inculcarse desde temprana edad. Vincular el trabajo a la tarea escolar y a la construcción de la Nueva Argentina es otro elemento que caracteriza la producción de Tolosa en su rol de funcionario. En las instrucciones que les impartía a los inspectores, resaltaba la idea de “trabajo”, fundamental en el escolanovismo. Tolosa lo enunciaba de este modo:

El (programa) que ahora nos ocupa tiene, a diferencia de los anteriores, una ventaja que es que se apoya sobre el trabajo del niño. *Por primera vez se afirma oficialmente entre nosotros que mayor importancia que los conocimientos, tiene para el niño el esfuerzo personal realizado para tratar de alcanzarlos.* Hay, es verdad, conocimientos que deben ser asimilados. Tal vez no deben llamarse conocimientos, sino técnicas, y por eso, quizás, sea más propio decir que hay técnicas que deben ser necesariamente dominadas (*El Monitor de Educación Común*, 1949: 27).

Tolosa era claro, respecto de este punto cuando “Recuerda que en la Nueva Argentina no hay lugar para holgazanes; en esta vasta y laboriosa colmena que es nuestra Patria, todos debemos contribuir a preparar la miel” (Tolosa, 1955a: 9).

Consideraciones finales

En esta investigación se ha transitado por la trayectoria de este intelectual y funcionario de segunda línea, con el fin de profundizar en el estudio de la corriente escolanovista, que necesariamente se entrelaza con la doctrina peronista entre 1946 y 1955. El resultado es la observación del recorrido sinuoso de la Escuela Nueva en la Argentina. Tal vez, la década de 1930 puso su luz en un protagonismo indiscutido de la nueva pedagogía, en cambio los añosperonistas, la mostraban entre bambalinas. Lo cual no quiere decir que haya sido fagocitada por la doctrina peronista. Más bien, el peronismo se sirvió de los discursos previos que renovaban la educación. Para el caso del maestro Tolosa, se ve que en su obra los elementos de la Escuela Nueva permanecen y se combinan con componentes del nacionalismo, cristianismo y del peronismo.

Aquí se eligió una estrategia metodológica cualitativa basada en un estudio microhistórico, una trayectoria de vida. El análisis del contenido se aplicó a un corpus de fuentes primarias, en particular, artículos de la revista *La Obra* firmados por Prudencio Oscar Tolosa o de otros autores, pero bajo su dirección, y artículos de *El Monitor de Educación Común*, así como todos los libros de lectura de Prudencio Oscar Tolosa, cartas de su autoría y un Programa Educativo escrito en colaboración con otros funcionarios del gobierno en 1949. En cada una de estas fuentes, se encontraron reflejadas ideas del nacionalismo, propias de la década de 1930, como del catolicismo, del espiritualismo, del normalismo, pero sobre todo, de los postulados de la Escuela Nueva promovidos desde la reunión en Calais en 1919.

Las fuentes utilizadas que fueron fundamentalmente extraídas de los escritos del maestro, los programas educativos, y reglamentaciones, muestran las múltiples facetas del pedagogo, hijo de un tiempo convulsionado y revolucionario. El peronismo se nutrió de la renovación pedagógica que sintonizaba bien con la Nueva Argentina.

Hubo notorios cambios en el paso de la década de 1930 a la de 1940 en los escritos del maestro Tolosa, sobre todo en sus libros de lectura. Se podría pensar que él no veía contradicción entre los principios de la Escuela Nueva y

las ideas del peronismo. En sus escritos bajo el régimen peronista, incorporó la doctrina peronista al escolanovismo. Siendo parte del gobierno, pienso que estaba convencido que ambas corrientes traerían progreso y bienestar social. Así, los beneficios que relata del primer plan quinquenal, las tres banderas del peronismo: soberanía política, independencia económica y justicia social aparecen aplicadas a diferentes ejemplos en los libros de la década de 1950. Se demuestra que Tolosa no sólo seleccionaba los libros de lectura para la Escuela Primaria, sino que sus propios libros eran fuente de divulgación de las ideas del régimen. Sin embargo, sería limitado quedarse en este punto. En todos sus escritos, está presente la importancia del medio en que viven los estudiantes. El aire libre, la naturaleza en todas sus expresiones aparece en todos los escritos del pedagogo. Desde los títulos de algunos de sus libros: *Cielo Azul*, *Tierra Gaucha*, *Pampa de estrellas* hasta innumerables alusiones al mar, al río, a la montaña, a diversos animales, árboles y plantas.

Esta investigación partió de un nivel micro, hubo que inmiscuirse en un universo complejo acompañando el recorrido de la Escuela Nueva. Ideas de nacionalismo extremo, de catolicismo, espiritualismo, y peronismo se entrecruzaron en el camino. Los aportes de este trabajo esperan ir en línea con la indagación de un movimiento pedagógico complejo, a partir de una figura tanto del escolanovismo como del peronismo.

El período que abarca esta investigación (1932-1955) no sólo es extenso, sino muy fundacional para la historia del país. En estos años, se configura un mundo urbano, moderno e industrial. En el medio del período, irrumpe el movimiento político más masivo conocido hasta ese momento, que fue el peronismo. En este contexto, el protagonista de esta investigación, Prudencio Oscar Tolosa encontró un lugar como escritor, maestro, director y funcionario público. Su exhaustiva dedicación a la educación de los niños lo llevó a escribir libros de lectura, artículos periodísticos y hasta un programa de enseñanza primaria que trascendieron su época. ¿Por qué un intelectual y burócrata de segunda línea del peronismo podría seguir interesando en el siglo xxi?

Tal vez, la respuesta no esté sólo en su historia de vida, si no en su trayectoria como fehaciente defensor de la Escuela Nueva. El estudio sobre los datos biográficos de Tolosa fue por momentos, muy arduo y limitado por cuestiones vinculadas a la poca disponibilidad de archivos y a la escasez de fuentes en los archivos habilitados para la investigación. Es decir, el trabajo con archivos escolares siguiendo la trayectoria del maestro estaba, en algunos casos, circunscripto a permisos ministeriales. Concretamente, se tuvo acceso a la Escuela Normal N°

4, del distrito 1, de Catedral al Norte, José María de Estrada, donde Tolosa fue vicedirector, de donde se obtuvieron fuentes valiosas para reconstruir su paso por la escuela. Aquí se consultaron documentos de la Asociación de exalumnos de la escuela, entre 1938 y 1942. Hallazgos sobre la participación de Tolosa como vicedirector de la escuela, así como la carta de despedida con su firma, dan cuenta de su paso como profesor y director reconocido en el ámbito escolar. Tolosa fue un miembro activo de esa institución.

Pero no se obtuvo el permiso para acceder a los archivos de la Escuela Normal N° 18, del distrito 1, ni tampoco a los de la Escuela Normal N° 11, José M. Moreno, donde el maestro fue director. Quedan abiertas algunas preguntas sobre su biografía, como su experiencia como director y, tal vez datos personales sobre su familia, su vida privada luego del primer peronismo. La opción en esta investigación, siguiendo a Francois Dosse (2007) ha sido “aceptar que hay carencias, agujeros en la documentación, colmados por la deducción lógica o la imaginación (...) es el momento de la escritura” (2007: 16). Refiriéndose a la biografía intelectual, el autor agrega que hay que salir a buscar al pensador “en sus publicaciones y no en lo accesorio” (2007: 363).

Si bien estas limitaciones pueden afectar los resultados obtenidos, por no dar un cuadro acabado de la figura central del trabajo, se ha obtenido una aproximación clara de lo buscado al inicio del proyecto.

Mucho resta por descubrir en los archivos escolares sobre la Escuela Nueva, sus exponentes, su material didáctico, las prácticas docentes. Futuras investigaciones podrían dirigirse hacia aquellos espacios abiertos a la investigación histórica, en miras a descubrir más acerca de las ideas en Historia de la Educación, así como a indagar sobre comportamientos individuales, ideas y modos de enseñar y de aprender a lo largo de nuestra historia.

Fuentes hemerográficas

El Monitor de la Educación Común (1936). Sección oficial, 758(54), 112-159.

El Monitor de Educación Común (1932). Año 52, núm. 717, septiembre, pp. 82-86.

La Obra (1936). *A propósito de Mr. Dalton y sus camaradas Kerschensteiner y Ferrere*. Año xiv, núm. 10, tomo xvi(281), 715.

La Obra (1940). *Nuestra escuela es nacionalista*. Año xx, núm. 344, tomo xx(9), 385.

La Obra (1940). *La realidad escolar*. Año xx, núm. 345, tomo xx(10), 433.

La Obra (1941). *La Escuela en Acción. La tarea fundamental: educar*. Año xxi, núm. 359, tomo xxi(1), 55.

La Obra (1942). *La Escuela en Acción. La vida en el aula*. Año xxii, núm. 373, tomo xxii (6), 151.
La Obra (1942). *No es para niños*. Año xxii, núm. 373, tomo xxii (6), 1.
 Ministerio de Educación. *Boletín de comunicaciones* (1949). Núm. 21, p. 861.

Referencias

- Altamirano, C. (dir.) y Myers, J. (2008). *Historia de los intelectuales en América Latina*. Katz.
- Arenas, L. (1937). Los nuevos programas y la lectura. *La Obra*. Año xvii, núm. 303, tomo xvii (16), 736-738.
- Ascolani, A. (2019). Reformismo pedagógico, utilitarismo y nacionalismo en las escuelas primarias de la Argentina durante la crisis de 1930. *Revista Lusófana de Educaçao*. Universidade Lusófana de Humanidades e Tecnologias. Portugal. <https://www.redalyc.org/journal/349/34959264012/34959264012.pdf>
- Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (2010). *Un Estado con rostro humano*. Prometeo/Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Bourdieu, P. (1993). Génesis y estructura del campo burocrático. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, (96-97), 49-62.
- Brehony, K. (2004). A New Education for a New Era: The Contribution of the Conference of the New Education Fellowship to the Disciplinary field of Education 1921-1931. *Paedagogica Historica*, 40(5-6), 733-755.
- Cammarotta, A. (2010). El Ministerio de Educación durante el peronismo: ideología, centralización, burocratización y racionalización administrativa (1949-1955). *Revista de Historia Educativa Latinoamericana*, 15, 63-92.
- Caruso, M. (2001). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso (eds.). *La escuela como máquina de educar* (pp. 93-131). Buenos Aires: Paidós.
- Carli, S. (2006). The New School Movement in Argentina. *Paedagogica Historica*, 42(3), 385-404.
- Cattaruzza, A. (2009). *Historia de la Argentina 1916-1955*. Buenos Aires: Siglo xxi.
- Correia D'Albuquerque, L. V. (2022). Los maestros del peronismo. Cambios y continuidades en el discurso sobre el "maestro esperado" entre 1946 y 1955. Tesis de licenciatura (no publicada). Universidad de San Andrés.
- Cucuzza, H. (2017). Desembarco de la Escuela Nueva en Buenos Aires: heterogéneas naves desembarcan en puertos heterogéneos. *Revista Brasileira de Pesquisa (autobiográfica)*. Salvador, 2(5), 310-329, mayo-agosto.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva (Ed. Javier Sáenz Obregón. Trad. Lorenzo Luzuriaga).
- Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires (1881-1949); (1959-1961); (1965-1976); (2000-2001). http://www.bnm.me.gov.ar/proyectos/medar/publicaciones_educativas/
- Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación (1957). <http://iice.institutos.filo.uba.ar/historia> (consultado el 24 de junio de 2023).

- Facultad de Humanidades y Ciencias. UNL. Portal de la memoria gringa (2007). <https://www.flhuc.unl.edu.ar/portalgringo/crear/gringa/itinerario> (consultado 7-02-2024).
- Ferreira, G. (2022). Educación primaria y peronismo: trayectoria de los agentes estatales que intervinieron en la primera reforma educativa (1948-1949). *Anuario de historia de la educación*, 20(1).
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Edhasa.
- Fiorucci, F. (2012). El campo escolar bajo el peronismo, 1946-1955. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(18), 139-154. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86925890007.pdf>
- Fiorucci, F. (2014). Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11, 25-45.
- Fiorucci, F. y Rodríguez, L. (comp.) (2018). *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Frechtel, I. (2020). La reforma de programas escolares de 1936 en Argentina: prensa pedagógica y escuela nueva. *Revista Tempos e espaços em educação*, 13(32), e-13352, enero/diciembre.
- Frechtel, I. (2021). *La construcción de una sociedad pedagógica renovadora en la primera mitad del siglo XX en Argentina. Conflictos, disputas y negociaciones en la circulación de la Escuela Nueva a través de la revista La Obra*. Tesis de doctorado. Universidad de Buenos Aires.
- Givrtz, S. (1995). Estrategias de la Escuela Nueva a través de la Revista *La Obra* y sus propuestas didácticas. En S. Givrtz (comp.), *Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Jafella, S. A. (2002). Escuela Nueva en Argentina y Brasil: retrospectiva de un ideario pedagógico en la formación docente. *Revista de Pedagogía*, 23(67), 333-344.
- Linares, M. C. (2005). *El control de la lectura, las reglamentaciones sobre los libros de lectura en la Argentina (1940-1965)*. Tesis de maestría en Política y Gestión educativa. Universidad Nacional de Luján.
- Luzuriaga, L. (2002). *La escuela nueva pública*. Madrid: Losada.
- Petitti, E. M. (2014). *Política y educación en la provincia de Buenos Aires durante el primer peronismo: reestructuración institucional e incorporación de nuevos actores (1946-1952)*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas., Núcleo de Estudios Educativos y Sociales/Espacios <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/100062>
- Petitti, E. M. (2015). Actores, instituciones y política en la configuración escolar durante el peronismo (provincia de Buenos Aires, 1946-1955). *Revista de Estudios Marítimos y Sociales*. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/56884>
- Pineau, P. (1999). Renovación, represión, cooptación. Las estrategias de la Reforma Fresco-Noble (Provincia de Buenos Aires. Década del '30). En A. Ascolani (ed.), *La educación en Argentina. Estudios de Historia* (pp. 223-239). Rosario: Ediciones del Arca.
- Plotkin, M. (1985). Política, educación y nacionalismo en el Centenario. *Todo es Historia*, (221), 64-79.
- Plotkin, M. (1993). *Mañana es San Perón*. Buenos Aires: Ariel/Historia Argentina.
- Puiggrós, A. y Carli, S. (eds.) (1992). *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. *Historia de la Educación en Argentina*. Tomo III. Editorial Galerna.

- Palamidessi, M. (2006). El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo. En F. Terigi (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Puiggrós, A. (1994). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna.
- Somoza Rodríguez, M. (1997). Una mirada vigilante, educación del ciudadano y hegemonía en Argentina (1946-1955). En H. R. Cucuzza y C. Acevedo, *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo (1943-1955)*. Buenos Aires: Los libros del Riel.
- Somoza Rodríguez, J. M. (2022). De “agencia de adoctrinamiento” a “instancia procesadora de demandas”. *Anuario de historia de la educación*, (1). <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/104>
- Suárez Gómez, C. (1939). *Plan Dalton*. Publicaciones de la Revista “La Escuela Activa” Ed. Cultural S.A.
- Tolosa, P. O. (1932). De nuestro compañero: Pm. Oscar Tolosa, en nombre de *La Obra* y del magisterio argentino. *La Obra*, año XI, núm. 192, tomo XII (1), 392-393.
- Tolosa, P. O. (1934). La poesía en la escuela primaria. Conclusión. *La Obra*, tomo XI, 254(15), 768-772.
- Tolosa, P. O. (1934). La poesía en la escuela primaria. Continuación. *La Obra*, tomo XI, 254(15), 723-725.
- Tolosa, P. O. (1934). La poesía en la escuela primaria. *La Obra*, tomo XIV, 252(13), 669-671.
- Tolosa, P. O. (1937). Homenaje a la Sra. Clotilde Guillén de Rezzano. *La Obra*, tomo XII (8), 390-391.
- Tolosa, P. O. (1938). Algunos aspectos de la Nueva Educación. *La Obra*, año XVII, tomo XIII, pp. 737-742.
- Tolosa, P. O. (1949). Nuevos programas de enseñanza primaria. *El Monitor de Educación Común*, (915), 25-46.
- Tolosa, P. O. y Fesquet, A. E. (1934). *Proa*. Buenos Aires: Ángel Estrada.
- Tolosa, P. O. (1935). *Voces del mundo*. Buenos Aires: Ángel Estrada.
- Tolosa, P. O. (1936). *Voces del mundo*. Buenos Aires: Ángel Estrada.
- Tolosa, P. O. (1937). *Cielo azul*. Buenos Aires: Arai.
- Tolosa, P. O. (1947). *Charlas del recreo*. Buenos Aires: Ediciones “La Obra”.
- Tolosa, P. O. (1955a). *Al pasar*. Buenos Aires: Ángel Estrada.
- Tolosa, P. O. (1955b). *Pampa de estrellas*. Buenos Aires: Ángel Estrada.
- Tolosa, P. O. (1955c). *Tierra Gaucha*. Buenos Aires: Ángel Estrada.
- Torre, J. C. (1990). *La vieja guardia sindical y Perón*. Buenos Aires: UNTREF.

