

Corrientes educativas en la historia argentina

Tendencias, interpretaciones y debates

ADRIANA PUIGGRÓS Y DARÍO PULFER
(COORDINADORES)

Tomo I
**De los orígenes a la organización
y despliegue del sistema
de educación formal**

NICOLÁS ARATA
JOSÉ BUSTAMANTE VISMARA
ANA DIAMANT
IGNACIO FRECHTEL
PABLO IMEN
JORGE LEVORATTI
ROBERTO MARENGO
PABLO PINEAU
DARÍO PULFER

u ■ **unipe**
editorial
universitaria

{ ideas en
la educación
argentina

OEI

De los orígenes a la organización y despliegue del sistema de educación formal / Nicolás Arata ... [et al.]; coordinación general de Adriana Puiggrós; Darío Pulfer; editado por Diego Herrera; Julián Mónaco; Oscar Bejarano. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - OEI, 2023.

Libro digital, PDF - (Ideas en la educación argentina / Darío Pulfer ; Abordajes)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-3805-85-1

1. Educación. 2. Historia de la Educación. 3. Historia Argentina. I. Arata, Nicolás. II. Puiggrós, Adriana, coord. III. Pulfer, Darío, coord. IV. Herrera, Diego, ed. V. Mónaco, Julián, ed. VI. Bejarano, Oscar, ed.

CDD 370.9

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Carlos G.A. Rodríguez

Rector

Ana Pereyra

Vicerrectora

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA

María Teresa D'Meza Pérez

Directora editorial

Diego Herrera y Julián Mónaco

Edición y corrección

Oscar Bejarano

Diseño y maquetación

Estudio Zky/Sky (interiores) y Diana Cricelli (tapas)

Diseño de colección

Fotografía de cubierta: Concentración escolar en la Plaza de los Dos Congresos, 20 de mayo de 1942.

Archivo General de la Nación (Argentina).

COLECCIÓN IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA (serie Abordajes)

Darío Pulfer

Director

Corrientes educativas en la historia argentina, tomo I: De los orígenes a la organización y despliegue del sistema de educación formal

© De la presente edición, UNIPE: Editorial Universitaria, 2023

Piedras 1080 - (C1070AAV) Ciudad Autónoma de Buenos Aires

www.unipe.edu.ar

© De los capítulos, sus autoras y autores

1ª edición, diciembre de 2023

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las Leyes 11723 y 25446.

ISBN obra completa: 978-987-3805-84-4

ISBN tomo I: 978-987-3805-85-1

Capítulo 6

La Escuela Nueva en la Argentina. Una cartografía posible¹

IGNACIO FRECHTEL

Conicet / Universidad de Buenos Aires

A Martín

INTRODUCCIÓN

En sintonía con los procesos que emergieron en distintas partes del mundo, en la Argentina de las primeras décadas del siglo XX se desplegaron las ideas pedagógicas que luego serían conocidas como Escuela Nueva. Estas ideas se articularon con las expresiones democratizantes y progresistas del normalismo, que tuvieron en pedagogos como Carlos Vergara verdaderos antecesores de la renovación pedagógica del escolanovismo. El contexto particular de las primeras décadas del siglo XX argentino fue especialmente propicio para la recepción de ideas innovadoras y modernizantes. El clima de agotamiento del ciclo conservador se tradujo en una serie de reformas entre las que se destaca la reforma electoral de 1912, a partir de la cual se modificó el esquema político nacional en 1916, con la victoria de un gobierno elegido por el voto popular. Solamente dos años más tarde, los ecos de ese proceso político resonaron en la provincia de Córdoba, cuando se produjo la Reforma Universitaria, un acontecimiento que golpeó los cimientos del sistema universitario e irradió hacia las instituciones de educación superior de Argentina y América Latina. Con estos antecedentes, un sector del magisterio argentino tomó en sus manos las ideas escolanovistas y realizó propuestas y experiencias propias; la mayor parte de las veces, desafiando al Consejo Nacional de Educación (CNE) en la implementación de las políticas educativas oficiales. De esta manera, el poder que comenzaban a ejercer los sectores sociales y políticos antes excluidos por el pacto de gobierno del orden conservador tuvo su traducción en el ámbito educativo, de la mano de un proceso de renovación de la pedagogía nacido en el centro de Occidente como contestación a la tradición pedagógica forjada en la consolidación de los sistemas educativos nacionales.

1. Agradezco la lectura atenta y los aportes de Adriana Puiggrós y Pablo Pineau.

A partir de la idea de cartografía, el estudio que compone este capítulo intenta acercar una mirada global sobre las formas que adoptó esta corriente pedagógica en nuestro país a partir de tres núcleos territoriales (Mendoza, Litoral y Buenos Aires). Previamente, se repone una síntesis sobre la Escuela Nueva como movimiento pedagógico surgido en Occidente, pero que abarcó una gran cantidad de países del mundo. En el tercer apartado, se indaga sobre la proyección de este movimiento pedagógico a lo largo del tiempo a través de las trayectorias de tres pedagogos que fueron funcionarios en distintos gobiernos. Por último, se plantean una serie de interrogantes y superficies sobre las cuales continuar las indagaciones acerca del tema en la historia de la educación argentina.

LA ESCUELA NUEVA, UN MOVIMIENTO PEDAGÓGICO DE CIRCULACIÓN GLOBAL

Escuela Nueva es un término polisémico que da cuenta de un movimiento amplio y complejo (Tiana Ferrer, 2008) que adquirió un fuerte impulso desde los países del norte desarrollado en su cuestionamiento sobre la pedagogía occidental, consolidada a lo largo de los siglos XVIII y XIX. Su definición depende de los contextos locales particulares en los cuales se adoptó e interpretó. Como parte del proceso de expansión global de la pedagogía moderna, las ideas de la Escuela Nueva se irradiaron en un proceso de internacionalización, desde los países centrales hasta las geografías más diversas del globo. Sin embargo, como sostuvo Ferrière (1928), uno de los principales divulgadores de los principios renovadores, en los inicios no se trataba tanto de innovar como de volver a las tradiciones de Rousseau y Pestalozzi, tradiciones de las que los sistemas escolares se habían alejado conforme el proceso de sistematización de la educación se consolidaba.

Partiendo de esto, se puede definir a la Escuela Nueva, a grandes rasgos, como una propuesta pedagógica que ponía en el centro a las niñas y niños, atendiendo a sus intereses y necesidades. Frente a un modelo de enseñanza caracterizado por la abstracción y el verbalismo, estas ideas renovadoras propusieron la actividad, el trabajo y la experimentación como formas predilectas para la construcción del conocimiento, lo que involucraba no solo a la mente, sino también al cuerpo y a las emociones. Por este motivo, se valorizaron las excursiones y los ambientes al aire libre, y se promovió el contacto con la naturaleza. De hecho, su modelo ideal se insertaba en el ámbito rural y funcionaba con la modalidad de internado, lo cual permitía configurar un espacio resguardado del clima hostil de las grandes ciudades, impactadas por la revolución industrial de los siglos XVIII y XIX. Además, con el desarrollo de la psicología, se comenzaron a indagar las formas en que funcionaba el pensamiento y la construcción del conocimiento durante la infancia. Desde entonces, se les dio sustento científico y se complejizaron las viejas intuiciones de la didáctica heredera del modelo de Comenio. Por último, es importante remarcar que, por lo general, las propuestas escolanovistas incluyeron una crítica al modelo de sociedad que con una mirada política de tendencias democratizantes y liberales, y que consideraba a la educación y a la escuela como motores centrales para el cambio social.

En el trabajo *¿Una nave sin puerto definitivo?*, el historiador de la educación argentino Marcelo Caruso realiza una categorización en la que agrupa las iniciativas del universo escolanovista según su determinación curricular. A través del análisis de las propuestas de los distintos pedagogos, plantea que los elementos compartidos entre las distintas propuestas muchas veces son escasos o nulos, por lo cual, lo que unía a la Escuela Nueva no era tanto «el amor como el espanto ante las formas educativas tradicionales» (Caruso, 2001: 129). Aquel texto incluso recupera el trabajo de Jürgen Oelkers, pedagogo alemán que pone en duda la existencia de una pedagogía escolanovista, la cual no sería más que una nueva etapa en la larga saga de reformas de la pedagogía moderna, que tiene entidad solamente a partir del relato de los pedagogos que fueron parte de ella. Algunas décadas antes que Oelkers, con un argumento similar relacionado a la extensión en el tiempo del proceso reformista, el pedagogo español Lorenzo Luzuriaga reafirmaba la existencia de la Escuela Nueva como «motor que ha impulsado a la historia de la pedagogía» (Luzuriaga, citado en *ibíd.*: 130). A través de la metáfora de la *nave sin puerto definitivo*, enfatizaba la larga duración de esos procesos.

Educación progresiva, escuela del trabajo, escuela activa son los distintos nombres con los cuales se conoció a la renovación pedagógica alrededor del mundo. De hecho, *escuela activa* es el que utilizó Ferrière en sus trabajos más difundidos. Sin embargo, el término que en la actualidad se asocia con este proceso es el de Escuela Nueva, y en esto probablemente tenga mucho que ver una de las redes pedagógicas internacionales más importantes del siglo XX, de la cual Ferrière fue uno de los principales promotores desde su Ginebra natal: la Liga Internacional para la Educación Nueva (LIEN).² La Liga se consolidó como una potente red que difundió iniciativas, ideas y experiencias diversas, sostenidas por principios filosóficos e ideológicos variados. Por ejemplo, en estas corrientes renovadoras pueden ubicarse tanto el norteamericano John Dewey, representante de un pensamiento liberal democrático y una filosofía pragmática que valoraba la experiencia; como el italiano Lombardo Radice, enrolado en el idealismo y seguidor de Croce y Gentile, que participó del germen del proyecto educativo fascista, del que se alejó como consecuencia de la radicalización del régimen. En algunos casos, incluso distintas tradiciones convivían en una misma persona, como en el caso de la italiana Maria Montessori, que si bien provenía de una formación científica del ámbito de las ciencias biológicas por haber cursado la carrera de Medicina, y tenía inclinaciones feministas y socialistas, también tuvo contacto con posiciones cercanas tanto al espiritismo como al catolicismo y

2. Para la historiadora de la educación española del Pozo Andrés, el movimiento «toma su nombre de las primeras instituciones que comenzaron a crearse en Gran Bretaña y que, en general, se llamaron New Schools. Pero los educadores de cada país adoptaron un término que se ajustaba a sus ideales pedagógicos y a su visión de las características centrales del movimiento» (Del Pozo Andrés, 2002: 190). Para el idioma francés, una obra pionera fue *L'Éducation nouvelle* (*La educación nueva*), escrita por Edmond Demolins, quien desde fines del siglo XIX llevaba adelante una experiencia escolar renovadora. Ferrière, junto a su padre, visitó a Demolins en su escuela en 1899, y fue este quien le sugirió que fundara una oficina internacional de escuelas nuevas.

al fascismo. Un recorrido similar se halla en el belga Ovide Decroly, que, con una posición intelectual que lo acercaba a Dewey, estudió Medicina y trabajó con niños con discapacidad, aplicando los métodos más innovadores de la psicología contemporánea. En Adolphe Ferrière también conviven posiciones diversas, que conjugan una profunda convicción científica con planteos espiritualistas y hasta con un interés por la astrología. Por último, Antón Makárenko es un ejemplo de la amplitud del movimiento renovador. Si bien su ideario pedagógico no se ajusta exactamente a los modelos predominantes, su propuesta era en sí misma innovadora, estaba en sintonía con el proceso político inaugurado con la Revolución rusa de 1917 y mantenía vasos comunicantes con el movimiento europeo.

Más allá de esta diversidad, un elemento característico de la Escuela Nueva fue su enorme capacidad de difusión a lo largo y ancho del mundo. La nave sin puerto definitivo no es solamente una metáfora; ³ es también la forma concreta de la expansión internacional posibilitada por la navegación de ultramar, en barcos a vapor en los que pedagogos y pedagogas cruzaban océanos, al igual que los objetos didácticos y los libros que portaban las ideas de renovación. De hecho, uno de los aspectos característicos de la figura de Montessori y de su sistema didáctico fue justamente su despliegue internacional a través de la Asociación Montessori Internacional, y de Asociaciones Montessori en diversos países del mundo, con vigencia hasta la actualidad. La pedagoga realizó una gran cantidad de viajes a distintos países del mundo, incluyendo a la Argentina en 1926 (Frechtel, 2023). Otro caso de reconocida proyección internacional fue el de Dewey, con tempranas traducciones al castellano en España y con vínculos con la educación rural mexicana (pese a sus disputas con José Vasconcelos), por nombrar dos ejemplos de su recepción en distintos países. El ya mencionado Ferrière es el impulsor de la Liga Internacional. Realizó viajes de difusión y de estudio, como en 1930, cuando viajó por varios países de América Latina entre los que incluyó la Argentina (Frechtel, 2021a). Este último caso nos interesa especialmente porque, de todo el espectro de iniciativas renovadoras, la que llevó adelante Ferrière tuvo un mayor grado de articulación con el campo pedagógico argentino.

La LIEN se conformó en 1921 como parte de una saga de instituciones y organismos creados desde finales del siglo XIX con el objetivo de agrupar las experiencias pedagógicas innovadoras europeas⁴, difundir sus ideas y reunir información para el estudio de la educación. Habiendo sido impulsada por iniciativas inglesas, alemanas y suizas, no se pueden comprender los motivos de su surgimiento sin el contexto europeo de la Primera Guerra Mundial (según Eric Hobsbawm, el inicio de la era de las catástrofes en el siglo XX) y de la posguerra. El liberalismo, la democracia y el pacifismo se convirtieron en el estandarte de una

3. Trabajos de producción reciente retoman esta metáfora (Cucuzza, 2017 y Olano, 2020), lo que da cuenta de su vigencia.

4. Además de la Liga, el Instituto Jean-Jaques Rousseau de Ginebra, creado en 1912 y dirigido por Édouard Claparède, fue otra institución dedicada a difundir las ideas del movimiento pedagógico renovador alrededor del mundo (Haenggeli-Jenni, 2011).

generación de intelectuales y pedagogos que había sufrido el horror de la guerra y portaba entre sus convicciones la idea de que la educación era una herramienta indispensable para transformar la sociedad e iniciar una etapa que superara la violencia y el autoritarismo. Para decirlo de otra manera, solamente a través de la educación el mundo podría arribar a una nueva etapa.

La Liga se trataba de una red internacional que congregaba iniciativas renovadoras de distintos países del mundo. Esa red funcionó a través de dos instancias centrales: los congresos de la LIEN y una red internacional de revistas pedagógicas. De hecho, un país ingresaba a la LIEN a través de una revista pedagógica local, que pasaba a formar parte de su red de revistas (Brehony, 2004). Los congresos se realizaban cada dos años: el primero fue en 1921 en la ciudad francesa de Calais, donde se fundó la Liga y Ferrière fue elegido su vicepresidente.

Las definiciones posibles sobre la Escuela Nueva son muy diversas, e incluso hay posiciones que impugnan su existencia diferenciada de la pedagogía moderna. Por otro lado, se podría llegar a identificar a la pedagogía moderna en sí misma como un discurso escolanovista. Está claro que no hay respuestas unívocas sobre este tema, e incluso sería válida una pregunta acerca del sentido de buscar definiciones cerradas que engloben las distintas posiciones renovadoras. En todo caso, no quedan dudas de que, para las primeras décadas del siglo XX, irrumpió un movimiento pedagógico global con la particularidad de tener una enorme penetración a lo largo y ancho del mundo, como se puede comprobar con las escuelas Montessori en la India o el Japón, o con la participación de pedagogos turcos en la red de publicaciones que conformaron la LIEN, por poner solo dos ejemplos. La Argentina no estuvo ajena a este proceso y, sin duda, no puede comprenderse a la pedagogía local de gran parte del siglo XX sin incluir los debates, ideas y experiencias que se ubicaron en el espectro de pedagogías escolanovistas.

LAS APROPIACIONES DE LA ESCUELA NUEVA EN LA ARGENTINA. UNA CARTOGRAFÍA

En la Argentina, a partir de la segunda década del siglo XX, ocurrieron una serie de hechos que consolidaron y transformaron una tendencia que ya venía manifestándose desde fines del siglo anterior: el proceso de urbanización de la sociedad. Como parte de este, se produjo una importante extensión de las plantas urbanas y un nuevo tipo de agregación física, social y de servicios (Rigotti, 2000), favorecida, entre otras cosas, por el impacto de la técnica (Sarlo, 1992). Para que se diera esa extensión, entre otros factores, mucho tuvo que ver la expansión de la escolaridad que, sostenidamente, venían llevando adelante los sucesivos gobiernos nacionales. Las ciudades se consolidaron como espacios de desarrollo cultural, y los sistemas escolares locales se convirtieron en instancias en las que fue posible experimentar y realizar innovaciones pedagógicas, generando complejos entramados en los que se incluyeron las escuelas primarias, las normales y las universidades. Las ciudades se convirtieron en el escenario indicado para

la expansión de una cultura de masas y, de la mano de los avances técnicos, posibilitaron que amplios sectores de la población accedieran al cine, la radio y los impresos (periódicos, revistas, folletines, libros baratos, etc.). Como sostiene Gorelik sobre Buenos Aires, pero podría extenderse a otras ciudades del país, el proceso de urbanización implicó una «serie de operaciones específicas que irán definiendo la transformación cualitativa del espacio público de la ciudad tradicional en espacio público metropolitano, inclusivo de la nueva realidad suburbana: monumentos, instituciones públicas, asociaciones ciudadanas, modos de sociabilidad y de participación política, etc.» (1998: 46).

Estas breves líneas sobre los procesos de urbanización en la Argentina tienen como objetivo ubicar a la emergencia de los debates en torno de la Escuela Nueva como parte de un proceso de modernización y urbanización, donde jugó un rol preponderante el desarrollo y la consolidación de instituciones culturales y educativas que fueron parte del programa ilustrado de la generación del ochenta y estuvieron acompañados de importantes transformaciones sociales, con el paulatino surgimiento de sectores medios que irrumpieron en la vida política y cultural hacia las primeras décadas del siglo XX. Sin este contexto, no se explican los debates sobre las pedagogías renovadoras en la Argentina. Volviendo a la cuestión urbana, proponemos explicar la presencia escolanovista en nuestro país a partir de tres núcleos urbanos centrales: Mendoza, el eje litoral Paraná-Rosario-Rafaela y Buenos Aires. Por distintos motivos, en estos tres núcleos se llevaron adelante las experiencias pedagógicas más importantes (o, por lo menos, las que lograron trascender en los relatos historiográficos) que recuperaron los postulados escolanovistas en nuestro país en las primeras décadas del siglo XX.

Mendoza

La provincia de Mendoza presenció un notable movimiento de lucha gremial docente encarnado en una huelga que se desarrolló entre 1918 y 1919⁵. Uno de los legados de este movimiento fue la organización del grupo Maestros Unidos, un espacio de reivindicación gremial de la provincia impulsado mayoritariamente por maestras mujeres. Maestros Unidos se consolidó como gremio, participó de articulaciones sindicales provinciales y nacionales y, además, ofició como vaso comunicante con la vida política. Entre sus figuras destacadas, se encontraban Angélica Mendoza y Florencia Fossatti (Becerra, 2020), dos referentes de la pedagogía y el gremialismo docente mendocino que ingresarían luego a las filas del recientemente creado Partido Comunista de la Argentina. Mientras la trayectoria de Mendoza derivó en la vida política y universitaria, Fossatti se dedicó a la educación primaria y normal, hasta que fue exonerada en el año 1936 por sus posiciones políticas. La renovación pedagógica en la pro-

5. Para conocer los inicios del movimiento de renovación escolar en Mendoza y su vinculación con las revistas pedagógicas, véase Fernández (2018).

vincia, entonces, quedó fuertemente vinculada a ella,⁶ quien llevó a la práctica los principios de la militancia comunista y gremialista.

Fossatti nació en Buenos Aires en 1888 y a los cinco años de edad se trasladó con su familia a Mendoza. Allí realizó sus estudios de magisterio en la Escuela Normal de Mujeres, de la que egresó en 1909. Completó sus estudios en la Universidad Nacional de La Plata, institución en la que respiró una atmósfera positivista a través de docentes como Víctor Mercante, Leopoldo Herrera, Rodolfo Senet y José Ingenieros, entre otros (Tarcus, 2023). Esta formación universitaria complementa, según Tarcus, una influencia familiar que ya tenía una orientación positivista, producto de las lecturas del filósofo italiano Roberto Ardigò por parte de su padre⁷.

En torno de esta figura se congregó, en 1928, un grupo de estudios pedagógicos unido por «el deseo de orientarse en nuevos caminos» (Fossatti, 1959: 14), que adoptó el nombre de la revista del movimiento oficial escolanovista, *Nueva Era*.⁸ La experiencia gremial y las inquietudes pedagógicas se combinaron para dar forma, a través de este grupo de docentes mendocinos, a experiencias escolanovistas. Estas experiencias se desarrollaron en la escuela elemental Nueva Era y en la escuela complementaria Presidente Manuel Quintana. Fossatti había sido reincorporada en la Dirección General de Escuelas con un cargo de inspectora al que luego renunció para acceder a la dirección de la escuela Quintana (Lúquez Sánchez, 2003).

La historia pedagógica de la docente mendocina está atravesada por los avatares de la política local y nacional, lo cual se explica por el lugar central de lo político en su pensamiento, en una clara marca de distinción respecto del resto de las pedagogas y pedagogos renovadores de la época. La experiencia de la huelga de 1918-1919, hecho que, como representante del magisterio, la llevó a entrevistarse con el presidente Yrigoyen (Alvarado, 2016), inauguró una serie de acontecimientos que terminaron con su exoneración en 1936. Algunos años antes, en 1922, ya había sido expulsada de la Dirección General de Escuelas (Alvarado, 2020) por su oposición al poder político provincial. Después de esta expulsión, y gracias a su vínculo con el presidente Yrigoyen, este la nombró profesora de la Escuela Normal de Mendoza. Luego, las derivas de la política local permitieron que la gestión provincial la reincorporara en 1930 (Tarcus, 2023), para que después se hiciera cargo de las instituciones en las que llevó adelante las experiencias de renovación pedagógica.

6. Entre los trabajos que indagan sobre esta experiencia de manera integral se encuentra *La experiencia de escuela nueva en Mendoza* (Lúquez Sánchez, 2003). En Rodríguez Bustamante (2021), si bien el eje está puesto en los tribunales escolares, se reconstruye el contexto pedagógico en el que esa iniciativa fue implementada y se abordan las revistas locales en las cuales participó Fossatti. Alvarado (2016) también recupera la experiencia de Fossatti desde una epistemología feminista.

7. Si bien ahondar en el tema está fuera de las posibilidades de este escrito, no podemos dejar de remarcar las diferencias entre este influjo positivista en Fossatti y el ambiente espiritualista en casos como el de las hermanas Cossettini.

8. Como sostiene Fontana (2001), uno de los alicientes para la formación del grupo había sido la visita a Buenos Aires de la maestra María Elena Champeau, enviada por la Dirección General de Escuelas de Mendoza para presenciar las conferencias que brindó Montessori en 1926.

El pensamiento pedagógico de Fossatti, forjado en el sustrato gremialista y comunista local, la llevó a realizar una interpretación de las ideas escolanovistas que ponderó los postulados relacionados con la democracia, la autonomía y la libertad infantiles⁹ por sobre otros principios posibles. Con esto, queremos transmitir que, de todas las interpretaciones posibles, Fossatti engarzó sus propuestas con los principios renovadores que sintonizaban con sus ideas político-pedagógicas. Para conocer estas ideas, así como la descripción de sus experiencias escolares, su *Alegato pedagógico* es un documento central. Allí, la autora describe los hechos que terminaron con su exoneración como una disputa entre lo que denomina *nazi-fascismo* y el liberalismo progresista. Las ideas de Fossatti eran un eslabón más de la confrontación que en los años treinta dividió aguas en el mundo político, intelectual y cultural. De esta manera, la pedagoga se ubicaba del lado de la «escuela liberal sarmientina y progresista», que, en el marco de las instituciones democráticas, avanzaba en su objetivo de «educar al soberano» (Fossatti, 1959: 9).

Las experiencias pedagógicas llevadas adelante por el grupo de docentes que tenía a Fossatti como referente hicieron pie en los centros de interés decrolyanos¹⁰ belgas y en los principios del Plan Dalton y las técnicas de Winnetka norteamericanos, que se implementaron en las escuelas Nueva Era y Presidente Quintana de la capital provincial. Como plantea la pedagoga, Nueva Era «se dirigió en el sentido de crear formas metodológicas y materiales propios, sobre la base de conocimientos nuevos de la ciencia psicopedagógica y de la caudalosa labor concreta lograda en aquellos años de acción dinámica en el campo educativo» (ibíd.: 17). En la Escuela Quintana, la experiencia innovadora comenzó en 1931 y culminó con la exoneración de Fossatti en 1936. Allí,

cuatro maestros, cada uno a cargo de un grupo de materias afines, rotaban el tiempo de su horario, por las secciones del grupo gradual. A su vez trabajaban asociados para establecer la correlación de las asignaturas del programa, en concordancia con el plan pedagógico, intercambiar ideas sobre la modalidad de los alumnos y su tratamiento adecuado y seguir conjuntamente los pasos del método en relación con su desarrollo y el contralor del aprovechamiento de los alumnos (ibíd.: 21).

9. En el Congreso de Calais de la LIEN (1921), se establecieron una serie de principios según los cuales una experiencia pedagógica podría ser considerada como parte del movimiento renovador, «con intención de identificar y aceptar la adhesión de las que se consideraban a sí mismas escuelas nuevas» (Tiana Ferrer, 2008: 45). Estos daban cuenta de diversos aspectos de lo que se consideraba una experiencia escolanovista, desde la organización general de la escuela hasta la formación intelectual y moral. Entre estos últimos, por ejemplo, encontramos que «la educación moral se realiza por dentro y por fuera, es decir, por medio de la práctica gradual del sentido crítico y de la libertad» (principio 21) y que «el sistema representativo democrático se aplica para la organización administrativa y disciplinaria» (principio 22).

10. Posiblemente, por lo que se plantea en el *Alegato...*, la apropiación de los centros de interés fue tanto a través de la recepción de bibliografía desde Europa como de la interpretación y puesta en práctica que llevó adelante Clotilde Guillén de Rezzano en la Escuela Normal N° 5 de la Capital Federal, propuesta publicada en el libro *Los centros de interés en la escuela*.

El carácter cooperativo y colaborativo de la propuesta dio por resultado una «escuela democrática para un pueblo democrático» (ibíd.) que, entre otras cosas, construyó su propio material educativo a partir del trabajo compartido entre docentes y alumnos, y que convirtió las aulas de «audición», con sujetos pasivos para la escucha, en «laboratorios» (ibíd. 23) que predisponen para el trabajo. Pero «lo verdaderamente importante», para Fossatti, fue la influencia en el carácter y la conducta de los niños, con una firme orientación hacia la responsabilidad y la iniciativa personal en el marco de un «régimen de autonomía a la medida del niño» y de un «ambiente de libertad, [...] estimulante y alegre» (ibíd.: 30) que favorecía el surgimiento de las distintas iniciativas. En este último aspecto se centró una de las más importantes innovaciones de la propuesta implementada en Mendoza: los tribunales infantiles, una experiencia que consistió en incluir a los propios alumnos y alumnas en el gobierno democrático de la escuela.

Litoral

La tradición pedagógica moderna del litoral argentino encuentra un hito fundacional en tiempos de la creación de la Escuela Normal de Paraná (1871), la institución que trascendió por ser la primera escuela normal creada como parte del proyecto educativo nacional. Las escuelas normales fueron instituciones centrales de ese proyecto que, bajo una inspiración sarmientina, buscaba diseminar escuelas primarias a lo largo y ancho del país. Para eso, se invirtieron los recursos de un todavía muy incipiente Estado nacional para formar al magisterio que ocuparía esos lugares. La Escuela Normal de Paraná fue la primera de una larga serie de instituciones, y durante muchos años convocó estudiantes de distintas provincias. Allí se sentaron las bases del proyecto escolar argentino de la década de 1880, ya que desde sus aulas se irradió un modelo pedagógico gracias a los estudiantes que pasaron por allí y que luego ejercieron como docentes y funcionarios en distintos lugares del país. La institución tuvo una influencia importante en la zona con relación a los debates y a las innovaciones pedagógicas. Junto con las Escuelas Normales Provinciales de Santa Fe, difundió las ideas y los debates pedagógicos de los que se nutrieron las experiencias renovadoras de esta zona a lo largo del siglo XX.

Celia Ortiz Arigós de Montoya (1895-1985) nació en Paraná, Entre Ríos, ciudad en la que realizó sus estudios de magisterio en la histórica Escuela Normal. Luego, esta trayectoria fue complementada en la Universidad Nacional de La Plata, donde se recibió de profesora de Pedagogía y Filosofía y se doctoró en Ciencias de la Educación, siendo la primera doctora argentina en esta especialidad (Román, 2021). De regreso a su provincia, sus posiciones pedagógicas entraron en articulación con las tendencias krausistas y espiritualistas inscriptas en el seno de la Normal de Paraná, que junto al positivismo conformaron las dos principales tendencias filosófico-pedagógicas que tuvieron representación tanto en Paraná como en gran parte del sistema escolar en expansión.

En Entre Ríos, la creación de la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas, dependiente de la Universidad Nacional del Litoral, fundada en 1920,

posibilitó un proceso de renovación en el que tuvieron lugar figuras como Ortiz Arigós, distanciada de la tradición positivista de la Normal de Paraná. La histórica escuela fue incorporada a la nueva facultad (Rodríguez y Petitti, 2021), y allí Ortiz Arigós ejerció la docencia universitaria en diversas cátedras (Carli, 2003). En ese marco se creó el Instituto de Pedagogía en 1930, que, tras una breve conducción de Hugo Calzetti, fue dirigido por la pedagoga. El Instituto funcionó como una herramienta de difusión de las nuevas ideas pedagógicas entre el magisterio, con «clases y conferencias de profesores extranjeros y locales; acceso a publicaciones pedagógicas [...] y realización de encuentros de profesores» (Román, 1999: 202). Además, albergó la experiencia de Educación Integral Activa (en la escuela de aplicación de la escuela normal), la instancia en la que Ortiz Arigós llevó a la práctica escolar los principios didácticos y pedagógicos de la Escuela Nueva. Allí se flexibilizaron las imposiciones de horario, programas o régimen disciplinario característicos de la tradición normalista, se modificó el espacio del aula, se introdujeron propuestas que incluían el autogobierno infantil y estimulaban la autonomía de los niños, y se llevaron adelante prácticas activas que rompían con el intelectualismo, procurando que estuvieran en relación con los intereses del niño y su ambiente (ibíd.). La figura de Ortiz Arigós fue resistida por la tradición pedagógica normalista, e incluso sus experiencias innovadoras fueron suspendidas en 1932. Sin embargo, la experiencia tuvo una continuidad en la figura de María del Carmen Rodríguez, regente de la institución, que implementó una versión del plan Dalton entre 1932 y 1936 e inauguró los Programas de Asuntos en 1937 (Rodríguez y Petitti, 2021).

Desde la capital entrerriana, las hermanas Dolores y Bernardina Dabat forman parte del movimiento renovador del litoral. Dolores (1889-1940) estudió en la Escuela Normal de Paraná y se recibió de profesora de Ciencias y Letras en 1909 (Ziporovich, 1992).¹¹ Al poco tiempo fue convocada por Martín Herrera para desempeñarse como subregente y profesora en la Escuela Normal N° 2 de Rosario (a partir de 1924, fue su directora). Esta institución, al igual que muchas otras, fue parte de la serie de escuelas normales creadas para el Centenario. En este caso, se trató de una iniciativa de la sociedad civil, que reclamó una segunda escuela normal para su ciudad (Pellegrini Malpiedi, 2021), ejecutada por parte del ministro del gobierno nacional conservador Rómulo Naón. El fundador de la escuela rosarina fue Herrera, quien había sido profesor de Dolores en Paraná y creó en Rosario una verdadera «escuela normal de nuevo tipo» (Ziporovich, 1992: 166). Como sostiene Pellegrini Malpiedi, esta escuela «se constituyó en el centro de circulación de ideas políticas, culturales y sociales» (2021: 303), entre las que pueden distinguirse el socialismo y el feminismo. En Herrera y en Dolores Dabat se encuentra un nexo entre la tradición más progresista de la Escuela Normal de Paraná y las propuestas de innovación pedagógica que surgieron a partir del núcleo que se conformó en torno de la Escuela Normal N° 2 de Rosario.

11. Los datos sobre Bernardina son más escasos. Sabemos que nació en el año 1891 en La Paz, provincia de Entre Ríos, y que cursó el magisterio en su juventud (Pellegrini Malpiedi, 2020), hasta convertirse en inspectora de escuelas en Rosario (Ziporovich, 1992).

De hecho, una de esas propuestas, también fundada por Herrera en 1916,¹² fue la Escuela al Aire Libre Francisco Podestá,¹³ en la que se insertaron las maestras egresadas de la Normal 2 de Rosario. Esta fue dirigida por Haydée Maciel, una «maestra intelectual por excelencia» que aplicó «en beneficio de la niñez todos los procedimientos decrolyanos y froebelianos» (Ziperoovich, 1992: 183). Ziperoovich define a esta experiencia más como una intuición de su fundador que como la aplicación sistemática de ideas y metodologías. Por otro lado, en la Escuela Normal N° 2 de Rosario se implementaron las propuestas del universo de las pedagogías escolanovistas, desde la «clases naturales» y de observación de la naturaleza hasta el «trabajo manual», los «proyectos», enmarcados dentro de los lineamientos del Plan Dalton, y los trabajos grupales (ibid.: 170). Incluso, las propuestas de Decroly fueron una fuente de ideas para desarrollar nuevos métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura.

Las hermanas Cossettini vivían en Rafaela, Santa Fe, cuando cumplieron la edad para cursar el magisterio. Mientras Olga (1898-1987), la mayor, tuvo que irse de Rafaela para cursarlo; Leticia (1904-2004) pudo estudiar en su ciudad, en la Escuela Normal Rural Provincial. La primera optó por un trayecto de formación en una Escuela Normal Provincial Mixta de Maestros Rurales de Coronda, creada en 1909. Allí, encontró la orientación de la directora María Margarita Gervasoni, «una de las primeras propulsoras del movimiento escuela nueva» (Pellegrini Malpiedi, 2022: 121). Como sostiene Pellegrini Malpiedi, posiblemente haya sido esa orientación renovadora la que atrajo a Olga hacia Coronda antes que a Paraná, que representaba la tradición normalista. La preferencia de la futura maestra por una opción más progresista tenía que ver con sus orígenes familiares. En el hogar de las Cossettini estaban presentes esas ideas a través de su padre, Antonio, que había estudiado el magisterio en su Italia natal y que había participado de experiencias educativas renovadoras. En su casa, entonces, accedieron a lecturas del idealismo pedagógico italiano que las llevaron a realizar intercambios epistolares con importantes referentes, como Lombardo Radice.

La experiencia de Olga y Leticia Cossettini quizás sea una de las más estudiadas en la historia pedagógica argentina, e incluso no sería exagerado afirmar que, para muchos y muchas, el sinónimo de Escuela Nueva en la Argentina fue la experiencia de la Escuela Serena de las hermanas santafesinas. Desde los trabajos clásicos de Bianco (1996) y Menin (1998) hasta los actuales, con análisis desde

12. Esta experiencia también sufrió la censura de los gobiernos conservadores de la década del treinta. En este caso, la decisión fue que pasara a ser una escuela común, cerrada, y no de puertas abiertas.

13. El nombre es un homenaje a la tradición pedagógica de Paraná. Francisco Podestá fue un egresado de esa Escuela Normal, y fue maestro, entre otras, de Dolores Dabat. Junto a él, Dolores se dedicó a la enseñanza de las Ciencias Naturales «en la forma de práctica activa en que estas ciencias habían sido orientadas desde la cátedra por Francisco Podestá» (ibid.: 168).

La escuela funcionó en las instalaciones del Hipódromo Independencia de Rosario, cedidas por el Jockey Club, y fue implementada por la Asociación Francisco Podestá, primera asociación de ex alumnas (ibid.). Luego fue trasladada a un local de exposiciones de la Sociedad Rural de Rosario.

una perspectiva de género, como en el caso de la ya citada Pellegrini Malpiedi (2022), las investigaciones han vuelto la mirada reiteradas veces sobre esta experiencia educativa. Probablemente, se deba a que fue una de las más disruptivas, además de que estuvo ampliamente documentada por sus propias artífices, quienes legaron un enorme archivo.

La Escuela Serena se inició en Rafaela en 1930, cuando Olga era regente del Departamento de Aplicación y profesora de Pedagogía de la Escuela Normal Domingo de Oro (Menin, 1998). En 1935, se trasladó al barrio Alberdi de Rosario, a la Escuela Experimental Gabriel Carrasco, bajo su dirección, hasta que fue esta suprimida por los conflictos con el gobierno peronista en 1950. En ambos casos, fue central el acompañamiento de su hermana Leticia, quien imprimió una orientación artística a las experiencias. Como señala Carli, en la Escuela Carrasco «no había bancos alineados sino mesas y sillas, la escuela contaba con laboratorio, biblioteca, museo, carpintería, huerta, corral» (2003: 213). En definitiva, el aula ya no era el espacio privilegiado, en una configuración que apuntaba al movimiento, la acción y el trabajo de niños y niñas. El contexto urbano periférico permitía la introducción de esos elementos, en un ambiente de cercanía con la naturaleza, tal como prescribían los postulados escolanovistas. Al igual que en otras experiencias renovadoras, las hermanas Cossettini también implementaron asambleas de alumnos y flexibilizaron los horarios. Además, llevaron adelante «actividades de teatro infantil, el cultivo de la expresión artística, la realización de excursiones, el trabajo en la huerta, la organización de una cooperativa estudiantil, etc.» (ibíd.: 213). En efecto, la cuestión estética fue una marca de distinción de estas experiencias, llegando a constituir lo que Serra y Welti (2018) denominan «la estética como pedagogía», en una «estrecha articulación entre educación estética y principios escolanovistas» (p. 53). Otra característica propia fueron las Misiones Infantiles de Divulgación, que consistieron en salidas a los barrios en las que niños difundían sus conocimientos entre los vecinos y se posicionaban «en el lugar de educadores» (Carli, 2003: 215).

Buenos Aires

La síntesis que intenta ser esta cartografía de la Escuela Nueva en la Argentina concluye con el tercero de los ejes propuestos: Buenos Aires. En 1880, con su federalización, se convierte en Capital Federal y pasa a depender política y administrativamente del Estado nacional. El poder político nacional residía en esta ciudad, que aceleró de forma notable su proceso de urbanización. La cercanía de la política nacional y el proceso de urbanización son centrales para comprender los mecanismos de renovación pedagógica que ocurrieron en estas geografías.

Al igual que en el caso de Paraná, en la Capital Federal también había Escuelas Normales Superiores Nacionales. De hecho, se crearon antes de la federalización de la ciudad, y llevaban los números 1 y 2 (la primera, destinada a mujeres; la segunda, a varones). Como había ocurrido en la capital entrerriana, desde esas instituciones surgieron las principales voces críticas a la tradición normalista. A

los fines de esta síntesis, explicaremos la renovación pedagógica en Buenos Aires a partir de las experiencias de José Rezzano y Clotilde Guillén de Rezzano y de un emprendimiento editorial (la revista *La Obra*). Así, nos acercaremos a lo que denominamos *nueva sociabilidad pedagógica* (Frechtel, 2021b).

Guillén y Rezzano se formaron en las escuelas normales N^{os} 1 y 2 de la Capital Federal. Estas instituciones tenían la particularidad de ser Superiores (al igual que la de Paraná), lo cual habilitaba un recorrido por el sistema escolar que permitía acceder rápidamente a cargos de conducción. De esos cargos, los de mayor jerarquía estuvieron ocupados por varones, como consecuencia de la desigual distribución de tareas y responsabilidades entre los géneros. Mientras los hombres tenían un recorrido con menores limitaciones, las mujeres veían reducidas sus posibilidades, en general a los ámbitos específicos de la formación destinados al género femenino. Este fue el caso de Guillén, que logró acceder a cargos de conducción, pero en el circuito diferenciado en el que se movían las mujeres: llegó a ser inspectora de Economía Doméstica de la Ciudad, una asignatura que cursaban las niñas según la división de género que marcaba la Ley N^o 1420. Sin embargo, su mayor nivel de exposición pública lo logró con otro cargo de importancia: directora de la Escuela Normal N^o 5 de la Capital Federal.

Guillén (1880-1951) provenía de una familia inmigrante trabajadora y cursó el magisterio en la Escuela Normal N^o 1 de la Capital, estudios que luego complementó en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Ejerció como maestra e inspectora, y realizó un viaje de estudios a Europa en 1905, junto a Rezzano. En 1909, cuando el CNE creó la Escuela Normal N^o 5, fue convocada para organizarla y dirigirla. Allí ejerció como directora y como profesora de Pedagogía y Psicología hasta su jubilación, en 1932. En esa institución desarrolló las experiencias renovadoras escolanovistas por las que sería reconocida en ámbitos nacionales e internacionales, caracterizadas principalmente por la implementación y adaptación del método de Decroly. La Escuela Normal N^o 5 no solo divulgó las ideas escolanovistas entre sus estudiantes, también funcionó como centro de difusión al que acudían docentes de otras instituciones y generó intercambios con otros establecimientos, como en el caso de la Escuela Normal N^o 4, también de la Capital Federal (Dono Rubio, 2022). Además, producto de la sistematización y la reflexión sobre la experimentación pedagógica en la institución bajo su dirección, en sus manos estuvo la producción de «la mayor parte de los libros que integraron la bibliografía obligatoria de la formación docente» (ibíd.: 117). Guillén fue una referente de la renovación pedagógica a nivel nacional e internacional. De hecho, una de sus publicaciones más importantes fue *Los centros de interés en la escuela*,¹⁴ un libro en el que se difundió la experiencia de aplicación de esta iniciativa decrolyana en la Escuela Normal N^o 5. La historia de la publicación de este volumen da cuenta de los vínculos internacionales tejidos

14. El libro introduce brevemente la herramienta didáctica decrolyana (adaptada a la realidad local), para luego desarrollar los centros de interés en sí mismos y distintos temas para abordar en primero y segundo grado de la escuela primaria, como «La granja», «La huerta», «La colmena», etc.

por Guillén y Rezzano. *Los centros de interés...* fue publicado por primera vez en España, por la editorial de la *Revista de Pedagogía*, una publicación llevada adelante por Lorenzo Luzuriaga, pedagogo renovador español y representante de la LIEN en su país. Esta editorial difundió una gran cantidad de títulos del pensamiento escolanovista en el mundo de habla hispana, y el proyecto fue continuado en la Argentina con el exilio de Luzuriaga tras la Guerra de 1936. Muchos de esos títulos fueron publicados por Losada, inclusive el de Guillén, que para 1967 llevaba publicadas ocho ediciones en esa editorial.

Rezzano (1877-1960) fue un maestro formado en la Escuela Normal N° 2 de la Capital. Atravesó los distintos escalafones del sistema escolar hasta llegar a ser inspector técnico general de las escuelas primarias de la Capital y vocal del CNE. Además, estudió en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, donde llegó a ser profesor. También fue decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FAHCE-UNLP) y obtuvo el cargo de vicepresidente de esa universidad. Su legado escrito es bastante escaso, y se compone de folletos y artículos escritos en revistas como *La Obra* o *Cuadernos de temas para la Escuela Primaria* (FAHCE-UNLP). Fue un hombre de la gestión y la docencia que, más allá de no haber producido una obra teórica, se convirtió en el referente de la generación de maestros que ingresaba a las aulas mediando la década de 1910, en un contexto de democratización social, política y cultural que estuvo acompañado por la expansión cada vez más constante de las ideas de la Escuela Nueva. Esa referencia fue construida por Rezzano en su rol de inspector tanto de los distritos escolares como de la totalidad de las escuelas de la Ciudad.

Fue en ese papel que implementó las innovaciones por las que sería más reconocido: una modificación en los programas escolares del Consejo Escolar 1° de la Capital, posteriormente conocida como reforma Rezzano. Esta proponía modernizar el trabajo en las escuelas, terminando con lo que se denunciaba como *un régimen de simulación*. En lugar de cuadernos prolijamente cuidados para presentar en la cadena de autoridades (el alumno al maestro, este al director, el director al inspector), Rezzano implementó el cuaderno único (Gvirtz, 1999), en el que importaba la actividad de los niños más que la presentación final, y donde el error tenía la función pedagógica de quedar como registro del proceso de aprendizaje. La reforma se nutrió de distintas fuentes teóricas, lo que dio por resultado una propuesta ecléctica que combinaba desde los principios del taylorismo hasta las propuestas de la escuela activa. La experimentación pedagógica que promovieron los nuevos programas llegó a su fin cuando Rezzano alcanzó un nivel de confrontación con el CNE que lo obligó a dejar su cargo de inspector general. Los programas dejaron de implementarse a nivel oficial, pero mantuvieron su vigencia a través de la revista *La Obra*, que los difundió entre el magisterio. Las discusiones sobre la experimentación con programas escolares fueron constantes a lo largo de los años y generaron conflictos con el CNE. Como consecuencia de esas discusiones, en los primeros años de la década de 1930 se conformaron comisiones de reforma de programas. La propuesta de nuevos programas terminó implementándose en 1936 (Frechtel, 2020).

Al poco tiempo de su nacimiento, en 1921, *La Obra* se convirtió en la revista pedagógica más importante llevada adelante desde la sociedad civil (compartía espacio con *El Monitor de la Educación*, la publicación estatal oficial del CNE). El grupo que la impulsó, surgido entre los maestros de la Escuela Normal N° 2 de la Capital, se referenciaba en la figura de Rezzano. La revista difundió y apoyó el proceso de modernización y renovación escolar llevado adelante por el inspector, pero también se dedicó a comunicar las nuevas teorías, prácticas y experimentaciones pedagógicas, para luego considerarse parte del movimiento escolanovista. Esta adscripción se formalizó cuando *La Obra* pasó a formar parte de la LIEN, en 1926. Poco tiempo después, Rezzano dirigió la revista por un breve período, en 1928, y se convirtió en el representante oficial de la Argentina frente a la Liga, cuestión que pone en evidencia el lugar central por él ocupado, incluso en el contexto de las redes internacionales.

La publicación era quincenal y, al poco tiempo de su nacimiento, logró tener representantes en una parte importante del territorio argentino y alcanzó a gran cantidad de docentes.¹⁵ Como iniciativa de un grupo de maestros, *La Obra* no se dedicó solamente a difundir la renovación pedagógica, sino que también discutió las políticas educativas llevadas adelante por el CNE, y emprendió una defensa gremial de los intereses del magisterio. Para esto, llevó adelante una compleja vinculación con el poder político, que incluía relaciones de conflicto, negociación y acuerdo. Además, tenía como atractivo una sección didáctica, en la que se difundía una «didáctica práctica desarrollada de acuerdo con métodos activos, simples y rápidos para las escuelas urbanas y rurales» (*La Obra*, 1921, año 1, n° 1: 9). Se trataba de una sección que ofrecía actividades vinculadas a los temas de los programas escolares según los distintos grados de la escuela primaria, organizados diariamente, lo cual funcionaba como herramienta que complementaba y facilitaba la labor docente. Esta sección se mantuvo sin modificaciones hasta 1928, año en que fue reemplazada por «La escuela nueva en acción. Contribución argentina a la realización de la escuela nueva», que estuvo bajo la dirección de Guillén.¹⁶ Como lo indica su nombre, el propósito era el de difundir experimentaciones de renovación pedagógica que se daban en el territorio nacional.

Guillén y Rezzano conformaron un verdadero matrimonio pedagógico, y se convirtieron en referentes de la renovación educativa porteña. Habían nacido en el último cuarto del siglo XIX, por lo que las oleadas de renovación pedagógica del siglo XX los encontraron con sus títulos docentes y ejerciendo en el sistema escolar público. Las experiencias innovadoras que ambos llevaron adelante se hicieron dentro de los formatos escolares tradicionales, ya

15. En su primer año de vida, eran 47 representantes distribuidos en 15 territorios nacionales y provincias. Cuatro años después, para el año 1925, 106 mujeres y hombres garantizaban la presencia de la revista en 20 jurisdicciones (entre territorios nacionales, provincias y la Capital Federal).

16. Esta participación de Guillén en *La Obra* se suma a la presencia que tuvo aportando artículos, que se publicaron desde el primer año de vida de la revista.

fuera en escuelas primarias históricas (como las del Consejo Escolar N° 1) o en normales de reciente creación (como en el Normal N° 5). Además, a diferencia de experiencias como la de las hermanas Cossettini, mantuvieron una configuración dentro de la trama urbana. Si bien se desarrollaron en edificios escolares tradicionales, esto no fue un obstáculo para que se llevaran adelante iniciativas de renovación.

DERIVAS DE LA ESCUELA NUEVA

Hacia las décadas de 1930 y 1940, algunos años después de la irrupción de la Escuela Nueva, el espiritualismo se asentó como corriente del pensamiento pedagógico, ya sea en sus acepciones más liberales, conservadoras, democráticas, nacionalistas o católicas. Las impugnaciones al normalismo positivista que comenzaron con los discursos escolanovistas encontraron nuevas articulaciones, con una situación tanto nacional como global que se modificó radicalmente. Al final de la Primera Guerra Mundial, le siguió una etapa en la que los espiritualismos que abogaban por el pacifismo (posición en la que podríamos adscribir al suizo Ferrière) chocaron contra un autoritarismo cada vez más consolidado. El golpe contra la República Española y la Guerra Civil de 1936 dan cuenta de un estado de situación europeo que pocos años después volvería a mostrar el lado más oscuro de lo que se tenía por el faro de la civilización con el estallido de la Segunda Guerra Mundial. Mientras tanto, en la Argentina, en 1930, una oleada conservadora, católica y antidemocrática irrumpió en la escena política con un golpe de Estado. A partir de esto, algunas experiencias escolanovistas fueron cerradas y sus representantes perseguidas. En otros casos, las pedagogas y pedagogos lograron establecer articulaciones y consolidar posiciones que les permitieron continuar llevando adelante sus prácticas y planteando sus propias ideas, lo cual no sucedió sin fuertes disputas y confrontaciones. Con el peronismo inaugurando un nuevo ciclo político, se trazaron nuevamente demarcaciones políticas que plantearon inclusiones y exclusiones, en un mecanismo al que la Escuela Nueva no fue ajena. Por mencionar tres ejemplos de los años treinta, mientras Fossatti fue exonerada, las hermanas Cossettini lograron continuar con su experiencia pedagógica bajo el amparo de Juan Mantovani y la revista *La Obra* discutió con el CNE, en ocasiones en tonos elevados, por temas tanto pedagógicos como ligados al gremialismo docente. Al igual que en la década infame, durante el peronismo también hubo pedagogos que, como veremos a continuación, pudieron conjugar las ideas escolanovistas con el ideario del nuevo gobierno. Sin embargo, en otros casos –como el de las hermanas Cossettini– fue el gobierno peronista el que terminó clausurando la experiencia.

El caso de Mantovani muestra cómo se insertaron en el sistema escolar los pedagogos¹⁷ que participaron del clima de renovación escolanovista de la

17. Aquí se hace necesario añadir un comentario en torno a las diferencias de género y la desigualdad entre hombres y mujeres en la historia educativa. En este caso, habla-

década de 1920. Santafesino formado en una escuela normal rural, continuó sus estudios en la Escuela Normal N° 2 de la Capital, de la que egresó en 1915. Fue parte de la generación que, a lo largo de la década de 1910, se formó con referentes como Rezzano. En esos años, Mantovani compartió los pasillos de su escuela con los maestros que llevarían adelante innovaciones de inspiración escolanovista, además de ser el ambiente en el que se gestó la revista *La Obra*. Como sostiene Siede (2012), en su actividad pública y académica, Mantovani «formó parte de una generación de docentes que buscaron reformar sustantivamente los lineamientos escolares que veían agotados o desviados de su sentido original» (2012: 11). El maestro alternaba la docencia primaria en la Escuela Normal con sus estudios universitarios en Ciencias de la Educación en una Universidad Nacional de La Plata inmersa en el clima reformista de 1918 que, allí, fue especialmente crítico respecto del positivismo heredero del proyecto fundacional de Joaquín V. González y de figuras como Víctor Mercante. De esta manera, en Mantovani se forjó una identidad intelectual que lo llevó a sostener posiciones escolanovistas espiritualistas y liberales. Desde esa identidad, se proyectó como personalidad pública en las décadas posteriores, y desde allí también se posicionó en el campo político e intelectual, compartiendo espacios de gran compromiso liberal, como en el caso del Colegio Libre de Estudios Superiores.

Para Mantovani (1922: 5), debían dejarse atrás «la imposición y los procedimientos dogmáticos» que anulaban el criterio de los estudiantes, quienes debían ser observados por los docentes en su individualidad y especificidad, porque en cada uno de ellos había espontaneidad e indeterminación. Por eso, la didáctica no debía ser una mera técnica de enseñanza, sino que tenía que dar cuenta del problema educativo para, desde un «fondo filosófico», «sentar como ideal escolar un sistema que asegure la indestructible unidad espiritual entre maestros y discípulos» (Mantovani, 1925: 195). Había que evitar la «esclavitud» en pos de la «libertad mental», dando lugar a la «espontaneidad» y lo «imprevisto» (ibíd.). Como puede apreciarse, en sus planteos convive el contexto de renovación escolanovista de la Escuela Normal junto al ambiente espiritualista que impregnó a las universidades de La Plata y de Buenos Aires.

Partiendo de esta base, Mantovani desplegó una carrera docente, académica y política que lo posicionó como uno de los más importantes pedagogos argentinos del siglo XX: formó parte de la intelectualidad más destacada de la época y ocupó importantes cargos de gestión pública. Regresó en 1928 a su provincia natal para ocupar, por un breve espacio de tiempo, el cargo de inspector general de Escuelas.

mos de pedagogos en un sentido netamente masculino. Como se pudo apreciar a lo largo de este capítulo, las experiencias escolanovistas en la Argentina fueron llevadas adelante principalmente por mujeres. En este sentido, puede considerarse también a esta corriente como la posibilidad de que maestras y pedagogas adquirieran notoriedad. Sin embargo, las posiciones de jerarquía en el sistema escolar (ministerios provinciales, como en el caso de Mantovani, o vocalías en el CNE, como en el caso de Rezzano) estaban reservadas a los hombres. Es decir, se marcaba una diferenciación sexual que favorecía a estos últimos.

Algunos años más tarde, en 1932, fue convocado como inspector general de Escuelas de la Nación. Para Siede, esta participación, durante la década infame, en un gobierno conservador y alejado de toda pretensión progresista, ubica a Mantovani en una vertiente «posibilista» (Siede, 2012: 23). Esto quiere decir que consideraba como una posibilidad la participación en cargos de gestión, más allá del signo político del gobierno nacional, con el objetivo de introducir reformas en el sistema educativo desde los lugares de poder. Fue esta convicción la que lo llevó a volver a aceptar la convocatoria realizada desde Santa Fe, en 1938, para ocupar el cargo de ministro de Instrucción Pública y Fomento, nuevamente como parte de un gobierno conservador. Mantovani interiorizó esa contradicción mientras pugnó por llevar adelante iniciativas progresistas. De hecho, fue desde ese cargo que cobijó y estimuló la experiencia pedagógica de las hermanas Cossettini en la Escuela Experimental Gabriel Carrasco, en Rosario.

Jorge Pedro Arizaga fue un maestro que, al igual que Mantovani, estudió en la Escuela Normal N° 2 de la Capital, de la que egresó en 1922, además de haberlo en el Instituto Nacional de Educación Física,¹⁸ durante el mismo clima de renovación pedagógica. Sin embargo, en las trayectorias paralelas de estos dos pedagogos se encuentran posiciones opuestas: si el clima espiritualista era ineludible, mientras que Mantovani se mantuvo dentro del espectro del liberalismo, Arizaga se vinculó a posiciones nacionalistas y católicas que lo llevaron a promover la educación religiosa y a sostener posiciones democratizantes. Con estos antecedentes, llegó a ser un importante funcionario nacional durante el primer peronismo, e incluso diseñó la «primera reforma¹⁹ del sistema educativo» producida por ese gobierno (Puiggrós, 1992: 127). Sin embargo, su pertenencia a la sociabilidad escolanovista porteña lo ubicó en la «posición más progresista» entre los altos funcionarios educativos del primer gobierno peronista (ibíd.: 134). Arizaga registraba «fuertes influencias escolanovistas» (ibíd.: 128) a partir de las cuales su discurso reflejaba la «vieja disputa de escolanovistas-espiritualistas con el normativismo normalizador y/o positivista» (ibíd.: 129). Si bien fue parte de un proyecto político que exaltó el trabajo, su posición pedagógica se inclinó más hacia la concepción escolanovista del trabajo como proceso pedagógico²⁰, como práctica, que a la educación profesional y en oficios, gran estandarte de la política educativa peronista representado por la Comisión Nacional de Orientación y Aprendizaje Profesional (CNAOP).

18. Los datos biográficos de Arizaga están extraídos de Puiggrós (1992).

19. Como sostiene Puiggrós, «la reforma Arizaga nunca llegó realmente a funcionar, y el eje central del viejo sistema siguió incólume» (1992: 136).

20. Esta posición lo emparenta con otro pedagogo argentino de orientación liberal que compartía las ideas escolanovistas: Ernesto Nelson, una figura recuperada recientemente por la colección Ideas en la educación argentina de UNIPE: Editorial Universitaria. Allí, Nelson, influenciado por Dewey, no reivindica el trabajo manual como instancia de la formación profesional, sino como ejemplo de actividad pedagógica, porque su enseñanza tiene en cuenta necesariamente las posibilidades, capacidades y psicología del sujeto (Nelson, 2017).

Para Arizaga, el movimiento de la escuela nueva «había entrado definitivamente a las aulas de la enseñanza primaria argentina» (ibíd.: 133), y esa orientación ya no podía dejarse de lado a la hora de planificar las acciones educativas. Para que llevara adelante esa planificación, fue nombrado subsecretario de la Secretaría de Educación de la Nación, un organismo que adquiriría rango ministerial con la nueva organización estatal que llevó adelante el peronismo. En esta función, Arizaga planteó que la escuela debía ser «un elemento del Estado en la protección del niño en todas sus actividades y en todas sus necesidades» (Arizaga, citado en Ferreyra, 2019: 165) y «fomentar el desarrollo de sus intereses y aptitudes, el desenvolvimiento integral de su personalidad y el trabajo tanto intelectual como manual» (Ferreyra, 2019: 165). En 1930, Arizaga fue miembro de la Comisión de Didáctica del CNE, una época en la que se sectores del magisterio impugnaban programas escolares oficiales, lo que se observaba en la revista *La Obra*. La Comisión de Didáctica era la encargada de discutir y proponer planes de estudio para la escuela primaria. Durante esos años, las ideas escolanovistas fueron parte de los argumentos de las propuestas de renovación de programas.

Al igual que en el caso de Mantovani, Arizaga también participó como funcionario educativo durante los gobiernos conservadores de la década del treinta. Son dos trayectorias que comenzaron en la misma Escuela Normal, donde participaron de un clima de renovación pedagógica impulsado por el escolanovismo. En ambos casos, si bien no participaron de experiencias escolares disruptivas, el ideario escolanovista formó parte del pensamiento educativo de estos pedagogos y de sus acciones como funcionarios del sistema escolar. Sin embargo, con la irrupción del peronismo y la nueva conformación de los campos políticos e intelectuales, las diferencias se hicieron evidentes. Mientras el santafesino fue fiel a sus ideas liberales que lo pusieron en las antípodas del nuevo gobierno, Arizaga no encontró contradicciones entre el nuevo proyecto político y su visión de la educación democrática, nacionalista y religiosa.

Para cerrar este apartado sobre las derivas de la Escuela Nueva, la figura de Prudencio Oscar Tolosa es representativa de la inserción que tuvo el escolanovismo orgánico (Puiggrós, 1992) durante el peronismo. También egresado en 1916 de la Escuela Normal N° 2, Tolosa presenta una trayectoria similar a la de Arizaga, aunque el primero tuvo un mayor grado de compromiso con el movimiento renovador. Fue director de *La Obra* entre 1932 y 1936, época en la que la revista ejerció una fuerte presión sobre el CNE para que se llevara adelante una renovación de los programas escolares de la educación primaria, reforma que se concretó en 1936 (Frechtel, 2020). De hecho, ocupó, durante el primer peronismo, la Secretaría de Didáctica del CNE, cargo que anteriormente había ocupado Arizaga.

Tolosa también fue parte de la Sección Argentina de la Liga Internacional de la Nueva Educación. Además fue un prolífico autor de libros escolares de lectura y de una guía para la enseñanza del lenguaje (Ferreyra, 2019). Como sostiene Ferreyra, la reforma de los programas de 1936, impulsada por el espacio al que pertenecía Tolosa, quedó sin efecto hacia fines de la década. La siguiente reforma tuvo que esperar diez años, cuando el propio Tolosa se hizo cargo de la Comisión

de Didáctica²¹ que promovió nuevos programas y la lectura de pedagogos y pedagogas del movimiento escolanovista.²²

En síntesis, puede verse una trayectoria que tuvo sus orígenes en el movimiento escolanovista argentino. Tolosa compartió espacios de sociabilidad con los referentes porteños del movimiento y ocupó cargos de relevancia, como la dirección de la revista *La Obra*. La experiencia en la discusión sobre los programas escolares lo llevó a ocupar importantes lugares de gestión durante el gobierno peronista, con la responsabilidad de llevar adelante las innovaciones didácticas que se alinearon con la política del gobierno.

Por otro lado, Mantovani y Arizaga también presentan trayectorias que se originaron en un clima de renovación pedagógica: ambos terminaron alcanzando importantes posiciones de poder en la gestión escolar nacional y provincial. Si bien en estos casos no hubo una vinculación orgánica con el movimiento de renovación, ambos se vieron influidos por las ideas de la Escuela Nueva, como pudo verse en las breves biografías presentadas.

OTRAS CARTOGRAFÍAS POSIBLES PARA LA ESCUELA NUEVA EN LA ARGENTINA

Producto de un proceso de renovación historiográfica, hace ya más de treinta años que se dio una apertura y profundización de estudios en el campo de la historia de la educación que tuvieron un hito fundacional con la publicación de los tomos de *Historia de la educación en la Argentina*, bajo la dirección de Adriana Puiggrós. La apertura a nuevos enfoques y objetos dio lugar a temas como el de la Escuela Nueva, sobre el que se multiplicaron los abordajes, abonando un campo que hasta ese momento había sido muy poco visitado por las investigaciones en historia de la educación. Esos conocimientos fueron una base estable sobre la que se continuaron profundizando las investigaciones desde nuevas perspectivas. Si hace treinta años la mirada de lo político en la historia de la educación tenía todavía un lugar central, con un peso importante del Estado nacional, con el transcurso de los años, y en una gran medida gracias a ese mismo proceso de renovación,²³ hoy podemos afirmar que las in-

21. Estuvo integrada por Emilia Dezeo de Muñoz, Bernardo von Oertel y Carlos Cuestas Acosta, «subinspectores técnicos generales de la Capital Federal, las Provincias y los Territorios, respectivamente» (Ferreya, 2019: 172).

22. «Los autores que conformaron la bibliografía sugerida para el docente reflejaron el eclecticismo oficial en la elección de referentes: Luzuriaga, Claparède, Cousinet, Decroly, Dewey, Fröebel, Ortega y Gasset, Lombardo Radice, Forgiione, Mercante, Montessori, Dezeo de Muñoz, Guillén de Rezzano, Alemandri, Alejandro Casona y Javier Villafañe» (ibíd.: 173).

23. Este proceso puede ejemplificarse con las categorizaciones planteadas por Puiggrós y Carli, con un poco más de diez años de diferencia. Puiggrós (1992) planteó que la Escuela Nueva en la Argentina respondía a las características de un campo problemático más que de una corriente, y podía ser analizada desde tres posiciones

vestigaciones se nutren también de una perspectiva cultural y de un enfoque que promueve otras escalas.

Los estudios sobre la cultura escolar y la cultura material y el giro visual dieron lugar al surgimiento de nuevas fuentes y archivos desde los que surgieron nuevas preguntas e hipótesis. Desde cuadernos y fotografías escolares hasta revistas y prensa pedagógica se convirtieron en soportes sobre los que investigadores e investigadoras construyeron nuevos objetos de estudio. Esto se complementa con un desplazamiento, que desde hace algunos años viene siendo cada vez más constante, en las escalas de análisis. La historiadora de la educación mexicana Roldán Vera (2013) plantea que en México (y podría hacerse extensivo a la Argentina y a otros países latinoamericanos) se llevó adelante una deconstrucción de la unidad nacional hacia adentro, pero que la deconstrucción hacia afuera era una tarea apenas explorada. En nuestro país, los propios tomos de *Historia de la educación en la Argentina* incluyeron una mirada federal que contemplaba los territorios y las provincias. En la actualidad, esa mirada que pone el foco más allá del Estado nacional viene incorporando la escala de lo inter/transnacional en la historia de la educación, una dimensión que paulatinamente va recogiendo aportes. Si bien cualquier tema de las historias educativas puede ser abordado desde este punto de vista, porque en definitiva un país nunca es una unidad aislada del sistema global, el tema de la Escuela Nueva (como se intentó mostrar en este capítulo) fue particularmente afectado por esta dimensión, ya que en las primeras décadas del siglo XX la pedagogía atravesó un fuerte proceso de internacionalización, en sintonía con la expansión global de la renovación pedagógica escolanovista.

Para cerrar este capítulo, se proponen tres posibles dimensiones de análisis a partir de las cuales construir otras cartografías de la Escuela Nueva, que no son necesariamente excluyentes entre sí y que de hecho encuentran puntos de conexión. Dos de esas dimensiones están expresadas en el párrafo anterior: la mirada sobre las realidades locales (en el caso de la Argentina, los procesos a nivel provincial, territorial y regional), así como sobre las conexiones internacionales del movimiento renovador. La tercera dimensión tiene que ver con las formas de la circulación editorial de las pedagogías renovadoras (publicaciones periódicas, revistas pedagógicas, libros). De esta manera, se conforman tres territorios posibles sobre los cuales se pueden trazar distintos mapas.

Más allá de las localizaciones geográficas en las que se hizo hincapié en la cartografía que presentamos en este capítulo (Mendoza, Buenos Aires, Litoral), una dimensión sobre la que es necesario profundizar en los estudios sobre la Escuela Nueva tiene que ver con las apropiaciones de este discurso en distintas provincias, territorios y regiones del país. Como ya planteamos, por ejemplo, la revista

dentro de ese campo: orgánica, transgresora y radicalizada. Para Carli, en la Argentina, «el movimiento de la Escuela Nueva debe ser analizado como un proceso cultural» (2004: 363). A partir de ese análisis, propone tres cristalizaciones del movimiento: «las reformas oficiales de alcance parcial», las «*experiencias locales* en el sistema de la educación pública» y las «*publicaciones específicas*» (ibid.: 370, destacado en original).

La Obra se difundía por todo el país, lo cual nos da un indicio de que al menos había un público interesado en consumirla. Esto no quiere decir necesariamente que las maestras y maestros que compraban la revista hayan implementado las metodologías renovadoras, pero el hecho de que existiera ese público es un dato que merece ser indagado. Como señala Ziporovich (1992), la revista *La Obra* fue el canal que eligió Oscar del C. Álvarez para publicar «Historia de una escuela Rural. Quince años de labor», un artículo en el que este maestro transmitía la experiencia de renovación pedagógica en una escuela rural de Santa Fe. Como en el caso de Álvarez, sería necesario indagar acerca de otras maestras y maestros vinculados a *La Obra* (como lectores o como autores) que hayan llevado adelante experiencias renovadoras en distintos lugares del país.

En la trayectoria de Horacio Ratier hay otro rastro de territorios sobre los cuales indagar en búsqueda de experiencias de renovación pedagógica, en este caso en la Patagonia. Ratier fue un inspector nacional influido por ideas escolanovistas (Puiggrós, 2012). Desde los territorios del sur argentino, guiaba al magisterio, en un contexto hostil, con las herramientas que tenía a mano, entre las que se encontraban las metodologías renovadoras. Desde allí también diseñó proyectos pedagógicos innovadores como el de la Aldea Escolar de Villa Llanquín, un modelo que tiene entre sus inspiraciones a la Escuela Nueva (Assaneo, 2021).

Los vínculos internacionales fueron centrales para las experiencias y las pedagogas y pedagogos sobre los que tratamos en este capítulo. Fossatti, Rezzano y Guillén se vincularon con Ferrière y funcionaron como anfitriones en su visita a la Argentina. José y Clotilde viajaron a Europa en 1905; y Celia Ortiz de Montoya, en 1925. En su viaje, Ortiz entró en contacto con los principales referentes de la pedagogía europea, entre ellos Ferrière, con quien continuó su relación por carta. Olga Cossettini intercambiaba correspondencia con Lombardo Radice (Menin, 1998). La experiencia de Mendoza comandada por Fossatti adquirió el nombre de Nueva Era, inspirado en la publicación de la LIEN. La revista *La Obra* fue incorporada a la LIEN y Rezzano se convirtió en su representante local. Las hermanas Cossettini se nutrieron de una importante biblioteca conformada por su padre, un maestro italiano que en su país se había vinculado con la renovación pedagógica. En síntesis, no se puede comprender al proceso de renovación pedagógica de las primeras décadas del siglo XX sin tener en cuenta la circulación internacional de esas ideas; ideas que no circulaban de manera abstracta, sino que lo hacían en soportes materiales como libros, revistas, objetos didácticos, y que eran también movilizadas con los viajes y las visitas pedagógicas de los y las referentes de la pedagogía (como en el caso de las visitas de Montessori en 1926, Luzuriaga en 1928 y Ferrière en 1930).

Si bien en los últimos años²⁴ se intensificaron las indagaciones que dan cuenta de la dimensión internacional y transnacional de los procesos educativos, sigue

24. Algunos trabajos recientes que dan cuenta de la dimensión de lo inter/transnacional en la historia de la educación y la pedagogía: Brugaletta, 2020 y Galak *et al.*, 2021; por poner dos ejemplos. El segundo está dedicado enteramente al tema circulaciones, tránsitos y traducciones.

siendo una mirada incipiente que debería fortalecerse con más investigaciones. En el caso de la Escuela Nueva, por ejemplo, un área para explorar son las trayectorias de referentes que se identificaron con esta corriente y a quienes su labor pedagógica los llevó a ocupar espacios en organismos internacionales como la Unesco. Nos referimos, particularmente, a los casos de Luz Vieira Méndez y de Leticia Cossettini. La primera se formó en la Escuela Normal de Paraná e incorporó al escolanovismo de la mano de su maestra, Ortiz de Montoya. Luego, por recomendación de Mantovani, fue convocada para ser vicedirectora de la Escuela Normal Superior de Córdoba, creada en 1941 e impulsada, entre otros, por Saúl Taborda. Los avatares de la vida política nacional la impulsaron a buscar nuevos horizontes en Venezuela y en Estados Unidos. En este último país, fue convocada por la Unesco y trabajó en formación docente, recorriendo América Latina (Román, 2017). En el caso de Leticia Cossettini también hay vínculos con la Unesco, organismo en el que fue designada, en 1959, como experta en Formación de Maestros en Honduras. Esta fue una de las muchas estancias internacionales que llevó adelante la pedagoga santafesina.

En tercer lugar, planteamos la dimensión de la circulación editorial de la Escuela Nueva como forma de conocer las vías de su difusión en el país. En el ámbito local, mientras los estudios sobre la prensa pedagógica cuentan ya con algunos años (Finocchio, 2009), los de las editoriales sobre pedagogía son aún incipientes (aunque en los dos casos constituyen campos sobre los cuales es necesario profundizar las investigaciones). Un ejemplo del cruce entre la historia editorial y la Escuela Nueva se encuentra en Stagno (2021).²⁵ Allí, el autor estudia la política editorial de Luzuriaga en la Argentina. Este pedagogo renovador español ya había desarrollado en su país una intensa labor editorial que incluyó prensa pedagógica, comentarios sobre pedagogía en la prensa de circulación masiva y edición de libros sobre educación y pedagogía. Luzuriaga fue forzado a exiliarse durante la Guerra Civil Española y fue recibido en la Argentina. Aquí continuó con su labor docente y de difusión de las ideas escolanovistas, restableciendo sus proyectos editoriales. De esta manera, prosiguió con la publicación de la *Revista de Pedagogía* bajo el amparo institucional de la Universidad Nacional de Tucumán, mientras que en el ámbito de la edición de libros llevó adelante una nueva colección en la editorial Losada (ibíd.), la cual tuvo una enorme importancia debido a su gran cantidad de títulos y reediciones.

Las investigaciones en el campo de las relaciones entre historia editorial e historia de la educación serán un gran aporte para conocer los alcances de la renovación pedagógica en la Argentina. Las preguntas sobre los temas, títulos y autores que componen la bibliografía en circulación entre bibliotecas escolares, escuelas normales y el magisterio son centrales, así como el conocimiento sobre los lugares desde los cuales esos libros eran importados hasta que, ya avanzado el siglo XX, comenzaron a ser producidos en nuestro país. En la medida en que, como hemos expresado, importantes referentes pedagógicos que adscribieron a la Escuela Nueva se dedicaron a la formación docente no solo dando clases sino también escribiendo

25. Otro ejemplo es el trabajo ya citado de Brugaletta (2020).

manuales sobre metodología, didáctica y pedagogía, resulta de gran importancia conocer los caminos por los que circuló esa producción editorial. Lo mismo ocurre con las revistas pedagógicas. Tanto *El Monitor de la Educación* como *La Obra*, las dos publicaciones pedagógicas de alcance nacional más importantes del siglo XX, todavía deben ser estudiadas de forma integral. En las indagaciones sobre estas fuentes es posible recoger información acerca de la circulación y la apropiación del escolanovismo. Dado que la producción y comunicación de saberes, experiencias y opiniones fueron actividades inherentes al mundo docente, emprendimientos revisteriles con alcances locales o con menos duración que las dos publicaciones mencionadas son igual de trascendentes (o aún más) a la hora de conocer las ideas en circulación entre el magisterio argentino.

REFLEXIONES FINALES: ¿CON QUE VARA MEDIMOS LAS EXPERIENCIAS RENOVADORAS EN LA ARGENTINA? POR UNA AMPLIACIÓN DE LA CARTOGRAFÍA DE LA ESCUELA NUEVA

El objetivo de este capítulo fue trazar un panorama global sobre la Escuela Nueva en la Argentina. A su vez, intentó ser un aporte a la «necesaria [...] historia integral de ese movimiento» (Puiggrós, 2003: 188), cuya escritura aún está pendiente. La primera parte, con una descripción general sobre la Escuela Nueva, procuró aportar una mirada de este movimiento pedagógico, no como si fuera algo unívoco, sino en su complejidad y sus contradicciones. De esta manera, se intentan dejar de lado las interpretaciones excluyentes de las experiencias escolanovistas que solamente asocian estas al trabajo manual, la elaboración de proyectos, el contacto con la naturaleza, las relaciones horizontales entre alumnos y docentes, la organización democrática, etc. Si se aplicara ese criterio de forma tajante, probablemente quedarían muy pocas experiencias escolanovistas por rescatar, no solo en la Argentina sino en el mundo.

Incluso Menin, estudioso de las experiencias renovadoras en la Argentina, recuperó lo que afirmaba Piaget en *Educación e instrucción*:

la escuela activa no es necesariamente una escuela de trabajos manuales [...] si bien a ciertos niveles la actividad del niño supone una manipulación de objetos y hasta cierto número de tanteos materiales [...] a otros niveles, en cambio, la más auténtica actividad de investigación puede desplegarse en el plano de la reflexión, de la abstracción más rigurosa y de los manipuleos verbales [...] (Menin, 1998: 163).

Piaget perteneció a la sociabilidad ginebrina del Instituto Jean-Jacques Rousseau que describimos al principio de este capítulo, y se formó con referentes de la Escuela Nueva como Édouard Claparède y Pierre Bovet. Desde uno de los núcleos de la renovación pedagógica, Piaget propone extender los márgenes de lo que se comprende por *escuela activa*, aplicando criterios amplios y flexibles.

A lo largo de estas páginas se intentó recuperar esa mirada con el objetivo de delinear un panorama de la apropiación de la Escuela Nueva en la historia de la educación argentina, mientras se proponen nuevos abordajes que complemen-

ten los conocimientos que ya tenemos sobre el tema. El tercer apartado de este capítulo tuvo ese objetivo: delinear algunos posibles trazos de una agenda de trabajo a futuro que incluya experiencias y referentes vinculados con la renovación pedagógica que quedaron por fuera de lo abordado en este trabajo. Los rastros de la Escuela Nueva pueden seguirse en las revistas de divulgación pedagógica, en las conferencias de maestros, en la fundamentación para una reforma de programas escolares, en las visitas de referentes mundiales del escolanovismo, en la circulación editorial de libros sobre educación y pedagogía, y, sobre todo, en la forma en que el magisterio concibió la labor docente en las primeras décadas del siglo XX. En la Argentina, al igual que en muchos otros países del mundo, ocurrió una importante penetración del ideario renovador, que fue apropiado por el magisterio e implementado en diversos grados y de distintas formas.

Las experiencias renovadoras tuvieron características propias y singulares, pero también muchos elementos en común. En algunos casos, como el de la Escuela Serena, se distanciaron todo lo posible de los formatos escolares tradicionales, mientras que en otros, como el de la reforma Rezzano, se adecuaron a esos formatos, llevando adelante modificaciones que no cambiaron el núcleo de la escuela moderna (aunque también desarrollaron prácticas modernizantes y renovadoras). Hubo experiencias, como las que llevó adelante Fossatti, que expresaron una sintonía directa con ideologías y posiciones políticas, mientras que otras resguardaron a la escuela de esos discursos, continuando la tradición liberal del normalismo. Sin embargo, como se puede ver en las páginas de la revista *La Obra*, cuando los discursos se contuvieron dentro del marco de lo pedagógico, hubo también importantes reivindicaciones gremiales y fuertes discusiones con el gobierno del sistema escolar por la definición de políticas educativas tales como los programas escolares.

Al enfocar en las conexiones internacionales que se tejieron desde la renovación pedagógica argentina, vemos que allí también hay un punto en común. Los pedagogos y pedagogas que compartieron las ideas de la Escuela Nueva tuvieron importantes vínculos con referentes internacionales como Ferrière, Luzuriaga o Radice. El movimiento renovador argentino estaba inserto en una red internacional con la que había frecuentes intercambios de correspondencia y de revistas, y que se materializó tanto con los viajes a Europa de maestros y maestras argentinos como con la recepción de referentes internacionales. En esta sintonía con las ideas más vanguardistas de la época pueden encontrarse elementos tomados del Plan Dalton, de las técnicas de Winnetka, del sistema de Decroly, de los aportes de Fröebel y de las ideas de Montessori.

Por otro lado, la vinculación con las redes internacionales y la incorporación de las novedades no implicaron una importación sin miramientos de metodologías extranjeras. Muy por el contrario, la Escuela Nueva Argentina tomó las ideas en circulación para llevar adelante iniciativas que se fundaron en visiones propias, teniendo por resultado experiencias originales que no se plegaron ciegamente a un determinado sistema didáctico. Así como Fossatti explica que el grupo de docentes que la acompañaba generó materiales propios para la enseñanza, Guillén denominó «Contribución argentina» a la sección de *La Obra* en la que se compartían las actividades que habían sido desarrolladas en el marco de la Escuela Normal N° 5 de la Capital.

Las versiones locales del escolanovismo con mayor repercusión se enfocaron en las discusiones pedagógicas y de política educativa antes que en planteos de reforma social, como puede ser el caso de la pedagogía de Dewey en Estados Unidos –con su propuesta educativa como vía para la democratización de la sociedad– o de algunos planteos europeos que pensaron la educación como forma de pacificación de una sociedad atravesada por la guerra. En la Argentina, el proceso de reforma social y política había comenzado a inicios del siglo XX, y para 1916 había desembocado en una democratización inesperada: el arribo al gobierno nacional de una opción política excluida por el pacto de poder oligárquico que había gobernado los últimos treinta y seis años. La reforma se resolvía por otros carriles, mientras que la educación debía sintonizar en un proceso de modernización con ese giro reformista. La Escuela Nueva argentina tuvo que ver más con esto que con pensar la educación como una palanca que accionara mecanismos de transformación social. Sin embargo, esto no quiere decir que la Escuela Nueva en la Argentina careciera de politización. En el segundo apartado de este capítulo, pudimos recorrer experiencias como la del grupo liderado por Fossatti, ejemplo del vínculo entre Escuela Nueva y posicionamientos políticos. Pero, como también pudo verse, las demás experiencias también están atravesadas por lo político en distintas dimensiones. Un ejemplo son las experiencias en el Litoral, que encontraron obstáculos para su continuidad tanto en la década de 1930 como durante el peronismo. En el caso de las hermanas Cossettini, por ejemplo, las articulaciones, posiciones y vínculos políticos de Mantovani permitieron la continuidad de la experiencia durante los gobiernos conservadores de los años treinta. Pero incluso entre las versiones «orgánicas» (Puiggrós, 1992) que tuvieron más sintonía con los gobiernos nacionales, como las de los porteños Rezzano y Guillén, se encuentra un fuerte nivel de politización en lo que tiene que ver con las disputas con el gobierno del sistema escolar por cuestiones que van desde el rumbo de las políticas educativas y las orientaciones didácticas de los programas escolares hasta reivindicaciones gremiales del magisterio. Algunos años más tarde, ese involucramiento con las discusiones por la definición del rumbo educativo llevó a educadores como Arizaga o Tolosa a ocupar importantes cargos durante la gestión peronista.

En síntesis, esperamos que este estudio aporte una mirada integral sobre la Escuela Nueva en la Argentina y, por sobre todo, una serie de temáticas que estimule futuras investigaciones y nuevos abordajes de este movimiento de renovación pedagógica.

REFERENCIAS

Alvarado, M.

- 2016 «El alegato de Florencia Fossatti: claves para una historia de las ideas pedagógicas desde una epistemología feminista», en *Historia de la Educación. Anuario*, vol. 17, n° 2, pp. 104-119.
- 2020 «Florencia Fossatti», en *íd. et al., Educadoras que hicieron escuela*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007073.pdf>> [consulta: 24 de octubre de 2023].

Assaneo, A.

- 2021 «La utopía pedagógica de Horacio Ratier: la construcción de una ciudad educativa en la Patagonia Norte (1942-1963)», en XXI Jornadas de la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza de Historia de la Educación. Disponible en: <<https://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/8422>> [consulta: 25 de septiembre de 2023].

Bianco, A.

- 1996 *La escuela Cossettini. Cuna de Democracia*, Santa Fe, Amsafe.

Brehony, K.

- 2004 «A New Education for a New Era: the Contribution of the Conferences of the New Education Fellowship to the Disciplinary Field of Education, 1921-1938», en *Paedagogica Historica*, vol. 40, n° 5-6, pp. 733-755.

Brugaleta, F.

- 2020 «La edición de Paulo Freire en la historia reciente de América Latina. Religión, política y mercado en la circulación de una pedagogía para la liberación (1969-1977)», tesis doctoral en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Carli, S.

- 1992 «El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva», en Puiggrós A. (dir.), *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, t. III, *Historia de la educación en la Argentina*, Buenos Aires, Galerna, pp. 99-160.
- 2003 *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- 2004 «Escuela Nueva, cultura y política», en Biagini, H. y Roig, A. (dirs.), *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX: identidad, utopía, integración (1900-1930)*, Buenos Aires, Biblos, pp. 363-372.

Caruso, M.

- 2001 «¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva», en Pineau, P. et al., *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós, pp. 93-131.

Cucuzza, R.

- 2017 Desembarco de la Escuela Nueva en Buenos Aires. Heterogéneas naves atracan en puertos heterogéneos, en *Pesquisa (Auto)Biográfica*, vol 2, n° 5, Salvador, mayo/agosto, pp. 310-329.

Del Pozo Andrés, M.

- 2002 «El movimiento de la Escuela Nueva y la renovación de los sistemas educativos», en Tiana Ferrer, A., Ossenbach Sauter, G. y Sanz Fernández, F. (coords.), *Historia de la educación (edad contemporánea)*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 189-215.

Dono Rubio, S.

- 2022 *Experiencias alternativas de formación y prácticas docentes en la Argentina durante las primeras décadas del siglo XX. Las propuestas de Rosario Vera Peñaloza*

y Clotilde Guillén De Rezzano, tesis de maestría, Universidad Nacional de Luján. Disponible en:
 <<https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/1604>> [consulta: 24 de octubre de 2023].

Fernández, N.A.

- 2018 El surgimiento de la Escuela Nueva en Mendoza, en *Cuyo. Anuario de filosofía Argentina y Americana*, vol 35, pp. 47-65. Disponible en:
 <<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/anuariocuyo/article/view/3405/2456>> [consulta: 24 de octubre de 2023].

Ferreyra, G.

- 2019 «Educación primaria y peronismo: trayectoria de los agentes estatales que intervinieron en la primera reforma educativa (1948-1949)», en *Historia de la Educación. Anuario*, vol. 20, n° 1, pp. 162-179.

Ferrière, A.

- 1928 *La práctica de la escuela activa*, Madrid, Francisco Beltrán.

Finocchio, S.

- 2009 *La escuela en la historia argentina*, Buenos Aires, Edhasa.

Fontana, E.

- 2001 «La escuela media mendocina entre 1864 y 1930», en Puiggrós, A. (dir.), *La Educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*, tomo IV, *Historia de la educación en la Argentina*, Buenos Aires, Galerna.

Fossatti, F.

- 1959 *Alegato pedagógico. Bases pedagógico-político-jurídicas de una petición de justicia*, Mendoza, Talleres Gráficos D'Accurzio.

Frechtel, I.

- 2020 «La reforma de programas escolares en 1936 en Argentina. Prensa pedagógica y Escuela Nueva», en *Revista Tempos e espaços em educação*, vol. 13, n° 32, pp. 1-18.
- 2021a «El viaje americano de Adolphe Ferrière de 1930: transferencias y apropiaciones en la circulación de las pedagogías renovadoras entre Europa y América Latina. Un caso para (re)pensar las relaciones centro-periferia», en *History of Education and Children Literature*, vol. XVI, n° 1, pp. 281-299.
- 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 Nueva Escuela a través de la revista La Obra*, tesis doctoral, FFYL-UBA. Disponible en: <<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/16101>> [consulta: 15 de septiembre de 2023].
- 2023 «Montessori en la Argentina: una mirada histórica desde la prensa pedagógica», en *Pedagogía y saberes*, n° 58, pp. 95-108. Disponible en:
 <<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/17331/12414>> [consulta: 24 de octubre de 2023].

Galak, E. et al. (comps.)

- 2021 *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria-SAHE.

Gorelik, A.

- 1998 *La grilla y el parque. Espacio público y cultura urbana en Buenos Aires, 1887-1936*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Gvirtz, S.

- 1996 «La estrategia de la Escuela Nueva a través de la revista *La Obra* y sus propuestas didácticas», en id. (comp.), *Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- 1999 *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930 y 1970)*, Buenos Aires, Eudeba-FFYL-UBA.

Haenggeli-Jenni, B.

- 2011 *Pour l'Ére Nouvelle: une Revue-Carrefour entre Science et Militance (1922-1940)*, tesis doctoral, Universidad de Ginebra. Disponible en: <<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18162>> [consulta: 15 de septiembre de 2023].

Hernández Díaz, J.M.

- 2013 «Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo en España. Conceptualización y géneros textuales», en Hernández Díaz, J.M. (ed.), *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo: contribuciones desde la Europa mediterránea e Iberoamérica*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.

Lúquez Sánchez, E.

- 2003 «La experiencia de escuela nueva en Mendoza», en *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, n° 5, pp. 65-83.

Mantovani, J.

- 1922 «Un derecho de lector», en *La Obra*, vol. 2, n° 36, pp. 4-5.
- 1925 «No hay pedagogía sin cultura», en *La Obra*, vol. 5, n° 5, pp. 195-197.

Menin, O.

- 1998 «El ensayo de “Escuela Serena” realizado por las hermanas Cossettini en la República Argentina», en *Revista da Faculdade de Educação*, vol. 24, n° 1, pp. 160-176.

Nelson, E.

- 2017 *Plan de reformas a la enseñanza secundaria y otros escritos*, Gonnet, UNIPE: Editorial Universitaria.

Olano, I.

- 2020 *Los formatos escolares de las propuestas pedagógicas-didácticas del movimiento escolanovista argentino. Análisis de tres casos*, tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Pellegrini Malpiedi, M.

- 2020 «Bernardina y Concepción: dos mujeres, dos continentes, una misma causa», en *Arenal*, vol. 27, n° 2, julio-diciembre, pp. 613-630.
- 2021 «De Maestras a alumnas: la circulación de ideas sobre feminismo y socialismo en el corazón de las escuelas normales, Rosario, fines del s. XIX y primera mitad del s. XX», en *Nomadías*, n° 30, pp. 297-320.
- 2022 *Leticia Cossettini: un entramado a partir de su biografía/antibiografía*, Buenos Aires, Teseo.

Puiggrós, A.

- 1992 «La educación argentina desde la Reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión», en Puiggrós, A. (dir.), *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, t. III, *Historia de la educación en la Argentina*, Buenos Aires, Galerna, pp.121-186.
- 2003 *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*, Buenos Aires, Galerna.
- 2012 *El inspector Ratier y los maestros de tierra adentro*, Buenos Aires, Galerna.

Rigotti, A.M.

- 2000 «La ciudad y la vivienda como ámbitos de la política y la práctica profesional», en Falcón, R. (dir.), *Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930)*, Buenos Aires, Sudamericana, pp. 283-322.

Rodríguez, L.G. y Petitti, M.

- 2021 *Historia de la Escuela Normal de Paraná (1871-1969)*, Buenos Aires, Teseo.

Rodríguez Bustamante, L.

- 2021 «El autogobierno escolar y los tribunales infantiles: una experiencia de cogobierno escolar en la conformación del sistema educativo en Argentina», en XII Congreso Argentino de Antropología Social (CAAS). Disponible en: <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/132469>> [consulta: 25 de septiembre de 2023].

Roldán Vera, E.

- 2013 «Para “desnacionalizar” la historia de la educación: reflexiones en torno a la difusión mundial de la escuela lancasteriana en el primer tercio del siglo XIX», en *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. 1, n° 2, pp. 171-198.

Román, S.M.

- 1999 «La experiencia de Educación Integral Activa en la Escuela Normal de Paraná», en Ascolani, A. (comp.), *La educación argentina. Estudios de historia*, Rosario, Ediciones del Arca.
- 2017 *Luz Vieira Méndez. Entre viajes y desplazamientos*, Paraná, Uader.
- 2021 «Doctora y viajera: Celia Ortiz de Montoya, entre los discursos pedagógicos renovadores y los pliegues del viaje intelectual», en Galak, E. et al. (comps.), *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria-SAHE.

Sarlo, B.

- 1992 *La imaginación técnica. Sueños modernos de la cultura argentina*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Serra, S. y Welte, E.

- 2018 «La Escuela Nueva en Rosario: Olga Cossettini y la Escuela Serena», en Balagué, C. (comp.), *Educadores con perspectiva transformadora*, Santa Fe, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Siede, I.

- 2012 «Presentación», en Mantovani, Juan, *Bachillerato y formación juvenil*, La Plata, UNIPE: Editorial Universitaria.

Stagno, L.

- 2021 «La política editorial de Lorenzo Luzuriaga: prensa pedagógica y colecciones de libros en la circulación transnacional de la Escuela Nueva», en Galak, E. *et al.* (comps.), *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria-SAHE.

Tarcus, H.

- 2023 «Fossatti, Florencia», en *Diccionario biográfico de las izquierdas latinoamericanas*. Disponible en: <<https://diccionario.cedinci.org/fossatti-florencia>> [consulta: 24 de octubre de 2023].

Tiana Ferrer, A.

- 2008 «Principios de adhesión y fines de la Liga Internacional de la Educación Nueva», en *Transatlántica de educación*, n° 5, pp. 43-48.

Ziporovich, R.

- 1992 «Memoria de una educadora: experiencias alternativas en la provincia de Santa Fe durante los últimos años de la década del 10, la del 20 y primeros años de 1930», en Puiggrós, A. (dir.), *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, t. III, *Historia de la educación en la Argentina*, Buenos Aires, Galerna, pp. 161-256.