

El surgimiento de la Escuela Nueva en Mendoza

The emergence of the New School in Mendoza

Nora Alejandra Fernández¹

Resumen

Las producciones discursivas de la Escuela Nueva en Mendoza, en el transcurso de la primera mitad del siglo XX, son analizadas metodológicamente a partir de un paradigma crítico y un pensamiento situado en la “diferencia colonial”. Los docentes que formaron parte de dicho movimiento realizaron una adaptación de las ideas de origen europeo y norteamericano, elaborando una síntesis con características distintivas, tanto del modelo normalista hegemónico como de las fuentes de pensamiento pedagógico alternativo a él. En este caso, se constata que se combinó con el movimiento reivindicativo gremial docente, el feminismo y el movimiento literario regionalista como corriente radicalizada. El análisis de las revistas que publicaron –*Ensayos y Orientación*– incluyendo *La Linterna*, su antecedente más significativo, pone en evidencia que estableció una articulación original y única que anticipó orgánicamente la centralidad de un nuevo sujeto pedagógico, transformando el aula en un espacio de expresión de su singularidad y su libertad mediante el desempeño del docente como un intelectual emergente-alternativo.

Palabras clave: Escuela Nueva; Revistas *La Linterna*, *Ensayos y Orientación*; Historia Regional; Provincia de Mendoza.

Abstract

The discursive productions of the Escuela Nueva in the province of Mendoza during the first half of the XX Century are analyzed methodologically from a critical paradigm and a thought situated in the “colonial difference”. The teachers who were part of this movement made an adaptation of European and North American ideas, elaborating a synthesis with distinctive characteristics of both the hegemonic normalist model and the sources of alternative pedagogical thinking. In this case, we observed that it combined with the teachers union, the feminist movement and the regional literary movement

1 Profesora de Historia y Doctora en Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Integrante del Proyecto de Investigación SIIP- UNCuyo, 06/G713: “Filosofía y educación en Mendoza durante el siglo XX. Elementos para una historia de las ideas”.

as a radical current. The analysis of the journals they published –*Ensayos* and *Orientación*– including *La Linterna*, their most significant antecedent, shows that it established an original and unique articulation that organically anticipated the centrality of the new pedagogical subject, transforming the classroom into a space for expression of its singularity and freedom through the performance of the teacher as an emerging-alternative intellectual.

Keywords: New School; Journals *La Linterna*, *Ensayos* and *Orientación*; Regional History; Province of Mendoza.

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

Un tipo específico de sujeto pedagógico se perfiló en la propuesta de la llamada Escuela Nueva durante las primeras décadas del siglo XX en Mendoza, en el oeste argentino. Para definirlo empleamos los términos de una de sus principales integrantes, Florencia Fossatti, al referirse “al importante movimiento de renovación educacional que durante dos lustros arraigó y se desarrolló en las escuelas comunes provinciales de Mendoza” (Fossatti, F. 1959, 3), cuya investigación hemos realizado en nuestra tesis doctoral (Fernández, N. A. 2018).

Como plantea António Da Nóvoa, en Occidente, en la segunda mitad del siglo XIX, se produjo la consolidación de un modelo de educación escolarizada masiva y obligatoria que se difundió internacionalmente y, en lo esencial y aunque en retroceso, ha llegado hasta nuestros días (Da Nóvoa, A. 2009). Por tanto, en la escuela actual perviven los trazos de diferentes discursos, incluso antagónicos, que en otros tiempos y espacios protagonizaron luchas por la veracidad y la validez conforme a criterios de coherencia y certidumbre fuertemente condicionados por factores po-

líticos. Aquellos que alcanzaron a convertirse en discursos hegemónicos, una vez erigida la pedagogía como campo autónomo, se conjugaron en lo que llamaremos la escuela “tradicional”, a la que se intentó reformar en el siglo XX. Los cuestionamientos que surgieron a fines del siglo XIX enlazaron las ideas de Sócrates y su método en Grecia; de Cicerón y Quintiliano en la Roma clásica; de los humanistas como Erasmo, Vives, Rabelais y Montaigne; de los principios establecidos por Ratke y Comenio en el siglo XVII; de Rousseau y Pestalozzi con su anti-intelectualismo en el siglo XVIII y de Fröbel con los “jardines” de infantes en el siglo XIX, para dar forma a un necesario cambio pedagógico contemporáneo (Aguerrondo, I. 2005).

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

en 1922 por Sabina Spielrein y Vera Schmidt en la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, entre muchas otras experiencias que lo ejemplifican (Alvarado, M. 2013).

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

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

igualdad de oportunidades y que la democratización de la sociedad tenía que nacer desde dentro de la escuela (Jamil Cury, C. R. 2005).

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

Su desarrollo en Mendoza puede ser entendido conforme a una delimitación en dos etapas que propone Carli (2004) para todo el país, pero adaptado a la realidad provincial: una primera etapa, que correspondió a las primeras décadas del siglo XX hasta 1936, con la gestación, inicio y afianzamiento del movimiento, y una segunda etapa, que comienza en 1936, en la cual el desarrollo del escolanovismo mendocino es discontinuo. La condena y el silenciamiento han sido irreductibles aunque tuvieron un punto de quiebre con la emergencia y rescate de sus principios en el movimiento reformador de fines de la década del '60 y comienzos de los años '70. A excepción de ese breve lapso, sus postulados iniciales han sido profundizados y ampliados, pero sin la denominación ni referencia a la Escuela Nueva por ignorada, temida, subestimada o despreciada. Coincidimos con Lorenzo Luzuriaga en que el movimiento siguió vigente (Luzuriaga, L., 1964) y consideramos que diversas corrientes existentes en la actualidad, tales como la Pedagogía Anti-autoritaria, la Pedagogía Crítica, el Constructivismo, el Aprendizaje Mediado, etc., mantienen una filiación innegable con él en cuanto a su interés por la búsqueda de la innovación y la experimentación, la centralidad del estudiante en la relación pedagógica y la imprescindible vinculación del saber educativo con el del resto de las ciencias sociales.

El movimiento escolanovista en la Argentina, como señala Pui-grós, no fue solo una expresión directa de sus referentes europeos y norteamericanos, dado que sus principales representantes interpretaron y combinaron las nuevas ideas de modo diverso en su trama discursiva. Las formaciones conceptuales específicas que surgieron en todo el país, con considerables atributos distintivos, indican que tampoco fue una corriente homogénea y las clasificaciones unilaterales resultan insuficientes. No es posible encontrar una correspondencia directa entre la pertenencia político-partidaria de los principales representantes mendocinos de esta corriente, ni en la elección y elaboración que realizaron de sus fuentes europeas y norteamericanas. El agrupamiento de las corrientes pedagógicas de la época en “positivistas” y “antipositivistas”, al igual que una definición global de la Escuela Nueva en la Argentina, obstaculizan la comprensión del tema. En la década de 1930 el positivismo ya era una corriente pedagógica superada en su forma consolidada decimonónica, pero sus categorías y, en particular, las de tipo krauso-positivista, pervivieron en los discursos de casi todos los educadores partidarios de la innovación, incluidos los “activistas”, de línea predominantemente espiritualista.

La difusión de las experiencias y el pensamiento de los referentes europeos y norteamericanos de la Escuela Nueva en Mendoza estuvo encabezada por las publicaciones periódicas *Ensayos* y *Orientación*, conjuntamente con artículos en los periódicos locales –diario *Los Andes* en este caso. La revista *La Linterna*, editada por el Círculo de Periodistas de Mendoza en 1927 y 1928 fue su antecedente inmediato y más significativo, de la cual nos ocupamos aquí.

Antes de abordar en detalle los orígenes de la Escuela Nueva en la provincia de Mendoza se hace necesario delinear sucintamente algunos aspectos de la historia local dentro del marco de lo ya expuesto a fin de señalar las características que dichos procesos imbricados adquirieron en la provincia. A comienzos del siglo XX se desarrollaron fuertes tensiones y reclamos de apertura democrática que cuestionaron al poder dominante y la hegemonía de las élites conservadoras, que dieron paso a la llegada al poder de nuevas élites liberales encuadradas en la Unión Cívica Radical, con un proyecto hegemónico de tipo liberal democrático. A lo largo de

ese proceso, la Escuela Nueva, afirma Carli (2004), no se constituyó en el “brazo pedagógico” de un programa político determinado, como lo fue el normalismo sarmientino respecto del proyecto de la república liberal (1853-1880) y el normalismo positivista respecto del proyecto de la república liberal conservadora (1880-1916), sino en la expresión en el campo educativo de un proceso generalizado de apertura y democratización producto del reclamo de mayor participación popular, que se concretó en gran parte de 1916 en adelante.

En el contexto de la realidad provincial, luego de la etapa colonial e independentista, con sus rasgos propios y distintivos, el devenir en materia de educación durante el siglo XIX se ajustó a los lineamientos nacionales. Ya a comienzos del siglo XX, se constata que se vincularon un cierto feminismo, un regionalismo literario y el movimiento reivindicativo gremial docente, como señala en una de sus aportaciones más importantes Arturo Roig para el caso de la Escuela Nueva mendocina (Roig, A. A. 1966).

En Mendoza, el impulso de cambio surgió, en primer lugar, en el nivel de enseñanza preescolar, inspirado en las investigaciones y propuestas de María Montessori y en referencia a las cuales se realizaron las primeras experiencias innovadoras. Es posible suponer que los antecedentes fröbelianos de ese nivel de enseñanza en todo el país, sumados a que Montessori todavía era aceptada por el sistema político italiano de la época, facilitaron la posibilidad de introducir formalmente los cambios. Luego de las conferencias sobre el método Montessori que dictó María Elena Champeau en 1926, los docentes interesados en la innovación, encabezados por Florencia Fossatti, se vincularon con el Círculo de Periodistas, fundado en marzo de 1927 como entidad gremial y cultural independiente, con fines mutualistas y cooperativistas².

2 Cfr. *La linterna*, N° 1, Año I, Tomo I, noviembre de 1927, 9-17. Para citar *La linterna* en adelante utilizaremos la indicación del número de revista seguido del número de página. Igualmente, a pesar de algunas erratas, se mantiene la redacción original en las citas textuales.

La Linterna

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

En estos textos que analizaremos podemos reconocer la distinción que señala Adriana Arpini en relación a las funciones sociales del discurso (Arpini, A. 2003). La función integradora, donde el acento se coloca en el presente, se manifiesta en la aspiración del movimiento mendocino a implementar las nuevas ideas en escuelas del sistema educativo provincial. La función utópica, que subraya el futuro, se manifiesta en la aspiración a modificar el modo de trabajo en las aulas de toda la provincia. Es la más frecuentemente utilizada en el relato escolanovista provincial y denota una estrategia de trabajo que busca introducir los cambios en el sistema desde las bases del mismo.

En el primer número de *La Linterna*, de noviembre de 1927, se publicó un artículo de Fossatti denominado “Algunas ideas sobre las nuevas tendencias teórico prácticas de la educación” (*La Linterna*, Nº 1, 42-45). En él se hace referencia al desarrollo de “un movimiento de renovación y reforma en la filosofía y en la técnica de la educación” que sucedía en “los centros culturales del mundo” desde finales del siglo XIX. Fossatti lo considera solo comparable con el protagonizado por Rousseau, Pestalozzi y Spencer, de los que se constituye en una continuación y ampliación “que por ser activa, cuenta con experiencias nuevas aportadas por la investigación científica” y es, también, “una transformación profunda y continua”. Pero, además, lo vincula con el pensamiento nacional y federal cuando hace referencia a Juan B. Alberdi, cuyo pensamiento insta a rescatar para ponerlo en práctica, conjugando lo local con lo nacional y con lo extranje-

ro, que no considera incompatibles sino parte del proceso de adaptación a la realidad provincial de las nuevas propuestas de avance pedagógico:

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

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

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

Se refiere expresamente a las ideas de Claparède y su conferencia de 1898 en la que señalaba lo desatinado y peligroso de la escuela

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

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

Es importante destacar una cita del libro *Paidología* de Domingo Barnés Salinas (España, 1879- México, 1940) que realiza luego. Este político y pedagogo formó parte de la llamada “segunda generación” de la Institución Libre de Enseñanza española, fue director del Museo Pedagógico y profesor de la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio en Madrid, entre otros importantes cargos. En el fragmento que se transcribe a continuación se alude a los nuevos tiempos en los que “culmina pues la tendencia a libertarse de todas las influencias de la pedagogía especulativa”. Con ello Fossatti expresa la continuidad de la estrecha relación con el desarrollo español de los cambios pedagógicos que propone, iniciada en la Escuela Normal de Paraná, con el cual no plantearon en ningún momento una voluntad de ruptura. La referencia a los principales teóricos del movimiento finaliza con la certeza en la posibilidad de adaptar y aplicar las novedades en “nuestro terruño” como parte de una “inevitable y vital reforma”. Pero, además, advierte sobre la importancia trascendental de la actitud y formación adecuada de los docentes y con ello anticipa una idea que será una constante en todos sus escritos posteriores, a modo de *leitmotiv*, en pos de alentar la conformación de verdaderos intelectua-

les “emergentes-alternativos”, como lo fueron los miembros del núcleo fundador del movimiento mendocino:

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

En el segundo número de *La Linterna*, en diciembre de 1927, aparece un artículo denominado “Libertad y Educación” en el que se transcriben puntualmente algunas ideas de Ovide Decroly. (*ibíd.*, 109-113) Desde el punto de vista pedagógico, aborda la doble consideración de la libertad en tanto “restricción” de comportamientos “nocivos” y, al mismo tiempo, como posibilidad de manifestación de las tendencias creativas del niño. Por ello, aunque en aparente contradicción, la educación para Decroly debía desarrollar la libertad y fomentarla no solo para los adultos sino fundamentalmente para los niños, que no debían ser objeto de restricciones exclusivamente. Y agrega:

Entre las escuelas, es la escuela activa la más conveniente para realizar las mejores condiciones encaminadas a proveer a estas exigencias. Cuanto más sea el maestro mismo un ejemplo de trabajo activo, mejor organizará las ocupaciones de su clase, más fácilmente alcanzará el máximo de disciplina con el mínimo de dificultades, el máximo de iniciativa y de libertad para los alumnos con el mínimo de castigo (*La Linterna*, Nº 2, 113).

Considera que los límites a la libertad varían con la edad, sexo, características individuales y condición social del niño y “no es posible establecer reglas generales aplicables a los niños en todas las circunstancias”. La escuela autoritaria queda excluida en el nuevo modo de educar teniendo en cuenta las diferencias individuales de los niños y sus nece-

sidades evolutivas informadas por la Psicología, sumado a los aportes de la Sociología, dos nuevas disciplinas científicas y experimentales imprescindibles en la tarea de mejorar la enseñanza. Además del artículo sobre las ideas de Decroly, este número de la revista incluye otro artículo de Fossatti sobre la historia de la fundación de Mendoza, de tipo descriptivo, que continúa en el número siguiente, y pone en evidencia que ella, personalmente, ocupó un lugar destacado en esta publicación, a la que podemos considerar una experiencia preparatoria, modélica y de aprendizaje personal y colectivo respecto de *Ensayos* en 1929.

En tanto, en el tercer número de *La Linterna*, de enero de 1928, aparece un artículo de Fossatti sobre la I Convención Internacional de Maestros, con el encabezado “Informe de la Prof. Sta. Florencia Fossatti delegada de las Escuelas Talleres del Círculo de Periodistas”. (*ibíd.*, 119-223). Dicha convención fue organizada por los gremios docentes nacionales y se realizó en enero de 1928 en Buenos Aires, con la asistencia de representantes de muchos de los países sudamericanos, que a partir de allí constituyeron la Internacional de los Maestros Americanos (I.M.A) con la oposición de la mayor parte de la prensa y los sectores docentes empeñados en limitar sus fines a la capacitación docente y la discusión de temas “puramente pedagógicos” (Ascolani, A. 2010). En este escrito Fossatti denuncia esa oposición y la desmiente enunciando los principales temas que se trataron: “Finalidades de la nueva educación” es el primero de ellos y la “Exposición de ensayos de la nueva educación y especialmente los realizados en América latina”, tuvo un lugar prioritario. En su tratamiento y debate participaron la propia Fossatti y María Elena Champeau como integrantes de las respectivas comisiones. Este artículo figura como una primera entrega que continuaría en otro número al que no hemos podido acceder o no se publicó. No obstante, sabemos que la Convención estableció entre sus resoluciones el derecho de los niños a la “nueva educación” en los siguientes términos:

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

(1° y 2° Comisión fusionadas)

A- Concepto de los derechos del niño

La Primera Convención Internacional de Maestros, declara:

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

B- Código de los derechos del niño

La Primera Convención Internacional de Maestros. Declara:

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

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

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

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

V - Todo niño tiene derecho al aire libre, para hacer sus trabajos y para practicar juegos, ejercicios naturales (marchar, correr, saltar, trepar, lanzar pesos, cultivar la tierra, nadar, etc.) y movimientos

respiratorios que constituyen la mejor educación física a la que jamás podrá reemplazar la gimnasia metodizada.

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

VII - Todo niño tiene derecho a ser miembro de una comunidad escolar en donde, con la autonomía que se merezca, goce de sus derechos y cumpla con sus deberes como elemento activo, útil y eficaz, que pone su voluntad y su conciencia al servicio del bienestar común³.

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

El último artículo referido a las nuevas ideas pedagógicas lo encontramos en el cuarto número de *La Linterna*, de febrero de 1928, entre las páginas 249 y 253. Es el único número que presenta numerosas publicidades en su retiro de portada y las últimas páginas, por lo que es

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

posible que su financiación se ampliara con los recursos de ese origen.

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

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

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

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

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

Es una educación eminentemente social. Los deberes ya no son hechos solamente para ser corregidos por el maestro, sino para ser leídos y comentados por compañeros de ciudades vecinas o lejanas, porque esas páginas del libro de vida se mandan a niños de otra escuela, de otra región, prefiriendo para el intercambio aquellas, en que las condiciones de vida sean diferentes (*La Linterna*, N° 4, 250).

En relación con los temas a enseñar, que necesariamente debían ser propuestos por los alumnos, subraya su importancia decisiva en la utilización de la imprenta:

Lo importante no es el valor de lo que se enseñará, pero sí el grado de interés que presenta para el niño. Sería privarse de esta ventaja el querer emplear la imprenta, en la impresión de temas impuestos por el maestro (*La Linterna*, N° 4, 251).

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

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

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

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

Con gran alegría le mando ese material, la práctica le demostrará todo lo que se puede obtener con él, le pido encarecidamente

que constituya en su país, y en las limítrofes una cooperadora, semejante a la nuestra, busque los medios de procurarse el material de imprenta en las mejores condiciones.

[...] No se decepcione si al principio tropieza con algunas dificultades [...]. Al principio, me permito insistir en la necesidad de atenerse a las instrucciones que le he dado en mi libro y en los boletines que le he enviado. No trate de innovar. Cuando posea bien mi técnica, entonces trabaje como usted lo crea más conveniente.

[...] En cuanto empiece a trabajar trataremos de organizar un intercambio de impresos. Será muy original e instructivo.

[...] Me consideraré muy feliz de proveerle de todo el material que vaya necesitando, pero he querido hacerle comprender que nuestro sólo fin es el servicio de la educación. No somos comerciantes. Constituya un grupo de “la imprenta en la escuela” provean el material al más bajo precio posible. Ayúdenos en precisar y propagar esta técnica, con esto estaremos plenamente satisfechos (*La Linterna*, Nº 4, 251-252).

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

Bibliografía

Aguerrondo, Inés (Dir.). 2005. *Grandes Pensadores: Historia del pensamiento pedagógico occidental*. Buenos Aires: Papers Editores.

- Alvarado, Mariana. 2013. Fundamentos filosóficos y proyecciones pedagógicas en producciones discursivas de la Argentina durante el siglo XX. El lugar de la diversidad en el pensamiento de Carlos Vergara (1859-1929). Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, 2011. Disponible en: <http://cecies.org/articulo.asp?id=495>.
- Arpini, Adriana. 2003. Aportes metodológicos para una Historia de las Ideas Latinoamericanas. En *Otros Discursos. Estudios de Historia de las Ideas Latinoamericanas*, compilado por Adriana Arpini. Mendoza: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo.
- Ascolani, Adrián. 2010. Las Convenciones Internacionales del Magisterio Americano de 1928 y 1930. Circulación de ideas sindicales y controversias político pedagógicas. *Revista Brasileira de História da Educação*, N° 23, maio/agos. Disponible en: www.rbhe.sbhe.org.br.
- Carli, Sandra. 2004. Escuela Nueva, cultura y política. En *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX. Volumen 1: Identidad, utopía e integración (1900-1930)*, dirigido por Hugo E. Biagini y Arturo A. Roig. Buenos Aires: Biblos.
- Colección Revista *La Linterna*. 1927-1928. Mendoza: Círculo de Periodistas
- Da Nóvoa, Antonio. 2009. Educación 2021: Para una historia del futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, N° 49, 181-199. Disponible en: www.rieoei.org.
- Fernández, Nora Alejandra. 2018. *El surgimiento de la "Escuela Nueva" en Mendoza: fundamentos de su propuesta educativa*. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- Fossatti, Florencia. 1959. *Alegato Pedagógico: Bases pedagógicas-político-jurídicas de una petición de justicia*. Mendoza: Talleres Gráficos D'Accurzio.
- Jamil Cury, Carlos Roberto. 2005. Del iluminismo de Rousseau a los días actuales. En *Grandes pensadores. Historia del pensamiento pedagógico occidental*, colección dirigida por Inés Aguerrondo, 21-27. Buenos Aires: Papers Editores.
- Luzuriaga, Lorenzo (Editor). 1964. *Ideas pedagógicas del siglo XX*. 3ª Edición. Buenos Aires: Losada.

Puiggrós, Adriana (Dir.). 1991. *Historia de la educación en la Argentina*. Tomo II: *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

Revista de Ciencias Económicas. 1928. Publicación de la Facultad de Ciencias Económicas, Centro de Estudiantes y Colegio de Graduados, Universidad de Buenos Aires. Año XVI. Disponible en: www.books.google.com.ar/19/04/2013.

Roig, Arturo Andrés. 1966. *Breve historia intelectual de Mendoza*. Mendoza: Ediciones del Terruño.

Williams, Raymond. 2000. *Palabras clave: un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Trad. de Horacio Pons. Buenos Aires: Nueva Visión.