

# Carli .1

CARLI, Sandra (2002) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880-1955*. Miño y Dávila. Buenos Aires. Capítulo V

## CAPÍTULO V

### **La autonomía del niño en las experiencias educativas. Yrigoyenismo, Escuela Nueva y democracia (1916-1945)**

El movimiento de la Escuela Nueva, de origen europeo y norteamericano, tuvo notorio impacto en la Argentina durante las primeras décadas del siglo XX. Las ideas pedagógicas de este movimiento estuvieron presentes en la formación de los maestros y favorecieron la producción de numerosas experiencias educativas; además, en torno a algunos de sus principios, se diseñaron reformas parciales del sistema educativo. Aun considerando la dimensión internacional de este movimiento, reforzada por un deseo de paz entre las naciones en el período de entreguerras que encontró en la educación un medio de comprensión mutua fraternal (Palacios, 1996:27), la circulación de estas ideas favoreció en el país la configuración de discursos pedagógicos con rasgos propios que merecen analizarse como una serie diferenciada de los discursos normalistas de la etapa anterior y que se caracterizaron por ubicar al niño en el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Maestros y pedagogos que se identificaron con este movimiento o corriente educativa (ibidem:25) buscaron diferenciar sus prácticas pedagógicas de las vigentes entonces, argumentando acerca de la necesidad de una posición más protagónica y democrática del alumno en la relación escolar, argumento que se articuló con demandas generales de renovación pedagógica.

A diferencia de los discursos educativos positivista y krausopositivista que se desplegaron de manera contemporánea a la implantación de la escolaridad pública durante los gobiernos oligárquicos, fueron condiciones de producción de esta serie

discursiva los debates pedagógicos que comenzaron a generarse en el país a partir de 1916 en la trama de los procesos de democratización política y social y de modernización cultural del yrigoyenismo en el poder. Los discursos de la Escuela Nueva acompañaron el ascenso social y político de los sectores medios y las nuevas visiones sobre la modernidad en el escenario urbano (Sarlo, 1988: 29). La utopía anarquista de una educación política de la niñez a cargo de la comunidad estaba en franca declinación ante la instalación hegemónica del sistema educativo estatal como espacio centralizado y burocratizado. Hasta entonces la sociedad civil había mantenido cierto grado de autonomía respecto del Estado a partir de una red de asociaciones populares de educación a través de la cual eran canalizadas muchas de sus demandas sociales y culturales respecto de los niños (Carli, 1991). Gradualmente, la interpelación comenzó a dirigirse al nuevo Estado democrático y ello creó condiciones para el debate pedagógico en el interior del sistema escolar.

Entre los años 1914 y 1931 se logró escolarizar a la mayoría de la población infantil: según el Censo de 1931, las tres cuartas partes de los niños de entre 6 y 13 años asistían a la escuela primaria; como cierre del período se alcanzó la incorporación de distintos sectores sociales (Wiñar, 1974: 11-12). Sin embargo, los niveles de deserción escolar siguieron siendo muy altos con un descenso significativo de la matrícula a partir del 4° grado (Tedesco, 1986: 250-251). En ese contexto, dos hechos potenciaron la producción de discursos acerca del niño: la Guerra del '14 y la crisis mundial de 1930. La guerra fue evaluada por algunos sectores como producto del fracaso de la educación recibida por las generaciones adultas que protagonizaron el enfrentamiento. Éste fue uno de los elementos genéticos del discurso escolanovista. Las declaraciones de "derechos del niño" proliferaron a partir de la guerra, y más tarde la crisis del '30 agudizó la emergencia de las demandas sociales.

La configuración de un conjunto de discursos educativos escolanovistas fue contemporánea de lo que denominaremos los "discursos de la minoridad". Mientras que los primeros dieron lugar a un conjunto de interpretaciones sobre el niño-alumno a partir del reclamo de democratización pedagógica del sistema educativo escolar, los segundos se inscribieron en el ámbito jurídico-social para interpelar al niño-menor que había quedado en los márgenes de la sociedad y, por ende, no estaba integrado al sistema educativo. Comenzó entonces el diseño estatal y privado, cada vez más preciso y exhaustivo, de un dispositivo de control / protección y asistencia que se diferenciaría de las posiciones pedagógicas de la Escuela Nueva.

Esta escisión social, que distanció dramáticamente a los niños de sectores medios de los tipificados como "menores", divorciando los procesos de modernización pedagógica de las políticas de control social, no impide destacar el impacto

democratizador del movimiento de la Escuela Nueva dentro y fuera del espacio escolar. Los discursos de la Escuela Nueva en la Argentina construyeron una visión de la infancia caracterizada por el reconocimiento del alumno a partir de su identidad de niño, supuestamente invisibilizada por el normalismo de corte positivista. Este reconocimiento comprendió varias cuestiones: la crítica a la hegemonía del maestro o al paidocentrismo y a la didáctica positivista, el anclaje en la psicología del niño, la creación de experiencias educativas de autonomía infantil y gobierno infantil, la profundización del lazo social y cultural con la infancia.

En los nuevos discursos pedagógicos se construyeron un conjunto de equivalencias respecto del discurso fundador de la instrucción pública, que hizo notoria la confrontación entre normalismo positivista y escolanovismo. Estas equivalencias eran, entre otras, paidocentrismo-puerocentrismo; enseñanza-aprendizaje; disciplina escolar – autogobierno infantil. El trabajo de diferenciación operado por el discurso de la Escuela Nueva respecto de la tradición normalista-positivista no redundó en la construcción de una nueva hegemonía político-educativa que modificara los cimientos del sistema escolar. Las principales críticas formuladas a este movimiento se refieren a su incapacidad para reemplazar el sistema tradicional fundado con la pedagogía liberal, en el caso argentino el normalismo fundador. Las ideas de la Escuela Nueva, sin embargo, intervinieron en la modulación de nuevas identidades docentes y se rearticulaban en diversos tipos de discursos desde la década del '10 hasta los años '50. La Escuela Nueva fue un catalizador de la renovación pedagógica, que caracterizó el clima plural desde el punto de vista cultural e ideológico de la experiencia del radicalismo en el poder. Este clima se modificó a partir de la década del '30 con el pasaje a una polarización de posiciones entre nacionalismo católico y comunismo que encerró la renovación pedagógica en las fronteras del Estado y encapsuló la discusión sobre el niño en torno al modelo político fascista o comunista.

La crisis del positivismo y las nuevas corrientes filosóficas espiritualistas abonaron la producción pedagógica del movimiento. En los años '20, se transitaba de la marcación científica de la pedagogía a una marcación de tipo filosófico espiritualista y vitalista, que creaba las condiciones para una mayor autonomización del discurso pedagógico respecto de otras ciencias. En el caso argentino, las ideas de la escuela nueva dieron lugar a diversos discursos pedagógicos: algunos postularon el anclaje de la pedagogía en la biología y el psicoanálisis; otros, en los aportes filosóficos vitalistas. En todos ellos, la frontera establecida con el discurso positivista en los años '20 y nacionalista en los '30 fue la defensa de la autonomía infantil. El niño, abordado como un sujeto dotado de una espiritualidad propia o de inconsciente, fue interpretado desde sus posibilidades de crecimiento autónomo respecto de los adultos. Si las diferencias entre

adultos y niños fueron forzadas jurídicamente por la pedagogía liberal para fundar la autoridad del maestro y de la escolaridad pública, el movimiento de la Escuela Nueva impugnó los fundamentos pedagógicos de esa autoridad. Fue convergente con otros movimientos, como el de la Reforma Universitaria, que demandaban una autonomía de los actores educativos.

Distintos términos se han utilizado para nombrar las producciones del movimiento escolanovista: Escuela Nueva, Escuela Activa, Escuela Renovada, Escuela Serena son algunos de ellos, y se diferencian de acuerdo con sus alcances educativos y sociales, particularidades nacionales y filiaciones filosóficas. El rasgo común de todas las propuestas fue, en buena medida, el deseo de convertir a la escuela en un lugar grato para el educando.

La historiografía sobre la Escuela Nueva indica la existencia de polémicas respecto de su carácter de modelo, de movimiento o de simple corriente de renovación pedagógica. Algunos autores coinciden en considerar el movimiento de la Escuela Nueva como la primera gran crítica de la educación tradicional (Ezpeleta, 1987), que puso en cuestión el carácter adultocéntrico y de tensión hacia el futuro alertando contra el descuido de los sujetos que transitaban por ella (Tedesco, 1983: 17). Sin embargo, esta dimensión crítica no habría sido suficiente para que el movimiento se constituyera en modelo, carácter sólo reconocido a la pedagogía tradicional (Tedesco, 1980:80). Una segunda discusión se refiere a los alcances sociales del movimiento, a partir del desplazamiento de los problemas desde el ámbito político-educativo al ámbito técnico-pedagógico (Saviani, 1983:12).

Es preciso, entonces, despejar algunas cuestiones. A diferencia de lo que ocurrió con el movimiento europeo, la corriente de la Escuela Nueva se instaló en la Argentina en el marco de un sistema educativo en proceso de expansión que no había clausurado su condición de modelo y que imprimió al sistema escolar rasgos jamás borrados. Normalismo y escolanovismo se articularon de formas muy complejas, así como es posible identificar articulaciones entre socialismo / anarquismo y Escuela Nueva. La noción de cambio que subyace a la de modelo, en tanto según Passeron sólo producido “en el encuentro entre procesos reproductivos incompatibles” (1983:418), simplifica la comprensión de los efectos de este discurso en la trama pedagógica argentina y, particularmente, los rasgos que imprimió a una visión nueva de la infancia en el espacio educativo escolar.

Por otra parte, el discurso de la Escuela Nueva confluyó con la explosión de demandas gremiales docentes y con búsquedas de una solución más democrática de la problemática social infantil. El ascenso de los sectores medios combinado con una mayor organización del movimiento obrero impactó sobre la autonomía de las

reivindicaciones magisteriales. Los “usos” locales del nuevo ideario variaron de acuerdo con sus portavoces, que fueron tanto funcionarios ministeriales como maestros egresados de las escuelas normales, y militantes socialistas, comunistas y liberales democráticas. Este espectro amplio de difusores dotó al movimiento renovador de un rasgo central: la *experimentación* y el *ensayo*.

Seguramente la difusión de los principios de la Escuela Nueva fue parcial, en algunos casos derivó en “excesos de activismo” y no llegó a penetrar todas las escuelas del país. Sin embargo, ello no va en detrimento de su valor como movimiento pedagógico que logró alterar las reglas instaladas en el sistema educativo por la pedagogía positivista-normalista fundadora.

De este movimiento, cuya producción internacional ha sido recabada en numerosas obras, nos interesa destacar la apelación a la formación de un “hombre nuevo” que formaba parte de los imaginarios previos y posteriores a la guerra, en los que se observa la modificación de los alcances de las propuestas pedagógicas, por ejemplo en lo que hace a su radicalidad. Palacios señala que, si bien las conflagraciones mundiales no fueron el origen, si operaron como un estímulo importante (1996:27).

La feminista sueva Ellen Key publicó *El siglo del niño*, que tuvo 64 ediciones en seis años. El texto convocaba a la construcción de una “conciencia de la santidad de la generación” (Key, 1945:12), proclamando que el nacimiento, el cuidado y la educación de los hijos debían convertirse en un deber social. Las posiciones eugenésicas de mejoramiento de la raza, que postulaban el derecho de los hijos de elegir a sus padres, encontraban su traducción propia en los discursos educativos. La opresión de la naturaleza del niño comenzaba a considerarse un “crimen pedagógico” (ibidem: 73), y la recuperación de Rousseau intentaba dar pie a la construcción de una nueva genealogía de la educación.

La diversidad de experiencias escolanovistas que se desarrollaron en todo el mundo no impide encontrar en ellas un rasgo común, según Codignola:

*“Ellas han asumido naturalmente fisonomías muy diversas en los distintos lugares, pero todas han nacido de una única persuasión: que en todas partes, la escuela pública, en vez de promover las fuerzas espontáneas de los alumnos y favorecer su disciplina interior, acostumbra mortificarlos y disminuirlos con métodos artificiosos y mecánicos, que están en neto contraste con las instituciones educativas de la pedagogía moderna, que desde Rousseau y aun desde Locke, conciben la educación no ya como transmisión de un saber, sino como formación de la personalidad autónoma del escolar”* (Codignola, 1969:266)

La impugnación de la escuela pública, sin embargo, adquirió otra significación en la Argentina, puesto que solo en ese ámbito era posible instrumentar la renovación pedagógica. La condición elitista, que algunos autores adjudican al movimiento europeo (Palacios, 1996:28), merece discutirse en el caso argentino.

La emergencia del escolanovismo dio pie a la construcción de una nueva genealogía que, en la búsqueda infructuosa de un origen fundador, rescataba de la historia educativa y filosófica nuevos referentes, descuidados u obviados en la pedagogía tradicional; pero, al mismo tiempo, produjo una articulación con corrientes filosóficas contemporáneas de la difusión de la Escuela Nueva. Suelen identificarse como antecesores o precursores de la Escuela Nueva a Rousseau, Tolstoi, Froebel y Pestalozzi, y, entre los referentes filosóficos, a Bergson, Dilthey, Freud, Nietzsche y otros. En algunos casos se construyeron genealogías demasiado laxas. La que ensaya Lorenzo Luzuriaga llega a incluir como antecedente a Sarmiento, diluyendo la dimensión crítica del movimiento en el debate educativo argentino. El conjunto de ideas respecto del niño retomadas de los referentes mencionados fueron las de individualidad, libertad y espontaneidad de la educación en el caso de Rousseau; las de integración de idea y experiencia y la concepción de la unidad vital del niño en el de Pestalozzi, y la significación de la actividad libre y creadora del niño, el valor del juego y la importancia de la educación estética en el de Froebel.

Sin embargo, es significativo cómo en la Argentina algunas de estas ideas se articularon en un discurso específico, combinándose con otras. Pestalozzi fue uno de los principales referentes del normalismo fundador, aunque su articulación con el positivismo comtiano redundó en la reducción de sus postulaciones más democráticas, lo que no ocurrió con su presencia en el espiritualismo spenceriano de Carlos Vergara. En cambio, el ideario de Froebel imprimió rasgos vitalistas a la difusión del jardín de infantes en la obra de Sara Eccleston. La recurrente mención de la figura de Tolstoi como antecesor del movimiento es, sin embargo, la más interesante en la medida en que la experiencia de Iasnaia Poliana fue una influencia en la propuesta de gobierno propio infantil de Carlos Vergara, y fue una de las lecturas arquetípicas de socialistas y anarquistas.

También lo fue la de Rousseau, el gran obviado del normalismo fundador argentino, demasiado obsesionado con garantizar la efectividad de la enseñanza. La llamada “vuelta a Rousseau” revolucionó lo que Manacorda denomina la “aproximación antropológica a la pedagogía”, es decir su modo de acercarse al sujeto, niño u hombre, dando un fuerte golpe a la aproximación “epistemológica” centrada en la reclasificación del saber y en la transmisión al niño como método” (1987: 381).

Rousseau había sido descalificado por José María Torres, director de la Escuela Normal de Paraná, en el discurso de recepción de nuevos profesores de 1894 (Carli, 1995). Esta descalificación fue, quizás, sintomática de la transformación que ya se visualizaba a fines del siglo XIX. El retorno a Rousseau promovido por las experiencias de la Escuela Nueva se descalificaba porque disolvía el principio de autoridad docente. A cambio de ello, se postulaba la necesidad de una vuelta al ideal práctico de la “libertad debidamente regulada por la autoridad” (Torres, 1894).

Estos referentes apelaron en diversa medida a la defensa de la autonomía infantil. En las versiones locales de la Escuela Nueva este principio se articuló con el evolucionismo spenceriano o el historicismo de Dilthey. Sin embargo, en muchas de las formas estatales de apropiación del ideario europeo y norteamericano, predominó el énfasis en la renovación metodológica o curricular subordinando la discusión sobre el lugar del niño a los avatares didácticos. Por último, la psicologización de los métodos, un rasgo dominante del movimiento europeo, tuvo continuidad en la Argentina con la tradición positivista experimental.

La convulsión que representó el nuevo ideario, tanto en el plano de los debates como en el de las experiencias, dio lugar a reclamos de prudencia e intentos de construcción de una continuidad con la etapa anterior en el plano discursivo. Bernardina Dabat, pedagoga normalista de Santa Fe, desplegó entonces argumentos para señalar que la lectura de los antecesores de la Escuela Nueva había comenzado en los tiempos de la Escuela Normal, y que era necesario anclar el nuevo ideario en la tradición pedagógica ya existente, limitando así la autonomía posible del ideario europeo y norteamericano difundido en el país. Señalaba en 1939: *“Todo lo que entre nosotros pretenda edificar en pedagogía, fuera de lo cimentado por nuestra tradición, no se estabiliza sino muy difícilmente. La tierra y los escritos de nuestros maestros nos defienden...”* (Dabat, 1939:7-8).

El “retorno a Pestalozzi”, que vertebró la producción de muchos de los representantes internacionales del movimiento, fue especialmente reiterado en la versión local. Se trata de un gesto a la vez cultural y nacionalista que pretendía construir y continuar una tradición más allá de las modas pedagógicas, y a la vez conservador, ya que incluía en esa “lengua” pedagógica nacional a pedagogos tan diversos como Carlos Vergara y Rodolfo Senet. Dabat denunciaba la preocupación por los procesos de diferenciación generacional que se estaban desarrollando en el propio espacio del normalismo, diferenciación cultural a la que se sumaba la propia diferenciación interna del aparato del Estado y del sistema educativo. Pero, por otra parte, la afirmación de Dabat se producía en la década del ‘30 en un escenario de amenaza para el normalismo y de dispersión creciente, en el que la divulgación “pedagógica” de la Escuela Nueva era

funcional.

Fragmentos del discurso del movimiento de la Escuela Nueva circularon, entre 1910 y 1930 aproximadamente, de manera diversa en el escenario educativo: a través de la formación de maestros, del debate en círculos gremiales docentes, de gestiones ministeriales (Puiggrós, 1992; Carli, 1992; Ziporovich, 1992). Su heterogénea filiación filosófica, que se evidencia en la presencia de rasgos netamente positivistas en algunas posiciones (Montessori) y en rasgos idealistas en otras (Lombardo Radice), y su relativa autonomía respecto de las propuestas políticas socialistas y anarquistas potenciaron la problematización pedagógica como nota principal. De esta nueva visión dieron cuenta múltiples versiones, cuyas redes teóricas y referentes señalaremos en cada caso por separado.

Ni los avances en la psicología del niño, ni la escasa difusión del psicoanálisis, ni la crisis del positivismo, ni el clima de cambio mundial, podían frenar la configuración de una nueva mirada sobre el niño, ubicada en la escena social de manera inédita. La democratización política coadyudaba a una nueva percepción de la realidad infantil, de la que dan testimonio revistas de la época: la difusión masiva de la escolaridad potenciaba las demandas familiares y un acceso a los nuevos saberes sobre el niño. Un ejemplo de la articulación entre la expansión del sistema y el nuevo mercado editorial fue la creación de la Revista *Billiken* (Varela, 1994).

La nueva trama cultural, en la que las nuevas vanguardias estéticas y literarias comenzaban a ocupar un lugar destacado, ponía en escena el juego de demandas sociales (e sectores medios, del movimiento obrero, etc.), entre las que figuraba el reclamo de un mayor acceso de los niños a los productos de la modernidad. La inclusión del niño en la escena cultural se articuló con la mirada escolanovista, que confiada en la naturaleza infantil y en la expresión propia del niño, lo había liberado de la cuadrícula positivista.

### **La reforma oficial de José Rezzano: el niño laborioso**

Durante las últimas décadas del siglo XIX, la voluntad de homogeneización social del proyecto educativo positivista tuvo su razón de existencia en la necesidad de combatir la dispersión producida por el liberalismo radicalizado, los rastros de krausopositivismo, las demandas de democratización y descentralización de docentes, inspectores y directores, la influencia del anarquismo y el papel democratizador del socialismo (Puiggrós, 1992: 41). La dispersión político-pedagógica de los discursos se acentuó notoriamente a partir de la difusión y la circulación de las ideas de la Escuela

Nueva. Esta dispersión permite pensar que la primera reforma de tinte escolanovista, promovida desde el Estado durante el gobierno de Hipólito Yrigoyen, intentó producir una versión legítima y ordenada que estuviera en condiciones de ser incorporada por el sistema educativo, que, hacia 1918, tenía un alto grado de ritualización y burocratización.

La llamada “reforma Rezzano” nos invita a situar la trayectoria del profesor e inspector de escuelas José Rezzano (1877-1960). El mismo había cursado estudios normales y universitarios en la Facultad de Filosofía y Letras, y desde 1920 fue profesor de Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de La Plata. Representante de la organización oficial del movimiento de la Escuela Activa europea, la Liga Internacional para la Nueva Educación, e Inspector Técnico General, dio forma a la reforma denominada “Sistema de labor y programas del Consejo Escolar 1” que, resistida por la burocracia escolar, culminó en 1936 con la implantación de los “Programas de Asuntos” por parte del CNE. Desde su función de Inspector Técnico tuvo a su cargo las escuelas de numeración impar del Consejo Escolar N.º 1.

La reforma se caracterizó por ser un sistema integral de trabajo, que comprendía, según Juan Vignatti – encargado de la modificación de los programas – varias cuestiones: la foalización de la escuela en las necesidades del niño, la búsqueda de uniformidad evitando la nivelación, la conceptualización de la clase como pequeño grupo social y de labor de carácter colectivo, la transmisión de un cuerpo pequeño de conocimientos, sobre todo de aquellos que favorecieran el desarrollo del lenguaje, el uso del cuaderno único, la supresión de los deberes y el estímulo de la actividad al aire libre, la modificación de los programas y la actividad en talleres.

Vignatti calificaba la reforma como contraria al “régimen de simulación y autoritarismo” vigente, y consideraba que había tenido como objeto “favorecer la eclosión de la personalidad infantil” (1924: 629). Con ese fin, era necesario modificar la transmisión de conocimientos: se esperaba que el niño los descubriese y, desde allí, accediera a la cultura y a las convenciones, lo cual suponía un cambio de eje respecto de la enseñanza tradicional. Tal cambio se acompañó con una nueva política curricular que provocó el abandono definitivo de los programas oficiales del CNE implantados durante la presidencia de J. M. Ramos Mejía.

La revista del magisterio *La Obra* mantuvo la memoria de aquella reforma suprimida, que continuó el propio José Rezzano como director de la revista *Nueva Era*. Sus editoriales dan cuenta de una visión empapada en el clima de renovación mundial y con la atención puesta en la realidad educativa local. Esta mirada sobre la realidad local dio lugar a argumentaciones destinadas a explicar la inscripción del movimiento en la historia educativa argentina. La recuperación de la figura de Rezzano, el

pedagogo debía ser “ripensato” a partir de la consideración de la experiencia de Neuhoof como “primer experimento interesante relativo a una Escuela Nueva” (1921a: 4).

La calificación de “pestalozziana” adjudicada a la escuela argentina fundada por Sarmiento, y que adquirió su forma definitiva a partir de José María Torres, implicaba reconocer la existencia de una tradición pero, a la vez, poner un cerco a las intenciones más radicalizadas del escolanovismo. Rezzano consideraba que la principal transformación que se necesitaba entonces era el abandono del arte de enseñar imbuido en el positivismo desde Torres y la inauguración de una vinculación con la religión y el “espíritu supremo” que alimentaba la nueva educación.

Rezzano ubicaba el principal punto de anclaje del nuevo discurso pedagógico en el niño, concebido como un sujeto laborioso. La introducción de los principios del taylorismo se traducían, en la escuela, en el llamado “espíritu de labor” (Vignatti, 1924: 630). Estos principios conducían a una división del trabajo escolar de acuerdo con distintos criterios: tareas elementales, tiempo, tarjetas de instrucción, serie sucesiva de tareas elementales, herramientas, imitando el escenario de un taller o de un laboratorio. El “espíritu de labor” condensaba la relación entre pragmatismo y taylorismo: Rezzano valoraba la experiencia de John Dewey y de la Universidad de Jena, y consideraba que las escuelas normales debían ser un “establecimiento experimental” (1921b: 19).

La defensa de la identidad laboriosa del niño y del maestro suponía una distinción respecto de la identidad configurada en el espacio laboral. Las “labores” escolares infantiles no eran trabajo productivo en el sentido marxista sino, en todo caso, un ensayo en escala escolar que permitía dar lugar a la actividad del niño y favorecer una organización de la actividad diaria siguiendo el formato del taller y del laboratorio. Este enfoque permitía recuperar el “hacer por las cosas” pestalozziano, vincular la escuela con el mundo social y favorecer la experimentación pedagógica. Rezzano se distanciaba, así, de las posiciones socialistas y anarquistas sobre el trabajo infantil construyendo una argumentación pedagógica sobre el sentido de la actividad productiva infantil dentro de la escuela. Esta visión, sin embargo, no implicaba desvalorizar la experiencia soviética, que fue reivindicada en un artículo publicado en La Obra por el propio Rezzano, y también por José Ingenieros. Cuestionada en su primera etapa, esta experiencia fue valorada a partir de los cambios efectuados en 1920 con la creación del “Estatuto de la Escuela Única del Trabajo” y los “Programas oficiales para la enseñanza en las Repúblicas Soviéticas”.

La idea de que la escuela debía ser un taller y un laboratorio en pequeña escala ligaba a Rezzano con las ideas de Dewey y lo distanciaba del utilitarismo, que caracterizó, en

cambio, a las llamadas “escuelas de nuevo tipo” creadas durante el segundo gobierno de Yrigoyen con el objetivo de la enseñanza de oficios artesanales, rurales y urbanos a niños de entre 6 y 8 años. Criticadas por La Obra por imponer un fin utilitarista a la enseñanza, inadmisibles para la educación primaria, estas escuelas fueron, según el órgano de los maestros, un “craso error técnico” (La Obra, 1930c). Capacitar a los niños en la “lucha por la vida” mediante la posesión de un oficio sólo podía admitirse como una forma de educación postescolar. La “lucha por la vida” era, en todo caso, una tarea admitida para los “menores”, tal como se visualiza en los institutos de menores de la época.

Hacia 1930 se profundizó la discusión acerca del utilitarismo en la escuela. Una editorial de la revista La Obra cuestionaba el acuerdo al que había llegado una asamblea de inspectores y visitadores de provincias y territorios por el cual las manualidades infantiles debían utilizarse para solventar las necesidades de los niños y que era preciso solicitar el concurso del hogar para ello (La Obra, 1930b: 99). Dado que el utilitarismo se consideraba como una aberración, las huellas de Dewey fueron borradas durante mucho tiempo de la trama discursiva de la educación argentina desarticulándose la enseñanza escolar de la idea de progreso social. A pesar de la temprana difusión de los libros de Dewey (en las primeras décadas del siglo XX) a través de figuras como el inspector general del sistema educativo Raúl Díaz y de Ernesto Nelson, el pragmatismo se mantuvo en los márgenes del discurso educativo (Dussel y Carusso, 1999).

La laboriosidad infantil tiene puntos de articulación con el principio de actividad infantil, arquetipo del discurso escolanovista, y en torno al cual se gestó el ensayo de Clotilde Guillén de Rezzano.

### **El ensayo modelo de Clotilde Guillén de Rezzano: el niño activo**

El ensayo modelo reivindicado por las políticas oficiales y defendido por La Obra fue llevado adelante por Clotilde Guillén de Rezzano (1880 – 1951). Guillén de Rezzano era graduada de la Escuela Normal de Profesores y de la Facultad de Filosofía y Letras; se desempeñó como profesora de pedagogía en la Escuela Normal N°5, en la que fue directora durante 15 años. Tuvo varias cátedras, entre otras el seminario de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, y fue directora de la revista La Obra.

Esta pedagoga instrumentó, en los primeros grados de la escuela primaria de la Escuela Normal N°5, una reforma del “ciclo infantil” que abarcaba primer grado inferior y superior y segundo grado. Los principales rasgos de dicha reforma fueron, según la autora: la modificación de los programas, que pasaron a ser organizados en

torno a problemas, asuntos o centros de interés, la transformación del ambiente (tanto en su aspecto material como organizativo), que suponía el pasaje del salón de clase a la sala de trabajo, el reemplazo de sistemas disciplinarios rígidos por el de servicio y colaboración, la flexibilización de los horarios, y la aplicación de los principios montessorianos (Guillén de Rezzano, 1926).

En otro artículo titulado “La Escuela Nueva en acción” (1921b), Guillén de Rezzano fundamentó la experiencia realizada en la Escuela Normal N°5 señalando que el aporte central de los centros de interés no significaba instalar nuevos contenidos, sino modificar la manera de adquirirlos. Su definición de la idea de actividad infantil, nuevo principio articulador del discurso didáctico, resulta significativa en la medida en que la diferenciaba de otras versiones que acentuaban la idea de movilidad o la de manualidad; la actividad infantil, para ella debía darse “en todos los órdenes y no solamente el sensorial”, y suponía el desarrollo de un razonamiento propio en el niño. Además de situar esta experiencia “modelo”, cuyos resultados fueron presentados en los Congresos Internacionales de la Liga Internacional de Educación Nueva, nos interesa retomar algunos enunciados que formaban parte del discurso de esta pedagoga, en la medida en que condensan un conjunto de interpretaciones sobre el niño y sobre la Escuela Nueva desde un registro espiritualista-nacionalista y moralizante, muy asociado a las posiciones oficiales en el campo de la educación, que se combinan con la defensa del activismo infantil.

Guillén de Rezzano consideraba que el rasgo central de la Escuela Nueva había sido “la aplicación del concepto vitalista” adaptándose a las necesidades del niño y de la sociedad (1942:8). En un intento posterior de evaluación del movimiento señalaba que la aplicación de las nuevas técnicas se había producido sin que los maestros abandonasen los principios pestalozzianos y froebelianos de la etapa fundacional de la educación argentina. Así explicitaba las críticas al exceso de metodologismo de la Escuela Nueva: “El niño no debe encerrarse en el molde artificial de los procedimientos sino que éstos deben tomar forma en el niño. La educación no es traje de confección sino un traje a la medida” (ibidem:22)

Según Guillén de Rezzano, el método como “capacidad inherente al espíritu” no debía quedar capturado por las declamaciones de los derechos del niño y, en todo caso, ya se formulaba como una “metodología de la mente y del cuerpo en vez de una metodología de las ciencias” (1930:8-9), operación de distinción respecto de la metodología positivista. Las críticas a los procedimientos partían de una visión del niño como un sujeto con voluntad: el niño intervenía desde su voluntad en el acto educativo. Sin embargo, de la voluntad se desplazaba a la moral: la autora proponía que los maestros revisaran “si cada uno de los conocimientos o

actividades seleccionados pueden transformarse en ‘normas de conducta’ aptas para el desarrollo y adaptación del niño” (1940:41)

En mensajes dirigidos entre 1913 y 1921 a maestras recién graduadas de la Escuela Normal N°5, detectamos los primeros enunciados de un tipo de discurso que pretendía dotar al maestro de una posición redentora y mediadora entre la sociedad y la familia. En el discurso de 1921, Guillén de Rezzano señaló que el “núcleo de la humanidad es el hogar” (1921a:10) y que el fortalecimiento del hogar debía ser convergente con el de la patria. Los maestros, entonces, fueron conceptuados como depositarios de una tarea moralizadora que consistía, filosóficamente, en “dirigir el perfeccionamiento ético de la humanidad” y sociológicamente en “favorecer la evolución social” (ibidem: 10). La combinación de tareas éticas y de acción social que, según sus palabras, debían dar lugar a “fórmulas de altruismo y previsión”, no ocultaba la defensa del principio de autoridad sostenida años atrás. En el discurso de 1913, en pleno clima de lucha por la democratización política, Guillén de Rezzano había sostenido que los maestros debían obedecer los reglamentos, los decretos y las órdenes de los superiores, y reaccionaba contra el “aventurerismo pedagógico” (ibidem: 33). Posteriormente, en sus ensayos pedagógicos, se flexibilizaron aquellas prescripciones autoritarias ante la abierta divulgación de la Escuela Nueva.

Guillén de Rezzano y el propio José Rezzano se ubicaban en un lugar diferencial respecto de las posiciones normalistas por su común valoración de la actividad infantil, de la experimentación pedagógica y de la relación entre escuela y sociedad. Sin embargo, temían que la dispersión de experiencias y las complejas articulaciones ideológicas que se construían entre ensayos escolares y movimientos sociales provocaran el desborde del sistema. Su visión del niño se inscribía en esta previsión del desborde. Ante el exceso de naturalismo rousseauiano, Guillén de Rezzano optaba por forzar la consideración de la infancia como sede de construcción del futuro, visión que se acentuó en los años ‘30:

*“La preocupación por el porvenir del niño no debe pesar sobre su infancia; pero ha de ser el telón de fondo sobre el cual se proyectan las actividades infantiles a fin de tomar con tiempo las medidas que, sin perjudicar al niño, favorezcan al adulto en potencia”* (1930:13)

El énfasis en la bondad infantil que caracteriza el discurso de Guillén de Rezzano, hizo explícitos los límites del reconocimiento de la autonomía del niño. Señalaba la pedagoga que *“no hay niños malos; sólo existen niños que no saben, y el no saber es su delito; delito infantil que puede convertirse por negligencia social en el crimen*

*nefasto del hombre*” (1920:17). La tesis central era que *“el niño es fundamentalmente bueno y les seguirá ciegamente si vosotras sois organizadamente sinceras”* (ibidem: 18). La bondad infantil era la masa informe que favorecía la intervención, en suma, la obediencia; tesis rousseauiana discutida radicalmente a partir de Freud.

La definición de la educación como un proceso ligado a los valores espirituales denunciaba un desplazamiento hacia los años ‘40. Guillén de Rezzano sostenía que el maestro debía *“estar en condiciones de sacar del conocimiento, la admiración por la obra de Dios, sugerencias de carácter espiritual, incitaciones al perfeccionamiento moral y tener la fuerza de poner las habilidades y disposiciones al servicio del bien y de la felicidad de los demás”* (1942:32). Las referencias a las figuras de Gentile y L. Radice que se encuentran en la obra de la pedagoga son indicativas de su vínculo con el idealismo espiritualista y con la religión. Está ausente, en cambio, la articulación con Rousseau, cuya recuperación favorecía la tensión entre naturaleza y cultura que Guillén de Rezzano intentó conciliar a partir de la apelación a lo divino.

La obra de Guillén de Rezzano tuvo notoria influencia en los jardines de infantes. En la Argentina, el nivel inicial recorrió un largo proceso hasta su incorporación definitiva como primera etapa de la escolaridad. El artículo 11 de la Ley 1420 sugería establecer *“uno o más jardines en las ciudades donde sea posible dotarlos suficientemente”*. El artículo 2 indicaba que, desde los 4 años hasta los 6, los niños podían ser admitidos en *“jardines de infantes o en escuelas dotadas de clases especiales”*. Sin embargo, más allá del espíritu de la Ley, el debate central que atravesó al nivel desde fines del siglo XIX hasta los años ‘40 se centró en la posibilidad y conveniencia de educar a los niños en su primera infancia, dando lugar a versiones contrapuestas que le adjudicaban una función doméstica o una función educativa. Las alternativas de este debate se pusieron en juego en avances y retrocesos de iniciativas estatales y creaciones diversas en el ámbito privado.

El movimiento de la Escuela Nueva generó condiciones propicias para el crecimiento del debate en torno al nivel, para la legitimación de su función pedagógica y para la creación de jardines de infantes. Esta difusión, que no logró concretarse en forma contundente hasta la década del ‘40, debe ser analizada desde dos registros: las demandas sociales por atención de los hijos de familias trabajadoras y las posiciones pedagógicas que entablaron una lucha por la validación científica y social de la educación de la primera infancia.

Desde aquel ideal sarmientino de las Cunas Públicas y las Salas de Asilo, en las que hijos de ricos y pobres serían atendidos de manera igualitaria – con lo que se disolverían las diferencias sociales y culturales heredadas – numerosos debates, iniciativas y proyectos se sucedieron. Las posiciones de defensa del kindergarten

ancladas en el movimiento de la Escuela Nueva habían logrado construir una genealogía que situaba su origen en la difusión de las ideas froebelianas por parte de Juana Manso y Sara Eccleston y que recuperaba las múltiples y dispersas experiencias llevadas adelante en todo el país. Por otra parte, se crearon asociaciones de docentes de kindergarten, como por ejemplo la Unión Froebeliana Argentina, en las que las maestras se autodefinían como fieles a un credo, herederas de un legado y protagonistas de una batalla pedagógica.

Nos interesa destacar que, en la expansión del movimiento de la Escuela Nueva, el nivel inicial encontró una punta de lanza para afirmarse pedagógicamente. A partir de allí, se moduló una visión de la infancia dotada de saberes provenientes de distintas disciplinas ordenados de manera ecléctica. Desde la exclusiva referencia a Froebel que había dominado hasta la década del '10, se produjo un desplazamiento hacia un espectro de influencias escolanovistas, que dejarían atrás el limitado debate entre la función doméstica o escolar del jardín y las acusaciones de misticismo pedagógico.

Entre los referentes europeos, fue la pedagogía de Montessori la que produjo un impacto más notorio. El contacto con los referentes extranjeros de la Escuela Nueva era directo: Sara Justo y Matilde Flairoto de Campi, dos miembros del Centro Unión y Labor para el Progreso Femenino y la Protección del Niño, se trasladaron en 1915 a Italia para visitar la escuela de Montessori. En 1926 la educadora italiana arribó al país para dictar conferencias en la Facultad de Filosofía y Letras y en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de La Plata. Varios jardines de inspiración montessoriana fueron fundados en el ámbito público y privado.

Guillén de Rezzano adjudicaba al jardín de infantes la tarea de “corregir y prevenir los efectos del apriorismo empírico” y postulaba la necesidad de una intervención sobre el ámbito familiar encargado de la crianza y la disciplina del niño. La articulación entre familia y jardín de infantes resulta arquetípica. Sin embargo, su visión de la familia estaba cargada de un fundamentalismo que disolvía la conflictividad social que afectaba a las familias trabajadoras de la época.

### **Celia Ortiz de Montoya y el niño libre y autónomo**

La teorización y la experimentación pedagógica en torno a la libertad y la autonomía infantil encontró una trama propicia en la crisis del positivismo naturalista que se había comenzado a producir en la Argentina a partir de los años '20 con la circulación de las nuevas corrientes filosóficas antipositivistas. Entre las figuras que abrevaron en la nueva filosofía, en el campo pedagógico cabe mencionar a Juan Mantovani y Luz

Viera Méndez.

Luz Viera Méndez, pedagoga egresada del Instituto del Profesorado de Paraná, fue adscripta de la cátedra “Introducción a los Estudios Filosóficos” a cargo de la Dra. Celia Ortiz de Montoya, de la que fue discípula (Travadelo, 1997). Publicó varios artículos referidos a las posiciones filosóficas de Dilthey sobre educación, uno de los cuales, titulado “Wilhem Dilthey y la educación”, fue presentado para la adscripción mencionada. En ellos, acentuó las crecientes críticas a la psicología naturalista y destacó el vuelco de Dilthey al hecho educativo como “totalidad unitaria”, desde una perspectiva que reivindicaba una nueva articulación entre una psicología científico-espiritual de la naturaleza anímica y la filosofía. “Decimos pedagogía y no movimientos de renovación pedagógica” (1940:7), señalaba Luz Vieira Méndez, dejando sentadas las limitaciones filosóficas que, a su criterio, acusaba el desarrollo renovador.

El corrimiento hacia los territorios de lo anímico infantil en la obra de Dilthey, en particular el universo de sentimientos, instintos y voluntad que los artículos de Viera Méndez recuperaron, es una evidencia de los márgenes entre los que se desplegó el movimiento de la Escuela Nueva, desde la psicología naturalista hasta el espiritualismo, desde Rousseau y Nietzsche hasta Freud, pero también desde la restricción oligárquica hasta la democratización social y política de los años ‘20. Recordemos que Viera Méndez fue una pedagoga de activa participación en el Centro Normalista y del Núcleo “Ariel” que editaba en Paraná el periódico Juventud, que recogía las ideas y debates de la época y que seguía la orientación espiritualista de las ideas de José Rodó.

Hacia 1926, un editorial de La Obra titulado “El actual momento pedagógico” se refería de esta manera al movimiento renovador:

*“Esas críticas, ese proceso abierto a la pedagogía tradicional es una reivindicación de las fuerzas espirituales contra la tiranía y la opresión de las cosas, es proclamar los derechos de la individualidad sacrificada, es una protesta contra el envilecimiento que suscitan los métodos uniformizados, fundados en la pasividad del alumno” (1926:633)*

Viera Méndez consideraba que estaba planteada una verdadera “querrela” entre la vieja y la nueva pedagogía que provocaba la “agonía del pasado” y la muerte del cientificismo, así como la inauguración de una nueva etapa.

Como decíamos, Viera Méndez fue discípula de la Dra. Celia Ortiz de Montoya (1895-1985), cuya obra expresa una de las versiones de la Escuela Nueva más representativa

de esta nueva etapa. Pedagoga paranaense de notoria trayectoria, Ortiz de Montoya egresó en 1915 de la Escuela Normal de Paraná como Maestra Normal, y en 1918 de la Facultad de Ciencias de la Educación de Universidad Nacional de La Plata con el título de Profesora de Pedagogía y Filosofía, y en 1921 alcanzó el Doctorado en Ciencias de la Educación en la misma universidad. Allí frecuentó el Instituto de Didáctica dirigido primero por Mercante y luego por Emilio Cassani. Su tesis doctoral versó sobre “Los nuevos métodos pedagógicos”, editada por la Universidad Nacional del Litoral en 1932. El desplazamiento hacia una nueva matriz filosófica y la caracterización de la pedagogía como una variable correlativa de la filosofía idealista (1932:6) fueron elementos centrales de un discurso que logró articular los principios de la Escuela Nueva en las experiencias pedagógicas.

Montoya tuvo a cargo, entre 1922 y 1930, las cátedras de Historia de la Educación, Didáctica General y Práctica de la Enseñanza en la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas de Paraná, creada en 1920.

En un artículo titulado “La pedagogía de la autoridad y la pedagogía de la libertad”, publicado en 1933, Ortiz de Montoya sintetizó una visión caracterizada por la defensa radical de la libertad infantil, las críticas a las pedagogías autoritarias y liberales, y la incorporación de los principios de la Escuela Nueva. Son condiciones de producción de este discurso la configuración particular del campo educativo entrerriano y su ensayo pedagógico en la escuela de aplicación anexa al Instituto de Pedagogía de Paraná, así como los debates que en torno a la cuestión de la libertad infantil se produjeron en el IV Congreso de la Liga Internacional de la Nueva Educación, realizado en Locarno en 1927.

El tema central del Congreso, que convocó a las figuras más prestigiosas del movimiento internacional, fue “El significado de la libertad en educación”. Este debate evidenció el pasaje a una etapa de evaluación de los alcances de la experiencia renovadora desarrollada a nivel mundial y permitió la enunciación de interpretaciones diversas respecto a la libertad infantil, pero también intentó poner un freno a las acusaciones de “libertarios desenfrenados” que recibía la Liga Internacional de la Nueva Educación (Ferriere, 1927:99).

Nos interesa retomar aquí algunas de las posiciones en pugna. La posición más crítica respecto de la libertad infantil había sido formulada por Lombardo Radice en un texto que debía ser leído en el Congreso y que fue publicado en la revista *L'Education Nationale* (Radice, 1927). Allí postulaba la necesidad de un retorno a la centralidad del maestro. Cuestionaba las repúblicas escolares como “creaciones artificiales y artificiosas” que intentaban eliminar la intervención del adulto y degenerar la espontaneidad del niño y, por otra parte, impugnaba la reacción activista contra la

lección del maestro. Respecto del niño consideraba que era necesario evitar “encerrar a los niños en su infantilidad” y para ello era urgente fortalecer “el sentimiento de la propia subordinación espiritual al adulto”.

Las posiciones opuestas a la de Radice se plasmaron en diversas versiones: considerar a la libertad como un fin incondicionado, evitar la psicologización de la educación que limitaba la libertad infantil y la expresión de la diversidad de talentos (Bovet), la distinción entre libertad y anarquía a partir de la defensa de la individualidad infantil (Washburne), la formación de la personalidad infantil combinada con el estímulo al trabajo en equipo desde una concepción vitalista (Luzuriaga), la valoración de la libertad como escenario para la expresión de las buenas tendencias no nocivas del niño (Decroly).

Fue quizás Decroly el que mejor enunció las posiciones en pugna entonces: la de los filósofos y la de los pedagogos. Según este autor, la visión de la libertad enunciada por los filósofos se caracterizaba por ciertos signos distintivos (sentimiento interno de libertad, sensación de esfuerzo, existencia de actos indiferentes sin causa) que, en la medida en que no otorgaban a la conciencia un lugar protagónico, se hallaba limitada para comprender la libertad infantil. La posición de los pedagogos en cambio, se caracterizaba por admitir dos versiones de la libertad infantil: la libertad aparente que dejaba al niño sujeto a sus tendencias egoístas, y la verdadera libertad (“libertad dentro de los límites”), de acuerdo con la cual el adulto-educador dejaba que se expresaran las tendencias buenas del niño preparando el ambiente y suprimiendo obstáculos.

El debate planteado fue nodal para la ubicación de la pedagogía como aliada de la filosofía o de la psicología, y era sustantivo para la interpretación de la relación entre las generaciones y, en nuestro caso, entre adultos y niños.

La posición de Ortiz de Montoya fue singular porque construyó una articulación discursiva que le permitió revisar críticamente las miradas filosóficas del niño presentes en las pedagogías del siglo XIX y XX, y a la vez, recuperar los principios pedagógicos del movimiento de la Escuela Nueva. Con ese punto de partida diseñó una nueva forma de comprensión filosófica del niño y de la libertad infantil, y construyó un escenario de experimentación pedagógica. Ortiz de Montoya llevó adelante una experiencia de Escuela Nueva en el Instituto de Pedagogía de la Escuela Normal Anexa a la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas, instituto creado en 1929 bajo el decanato de José Babini; el instituto fue primero dirigido por Hugo Calzetti, al que le sucede Ortiz de Montoya en 1931, año en el que se pone en marcha la experiencia. En esa experiencia participó también Luz Viera Méndez.

Nos permitimos recuperar algunos principios de esa experiencia que han sido

rescatados en otro trabajo que la concibe como una “experiencia integral activa” (Roman, 1998:175). Caracterizada como “escuela de creación”, el plan de trabajo comprendía: 1) atender el desarrollo corporal del niño, utilizando la gimnasia natural, los juegos libres y dirigidos, la vida al aire libre y la gimnasia metódica y rítmica; 2) cuidar el desenvolvimiento de los sentimientos estéticos y su expresión integral, usando la interpretación rítmica, las audiciones musicales y artísticas, el canto coral, la danza nacional, los juguetes cómicos, etc.; 3) dotar, para alimentar ese sentimiento hacia lo bello, al aula de una atmósfera familiar y artística, decorándola en forma apropiada; 4) desenvolver la inteligencia natural estimulando la observación metódica de la naturaleza, sus seres y fenómenos, utilizando la expresión breve y periódica, aquariums y terrariums.

Esos principios se ligan con una visión del niño anclada en nuevas corrientes filosóficas. En el artículo ya mencionado, Celia Ortiz de Montoya desplegó su crítica al positivismo pedagógico, abrevando en el pensamiento de Nietzsche y de Scheler y, particularmente, en el romanticismo alemán (“La pedagogía del romanticismo alemán”). Montoya, que historizaba sus tesis, situó la antinomia entre el principio de libertad y el principio de autoridad ubicando en Rousseau un punto de escisión en la pedagogía al inaugurar “el reinado de la libertad” (1933:198). Distinguía entre una primera etapa teórica (Pestalozzi, Froebel, etc.) y una segunda etapa práctica (los referentes de la Escuela Nueva).

Tanto el determinismo naturalista del siglo XIX como el fatalismo teológico que aquél había intentado superar fortalecieron, según la autora, el “principio de autoridad”. Caracterizado por tener base en una visión determinista de la vida, por derivar de la autocracia y por promover la heteronomía y la despersonalización del niño, el principio de autoridad configuró una pedagogía mecanicista y paidocéntrica en la que el maestro devino en “enemigo personal del niño”. Montoya reseñaba así el papel del docente en el interior de la didáctica positivista:

*“Ansía darle una cohorte de hábitos perfectos, poblar de conocimientos su cabeza huérfana de contenidos, ser causa eficiente en la transformación total. Cierra sus ojos y su espíritu a la realidad presente que es el niño y sólo mira su CANON IDEAL – la perfección abstracta – en la cual debe vaciarlo. Ansía el niño, por su parte, satisfacer necesidades imperiosas: mover, hablar, preguntar, tocar, hacer, no sólo escuchar o retener. Intuye en el educador su intento de arrancarle su peculiaridad, de hacerle hombre como él, y defiende su niñez, su genio peculiar. Busca escapar de las garras del opresor, a sus ojos un gigante testarudo y odioso, su enemigo [...]*

*La guerra está declarada entre el gigante y el pulgarcito de los cuentos de Perrault, la educación es un estado de sitio permanente. El mayor enemigo que el niño tiene que vencer es su maestro. El maestro ve en el niño su enemigo más fiero” (ibidem: 204)*

Montoya reconocía una común limitación en la pedagogía medieval y en la “pedagogía liberal”, consistente en la persistencia de una lucha en la que los contendientes, maestros y alumnos, se hallarían en lugares desiguales y en la que los derechos propios de los niños resultaban negados. El reconocimiento liberal de los derechos del hombre y del ciudadano había obturado la pregunta por los derechos del niño, hecho que permite asimilar la política de sujeción con la época medieval: *“En la pedagogía de la autoridad es fatal el papel del dominador. La pedagogía liberal que intenta soslayarla cae en la misma trampa”* (ibidem: 206). El movimiento de la Escuela Nueva, portador para Ortiz de Montoya de una propuesta de educación “más sincera y más sana”, instaló una diferencia singular al inscribir la libertad infantil en el plano de la experiencia. Decía Montoya: *“Para poder caminar sin peligros por los caminos de la libertad, deben transitar por ellos desde niños”* (ibidem: 211). En la postulación de una “educación libre” y no exclusivamente “liberal” admitía los límites de la utopía rousseauiana, pestalozziana y froebeliana.

La pedagogía liberal positivista había tenido efectos sobre los cuerpos infantiles pues, según la autora, “estaquea todos los movimientos naturales en la edad del dinamismo y el crecimiento, precisamente cuando desea moverse” (ibidem: 217), convirtiendo al educando en materia muerta de la pedagogía positiva”. Con el escolanovismo, en cambio, el niño pasó a ser concebido como un ser espiritual: Ortiz de Montoya concebía al niño como una conjunción de espíritu y cuerpo: “El niño posee una honda y recóndita realidad interior, un espíritu y una palpable realidad exterior, su cuerpo. ¿Cómo no alimentarlo en su realidad y su espiritualidad?” (ibidem: 218).

Este reconocimiento de la dimensión espiritual del sujeto infantil se articuló, en Montoya, con una radical valorización del ideario escolanovista, que la condujo a la defensa de las formas de autogobierno infantil. Su discurso evidencia el pasaje de una visión del niño como sujeto atado al orden de la naturaleza, tal como enunciaban las tesis liberal-positivistas, a una visión del niño como espíritu y sujeto cultural que valoriza las ideas de Rousseau, aunque admitiendo sus límites. Desde el punto de vista pedagógico, esta visión puso en cuestión la didáctica positivista y reivindicó la libertad del cuerpo infantil y la posibilidad de autonomía del niño en los procesos educativos.

La libertad del auto-gobierno y autoelección harían factible la verdadera autonomía y autoformación, noción que recupera de la obra de Dilthey y también de Ferriere, con

el que mantuvo una correspondencia regular (Román, 1998). La pedagogía debía ser, para Montoya, “liberal y libertadora, y ello incluía el respeto por el derecho a la personalidad y a su individualidad (1993:223). Montoya se distanció, así, de otras posiciones de la época que, imbuidas por el espiritualismo, extrajeron de esta corriente argumentos para calificar de exageradas las propuestas de autogobierno infantil. Precisamente, su experiencia pedagógica fue prohibida, entre otras razones por esta defensa férrea del autogobierno infantil (Ortiz de Montoya, 1971).

Las notas que Montoya adjudicaba a la nueva pedagogía eran, entre otras: sanciones positivas, disciplina liberadora favorecedora de la autonomía moral y la autovaloración, derecho a la personalidad infantil, respeto por la individualidad del niño, escuela de creación y cultura, primacía del espíritu, autoactividad, etc. La autora postulaba la necesidad de profundizar en una “nueva conciencia pedagógica”, orientada a la formación de “hombres nuevos”, modelo que, en las versiones filosóficas de la época, oscilaban entre el “hombre plenario” de Scheler o el “hombre tetraédrico” de Ortega y Gasset. Esta nueva visión de rasgos espirituales y humanistas suponía una resolución, desde argumentaciones culturalistas, del estado de fuerzas en el que se hallaban adultos y niños.

*“Cesa la antinomia, el estado de guerra. Educación es acto de amor, la escuela lugar donde reinan las gracias, y la joconda alegría espiritual acompaña las horas de introducción a la nueva generación en el mágico país de la cultura, afirmando su personalidad naciente y capacitándola para crear a su torno una CULTURA NUEVA” (1933:233)*

La posición de Ortiz de Montoya traza la matriz filosófico-pedagógica en la que los elementos metodológico-didácticos debían insertarse partiendo de una reformulación del vínculo pedagógico. Nuestra hipótesis plantea que ante el horizonte de una transformación de la cultura se localizaba su concreción en la futura generación sin consideraciones del orden económico-social. Montoya no adscribió a ninguna fuerza política, y su identidad de pedagoga es proveniente del normalismo entrerriano, pero con una formación ampliada a partir de sus estudios en La Plata y de sus viajes de estudio a Alemania. Ello explica esta neutralización de la dimensión económica en la explicación de los cambios sociales. La valorización de la infancia se entendía como una estrategia para situar al niño en el orden de una nueva cultura, de incorporar a la racionalidad el problema de la vida desde la perspectiva orteguiana. Un nuevo “supuesto antropológico” orientó la visión educativa de esta autora en la que la

concepción del hombre como ser “creador” (1971:18) desde el punto de vista antropológico, psicológico y cultural, invisibilizó las dimensiones sociales de la experiencia infantil.

La nueva visión del niño supuso una revisión del papel del magisterio, que oponía la idea de “milicia ignaciana” postulada por Bernardina Dabat como propia de la etapa normalista, a la idea de “milicia del ideal”, encargada de revisar el pasado educativo y mirar hacia el porvenir (1932:10). Montoya realizó una particular interpretación de la instrucción pública, en la que reivindicaba la figura de Torres por su influencia pestalozziana y froebeliana, pero al mismo tiempo recomendaba el pasaje de una escuela nacional, instrumental e instructiva a una escuela educativa que debía incorporar el ideario de la Escuela Nueva. Los debates de la época se orientaban a evitar la dispersión y la diferenciación del sistema educativo a partir del postulado de la escuela única. Román ubica a Ortiz de Montoya como generadora de una nueva discursividad pedagógica y de una práctica pedagógico-intelectual nueva, que opera como una bisagra entre la concepción normalista del quehacer técnico-profesional y la concepción del profesor universitario o pedagogo.

### **Olga Cossettini: infancia, estética y sociedad**

Una perspectiva similar, pero influida por el idealismo italiano de Gentile y Lombardo Radice, fue la de Olga Cossettini. Cossettini fue directora del Departamento de Aplicación de la Escuela Normal Domingo de Oro de Rafaela, dirigida por Amanda Arias, y luego directora de la Escuela Experimental Dr. Gabriel Carrasco de Rosario entre 1935 y 1950. Desde 1951 fue secretaria de la filial Rosario del Colegio Libre de Estudios Superiores. En Santa Fe se reconoce que los principios de la Escuela Nueva prendieron desde temprano (Ossana y otros, 1993).

Inscripta como parte de un “programa reformista”, según las palabras de Francisco Romero en el prólogo del libro *La Escuela viva*, la labor desarrollada en la escuela Carrasco es representativa de las transformaciones producidas en la década del ‘30 y del desplazamiento de la renovación pedagógica hacia ensayos institucionales, provocados por las políticas educativas oficiales de marcado tono nacionalista y militarista. La escuela se tornó, así, en escenario de reformas en la que los niños emergieron como depositarios de visiones de cambio cultural, en un clima de incertidumbre política y social. Romero hace explícita esta idea al señalar que “los niños se han encontrado a sí, han hecho las paces consigo mismos; se han reconocido, como en un espejo, en las instancias de universalidad y de cultura que han visto

desfilan ante ellos”, en un “momento inminente de ese doble misterio del reencuentro y la reconciliación” (1942:15).

La reforma instrumentada en la Escuela Experimental Dr. Gabriel Carrasco había significado, según la pedagoga, “renovar nuestra cultura, tarea no fácil ni breve...”, frase que aludía a la ruptura conceptual que implicaba incorporar nuevas fuentes filosóficas a la formación pedagógica. La reacción del idealismo italiano contra el positivismo se concentró en algunas cuestiones como: las clasificaciones y esquemas psicológicos y didácticos, el tecnicismo pedagógico, la fragmentación disciplinaria, el carácter normativo de la educación. La influencia de Lombardo Radice fue notoria en Olga Cossettini; mantuvo con él una correspondencia regular y la experiencia en la Escuela de Rafaela se denominó “serena” en homenaje a aquél. En las cartas del pedagogo italiano se puede leer su valoración de la “contaminación de los métodos” presente en aquella primera experiencia que había posibilitado “no ligarse a ortodoxias de ninguna especie” (Cossettini, 1935:13).

A diferencia de Ortiz de Montoya, que forzó al extremo el reconocimiento de las diferencias entre adultos y niños, Cossettini acentuó la posibilidad de integración de las diferencias generacionales en la educación, integración que debía ser espiritual y cultural. La educación fue concebida por Cossettini como “compenetración de almas”, frase en la que nuevamente el espíritu aparece como elemento estructurador de las relaciones pedagógicas: *“El maestro y el alumno como unidad espiritual de la cual nace y se forma la cultura”* (ibidem: 9)

A diferencia de la educación familiar, el objetivo de la escuela era que el niño “adquiera su sentido espiritual-humano en lo social” (1942:19). Así, incorporaba en su discurso lo social desde una mirada cultural. Cossettini retomaba de Gentile la oposición entre educación refleja y educación materna o natural. Esta última era la sede de una unidad perfecta entre adulto-madre e hijo-niño, que debía servir de modelo para la enseñanza escolar. Reconocía, así, el conocimiento y la experiencia previa del niño que hasta su acceso a la escuela estaba “circunscripta al contorno materno y a su medio físico limitado” (ibidem: 18). La escuela tenía, entonces, la tarea de construir ese lazo entre infancia y sociedad con efectos mutuos.

*“Librepensadora como su padre, Olga lee a L. Radice, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Dewey, Montessori, Decroly y más tarde Piaget”* señala Bianco, que ha analizado su obra en detalle (1996:27). Esas lecturas se traducen en una propuesta educativa que combinaba principios pedagógicos que redefinían el vínculo entre educadores y educandos y nuevos métodos y dinámicas de trabajo escolar.

La Escuela Carrasco tuvo primero 400 alumnos de 6 a 14 años, y luego 600; las divisiones eran mixtas de 30/35 alumnos que trabajaban en grupos de 6; no había

bancos alineados sino mesas y sillas, la escuela contaba con laboratorio, biblioteca, museo, carpintería, huerta, corral.

Tenía un programa preciso de conocimiento del medio social, que suponía el abandono del aula por parte del maestro y reunía propuestas diversas: la implementación de asambleas de alumnos para el tratamiento de temáticas o problemas desde distintas disciplinas, el establecimiento de horarios flexibles, el trabajo con material natural y elaborado por los niños, el rescate del lenguaje infantil y su bagaje cultural para la enseñanza de la gramática, 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, etcétera. Esta escuela convocó a niños de distintos sectores sociales, tal como señalaba Cossettini: “No son niños seleccionados ni excepcionales” (1942:31). En todo caso, la voluntad pedagógica de construir un nuevo medio escolar se tradujo efectivamente.

Sus críticas a la escuela vigente se centraron en la exageración de la importancia de los valores cognitivos y en la falta de anclaje en los intereses de los niños, que provocaban notorias insuficiencias para conducirlos “hacia el conocimiento de la sociedad adulta”. Una fuerte preocupación por la originalidad del niño, tópico común con Ortiz de Montoya, está presente en el discurso pedagógico de esta experiencia que consideraba al niño como un ser único, dotado de un mundo interno que debía desplegarse en el trabajo del aula y que constituía la cultura. Señalaba Cossettini:

*“No es extraño que la escuela con su fisonomía actual deforme y no forme, y el niño se convierta en un ser sin originalidad, sin iniciativa ni dirección e integre ese mundo mediocre que pesa con grave destino en la sociedad”* (ibidem:20)

Coherente con esta visión, la disciplina se definía como un “estado de equilibrio entre las almas”, lo que marcaba un punto de escisión radical con la sugestión positivista:

*“El maestro no disciplina ni con el gesto autoritario ni con la mirada severa ni con la voz altisonante y agresiva. El maestro disciplina comprendiendo y amando. Cuando colocado en un plano de igualdad con respecto a sus alumnos, penetra en sus almas dejando abierta la propia, la disciplina nace. Es la disciplina interior, la verdadera disciplina. Estimular el bien hasta que por sí florezca”* (1939:13)

Articulada con la visión de Carlos Vergara y diferenciada de la sugestión pedagógica de Mercante, la confianza puesta en la identidad del niño impugnaba la supuesta

efectividad de las prescripciones rígidas. La estrategia pedagógica consistía en la preparación del ambiente escolar, que adquiriría rasgos esteticistas. Sólo creando un ambiente favorable a la “expresión de las almas” era posible dar lugar a la actividad autónoma infantil. La “educación estética”, núcleo de este discurso pedagógico, posibilitaba un vuelco a la “interioridad del niño”:

*“De Sanctis ha escrito que ‘en el alma del niño hay siempre alguna cosa que ríe, una fiesta interior que se manifiesta en la pureza y suavidad de sus lineamientos de tal modo que la presencia del niño serena la humana tragedia’. Este bello pensamiento que contiene sólo una parte de verdad ya que hay niños cuya presencia nos llena de amargura, nos lleva sin embargo a meditar sobre ‘ese reír’ que hay en todo niño sano, y en nuestra inmensa responsabilidad de crear ese mismo estado de gracia en el alma del niño que la crueldad ha hecho triste.*

*La educación estética contribuye en parte a serenar su espíritu, a aclarar la penumbra, a borrar la arruga precoz que imprimió un prematuro dolor”* (ibidem: 4-5)

La filiación de este discurso con la filosofía italiana llevó a Cossettini a adjudicar el nombre de “escuela serena” a la experiencia. El concepto de serenidad se articulaba con una visión esteticista y se concebía como medio para disolver violencias. Por esta razón, dicha experiencia podría ser calificada de educacionista o identificarse como un máximo esfuerzo de democratización político-pedagógica. Este “lenguaje de la serenidad y gracia”, se reconocía, podía percibirse como ficticio. Cossettini se preguntaba: “¿Es natural esa serena actitud del maestro y ese estar feliz del niño?” (1942:27), impugnando las concepciones que naturalizaban la realidad infantil cristalizada por la escuela tradicional:

*“Pero ¿cuál de los dos mundos es el verdadero? ¿El que crea al niño un ambiente de libertad disciplinada o aquel que le impone una disciplina? ¿Aquel que le permite expresarse, dar su opinión y discutir o aquel que le obliga siempre a callar y repetir? ¿Aquel que crea un estado de gracia entre maestro y discípulo y le permite jugar y reír o aquel que le obliga a esconder su alegría y disimular su risa y el maestro es un frío y extraño ser parado frente a él?”* (ibidem:29).

La vinculación del niño con la sociedad de su tiempo también era un enunciado clave

del discurso pedagógico. Las Misiones Infantiles de divulgación cultural creadas por Cossetini consistían en la salida a los barrios de los niños con un programa de actividades que incluía la difusión de conocimientos básicos a los vecinos y la elaboración de algunos productos. Difusión del saber infantil adquirido en la escuela, que posicionaba a los niños en el lugar de educadores: se producía así una inversión del vínculo tradicional, que fija a los adultos en el lugar de educadores.

La Escuela Carrasco fue una escuela reconocida internacionalmente, visitada por figuras como Juan Ramón Giménez, Gabriela Mistral, Rafael Alberti, y también por intelectuales, escritores y artistas locales. La guerra civil española propició el acercamiento de muchas figuras republicanas que apoyaron una experiencia que defendía los principios de la libertad infantil.

En 1944, siendo interventor del Consejo Nacional de Educación el escritor Leopoldo Marechal, se suprimió el carácter experimental de la escuela. Cossetini estuvo vinculada al Partido Demócrata Progresista liderado por Lisandro de La Torre, y su defensa de posiciones gremiales docentes fue activa; participó con Jesualdo en el Congreso Americano de Maestros realizado en México en 1946. Hacia fines de los años '30 sus postulaciones sobre el carácter perverso de la pedagogía fascista fueron representativas del malestar docente que precedió al advenimiento del peronismo al poder.

### **Bernardina Dabat de López Elitchery y la nueva psicología infantil**

No es posible comprender la particularidad de la Escuela Nueva sin destacar el fuerte peso que le imprimió la psicología. Tal como lo expresa Manacorda, “el conocimiento de la psicología individual y de la psicología de la edad evolutiva, ya del niño en particular, ya de la infancia como edad que tiene en sí sus propias leyes y su razón de ser, son elementos esenciales de la pedagogía de las escuelas nuevas” (1987:478), otros admiten claramente que en la nueva pedagogía se “psicologiza”, psicologizando los métodos y la adaptación de la escuela al niño (Palacios, 1996:28), argumento con el que coinciden otros autores que afirman la “psicologización de los discursos pedagógicos” como producto del auge de las pedagogías roussonianas (Varela, 1986). Según la observación de Caruso y Farstein, toda pedagogía moderna ha debido argumentar mediante la inclusión, entre otros, de contenidos psicológicos (1997). La captura del discurso educativo positivista por la psicología experimental fue una primera evidencia de esta inclusión. Sin embargo, la constitución de la psicología como disciplina atravesó distinto tipo de transformaciones durante las primeras décadas de

este siglo, entre las que es necesario situar el impacto de las lecturas vernáculas del psicoanálisis.

Los desarrollos necesarios de situar son la psicología experiencialista de Dewey, el funcionalismo de Claparede y la psicología médica desarrollada por Montessori y Decroly. La competencia entablada entre saberes filosóficos y psicológicos para la constitución de los discursos pedagógicos (Oelkers, 1992, en *ibidem*) es especialmente significativa en los discursos de la Escuela Nueva en la Argentina. Sin embargo, en este caso la competencia no anulaba al contendiente, como se evidencia en la obra, ya mencionada, de Luz Viera Méndez. Al recuperar la obra de Dilthey, esta autora destacó su propuesta de una psicología no naturalista y científico-espiritual propiciada por al distinción entre ciencias de la naturaleza y ciencias históricas o ciencias del espíritu.

La obra de Bernardina Dabat de López Elitchery resulta representativa de la inclusión de saberes psicológicos. A diferencia de las visiones pedagógicas que hemos comentado, su recuperación de la tradición positivista-normalista permitió tejer una continuidad entre la psicología experimental y la psicología de Decroly, que contribuyó a difundir. Por otra parte, la adscripción a posiciones científicas que se centraron en los aspectos cognitivos de la enseñanza y en el aprendizaje infantil le permitieron manifestar serias dudas acerca de la apropiación nativa de la obra de los pedagogos italianos. La impugnación de tales posiciones filosóficas era, por un lado, ideológica, y se inscribía en una mirada política de los fenómenos educativos propia del normalismo fundacional. En un artículo titulado “Algunas reflexiones al margen de un capítulo de Gentile”, Dabat denunció la “serenidad” de la experiencia educativa italiana, regida por el fascismo. La pedagoga, para entonces simpatizante del socialismo, acusaba a la pedagogía de Gentile de estar “demasiado al servicio de la política”.

En este intento de diferenciación respecto de la experiencia italiana, Dabat caracterizaba el ensayo argentino de la Escuela Nueva con las siguientes palabras “No acertamos a ponernos en un lugar extremo, opuesto al principio de libertad que creó nuestra escuela pública nacional y laica”. Postulaba la necesidad de mantener una posición de neutralidad política, tanto desde el punto de vista del maestro como desde el científico pero, por otra parte, admitía la falta de organicidad y de sistematicidad de la Escuela Activa en el país.

La impugnación a la pedagogía de Gentile era también científica y se vinculaba con el combate entre positivismo e historicismo. Dabat recomendaba a la pedagogía “buscar más consejos de la psicología y de la biología que de la historia”, y sostenía la necesidad de fortalecer una cultura científico-racionalista sobre nuevas bases:

*“Tendríamos que creer sencillamente esto. Que los progresos crecientes de la biología, del psicoanálisis, obligarían a todos a mirar las cosas con un criterio de más clara comprensión, un maestro es quien debiéramos ver ‘haciéndose’ siempre y no ‘darlo’ por hecho conforme a un patrón creado por nuestra fantasía, por nuestro deseo o por la que creemos única verdad” (ibidem).*

El reconocimiento del valor científico de la psicología y la biología que asumen los aportes del psicoanálisis, suponía ubicar otro principio articulador del discurso pedagógico acerca de la infancia. Para entonces, algunos artículos de La Obra, habían comenzado a difundir el psicoanálisis, y Adolph Ferriere había reconocido en el Congreso de Locarno el papel sustantivo del inconsciente infantil (La Obra, 1927:99). Los escritos de Freud sobre educación y la lectura de sus discípulos oscilaban entonces entre la idea de una educación psicoanalítica, es decir la educación como terreno de aplicación del psicoanálisis, y la reflexión sobre la dimensión represiva del fenómeno educativo.

El recurso a la biología y el psicoanálisis no impidió a Dabat converger con las posiciones filosófico-pedagógicas de Montoya y Cossettini en la defensa del contenido de la “libertad” infantil. Desde las más diversas tradiciones, la defensa de la autonomía infantil convocó a distintos pedagogos y docentes, y permitió sostener una posición político-pedagógica aún en el escenario de clausura de los años ‘30. En Dabat la defensa de la “libertad infantil” se articulaba con una visión de la tradición liberal argentina, que la distanciaba claramente de las visiones nacionalistas europeas, postulando la necesidad de formar al hombre argentino “universal y universalista”.

Según Dabat, el respeto por la libertad infantil invitaba a la pedagogía a centrarse en “los intereses del niño”:

*“Sobre estos asuntos nos vienen hablando en sus libros Binet, Simón, Freud; sobre formas prácticas de entender los principios generales de la enseñanza a fin de que resulte apoyada en esa realidad que es el niño, tal como el niño se presenta y no en la ficción – todo lo nombre que se quiere pero ficción al fin – que son el maestro y lo que el maestro ve en ese niño y el material de conocimiento que le da. Sobre formas prácticas de entender tales principios nos vienen ilustrando Kerchensteiner, Dewey, Decroly, Ferriere, Montessori y Parkurst.” (Dabat, 1926)*

Esta recuperación de la tradición liberal positivista y normalista, mejorada por las nuevas corrientes psicológicas, y su anclaje en las “nuevas formas” de la educación

escolanovista permitían, según Dabat, avanzar en una reformulación de las ideas de enseñanza y aprendizaje: “no es ‘enseñar’ propiamente sino poner más al niño en condiciones de que ‘aprenda””, sostenía. El énfasis puesto en las condiciones de aprendizaje es un punto de viraje respecto del discurso positivista, que sin embargo no alteraba ni eliminaba la preocupación por el acceso al saber, y en sentido más amplio a la cultura.

El intento de articular una pedagogía renovada por las ideas de la Escuela Nueva con la tradición pedagógica normalista se tornó evidente en la insistente referencia a la figura de Pestalozzi, pedagogo que, Según Dabat, tuvo como continuadores a Ferriere y Dewey. Los principios pestalozzianos, arquetipos de la formación normalista, eran en Dabat una clave de lectura de la Escuela Nueva; sostenía: “La interpretación de estos principios es la Ley de las nuevas ideas”. Construyó, entonces, un sistema de equivalencias entre los principios pestalozzianos (de la espontaneidad, del método, de la intuición, del equilibrio de las fuerzas, de la colectivización de la enseñanza) y los principios de la Escuela Nueva (concepción de la escuela como un lugar grato para el educando, donde el niño viva vida de niño, respeto por su individualidad, el niño como miembro responsable de la comunidad y la escuela como un lugar de vida organizada cooperativamente).

Según Dabat, los principios pestalozzianos se pusieron en práctica en un clima de época en el cual “la escuela ha debido hacerla el maestro”, mientras que el niño era el gran ausente. Habría sido el contexto el que impuso límites a una apropiación completa de la pedagogía pestalozziana que hubiera permitido identificar los elementos de continuidad con la pedagogía escolanovista. Afirmaba: “Claro que estos mismos principios los hallamos en la escuela pestalozziana, pero la verdad es que no fueron ellos vividos en su verdadero alcance por la escuela en que nos hemos formado, que perdió seguramente de vista al maestro”. En este sentido, Dabat postulaba la necesidad de configurar un “nuevo” tipo de maestro que desbordara el cerco del “maestro fábrica” egresado de las normales, un maestro que debía “seguir haciéndose, ¿cómo?, variando conforme al discípulo”, produciendo así un desplazamiento al discípulo sin perder de vista al maestro.

En otro artículo (1931), la autora señalaba que, en la escuela primaria, “hechura de la normal” e “hija del positivismo comtiano”, debía suprimirse la táctica y dejar terreno para la incorporación de la pedagogía de Decroly. La adscripción a la idea de globalización de la enseñanza se rescataba, por otra parte, por la posibilidad de comprender “la función global del espíritu”, el impulso vital y la intuición infantil, ausentes en la formación normalista.

Hacia fines de la década sus posiciones pedagógicas denunciaban los límites políticos

de la reclamada “oficialización del movimiento pedagógico”. Esos límites se acentuaron con la irrupción de posiciones nacionalistas católicas, que combatieron en la década del ‘30 uno de los bastiones normalistas, la laicidad de la educación, que los partidarios de la Escuela Nueva defendieron a ultranza.

### **Del gobierno propio a los tribunales infantiles: Florencia Fossatti**

Hacia la década del ‘30 se produjo el pasaje de la tematización de la autonomía y su puesta en juego en ensayos pedagógicos, a la experimentación radical de esta propuesta en la forma de tribunales infantiles, que se implementaron en escuelas de la provincia de Mendoza. Ello coincidió con la articulación entre posiciones gremiales docentes y el movimiento de la Escuela Nueva, hecho que invita a analizar cómo la configuración de la identidad docente, desde el punto de vista profesional y laboral, fue contemporánea de una modulación del niño como sujeto educativo y político. En un recorrido por la revista La Obra en los años ‘30 se verifica el crecimiento de una defensa corporativa del magisterio frente a los cambios sociales y las políticas estatales, sin que se renuncie a la defensa de los principios pedagógicos.

La defensa más radicalizada de la “autonomía infantil” en la escuela, finalmente reprimida por las autoridades, se produjo en la provincia de Mendoza, escenario de uno de los movimientos gremiales más combativos. Tal como señala Roig a partir del yrigoyenismo se produjo en la provincia de Mendoza una combinación particular de feminismo, la pedagogía nueva y el movimiento regionalista en el ámbito literario; la vinculación entre pedagogía y feminismo estaba abonada por el mayor peso de positivistas espiritualistas como Carlos Vergara y Julio Leónidas Aguirre (1966:16)

Contamos con un relato minucioso de la historia gremial docente (Marianetti, 1972). Nos interesa destacar aquí que desde la década del ‘10 se produjeron una serie de acontecimientos en la provincia que desembocaron en la primera huelga general en 1918, en la que participaron tanto maestros como niños, apoyada por la FUBA y por otras delegaciones provinciales, y, más tarde, en una segunda huelga de maestros que duró casi un año y que fue objeto de una fuerte represión. La organización gremial se había logrado por la iniciativa de Rosario Sansano, una educadora española que publicaba el diario Ideas, bien acogido por el gremio y prohibido por la Dirección General de Educación. Ese había sido el punto de partida de un proceso de incorporación del gremio docente a la Federación obrera provincial.

En aquel movimiento social, tuvo un papel conductor la maestra y pedagoga Florencia Fossatti, la única docente no reincorporada después de la segunda huelga, que ya antes

había sido excluida de la Inspección de Escuelas en un acto discriminatorio por su vinculación con el Partido Comunista. Posteriormente, como presidenta de Maestros Unidos, encabezó la batalla de los maestros progresistas enrolados en el movimiento de la Escuela Nueva contra los sectores conservadores y católicos. El grupo Maestros Unidos organizó el Centro de Estudios Nueva Era, creado bajo el influjo del movimiento de la Escuela Nueva Internacional, y llevó adelante publicaciones y ensayos particulares en dos escuelas experimentales. Tal como señala Marianetti, “acicatearon la inquietud de muchos educadores y repercutieron favorablemente en los medios populares” (1972:305). En la provincia se había producido un clima intelectual que propició los debates pedagógicos. A ella llegaron distintos intelectuales, entre los que cabe mencionar a José Ortega y Gasset, Adolfo Ferriere y Lorenzo Luzuriaga.

Nos interesa retomar el escenario de implementación del autogobierno infantil, que parece haber sido el punto de clivaje de la reacción católica. Los ensayos mencionados se llevaron a cabo en dos escuelas experimentales llamadas “Nueva Era” a cargo de Florencia Fossatti. En una editorial de la época, la pedagoga acusaba a las escuelas de entonces de ser “ajenas a la realidad vital que son los niños” y defendía el lugar de las llamadas escuelas experimentales:

*“Hay quien confunde el concepto de escuela experimentar con el de escuela modelo [...] Nuestro fin es llevar al terreno de los hechos que teóricamente tenemos conocimientos, modificándolos según lo exijan las las modalidades de nuestros niños y condiciones ambientales”* (Fossatti, 1930<sup>a</sup>)

Esta defensa de la experimentación coincidía con una crítica a la formación docente, centrada entonces en las escuelas normales. En un comentario a una conferencia pronunciada por el Dr. Orgaz en la provincia, señalaba la imposibilidad de combinar métodos nuevos con un espíritu viejo, y afirmaba que los maestros interesados en la renovación “se han de formar en donde sea posible” (Fossatti, 1930b). Esta ampliación de los espacios de formación docente es arquetípica del escolanovismo que, al impugnar la formación normalista-positivista, cuestionaba abiertamente las Escuelas Normales.

El discurso pedagógico que tuvo a Fossatti como una de sus más importantes portavoces reivindicaba las ideas de Sarmiento en Educación Popular, los principios pestalozzianos de José María Torres y las ideas sobre la actividad infantil de Carlos Vergara. Del movimiento de la Escuela Nueva, rechazaba el pragmatismo de Dewey y adhería, en cambio, a las ideas de Decroly y Ferriere incorporando, por otra parte, las

propuestas metodológicas de Dalton y Winetka que implementó en la escuela complementaria Presidente Quintana (Fontana, 1993:289). Impugnaba los excesos de sistematización metodológica, la “subordinación exclusiva al método” y la “imitación servil de los procedimientos”, y admitía las insuficiencias de la psicología para asentar las bases de la educación (“Algunos aspectos de las teorías pedagógicas de Ferriere”, 1930), en una implícita crítica al normalismo. De Ferriere recuperaba la inscripción de los niños en la sociedad y, con ese punto de partida, postulaba que el fin de la educación no podía ser sólo vital, sino social (1930c). En este aspecto se distinguía de las posiciones oficiales de Rezzano y Guillén de Rezzano.

La defensa de la autonomía del niño fundamentó la implementación del gobierno propio infantil, y fue uno de los argumentos utilizados para disponer su exoneración en 1939, “por pretender dar al alumno un papel más activo que al maestro en el proceso educador”, según las palabras de un director de la época que asimilaba a Fossatti con Carlos Vergara (Fossatti, 1959:48). La postulación de la “autonomía infantil” era contemporánea de una defensa de la autonomía intelectual del educador y de su condición de trabajador agremiado.

El régimen de gobierno del alumnado se aplicó en las secciones de 5° y 6° grado de la escuela Presidente Quintana, en la que se desempeña como directora a partir de 1932, luego de dejar el cargo de inspectora general. Según Fossatti, las ventajas de este sistema radicaban en que favorecía el aprendizaje, el desarrollo de aptitudes de observación y discernimiento, la capacidad de juzgar con autonomía, la facilidad de expresión, la formación de hábitos sociales, etcétera. No sólo fue aplicado a las actividades del aula, sino que también fomentó la creación de un centro de alumnos, una comisión deportiva, los tribunales infantiles, la cooperativa infantil (ibidem:28). Las asambleas ocupaban una hora semanal y se destinaban a resolver distintos tipos de cuestiones: fiestas, medidas frente a los hábitos de fumar de los niños, evaluación de la marcha de la escuela, etcétera. En cada curso se formaban comisiones de disciplina con alumnos elegidos por sus propios compañeros. Fossatti destacó que siempre los alumnos eran supervisados y orientados por los maestros, y que este tipo de prácticas tenía efectos moralizantes porque inclinaba la conducta individual hacia un sentido de convivencia. La experiencia contó también con el apoyo de los padres.

En la propuesta de implementar los tribunales infantiles incidió la lectura de artículos sobre los jurados infantiles de Gran Bretaña. Esta influencia anglosajona fue más tarde motivo de discusión: algunos consideraban poco conveniente incorporar este tipo de experiencias educativas en la cultura latina, entre otros el diputado conservador Edmundo Correas, futuro fundador de la Universidad Nacional de Cuyo, que lo señalaba como parte de una penetración del comunismo (Fontana, 1993:289),

discusión que se inscribía en los debates de los años '30 sobre la identidad nacional. Para fundamentar su exoneración en 1936, la Cámara de Diputados de la provincia de Mendoza recurrió a ciertas argumentaciones que Florencia Fossatti relató en su alegato tardío, publicado en 1958, cuando fue reincorporada. Uno de esos argumentos se basaba en las supuestas dificultades de tipo racial, a las que Fossatti respondía así:

*“Los niños argentinos pueden ser educados en formas honestas de emulación y son tan capaces como otros, si colocados en condiciones pedagógicas correctas, de ser altamente responsables. Es claro que condiciones de carácter social muy negativo, no conspiran contra el propósito y los procedimientos educativos. Por esto es válido en cualquier país del mundo y nada tiene que ver con las conclusiones racistas, tales como las que apuntaron en el debate de Diputados los voceros de las gentes que niegan a los niños que no tienen sangre sajona o germánica en sus venas, capacidad de educarse moral e intelectualmente, cuando son hijos del pueblo argentino al cual en el fondo desprecian”*(1958:12)

El argumento crítico del autogobierno infantil esgrimido por conservadores y católicos era la edad de los niños. Argumento que, en realidad, convocaba también a la imposibilidad de autonomía política de los adultos en un contexto de proscripción democrática.

### **Liberalismo, política y autonomía infantil**

Como rasgo común de los discursos educativos escolanovistas podemos señalar la existencia de una articulación ecléctica de referencias, saberes y propuestas dominada por la centralidad del niño como principio articulados de la pedagogía. La dispersión de posiciones pedagógicas, sin embargo, obedeció a énfasis distintos en cuestiones metodológicas, filosóficas, psicológicas o culturales, y a los distintos grados de vinculación con procesos sociales y políticos. Por otra parte, los discursos están sometidos a distintas condiciones de producción y circulación. Mientras que las posiciones más filosóficas correspondieron, en muchos casos, a pedagogos de institutos de formación docente y universitarios (como por ejemplo, Mantovani y Calzetti), las posiciones más radicalizadas fueron esgrimidas por maestras, inspectoras y pedagogas con actividad en escuelas (como por ejemplo, Cossettini y Fossatti, etc.)

La defensa gremial del docente y de la participación infantil en los procesos educativos fue un punto de convergencia en este último grupo, coincidían en ubicar en la autonomía del niño el aporte más sustantivo e insoslayable de la Escuela Nueva, a pesar de las diferentes adscripciones a referentes teóricos internacionales e interpretaciones de la historia educativa anterior. Se percibía de manera común los límites del discurso positivista-normalista que se evidenciaba en el malestar del niño pero también en el malestar del maestro en las aulas. La tesis acerca de la sujeción del niño al orden de la naturaleza y su correlato en una didáctica mecanicista que buscaba reprimir a ese niño (pensando como ser primitivo y como ser de masa) no podía subsistir en un clima de cambio cultural y democratización política. A partir del reconocimiento de ese límite, comenzó a producirse una operación de selectividad de la tradición que le permitió a los pedagogos escolanovistas recuperar la experiencia de Carlos Vergara, y ensayar una nueva genealogía educativa que valorara la identidad docente.

Las restricciones impuestas en el sistema educativo durante la década del '30 tuvieron efectos sobre el movimiento de la Escuela Nueva, acentuando sus limitaciones: encapsulamiento en experiencias puntuales, derechización de las versiones oficiales de la Escuela Nueva (reducidas a la promoción del activismo), adscripción gradual del magisterio a posiciones nacionalistas y patrióticas. Quizás sea, sin embargo, la crisis del discurso liberal la que explique la caducidad del discurso escolanovista. ¿Era posible que subsistiera la idea de autogobierno infantil en una etapa de clausura de la participación democrática en el poder? ¿Era posible educar a un niño autónomo y con poder propio (de no repetir, de opinar, de apropiarse del conocimiento, de juzgar) en un momento de ruptura de los ideales democrático-republicanos? Se produjo, entonces, un desfase inevitable entre un discurso pedagógico que no discutía la existencia de un sistema de instrucción pública, aunque lo impugnaba en lo que hace a la modalidad y calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y una trama política y social cada vez más desigual y escindida del poder de la ciudadanía.

Vale la pena cerrar este recorrido de los discursos pedagógicos que anteceden la emergencia del peronismo retomando una de las críticas formuladas contra la Escuela Nueva: aquella que la acusa de no haber alterado o no haber podido reemplazar la concepción educativa dominante en la fundación del sistema escolar. Consideramos que esta imposibilidad no puede explicarse desde las posibilidades teóricas o pedagógicas del escolanovismo, sino desde las dificultades de articulación de sus principios en el contexto de una nueva composición de fuerzas políticas y sociales. El principio de la autonomía infantil afectaba los fundamentos de la instrucción pública normalista, pero su puesta en juego, desde el punto de vista de la lucha entre distintas

generaciones de maestros y pedagogos, requería avances en distintas esferas. La experiencia del peronismo partirá de este vacío, de este reconocimiento tanto de la clausura de la instrucción pública normalista como de las debilidades políticas de la Escuela Nueva.