

X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario, 2005.

La búsqueda de nuevos caminos educativos: experiencias escolanovistas de Tucumán en la década de 1930.

Barberi, Marta.

Cita:

Barberi, Marta (2005). *La búsqueda de nuevos caminos educativos: experiencias escolanovistas de Tucumán en la década de 1930*. X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-006/202>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Xº JORNADAS INTERESCUELAS/DEPARTAMENTOS DE HISTORIA

Rosario, 20 al 23 de setiembre de 2005

Título: La búsqueda de nuevos caminos educativos: experiencias escolanovistas de Tucumán en la década de 1930

Mesa Temática: Nº 22 – Historia de la Educación Argentina

Pertenencia Institucional: Instituto de Investigaciones Históricas. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán.

Autora: Marta Barbieri. Profesora Asociada en Introducción a la Historia

Dirección: Avda. Aconquija 1080 – Yerba Buena (Tucumán)

Teléfono: 0833-4252757

Dirección Correo Electrónico: maragua90@yahoo.com

El trabajo estudia la transformación escolar que experimentó la Escuela Sarmiento en la década de 1930. Desde su fundación y sobre todo a partir de su incorporación a la Universidad en 1912-14, fue un ámbito que contribuyó a modificar gradualmente el lugar de las mujeres en la sociedad ya que sus egresadas comenzaron a valorarse -y a ser valoradas- a partir de su actuación extra-doméstica.

A mediados de 1920 Amalia Lami condujo la escuela y procuró facilitar la investigación educativa acentuando sutiles desplazamientos en el campo pedagógico tucumano. Entonces cobró importancia la reforma de 1932 que orientó Pascual Guaglianone y concretó Clotilde Alfonso Doñate. Esta investigación aborda los rasgos singulares de experiencias que, en medio del giro autoritario que experimentaba la vida política, procuraron educar en libertad y sembraron semillas que potenciaron el perfil innovador de la institución.

Las sendas abiertas por Amalia Lami: obstáculos externos y voluntad de innovar

La escuela se fundó en el año 1904 para dar solución a problemas percibidos en la sociedad tucumana desde tiempo atrás. Se orientó a formar ayudantes para

escuelas rurales y poco después maestros de educación primaria, a fin de superar las falencias más graves de la escolaridad pública, entre ellas la deficiente formación del magisterio. Asimismo se abrió a los sectores sociales que no podían asumir las exigencias de la Escuela Normal instalada en Tucumán desde décadas atrás.

Cuando se incorporó a la Universidad, su funcionamiento fue regulado por figuras claves como Juan B. Terán que mantuvo permanentes contactos con su Directora, Otilde B. Toro, una de las responsables del rigor que caracterizaría la educación “sarmientina”. Al mismo tiempo posibilitó el desarrollo de prácticas alternativas al menos desde dos perspectivas. Por un lado, al alejarse de tradiciones catequísticas mediante la introducción de metodologías activas que promovieran la participación de los sujetos del proceso pedagógico, estimulando su protagonismo y su capacidad de razonamiento, tanto desde la perspectiva de los docentes como de las alumnas. Por otro lado, la experiencia escolar llevó a la mujer tucumana a intentar rumbos extradomésticos, enmarcados en el desempeño de tareas profesionales, lo que se convertirá en un camino para la superación de las relaciones tradicionales de género. En efecto, esta cultura escolar valoró la posibilidad de intentar diversas actividades en espacios públicos y privados especialmente en el área de la salud, la educación y el asistencialismo¹. Así lo confirma el siguiente testimonio:

“En realidad, no era una formación para el hogar superficial. A la mujer se le quería dar una formación directiva para la casa, no subordinada. Terán le dio el sello a la Escuela, un sello feminista en sus orígenes. Si bien se la preparaba como ama de casa, se incluían contenidos como “contabilidad doméstica” dándole otros horizontes al manejo del hogar. Aquí se formaba “Profesores en Ciencias Domésticas” que invadieron el campo docente. Esta perspectiva se mantuvo hasta que la mujer comenzó a prepararse para otras cosas.”²

A partir de 1926 condujo la escuela Amalia Lami en el marco de un proceso de “refundación institucional” que acentuó la singularidad de su cultura institucional. En

¹ Cfr. Yannoulas, Silvia. *Educación: ¿Una Profesión de Mujeres? La Feminización del Normalismo y la Docencia. (1870-1930)*, Buenos Aires, Kapelusz, 1996.

² Entrevista a María Elena Dappe. Alumna y docente del establecimiento. Autora de la Reforma de 1959. Tucumán. 3 de mayo de 2000.

esta etapa, para tranquilidad de las familias que educaban a sus hijas en la Escuela Sarmiento, el Poder Ejecutivo de la Nación validó los títulos de Maestros Normales expedidos por la Escuela desde 1916. Asimismo, se consolidó su perfil como establecimiento prestigioso de formación docente, lo que se tradujo en la valoración social de sus egresadas que se insertaron en puestos directivos de la educación provincial. El Consejo General de Educación de la Provincia de Tucumán también reconoció explícitamente la superioridad de la formación de las egresadas de Ciencias Domésticas, sobre todo por su formación humanista y práctica. En 1930 dispuso que, en el caso de la selección de aspirantes a ejercer la docencia, se debía otorgar superioridad al título de la Escuela Sarmiento respecto al de otros establecimientos como la Escuela Profesional de la Nación.

En 1930, durante el rectorado del reformista Julio Prebisch, las autoridades universitarias decidieron reducirla a “Escuela de Ciencias Domésticas” y sus planes de estudio se reajustaron en este sentido. Entre otras medidas suprimieron el sistema de cátedras en la primaria, los cursos de especialización en Lenguas Vivas, ajustaron los salarios docentes al nivel de los salarios provinciales y en mayo de 1931 redujeron a cuatro años los estudios correspondientes a la Escuela de Ciencias Domésticas, eliminando asignaturas como Psicología y Práctica de la Enseñanza.³ Las medidas fueron justificadas por razones de índole presupuestaria pero respondían a la intencionalidad de priorizar la enseñanza de actividades orientadas al manejo del hogar, tal como lo había manifestado en su momento el Rector Terán al privilegiar el rol doméstico de las mujeres.

Paralelamente la Universidad procuró que el Gobierno de la Provincia tomara a su cargo la Escuela Primaria.⁴ Si bien la gestión no se concretó, el presupuesto escolar se

³ El sistema de cátedras en la Escuela primaria había sido establecido en los primeros años de dependencia universitaria, bajo la dirección de Otilde V. Toro. Había sido elogiado, puesto que permitía la concentración de los docentes en áreas de conocimiento y facilitaba su relación con las alumnas. Desde el punto de vista presupuestario, Provincia y Universidad asistían a la Escuela. En la disposición de 1931 se suspendieron los aportes que realizaba la Alta Casa de Estudios para equiparar los sueldos de la Provincia a los que pagaba la nación. Cfr. UNT. *Compilación*, 1964, pp 254-55 y 262.

⁴ El rectorado solicitó al Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Dr. Ernesto Padilla su intermediación ante el Interventor Federal de Tucumán para que la provincia tomara a su cargo a la primaria y asumiera los gastos del personal hasta abril de 1931. La gestión había sido positiva, pero poco después un nuevo Interventor, el Dr. Horacio Calderón, comunicó que

redujo en un 50% lo que supuso que la Universidad buscaba renunciar al mantenimiento del ciclo primario.⁵ En agosto de 1931 se formó una Comisión para analizar el caso y proponer las soluciones más convenientes. La comunidad escolar se dispuso a dar batalla y se empeñó en justificar su permanencia en el espacio universitario. Amalia Lami posibilitó la elaboración de nuevos proyectos para convertirla en la “Escuela experimental de la Universidad”. En estas circunstancias el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación confió en Pascual Guaglianone que realizó sustantivos aportes para innovar el proyecto educativo de la escuela.⁶

En 1932 se concretó una reforma que se apoyó en los valores propios de la cultura escolar “sarmientina”. Los fundamentos de la misma señalaban: “La Escuela Sarmiento, como Instituto de la Universidad, sólo se explica en el caso de que dicha escuela sea capaz de convertirse en un Departamento de Investigación y experiencia didáctica, en el que, asegurados los beneficios que hoy se obtienen en la escuela pública, se persiga el ensayo de nuevos métodos y procedimientos nuevos, la

no podía cumplir con el compromiso asumido por su antecesor. Cfr. UNT. *Compilación*, 1964, pg. 271.

⁵ Idem, pp. 261 y 270-72. Según la Resolución del Consejo Superior, la Universidad continuaría abonando los sueldos correspondientes a la Escuela de Ciencias Domésticas y de Secretariado Comercial. Ernesto Padilla, Ministro de Instrucción Pública de la Nación, había solicitado lo mismo a la Intervención Federal de la Provincia, cosa que el Interventor Dr. Tito Arata había aceptado, al igual que el Consejo de Educación. Sin embargo, el nuevo Interventor de la Provincia, Dr. Horacio Calderón, planteó la imposibilidad de concluir el arreglo dada las condiciones financieras de las finanzas provinciales. Por esta razón, la Universidad abrió una cuenta especial para resolver el problema y designó una Comisión Interventora para realizar ajustes presupuestarios, buscando dar una solución definitiva al problema.

⁶ Guaglianone, quien se había desempeñado como Inspector General de Enseñanza, presidió en 1923 una comisión de educadores que proyectó una reforma del plan de estudios para la enseñanza secundaria que no se concretó en la práctica ni se dio a publicidad. Aquel proyecto organizaba la enseñanza secundaria en dos ciclos, uno inferior de cuatro años que desarrollaba la cultura general, y otro superior de dos que perfeccionaba los conocimientos y preparaba para la Universidad. También incorporaba la enseñanza del latín y se incrementaban las horas de estudio en ciencias y letras, según las preferencias de los alumnos. Según la visión pedagógica de Guaglianone, vinculada a la escuela activa y opuesta a cualquier tipo de dogmatismos, se debía tender al desarrollo de los sentimientos y a la práctica de la solidaridad, afirmando el valor de la personalidad de cada uno. Así lo sostuvo en su “Memoria elevada al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación”, de fines de 1932, sobre la reforma que había dirigido. Lo importante era la libertad del maestro y por ello se oponía incluso al dogma de la escuela activa, en tanto éste se convirtiera en rutina, ideas que reiteraba en una carta dirigida a la Señorita Alfonso Doñate en enero de 1934. Cfr. *Revista Sarmiento*. Tucumán, CEES, 1940.

constante y progresiva reforma y mejoramiento de nuestra enseñanza general y técnica”.⁷

La propuesta, de rasgos espiritualistas, buscó democratizar la enseñanza y afianzar la responsabilidad del niño, “capacitándole para vivir con la dignidad del hombre libre”. En el nuevo plan aprobado por las autoridades universitarias, el ciclo primario de seis grados se adecuó a la evolución psicológica del niño como ser individual e integrante de una comunidad. El secundario se organizó en dos ciclos, “con un marcado acento realista en el primero y teórico en el segundo”. En el primero se investigarían las vocaciones que se proyectarían en el último ciclo escolar y la vida social. En cuanto al magisterio, incluyó dos años para las maestras normales y un año para economía doméstica. En ambos casos, los estudios se cursarían al concluir el ciclo inicial del secundario. A la vez la rama del Secretariado Comercial se organizó en tres años, previéndose la constitución de cursos artísticos e industriales.

Además de los problemas con la Universidad y de las dificultades presupuestarias, durante la aplicación de esta reforma, las tensiones y los conflictos entre los docentes se multiplicaron. Entre quienes la apoyaron, se destacó Clotilde Alfonso Doñate que consideró que se expresaba en ella parte de la responsabilidad colectiva para promover innovaciones educativas en tanto que institución piloto y experimental de la Universidad.⁸

Recordemos que ya se habían desarrollado propuestas educativas singulares en distintas escuelas del país e importantes avances de un espiritualismo católico, de sesgo autoritario y enemigo mortal del laicismo impuesto en el sistema educativo nacional desde la década de 1880. En un contexto en el que crecían los grupos adheridos al nacionalismo autoritario que bregaban por el orden y la uniformidad ideológica, opositores de la democracia y el pluralismo político, la educación sentiría pronto su influencia. De este modo, mientras que Juan B. Terán, como titular del Consejo Nacional de Educación, buscaba “espiritualizar la escuela”, distintas corrientes

⁷ UNT. *Plan de Estudios de la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento*. Tucumán, UNT, 1959, pg. 11.

⁸ Cabe establecer una diferencia entre institución piloto e institución experimental. En relación a la primera, se priorizaba su condición como centro de investigación educativa. En cuanto a lo de “experimental”, se refería a la posibilidad de transferir experiencias al sistema educativo

pedagógicas intensificaban sus combates para definir los componentes del currículum argentino.⁹

El movimiento de la escuela nueva se fortaleció durante la presidencia de Hipólito Yrigoyen, Sus representantes combinaron posturas diversas y retomaron ideas expuestas por egresados normalistas que reivindicaban a Froebel, como Sara Eccleston o José María Torres. Asimismo, valoraron aportes norteamericanos y europeos y los articularon en una trama discursiva de hechos, teorías y experiencias, con tintes particulares según el ámbito y los sujetos que instrumentaron estas propuestas pedagógicas.¹⁰ En esos itinerarios se puede reconocer también la influencia de educadores como Ernesto Nelson (Inspector de Educación Secundaria) o de Raúl Díaz (Inspector General del sistema educativo), que reivindicaron las ideas pedagógicas de John Dewey y experiencias innovadoras como el Plan Dalton de Miss Parkhurst por ejemplo, en el que la educación se constituyó en una vía para democratizar la escuela.

Ernesto Nelson elaboró el plan de 1915 para reformar la escuela secundaria sobre la base del activismo estudiantil y con el propósito de extender las responsabilidades educativas del Estado al conjunto de la población. Otilde B. Toro se apoyó en muchas de sus ideas para generar una dinámica renovada en el proceso educativo. Se ha señalado que fue Nelson quien puso en contacto a las defensoras del activismo, como Rosario Vera Peñaloza, Olga Cossettini y las hermanas Dabat, con la obra de Dewey.¹¹ También Amalia Lami conoció sus libros de texto, sobre todo la “*Matemática inventiva*”, donde preconizaba una enseñanza activa que rompiera con los cerrados criterios de autoridad del maestro y con las verdades inapelables de los libros de estudio. Estas ideas se articulaban en los planteos de quienes postulaban la libertad del niño, la democratización de los vínculos pedagógicos, la autonomía del docente y el fin del

provincial. En general, ambos conceptos se usan en el lenguaje corriente como sinónimos.

⁹ Véase Puiggrós, Adriana. “La educación argentina desde la reforma Saavedra-Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión”. En Puiggrós, 1991, pp. 73-74.

¹⁰ Véase Tedesco, Juan Carlos. *El desafío educativo. Calidad y Democracia*. Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano, 1987; también Ziperovich, Rosa W. “Memorias de una educadora”, en Puiggrós, 1991.

¹¹ Dussel, Inés y Caruso, Marcelo. “Lecturas y Lectores de Dewey en la Argentina. (1900/1950). En *Revista del IICE. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año V, Nro. 8, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996, pg. 63.

verbalismo y la monotonía, oponiéndose a la atomización del conocimiento. No constituyeron un bloque homogéneo sino que pendularon entre la ruptura y la permanencia en un sistema en el que se afianzaban los rasgos autoritarios, moralizadores y religiosos.¹² Dussel y Carusso, por su parte, afirman que la perspectiva activista “es normalizadora: no porque haya convertido a todos los niños en pequeños Einstein, sino porque impuso una serie de normas a través de las cuales se juzga a los niños en el aula. Esta normalización [...] utiliza mucho más la lógica de las regulaciones, de acompañar eso que se ve como natural del crecimiento”.¹³

¿Cuál fue la situación de la escuela tucumana? Siendo ésta una escuela prestigiosa en la que alternaban alumnas de religiones diversas y múltiples posiciones sociales, alejada de planteos elitistas y en la que se manifestaba una clara apertura hacia experiencias educativas transformadoras, las reformas que se llevaron a la práctica bajo la dirección de Amalia Lami provocaron asombro, cuestionamientos y resistencias que finalmente fortalecieron la voluntad de cambio de los docentes comprometidos con sus propuestas.

¹² Puiggrós caracteriza estas tendencias de la siguiente manera: (1) posiciones “orgánicas” que se ubicaron dentro del sistema, (2) los “transgresores” que procuraron experiencias en pro de establecer vínculos educacionales más democráticos y se opusieron a la burocracia educativa y (3) las posiciones “radicalizadas” que estuvieron representadas por militantes gremiales y políticos, y se vinculaban con las reivindicaciones docentes. Cfr. Puiggrós, 1991, pp. 60-63. Cabe agregar que sus críticos acusaban a los escolanovistas de renunciar a la discusión política, innovando sólo en lo pedagógico. Para Aníbal Ponce, la educación no era sino un instrumento facilitador del dominio de las clases que manejaban el poder, mientras que la falsa neutralidad escolar alejaba al niño de la “verdadera” realidad: la lucha de clases y la explotación capitalista. De distintas formas las variables del escolanovismo procuraban el afianzamiento de la personalidad de cada alumno, no su uniformidad, y la democratización de los vínculos pedagógicos: aspiraciones que formaron parte de la trama educativa de la Escuela Sarmiento de Tucumán.

¹³ Dussel, Inés y Carusso, Marcelo. *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Santillana, 1999, pg. 195.

La reforma de 1932 y el “Plan Dalton”: nuevos impulsos educativos en las “tradiciones inventadas” de la cultura escolar.¹⁴

La reforma de 1932 habría de priorizar la defensa de los vínculos democráticos en el proceso educativo, involucrando distintas influencias articuladas en una nueva síntesis singular, que se aproximaba a las posiciones “transgresoras”. Cuando comenzó a aplicarse en la escuela primaria, generó una dinámica creativa para el estudio de las ciencias, arte, música, trabajo manual y el experimentalismo, y se proyectó al conjunto escolar dando lugar a nuevas miradas, representaciones y prácticas sobre valores como la tolerancia, la solidaridad y la propia capacidad para proponer y afrontar iniciativas. Las egresadas que experimentaron los efectos de la reforma fueron cada vez más valoradas en las escuelas de la provincia y contribuyeron a difundir algunos de los ideales que habían forjado su profesión de maestras.

Clotilde Alfonso Doñate, Maestra Normal Nacional y Profesora en Letras, se convirtió en el motor de los cambios propuestos y dejó una profunda huella en la Escuela Sarmiento. Esta huella marcaba el rumbo, pero no para seguir mecánicamente sus enseñanzas, como ella misma lo advertía, sino para enriquecerlas con nuevos aportes teóricos y prácticos, para juzgar y cambiar los métodos, para nutrir y renovar permanente el acto educativo. No sólo aplicó el Plan Dalton en la escuela primaria sino que, como Directora del Departamento de Investigaciones y Experimentación Didáctica y Profesora de Psicología Infantil, Problemas Educativos, Ética Profesional y Didáctica, lo extendió a los restantes niveles. Desde allí generó vínculos e identificaciones tan intensas que se convirtió en el modelo arquetípico de la “sarmientina”. Ocupó el lugar de los personajes heroicos cuyos valores se integraron a las tradiciones forjadas en la Institución que se impregnaron de la energía y la fortaleza que le permitieron llevar adelante su trabajo a lo que se sumó, incluso, su fe católica. A través de sus acciones se percibe su respeto por la idiosincrasia, la cultura y los sentimientos religiosos de padres y alumnas de distintos credos y colectividades.

¹⁴ Se utiliza esta conocida expresión de Hobsbawm por que hace referencia a la configuración histórica de la cultura escolar compuesta por ideas, valores, representaciones, comportamientos, que no surgen de un momento a otro y se mantienen siempre igual, sino que son reconstruidas a lo largo del tiempo. Se trata así de la gestación y desenvolvimiento de tradiciones selectivas en curso que los sujetos sociales resignifican mediante sus acciones cotidianas, como parte del universo cultural en que se insertan y contribuyen a reconfigurar.

Valores como el respeto a la libertad del niño y a la autonomía de los docentes que decidieron romper con la monotonía de la tarea en el aula se consolidaron a lo largo del tiempo y condicionaron las vivencias escolares, integrándose a una memoria colectiva, tal como se manifiesta en los testimonios de sus egresadas.

La reforma de 1932: fundamentos pedagógicos y métodos de enseñanza

El espacio constituyó un factor decisivo del proceso de enseñanza; debía ser amplio, con jardines cuidados por los niños, con granjas y campos de deportes para estimular sus movimientos, su curiosidad y la alegría por aprender: “unos, al pie de un árbol, examinan un homiguero; otros, más allá, estudian una colmena; tras de un seto, un grupo rodea a su maestra, que ante un nido les habla del origen de las sociedades; algo más lejos, vemos algunos que quieren repartirse con equidad matemática un trozo de terreno y miden y calculan”.¹⁵

Para Alfonso Doñate la tarea de educar se centraba en la curiosidad propia de la inteligencia y de la creatividad de los niños, alejándose de los encierros dogmáticos y de los métodos autoritarios y memorísticos que priorizaban la pasividad del niño y el silencioso orden de la clase. En su concepción pedagógica, el compromiso activo de los alumnos, la liberación de sus capacidades creativas, el trabajo empeñoso de cada uno era lo que permitiría aprender el funcionamiento del mundo y estimular la confianza en la propia capacidad de hacer para procurar su transformación.

De este modo, los métodos de enseñanza debían eliminar la rutina de la memorización mecánica. Es por ello que cuestionaba duramente los salones de clases inmóviles, las caras serias, la opresión del movimiento desde paredes oscuras y bancos que marcaban lugares inmutables, y el “suplicio de estar allí, quieto, horas enteras”; en su visión era esto lo que había logrado desprestigiar la enseñanza y perdido los mejores impulsos de los niños. Por el contrario, exhortaba a utilizar ese “afán de vida”, traducido en movimiento, “un tesoro que no sabemos aprovechar”; así justificaba la necesidad de crear un ambiente de alegría, colorido, con maestros dispuestos a aprender junto a los niños.

¹⁵ Alfonso Doñate, Clotilde. “Estudio sobre nuestro plan de enseñanza actual y necesidad de su reforma” En *Revista Sarmiento*. Tucumán, CEES, 1940, pg. 44.

Distintas influencias se proyectaban en sus afirmaciones como la pedagogía de Decroly y sus “centros de interés” adaptados a cada realidad escolar. También tomaba y reelaboraba elementos del método Montessori que, al igual que el anterior, había sido creado para niños con problemas de aprendizaje, comúnmente denominados entonces “anormales”. Siguiendo a estos maestros estableció las siguientes fases en el proceso del aprendizaje: observación-experimentación; asociación-documentación; expresión. En sus escritos ofrecía numerosos ejemplos, situaciones de aprendizaje y sugerencias para fabricar las cajas de cartón compartimentadas, en las que se ubicaban frases, sílabas, números, formas geométricas, para realizar análisis gramaticales, para distinguir con colores la función de cada palabra, etc. El propio niño debía ser el centro del proceso y sus solicitar ayuda al maestro que a su vez, no priorizaba el cumplimiento del programa, respetaba los tiempos individuales y de este modo promovía las condiciones favorables para el aprendizaje.

Para lograr una participación inteligente y creativa por parte de las alumnas, tanto en la comunidad escolar, como en la sociedad más adelante, era necesario según este enfoque, que el conocimiento no apareciera desagregado. Por ello se debía procurar la integración de las asignaturas curriculares que funcionaban a la manera como los distintos fenómenos se encontraban en la vida misma. Sus planteos no estimulaban la improvisación ni el vaciamiento de contenidos, sino el estudio riguroso de diferentes problemas sin la artificialidad de los horarios rígidos y la disciplina militar. La rutina, “esa terrible polilla de nuestras escuelas” –decía Alfonso Doñate- constituía el principal factor del fracaso escolar; por ello aconsejaba eliminar el texto único e introducir las nuevas corrientes y aportes de las ciencias, con el apoyo de diarios y revistas, para que los niños, al conocer, “desearan curiosamente conocer más”, y buscaran “afanosamente” los datos.

Una de las experiencias preferidas por la educadora fue la aplicación piloto del “Plan Dalton” en cuarto grado del establecimiento, mediante recursos y con metodologías adecuadas para ese grupo de alumnas en particular. Dentro de la Escuela Nueva, el “Plan Dalton” adoptó algunas concepciones de Dewey y fue desarrollado en la ciudad norteamericana que lleva este nombre, ubicada en Massachussetts, por Helen Parkhurst. Incluyó asimismo elementos del método

Montessori e incorporó otros novedosos. La enseñanza era individualizada ya que cada niño desarrollaba sus aprendizajes a partir de sus intereses. El maestro operaba como consultor y guía de este proceso, en el que primaba la libertad y la decisión del propio alumno. Su aplicación en la escuela tucumana se desarrolló a lo largo de distintas etapas y exigió un arduo trabajo por parte de la profesora responsable. En primer término condicionó las aulas pintándolas con colores tenues y reemplazando las repisas con juguetes, por vitrinas con materiales de trabajo para Ciencias Naturales, coleccionadas por las niñas en sus juegos y excursiones. A partir de sus apreciaciones en torno a la importancia de la luz en los ambientes de trabajo –cuestión muy actual, por cierto- destacó la importancia de contar con muebles oscuros que absorbieran la luz excesiva del salón de trabajo que, al penetrar por dos claraboyas ubicadas en el techo, provocaba deslumbramiento y dificultaba el trabajo pues “al inclinar la cabeza la niña proyecta su sombra sobre lo que hace”. Esta reflexión ilustra perfectamente la importancia que otorgó la educadora al ambiente de aprendizaje y el cuidado con que atendió todos los detalles que podían estimular el proceso en el marco de un proyecto en el que cada alumno resolvía el camino a seguir para cumplir el programa de trabajo.

Los escritos de Alfonso Doñate reiteraban que los maestros debían priorizar las diferencias e inclinaciones de cada niña, aun sometiendo su paciencia a una “durísima prueba” ya que consideró fundamental respetar los ritmos individuales de madurez intelectual y afectiva. En este contexto, alumna y maestro aprendían juntos ya que el último no debía presentarse como una enciclopedia sino que, con honestidad profesional, debía reconocer lo que no sabía y buscar el camino del aprendizaje: “es entonces cuando los dos espíritus se ponen en contacto íntimo, cuando se conocen mejor y cuando brota la gratitud recíproca por el bien que cada una recibe de la otra. Porque no siempre somos nosotras las que damos”.¹⁶

Alfonso Doñate instaba a proceder con entusiasmo al tomar partido por el trabajo individualizado y las tareas grupales. En distintas conferencias que dictó en la Provincia, explicó que el activismo estudiantil resultaba fundamental incluso durante las clases de Historia. Esta asignatura, según su experiencia, por lo general nunca interesaba a las alumnas, sobre todo en el momento de iniciar su estudio. Por esta

razón propuso metodologías dinámicas para implementar su enseñanza como la realización de representaciones escénicas o la reproducción de un día de la época a estudiar, reuniendo datos sobre costumbres, vestidos, lenguaje y hechos. Asimismo, consideraba que se debía estimular el contacto con obras de arte y las consultas en la biblioteca, apelando inclusive a los cuentos y a las novelas. La educadora completaba estas estrategias con el reconocimiento de los hechos y su ordenamiento cronológico, una vez que las alumnas se hubieran familiarizado con ellos y analizado distintas secuencias o momentos en determinados procesos históricos.

Para poner estas ideas y estrategias al alcance de otros docentes, pormenorizaba los pasos a seguir para enseñar distintos temas. Explicaba que, para enseñar “El Renacimiento” a partir de lo que llamaba los “centros de interés”, las alumnas debían comenzar por lecturas propias de la época: “he hecho examinar una edición bien ilustrada de la Divina Comedia, lo que efectuaron con sumo gusto y espontáneamente se presentó el deseo de conocer la vida del autor. En esta forma han acompañado en sus aventuras al ingenioso hidalgo de la Mancha; han conocido la corte de Carlos V, con Garcilaso; la Inquisición con Fray Luis de León; han emprendido viaje por las sierras con el Archipreste y han sido políticos y guerreros con Ayala.”¹⁷ La lectura de obras selectas era valorada como un recurso de primera línea, ya que brindaba a las alumnas la posibilidad de un acercamiento vívido a la historia. Los contenidos desarrollados en las clases debían ser el descubrimiento de América y los cambios hasta la actualidad, la conquista de Solís, Magallanes, Gaboto, Liniers, los hechos de Mayo con Moreno y Saavedra, la formación del ejército con San Martín, los caudillos con Quiroga, “*la tiranía de Rozas*”, la organización nacional con Alberdi y Sarmiento. Se ha destacado con cursiva la caracterización del rosismo para evidenciar la toma de posición de la docente frente a esta etapa histórica.

En cuanto a la enseñanza de Moral y Urbanidad, Alfonso Doñate sostuvo que no debía ser una asignatura autónoma, ya que se trataba de conocimientos que tenían que aparecer siempre a lo largo de todo el trayecto escolar, que debían tomarse de la vida misma, del trato con el maestro y con los demás. La educadora consideraba que

¹⁶ Alfonso Doñate, Clotilde. “Un ensayo del Plan Dalton”. En *Revista Sarmiento*, 1940, pg. 16.

¹⁷ Idem, pg. 52.

una asignatura que “aburría” por lo general a las alumnas era “Instrucción Cívica”, y se inclinó por un tipo de enseñanza práctica, a partir de las necesidades del grupo, focalizando problemas y coordinando las discusiones. Estas discusiones constituyeron otro recurso privilegiado por Alfonso Doñate, que resaltaba que el maestro debía intervenir en los momentos de mayor vehemencia, “no para aclarar el punto, sino para ponerlo más obscuro si es posible, pero nunca falta un Teseo que encuentra la punta del hilo que lo saca del laberinto”.¹⁸

Concepción en torno al docente y su papel en el proceso educativo

En un contexto social autoritario, los planteos de esta educadora, si bien no eliminaban el afán disciplinador, lograron crear un espacio de convivencia en el que los docentes debían encontrar su propio estilo y en el que el aprendizaje se promovía integrando contenidos en forma racional, a partir del reconocimiento de los aportes de las ciencias, de la experimentación y de la educación artística y el trabajo manual. Lo que sí cuestionó Alfonso Doñate fue el favoritismo político, los ascensos sobre la base de la antigüedad y la permanencia en puestos docentes de aquellos que evidenciaban falta de aptitudes para una tarea que exigía –según lo señalaba- entusiasmo, amor y fe. Más aun, aconsejaba taxativamente separar de la enseñanza, sin ningún tipo de prejuicios, a todos aquellos que carecieran de la vocación necesaria.

Según su concepción, la renovación de la Escuela debía hacerse con verdaderos maestros, con el método Montessori, con planes más prácticos y la supresión de materias independientes. Este cambio no debía detenerse por la falta de recursos presupuestarios, instando a que las carencias se convirtieran en un factor de estímulo para la inventiva de los docentes y para la confirmación de sus convicciones e impulsos favorables a dicho cambio. Para Alfonso Doñate, los verdaderos maestros no poseían todo el saber, cuya tarea no consistía en volcar conocimientos sobre las cabezas “vacías” de sus alumnas; no eran tampoco un conjunto de “perfecciones sobrehumanas”, y requerían algo más que voluntad y conocimientos didácticos. Sus escritos nos revelan la proyección de imágenes arraigadas sobre el docente, que para entonces habían sido revitalizadas por el espiritualismo y la influencia de Jorge

¹⁸ Ibidem, pg. 54.

Kerschensteiner, cuya obra *El alma del educador y el problema de la formación del maestro* destacaba la función misional del educador como portador de valores eternos y, más aun, como un instrumento de Dios para hacer posible la realización de estos valores.

Estas ideas, como así también las de otros representantes de la escuela nueva como Rude y Buyse, fueron readaptadas por Alfonso Doñate a la realidad educativa en la que actuó. Sostenía, al igual que Rude y Kerschensteiner, que el maestro debía ser el verdadero artífice de cualquier reforma, justificando el acercamiento científico a la realidad educativa integrada por valores morales y artísticos.¹⁹ La educadora tucumana destacaba la importancia de que cada docente conociera las motivaciones de las alumnas y considerara el proceso educacional como una “praxis”, porque las prácticas posibilitaban el aprendizaje y permitían la elaboración de nuevos enfoques teóricos al respecto. Consecuentemente, cada docente debía organizar la actividad sobre la base de la libertad, lo que dependía de las condiciones innatas o intuitivas de quienes se dedicaban a la enseñanza.²⁰ Interpretaba que “no todos los espíritus pueden mantenerse jóvenes a pesar de los años. Esto es un don extraordinario, es la gracia descendiendo sobre el hombre. Hay seres viejos con breves años de vida; los hay jóvenes, con la carga de muchos lustros. Esta juventud perenne, facultad indispensable para comprender a la juventud, no se adquiere. No estriba en reír, o en bromear, o en evitar preocupaciones; surge de honduras desconocidas, de profundidades que no se analizan ni se explican. Es ese algo mediante el cual se goza y se sufre, con la alegría y el sufrimiento de los niños; es ese algo revelador de que en nosotros hay un niño eterno [...] si el espíritu cristalizó en un molde es muy difícil romperlo y evolucionar con la época, con las necesidades y con los intereses de la niñez. La vida es cambio perpetuo; la escuela que le sirve debe serlo también”.²¹

¹⁹ Kerschensteiner, del movimiento de Lietz en Alemania, como John Dewey en América, se vinculó a la organización de la Escuela del Trabajo: sostenía que el trabajo debía incorporarse a la educación para que cada niño tomara conciencia de sus valores humanos universales. Valoró también la iniciativa y la experiencia, antes que la transmisión verbal de los conocimientos.

²⁰ Raymond Buyse, en su trabajo *La experimentación educativa* (1935), sostuvo la importancia de la experimentación y llevado a la práctica sus ideas en el Laboratorio de Pedagogía de Lovaina.

²¹ Alfonso Doñate, Clotilde. Conferencia pronunciada el 11 de junio de 1938: “El Maestro y su

La vocación era interpretada como gracia y como virtud que debía ejercitarse, evitando los moldes y los estereotipos. Junto a las influencias espiritualistas se percibe la fe católica que impulsaba su trabajo educativo. En 1938, citando a Buyse, Director de la Escuela de Pedagogía unida a la Universidad de Lovaina, señalaba como necesarias las siguientes características en el maestro: aptitud profesional (el “don” de transmitir conocimientos); conciencia profesional (traducida en el celo con que se cumple la “misión”); disposición para ayudar a los rezagados; paciencia para repetir explicaciones (sacrificio personal) y personalidad adecuada (atractivo personal, lealtad, rectitud, voz, modales).

La comprensión, la intuición y el tacto debían guiar la obra del buen maestro, como así también su capacidad, su amor y dedicación. Si bien en su propuesta se destacaba el hacer del niño, consideró al educador como “el alma de su clase”, “la mano oculta que mueve los resortes poniendo en acción el mundo infantil” y atendía las necesidades de cada uno.

En sus planteos pueden observarse matices positivistas, que se expresaban en la valoración del modelo científico y del aprendizaje de las ciencias como sólidos baluartes de la tarea educativa. Significativo es, en este sentido, el estudio al que se debía someter a cada niño, a cargo de un médico y la propia maestra. El primero atendía a la parte física y la segunda a la psicopedagógica. Los resultados se consignaban en fichas individuales cuyo sentido no era el control, sino el ajuste del trabajo escolar a los problemas orgánicos o funcionales de cada alumna, a su historia familiar, sus falencias y sus potencias.

Las maestras aplicaban los tests de Binet y Simón para medir la inteligencia, junto con los de Ferrari-Francia y de Filho orientados a la atención de las necesidades físicas, psíquicas y espirituales de los niños. Así lo planteaba en sus conferencias: “una cosa es explicar un ensayo pedagógico y otra, muy distinta, vivirlo. Mi propósito al hablar con uds. quedaría cumplido si he conseguido despertar en algún maestro la inquietud espiritual que amplía horizontes y el interés por el niño, que pasa a nuestra vera ignorado y descuidado”.²²

Labor”. En *Revista Sarmiento*, 1940, pg. 26.

²² Alfonso Doñate, Clotilde. “Conferencia pronunciada el 11 de agosto de 1938” en *Revista*

Impactos directos e indirectos de las innovaciones educativas

En el marco de las controversias que provocaron los cambios, el Centro de Estudiantes (CEES) se comprometió con la defensa de este enfoque pedagógico. Cabe aclarar que este organismo estudiantil permitió el desenvolvimiento de las alumnas en un ámbito en el que se manejaban en forma autónoma, potenció los aprendizajes realizados formalmente y contribuyó a fortalecer representaciones respecto a la importancia de participar y comprometerse. Así lo expresaba este testimonio: “cuando yo llegué al 6º, hice la primera huelga de mi vida, dirigida por las grandes de 4º y 5º año, donde estaban las chicas Lozada. Había habido un concurso o algo así, y en lugar de nombrar a Clotilde habían nombrado a otras dos señoritas, cuyos nombres no recuerdo, muy tradicionalistas. Entonces las muchachas de 4º y 5º año decidieron hacer huelga y movilizaron a las masas, que éramos las más chicas”²³

La experiencia significó, en este caso, la iniciación en la discusión política, generando nuevas expectativas en las mujeres, en espacios reservados tradicionalmente a los varones. “(La escuela) tenía Centro de Estudiantes reconocido, y una delegada del Centro –señalaba María Elena Vela- asistía a las reuniones de la Federación, que estaba unida a la Federación Universitaria Argentina. Yo fui presidenta del Centro y delegada ante la Federación. No te puedo decir lo que sentía siendo la única chica entre muchachos, que por otra parte eran revolucionarios, o a mí me lo parecían, y hablaban de lucha de clases [...] Entre toda esa gente funcionaba yo; estaba extasiada, pero jamás me animaba a hablar. Por supuesto, participaba de las votaciones. Se hablaba de huelgas y acciones contrarias al gobierno [...]”.²⁴

El CEES procuró la difusión de las ideas de Alfonso Doñate a través de conferencias o publicaciones como la *Revista Sarmiento*, expresión de este nucleamiento estudiantil. Los enfrentamientos que se suscitaron dieron lugar a la consolidación de representaciones sobre la responsabilidad docente, el valor del trabajo cooperativo, la importancia de la investigación a partir de la curiosidad de cada

Sarmiento, 1940, pg. 42.

²³ Testimonio de la Profesora María Elena Vela, ex alumna de la Escuela Sarmiento. Diciembre de 1998. El hecho narrado se refiere a la defensa de Clotilde Alfonso Doñate y la reforma que se comentó precedentemente.

²⁴ Testimonio de la Profesora María Elena Vela. Ex alumna de la “Sarmiento”. Diciembre de 1998.

uno, el respeto de los tiempos individuales y sobre la libertad para enseñar y para aprender. Estas representaciones fueron corporizándose en el imaginario escolar, al punto de imponer tradiciones muy sólidas, alimentadas por las prácticas de Clotilde Alfonso Doñate y su ejemplo cotidiano. Luego de su muerte -ocurrida en forma prematura en 1940- una discípula expresaba: “Poco a poco, quienes la rodeaban fueron comprendiendo la magnitud enorme de su obra. Cuando ésta fue tomando cuerpo, y las aulas de la escuela estaban impregnadas de ese nuevo espíritu, fue que ella tuvo sus primeras compensaciones. Encontró personas que apoyaban su obra contra la corriente de ideas malsanas que trataban de hundirla y hacerla fracasar. Fue en esos momentos en los que se mostró íntegra. Parecía una roca que se mantenía incólume a todos los ataques de que era objeto. Es de esos instantes de donde sacaremos su ejemplo para fortalecernos con su recuerdo en las horas arduas”.²⁵

Muchos docentes se sintieron partícipes de la propuesta y acompañaron los esfuerzos que la educadora realizaba desde la dirección del Departamento de Investigación Pedagógica de la Escuela; compartieron representaciones sobre los valores del magisterio que proyectaron en sus prácticas y en el desarrollo de nuevas experiencias educativas en la propia escuela, en la Universidad y en otras instituciones de la Provincia.

Asimismo, se fue consolidando la orientación laica de la institución, tal como se desprende de la convivencia armónica de sus alumnas, pertenecientes a distintos credos, quienes aprendieron compartiendo y formándose en un ambiente de libertad y de tolerancia. Así lo manifestaron en los discursos pronunciados en el sepelio de Clotilde Alfonso Doñate, de los que se desprenden tanto las profundas convicciones católicas como las no católicas, coincidentes en cuanto a la valoración de su obra educativa, tal como lo resumen las siguientes palabras: “El ejemplo sublime de su vida ha quedado marcado con fuego en nuestro corazón; su imagen de mujer fuerte nos guiará y nos mantendrá en el deseo ardiente de ser continuadoras de su obra” (María Esther Saleme. Egresada de 1937).

Por otro lado, la repercusión de su pensamiento y sus acciones en otros espacios educativos se evidencia en la carta de un maestro de la Patagonia, escrita en 1940,

²⁵ Lozada Vallejo, Susana. “Introducción”. En *Revista Sarmiento*, 1940, pg. 1.

interesado en contar con su asesoramiento luego de haber implementado el método Decroly y el sistema Montessori.²⁶

En la Universidad, los esfuerzos para convertir a la Escuela en un centro de experimentación educativa no siempre contaron con apoyo. Tampoco se coincidió en cuanto al sentido de los estudios que allí se realizaban, ni se aprobó su situación como dependencia universitaria, la que se fue definiendo no sin enfrentamientos y conflictos. En 1933 el Dr. Enrique Herrero Ducloux, comisionado por el Gobierno Nacional para realizar una evaluación de la Universidad a los fines de proceder a su definitiva organización legal, aprobó el clima de la institución escolar, aunque aconsejó dejar al establecimiento fuera de la órbita universitaria. Sostuvo: “carece de espíritu universitario, no corresponde tampoco a un grado secundario de otro instituto superior coexistente, no tiene posibilidades de llegar a serlo en el futuro por su evolución y constituiría fuente de preocupaciones para el Consejo Superior, formado como es de suponer, por técnicos y hombres de ciencia, alejados de la pedagogía en sus aplicaciones a la enseñanza comercial, normal y profesional (labores, economía doméstica, etc.) y más aun a la escuela activa, tan discutible como discutida”²⁷. Por último, agregaba que tampoco podían aspirar a formar parte de los niveles científicos (reservados al sexo masculino), las mujeres que en ella se educaban.

Un año más tarde, una Comisión designada por la Universidad, arribó a conclusiones opuestas sobre el caso de la Escuela Sarmiento. Sus integrantes valoraron la trayectoria escolar como centro de experimentación educativa y la de sus egresadas que ocupaban importantes puestos directivos en la educación pública de la Provincia. Consideró que la Escuela debía ser “esencialmente una escuela de investigación pedagógica [...] Aunque los métodos nuevos fueran buenos, debe procurar superarlos. En una palabra la nueva Sarmiento debe existir para cumplir la misión que le ha sido asignada, como la definen los fundamentos del plan [...] **un departamento de investigación y de experimentación didáctica** [...] el plan que se realiza en la Sarmiento parte de la base que no se debe entregar los métodos nuevos

²⁶ Carta de Cicerón Guzmán Machado de Paso Roballos (Santa Cruz). Cfr. *Revista Sarmiento*, 1940.

²⁷ UNT. *Compilación*, 1964, pp. 308-09. La escuela siguió perteneciendo, hasta hoy, a la Universidad, y su prestigio fue acrecentándose.

actuales, ni los que se creen en el futuro, a las escuelas comunes, sin que previamente hayan sido estudiados en forma científica por una escuela especialmente dedicada a ello. La obra de investigación de la nueva Sarmiento no está sino iniciada. Ella se realiza con indiscutible competencia y con la discreción que recomiendan los fundamentos del plan. Como toda innovación, suscita resistencias y problemas. Y los suscitará hasta tanto todo el personal del establecimiento adquiera la debida comprensión de su significado y la capacidad de realizar el plan trazado”²⁸ A partir de entonces se la denominó en las resoluciones oficiales como “Escuela de Investigación Didáctica “Sarmiento””.²⁹

Reflexiones finales

Las experiencias educativas “sarmientinas”, signadas por el respeto, la tolerancia y la solidaridad, afianzaron la valoración de los propios derechos en el marco de un estimulante clima de libertad, compromiso y confraternidad. Contribuyeron a desarrollar representaciones sobre la importancia de la capacidad crítica, de escuchar y de hacerse escuchar, y sobre la posibilidad de intentar innovaciones en el tejido de las redes de solidaridad en distintos ámbitos sociales. De este modo, aunque se ha sostenido en el marco de un debate abierto aún, que la escuela nueva no logró superar en nuestro país el nivel de micro-experiencias de tonos elitistas, su cristalización en la Escuela Sarmiento representó una apertura pedagógica novedosa que dejó huellas subjetivas expuestas en memorias individuales que, aunque no reflejen fielmente los hechos, sino un conjunto de relaciones, percepciones e impresiones que se transforman a lo largo del tiempo, cumplen una función en la formación de la conciencia y orientan comportamientos y trayectorias vitales. María Elena Vela lo expuso de este modo: “tenía verdadera devoción por la escuela. Cuando se terminaban las clases no sabía que hacer de mi vida. Yo estaba convencida que todo el mundo debía pensar así y, además, actuaba sobre esa base [...]No sé si lo tienen todavía, pero había un cartel donde decía: “ Esta Escuela se propone preparar jóvenes útiles a la sociedad y a sí mismas””.³⁰

²⁸ UNT. *Compilación*, 1964, pp. 363-365.

²⁹ UNT. *Compilación*, 1964, pg. 373.

³⁰ Entrevista a la Profesora María Elena Vela, 1998.

Así, en medio del giro autoritario que experimentaba la vida política, en esta escuela se sembraron semillas de renovación que, a veces, dieron con el terreno fértil adecuado para que se reprodujeran en nuevas realizaciones de prácticas participativas que, pese a las disidencias, potenciaron su perfil como institución orientada a la investigación educativa.