

V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2008.

Las reformas y prácticas educativas realizadas en el contexto intelectual escolanovista: proyectos educativos institucionales e intelectuales en Argentina y Brasil (1910-1930) .

Kiriacópulos, Yamila.

Cita:

Kiriacópulos, Yamila (2008). *Las reformas y prácticas educativas realizadas en el contexto intelectual escolanovista: proyectos educativos institucionales e intelectuales en Argentina y Brasil (1910-1930)*. V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-096/496>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/edBm/3pm>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar>.

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>.

Título: Las reformas y prácticas educativas realizadas en el contexto intelectual escolanovista: proyectos educativos institucionales e intelectuales en Argentina y Brasil (1910-1930)
Autora: Kiriacópulos Yamila. Ayudante Diplomada. Investigadora
Dirección: Calle 19 N° 1233 La Plata. TE 4576358
Correo electrónico: yamikiria@yahoo.com

En el presente trabajo se pretende realizar un estudio comparado entre las reformas y prácticas educativas de las diversas opiniones y diferentes grupos que componían la Escuela Nueva en Brasil y Argentina entre 1910 y 1930, aproximadamente, intentando identificar las formas en que fueron apropiadas en sus respectivos contextos y las consecuencias que provocaron, en un proceso histórico acelerado por las transformaciones del capitalismo y por el modernismo imperante, que empujaron a estas sociedades a generar alternativas en el campo educativo frente a la pedagogía tradicional y a través de ella, elaborando nuevas prácticas educativas que no terminaban de desprenderse de las prácticas tradicionales, creando algo nuevo que no resultaba de una mera copia de las fórmulas traídas de Europa y EEUU:

“Consideramos en este sentido la importancia de atender para nuestro tema tanto las formas de institucionalización y subordinación del discurso escolanovista al modelo tradicional, como las alteraciones, desvíos, discontinuidades que aquel provocó en puntos descentrados del espacio educacional, particularmente a partir de la actividad cotidiana docente.

El discurso de la Educación Nueva es de origen europeo y norteamericano pero adquiere a partir de su ingreso en América Latina una fisonomía propia. Si bien su difusión coincide con la etapa imperialista de difusión del capitalismo, no podemos ubicar en una serie estrictamente económica al discurso pedagógico. Las ideas de la Educación Nueva se combinaron con experiencias, teorías, posiciones anteriores, se insertaron en una trama histórica particular en el caso argentino de ascenso al poder de la primera expresión política democrática y nacional.”¹

Es partiendo de esta diversidad que abordamos el estudio del campo escolanovista en el Brasil de la Primera República y en la Argentina radical, considerando que en la estructuración de ambos campos educativos hay diferencias sustanciales. Si el campo educativo argentino se gestó sobre el sustrato homogeneizador normalista, positivista y fundamentalmente bajo la gestión de Ramos Mejía², en el cual se filtraron las ideas escolanovistas. En el caso brasilero fueron los mismos educadores escolanovistas, los “Pioneros de la Educación”, los que realizaron la empresa de difundir la educación laica, gratuita y obligatoria, en la década de 1920, como fundamento de la organización nacional y de la nacionalidad que comenzaba a consolidarse a través de las prácticas educativas escolanovistas:

¹ Sandra Carli, “El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Escuela Nueva”, in: Adrian Puiggrós, *Escuela democracia y orden (1916-1943)*, Editorial Galerna, Buenos Aires, 1992, p 127

² Adriana Puiggros, “La educación argentina desde la Reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la década infame”, in: Adrian Puiggrós, *Escuela democracia y orden (1916-1943)*, Editorial Galerna, Buenos Aires, 1992, p 40.

“A temática do herói dentro da literatura pedagógica não tem tido a atenção que merece (...) a temática do herói tem uma função precisa: inculcar nos pequenos leitores uma certa forma de pensar a nacionalidade. Qual a matriz de pensamento que dá suporte a essa forma de pensar? A resposta a esta questão será encontrada se sinalizarmos o debate ocorrido no movimento literário modernista, especialmente em meados da década de vinte, quando a discussão da modernidade se articula a da brasilidade e onde, por tanto, o grande desafio é dar conta do nacional. É buscar a identidade brasileira”³

Además de esta función de reafirmar el sentimiento nacional, los “Pioneros de la Educación”, que integraban la ABE, tenían bien en claro que protagonizaban una empresa de renovación y de cambios en relación con la escuela tradicional:

“ Ora, se a educação está íntimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática, contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o “sentido aristológico” para usar a expressão de Ernesto Nelson”⁴

Según el sentido que le otorgan los Pioneros de la Educación, (Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Paschoal Léme, entre otros), la misma deja de ser un privilegio determinado por la condición económica y social del individuo, y para pasar a ser un derecho universal y una garantía instrumental para lograr la homogeneización nacional..

A diferencia del caso argentino, la estructuración institucional del sistema educativo brasileiro no fue centralizado, sino que se realizaron diversas reformas educativas por estados y bajo la iniciativa de los educadores escolanovistas:

“Aqui, como em outros lugares, o escolanovismo não surgiu, primeiro, como processo de especulação ou de teorização sobre a escolarização, para depois impregnar as instituições escolares; no Brasil praticamente existiu sincronia entre a propagação das idéias e as mudanças institucionais comprometidas com essa nova corrente, o que pode ser observado pelo estudo do movimento reformista e da literatura educacional da década dos vinte. Uma particularidade, no entanto, vai-se apresentar quando se compara o movimento da Escola Nova na dimensão universal com o modo de penetração no Brasil: aqui, as primeiras iniciativas foram de caráter público, pois apareceram *com o movimento reformista da instrução pública que, se deu nos Estados e no Distrito Federal*, enquanto nas origens e na dimensão universal as primeiras iniciativas foram de caráter privado”⁵

³ Clarice Nunes, *A escola redescobre a cidade*, Tese apresentada a banca examinadora como parte da avaliação do Concurso para professor Titular em História da Educação do Departamento de Fundamentos Pedagógicos da ESE/UFF, Niterói 1993, p.194.

⁴ “Manifesto dos Pioneros da Educação”, In: María Luiza Penna, Fernando de Azevedo: Educação e transformação, Editora Perspectiva, São Paulo, 1987, p.187.

⁵ Nagle Jorge, *Educação e Sociedade na Primeira República*, Editora Pedagógica, São Paulo, 1976, p.241

De esta forma se realizaron a mediados de la década del 20, sucesivas reformas educativas en los estados de Ceará, Minas Gerais, Bahía, Sao Paulo y Distrito Federal, sobre todas tuvo gran influencia la reforma realizada en Sao Paulo por Sampáio Doria.⁶

En el caso argentino podemos mencionar el pensamiento de Vergara, la reforma realizada por Rezzano y las iniciativas de educadoras como Clotilde Guillén de Rezzano. Las de Olga y Leticia Cosettini, Amanda Arias, Berdardina y Dolores Dabat, Rosa Ziporovich, Celia Ortiz de Montoya y Luis Iglesias, que sostuvieron posiciones políticas comunistas, socialistas, demócratas progresistas o liberales, y apoyaron las luchas reivindicativas docentes. Por último, el grupo denominado radicalizado⁷, en el se incluye al discurso denunciista de Jesualdo y se encuentra Florencia Fossatti, militante comunista y directora de la escuela primaria anexa a la Normal de Mendoza.

En ambos casos, el discurso escolanovista se caracterizó por ubicar al niño en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje⁸, los argumentos de maestros y pedagogos residían en dar una posición más protagónica y democrática al alumno en la relación escolar, argumento que se articuló con demandas globales de la renovación pedagógica, criticando el predominio de la visión del adulto en el proceso de aprendizaje. Pero veamos más de cerca las reformas realizadas en Argentina y Brasil para luego arribar a algunas conclusiones.

La Escuela Nueva en Argentina

Para comenzar es preciso tener en cuenta la influencia que tuvo el pensamiento de Carlos Vergara sobre las reformas posteriores, ya que en alguna medida se anticipó a su tiempo. Carlos Vergara con su discurso krausista espiritualista, se inscribe en lo que según Puiggrós denomina corriente democrático-radicalizada, que sin estar articulada a ninguna fuerza política tuvo entre sus filas a maestros y profesores, directores de escuela e inspectores, siendo discípulo de Scalabrini en la Escuela Normal de Paraná.

El movimiento de Escuela Nueva cuyas producciones se desplegaron en Argentina de 1910 a 1945 ubicó en la experiencia de Carlos Vergara su origen mítico nacional⁹, su primer representante o precursor. Desarrolla una nueva interpretación de la naturaleza infantil, cuyos ejes son la valorización de la espontaneidad del niño, el reconocimiento de su tendencia al bien y el estímulo de la autonomía infantil en el espacio escolar. Vergara le adjudicaba a las prácticas educativas vigentes un carácter opresor de la naturaleza infantil, como ocurría con el normalismo y la hegemonía de la didáctica positivista. En su obra *Revolución Pacífica* (1911), habla del gobierno propio escolar, que

⁶ Nunes Clarice, (op cit), p 172

⁷ Puiggrós Adriana (op cit),1992, p.62.

⁸ Carli Sandra *Niñez, pedagogía y política*. Transformaciones de los discursos de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955., Miño y Dávila, Madrid, Buenos Aires, 2003, p. 187.

⁹ Carli Sandra, *Niñez, pedagogía...* (op cit), p. 124

suponía otra posición del niño en la trama pedagógica tomando como base la espontaneidad y el gobierno propio del niño.

Es una concepción de la naturaleza infantil que tiene consecuencias políticas para la enseñanza. La educación debía ser una práctica para formar ciudadanos para la libertad, pero la libertad debía estar precedida por el orden y el respeto: sostenía que la libertad era un gran elemento de orden y disciplina. A diferencia de la vigilancia obsesiva, para Vergara la disciplina debía estar basada en la ausencia de vigilancia adulta y en la autonomía del niño. También rechazaba el sentido de observación panóptica que no prevenía sino que era la causa de las conductas criminales.

La propuesta de gobierno propio de Vergara tenía un profundo sentido de autoeducación. El autogobierno debía abarcar todos los ramos de la enseñanza, y suponía un régimen de educación integral que se diferenciaba de la Republica Escolar implementada en EEUU y divulgada en la Argentina por Ernesto Nelson, cuyos alcances se limitaban a las cuestiones disciplinarias o a una tecnología didáctica.¹⁰ Su concepción acerca de la naturaleza infantil alteraba radicalmente las relaciones jerárquicas entre maestros y alumnos en el espacio de la escuela. Los principios que debían regir esta forma de gobierno escolar, eran un ambiente favorable para el desarrollo de todas las fuerzas del niño, la autoorganización política de los maestros, la iniciativa libre del mayor número de alumnos, la relación entre el autogobierno de los niños y la sociedad republicana, y el reconocimiento de la ignorancia del maestro y el saber de los alumnos.

La propuesta de Vergara conducía a la eliminación de planes, programas, reglamentos, horarios, favorecía la comunidad de relaciones muy íntimas entre maestros y alumnos, y postulaba una escuela de puertas abiertas. Desde la didáctica postulaba una enseñanza de tipo cíclico, es decir, optaba por los mismos contenidos graduados por edad, y también coincide con Krause en una formación humana universalista tolerante y filantrópica, era enemigo del texto único. La misión de la autoridad en las naciones y las escuelas es garantizar la libertad. Ello implicaba reducir la intervención del maestro, solo un maestro que fuera escucha y no transmisor, podía favorecer el logro de la autonomía del alumno. Los niños ya eran visualizados como sujetos sociales y políticos, no existía la posibilidad de formar ciudadanos adultos libres y autónomos que no hubieran sido alumnos libres y autónomos.

Los debates en relación a las reformas educativas orientadas por las tendencias escolanovistas, comenzaron a generarse en el país en 1916, en torno al proceso de democratización política y social y de modernización cultural que acompañaron el acceso al Yrigoyenismo en el poder.

De esta forma surge el proyecto de la Reforma Saavedra Lamas, que fue elaborada por Víctor Mercante, que si bien no constituye una propuesta escolanovista, su análisis permite sondear las corrientes de opinión diversas dentro del campo educativo y por eso nos detenemos a estudiarla,

¹⁰ Sarli Carla, Niñez... (op cit), p133

justamente en el momento que comenzaban a gestarse algunas de las propuestas provenientes de la Escuela Nueva.

Victor Mercante, inicialmente racionalista ortodoxo, formado en Paraná por Pedro Scalabrini, se dedicó más tarde a la investigación psicopedagógica en la Universidad de La Plata. En este recorrido de normalista a científico consagrado, Mercante fue estructurando una pedagogía crecientemente psicologizada y biologicista, centrada en el estudio de la infancia y la adolescencia. Fue sobre todo el fracaso de la reforma propuesta por el ministro Saavekra Lamas, lo que provocó su progresivo confinamiento en el laboratorio de Paidología de La Plata.¹¹

Tedesco lo considera un representante de los intereses oligárquicos y califica su didáctica como antidemocrática, conservadora y racista¹². Adriana Puiggrós coincide en que su pedagogía era determinista y racista, elitista y soberbia, aunque en otros trabajos no extiende estos sentidos a la reforma de 1916¹³.

Dussel considera que en la pedagogía de Mercante convivían distintos discursos, algunos provenientes del positivismo, pero otros de origen diverso como la pedagogía de Pestalozzi y Herbart, el pragmatismo, demandas de sectores industriales y la modernización científica y cultural de la época. Muchos de estos conceptos coinciden con el normalismo, pero la diferencia es que Mercante optó por un anclaje universitario y por la voluntad de fundar una disciplina científica en ese ámbito, la psicología científica que desarrolló en diversos espacios. Mercante tomó partido por el Seminario Pedagógico de la Universidad de La Plata, como la mejor institución para formar al profesorado secundario y no por las escuelas normales.

La Reforma Saavedra Lamas fue calificada por Tedesco como un intento por desviar a los sectores medios que se incorporaban a la escuela secundaria, de los estudios clásicos y del ingreso a la Universidad. Supone que la escuela intermedia actúa como un filtro social, para evitar desclasados, que tuvieran más demandas y oportunidades, y que fueran un factor de desestabilización social. Estos sujetos atados a una escuela de 4 años serían productivamente más útiles y políticamente más neutros.¹⁴

Adriana Puiggrós toma la reforma como una manera de analizar las luchas político pedagógicas de la época. Señala los peligros de confundir el utilitarismo con el positivismo, siendo ésta más bien la adscripción de Mercante. Pero sobre todo, alerta contra el mote de “positivista utilitaria” de su propuesta que articulaba elementos y dinámicas complejas: psicología de los educandos, ideas

¹¹ Inés Dussel, *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, Oficina de publicaciones del CBC, FLACSO, Buenos Aires, 1997, p.105

¹² Tedesco Juan Carlos, *Educación y sociedad en la Argentina, 1880-1945*, Buenos Aires, Hachette, 1986, p 266-269.

¹³ Puiggrós Adriana, *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, 1990, pp. 142 y ss.

¹⁴ Tedesco Juan Carlos, (op cit), p.198.

pedagógicas disponibles, demandas sociales, utopías proyectadas¹⁵ y evidenciando, que había un grupo de rectores que no adherían a la enseñanza clásica orientada a la universidad y que si estaban preocupados por vincular la escuela a la aplicación y la utilidad social de los conocimientos.

La reforma Saavedra Lamas se propuso una reorganización del sistema educativo, creando una escuela intermedia entre la primaria y la secundaria. Las reformas se establecieron entre el 16 de marzo de 1916 y el 22 de febrero de 1917, en que el gobierno radical la derogó y reestableció el currículum del Plan Garro. Las Escuelas intermedias funcionarían en los Colegios Nacionales, escuelas normales, industriales o de Comercio bajo la dirección del vicerrector del establecimiento.

En los discursos de Saavedra Lamas, la fundamentación de la Escuela Intermedia estaba basada en un crudo utilitarismo mucho más asociado al desarrollo capitalista que la de Magnasco. Para este trabajo Mercante, aporta a la reforma otro tipo de fundamentación fuera del utilitarismo o no estrictamente utilitaria. Mercante, afirmaría, que la Escuela intermedia no pretendía formar obreros, sino aptitudes profesionales, para una multitud de servicios que requieren una disciplina manual, sembrando en el espíritu el amor al taller.¹⁶

Por su parte Adriana Puigrós cuestiona la tesis de Tedesco, según la cual Saavedra Lamas, quiere limitar el acceso a la Universidad que quedaría como reducto de la elite que accedería al poder; sería en el ciclo intermedio donde se produciría la selección social. Tal selección respondería al interés de los sectores dominantes, que incluye a los industriales en la UIA. El autor remite su caracterización a la tesis de Mónica Peralta Ramos, subrayando la ligazón de tales sujetos con la oligarquía agraria.¹⁷

De esta manera las clases medias, junto a radicales y socialistas, se habrían opuesto a la reforma, ya que esta les impediría vías de ascenso social. Jesualdo, educador de tendencia escolanovista, defiende la reforma, críticas al positivismo de por medio. Hubiera preferido que se aplicara para dar impulso a una orientación científica de la enseñanza, y a una adecuación de la escuela a las características psicológicas de los púberes y adolescentes. Consideraba que esta reforma no partía de intereses utilitarios inmediatos y que el gobierno radical la rechazaba por esa razón¹⁸ Esta última afirmación es inversa a las interpretaciones que afirma Tedesco.

Ante la acusación falta de un proyecto hegemónico e industrial, por parte del radicalismo, como propuesta para las clases medias en ascenso, Adriana Puigrós sostiene fundamentalmente, que la trama social era mucho más compleja que la formulada por Tedesco. Había diferentes tipos de inmigrantes, no eran iguales los procedentes del sur de Italia, acostumbrados a una cultura política más tradicional y eclesiástica, casi analfabetos, que los que provenían del Norte, donde ya había un

¹⁵ Puigrós Adriana, (op cit), 1992, p. 28

¹⁶ Mercante, Víctor, La crisis de la pubertad, Buenos Aires, Cabaut, 1918, p. 21

¹⁷ Adriana Puigrós (op cit), 1992, p.25.

¹⁸ Jesualdo, Víctor *Mercante en 17 educadores de América. Los constructores. Los reformadores*, Ed. Pueblos Unidos, Montevideo, 1945, p.310.

cierto desarrollo industrial, eran más receptivos a una educación progresista y a una cultura urbana, los inmigrantes golondrina desinteresados del problema educativo.¹⁹ Con todo esto, no existía una clase media homogénea que respondía a la política radical, estrictamente determinada por la estructura económica, sino que había multiplicidad de grupos alineados a diversos intereses educativos y culturales, una trama social más compleja que la que puede establecerse siguiendo exclusivamente las determinantes económicas:

“ El número de escuelas que realmente funcionaron en la época de Yrigoyen constituye un resultado no un punto de partida. Es necesario distinguir entre las demandas de educación técnica, profesional y/o laboral; entre ellas y los proyectos puestos en marcha, entre la obra estatal y las iniciativas privadas”.²⁰

En este país se encuentra abierto el proceso de construcción de sujetos sociales y pedagógicos, junto a la gestión de nuevas identidades y la conformación de los campos técnico-profesionales, en torno a los cuales se abrieron debates como los ya planteados, y que continúan reformulándose como ocurre con la Reforma Rezzano para la enseñanza primaria.

No todo provenía del tronco normalista y positivista, si bien durante el radicalismo no se realizaron reformas fundamentales a la educación primaria es preciso destacar la existencia de otros discursos, movimientos, e incluso proyectos provenientes de funcionarios y docentes democrático-radicalizados, sin militancia política o bien militantes radicales demócratas, progresistas, socialistas y comunistas. La existencia de estos enunciados pedagógicos disidentes y alternativos respecto al discurso oligárquico-normalizador, puede ser considerada una expresión de sectores económicos y sociales, culturales y/o profesionales distintos al bloque oligárquico.²¹ Así ocurre con el movimiento de la escuela activa y su incidencia en los niveles preescolar y primario, las experiencias dirigidas a los adultos, las experiencias anarquistas, socialistas y comunistas dentro de las escuelas y en las sociedades populares de educación, y muy especialmente los elementos pedagógicos presentes en los discursos de la Federación Obrera Regional Argentina y de sindicatos como la Federación de Obreros de la Industria de la Carne, La Fraternidad, la Unión Ferroviaria. También los discursos de índole teórico-pedagógicos espiritualistas, el movimiento gremial docente y las publicaciones de los inmigrantes y de organizaciones obreras que expresan enunciados pedagógicos.

Pero centrémosnos en la corriente de la escuela activa. La Obra y La Nueva Era -publicación de La Obra adherida a la Liga Internacional de La Escuela Nueva y dirigida por José Rezzano- abrieron camino institucional a alternativas pedagógicas propuestas al mismo tiempo que guiaron el tránsito de su captura orgánica²²:

¹⁹ Germani Gino, Sociedad y política en una época de transición, Buenos Aires, Piados, 1962, p 48.

²⁰ Puiggrós Adriana, (op cit) 1992, p. 35

²¹ Puiggrós Adriana, (op cit), p. 43.

²² Para una profundización sobre el rol de los educadores de la Revista “La Obra”, sobre todo de su sección

“ Fue- desde luego- una verdadera batalla, batalla con sus combates parciales, con sus emboscadas, con sus movimientos de avance y retroceso que iban estrechando a los enemigos dentro de las alas envolventes de sus líneas extremas que a maravilla cumplían y alcanzaban sus fines estratégicos”.²³

El profesor Rezzano fue el representante oficial del movimiento de la escuela activa europea, la Liga Internacional para La Nueva Educación, editora de la revista “ Pour l’ere nouvelle” que dirigía Ovide Decroly y del Boletín del Boureau Internacional de Educación en cuyo comité de redacción estaban Adolfo Ferriere y Raul Fauconnet. Clotilde Guillén de Rezzano, fue la introductora de la pedagogía asociacionista y globalizadora de Declory, en sus experiencias en la Escuela de aplicación del Normal N° 5 de la Capital Federal y la difundió a través de numerosas conferencias en el interior del país.²⁴ Este proceso comenzó en 1920 con la reforma denominada “Sistemas de labor y programas del Consejo Escolar N° 1”, molesta e irritativa para la burocracia escolar, culminó en 1936 con la implantación de los Programas de asuntos por parte del CNE. En las escuelas en las que se desarrollaba el Sistema de Labor y programas del Consejo Escolar N° 1, cada día tendría su afán y la práctica se orientaría hacia fines generales, utópicos. De profunda raigambre en el pragmatismo de John Dewey, para la Reforma Rezzano, la escuela era un taller y un laboratorio, un lugar donde la vida se ensayaba y donde la libertad era la más completa posible, dentro de las reglas del juego previamente establecidas. La reforma tenía dos puntos de apoyo: uno era las necesidades actuales, biológicas y psicológicas del niño, el otro la ley 1420, que no discutían pero cuya aplicación imbuían de nuevos sentidos. Se decidieron a intervenir en las directivas de la ley mediante una de las operaciones mas decisivas en el diseño curricular: la organización de los contenidos. Los principios aplicados fueron circunscripción y graduación de los conocimientos válidos e imprescindibles de cada disciplina para presentarlos íntimamente organizados, dado que la escuela primaria no debe ocuparse de la multiplicidad de ocupaciones sino de la formación integral del espíritu: los contenidos se unirían por los lazos que unen naturalmente las cosas según lo proponía Declory. La sustitución de la memoria por la investigación, como método de enseñanza-aprendizaje, que hacían los activistas era un acto de valentía no sólo política sino cultural:

“Las labores escolares infantiles no eran trabajo productivo en el sentido marxista, sino un ensayo en escala escolar que permitía dar lugar a la actividad del niño y favorecer una actividad diaria siguiendo el formato de 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 de anarquistas y socialistas sobre el trabajo infantil construyendo una argumentación pedagógica sobre el sentido de la actividad infantil productiva dentro de la escuela.(...)”

“ La escuela día por día” ver Gvirtz Silvina “ La estrategia de la Escuela Nueva a través de la Revista “ La Obra” y sus propuestas didácticas”, in Gvirtz Silvina, *Escuela nueva en Brasil y Argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995.

²³ *La Obra*. Didáctica Práctica. A manera de introducción, 1925, p.15

²⁴ Fossatti Florencia, *Alegato pedagógico. Bases pedagógico-político-jurídicas de una petición de justicia*. Talleres Gráficos D’ accurzio, Buenos Aires, 1967.

La idea de que la escuela debía ser un taller y un laboratorio en pequeña escala, acercaba a Rezzano a las ideas de Dewey y lo distanciaba del utilitarismo que caracterizó 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 los maestros un craso error técnico (La Obra 1930).”²⁵

Más allá de las propuestas provenientes de las reformas educativas, estaba la labor cotidiana de los educadores escolanovistas, que no esperaban una ley para reorganizar horarios, contenidos y nuevas prácticas educativas. La estrategia para la implementación de los cambios, por este movimiento, distaba de recurrir al Estado nacional como mediador. La tentativa en cuestión fue difundida en y por diferentes órganos de la sociedad civil, muchos de ellos creados ad hoc. Entre ellos el de mayor relevancia por su penetración en la institución escolar fue el que dio origen a la Revista La Obra.²⁶

De esta manera, no se tenía en cuenta el sentido utilitario y productivo del “ niño laborioso” sino el rescate de la experiencia de escuela-taller, que dejaría sus huellas en la formación psicológica del niño y también en el rol de la escuela en la sociedad, como escuela activa y transformadora, e integradora de nuevas prácticas educativas y culturales. Esta preocupación por la educación y el trabajo está presente en todas las corrientes escolanovistas argentinas, entre las cuales diferenciamos las posiciones orgánicas de José Rezzano y Clotilde Guillén de Rezano que están adaptando los elementos de la Escuela Nueva al discurso normalizador, con la Revista La Obra y que luego se volcarán al discurso católico y espiritualista de Terán. Las posiciones transgresoras, cuyas expresiones más famosas comenzaron en la provincia de Santa Fe a partir de 1930, que desde un espiritualismo estetizante, con eje en el desarrollo de la creatividad, la imaginación y la personalidad libre del niño, hasta declaradas adhesiones al positivismo entendido como acercamiento científico a la realidad, comprenden el espectro de esta tendencia rastros de krausopositivismo, espiritualismo italiano y de la didáctica de Dewey, se combinan de maneras diversas en los educadores pertenecientes a este grupo. También están influenciados por el modelo de Declory y las ideas de Ferriere y Winetka. En varios de ellos actúa fuertemente el pensamiento de Lombardo Radice. Entre sus principales representantes están Olga y Leticia Cosettini, Amanda Arias, Bernardina y Dolores Dabat, Rosa Ziperovich, Celia Ortiz de Montoya y Luis Iglesias, ya nombrados.

La corriente radicalizada constituida por militantes gremiales y políticos, vinculada a los nuevos planteos pedagógicos con las luchas gremiales. Su actuación sindical comenzó a mediados de la segunda década constituyendo un hito la huelga docente de Mendoza en 1917. En este grupo se incluye al discurso denunciante de Jesualdo. Se encuentra Florencia Fossatti, militante comunista y directora de la escuela primaria anexa a la Normal de Mendoza. Florencia instauró un sistema de

²⁵ Carli Sandra, Niñez... (op cit), p. 198.

²⁶ Gvirtz Silvina (op cit), p. 78.

autodisciplina con tribunales infantiles y llevó a su máxima expresión la lucha contra la opresión del niño por sus educadores, se inspira en las ideas soviéticas. Fossatti se opuso a las ideas de Dewey y se articula el pragmatismo con la obra de Makarenko que estaba mas vinculada a lo social.²⁷

Algunas de estas expresiones fueron eclipsadas en gran medida con el golpe del 6 de setiembre de 1930, sobre todo la última mencionada ya que otras se adaptaron al nuevo contexto. El golpe del 6 de setiembre no fue repudiado por la revista La Obra, sino justificado por el desorden que antecedió. De inmediato la revista dirige sus demandas a las nuevas autoridades del CNE. Asume la presidencia el doctor Juan B. Terán que era un espiritualista antilaicista y conservador, y responde de inmediato a las reivindicaciones de los docentes involucrados con su propuesta. Propone liberar a la escuela y al niño de la tiranía de la utilidad, del conocimiento de la aplicación inmediata, y afirmar la enseñanza desinteresada e intelectual porque el hombre es un ser esencialmente espiritual.²⁸

Valores y rituales cada vez más católicos, superponiéndose al tradicional espiritualismo laico intervienen en el discurso escolar. Ya en 1937 es decretada la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en la Provincia de Bs As, siendo el director de Escuelas J. Noble y el gobernador Manuel Fresco, la escalada culminaría con el decreto 18.411 de 1943, cuando ocupaba la presidencia provisional Pedro Ramírez. Se instituía la enseñanza de la educación católica en las escuelas públicas primarias, postprimarias, secundarias y especiales, y se acentuaba la caza de brujas dirigidas a los representantes del comunismo en la educación.²⁹

La Escuela Nueva en Brasil

El movimiento de Escuela Nueva en Brasil no tuvo que enfrentar un campo educativo normalista y positivista, producto de un sistema educativo fuertemente centralizado, sino a los representantes del movimiento católico, que eran los encargados de impartir la educación. Así como también estaban los emprendimientos privados y los escasos de carácter público: escuelas frecuentemente aisladas y diseminadas en una aguda heterogeneidad y desorganización social y cultural.³⁰

La lucha por quebrar el monopolio pedagógico de las instituciones católicas inaugurada con La República, imponía la construcción de nuevos procesos de definición de la realidad que se expresaron en un movimiento de redefinición del campo pedagógico. En contraposición al significado integrador de la religiosidad, este movimiento renovador también debería tener una perspectiva totalizante con valores que condigan con la vida secularizada.

²⁷ Puiggrós Adriana, (op cit) 1992, p. 62,63.

²⁸ Terán Juan B, Espiritualizar nuestra escuela, en *Obras completas*, Universidad nacional de Tucumán, S. M de Tucumán, 1980, Tomo X, p: 76

²⁹ Ver el caso de la exoneración dirigida a Florencia Fossatti

³⁰ Clarice Nunes, “ A Escola reinventa a cidade”, in *A invenção do Brasil moderno*, Rocco, Rio de Janeiro, 1994, p.188

Si bien la renovación proviene de una escisión en el movimiento religioso. Los líderes del movimiento de renovación educacional como Fernando de Azevedo y Anísio Teixeira, tuvieron una formación católica en colegios jesuitas, muchos los llamaban los “cardenales de la educación Brasileira”. La Escuela Nueva, con su frescura e inocencia, apagaría simbólicamente marcas anteriores de la pedagogía establecida. Esta apología se convirtió en una especie de credo que marcó la obra de importantes educadores de la década del 20 y 30. Para Fernando de Azevedo como señala Marta Cravalho,³¹ lo nuevo presenta tres acepciones: permeabilización del país a los valores culturales europeos y norteamericanos de posguerra; adaptación del sistema escolar a las exigencias de una sociedad nueva de forma industrial en evidente evolución hacia una democracia social y económica; unificación del sistema educativo en el ámbito nacional por una política trazada por las elites gobernantes.³²

La Asociación Brasileira de Educación (ABE) fue en los años 20 y 30 la principal instancia de organización del llamado movimiento de renovación educacional en Brasil. En la década de 1920 lideró una campaña por la causa cívico educacional, que congregó a muchos educadores que luego de los años 30 se enfrentarían en una lucha por el control del sistema escolar público. Antes de esto, en los 20, se configuró un campo de consenso que hizo posible la campaña por la causa cívico-educacional, campo configurado por el programa de organización de la nacionalidad. En este era unánime la importancia dada a la educación como “causa cívica de redención nacional”, que debería moldear al pueblo amorfo, a las elites les cabría la dirección de lo que se entendía como proceso de construcción de la nacionalidad. Este campo de consenso se apropió de propuestas escolanovistas, dada su mayor eficiencia en la constitución de un pueblo adecuado a la construcción de la nación, tal como era autoritariamente proyectada en el programa nacionalista referido. Esta tensión por hegemonizar el campo educativo, se vio reflejada en las formas de difusión y apropiación de lo impreso entre católicos y escolanovistas.³³

“Não houve apenas reforma, no sentido de alteração e ampliação, mas que conservava o modelo pré-existente que conferia uma conformação especial às instituições e práticas; houve, também, remodelação no sentido de introdução de novo modelo para a estruturação das instituições e orientação das práticas escolares. Com efeito, tratou-se no decênio, de substituir o ideário educacional até então vigente pelos princípios da nova teoria educacional representada pelo escolanovismo. É esta nova orientação que, em grande parte, distingue as transformações por que passa a escola, no período, das transformações que ocorreram em períodos anteriores: a história da instrução pública nos Estados e no Distrito Federal na década dos vinte, é também, e principalmente, a história da penetração do ideário da Escola Nova nos seus sistemas escolares.”³⁴

³¹ Marta María Chagas de Carvalho, “ Notas para reavaliação do movimento educacional-brasileiro (1920-1930), Cadernos de Pesquisa, Sao Paulo (66):33, 12 de agosto de 1988, p.6.

³² Clarice Nunes, “ A Escola Nova no Brasil: do estado da arte a arte do estudo” , in Silvina Gvirtz (comp.), (op cit), p17.

³³ Marta María Chagas de Carvalho, “ Estratégias textuais e editoriais de difussao do escolanovismo no Brasil: uma perspectiva”, in Gvirtz Silvina (comp.), (op cit), p.60.

³⁴ Nagle Jorge, Educação e sociedade na Primeira República, Editora pedagógica e Universitaria, Sao Paulo, 1976, p 190.

El ciclo de reformas se realiza por los diversos estados y el Distrito Federal, teniendo gran influencia una sobre la otra. La primera en realizarse es la de Sampaio Doria en San Pablo en 1920, luego la reforma cearense en la que actuó e intervino Lourenço Filho, desde abril de 1922 a diciembre de 1923, cuando reorganizó la instrucción pública del Estado, por el Decreto n.º 474, de 2 de enero de 1923; la reforma baiana realizada por Anísio Teixeira, a través de la Ley Nº 1.846, de 14 de agosto de 1925. También la reforma mineira inaugurada por el decreto Nº 7.970-A, de 15 de octubre de 1927, la reorganización de la instrucción pública pernambucana realizada por Carneiro Leão, por medio del Acto nº 1.239, de 27 de dezembro de 1928. En el Distrito Federal se destacó la administración de Antônio Prado Júnior-Fernando de Azevedo, Carneiro Leao, y posteriormente la de Anísio Texeira de 1931 a 1935.³⁵

Si bien la obra de Nagle realiza un análisis minucioso de estas reformas, y muy completo, existen varios puntos por los cuales, la misma, resulta cuestionada por la historiografía actual. En su obra el autor defiende la idea de que el movimiento de Escuela Nueva se encarnó en una especie de “optimismo pedagógico” que promovió la tecnificación del campo educacional. Esta tecnificación, habría permitido la emergencia de una escuela más preocupada con la calidad que con su democratización, y de educadores, que por oposición a los políticos, se transformaron en técnicos. Esta matriz explicativa fue adoptada por diversos autores y se volvió hegemónica. La tesis de tecnificación y el esquema explicativo de Nagle reforzó un movimiento dual de percepción de la realidad: sistema agrario-comercial vs sistema urbano-industrial, sociedad cerrada vs. sociedad abierta, regionalismo vs. cosmopolitismo, escuela nueva vs. escuela tradicional, entusiasmo por la educación vs. optimismo pedagógico, políticos vs. técnicos.

Tal visión conduce a analizar las etapas que marcan el desarrollo capitalista de forma mecánica, y a señalar polarizaciones donde la complejidad de la situación y las nuevas interpretaciones, sugieren que es posible romper con con la visión corriente respecto del carácter liberal y democrático asociado a la Revolución del Treinta:

“ Em nosso trabalho, procuramos romper com essa perspectiva, considerando a Revolução do Trinta como episódio de negociação entre elites cujo significado político foi a implantação do Estado Novo, o que abriu o espaço para questioná-la, enquanto processo, no que diz respeito ao seu caráter “liberal” ou “ democrático”, além de permitir rever a associação entre conflitos político-ideológicos por ela explicitados ou a ela subjacentes e a expansão industrial em curso na sociedade.”³⁶

Para el autor, el énfasis en la “ calidad de la enseñanza” condujo a la Escuela Nueva a cumplir una doble función: desarrollar el sistema escolar dentro de los límites que pudieran soportar los intereses

³⁵ Nagle Jorge (op cit), p 193 y ss.

³⁶ Nunes Clarice, “História da Educação brasileira: novos abordagens de velhos objetos”, *Teoría e Educação*, Nº6, Rio de Janeiro, 1992, p. 156.

dominantes, y desarrollar un tipo de enseñanza adecuado a esos intereses, con esto se afirma que la Escuela Nueva fue un movimiento que bajó la calidad de enseñanza destinada a las clases populares, fue una reforma para una elite.³⁷ Si bien Clarice Nunes afirma que el interés de la burguesía no era tan claro y homogéneo, existían diversos sectores, lo mismo que su posición en la conducción del Estado Brasileño recién estaba en formación. La Reforma de Anísio Texeira, en el Distrito Federal (1931- 35), demuestra que en la sociedad había mas diversidad y conflictos que intereses de clase claramente definidos.

Varios autores coinciden en que las propuestas de modernidad pedagógica de Antonio Carneiro Leao en el Distrito Federal (1922-1926) y de Fernando de Azevedo (1928-1930), expresaron su compromiso con las oligarquías agro-mercantiles del centro-sur, que eligiendo a los presidentes Arthur Bernardes y Washington Luís, mantuvieron el control del sistema oligárquico durante la última década de la Primera República. Estas oligarquías abiertas a renegociaciones económicas y políticas, controlaban no sólo las actividades agroexportadoras, sino el propio avance de la urbanización. Las reformas de instrucción pública que condujeron, fueron programadas para difundir las ideologías oficiales amenazadas por la circulación de contra-ideologías, presentes en las filas de la reacción antioligárquica en la vida de las ciudades, como eran los diferentes movimientos de educadores. La gestión de Anísio Texeira, fue de todas, la más discrepante del modelo autoritario propuesto por estas oligarquías, por esto se configuró para los grupos hegemónicos en el poder, una estrategia de oposición frente a la estrategia oficial ya que cuestionaba la noción de desigualdad inevitable y residual, presente en aquel momento en la visión de la sociedad, y la cuestionaba no sólo desde el discurso sino también desde las prácticas educativas.

La mayor diferencia de Anísio con sus antecesores es que él efectivamente creó una red municipal de la escuela primaria a la Universidad, e hizo de ella, junto con sus colaboradores, un poderoso campo cultural que interfirió sobre la vida urbana, y al mismo tiempo, produjo conocimiento sobre ella. De esta forma él amplió su mirada sobre la ciudad y precisó sus métodos de intervención, teniendo muy en cuenta los códigos culturales inscriptos en las relaciones personales y sociales.³⁸

Muchos intelectuales colaboraron con la Reforma de Educación en el Distrito Federal bajo la dirección de Anísio Texeira, cuando este asumió el Departamento de Educación, al comienzo de la década del treinta. Entre otros Arthur Ramos, Cândido Portinari, Cecilia Meireles, Heitor Villalobos, Jonathas Serrano, Roquete Pinto, Lourenço Filho, Paschoal Léeme. Reclutados en los más diferentes matices de una intelectualidad en proceso de construcción, estos educadores representaban

³⁷ Nunes Clarice, (op cit), 1992, p. 157

³⁸ Nunes Clarice, (op cit), 1992, p. 159.

la aspiración por el cambio, no siempre claramente definido por los liberales hacia el final de la República Velha:

“Os cariocas eram vistos, no imaginário social como personagens do país do malandragem: bohemios, vagabundos, biscateiros ou parasitas. Já na década de vinte, a voz desses personagens do cotidiano carioca e o retrato desse universo desagregado foram descritos pelos cronistas sociais da cidade. Em *Histórias de gente alegre*, os contos de Joao do Rio, particularmente “A fome negra”, “A galeria superior”, “A peste”, “As crianças que matam” nos descerram um penoso quadro de mazelas: a exploração do tralhadador imigrante, as batidas policiais, as epidemias contagiosas, os pivetes assassinos, o analfabetismo.”³⁹

Estas circunstancias ayudaban a construir, en los debates informales o en disputas académicas de los intelectuales del momento, una imagen de Río de Janeiro contrapuesta a la de San Pablo. Esta última era presentada como modelo de ciudad que había sido capaz de superar tradiciones culturales arcaicas, y homogeneizarse culturalmente a través de la modernización que fue junto a la industrialización y a la lógica dominante del mercado. Río de Janeiro era representado como el foco de resistencia al desarrollo capitalista, como la negación del trabajo, del espíritu científico, del progreso material.⁴⁰

Se produjo un paulatino desplazamiento de los asentamientos de los pobres desde el centro de la ciudad hacia barrios suburbanos. Este fue producto de una política de “higienización” del espacio urbano con sus obras de “saneamiento básico” y demolición de cortiços. La pobreza fue encuadrada en las favelas y confinada en los llamados barrios de trabajadores. Las favelas, eran vistas por las elites como focos de “irracionalidad”, de resistencia a la aspiración de ordenamiento y homogeneización de la ciudad. Los sectores populares reunirían tres características básicas según la opinión de los grupos conservadores de las elites y de la extrema izquierda: la heterogeneidad de su composición, factor que impediría cualquier construcción ordenadora sobre su identidad; el efecto nefasto de esta heterogeneidad sobre la capacidad de acción práctica colectiva, y la falta crónica de actitud de este pueblo para la colectivización, ya que los grupos que los componían, eran no sólo carentes de integración entre sí, como también con otros grupos de la sociedad. Esta forma de percibir a los sectores populares estuvo presente tanto en el pensamiento autoritario como en el pensamiento político de la izquierda.⁴¹

Tanto Anísio Teixeira y sus colaboradores, como Fernando de Azevedo, en tanto “Pioneros de la Educación”, no consideraban a las clases populares urbanas como obstáculos sociales y políticos, por

³⁹ Joao Carlos Rodríguez, *Histórias de gente alegre*, Rio de Janeiro, José Olympio, 1981.

⁴⁰ María Alice Rezende de Carvalho, “Letras, Sociedade e Política: imagens de Río de Janeiro”, in: *Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, (20):3-22, 1985.

⁴¹ Eder Sader e Nária Célia Paoli, “Sobre as classes populares no pensamento sociológico brasileiro (notas de leituras sobre os acontecimentos recentes)”, in: Ruth Cardoso (org) *A aventura antropológica*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986, pp. 42-45.

ese motivo, defendieron la educación como instrumento de superación de una carencia, que no era un problema individual sino de la cultura erudita que le hacía falta.

Anísio Texeira adoptó a Dewey como instrumento para comprender lo que pasaba en la sociedad norteamericana. Escogió a un crítico contundente de los impases de la democracia norteamericana, y al mismo tiempo, el pragmatismo deweyano le permitió establecer una guía teórica para combatir la improvisación y el autodidactismo, le sirvió de instrumental para viabilizar su política educativa.⁴²

La escuela primaria, la escuela técnica secundaria y la enseñanza de adultos se expandieron y mejoraron su calidad. La escuela técnica reunió, por primera vez en el país en un curso secundario, la cultura general de los cursos técnicos profesionales que sólo existían en el nivel primario, también valorizó sus diplomas, además de introducir la participación de los estudiantes organizándolos en consejos, en la gestión escolar. A su vez la introducción de la enseñanza técnica en el nivel secundario, pretendía terminar con la dualidad entre la enseñanza secundaria para las elites y la enseñanza profesional para las clases populares.⁴³ El profesor primario fue prestigiado porque por primera vez en el país, su formación ocurrió en el nivel superior, en la recién creada Universidad del Distrito Federal.

La exigencia para los docentes era mayor, pero al mismo tiempo se intentaba valorar las ventajas de dicha exigencia: la inserción del curso de profesores en el nivel universitario, la redefinición de la carrera docente con un escalonamiento pertinente, la construcción de nuevos edificios escolares, la divulgación de nuevas teorías pedagógicas y la participación de los profesores en una dramaturgia vigorosa de fuerza simbólica, que ganaba la escuela pública: el canto orfeónico, los espectáculos deportivos y folclóricos en las plazas, en los estadios y en los teatros, las discusiones en las radios y el cine educativo en los encuentros de asociaciones docentes, las posibilidades de viajes de estudio al exterior, y la manifestación política a favor de la escuela pública en las luchas en relación a la aprobación de ciertas propuestas de la Constitución. De esta forma la exigencia de disciplina docente, era compensada por señales visibles que reforzaban el calor de las convicciones, y creaban un clima de comunión de responsabilidades, a través de la cual la tarea educativa era asumida primordialmente como la formación de conciencia, por la cual la escuela se apartaba de la casa y se aproximaba a las calles.

La apertura de las escuelas para el mundo urbano provocó conflictos y disputas. En algunas escuelas secundarias el régimen de self-governement, a través del cual la gestión escolar, era realizada por los propios alumnos, organizados en consejos, en los cuales decidían sobre sanciones disciplinarias, estímulos a los colegas retardatarios, apoyo a los menos ajustados, programas y estudios nuevos,

⁴² Clarice Nunes, "Anísio Texeira: a poesia da ação", in: *Revista Brasileira de Educação*, jan/fev/mar/abr, 2001, N° 16, p.7.

⁴³ Clarice Nunes, (op cit), 1992, p.181.

actividades curriculares y extracurriculares, etc. Todo esto fue visto como un ejercicio de anarquía, que sin sólidas raíces en el círculo familiar de los alumnos, invertía la jerarquía de la autoridad escolar promoviendo el desorden.⁴⁴ Tal como ocurría en la Escuela Amaro Cavalcanti la nueva organización del espacio escolar al nivel de las escuelas, trabajaba la heterogeneidad social a través de una política de ampliación de las élites. Al reunir alumnos “marginales y “normales”, debajo de un mismo techo, colocaba en cuestión categorías socialmente instituidas, y borraba fronteras sociales, afectando los límites de espacios frecuentados por sujetos de diferentes clases.⁴⁵

Dicha heterogeneidad social preocupaba a los profesionales de la educación, así que su discurso convergía sobre la Psicología y su soporte biológico y estadístico, que le acompañaba en el análisis de cuestiones educativas, y constituirán la matriz forjadora de la heterogeneidad como carencia de atributos positivos delante de la tarea de construcción de un país.⁴⁶

El procedimiento de clasificación de los individuos via los tests, frecuentemente realizados, fue aplicado particularmente en las escuelas primarias con dos niveles de alcance: uno más amplio, el de los diferentes niveles de enseñanza de la escuela, y el otro más restringido que buscaba organizar los alumnos de clases homogéneas, y también agrupar los niños con la misma capacidad de aprendizaje.

Las contribuciones de la Biología, de la Psicología y la Estadística, crearon una visión científica de la escuela, que se apoyó en la mensuración de las facultades mentales, vía tests psicológicos de inteligencia, de aptitudes y personalidad. La legitimación de estos tests, pasaba por el argumento de racionalidad del comportamiento humano con el objetivo de maximizar la productividad. Lo fundamental, y más allá de que no todos compartían este furor por los tests, fue inculcar en el cotidiano escolar la ejercitación en los profesores, y la preponderancia del “espíritu objetivo” sobre el “espíritu subjetivo”. En general se manifestaba una resistencia docente a este tipo de rutinas, ya que eran una cierta invasión a las formas propias y tradicionales de enseñanza.

Los contenidos principales de la llamada Escuela Nueva fueron construidos principalmente por dos vertientes de interpretación de la realidad: la histórico-sociológica, forjada por la matriz jurídica, gracias a la influencia de la Facultad de derecho de Recife sobre los demás cursos jurídicos y que atribuía un gran énfasis a los estudios sociales; y la psicológica, articulada a partir de las tesis producidas en las Facultades de Medicina de Bahía y de Río de Janeiro, y de los trabajos de los primeros laboratorios de Psicología Experimental creados en el país a mediados de la década del diez. Este era un saber denominado “ciencias de la educación”, que permitían una nueva aprensión de la realidad social y escolar, y estaba restringido a un pequeño grupo de letrados. Sin duda las

⁴⁴ Clarice Nuenes (op cit), 1992, p.168.

⁴⁵ *Arquivo Anísio Teixeira*, Série Produção Intelectual, AT/S. Ass pi 32/36.00 CPDOC/FGV.

Sobre la experiencia del self-government en la Escuela Amaro Cavalcanti.

⁴⁶ Maria Helena Souza Pato, *Psicología e ideología (Uma introdução crítica a psicologia escolar)*, Sao Paulo, T.A, Quieroz editora, 1984. Sobre el papel ideológico de la psicología.

reformas realizadas como las de Anísio Texeira, Fernando de Azevedo y su interés por la formación de los profesores, y la divulgación de los saberes, contribuyeron a que los mismos dejen de pertenecer solo a una elite.⁴⁷

Todos estaban preocupados con la cultura brasilera, pero si Carneiro Leao, Fernando de Azevedo y Anísio Texeira la abordaron desde un ángulo sociológico e histórico. Lourenço Filho, la trató desde el punto de vista del “experimento de laboratorio”, tenía una visión instrumental de la institución escolar y del trabajo pedagógico, (que ejerció durante la gestión de Anísio Texeira dirigiendo el Instituto de Educación y el Instituto de Pesquisas Educacionais), inclinándose más hacia las tareas orientadas al rol clasificatorio y médico de los tests educacionales, a los que se resistía prestar demasiada atención Anísio Texeira.

Anísio Texeira no despreció los tests, pero forjó una concepción propia que lo distingue de sus contemporáneos:

“ A verificação dos efeitos das medidas de aferição aplicada no cotidiano escolar, forçaram-no rever o ímpeto entusiástico (más tumultuario e profundamente conservador) da crença na efetividade desses instrumentos classificadores de modo de que a ênfase do processo homogeneizador recaísse sobre o trábhalho da escola e nao propriamente sobre a capacidade individual.”⁴⁸

En este sentido, tanto para Anísio Texeira como para sus colaboradores, lo importante era rescatar el trabajo cotidiano en la escuela, extraer de allí conclusiones y no de la dimensión mensurable de individualidades inconexas. Fueron muchas las innovaciones que presenta su gestión, en verdad redireccionó todo el esfuerzo de las gestiones anteriores. Su gestión constituyó un proceso de reinención del espacio escolar (y social), con el sentido de empujar la escuela fuera de sí misma, ampliando su área de influencia en la ciudad: atravesar el espejo de la cultura europea y norteamericana para elaborar un conocimiento instrumental sobre la realidad de la educación brasilera, retirando el problema del gobierno de la educación de la tutela de la iglesia y del gobierno federal, luchar contra los “ destinos escolares”, buscando quebrar las barreras jerárquicas impuestas por una rígida división social. Por este motivo se logra no sólo consolidar las instituciones escolares desde el nivel primario al Universitario, sino fundamentalmente diversificar los espacios de aprendizaje, que más allá de la sala de aula, incluyeron las bibliotecas, los laboratorios, la radio-educativa, los teatros, los cines, los salones de fiesta, los patios, los deportes, las calles, las plazas y los estadios deportivos.

⁴⁷ Nunes Clarice, (op cit), 1993, p. 191

⁴⁸ Nunes Clarice, (op cit), 1992, p 166.

La vida de las calles comenzaba a penetrar en las escuelas de muchas formas, y provocó acusaciones calumniosas de los católicos que señalaban a Anísio Texeira y a sus colaboradores como comunistas, esta persecución continuó durante su gestión hasta ponerle fin en 1935 con el apoyo del gobierno.⁴⁹

Algunas conclusiones

En primer lugar, este trabajo intenta realizar una aproximación a determinados temas que por su amplitud no pueden ser abordados en su totalidad, de ahí que se ha realizado una selección, considerando cuales fueron los ejes temáticos de la Escuela Nueva en Brasil y en Argentina, quienes fueron sus principales voceros, como fue apropiada la nueva metodología en los diversos contextos, y como respondieron en el nivel de las prácticas y demandas educativas.

Es importante considerar que no se priorizó el nivel macropolítico, sin dejarlo de lado, se intentó arribar al estudio sobre la Escuela Nueva desde las prácticas educativas de los diversos intelectuales y educadores, sus triunfos y fracasos no son leídos desde un marco estrictamente gubernamental y legal:

“Por esto surgen dificultades para explicar La Escuela Nueva que se hallan en la concepción historiográfica macropolítica. Es que las características que asume esta en la Argentina no pasan básicamente por reformas institucionalizadas legalmente, sino por emprendimientos basados en la historia de las prácticas y las relaciones de poder en las instituciones escolares. Lo que no está legalmente estipulado, lo que no forma parte de políticas públicas en materia educativa es experimental, ensayístico, aleatorio.”⁵⁰

Sin embargo, si la historiografía educacional, se sumergiera en la historia de las instituciones escolares, tal vez conseguiría ver otra Escuela Nueva. La de los docentes construyendo reformas cotidianas en su propia práctica, o la de los pedagogos embarcados en dirigir esas reformas. Acciones a las que no le caben ambiciones hegemónicas por elegir de hecho una táctica micropolítica, pero que dista de ser marginal.

A diferencia de la Argentina, donde las prácticas educativas de la Escuela Nueva se filtran, y a la vez se imbrican en un campo educativo de carácter normalista y tradicional, ya bastante consolidado en la gestión de Ramos Mejía y sus sucesores, se deriva el carácter micropolítico de estas iniciativas; en el Brasil fueron los mismos “Pioneros de la Educación Nueva”, los que iniciaron las reformas educativas en los diversos Estados y en el Distrito Federal.

Si bien existe entre estos reformadores de la década del 20 y 30 una importante heterogeneidad, algunos se inclinan por los estudios histórico-sociológicos como Carneiro Leao, Fernando de Azevedo y Anísio Texeira, otros por el discurso médico, como Lourenço Filho, todos tenían como

⁴⁹ Nunes Clarice, (op cit) 1992, p. 169.

⁵⁰ Narodowski Mariano, “Silencios y márgenes. La Escuela Nueva en la historiografía educacional argentina”, in:Silvina Gvirtz (comp.), (op cit), 1996, p. 51.

finalidad elaborar un proyecto homogéneo para difundir una educación democrática. En el contexto del discurso modernista y nacionalista de los años 20, la importancia consignada a la educación y su difusión, como prioridad del Estado, para conformar una ciudadanía y una identidad brasilera frente a la extrema heterogeneidad social y regional, fue un frente de lucha y también de intereses en pugna. La aparente homogeneidad que expresa el manifiesto de los “Pioneros”, constituye una herramienta para ofrecer una alternativa sólida, frente a la propuesta católica y nacionalista, y a su vez formular un discurso y una estrategia que les arrebatara a éstos su hegemonía en el campo educativo dirigido a formar solo una elite de letrados.

Esta propuesta de carácter democrático fue la que prevaleció y se orientó a reformas estatales y distritales, con la finalidad de organizar un sistema educativo abierto, frente a las profundas desigualdades sociales y culturales.

Estas mismas desigualdad y diversidad social existían en la Argentina, sin embargo una diferencia notable, es que aquí ya se había organizado un sistema educativo de alcance nacional, en tanto que en el Brasil de la década del 20, esta tarea era un desafío que estaban dispuestos a enfrentar los intelectuales escolanovistas.

Por otra parte en las reformas escolanovistas introducidas en la Argentina, ya sea por Victor Mercante, como por Rezzano o Clotilde Guillén de Rezzano; en ellas el trabajo, la capacitación técnica en la escuela, fue un leit motiv, inspirado, más que en una postura utilitarista, en que el alumno comprenda la trascendencia social del trabajo y aprenda el “amor al taller”. No fueron, éstas, propuestas que respondían a los condicionamientos de un determinismo económico, no se pretendía frenar el ascenso cultural de las clases medias desviándolos hacia la actividad técnica.

Por el contrario se ofrecía una alternativa profesional y experimental, donde se tuvieran en cuenta las verdaderas necesidades y centros de interés” de los alumnos, frente a la propuesta tradicional donde rige la voluntad del maestro.

Este mismo interés fue compartido en el Brasil como puede observarse en la Reforma Educacional de Anísio Texeira, quien introduce la educación técnica en la escuela secundaria, con la finalidad de eliminar la diferenciación entre una escuela primaria con orientación técnica y un nivel secundario de carácter exclusivamente humanístico. Por un lado, era su cometido comenzar a disolver la jerarquización social extrema que había en la educación, por otro la comprensión de que los alumnos también tenían intereses orientados a las labores técnicas, y que estos debían ser respetados, quizás con una orientación mas deweniana que los reformadores argentinos.

Vergara formuló claramente que la disciplina dependía del autogobierno de los alumnos, nadie antes que el planteó la necesidad de respetar el interés, el deseo y los proyectos de los alumnos como ejes curriculares sobre los que el maestro debía adaptar su propuesta y realizar reformulaciones. Florencia

Fossatti desarrolla la experiencia del autogobierno en Mendoza con bastante suceso, si bien posteriormente estas tentativas escolanovistas repercutieron sobre su carrera docente, siendo víctima de acusaciones por su pertenencia al partido comunista, su intensa actividad sindical, por la cual luego fue exonerada.

Anísio Texeira también formula la experiencia del self-governement en el nivel secundario, recibiendo las más duras críticas de los sectores católicos y conservadores de la sociedad, y conduciéndolo hacia 1935, al final de su gestión

Olga y Leticia Cosettini, Amanda Arias, Berdardina y Dolores Dabat, Rosa Ziperovich, Celia Ortiz de Montoya, Luis Iglesias, Florencia Fossatti, Vergara, Jesualdo, Anísio Texeira, Paschoal Léeme, Arthur Ramos, Cândido Portinari, Cecilia Meireles, Heitor Villa-Lobos, Jonathas Serrano, Roquete Pinto, Lourenço Filho, entre otros, estaban de acuerdo en que la escuela debía invadir la ciudad con sus expresiones deportivas, musicales, sus murales, sus debates en las radios-educativas, en los cines. Era una escuela de puertas abiertas que a través de sus estrategias en escuelas experimentales y en las calles pretendía reducir las polarizaciones sociales y crear un verdadero ámbito popular de educación.

Estos postulados presentan más énfasis en el Brasil, donde como vimos, la heterogeneidad social se presenta más aguda con el surgimiento de las favelas en la década del 30, así como también notamos una mayor organización del movimiento sindical docente en Argentina, lo cual debe adjudicarse a que el movimiento docente público, se encontraba en formación en el Brasil.

Más moderados algunos, más radicalizados y fervientes otros en sus planteos intentaron transformar las prácticas educacionales tradicionales modificando el mobiliario escolar, reorganizando la currícula, de acuerdo a los centros de interés de los alumnos, planteando la importancia de que la escuela tenga una proyección social y transforme su entorno.

Con semejanzas y diferencias la Escuela Nueva en Brasil y Argentina presenta un campo de investigación por explorar y a su vez debe ser materia de profundización para nuevas investigaciones interesadas por los diversos caminos que atraviesa la educación, introduciendo elementos nuevos a través de los sistemas tradicionales.