

---

## Los pioneros de la escuela nueva en Argentina

Elizabeth Luquez Sánchez <sup>1</sup>

*Al iniciarse en Argentina el siglo XX se enfrentaban las generaciones positivista y antipositivista-espiritualista. Comenzaban a producirse profundos cambios en la sociedad aluvial, los liberales progresistas competían con los conservadores y la clase media en formación buscaba su espacio de acción política. La renovación de las ideas abarcaba desde el romanticismo social hasta el anarco-sindicalismo.*

*Una nueva actitud en la cultura argentina y un ambiente propicio a los cambios permitió, a partir de 1919, la acción de los maestros según los principios pedagógicos de escuela nueva, que aún hoy se sostienen en algunos establecimientos públicos o privados del país.*

*Este artículo busca demostrar que las reformas innovadoras de la escuela nueva provienen de la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX por la acción de optimistas argentinos como Domingo F. Sarmiento, Juana Manso, Pedro Scalabrini, Carlos Vergara e Hipólito Yrigoyen, estos tres últimos de orientación krausista.*

### **Política de la educación - Sistema educativo - Acceso a la educación Enseñanza obligatoria - Enseñanza pública**

*At the beginning of the twentieth century in Argentina, positivist and anti-positivist spiritualist generations confronted. Profound changes began to occur in alluvial society: progressive liberals competed with conservatives, and the middle class -in formation-*

---

<sup>1</sup> Especialista en Docencia Universitaria. Licenciada en Historia. Profesora de Enseñanza Media y Superior de Historia. Maestra Normal Nacional. Docente de la Universidad Nacional de Cuyo. Luján de Cuyo, Mendoza, Argentina. E-mail: elilusan@winnet.com.ar.

was trying to find its political space. The renewal of ideas ranged from social romanticism to anarcho-syndicalism.

Since 1990, a new attitude in the Argentine culture and a change - encouraging atmosphere allowed the action of teachers according to the pedagogical principles of the "New School", which are still in force in some public or private institutions in the country.

This research seeks to show that the innovative reforms of the New School were introduced from the second half of the nineteenth and early twentieth centuries by optimistic Argentine people as Domingo F. Sarmiento, Juana Manso, Pedro Scalabrini, Carlos Vergara and Hipólito Yrigoyen, the last three with Krausist orientation.

### **Educational policies - Educational system - Access to the education Compulsory teaching - Public teaching**

#### **Introducción**

Al iniciarse en Argentina el siglo XX se encontraban y se enfrentaban las generaciones de 1880, 1896 y 1910, las dos primeras positivistas y la última antipositivista y espiritualista (Fontana, 1973). Comenzaban a producirse profundos cambios en la sociedad aluvial, unos grupos desplazaban a otros del poder: los liberales progresistas competían con los conservadores y la clase media en formación buscaba su espacio de acción política (Germani, 1968). Una nueva fisonomía manifestaba la renovación de las ideas en un arco que abarcaba desde el romanticismo social hasta el anarco-sindicalismo. Era una nueva actitud en la cultura argentina.

El desarrollo económico argentino se había centrado en la pampa húmeda y con él se había producido la consolidación del modelo agroexportador por efecto de la división internacional del traba-

jo y el aumento de la mano de obra de los inmigrantes europeos (Devoto, 2003).

El positivismo filosófico, representado por algunos miembros de la generación de 1880, se había mantenido en los ámbitos universitarios desde 1896, pero la reacción de los alumnos y egresados de la universidad no tardó en plasmarse en otra orientación filosófica y literaria y en un incipiente nacionalismo cultural que defendió las raíces hispánicas y entró en una revalorización de las culturas aborígenes (Devés Valdez, 2003).

La lucha ideológica se manifestaba entre el pensamiento tradicionalista católico, el positivismo, el socialismo y el partido de la Unión Cívica Radical (Romero, 1992); ideologías que se deben considerar como una red o entramado fundado en un corpus filosófico representado por el espiritualismo y por el positivismo spenceriano (Pró, 1973).

En este ambiente propicio a los cambios se puede pensar la experiencia de escuela nueva de los maestros en la República Argentina a partir de 1919 (Gvirtz, 1996) como una pedagogía que expresaba la capacidad de estudio y compromiso y no la antinomia escuela nueva versus escuela vieja, que expresa una interpretación limitada y reduccionista (Del Pozo Andrés, 2002).

Esta lectura en la historia de la educación argentina se justifica porque aún hoy se sostienen principios de esa experiencia pedagógica en algunos establecimientos públicos o privados del país. Y la intención del trabajo en el que se basa este artículo es demostrar que las reformas innovadoras de la escuela nueva fueron fruto de lo sembrado durante la segunda mitad del siglo XIX y de las primeras décadas del siglo XX por algunos optimistas argentinos como fue el caso de Domingo F. Sarmiento, Juana Manso, Pedro Scalabrini, Carlos Vergara e Hipólito Yrigoyen, estos tres últimos de orientación krausista.

### **Los optimistas argentinos**

Los personajes de los que tenemos datos y que se presentarán a continuación solo anticiparon desde su acción política y docente algunos principios o puntos propuestos por Adolphe Ferrière (1928), en los que se sustentaba la pedagogía de la escuela nueva.

Los antecedentes argentinos se remontan a mediados del siglo XIX, en la provincia de Buenos Aires, porque al ser vencido Juan Manuel de Rosas en la batalla de Caseros (3 de febrero de 1852) surgió la necesidad de ordenar el país

en el marco jurídico-político de la Constitución Nacional, que colocaba a la educación pública, según los artículos 5º, 14º y 67º, entre las fuerzas posibles de promover el progreso, y hacía responsable a las provincias de la atención y cuidado de la enseñanza primaria (Martínez Paz, 1979, pp. 20-23).

De acuerdo con esos principios constitucionales, la provincia de Buenos Aires, aunque separada de la Confederación, sancionó su constitución en 1854 y a principios del año siguiente eligió a Pastor Obligado primer gobernador constitucional. Estos acontecimientos políticos iniciaron una etapa de renovación en lo educativo que se expresó a través del accionar de Domingo F. Sarmiento y Juana Manso.

### ***Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888)***

Este joven viejo, en la expresión de Juan Mantovani (1950), era cósmico y volcánico; excesivo y avasallador; cambiante, arbitrario y contradictorio; áspero y categórico; claro y tolerante; suma de genio y pasión, con una visión optimista de la historia y con una capacidad irresistible para la acción que hirió tradiciones e intereses.

Y con la pasión avasalladora que lo caracterizaba consideró a la ignorancia como un delito para la república, repudió la demagogia y sostuvo el lema de que gobernar era educar. Pretendía el progreso-bienestar por razones éticas y no materiales y el progreso-pacífico como fruto del trabajo y de la organización, porque la inacción o la incuria eran signos de barbarie y esta era inhumana (Sarmiento, 1948).

Para este miembro de la Generación del 37, como buen romántico, la nacionalidad no era solo una idea, sino un sentimiento y una voluntad, y como hombre de acción sostenía que se debía suprimir el desierto con la inmigración y arrasar la incultura con el trabajo y la educación. Pero solo a partir de una escuela para todos.

Una escuela en manos del Estado que asegurara la democracia mediante el cultivo de la inteligencia de los individuos y la moralización de las masas con la enseñanza general, la iniciación profesional y la educación de la mujer. Una escuela para adultos y soldados, para peones y obreros, dominicales y nocturnas. Una escuela que procurara la cultura popular a través del libro y de las bibliotecas públicas (Botana, 1996).

Esas ideas sarmientinas fueron pioneras de escuela nueva, porque reconocieron al ser humano en su dignidad de hombre y su derecho natural a la educación y al futuro ciudadano capaz de cumplir con sus deberes hacia su prójimo, su nación y la humanidad (Marín Ibáñez, 1990, pp. 270-280).

Este profeta de la pampa, según lo caracterizó Ricardo Rojas (1909), había madurado sus ideas en el destierro, en el exilio en Chile como asesor del futuro presidente Manuel Montt, en sus viajes por Europa y Estados Unidos de Norteamérica. Y por su relación con el matrimonio Mann sostuvo las ideas de la creación de un consejo general de educación del que debían depender los consejos distritales, la escuela graduada, la supervisión estatal y la formación de escuelas normales a su cargo y la de una escuela común neutral en lo políti-

co y religioso que contuviera a todas las minorías (Dussel, 1997, p. 126).

Fue en el período 1856-1861 cuando llevó a cabo un plan de reformas como jefe del Departamento de Escuelas de la provincia de Buenos Aires, cuando los datos de la época establecían una población que rondaba la cifra de 400.000 habitantes, con 11 escuelas de niños y 4 de niñas que funcionaban en la ciudad, y 39 de niños y 7 de niñas en los pueblos (Debenedetti, 1974). Y desde donde postuló educar a las masas a través de la escuela primaria; para lograrlo promovió los siguientes aspectos de la vida de la escuela primaria:

- la formación del fondo escolar o de las rentas propias (con los bienes confiscados a Rosas declarado *reo de lesa patria* por la Ley de 1857);
- la edificación de locales escolares -propios- adecuados por razones de higiene y de ornato (un ambiente de belleza como propuso, a partir de 1915, la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas);
- la idoneidad de los maestros (proyecto de organización de una escuela normal);
- la provisión de material didáctico y la redacción de su propuesta de método de lectura;
- la fundación de *Anales de la Educación*, la primera publicación pedagógica del país (en la que se encuentran las memorias y los artículos sobre la enseñanza de distintos asuntos).

Su visión de apostolado pedagógico sostenía que solo se era civilizado cuando el saber y el bienestar alcanzaban al mayor número, sin distinción de

sexos. Fue así que se anticipó al estilo de las escuelas nuevas cuando implantó la coeducación, como la colaboración e influencia saludable entre los dos sexos, en la Escuela N°1 Primaria dirigida por Juana Manso, bajo la supervisión de la Sociedad de Beneficencia (Levene, 1939, pp. 57-58).

### **Juana Paula Manso (1819-1875)**

Esta mujer, que había recibido una educación fuera de lo común, fue la gran ayudante de Sarmiento, quien con su aporte ha permitido realizar estudios históricos del género.

Había vivido con su familia en el desierto. Primero, en Montevideo donde fundó el Ateneo de Señoritas y luego en Río de Janeiro, cuando Oribe sitió la actual capital uruguaya. En Río de Janeiro escribió y publicó poesías como *La Armonía* y teatro como *La Familia Moret*, *La Familia del Comendador* y *Los misterios del Plata*; fundó el *Journal de Senhoas* para la mujer y estudió Ostetricia en la universidad (Cútolo, 1975, p. 381).

Fue en 1844, en Río de Janeiro donde se casó con el violinista portugués Noronha y con él viajó a Filadelfia, a Nueva York y a La Habana. De regreso a Río de Janeiro fue abandonada por su marido y quedó a cargo de sus dos hijas.

A su regreso a la Argentina, en 1853 y en un intento de despertar la conciencia femenina y ganar dinero, publicó ocho números del *Álbum de Señoritas*, por suscripción (Miguens, 2004).

Fue designada por Sarmiento, a partir del 1 de julio de 1859, como directora de la primera escuela mixta que funcionó en Buenos Aires, en Buen Or-

den entre las actuales calles Venezuela y México y aportó a la renovación de la educación elemental.

Y como defensora de la educación popular incorporó al contenido escolar el aprendizaje de idiomas extranjeros, pregonó los principios froebelianos y la formación de jardines de infantes. Experimentó nuevos métodos de enseñanza basados en la intuición y en las ideas de Pestalozzi, porque su objetivo de mejorar la enseñanza requería respetar los intereses del alumno, su actividad libre y la disciplina suavizada. Se opuso a la escuela verbalista, favoreció el establecimiento de bibliotecas populares como la que fundó en Chivilcoy, promovió la instrucción de la mujer y la coeducación (*Anales de la educación común*, 1865-1867).

Sin embargo, en 1865 debió abandonar su cargo por la gran oposición y resistencia a su acción reformista.

En 1868, al llegar Sarmiento a la presidencia, la volvió a convocar y le confió la dirección de la escuela de Catedral Norte, y en 1870, esta mujer organizó la primera conferencia de maestras para intercambiar información y planear nuevos métodos de enseñanza (Luna, 1997). Escribió un compendio de historia argentina, porque las escuelas carecían de un texto donde se pudiera aprenderla. Tradujo obras didácticas norteamericanas y dirigió los *Anales de la educación común*. Y en 1871 fue la única mujer miembro de la Comisión Nacional de Escuelas durante el ministerio de Nicolás Avellaneda (*Anales de la educación común*, 1865-1867).

Sin embargo, esta mujer fue borrada de la historia argentina hasta las úl-

timas décadas del siglo XX. Era demasiado emancipada para su época, divorciada y anglicana conversa. Y se la puede ubicar entre otras mujeres argentinas que bregaron por la ilustración femenina.

### **Los profesores krausistas**

En la segunda parte del siglo XIX, el krausismo fue impulsado desde la Escuela Normal de Paraná, como una postura filosófica, ética y política que tuvo notables manifestaciones en la docencia y el derecho argentino (Ortiz, 1989, p. 115).

La influencia de este pensamiento filosófico provocó, también, una serie de innovaciones metodológicas que se pueden conocer a través de las descripciones del accionar de diferentes maestros como fueron Pedro Scalabrini, Hipólito Yrigoyen y Carlos Vergara.

**Pedro Scalabrini (1849-1916)** trabajó a partir de 1872 en la Escuela Normal Nacional de Paraná. Su acción pedagógica se conoce gracias a la descripción que realizó su alumno Víctor Mercante.

Ese maestro italiano, que respetaba la naturaleza del alumno, creía en la espontaneidad y autonomía de la vida, y en la libertad sin imponer dogmas, razones por la que se manifestaba parco en sus clases. Fue quien introdujo con su didáctica krausista la lección de cosa, que consistía en llevar al alumno al lugar donde se encontraba el objeto a estudiar.

Sus lecciones de filosofía se realizaban en las barrancas del río Paraná donde planteó que todo objeto era una manifestación de una forma y el saber

humano consistía en descubrir las relaciones lógicas internas de esa forma. Para él, el progreso debía manifestarse en una integración armónica de diferentes aspectos, caacterísticas o elementos.

En la enseñanza de la historia dividía una civilización en asuntos y el alumno debía organizar su plan sobre los factores sociales, buscar las fuentes y estudiar sobre los hombres y los acontecimientos. Luego, en la clase colectiva se realizaba el análisis, a veces muy exhaustivo, se elaboraba un juicio hipotético que era leído y discutido entre todos y se volvía a consultar las fuentes. Scalabrini se caracterizó por el respeto más profundo a todas las opiniones, a lo que se denominó su método de libertad interpretativa (Mercante, 1917).

Este maestro se convirtió en un impulsor de la creación de los museos escolares (ordenados y organizados con criterio científico) y fundó, en 1885, el Museo Natural de Paraná y, en 1894, el de Corrientes. A partir de 1886, su lectura de las propuestas filosóficas de Comte lo llevaron a declararse positivista, pero, a pesar de ello, mantuvo en su didáctica la lección de cosa.

En 1899, junto a uno de sus alumnos, Alfredo Ferreyra (positivista ortodoxo), se hizo cargo de la Escuela Normal Nacional en la ciudad de Esquina (provincia de Corrientes) donde impulsó, adelantándose a la escuela nueva, la formación práctica de los alumnos con los trabajos manuales que se referían a las profesiones de enfermera, costurera, carpinteros, tenedores de libros, lectores, escribientes, encuadernadores, ayudantes de museo, telegrefistas, fotógrafos, sastres, zapateros, entre

otros. Esta propuesta con orientación práctica se adelantó a otros intentos de reformas como fueron la del ministro Magnasco (1899-1902) y la de Saavedra Lamas (1915-16).

### **Hipólito Yrigoyen (1852-1933)**

fue nombrado en 1881 profesor de Filosofía en la Escuela Normal de Maestras en Buenos Aires, lo que lo obligó a acercarse a los estudios del pensamiento europeo contemporáneo y a replantearse problemas filosóficos, así fue como repasó la doctrina de Frederic Krause a través de la edición de 1873 del *Derecho Natural* de Ahrens, en quien se habrían basado cursos universitarios dictados en Córdoba, alrededor de 1856 (Ortiz, 1989, p. 116).

El krausismo, idealismo tardío, sostenía los ideales del laicismo, la libertad científica y de conciencia y el reformismo moral y propiciaba como criterios educativos: el desarrollo armónico de todas las facultades a partir de la educación de la voluntad, la concepción teleológica de la psicología (el hacer el bien) y la consideración del hombre como ser activo y ente causal, cuyo espíritu es una manifestación de la razón divina (Escolano Benito, 2002, p. 247)

Yrigoyen recibió la influencia de ese idealismo, desde la vertiente española, que provenía de la Institución Libre de Enseñanza, creada en 1876, en Madrid por Francisco Giner de los Ríos (1839-1915). Ese centro era una respuesta de los profesores krausistas a los principios antes mencionados. Por esa razón fue que el político argentino vestía ropas oscuras, no concurría a diversiones o tertulias como el maestro español Giner de los Ríos y consideraba a la educación:

No como coacción sobre el individuo, sino como un método que le permitiera desenvolver por sí mismo sus propias fuerzas internas, tratando de evitar la intelectualización o la desmedida acumulación de conocimientos o despersonalización del educando, para procurar, en cambio hacerle comprender el sentido de su propia existencia. (Luna, 1964, p. 52)

Yrigoyen, por su didáctica krausista, no dictaba clases magistrales ni hacía oratoria. Según sus biógrafos, su voz tenía un acento de personal intimidad (Oyhanarte, 1916; Rodríguez, 1943).

Tenía veintinueve años cuando cubrió las cátedras de Historia Argentina, Instrucción Cívica, y su método didáctico se ajustaba a las enseñanzas de Giner de los Ríos. Sus alumnas tomaban la iniciativa en la clase, porque las encargaba sucesivamente y se hacían responsables del desarrollo de la misma. Él se reservaba el rol de hacer las observaciones pertinentes y favorecía en los alumnos el desarrollo de sus aptitudes docentes.

En la enseñanza de la historia argentina superó el conocimiento anecdótico con una visión global y particular, valiéndose de una periodización distribuida en las etapas de: independencia, organización y constitución, y reparación.

Predicó a favor del cooperativismo dentro del aula y propuso crear tribunales de niños en las escuelas para educarlos en la práctica de la justicia (Gálvez, 1961). Esta experiencia se realizó a partir de 1932, en la ciudad capital de la provincia de Mendoza cuando los maestros aplicaban los principios de escuela nueva en escuelas fiscales.

**Carlos Vergara (1857-1929)**, entre los pioneros es el ejemplo paradigmático; es considerado el último representante del espiritualismo filosófico (Roig, 2006, p. 510) y el de la escuela no directivista que postulaba trabajo y libertad de expresión (Tedesco, 1986, pp. 269-279).

Vergara nació en la provincia de Mendoza y estudió en la Escuela Normal Nacional de Paraná, donde se formó en las ideas del krausismo con don Pedro Scalabrini.

En 1879 inició su trabajo en la Escuela Normal de la provincia de Mendoza y en 1883 se convirtió en inspector de la Superintendencia de Escuelas de la misma provincia. Desde *El Instructor Popular* (periódico docente), expresó sus ideas educativas y dio a conocer las reformas realizadas, en escuelas mendocinas; entre las que se pueden mencionar la implementación de los recreos de diez minutos por hora de clase, la aplicación de la lectura libre, la fundación de bibliotecas, la organización de museos escolares y la fundación de sociedades cooperadoras en cada escuela. Pero, sus críticas a la política educativa oficial lo llevaron al enfrentamiento con el Consejo Nacional de Educación (organismo que dirigía y fiscalizaba la educación en las escuelas primarias nacionales y secundarias) que lo destinó a una escuela de la provincia de Santiago del Estero, cargo que rechazó.

En el periodo 1887-1990 fue director de la Escuela Normal Nacional Mixta de Mercedes, en la provincia de Buenos Aires, donde inició el desarrollo de su experiencia política, didáctica y disciplinaria precursora de la escuela nueva.

En esa escuela puso en práctica las doctrinas basadas en la libertad del niño, que ya había publicado en Mendoza. Su experiencia de la Escuela de Mercedes se puede rastrear, en las publicaciones de Vergara, en la revista *La Educación* y en el diario de la localidad *El Oeste*. En esas fuentes primarias se manifiestan las desinteligencias que tuvo, a partir de 1888, con algunos docentes por las medidas tomadas, entre los que se encontraba Alfredo Ferreyra (positivista ortodoxo) (Terigi, 1991).

Sin embargo, Terigi afirma que ese año fue el más fuerte por sus prácticas transformadoras, porque:

- Los alumnos tenían entera libertad para hacer críticas al funcionamiento de la Escuela y formular sugerencias.
- Los alumnos dirigían muchas de las actividades escolares, su organización y sus discursos, como por ejemplo la celebración de las Fiestas Mayas.
- Casi todos los días se realizaban paseos escolares con finalidad didáctica, porque alguna clase de la Escuela de Aplicación del Curso Normal salía con su profesor por los alrededores; actividad que sostenía la práctica didáctica de la lección de cosa propuesta por Giner de los Ríos en la Institución Libre en España.
- Una vez al mes, la Sociedad Unión Normalista, que tenía como órgano de prensa *El Normalista* presentaba las conferencias de los alumnos del Curso Normal referidos a diferentes estudios.
- Los alumnos del Curso Normal sostenían la Sociedad Protectora Belgrano y costearon los estudios normales de

jóvenes pobres y dirigían la Caja de Ahorro Escolar que se había organizado.

- Los alumnos realizaron una exposición de trabajos en los actos de fin de curso.

En marzo de 1889, Vergara fue acusado por una editorial del diario *El Oeste* y se inició la intervención del Ministerio de Instrucción Pública y su alejamiento. En esos días, el mendocino había publicado una carta al ministro de instrucción pública Filemón Posse, en la que pidió cambios radicales para la enseñanza secundaria. Criticó desde la perspectiva didáctica los procedimientos de enseñanza que disociaban teoría y práctica, la imposición de ideas y modelos y la enseñanza verbalista. También pidió autorización para alterar el programa oficial proponiendo que:

- primero, la clase eligiera por mayoría el punto que debía tratar,
- cada alumno expresara lo que sabía de dicho tema,
- se considerara el mismo tema, al día siguiente, según las consultas hechas en los libros, y
- finalmente arribaran juntos, docente y alumnos a una conclusión que no necesariamente era la que ofrecían los libros (Terigi, 1991, pp. 233-234).

A esta propuesta, Vergara sumó una circular a los padres y a los maestros sobre el régimen disciplinario en la que puntualizó que no se impondría castigo alguno ni penitencia, porque consideraba que los medios disciplinarios que afectarían la dignidad del alumno eran considerados contraproducentes y desorganizaban la escuela y que si el espí-

ritu bondadoso del profesor no era eficaz para el alumno se pasara su nombre a las autoridades después de cuatro llamadas de atención. Todo alumno debía tener la convicción de que nadie tenía derecho de tocar su dignidad, ni con una mirada fuerte (Vergara, 1913, p. 156).

En marzo de 1890, al iniciarse las clases se continuó con el conflicto en la escuela normal y el gobierno escolar envió a fiscalizar al inspector Eleodoro Suárez, que había participado de la creación de la escuela, lo que generó una batalla periodística entre las notas publicadas en *La Educación* y el diario *El Oeste*. En junio se cerró la escuela y se dio vacaciones a los alumnos hasta nuevo aviso y Vergara fue destituido.

El conflicto que provocó la gestión de Vergara tuvo una perspectiva política que no se menciona en las investigaciones, pero que él dejó publicado diciendo:

He aquí la verdad que hemos comprobado: cuando dirigíamos la Escuela Normal de Mercedes (provincia de Buenos Aires) estimulamos a la juventud hacia la acción social y pública. Los alumnos mayores y una parte de los profesores se lanzaron a la política activa. El malogrado profesor de la Escuela, Pedro Leites, cuyo talento altísimo jamás podemos olvidar, cuantos le conocimos, fué elegido Presidente de la Unión Cívica Radical. Con él estaban casi todos los Alumnos del curso normal. Estos jóvenes escribían en los diarios y hablaban en las plazas públicas y en los clubs. El empuje era irresistible, y el triun-

fo del partido radical inevitable (Vergara, 1913, pp. 40-41).

A los quince años de la experiencia de la Escuela Normal de Mercedes, el Dr. Zubiaur envió una carta al Dr. Alfredo Ferreyra en la que le comunicaba que iba a visitar en Chicago, la escuela del coronel Francis Parker:

Es un buen augurio que venga de Estados Unidos un aplauso para las ideas iniciadas en Mercedes, porque fue también en Estados Unidos donde se apreció y aplaudió a Sarmiento, cuando aquí los Argentinos lo tenían por un "pobre diablo medio loco". (Vergara, 1913, p. 387)

Allí se manifestaban las mismas ideas de Vergara, pero con una gran diferencia: la experiencia era apoyada por las autoridades.

Después de esa experiencia malograda, Vergara fue vocal del Consejo de Educación en la provincia de Santa Fe y en 1900, inspector técnico en la ciudad de Buenos Aires. En esa ciudad, en 1907, en un distrito escolar bajo su inspección, puso a prueba el autogobierno o la república escolar.

Sus ideas, recopiladas en 1913 en la publicación *Nuevo mundo moral*, sobre la presencia de Dios en la naturaleza, la existencia del bien como valor divino que se expresa en la naturaleza del hombre, la interpretación científica de los hechos y su relación con la ética, la concepción de formar el ambiente porque condiciona las conductas sociales y la consideración del trabajo del aula dirigido a satisfacer las necesidades reales de la vida han llevado a considerarlo un ecléctico (Ortiz, 1989, pp. 118-119).

### Algunas reflexiones finales

Al señalar brevemente la acción de estos pedagogos argentinos, políticos y maestros, cabe preguntarse por qué considerarlos pioneros. No hay otra respuesta que la de reflexionar sobre su accionar y destacar que sus propuestas filosóficas y pedagógicas se adelantaron a las reformas, en el siglo XX, de la escuela nueva en Argentina. Además, esas propuestas permiten superar, como ya se expresó, la discusión reduccionista de escuela vieja vs. escuela nueva.

Estos optimistas de la segunda parte del siglo XIX, en la República Argentina, participaron con sus acciones de la formación y consolidación del sistema educativo nacional (Martínez Paz, 1979) y abrieron el campo educativo a las reformas pedagógicas de educación nueva, que se desarrollaron, especialmente, en el ámbito de la escuela pública.

Los aportes que postularon estos pioneros y que hoy se reconocen son:

- la búsqueda de una pedagogía de corte integral, a partir de las ideas de Fröebel y Pestalozzi y la valoración del alumno como ser libre;
- el principio político de educación para todos y estado docente;
- los principios pedagógicos de autonomía escolar y autogobierno, disciplina suavizada y coeducación;
- la organización de reuniones de corte científico como los congresos de maestros;
- la producción de la primera revista pedagógica-didáctica;
- la influencia krausista de la lección de cosa a través de los paseos escolares;

- la exposición de los trabajos individuales y grupales de los alumnos; y
- la organización de diferentes actividades escolares por los alumnos, entre otros.

Todas premisas pedagógicas que se encontraron establecidas en el ideario de los treinta principios de escuela nueva redactado por Adolphe Ferrière (1928). Eran propuestas que expresaban posiciones democráticas y que lograron mantenerse, durante toda la década de 1930, en una parte del sector medio argentino (Puiggrós, 1991, p. 9).

Ahora cabe pensar: ¿Qué escuela en la actualidad que busque la integración de sus alumnos y la inclusión desconocería esos principios? ¿Qué escuela

la que promueva la formación de proyectos de vida en sus alumnos no trabaja en función de esas líneas pedagógicas?

Finalmente, es intención de este artículo destacar que la investigación sobre nuestros docentes renovadores y sus acciones debe continuar, porque probablemente han quedado otros maestros en el silencio que, como los pioneros aquí destacados, intentaron reformas o innovaciones desde la flexibilidad que otorgaba el sistema educativo nacional.

**Original recibido: 01-03-2012**

**Original aceptado: 03-04-2013**

## Referencias bibliográficas

*Anales de la educación común* (Vols. 3-4) (1865-1867). Buenos Aires: Imprenta Tipográfica de Pablo E. Coni.

Botana, N. (1996). *Domingo Faustino Sarmiento. Una aventura republicana*. Buenos Aires: FCE.

Cútodo, V. (1975). *Nuevo diccionario biográfico argentino*. Buenos Aires: Elche.

Debenedetti, E. (1974). Carmen de Patagones y la enseñanza primaria. En *Segundo congreso de historia de los pueblos de la provincia de Buenos Aires (1972)*. La Plata: A.H.B.A.

Del Pozo Andrés, M. (2002). El movimiento de la escuela nueva y la renovación de los sistemas educativos. En A. Tiana Ferrer, G. Ossenbach Sauter & F. Sanz Fernandez (Coords.). *Historia de la educación (edad contemporánea)* (pp. 189-211). Madrid: U.N.E.D.

- Devés Valdez, E. (2003). *El pensamiento latinoamericano en el siglo XX*. Volumen 2. Buenos Aires: Biblos.
- Devoto, F. (2003). *Historia de la inmigración en la Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Dussel, I. (1997). *Currículo, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: FLACSO y UBA.
- Escolano Benito, A. (2002). La educación en la España de la Restauración y la Segunda República. En A. Tiana Ferrer, G. Ossenbach Sauter & F. Sanz Fernandez (Coords.). *Historia de la educación (Edad Contemporánea)* (pp. 233-253). Madrid: U.N.E.D.
- Ferrière, A. (1928). *La escuela activa*. Madrid: Publicaciones de la Revista Pedagógica.
- Fontana, E. (1973). Esquema hipotético para una historia de la educación argentina. *Revista Cuyo, tomo IX*, 153-217.
- Gálvez, M. (1961). *Vida de Hipólito Yrigoyen*. Buenos Aires: Hachette.
- Germani, G. (1968). *Política y sociedad en una época de transición*. Buenos Aires: Paidós.
- Gvirtz, S. (Comp.) (1996). *Escuela nueva en la Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Levene, R. (1939). *Fundación de escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires durante el gobierno escolar de Sarmiento, 1856-1861/1875-1881*. La Plata: Taller de Impresiones Oficiales.
- Luna, F. (1964). *Yrigoyen*. Buenos Aires: Desarrollo.
- Luna, F. (1997). *Sarmiento y sus fantasmas. Encuentros imaginarios*. Buenos Aires: Atlántida.
- Mantovani, J. (1950). *Épocas y hombres en la educación argentina*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Marín Ibañez, R. (1990). *Principios de la educación contemporánea*. Madrid: RIALP.
- Martínez Paz, F. (1979). *La educación argentina*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Mercante, V. (1917). El educacionista Pedro Scalabrini. *Revista de Filosofía, Año III, N° 1*, 75-78.
- Miguens, S. (2004). *Cómo se atreve. Una vida de Juana Paula Manso*. Buenos Aires: Sudamericana.

Ortiz, E. (1989). El krausismo en el marco de la historia de las ideas y de la ciencia en Argentina. En Fundación Friedrich Ebert, Instituto Fe y Secularidad. *El krausismo y su influencia en América Latina* (pp. 99-135). Madrid: Fundación Friedrich Ebert, Instituto Fe y Secularidad.

Oyhanarte, H. (1916). *El hombre*. Buenos Aires: L. J. Rosso.

Pró, D. (1973). *Historia del pensamiento filosófico argentino*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Filosofía, Universidad Nacional de Cuyo.

Puiggrós, A. (dir.). (1991). *Historia de la educación argentina. Sociedad civil y Estado*. Tomo III. Buenos Aires: Galerna.

Rodríguez, C. (1943). *Yrigoyen. Su revolución política y social*. Buenos Aires: La Facultad.

Roig, A. (2006). *Los krausistas argentinos*. Buenos Aires: El Andariego.

Rojas, R. (1909). *La restauración nacionalista. Notas sobre educación*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Talleres Tipográficos de la Penitenciaría Nacional.

Romero, J. L. (1992). *Las ideas políticas en Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sarmiento, D.F. (1948). *Educación popular. Obras Completas*. Vol 11. Buenos Aires: Luz del Día.

Tedesco, J. C. (1986). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.

Terigi, F. (1991). El caso Vergara. Producción y exclusión en la génesis del sistema educativo argentino. En A. Puiggrós (Dir.). *Historia de la educación argentina. Sociedad civil y Estado*. Tomo II (pp. 225-256). Buenos Aires: Galerna.

Vergara, C. (1913). *Nuevo mundo moral*. Buenos Aires: Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco.