

Experiencias de la Escuela Nueva en Mendoza (Argentina). Vínculos entre pedagogía y arquitectura

Experiences of the New School in Mendoza (Argentina). Connections between pedagogy and architecture

Isabel Durá Gúrpide*

Resumen

El trabajo busca aportar a los estudios sobre la Escuela Nueva a partir del análisis de experiencias desarrolladas en la provincia de Mendoza (Argentina) y su concreción material en edificios escolares en la primera mitad del siglo xx. Si bien esta experiencia se acota con frecuencia al periodo 1926-1936, el estudio pretende trascender esta periodización y atender también a episodios previos y posteriores que den cuenta de la continuidad del proceso de transformación educativa y del impacto de estas ideas y prácticas en el contexto local, así como a las trayectorias de sus principales promotores y sus relaciones con el movimiento internacional. Se atenderán a tres iniciativas educativas y a su correlación espacial: el Primer Kindergarten de Mendoza (1910-1914), la Escuela Nueva en la educación provincial (1926-1936) y las Escuelas Municipales de Godoy Cruz (1936-1942).

Palabras clave: Escuela Nueva, historia de la educación, arquitectura, difusión de conocimientos, edificios escolares.

* Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Inchusa-Conicet) y Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. ORCID: [<https://orcid.org/0000-0003-1475-3372>]. Correo electrónico: [jdurag@mendoza-conicet.gob.ar].

Cómo citar este artículo:

Durá Gúrpide, I. (2026). Experiencias de la Escuela Nueva en Mendoza (Argentina). Vínculos entre pedagogía y arquitectura. *Revista Mexicana de Historia de la Educación, Dossier*, 2026, 159-188. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v14i27.717>



Abstract

This paper seeks to contribute to the study of the New School by analyzing experiences developed in the province of Mendoza, Argentina, and their material implementation in school buildings during the first half of the 20th century. While the experience of the New School in Mendoza has often been confined to the period between 1926 and 1936, the study aims to transcend this temporal framework and address earlier and later episodes that reflect the continuity of the educational transformation process and the impact of these ideas and practices in the local context, as well as the trajectories of its main promoters and their relationships with the international movement. Three educational initiatives and their spatial promotion will be addressed: the First Kindergarten of Mendoza (1910-1914), the New School in provincial education (1926-1936) and the Municipal Schools of Godoy Cruz (1936-1942).

Keywords: *New School, history of education, architecture, circulation of knowledge, school building.*

Introducción

La Escuela Nueva, surgida a finales del siglo XIX en Europa, fue un movimiento pedagógico que impulsó una revisión exhaustiva del sistema educativo tradicional y alcanzó una proyección internacional. Su enfoque situaba al estudiante en el centro del proceso educativo, enfatizaba la participación activa, el aprendizaje a partir de la experiencia y la importancia del desarrollo integral. Entre los referentes más influyentes de este movimiento destacan Ovide Decroly, María Montessori, Adolphe Ferrière, John Dewey y William H. Kilpatrick, por el rol que desempeñaron en la difusión de sus principios. A pesar de existir consensos sobre una caracterización común de la Escuela Nueva, se reconoce al mismo tiempo su heterogeneidad y complejidad, vinculada con procesos de transformación cultural y política (Pineau, Dussel y Caruso, 2001; Tiana, 2008; Carli, 2004; Frechtel, 2023a).

Este movimiento integró distintas propuestas y métodos, originados en iniciativas individuales o de pequeños grupos, de carácter local, pero al mismo tiempo en sintonía con la renovación pedagógica global. El proceso de internacionalización de las ideas de la Escuela Nueva se dio desde sus primeras manifestaciones y se intensificó en las primeras décadas del siglo XX. En este contexto, la creación de la Liga Internacional para la Educación Nueva en 1920 fue fundamental para la definición y fortalecimiento de una identidad común, a partir del establecimiento de criterios para su adhesión y la divulgación de sus

principios mediante congresos, viajes y publicaciones (Tiana, 2008; Carli, 2004; Frechtel, 2012 y 2023).

En Argentina, la difusión de las ideas de la Escuela Nueva comenzó en las primeras décadas del siglo xx. Experiencias progresistas del normalismo, antecedentes próximos y el contexto político y cultural del país propiciaron la recepción de las ideas escolanovistas y el desarrollo de experiencias locales (Carli, 2004; Frechtel, 2023a; Gvirtz, 2019; Fontana, 1993). Los maestros argentinos conocieron la Escuela Nueva por distintas vías, como publicaciones, viajes y visitas de referentes internacionales (Carli, 2004; Frechtel, 2021 y 2023b). Un ejemplo significativo fue la revista *La Obra*, fundada en 1921 por un grupo de maestros, que tuvo una amplia circulación y fue incorporada a la Liga Internacional para la Educación Nueva. Por otro lado, aunque el Consejo Nacional de Educación no adoptó los principios de la Escuela Nueva, su revista *El Monitor de la Educación Común* publicó artículos al respecto de docentes locales, lo que revela la importante extensión de estas ideas (Finocchio, 2009; Durá, 2016).

En cuanto a la implementación de los postulados de la Escuela Nueva, diversos estudios dan cuenta de experiencias desarrolladas en distintas regiones del país, impulsadas principalmente por docentes como Clotilde Guillén de Rezzano, en Buenos Aires, Florencia Fossatti, en Mendoza, Olga y Leticia Cossettini, en Rosario y Celia Ortiz Arigós de Montoya y María del Carmen Rodríguez, en Paraná (Carli, 2004; Frechtel, 2023a; Gvirtz, 2019; Lúquez, 2022; Bianco, 1996; Rodríguez y Petitti, 2021). Algunas de estas experiencias fueron apoyadas por estados provinciales o municipios, mientras que otras se trataron de prácticas independientes. También se ha destacado el rol de maestros progresistas en las escuelas normales —Celia Ortiz Arigós, Dolores y Bernardina Dabat—, en cargos de gestión estatal como mecanismo para influir en los sistemas educativos —Fossatti, Juan Mantovani, Jorge Pedro Arizaga, José Rezzano— y en la difusión de ideas mediante publicaciones y la participación en redes internacionales —Rezzano, Guillén, Prudencio Oscar Tolosa, Lorenzo Luzuriaga— (Carli, 2004; Frechtel, 2023a; Mosso, 2019).

Aunque el auge de la Escuela Nueva en Argentina se dio principalmente en las décadas de 1920 y 1930, se reconocen antecedentes y experiencias posteriores que dan cuenta de su continuidad e, incluso, su incidencia en los sistemas educativos actuales (Carli, 2004; Frechtel, 2023a; Fontana, 1993; Gvirtz, 2019; Durá, 2020; Catanneo, 2021). El análisis de experiencias concretas, ligadas a la trayectoria de sus actores y su red de vínculos, permitirá comprender la complejidad de la Escuela Nueva en Argentina y aportar a la historia de la educación y, también, a la historia intelectual.

Por otro lado, la Escuela Nueva en Argentina dejó su huella en la cultura material, un aspecto que ha adquirido relevancia en los estudios recientes sobre la historia de la educación (Dussel, 2019; Escolano, 2020; Viñao, 2021; Cattaneo y Espinoza, 2018). Materiales didácticos, mobiliario y edificios escolares se vieron transformados por las nuevas ideas pedagógicas y, al mismo tiempo, las hicieron posibles. Los principios fundacionales de la Escuela Nueva hacían referencia a su dimensión espacial —atmósfera familiar, estética y acogedora, relación con espacios al aire libre y la agrupación de alumnos en pabellones— y, además, la condición práctica de su formación y el protagonismo que adquiriría el alumno en el proceso educativo demandaban una reformulación del aula tradicional.

Los arquitectos participaron en la renovación educativa desde su disciplina, que experimentaba también un proceso de modernización de alcance internacional en el que la definición de los espacios estaría estrechamente ligada a su función. La medicina higienista influyó asimismo en el proceso de transformación del edificio escolar y, a su vez, se alineó con las demandas del ámbito educativo, tales como la mejora de las condiciones ambientales del aula —dimensiones suficientes, ventilación cruzada, iluminación uniforme— y su conexión con los espacios exteriores. En este marco, surgieron nuevos modelos edilicios organizados en pabellones, con aulas amplias y flexibles, bien ventiladas e iluminadas y conectadas a jardines (Châtelet, 2003; Burgos, 2007; Hertzberger, 2008; Durá, 2013, 2020; Cattaneo, 2021). En el proceso de extensión de los nuevos edificios educativos se dio, por un lado, la colaboración entre arquitectos y pedagogos en proyectos específicos y, por otro, la circulación de obras de referencia dentro de la propia disciplina de la arquitectura que atendieron a la renovación educativa e influyeron en el diseño de otras.

Esta Nueva Arquitectura Escolar fue difundida por medio de publicaciones periódicas y libros (Vischer-Dresden, 1931; van Gonzenbach, Moser y Schohaus, 1933), congresos internacionales —como los Congresos Internacionales de Escuelas al Aire Libre iniciados en 1922 y los Congresos Internacionales de Arquitectura Moderna (CIAM) en 1928— y exposiciones como *Der neue Schulbau*, organizada por la sección suiza de los CIAM en 1932 y presentada en Zürich, Basel, Madrid y Barcelona, y *Modern Schools*, organizada por el Royal Institute of British Architects en 1937 en Londres (Durá, 2013). Algunos de los edificios escolares que se convirtieron en referentes fueron: la escuela Uffculme en Birmingham, Inglaterra, de Cossins, Peacock y Bewlay (1911); las escuelas de Hilversum, Países Bajos, de Willem M. Dudok (1921-1930); la escuela Bornheimer Hang en Frankfurt, Alemania, de Ernst May (1927); la escuela en Cliostraat, Ámsterdam,

de Jan Duiker (1929-30); la escuela de Arnhem, Países Bajos, de Hendrick B. van Broekhuizen (1930); la escuela Karl Marx en Villejuif, París, de André Lurcat (1931-33); la escuela en Suresnes, París, de Eugene Beaudoin y Marcel Lods (1935-36); y la escuela Corona en Los Ángeles, Estados Unidos, de Richard Neutra (1935) (Châtelet, 2003; Hertzberger, 2008; Burgos, 2007; Durá, 2013, 2016).

En Argentina, los cambios pedagógicos también se vieron reflejados en los edificios escolares, principalmente en la década de 1930, en el marco de la concreción de planes de construcción de escuelas provinciales y de la transformación que experimentó la disciplina de la arquitectura. Cattaneo (2021) destaca la escuela y jardín de infantes modelo del Jockey Club en la ciudad de Buenos Aires, proyectada por los arquitectos Gregorio Sánchez, Ernesto Lagos y Luis María de la Torre en 1929, como un ejemplo temprano que se alineó con los principios de la Escuela Nueva, con influencias directas de Friedrich Froebel y María Montessori. Este edificio fue visitado por Ferrière en su viaje por América Latina, quien resaltó sus cualidades espaciales (Cattaneo, 2021).

Distintos estudios han abordado las escuelas provinciales construidas en Rosario, Córdoba y Mendoza en la década de 1930, asociándolas con la conformación de los estados provinciales, con las políticas públicas y con la transformación del campo disciplinar de la arquitectura (Cattaneo, 2015a y b; Espinoza, 2005; Grementieri y Shmidt, 2010; Raffa, 2020). Si bien estos antecedentes no se han referido a una relación directa de estos edificios con postulados pedagógicos concretos, el estudio de estos proyectos deja ver la introducción de cambios respecto a modelos anteriores propicios para las nuevas corrientes educativas, lo que apunta a la vinculación de los nuevos espacios escolares con las nuevas corrientes pedagógicas.

Con base en esto, se propone aportar a los estudios sobre la Escuela Nueva a partir del análisis de experiencias desarrolladas en la provincia de Mendoza, Argentina, y su concreción material en edificios escolares en la primera mitad del siglo xx. Si bien la experiencia de la Escuela Nueva en Mendoza se ha acotado al periodo 1926-1936 (Lúquez, 2022; Fernández, 2024), el trabajo pretende trascender a esta periodización y atender también a episodios previos y posteriores que den cuenta de la continuidad del proceso de transformación educativa y el impacto de estas ideas y prácticas en el contexto local, así como a las trayectorias de sus principales promotores y sus relaciones con el movimiento internacional. Se atenderá a tres iniciativas educativas y a su correlación espacial, dando cuenta de las particularidades locales, las diferentes vías de difusión de las ideas renovadoras y de las posibilidades del vínculo entre educación y arquitectura. Para

ello, se consultará bibliografía específica y fuentes primarias, como prensa local, publicaciones oficiales, fotografías y planos originales de los edificios.

Los casos seleccionados responden a tres experiencias educativas destacadas que fueron acompañadas por propuestas espaciales que, al mismo tiempo, fueron significativas en el desarrollo del campo disciplinar de la arquitectura. El Primer Kindergarten de Mendoza, creado en 1910, supone una experiencia temprana en la aplicación en Argentina de las teorías de Froebel cuyo programa educativo y edificio fueron pensados de manera conjunta. Más tarde, la experiencia escolanovista de escala provincial (1926-1936) fue acompañada por dos iniciativas de construcción de escuelas, reconocidas desde el ámbito de la arquitectura pero que aún requieren un estudio sobre su vínculo con la renovación pedagógica. Por último, se tratará la experiencia de las Escuelas Municipales de Godoy Cruz (1936-1942), dando cuenta de la continuidad de las prácticas escolanovistas en Mendoza y, aunque no se concretaron edificios asociados, se dio una importante interacción con el espacio urbano, otro de los aspectos en los que la Escuela Nueva incidió en el campo de los arquitectos.

El estudio de casos se desarrolla mediante una investigación cualitativa, estructurada en torno a los ejes de análisis propuestos (Stake, 1998). Los tres casos analizados resultan relevantes para el abordaje de la temática y permiten evidenciar la continuidad de experiencias vinculadas a la Escuela Nueva en Mendoza. Sin embargo, la experiencia de carácter provincial adquiere una centralidad particular en el desarrollo del presente estudio, debido a su mayor alcance, su prolongada duración temporal y su coincidencia con la construcción significativa de infraestructura educativa.

El Primer Kindergarten de Mendoza

El 10 de mayo de 1910, se inauguró el Primer Kindergarten en la Capital mendocina, un establecimiento pionero en la aplicación de las teorías de Friedrich Froebel, uno de los precursores de la Escuela Nueva. Para la elaboración de su programa educativo se acudió a Sarah Chamberlain de Eccleston —maestra estadounidense especializada en kindergarten— y a su discípula, la mendocina Custodia Zuloaga, que quedó al frente de la dirección del centro. Esta iniciativa fue acompañada de la construcción de un edificio pensado de manera específica para el proyecto educativo que fue encargado al estudio bonaerense Gire-Molina Civit.

La creación del kindergarten mendocino se enmarca en un periodo que Fontana (1993) define como una etapa organizativa y de auge educacional en la provincia, comprendida de 1904 a 1917, en la que estuvieron a cargo de la Dirección General de Escuelas de manera sucesiva los primeros profesores normales de la provincia, egresados de la Escuela Normal de Paraná: Emilio Jofré, Jerónimo Simón Semorille y Manuel Pacífico Antequeda.¹ La creación del kindergarten se ha atribuido a una iniciativa del gobernador provincial Emilio Civit y la gestión de su puesta en marcha estuvo a cargo de Semorille que, además, en los dos años que ocupó la dirección de la repartición educativa, de 1910 a 1912, creó 50 escuelas primarias, una escuela industrial para niñas, la Escuela Normal Provincial José Federico Moreno, el Museo de Historia Natural, las escuelas auxiliares, el Cuerpo Médico Escolar, introdujo en las escuelas la enseñanza de la dactilografía y la gimnasia con profesores especializados y promovió la educación estética nombrando profesores de música y canto (Fontana, 1993).

Semorille convocó a Sarah Chamberlain de Eccleston para la creación del kindergarten de Mendoza, especialista en el sistema Froebel y principal referente en el país en este nivel educativo que contaba con experiencia en la dirección de este tipo de centros y en la formación especializada de maestras en Minnesota, Estados Unidos, y en Argentina, en las ciudades de Paraná, Corrientes y Buenos Aires (UNIFE, 2012). Es posible que Semorille hubiese coincidido con ella en la Escuela Normal de Paraná y que las maestras estadounidenses Mary Olive Morse y Margaret Louis Collord, que ejercían los cargos de directora y subdirectora de la Escuela Normal de Maestras de Mendoza en ese momento, hubieran promovido este contacto, debido al vínculo que mantenían las maestras estadounidenses afincadas en Argentina (Rodríguez, 2022; Ramos, 2021).

También se convocó para la elaboración del proyecto del kindergarten a Custodia Zuloaga, referente local en educación preescolar, que quedaría a cargo de la institución. Zuloaga había egresado como maestra normal nacional de la Escuela Normal de Maestras de Mendoza en 1889, inició su actividad en la Escuela N° 1 de Luján de Cuyo y después, entre 1890 y 1892, se desempeñó como maestra auxiliar del kindergarten de la Escuela Normal. Con el propósito de especializarse, cursó el profesorado de kindergarten en la Escuela Normal de Paraná de 1893 a 1894, donde se formó con Chamberlain. En 1884, volvió a Mendoza y fue designada directora del kindergarten de la Escuela Normal

¹ La Escuela Normal de Paraná fue la primera institución normalista nacional fundada en el país, fue pionera en varios aspectos y contribuyó a la extensión de ideas de la Escuela Nueva (Rodríguez y Petitti, 2021).

de Maestras, cargo que ejerció hasta 1896. En 1897, fue convocada por Chamberlain para trabajar en la escuela Normal de Profesores de Kindergarten de la Ciudad de Buenos Aires, donde desempeñó funciones de secretaria académica y docente (Ceverino, 1999).

Si bien el proyecto concretado en 1910 se denominó Primer Kindergarten de Mendoza, éste suponía el primero de gestión provincial, pero existía un antecedente en la provincia, el ya mencionado kindergarten anexo a la Escuela Normal de Maestras creado en 1889. Este jardín infantil había sido una iniciativa de la directora de la Escuela Normal, la estadounidense Sara A. Cook, animada por la experiencia de Chamberlain en Paraná. Su primera directora fue la también maestra estadounidense Sara Eleonor Lobb y, como se ha señalado, Zuloaga se desempeñó en esta institución primero como maestra auxiliar y luego como directora (Rodríguez, 2020, 2022; Ceverino, 1999). Según Ceverino: “En 1892 se realiza en Chicago una exposición educativa a la que concurre la Escuela Normal con fotografías y materiales relacionados con la labor del kindergarten en cuya elaboración participa Custodia Zuloaga. Esta presentación es premiada con un diploma y una medalla” (1999: 39).

Así, supone una experiencia notable previa de implementación del sistema Froebel en Mendoza vinculada con Chamberlain y Zuloaga que da cuenta de un proceso de continuidad.

El kindergarten provincial se planteó como un proyecto autónomo y de gran envergadura. En este caso, Chamberlain no sólo diseñó el programa educativo sino también tuvo la oportunidad de incidir en el diseño de sus instalaciones construidas de manera específica para este propósito. Si bien Chamberlain había podido equipar jardines infantiles en el país anteriormente con material didáctico traído del extranjero, ahora podría contribuir también en la definición de sus espacios y concretar un proyecto educativo integral.

La construcción del kindergarten se enmarca en un plan de obra pública promovido por el gobernador provincial Emilio Civit entre 1907 y 1910. En 1908, se evaluó la situación de la instrucción pública de Mendoza, lo que reveló un importante déficit de equipamiento escolar —alrededor de 90% de escuelas eran inadecuadas para su uso— y la carencia de instituciones de educación preescolar (Gobierno de Mendoza, 1910). A partir de este diagnóstico se propuso la construcción de cuatro grandes escuelas en la Capital, otras ocho de tipo intermedio para núcleos periféricos de población y un kindergarten; aunque sólo llegó a concretarse este último (Gobierno de Mendoza, 1910; Cirvini, 2011).

El proyecto del edificio del kindergarten se encargó a la firma bonaerense Gire-Molina Civit, conformada por el arquitecto francés Joseph Gire y el ingeniero civil Juan Molina Civit, sobrino del gobernador mendocino. Juan Molina Civit había realizado obras en Mendoza previamente, como funcionario del Ministerio de Obras Públicas de la Nación, entre éstas, la Escuela Nacional de Vitivinicultura y el Colegio Nacional. Junto a Joseph Gire, durante el gobierno de Emilio Civit, además del kindergarten llevaron a cabo en Mendoza distintas intervenciones en el Parque del Oeste y elaboraron proyectos de edificios institucionales, aunque no llegaron a construirse. Gire y Molina Civit también realizaron edificios educativos en otras provincias: las escuelas del Centenario en Paraná, Santiago del Estero, San Juan, La Rioja y Catamarca (Cirvini, 2004).

Para la construcción del kindergarten se destinó un amplio terreno, equivalente a dos manzanas, limitado por las calles Belgrano, Sarmiento, Montevideo y Alto Godoy (actual Tiburcio Benegas), en el límite oeste de la ciudad y junto al ferrocarril. Esta posición periférica permitió pensar el edificio en estrecho vínculo con el entorno natural. Además, la amplia superficie destinada para el proyecto posibilitó definir un edificio abierto hacia el exterior en la totalidad de su perímetro, en contraste con las escuelas urbanas existentes cuyos espacios se volcaban hacia patios interiores.

El edificio adoptó una solución compacta —una única construcción que contenía todo el programa educativo— con una volumetría fragmentada en la que se reconocía desde el exterior espacios de distintas características para diferentes funciones. En el centro se dispuso un salón de 800 m² (20 x 40 m) y gran altura pensado para clases especiales, celebraciones y recreo cubierto. Este salón central se conectaba con cuatro aulas en sus esquinas, volúmenes de escala más contenida. En los laterales del edificio se localizaban espacios complementarios de menor altura que permitían la entrada de luz cenital en el espacio central.

El acceso principal se situaba en el lado este, junto a la calle Belgrano, y estaba resaltado por una esbelta torre. Junto a la entrada estaban la dirección, la sala de maestros, una sala de espera y un guardarropa. Se dispuso también un salón comedor en el lado norte, aseos en el lado oeste y galerías abiertas en los lados sur y oeste. Los jardines se diseñaron también como recursos pedagógicos para la enseñanza al aire libre e incluyeron fuentes y estanques, pequeñas plazas con juegos, un laberinto, un pequeño bosque y un teatro infantil con capacidad para 300 niños. Incluso, se planteó incorporar un tren infantil con 1 km de recorrido (Cirvini, 2011). El edificio se equipó con mobiliario acorde al tamaño infantil y con material didáctico específico del sistema Froebel, mesas de arena y vitrinas.

El proyecto inicial de Gire-Molina Civit, si bien tenía la misma concepción espacial que la versión definitiva, se planteó como un edificio neoclásico con una solución constructiva de estructura de hierro autoportante y muros dobles de mampostería de ladrillo zunchados, de manera similar a las escuelas del centenario construidas por los mismos autores con anterioridad y en línea con las Escuelas Palacio de la época.² No obstante, el edificio adoptó finalmente una arquitectura pintoresca y se concretó con una construcción liviana, de un entramado de madera y tabiques de un aglomerado de corcho, apoyada sobre un zócalo de piedra y con abundantes ventanas (Cirvini, 2011). Cabe señalar que, en aquella época, la arquitectura pintoresca se relacionaba con los ambientes campestres y, además, era la que predominaba en los edificios escolares de los principales focos de la renovación educativa. Esto manifiesta la búsqueda de una arquitectura que respondiera a los principios froebelianos de manera integral.

El kindergarten se convirtió en un establecimiento modelo para su época, tanto por su programa educativo como por el edificio que ocupaba, y alcanzó reconocimiento a nivel nacional y en el extranjero. En 1913, Zuloaga dio a conocer el proyecto educativo del kindergarten en la Exposición Universal de Gante, en Bélgica, donde el establecimiento obtuvo una medalla de oro y su directora una medalla de plata. Ese mismo año, participó en el Primer Congreso Nacional del Niño celebrado en Buenos Aires y el kindergarten fue premiado con un diploma de honor. En 1915, se envió material sobre el kindergarten a la Exposición Internacional de San Francisco, California, en Estados Unidos, donde fue reconocido con una medalla de plata (Ceverino, 1999).

El kindergarten se convirtió también en un atractivo para los que visitaban Mendoza. El 20 de noviembre de 1913, Theodore Roosevelt, ex presidente de Estados Unidos, lo visitó en su paso por la provincia y, a su regreso a Estados Unidos, les envió una nota de felicitación por las características del centro (Ceverino, 1999). También en 1913, lo visitó John Foster Fraser, escritor escocés conocido por recorrer el mundo en bicicleta y escribir sobre sus viajes. En su libro *The Amazing Argentine. A new land of enterprise* se refirió al kindergarten mendocino: "This kindergarten is, so far as my knowledge goes, unmatched in the world. It was not the size that impressed me, but the thought-out plans to provide everything to attract and stimulate the young intelligence. Beauty is the basis, not only in the schoolrooms but in the theatre and playgrounds" (1914: 205).

² Ampliar sobre las "Escuelas Palacio" en Brandáriz (1998), Grementieri y Schmidt (2010) y Cirvini (2011).

Ceverino (1999: 41) señala: “Que se estableciera en Mendoza una institución de estas características casi paralelamente a su iniciación en las capitales más importantes del mundo, es una actitud altamente progresista y de avanzada de las autoridades gubernamentales y escolares”. No obstante, esta vanguardista institución despertó en el contexto local opiniones encontradas, y el entusiasmo mostrado por ciertos sectores contrastó con opositores que, según la propia Zuloaga, dificultaron su subsistencia.³

Figura 1. Edificio del Primer Kindergarten de Mendoza



Fuente: Elaboración propia a partir de imágenes encontradas en el Archivo del Museo Cornelio Moyano; *La Nación*, junio de 1935; y Fraser (1914: 78).

En diciembre de 1914, el recién nombrado director general de Escuelas, Manuel Antequeda, resolvió trasladar al kindergarten de sus instalaciones originales y ubicarlo junto a la escuela de formación integral femenina Patricias Mendocinas. Se aludió a motivos pedagógicos, que cuestionaban el valor y la eficacia de la educación preescolar, y también a inconvenientes edilicios en relación con su uso como jardín infantil, su ubicación periférica, la peligrosidad de su cercanía a las vías del ferrocarril y su alto coste de mantenimiento respecto de otros niveles

³ *El Debate*, Mendoza, 1 de marzo de 1910, p. 3; *Los Andes*. Mendoza, 13 de diciembre de 1940, p. 10.

educativos que se consideraban de mayor importancia (Gobierno de Mendoza, 1915). Este informe dejaba patente la predilección de Antequeda por la enseñanza media, donde puso el mayor foco en su gestión.

Custodia Zuloaga siguió ejerciendo como directora del jardín de infantes hasta su jubilación, en 1935. En 1938, la institución recuperó su autonomía y recibió el nombre de Merceditas de San Martín, pero no tuvo edificio propio hasta 1983. Por otro lado, el edificio original del kindergarten pasó a funcionar como sede del Museo Educacional, continuando así su función educativa hasta que en 1945 fue demolido y sus terrenos parcelados y vendidos a particulares (Rusconi, 2009).

La experiencia de la Escuela Nueva en la educación provincial

En 1926, se inició en Mendoza una destacada experiencia educativa en el marco de la educación provincial. Ésta comenzó con la reforma educativa de Leopoldo Suárez, designado como interventor de la Dirección General de Escuelas de Mendoza por el gobernador provincial Alejandro Orfila, de la Unión Cívica Radical Leninista. A partir de un minucioso diagnóstico sobre la situación de la educación de Mendoza y su comparativa con experiencias de otras provincias y referentes internacionales, Suárez determinó una nueva organización escolar con el propósito de optimizar los recursos de la repartición y, al mismo tiempo, promover la profesionalización del magisterio. Atendió también a la extensión de la educación en zonas rurales y a la construcción de edificios escolares. Asimismo, aspiró a la mejora de la calidad educativa; para ello apoyó iniciativas de maestros renovadores y propuso la actualización de los programas de estudios con base en la enseñanza moderna que, según Suárez (1927), debía ser práctica, útil, experimental y positiva. Durante su desempeño, en 1926 y 1927, Suárez sostuvo un diálogo continuo con el magisterio —vínculo facilitado por su rol anterior como docente y director de la Escuela Nacional de Vitivinicultura— lo que enriqueció su propuesta educativa y favoreció la aceptación de sus reformas (Durá, 2025).

Cabe señalar como un factor clave en la renovación educativa de Mendoza la asistencia de la maestra María Elena Champeau, con el apoyo del gobierno provincial, a las conferencias dictadas por María Montessori en Buenos Aires, en septiembre de 1926. A su regreso a Mendoza, Champeau realizó una exposición acerca del Sistema Montessori a la que, en su primer día, “concurrieron alrede-

dor de cien maestros, los cuales siguieron con vivo interés las explicaciones dadas por Champeau”.⁴ Lúquez (2022) ha destacado de esta iniciativa la posición progresista que adquiriría el poder político mendocino en materia educativa. Además, Fernández (2024) ha señalado que las conferencias de Champeau motivaron la agrupación de docentes interesados en la innovación educativa.

Se han identificado también otros eventos que reflejan la actividad intelectual del magisterio: en septiembre de 1926, la educadora española María de Maeztu dio tres conferencias en el Teatro Independencia y, en marzo de 1927, se celebró un homenaje al pedagogo suizo Johann Heinrich Pestalozzi, ambos actos con una significativa asistencia del magisterio local.⁵

Las directrices establecidas por Suárez guiaron a la repartición educativa durante el gobierno de Orfila, que finalizó con la intervención del Poder Ejecutivo Nacional en diciembre de 1928. No obstante, los maestros renovadores recibieron apoyo oficial de gobiernos posteriores. En primer lugar, con Rafael Guevara al frente de la Dirección General de Escuelas, durante la Intervención Federal de José María Rosa (1930-1932) del Partido Demócrata Progresista; y, posteriormente, con Enrique L. Day a cargo de la misma repartición educativa, durante el Gobierno Provincial de Ricardo Videla (1932-1935), del Partido Demócrata de Mendoza. En este periodo, docentes renovadores ocuparon cargos de relevancia en la administración pública —fueron inspectores Lázaro Schallman, Florencia Fossati, María Elena Champeau y José León Aguilera—, lo que contribuyó a concretar reclamos gremiales, como la aprobación de un nuevo Escalafón Docente, y a extender las ideas de la Escuela Nueva.

Si bien algunos estudios han destacado a Fossati como referente de la renovación educativa de Mendoza (Fontana, 1993; Alvarado, 2020; Frechtel, 2023a) —debido a su actividad gremial y política además de educativa y de difusión—, la experiencia mendocina de la Escuela Nueva fue impulsada por un grupo más amplio de maestras y maestros, formados principalmente en la Escuela Nacional de Maestras Nicolás Avellaneda —mencionada previamente por su vínculo con la introducción del kindergarten en la provincia— y su continuadora a partir de 1914, la Escuela Normal Mixta Tomás de Godoy Cruz. Algunos de ellos completaron su formación en instituciones de otras provincias, como Fossati que obtuvo el título de profesora normal en la Universidad de La Plata, lo que contribuyó a la vinculación de la experiencia mendocina con una red mayor.

⁴ *Los Andes*, 31 de marzo de 1927, p. 5.

⁵ *La Quincena Social*, octubre de 1926, núms. 179-180; *La Quincena Social*, marzo de 1927, núm. 190.

Según Fossatti (1959), en ese periodo coincidieron el interés del magisterio por el mejoramiento de la enseñanza y la influencia de experiencias innovadoras de Europa y Estados Unidos. La introducción del método Montessori en los grados infantiles de varias escuelas de Mendoza constituyó el primer paso de una experimentación local. Además, las ideas del pedagogo belga Ovide Decroly captaron la atención de numerosos educadores mendocinos, que las incorporaron en los primeros grados para la organización de los contenidos y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

En ese contexto, se creó en septiembre de 1928 la agrupación de estudios pedagógicos Nueva Era⁶ cuyo proyecto proponía: “la divulgación de las nuevas corrientes pedagógicas con el objetivo de crear un ambiente favorable para su aplicación”, por medio de la prensa y conferencias públicas, y “preparar personal idóneo capaz de aplicar con conciencia científica los nuevos métodos”, mediante cursos de extensión.⁷ Entre sus integrantes estaban Néstor Lemos, María Elena Champeau, Florencia Fossatti, José A. Tossi, María Gómez, Rodolfo Sammartino, Enrique Ferrari, Delinda Codorniú, Catalina Palacios, Lidia Burhez, Carlina Gómez, Antonio Ferrer y Lázaro Schallman.⁸ La agrupación mantuvo contacto con grupos afines de Chile, Uruguay y, en Europa, principalmente de Francia y Suiza (Fossatti, 1959) y creó una biblioteca pedagógica.

Esta agrupación puso en funcionamiento la Escuela Experimental Nueva Era, en el marco de la educación pública provincial, en la que se ensayaron modernos métodos didácticos.⁹ La Dirección General de Escuelas de Mendoza autorizó su funcionamiento en abril de 1930, le asignó un local y nombró como director a Néstor Lemos y como maestras a Leonor Mathiot, Rosalía Orstein y Fanny Kiperman. Este mismo carácter experimental se adoptó, desde 1932, en la escuela complementaria Presidente Quintana, dirigida por Fossatti, con Carlos Quiroga, Ester Buzio y Américo D'Angelo entre sus docentes y que puso en marcha, entre otras prácticas innovadoras, los tribunales infantiles para promover la participación y autonomía de los alumnos.

La escuela Nueva Era tuvo una amplia aceptación y rápido crecimiento —en tres años completó el ciclo primario y pasó a funcionar con doble turno— y, en consecuencia, se trasladó a un edificio de mayor tamaño en la calle San Mar-

⁶ Con el mismo nombre que el suplemento dedicado a la Escuela Nueva de la revista *La Obra*.

⁷ *Los Andes*, 19 de septiembre de 1928, p. 13.

⁸ Se puede ampliar más la información sobre sus trayectorias en Lacoste (1993) y Lúquez (2022).

⁹ *Los Andes*, 9 de abril de 1930, p. 5.

tín, principal vía de la Ciudad de Mendoza. Lacoste (1993) señala que el éxito de esta experiencia tuvo que ver con tres aspectos: la filosofía de la Escuela Nueva, el plantel docente y el material didáctico. Respecto a este último, fue elaborado por el propio Lemos para adoptar una enseñanza práctica. Además, cabe referirse al aprovechamiento de la infraestructura disponible con el propósito de potenciar sus posibilidades educativas: se destinaron dos habitaciones de la vivienda del director como taller de imprenta, para que los niños elaboraran sus propios libros, y laboratorio de cría de gusanos de seda, para fomentar la observación de la naturaleza (Lacoste, 1993).

En la difusión de las ideas de la Escuela Nueva en Mendoza, las publicaciones periódicas locales desempeñaron un papel relevante. En 1927 y 1928, las maestras Fossatti y Champeau publicaron artículos sobre educación en la revista *La Linterna*, órgano de difusión del Círculo de Periodistas de Mendoza. En 1929, la agrupación Nueva Era lanzó la revista especializada *Ensayos* que, a partir de 1932, tuvo continuidad en *Orientación*. Estas publicaciones incluyeron textos de pedagogos destacados como Decroly, Mistral, Cèlestin Freinet y Ferrière, informes sobre reuniones pedagógicas nacionales e internacionales y experiencias educativas locales de interés.

También resultaron significativas las visitas de referentes pedagógicos a Mendoza. Por iniciativa del grupo Nueva Era, Clotilde Guillén de Rezzano presentó en 1929, en el teatro Municipal de Mendoza, los resultados de las experiencias educativas innovadoras llevadas a cabo en la Escuela Normal de Buenos Aires, de la cual era directora.¹⁰ Además, en 1930, Adolphe Ferrière visitó Mendoza como parte de su viaje de estudios por Sudamérica. Ferrière dio varias conferencias que despertaron el interés de docentes y del público general, y visitó las escuelas Sargento Cabral, en Guaymallén, y Coronel Rodríguez, en la Capital (Fernández, 2024). Ferrière destacó al “admirable cuarteto de pedagogos innovadores” formado por Florencia Fossatti, Elena Champeau, Néstor Lemos y Luis Codorníu Almazán, así como las experiencias educativas escolanovistas que se estaban llevando a cabo en Mendoza (Frechtel, 2021).

Es importante destacar la Exposición Internacional de Educación celebrada en Mendoza en 1932. Este evento contribuyó a la difusión local de la vanguardia educativa internacional y, al mismo tiempo, dio a conocer las experiencias provinciales. La elaboración de la exposición estuvo dirigida por Champeau e incluyó materiales proporcionados por instituciones de distintos países (Francia,

¹⁰ *Ensayos*, 1929, núms. 8-9, pp. 1-2.

Italia, Suiza, Austria, Rumanía, Alemania, Estados Unidos, Uruguay y Paraguay), de las provincias de San Juan y Buenos Aires y de 25 escuelas mendocinas.¹¹

El evento tuvo un especial impacto en el magisterio provincial y contribuyó a la extensión de las prácticas de la Escuela Nueva, incluso en las áreas más apartadas (Fossatti, 1959). Además, la muestra fue trasladada a la Capital Federal por iniciativa de la Confederación Nacional de Maestros. Se instaló en la Escuela Normal Roque Sáenz Peña y fue acompañada de conferencias a cargo de maestros mendocinos. La revista *Orientación* transcribió cartas y reseñas publicadas en medios nacionales que felicitaban a los organizadores de la muestra, destacaban la importancia y calidad de los materiales expuestos y reconocían los aportes particulares de los docentes mendocinos que, según señalaban, habían sabido adaptar la nueva educación al contexto provincial.¹²

El final de esta etapa se dio en 1936, momento en el que la agrupación de maestros perdió el apoyo estatal y fue apartada de sus puestos de dirección. No obstante, se detectan experiencias educativas de continuidad en la provincia. Algunas de ellas en escuelas concretas, pero también otras de carácter colectivo y especial incidencia como las escuelas municipales de Godoy Cruz.

La experiencia de la Escuela Nueva mendocina coincidió con la ejecución de dos planes de construcción de escuelas por distintos gobiernos provinciales. Si bien las experiencias vanguardistas de las escuelas Nueva Era y Presidente Quintana antes mencionadas tuvieron lugar en instalaciones que no habían sido pensadas para ese modelo educativo, se construyeron en este momento nuevos edificios con el propósito de ampliar la infraestructura escolar que introdujeron cambios respecto a los modelos existentes.

La construcción de edificios educativos provinciales a partir de 1928 en Mendoza no sólo acompañó al crecimiento de los principales núcleos urbanos sino también a la extensión de la educación en el territorio. Esto supuso un cambio significativo en las políticas educativas provinciales ya que, desde la aprobación en 1905 de la Ley 4874, o “Ley Láinez”, las provincias podían solicitar al gobierno nacional la creación de escuelas rurales y, como consecuencia, en las primeras décadas del siglo xx fue frecuente que las autoridades provinciales priorizaran la creación de escuelas urbanas mientras que el Consejo Nacional de Educación adquiriría un rol predominante en las áreas rurales.

¹¹ *Orientación*, 1932, núm. 1.

¹² *Orientación*, 1933, núm. 2, pp. 23-28.

El relevamiento de Suárez (1927) evidenció que los locales que ocupaban las escuelas —en su mayoría viviendas particulares alquiladas— eran inadecuados y la necesidad de construir nuevas instalaciones. Con base en esto, Suárez propuso un plan de escuelas provincial y detalló una primera etapa que atendía a los diferentes departamentos y que fue efectivizada por el gobierno de Orfila en los años 1927 y 1928.

En primer lugar, se construyeron las escuelas Juan Gregorio Las Heras, General José de San Martín, y Juan Pascual Pringles, en las cabeceras departamentales de Las Heras, San Martín y Santa Rosa. Esta labor continuó con la construcción de escuelas en las cabeceras departamentales más distantes de los principales núcleos urbanos: Primera Junta en La Paz, Galo Lavalle en Villa Tulumaya, Rufino Ortega en Malargüe, Matías Zapiola en San Carlos y López y Planes en Tunuyán. También se atendió a zonas de población dispersa con la construcción de las escuelas Gervasio Posadas en Barriadas, Junín, Julio Leónidas Aguirre en Villa Hipódromo, Godoy Cruz, y Juan José Castelli en Alto Verde, San Martín, entre otras. Además, se proyectó un edificio de gran envergadura para la escuela Guillermo Rawson de Godoy Cruz, cuya construcción se concluyó con posterioridad.

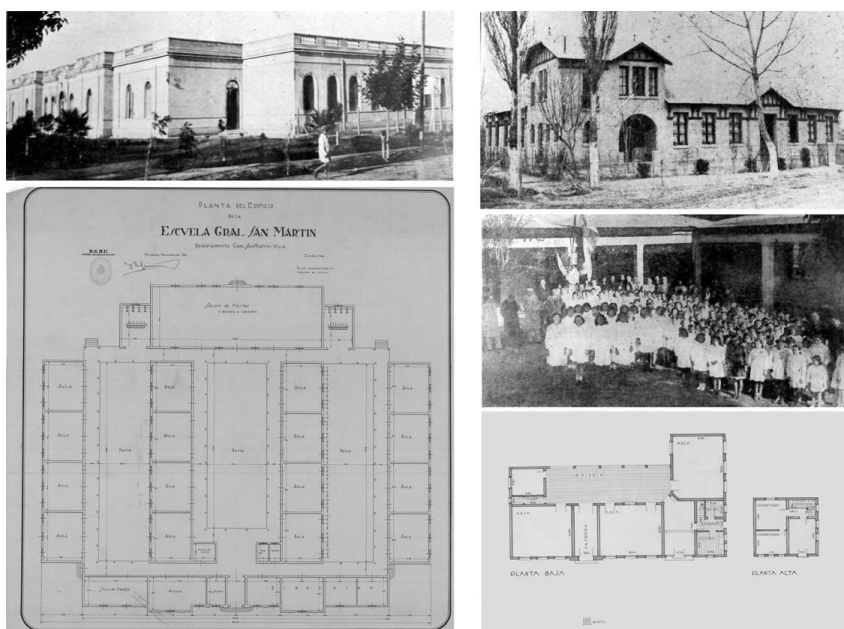
Las escuelas de San Martín, Las Heras, Santa Rosa y la escuela Rawson de Godoy Cruz respondieron a proyectos singulares, mientras que para el resto de escuelas se definió un proyecto-tipo, estrategia que facilitó su ejecución. Las escuelas fueron proyectadas por el ingeniero civil Miguel Eliseo Bialet Laprida, que contaba con experiencia en obra pública, y su ejecución estuvo a cargo de la empresa constructora F.H. Schmidt, especialista en construcciones con tecnologías modernas (Moretti, 2017).

Las escuelas que respondieron a proyectos singulares tuvieron en común su carácter monumental e impronta académica, en sintonía con las Escuelas Palacio. Éstas contaban, en todos los casos, con un acceso destacado enfrente a una plaza y aulas conectadas por galerías en torno a patios, y sus esquemas edilicios variaban según su número de aulas y la superficie del terreno disponible. La escuela General San Martín, de 16 aulas, contó con espacios complementarios acordes con los programas educativos modernos: un museo, una sala de canto y un espacio de grandes dimensiones pensado como salón de fiestas y recreo cubierto.

En contraste, las escuelas que respondían al proyecto-tipo adoptaron una arquitectura pintoresca ya que estaban diseñadas para su ubicación en áreas rurales: en las cabeceras departamentales de menor tamaño y en zonas de población dispersa. Se trataban de edificios de escala doméstica y vinculados con su en-

torno natural, características coincidentes con los principios fundacionales de la Escuela Nueva. Bialet Laprida optó para estas escuelas por una solución abierta hacia el paisaje, con un esquema en “L” en la variante de 3 aulas y en “C” en los casos que requerían 4 o más aulas. Las aulas estaban unidas por una galería que funcionaba como espacio de transición y recreo cubierto. Además, se integró la vivienda para el director en el mismo volumen de la escuela, en una de sus esquinas y en dos alturas. Esta estrategia rompía la simetría del conjunto, aportaba singularidad y ganaba presencia en el lugar.

Figura 2. Escuelas proyectadas por Bialet Laprida: escuela urbana General San Martín (izquierda), y rural, Juan Lavalle en Villa Tulumaya (derecha)



Fuente: Elaboración propia a partir de imágenes encontradas en *La Quincena Social*, 1939, núms. 484-485, s/p; 1942, núms. 551-552, s/p y núms. 553-553, s/p y planos del Archivo de la Dirección de Arquitectura de la Provincia de Mendoza.

Después, en 1932, los gobiernos mendocinos pertenecientes al Partido Demócrata Nacional emprendieron un ambicioso plan de construcción de infraestructura pública que incluyó la construcción de escuelas (Cattaneo, 2015a; Raffa, 2020). Los arquitectos Manuel y Arturo Civit —formados en Buenos Aires y con conocimiento de la vanguardia arquitectónica centroeuropea— estuvieron a car-

go de la Dirección de Arquitectura de la provincia de 1932 a 1943 y fueron los responsables de la elaboración de los proyectos (Raffa, 2017).

De manera coincidente con el desempeño de Enrique L. Day en la Dirección General de Escuelas provincial, se elaboró un plan de construcción de escuelas que contempló en su etapa inicial, a ejecutar en 1934, la concreción de la escuela Rawson de Godoy Cruz, proyectada con anterioridad, la construcción de una escuela urbana, la Justo José de Urquiza, en la Villa de Maipú, y nueve escuelas rurales: 25 de mayo en la Villa de San Rafael, Procesa Sarmiento en Coquimbito, Maipú, Simón Chaves en El Vergel y Presidente Derqui en Costa de Araujo, ambas en Lavalle, Francisco Arias en La Pega, Guaymallén (actualmente Lavalle), P. F. Rodríguez en El Carrizal, Luján, Javier de Rodríguez en El Borbollón, Las Heras, y Adolfo Calle en Nueva California, y España en Tres Porteñas, las dos en San Martín. Esta iniciativa se completó con la construcción posterior de las escuelas urbanas Daniel Videla Correas en Ciudad de Mendoza, Martín Güemes en Palmira, San Martín, y Guillermo Cano en San José, Guaymallén (Dirección General de Escuelas, 1935; Gobierno de Mendoza, 1938).

Los arquitectos Manuel y Arturo Civit elaboraron un proyecto singular para la escuela urbana Justo José de Urquiza y un proyecto tipo para las escuelas rurales. El proyecto de la primera se empleó después para la escuela Daniel Videla Correas, ambas situadas en terrenos en esquina de manzana, y las escuelas urbanas Martín Güemes y Guillermo Cano compartieron también un mismo proyecto. De esta manera, se acudió a la repetición de modelos como recurso para la optimización de los procesos constructivos en la extensión de la infraestructura educativa. El conjunto de proyectos se elaboró a partir de las mismas premisas y sus variaciones dependieron principalmente de la capacidad de alumnos requerida. Los arquitectos acudieron a una arquitectura racionalista, definida por aspectos funcionales, impulsada por la vanguardia de la disciplina como opción superadora de la arquitectura academicista.

La escuela Justo José de Urquiza, cuya construcción se finalizó en 1936, tuvo una especial repercusión en el ámbito disciplinar de la arquitectura a partir de su publicación en la *Revista de Arquitectura*, referente a escala nacional (Dirección de Arquitectura, 1941). La situación singular del edificio en un terreno en esquina de manzana y la duplicación del programa por la educación diferenciada por sexos requerida, llevó a los arquitectos a situar su acceso en una posición central. Se amplió la vereda en el chaffán para incorporar un espacio previo de acceso al edificio y se situó el salón de actos sobre la entrada, singularizando así este punto del edificio. Las aulas se distribuyeron en dos bloques de dos alturas

articulados por el acceso y situaron próximos a los límites de la manzana, con jardines entre el edificio y las veredas. Se buscó favorecer la iluminación uniforme y ventilación cruzada de sus espacios mediante la disposición de sus ventanas y la distinta orientación de los volúmenes de aulas derivó en variaciones en la disposición de sus huecos y la consecuente ruptura de la simetría del conjunto. La disposición del edificio en el límite del terreno permitió liberar un patio en el interior de manzana que incorporó en su diseño jardines, pérgolas y una pileta de natación; lo que revela la importancia asignada a los espacios al aire libre.

Los proyectos de las escuelas urbanas Martín Güemes y Guillermo Cano guardaron similitudes con el de las escuelas Justo José de Urquiza y Daniel Videla Correas. El volumen de acceso destacaba sobre el conjunto y se situaba en una posición central con dos pabellones de aulas a sus lados; sin embargo, en este caso seguía una misma alineación y los pabellones de aulas eran de una sola altura.

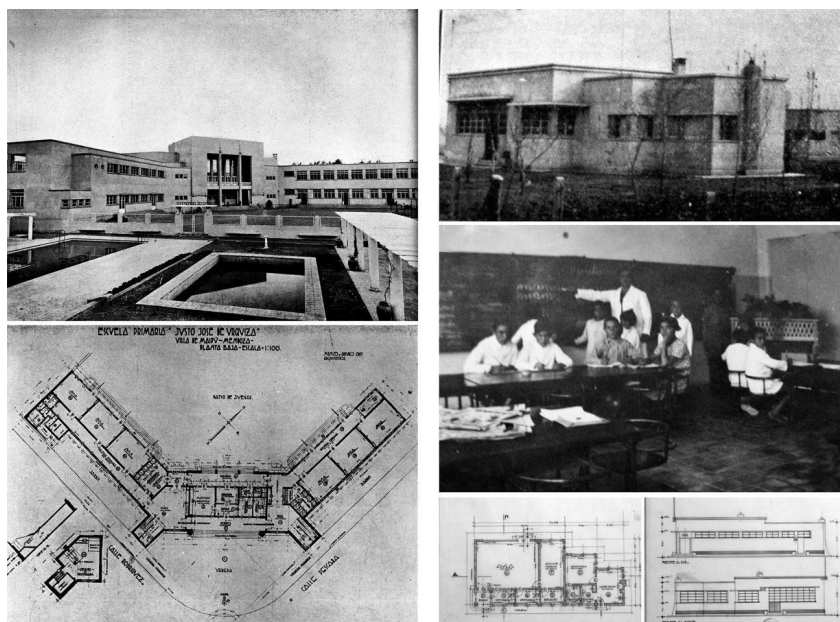
Las escuelas urbanas diseñadas por Manuel y Arturo Civit guardan similitudes con las que construyó Willem M. Dudok, arquitecto municipal de la ciudad de Hilbersum, Países Bajos, en torno a 1930. Los arquitectos mendocinos pudieron conocer estos edificios en sus viajes de estudio a Centroeuropa y a partir de su amplia difusión en revistas de arquitectura de otros países y nacionales (Durá, 2016).

Los proyectos más replicados en la provincia fueron los de escuelas rurales de una sola aula para 80 alumnos y vivienda para el director-maestro. Estas escuelas mantenían similitudes con las urbanas, como su carácter monumental en relación con la escala de la arquitectura del lugar, que buscaba dejar constancia de la presencia del Estado, el empleo de tecnología de avanzada —construcción antisísmica con estructura de hormigón armado— así como una adecuada iluminación y ventilación de sus espacios según los parámetros higienistas. Por otro lado, incorporaron singularidades vinculadas con las condiciones de su contexto particular.

El prototipo rural respondía al modelo educativo unitario, en el que niños y niñas de diferentes edades y niveles comparten una misma aula. Prescindir de la separación por sexos como ocurría en las escuelas urbanas facilitó trascender las soluciones simétricas a favor de la búsqueda de un equilibrio compositivo. Las aulas en estos modelos se concibieron como complejas, es decir, se diseñaron como un gran espacio principal con otros complementarios adheridos para poder desarrollar distintas actividades en simultáneo. Asimismo, se diseñó mobiliario que acompañó a la idea de versatilidad en el uso del espacio, pudiendo

adoptar distintas disposiciones; en contraste con los bancos escolares habituales que se anclaban al piso del aula. El diseño de aulas complejas como facilitadoras de las pedagogías activas supondría un tema central en el estudio del espacio educativo en el siglo xx (Durá, 2013).

Figura 3. Escuelas proyectadas por Arturo y Manuel Civit: escuela urbana Justo José de Urquiza (izquierda) y escuela rural Francisco Arias (derecha)



Fuente: Elaboración propia a partir de imágenes encontradas en *Revista de Arquitectura*, 1941, núm. 241, p. 36; *La Quincena Social*, 1939, núms. 482-483, s/p; Archivo histórico de la escuela Francisco Arias y planos del Archivo de la Dirección de Arquitectura de la Provincia de Mendoza.

Las escuelas municipales de Godoy Cruz

Durante la intendencia del socialista Renato Della Santa en el departamento de Godoy Cruz (1936-1939; 1939-1942) —segundo departamento de la provincia en número de habitantes y situado junto a la Capital— se impulsaron numerosas iniciativas culturales y se incorporó la educación en la estructura administrativa municipal. Cabe destacar la creación en 1936 del Comité Municipal de Alfabetización, cuyo propósito era luchar contra el analfabetismo y difundir la cultura

en Godoy Cruz. Según sus principios fundacionales, la instrucción popular serviría para contribuir al mejoramiento intelectual del pueblo, favorecer la emancipación económica y fomentar el trabajo colectivo (*Educad al Soberano*, núm. 1, 1938). El Comité incluyó a maestros, letrados y vecinos, su labor atendió a niños y adultos de los distintos sectores sociales, fomentó la cooperación entre el hogar y la escuela, así como los vínculos vecinales.

El directorio del Comité estuvo conformado por Francisco Jiménez Herrero, Juan A. Di Giacomo, Felipe Quiroga, Bernardino Hernández, Américo D'Angelo, Blanca L. de Bordín, Antonio V. Romero, Juan Egea, y José Giménez Matez. Además, contó con la colaboración de referentes del ámbito cultural de la provincia como Florencia Fossatti, Ramón Fernández Lettry, José del T. Arenas, Máximo Glowosky, Eduardo R. Gil, Horacio Sosa Lúquez, Carlos Ochoa Castro y María del R. L. de Quiroga. Así, esta experiencia educativa y cultural de Godoy Cruz acogió a maestros que habían participado en la difusión y ejecución de las ideas de la Escuela Nueva en la educación provincial, dando continuidad a su labor.

Entre las acciones desempeñadas por el Comité Municipal de Alfabetización cabe destacar la realización, en 1938, del Censo General de Instrucción Pública, que les sirvió para detectar las principales deficiencias y definir estrategias operativas. A este respecto, creyeron conveniente involucrar a los alumnos, con la creación de las Comisiones de Extensión Cultural en las escuelas, y a los vecinos, con la instauración de las Asociaciones Vecinales de Educación en los barrios.

Con la colaboración de los distintos agentes sociales el Comité llevó a cabo múltiples actividades: el dictado de clases de instrucción, cursos especiales, arte y manualidades; la creación de las bibliotecas populares en las escuelas y la “biblioteca ambulante” en la plaza departamental; torneos deportivos escolares; exposiciones escolares de trabajos realizados por alumnos; y la publicación *Educad al Soberano*, creada en 1938 con el propósito de ser un órgano informativo de sus labores y, al mismo tiempo, para orientar en materia de enseñanza.

Su acción tuvo lugar de manera central en las escuelas municipales de Godoy Cruz, creadas también durante la intendencia de Della Santa y las primeras de dependencia municipal que existieron en la provincia. En 1936 se abrieron los tres primeros centros, dirigidos por Américo D'Angelo, Felipe Quiroga y Ramón Fernández Lettry, y su alta demanda llevó a establecer nuevas escuelas, contratar a más docentes y ampliar los programas de cursos, más allá de la enseñanza de la lectura y la escritura (Lacoste, 1993). Se tiene constancia del funcionamiento en 1939 de once de estas escuelas: núm. 1 en Villa Marini, núm. 2 en el Barrio Escorihuela, núm. 3 en Villa Hipódromo —Universidad Popular desde 1938—,

núm. 4 en el distrito Gobernador Benegas, núm. 5 en el Barrio Calise, núm. 6 en el radio céntrico, núm. 7 de Dibujo al Aire Libre, núm. 8 en San Francisco del Monte, núm. 9 en Barrio Alberdi, núm. 10 en Luzuriaga y núm. 11 en Trapiche.¹³

Según Lacoste (1993), la acción desarrollada por el comité de Alfabetización de Godoy Cruz alcanzó un éxito que trascendió las fronteras departamentales. Su labor cultural fue reconocida en el I Congreso Pedagógico de Cuyo, celebrado en San Rafael en 1939, y se sugirió extender este modelo a otros gobiernos municipales de la región (Sala Pedagógica de San Rafael, 1940). Además, en 1940, el Comité de Alfabetización organizó el I Congreso Municipal de Lucha contra el Analfabetismo, en el que participaron representantes de la Dirección General de Escuelas, de los demás departamentos, de las asociaciones gremiales del magisterio y de todas las escuelas primarias y secundarias de Mendoza. Este evento alcanzó los 200 participantes y consolidó a Godoy Cruz como referente en materia de alfabetización. A partir de este momento, aparecieron distintas iniciativas para crear escuelas municipales en otros departamentos de la provincia, como Junín, Guaymallén, General Alvear y Luján, aunque no todas llegaron a concretarse ni tuvieron el alcance de la experiencia godoycruceña (Lacoste, 1933).

Respecto a la dimensión espacial de esta experiencia, cabe referirse a su magnitud urbana y fuerte vínculo con los espacios públicos del departamento. Las escuelas municipales de Godoy Cruz no fueron acompañadas por la construcción de nuevos edificios, sino que ocuparon espacios cedidos por el municipio y vecinos. Las fotografías de estas escuelas muestran a grupos de alumnos y sus docentes ocupando edificios concebidos como viviendas, con paredes cubiertas de abundante material gráfico didáctico, y espacios exteriores cubiertos por galerías. La escuela municipal núm. 8 compartió instalaciones con la escuela nacional núm. 31 Sarmiento. Algunas escuelas contaban con bancos tradicionales mientras que en otras los alumnos se agrupaban alrededor de amplios tableros que favorecerían el carácter práctico de la enseñanza que se impartía. La escuela núm. 7, en la que se daban clases de dibujo, funcionaba al aire libre en distintos espacios del departamento: riveras de los canales, plazas y plazoletas, lugares históricos... Respecto a la ocupación de espacios públicos, cabe referirse también a la biblioteca ambulante situada en la plaza central del departamento. Así, ante la falta de espacios específicos, se acudió al espacio urbano como escenario educativo, mostrando su potencialidad como espacio cultural y medio para fortalecer el vínculo vecinal.

¹³ *Educad al Soberano*, núm. 2, 1939.

Figura 4. Escuelas municipales de Godoy Cruz



Fuente: Elaboración propia a partir de imágenes encontradas en *Educad al Soberano*, 1938, núm. 1.

Conclusiones

El caso de estudio de Mendoza revela la complejidad de la extensión de las ideas de la Escuela Nueva y las particularidades de cada experiencia, vinculadas con distintos procesos culturales y políticos locales, así como con la singularidad de los actores involucrados, sus trayectorias, redes y referentes. Al mismo tiempo, se identifica un vínculo directo con el movimiento internacional, a partir del conocimiento de las experiencias de los principales referentes nacionales y extranjeros, con los que incluso mantuvieron contacto.

El origen de este movimiento también se entrelaza con un proceso más amplio, que comienza a principios de siglo xx, relacionado con la profesionalización del magisterio a partir de su formación en la Escuela Normal de Paraná y en la mendocina Escuela Nacional de Maestras Nicolás Avellaneda, así como su continuadora, la Escuela Normal Mixta Tomás de Godoy Cruz.

La creación del primer kindergarten provincial constituyó una experiencia innovadora que no sólo contribuyó a la expansión de la educación preescolar y las

ideas de Froebel, sino que también implicó una experiencia integral en la que el proyecto educativo estuvo acompañado del diseño de sus instalaciones, mobiliario y material didáctico. Cabe destacar que esta experiencia se dio dentro del marco de la educación pública provincial y que se recurriese a maestras especializadas para su concreción.

La experiencia de mayor envergadura de la Escuela Nueva en Mendoza tuvo lugar entre 1926-1936, dentro del sistema educativo provincial. Fue respaldada por distintos agentes de la Dirección General de Escuelas que, a pesar de responder a distintas orientaciones políticas, contaban con formación y experiencia docente. Este respaldo provincial favoreció la expansión de las ideas escolanovistas y la agrupación de maestros interesados, quienes incluso ocuparon cargos de gestión en la administración educativa, ampliando así el alcance de la experiencia renovadora.

La reforma educativa llevada a cabo durante este periodo no sólo atendió a aspectos pedagógicos, sino también a cuestiones administrativas, gremiales y de infraestructura. La experiencia educativa tuvo entre sus referentes a Montessori, Decroly y Ferrière y, partiendo de los principios fundamentales de la Escuela Nueva, respondió simultáneamente a las condiciones locales. El grupo mendocino procuró difundir su experiencia por medio de publicaciones, una exposición que fue trasladada a Buenos Aires y el intercambio con referentes de otros países.

Esta experiencia educativa coincidió con la construcción de edificios e infraestructura pública por parte de sucesivos gobiernos provinciales. En este contexto, la construcción de edificios escolares adquirió relevancia y se desarrollaron dos planes específicos para este tipo de obras —iniciados en 1927 y 1934— que, por primera vez, tuvieron un alcance más allá del área metropolitana, con el objetivo de extender la educación y presencia del Estado en todo el territorio provincial.

El fuerte impulso de renovación cultural y educativa de la época, apoyado por el gobierno provincial, no resultó ajeno a los técnicos estatales encargados de proyectar los nuevos edificios escolares. Las escuelas fiscales construidas durante este periodo se reconocen como vehículo para modernizar la arquitectura de la provincia y de los espacios educativos en particular, al permitir y potenciar las nuevas prácticas pedagógicas desde su configuración espacial e incluso en el diseño de su mobiliario.

En la primera iniciativa, el plan de 1927-1928, se observa un contraste entre las propuestas urbanas y rurales. En este caso, el ámbito rural propició el ensayo de un modelo acorde con las demandas de las nuevas pedagogías. Las escuelas rurales adoptaron una arquitectura pintoresquista, de escala doméstica y en

estrecha relación con el paisaje, a diferencia de las Escuelas Palacio urbanas, de carácter monumental y organizadas en torno a patios.

Por otro lado, los edificios escolares construidos en el plan de 1934 se alinearon con la arquitectura moderna, de carácter funcional y afín a los postulados higienistas. Esto favoreció la concreción de soluciones centradas en la actividad educativa y en estrecho vínculo con el exterior, atentas a la iluminación y ventilación de sus espacios, así como al diseño de las áreas al aire libre. Tanto los modelos urbanos como los rurales respondieron a estas mismas premisas. No obstante, la escuela rural, con un modelo de enseñanza unitaria y carácter práctico, permitió explorar el diseño de un aula compleja, con diversas áreas para el desarrollo simultáneo de distintas actividades. Además, estos edificios fueron dotados de mobiliario pensado para permitir versatilidad en su disposición.

El desempeño posterior de maestros renovadores en la experiencia cultural de las escuelas municipales de Godoy Cruz permite señalar la continuidad de las ideas escolanovistas en la provincia, más allá de la experiencia de 1926-1936. En este caso, la falta de infraestructura edilicia y el fuerte vínculo vecinal de la propuesta llevaron a ocupar edificios prestados, galerías abiertas y espacios públicos del departamento, que demostraron su idoneidad como espacios culturales. Esta experiencia fue reconocida en foros educativos y motivó proyectos posteriores en distintos departamentos.

Con una mirada desde el presente, la experiencia de la Escuela Nueva mendocina evidencia el potencial de la educación pública como motor de mejora educativa, con especial impacto por su amplio alcance. Asimismo, señala la pertinencia de establecer políticas públicas de carácter integral, que atiendan a la calidad e innovación educativa, la preparación y condiciones laborales del magisterio, así como la dimensión material, es decir, sus edificios, mobiliario y recursos didácticos. También se observa que, para la concreción de cambios estructurales, es necesaria la continuidad de los procesos y, para ello, la educación debe concebirse como una política de Estado que trascienda las gestiones de gobierno. La incorporación de profesionales cualificados en la administración pública y el diálogo con el magisterio se identifican como otras estrategias eficaces para el diseño de políticas y su concreción. Asimismo, se reconoce el potencial del vínculo entre educación y arquitectura, lo que incita a valorar la dimensión espacial de las escuelas y explorar soluciones que respondan a los requisitos educativos actuales.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M (2020). Florencia Fossatti. En N. Arata et al., *Educadoras que hicieron escuela* (pp. 45-54). Ministerio de Educación de la Nación.
- Bianco, A. (1996). *La escuela Cossettini: Cuna de Democracia*. AMSAFE.
- Brandáriz, G. A. (1998). *La arquitectura escolar de inspiración sarmientina*. Eudeba.
- Burgos Ruiz, F. (2007). *La arquitectura del aula. Nuevas escuelas madrileñas, 1868-1968*. Ayuntamiento de Madrid.
- Carli, S. (2004). Escuela Nueva, cultura y política. En H. E. Biagini y A. A. Roig (dirs.), *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo xx* (volumen 1). Biblos.
- Cattaneo, D. (2015a). *La arquitectura escolar como instrumento del Estado. Contrapuntos Nación-provincias en la década de 1930*. UNR. <http://hdl.handle.net/2133/5380>
- Cattaneo, D. (2015b). La arquitectura escolar moderna como campo de disputa pedagógica. Claves para una relectura de las escuelas primarias de Mendoza en la década de 1930. *Registros*, (12), 95-114. <https://revistasfaud.mdp.edu.ar/registros/article/view/37>
- Cattaneo, D. (2021). La arquitectura frente a las innovaciones pedagógicas: pervivencia y resignificación de la Escuela Nueva en el Cono Sur. *Revista de Arquitectura*, 23(1).
- Cattaneo, D. y Espinoza, L. (2018). Arquitectura escolar e historia. Repaso sobre enfoques, problemas y proyectos (texto inédito). VIII Encuentro de Docentes e Investigadores en Historia del Diseño, la Arquitectura y la Ciudad. Córdoba, Argentina, 23 y 24 de mayo.
- Ceverino, V. (1999). Custodia Zuloaga y una obra innovadora: el kindergarten. En A. O. Cueto y V. C. Severino (comp.), *Los hombres y las ideas en la historia de Cuyo* (t. II, 39-47). FFYL-Uncuyo.
- Châtelet, A. M. (dir.) (2003). *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle*. Éditions Recherches.
- Cirvini, S. A. (2004). Molina Civit, Juan. En J. F. Liernur y F. Aliata (comps.), *Diccionario de arquitectura en la Argentina* (tomo i-n, 157). Clarín.
- Cirvini, S. A. (2011). Escuelas argentinas. Discurso técnico y tipologías arquitectónicas: el caso de Mendoza 1861-1916. *Revista de Historia de América*, 144, 71-121. <http://hdl.handle.net/11336/80148>
- Dirección de Arquitectura de la Provincia de Mendoza (1941). Escuela Justo José de Urquiza. *Revista de Arquitectura*, 241, 34-37.
- Dirección General de Escuelas (1935, 1 de enero). La labor de 1934. *La Quincena Social*, 375-376, s/p.
- Durá Gúrpide, I. (2013). *La construcción de la Escuela Activa en España, 1956-1972*. Tesis de doctorado. ETSAUN.
- Durá Gúrpide, I. (2016). El papel de las revistas especializadas en la génesis de una nueva arquitectura escolar en Argentina, 1930-1943. *Revista Electrónica de Fuentes y Archivos*, 7, 213-233. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/refa/article/view/33649>
- Durá Gúrpide, I. (2020). Nuevos tiempos, nuevas escuelas. Líneas de trabajo para definir la arquitectura escolar del siglo XXI a partir del caso de Mendoza. *A&P Continuidad*, 7(13), 92-103. <https://doi.org/10.35305/23626097v7i13.279>

- Durá Gúrpide, I. (2025). La huella de Leopoldo Suárez en la educación mendocina: nuevas políticas, edificios y prácticas. *Anuario de Historia de la Educación*, 26(1), 31-59. <https://doi.org/10.51438/2313-9277.2025.26.1.e047>
- Dussel, I. (2019). La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico. *Educación en Revista*, 35(76), 13-29. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67776>
- Escolano Benito, A. (2020). Cultura material de la escuela e historia intelectual. *Educação Temática Digital*, 22(4), 793-811. <https://doi.org/10.20396/etd.v22i4.8660176>
- Espinoza, L. (2005). *Arquitectura escolar y Estado moderno. Santa Fe 1900-1943*. Ediciones UNL.
- Fernández, N. A. (2024). *El surgimiento de la Escuela Nueva en Mendoza. Fundamentos de su propuesta educativa*. EA Ediciones. <https://bdigital.uncu.edu.ar/20290>.
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Edhasa.
- Fontana, E. (1993). La escuela media mendocina entre 1864 y 1930. En A. Puiggrós (dir.), *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)* (pp. 239-298). Galerna.
- Fossatti, F. (1959). *Alegato pedagógico. Bases pedagógico-político-jurídicas de una petición de justicia*. D'Accurzio.
- Fraser, J. F. (1914). *The Amazing Argentine. A new land of enterprise*. Fung and Wagnalls Company.
- Frechtel, I. (2021). Formas de circulación del conocimiento pedagógico renovador en la Argentina: revistas, visitas pedagógicas y exilios. En E. Galak et al., *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación* (pp. 19-33). UNIPE.
- Frechtel, I. (2023a). La Escuela Nueva en la Argentina. Una cartografía posible. En A. Puiggrós y D. Pulfer (coords.), *Corrientes educativas en la historia argentina* (t. 1, pp. 149-180). UNIPE/OEI.
- Frechtel, I. (2023b). Montessori en la Argentina: una mirada histórica desde la prensa pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, (58), 95-108. <https://doi.org/10.17227/pys.num58-17331>
- Gobierno de Mendoza (1910). *Álbum de Homenaje al Gobierno del Dr. Emilio Civit*.
- Gobierno de Mendoza (1915). *Cuatro meses de labor escolar: síntesis de la gestión de carácter general realizada entre el 15 de octubre de 1914 y el 15 de febrero de 1915*. Dirección General de Escuelas.
- Gobierno de Mendoza. (1938). *Tres años de Gobierno, 1935-1938*. Provincia de Mendoza.
- Grementieri, F. y Shmidt, C. (2010). *Arquitectura, educación y patrimonio. Argentina 1600-1975*. Pamplatina.
- Gvirtz, S. (2019). Escuela Nueva. En F. Fiorucci y J. Bustamante Bismara (eds.), *Palabras Claves en la Historia de la Educación Argentina* (pp. 149-150). UNIPE.
- Hertzberger, H. (2008). *Space and Learning*. 010 Publishers.
- Lacoste, P. (1993). *El socialismo en Mendoza y en la Argentina*. Centro Editor de América Latina.
- Lúquez Sánchez, E. (2022). *La experiencia de escuela nueva de los maestros mendocinos, 1926-1936*. Uncuyo. <https://bdigital.uncu.edu.ar/fichas.php?idobjeto=18267>
- Mosso, A. G. (2019). Dolores Dabat, y el oficio de maestra. *Zona Franca*, (27), 155-170. <https://doi.org/10.35305/zf.voi27.105>
- Moretti, G. (2017, 22 de diciembre). Escuelas proyectadas por el Ing. Miguel Biale Laprida. *Los Andes*. <https://www.losandes.com.ar/escuelas-proyectadas-por-el-ing-miguel-bialet-laprida/>
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.

- Raffa, C. (dir.) (2017). *Arquitectos en Mendoza: biografías, trayectorias profesionales y obras (1900-1960)*. FFyL-Uncuyo. <https://bdigital.uncu.edu.ar/9327>.
- Raffa, C. (2020). *Construir Mendoza: obras y políticas públicas en el territorio, 1932-1943*. FFyL-Uncuyo. <https://bdigital.uncu.edu.ar/15153>
- Ramos, L. (2021). *Las señoritas. Historia de las maestras estadounidenses que Sarmiento trajo a la Argentina en el siglo XIX*. Lumen.
- Rodríguez, L. G. (2020). Los primeros Jardines de Infantes anexos a las escuelas normales (1884-1945). Debates alrededor de la infancia escolarizada. *Anuario de Historia de la Educación*, 21(1), 66-86. <https://www.scielo.org.ar/pdf/histed/v21n1/2313-9277-histed-21-01-66.pdf>
- Rodríguez, L. G. (2022). Las maestras norteamericanas que trajo Sarmiento y las que vinieron después: su trabajo en Argentina (1869-1910). *Revista Brasileira de História da Educação*, 22(1), e226. <http://doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e226>
- Rodríguez, L. G. y Petitti, E. M. (2021). La Escuela Nueva en la Normal de Paraná: circulación transnacional de ideas y adaptaciones locales (1931-1937). *Educar em Revista*, (37), e81616. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.81616>
- Rusconi, J. C. (2009). *El Museo Juan Cornelio Moyano y sus destinos de 1911 a 1997* (inédito). Sala Pedagógica de San Rafael (1940). *Anales del Primer Congreso Pedagógico de Cuyo*. San Rafael.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata
- Suárez, L. (1927). *El problema escolar en la Provincia de Mendoza*. Mercatali.
- Tiana Ferrer, A. (2008). Principios de adhesión y fines de la Liga Internacional de la Educación Nueva. *Transatlántica de Educación*, (5), 43-48.
- Universidad Pedagógica de Buenos Aires (2012). Sara Chamberlain de Eccleston (1840-1916). En *Educadores argentinos*. UNIPE. https://www.educ.ar/recursos/70948?from=106268&title=coleccion-educadores-argentinos-de-unipe-en-educ-ar&level_id=5368
- Von Gonzenbach, W., Moser, W. M. y Schohaus, W. (1933). *Das Kind und sein schulhaus*. Schweizer/Spiegel/Verlag Zurich.
- Viñao Frago, A. (2021). El espacio escolar como objeto histórico: una trayectoria intelectual. *Historia y memoria de la educación*, (13), 21-48. <https://doi.org/10.5944/hme.13.2021>
- Vischer-Dresden, J. (1931). *Der Neue Schulbau*. Julius Hoffmann.

Publicaciones periódicas

- Los Andes*, 1926-1940.
- La Quincena Social*, 1926-1940.
- La Linterna*, 1927-1928.
- Ensayos*, 1929.
- Orientación*, 1932-1933.
- Educad al Soberano*, 1938-1941.

Archivos

Archivo de la Dirección de Arquitectura de la Provincia de Mendoza.

Archivo del Museo Cornelio Moyano.

Archivo histórico de la escuela Francisco Arias.