

La huella de Leopoldo Suárez en la educación mendocina: nuevas políticas, edificios y prácticas

Isabel Durá Gúrpide

Centro Científico Tecnológico CONICET Mendoza,
Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales, Mendoza, Argentina.
idurag@mendoza-conicet.gob.ar |  0000-0003-1475-3372

Resumen

Leopoldo Suárez desempeñó un papel destacado en el gobierno provincial de Mendoza durante el período del radicalismo lencinista (1918-1928). Experto en vitivinicultura –se había especializado en Italia y dirigido la Escuela Nacional de Vitivinicultura de Mendoza–, actuó como asesor para el diseño de políticas públicas y posteriormente ocupó distintos cargos: superintendente de Irrigación, ministro de Industrias y Obras Públicas, senador e interventor de la Dirección General de Escuelas. La asignación de Suárez a cargo de la repartición educativa se debió a su comprobada capacidad para resolver conflictos. No obstante, Suárez no se limitó a abordar el problema urgente del retraso del pago de honorarios a los docentes, sino que llevó a cabo un exhaustivo diagnóstico del área y un plan de reformas para impulsar una mejora integral. Este proceso incluyó visitas a establecimientos educativos y la implementación de cambios significativos. Su intervención contribuyó a la regulación de la profesión docente, la introducción de las prácticas educativas de la Escuela Nueva en la provincia y la construcción de modernas escuelas públicas distribuidas en el territorio. La intervención de Suárez en la Dirección General de Escuelas se reconoce como un hito en la educación mendocina en el marco de un proceso de renovación educativa que experimentó la provincia en las décadas de 1920 y 1930. Sobre esta base, se aborda el estudio de su labor y su impacto en el proceso de modernización del sistema educativo provincial.

Palabras clave:

Política educacional; Alfabetización; Escuela; Edificio escolar

The educational legacy of Leopoldo Suárez in Mendoza: new policies, practices and buildings

Abstract

Leopoldo Suárez played a prominent role in the provincial government of Mendoza during the period of Radicalismo Lencinista (1918-1928). An expert in viticulture –having specialized in Italy and served as director of the National School of Viticulture in Mendoza–, he acted as an advisor on public policy design and later held various positions: Superintendent of Irrigation, Minister of Industries and Public Works, Senator and Comptroller of the General Directorate of Schools. Suárez's assignment to head the educational department was due to his proven ability to resolve conflicts. However, he did not only address the urgent problem of delayed teachers payments, he also conducted a thorough diagnosis of the area and devised a reform plan to promote comprehensive improvement. This process involved visits to educational establishments and the implementation of substantial changes. His efforts contributed

to the regulation of the teaching profession, the introduction of New School educational practices in the province and the construction of modern public schools distributed across the territory. Suárez's work in the General Directorate of Schools is recognized as a milestone achievement in Mendoza's education history, driving a comprehensive reform. This study examines his work and its impact on the modernization process of the provincial educational system.

Keywords:

Educational policy; Literacy; Schools; School building

Introducción

El presente trabajo busca contribuir al estudio de la conformación de los Estados provinciales a través de la construcción de sus sistemas educativos. Distintos autores señalan la atención a la educación como un índice de progreso en los procesos de fortalecimiento y diferenciación de los gobiernos provinciales frente al Estado nacional durante las primeras décadas del siglo XX (Cattaneo, 2010; Petitti, 2021). La Constitución Nacional de 1853, en virtud de su carácter federal, había otorgado a las provincias la competencia para gestionar la educación primaria, condición que fue ratificada posteriormente con la Ley 1420 de Educación Común de 1884. No obstante, el Estado Nacional había intervenido en la educación provincial mediante diferentes mecanismos, como el otorgamiento de subvenciones a las provincias para la promoción de la instrucción pública. A partir de la aprobación de la Ley 4874 en 1905, conocida como *Ley Láinez*, las provincias tuvieron la posibilidad de solicitar al gobierno nacional la creación de escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales (Pineau *et al.*, 2007). En este contexto, los Estados provinciales se vieron en la necesidad de definir su grado de injerencia en materia educativa en relación con el Estado nacional.

El tema se enmarca en la historia de las políticas públicas y de la educación argentina, en una etapa –décadas de 1920 y 1930– caracterizada por la atención al problema de la alfabetización y la extensión e incluso institucionalización de innovaciones pedagógicas alineadas con las ideas de la Escuela Nueva (Pineau *et al.*, 2001; Frechtel, 2023a; Carli, 2004). La educación estatal en la primera mitad del siglo XX ha sido abordada bajo distintos enfoques principalmente a escala nacional (Rivas, 2004; Lionetti, 2007, Ascolani, 2015) y también, aunque en menor medida, provincial (Pineau, 1997; Cragolino, 2013; Petitti, 2016; Giménez, 2022). Estos estudios ponen de manifiesto la heterogeneidad en el accionar de los distintos agentes vinculada a las particularidades de las distintas provincias y la relevancia de avanzar con abordajes regionales.

La segunda mitad de la década de 1920 se reconoce como un punto de inflexión en la historia de la educación de Mendoza desde distintas perspectivas. Respecto del ámbito pedagógico, las décadas de 1920 y 1930 se han señalado como un periodo de prueba y madurez en la enseñanza mendocina, en el que primaron los fines prácticos y utilitarios de la educación positivista, renovada por las ideas de Carlos Norberto Vergara y de la Escuela Nueva (Fontana, 1993). Los estudios sobre la Escuela Nueva en Mendoza, si bien reconocen una continuidad en el proceso de renovación educativa provincial, acotan la experiencia de manera central en el período 1930-1936, momento en el que un grupo de

docentes escolanovistas obtuvo el apoyo del gobierno mendocino y sus acciones tuvieron una significativa difusión; no obstante, se refieren a destacados antecedentes vinculados a esta experiencia en torno a 1926 y 1927 (Lúquez Sánchez, 2022; Fernández, 2024). Estudios sobre las condiciones laborales del magisterio mendocino consideran también 1926 un punto de inflexión al respecto (Latorre, 2023b). Asimismo, a partir de distintos estudios sobre la construcción de escuelas en la provincia (Cirvini, 2011; Cattaneo, 2015; Durá Gúrpide, 2018; Raffa, 2020), se identifica un cambio de orientación en su arquitectura y una creciente atención al ámbito rural, cuyo origen se sitúa también en los últimos años de la década de 1920.

Este hito en la educación mendocina coincide con el gobierno provincial de Alejandro Orfila (1926-1928) y parece vincularse de manera particular con el desempeño de Leopoldo Suárez como interventor de la Dirección General de Escuelas de la provincia (1926-1927), que elaboró un diagnóstico del área y un plan de reformas integral. Con base en esto, se propone estudiar en detalle la acción de Suárez en este rol y su incidencia en las distintas innovaciones señaladas, que iniciarán un proceso de renovación en la educación provincial. Este abordaje se alinea también con los estudios sobre trayectorias vinculadas a la educación que buscan nutrir, no solo a la historia de la educación argentina, sino también a la historia intelectual (Fiorucci y Rodríguez, 2018; Rodríguez y Soprano, 2018).

El trabajo propone, en primer lugar, contextualizar la intervención de Suárez en la Dirección General de Escuelas y analizar su plan de reformas y otras acciones asociadas a su gestión. Además, en una segunda instancia, se abordará la repercusión de las políticas establecidas por Suárez en cuanto a la construcción de escuelas y las prácticas educativas, lo que permitirá evaluar la trascendencia de su labor. Cabe resaltar que, si bien el trabajo se centra en la figura de Suárez, se pone en relación con otros actores que contribuyeron a la renovación educativa. Para la elaboración de la investigación se han consultado fuentes primarias –publicaciones oficiales, prensa, revistas de la época y planos de arquitectura– y bibliografía especializada.

33

2. La intervención de la Dirección General de Escuelas

2.1. Los antecedentes de Leopoldo Suárez

Barrio y Rodríguez Vázquez (2016) han atendido –en el marco de los estudios sobre la conformación de los grupos técnicos estatales– la trayectoria profesional de Leopoldo Suárez, enólogo e ingeniero agrónomo, caracterizando su accionar durante el periodo en el que participó en la administración pública. Sobre la base de este trabajo y otra bibliografía complementaria, se señalan a continuación los principales hitos de su carrera, que servirán como marco de referencia para entender las particularidades de su accionar en la Dirección General de Escuelas.

Leopoldo Suárez era hijo de Máximo Suárez y Laurentina Zapata, propietarios de explotaciones agroindustriales y ganaderas de Santa Rosa, departamento de la zona este de la provincia de Mendoza. Se casó con Angélica Civit Quiroga, cuya familia pertenecía a la élite dirigente provincial. Estudió en la Escuela Nacional de Vitivinicultura de Mendoza

–escuela media teórico-práctica orientada a la formación en la industria vitivinícola (Fontana, 1993)– y se perfeccionó después, en 1908, en la prestigiosa escuela de enología italiana Conegliano, con una beca del gobierno provincial.

Suárez se desempeñó como docente y director en la Escuela Práctica de Fruticultura de San Juan (1905) y en la Escuela Nacional de Vitivinicultura de Mendoza (1909-1912). Al frente de estas instituciones, llevó a cabo un importante programa de investigaciones técnicas. Ceverino (2013) ha destacado el papel de la Escuela Nacional de Vitivinicultura, especialmente durante la dirección de Suárez, como factor de consolidación del modelo vitivinícola en Mendoza (Figura 1). Por otro lado, su desempeño como director de la Escuela Nacional de Vitivinicultura lo puso en contacto con el ámbito educativo provincial y con metodologías prácticas de enseñanza, y se enmarca en una etapa organizativa y de auge educacional de la provincia comprendida entre 1904 y 1917 (Fontana, 1993) que fue coincidente con la prolífica dirección de Jerónimo Simón Semorille de la repartición educativa provincial (1910-1912).¹



Figura 1. Profesores de la Escuela Nacional de Vitivinicultura entre los que se encuentra Suárez, de pie, el cuarto por la izquierda (Fuente: Centro Vitivinícola Nacional, 1910, p. 26).

La posesión de un saber especializado le situó como asesor de referencia para el diseño de políticas relativas a la vitivinicultura. Más tarde, desempeñó distintos cargos en la administración pública: fue superintendente de Irrigación (1918-1919), ministro de Industrias y Obras Públicas (1919-20; 1922-24), senador (1926) e interventor de la Dirección General de Escuelas (1926-1927). Suárez “fue uno de los pocos funcionarios que acompañó todo el ciclo del radicalismo lencinista en la provincia (1918-1928)” (Barrio y Rodríguez Vázquez, 2016, p. 85). Además, participó en emprendimientos relativos a la producción

¹ J. S. Semorille (Corrientes, 1876- Mendoza, 1914) se formó como profesor en la Escuela Normal de Paraná. En los dos años que estuvo a cargo de la Dirección General de Escuelas de Mendoza, de 1910 a 1912, creó 50 escuelas primarias, un Kindergarten, una escuela industrial para niñas, la Escuela Normal Provincial José Federico Moreno, el Museo de Historia Natural; mejoró la situación salarial del magisterio, creó las escuelas auxiliares, el Cuerpo Médico Escolar, introdujo en las escuelas la enseñanza de la dactilografía y la gimnasia y promovió la educación estética con profesores de Música y Canto (Fontana, 1993).

agrícola (maquinaria agrícola, vitivinicultura y fruticultura) y publicó bibliografía especializada en agricultura, vitivinicultura y gestión pública.

Barrio y Rodríguez Vázquez (2016) señalan que, mientras las designaciones de Suárez como superintendente de Irrigación y como ministro de Industrias y Obras Públicas respondieron a su conocimiento específico, su nombramiento como director general de Escuelas remite a su capacidad para resolver conflictos. También apuntan como una constante en los diferentes roles desempeñados por Suárez en las instituciones estatales el establecimiento de un marco de normas y orientaciones como herramienta de gestión. A esto cabe sumar sus antecedentes como docente y director en la enseñanza media mendocina como complemento a la idoneidad de su perfil para este cargo.

2.2 La instrucción pública en el gobierno de Alejandro Orfila

Como se ha señalado, el desempeño de Leopoldo Suárez en la Dirección General de Escuelas se enmarca en el gobierno provincial de Alejandro Orfila. El gobernador mendocino inició su mandato el 6 de febrero de 1926 y supuso el último de los gobiernos del radicalismo lencinista, vertiente provincial de la Unión Cívica Radical iniciada por José Néstor Lencinas en 1918 (Lacoste, 1994). Orfila había estudiado Abogacía en Buenos Aires y se había destacado en la provincia en la actividad vitivinícola: trabajó en la bodega establecida por su padre, el español José Orfila, en el departamento de San Martín, y fue pionero en la mejora de la calidad del vino y en su exportación. Su gestión ha sido destacada por los avances realizados en infraestructura pública (Luis, 2019). Su gobierno finalizó el 10 de diciembre de 1928, cuando fue intervenido por el Poder Ejecutivo nacional, en la segunda presidencia de Hipólito Yrigoyen.

Orfila se refirió a la instrucción pública como un “objetivo primordial de la dedicación de todo Gobierno, puesto que esta rama implica la formación de las generaciones futuras, que han de realizar y completar la obra de progreso en el porvenir” (Gobierno de Mendoza, 1927c, p. 9). Señaló como sus principales preocupaciones al respecto la necesidad de normalizar las finanzas de la Dirección General de Escuelas para mejorar la situación del magisterio y, además, “asegurar en todo el territorio de la Provincia, los beneficios de una efectiva y útil educación primaria” (Gobierno de Mendoza, 1927c, p. 10). De esta manera, hacía referencia a su interés por las condiciones laborales del magisterio, la mejora de la educación y la atención a todo el territorio provincial (Figura 2).



Figura 2. El gobernador Alejandro Orfila, en el centro, en la inauguración de un puente del Camino a Cacheuta, una de las obras destacadas de su gestión (Fuente: Gobierno de Mendoza, 1928, p. 109).

36

La preocupación financiera de Orfila tenía que ver con el déficit presupuestario que la repartición educativa provincial arrastraba desde antes de su mandato y que había implicado continuos retrasos en el pago de los sueldos del magisterio, con su consecuente repercusión en el desempeño educativo y malestar social. En ese momento, el magisterio presionaba para cobrar los haberes adeudados² y Orfila quería evitar que se repitiese un episodio similar al que se había vivido en 1919, con una extensa y conflictiva huelga (Richard-Jorba, 2014; Latorre, 2023a). Con base en esta coyuntura, el gobernador de Mendoza intervino por decreto la Dirección General de Escuelas provincial el 6 de agosto de 1926 y nombró a Leopoldo Suárez –que en ese momento ostentaba el cargo de senador– como director interventor *ad-honorem* (Gobierno de Mendoza, 1926b).

Esta designación sitúa a Suárez como una persona de confianza de Orfila. Cabe asumir que se conocían desde hacía tiempo, dada la proximidad de las fincas vitivinícolas de sus familias en las que ambos se criaron y trabajaron después en su gestión. Además, existían puntos en común entre las prioridades políticas de Orfila y la experiencia de Suárez que avalaban su idoneidad: su desempeño anterior en el Ministerio de Industrias y Obras Públicas, el conocimiento y valoración de la industria vitivinícola y del ámbito rural, la promoción de la regulación del ejercicio profesional y el acceso a la administración pública y el vínculo que estableció con referentes educativos de la provincia durante su desempeño como director del Instituto Nacional de Vitivinicultura, entre otros.

Según Orfila (Gobierno de Mendoza, 1926b), el problema del déficit presupuestario se venía produciendo desde 1880 y lo atribuía a fallas del sistema de administración escolar, que debía ser evaluado en profundidad para resolver la situación. En consecuencia, le encomendó a Suárez:

² *Los Andes*, 25 de julio de 1926, p. 5.

Adoptar todas las medidas tendientes a regularizar el pago de haberes del magisterio, con el más estricto control y rapidez, como así mismo asegurar el regular funcionamiento de todas las escuelas, de acuerdo a la Ley, poniendo en práctica los propósitos de mejoramiento educacional del Poder Ejecutivo. (Gobierno de Mendoza, 1926b, p. 8)

Además, “en el más breve plazo posible, el Interventor presentará al Poder Ejecutivo un informe analítico de la situación escolar, el plan de reformas y su organización definitiva” (Gobierno de Mendoza, 1926b, p. 8).

Así, Suárez no se limitaría a resolver el conflicto urgente relativo al pago atrasado de salarios a los docentes, sino que propondría reformas estructurales del sistema educativo. Su gestión comenzó con la elaboración de un completo informe sobre el estado de la instrucción pública provincial y su organización, que contempló un recorrido por los establecimientos escolares y un diagnóstico de los problemas del área. A partir de este análisis, Suárez elaboró un plan de reformas, un nuevo plan de organización de las escuelas y un proyecto presupuestario (Suárez, 1927). El análisis de estos documentos, ampliados y contrastados con otras fuentes primarias, permitirá conocer la situación del sistema educativo en ese momento, las propuestas de Suárez y su fundamentación.

2.3. Diagnóstico y reformas del sistema educativo mendocino

En el inicio de su intervención, Suárez estuvo abocado a resolver los problemas financieros de la repartición: entre los meses de agosto y octubre de 1926 completó el pago de los salarios atrasados y canceló la totalidad de la deuda. En este período, la tensión entre el magisterio y el gobierno provincial se hizo patente en la prensa local, que recogió testimonios de ambas partes, tanto el diario oficialista *La Palabra* como *Los Andes* (Barrio y Rodríguez Vázquez, 2016).³ El gobernador Orfila celebró la gestión del interventor en la resolución de este problema urgente, efectivizada con la Ley de Emergencia 903:

Oportunamente el Poder Ejecutivo mediante la gestión del Interventor de la Dirección de Escuelas, nombrado al efecto, resolvió regularizar la situación administrativa de esa Repartición. Con los fondos obtenidos del préstamo otorgado por el Banco Francés del Río de la Plata, de quinientos mil pesos y por el Banco Anglo Sudamericano, de un millón quinientos mil pesos, a cuya operación contribuyó el gremio de industriales de la Provincia, se pagó gran parte de la deuda atrasada. Dichos préstamos han sido cancelados en su totalidad, y la Repartición Escolar, con un presupuesto sin déficit, está hoy en condiciones de restablecer definitivamente su normal desarrollo. (Gobierno de Mendoza, 1927c, p. 10)

Según Barrio y Rodríguez Vázquez (2016), en esta coyuntura fue clave la negociación de Suárez con el gremio de industriales, principalmente bodegueros, que contribuyeron a

³ *La Palabra*, 11 y 12 de agosto de 1926, p. 5; *Los Andes*, 12 de agosto de 1926, pp. 5 y 6; *Los Andes*, 2 de septiembre de 1926, p. 6; *Los Andes*, 4 de septiembre de 1926, p. 6; *Los Andes*, 17 de septiembre de 1926, p. 6; *La Palabra*, 11 de octubre de 1926, p. 5.

saldar la deuda del magisterio a cambio de que el gobierno no gravase con nuevos impuestos a su sector. Esto deja patente las habilidades de Suárez en la gestión y el beneficio de su vínculo con el sector industrial mendocino antes mencionado.

A su vez, Suárez consideró necesario analizar en profundidad y de manera integral los problemas del sistema escolar provincial para poder definir y concretar soluciones efectivas a largo plazo. Según su diagnóstico, las principales causas de la “anemia latente” de la escuela primaria eran las deficiencias en su organización, la escasez de maestros cualificados y la baja asistencia de la población infantil. Sobre esta base, Suárez elaboró un plan de reformas y, como medio para su concreción, una nueva organización escolar y proyecto presupuestario.

El diagnóstico de Suárez incorporó datos precisos respecto del número de escuelas provinciales de las distintas categorías existentes en cada departamento, el número de maestros y de alumnos, con datos de inscripción y de asistencia, y censos de población con cifras totales y específicas de población infantil. Además de aportar datos de Mendoza, se refirió a valores nacionales, casos particulares de otras provincias y cifras de países de referencia en materia educativa, como Alemania y Estados Unidos. También incorporó datos de las últimas décadas para evaluar las variaciones a lo largo del tiempo. Esto da cuenta del exhaustivo análisis llevado a cabo sobre la situación de la educación en Mendoza y del conocimiento de referencias como base para la realización del diagnóstico y la formulación de propuestas.

38

El plan de reformas pone de manifiesto, por un lado, medidas de ajuste destinadas a optimizar el funcionamiento administrativo y reducir costos, y por otro, la voluntad de mejorar la calidad de la educación, con especial atención a la profesionalización del magisterio, la actualización de los planes de estudio y la alfabetización de las zonas rurales. Las políticas propuestas tenían como objetivo impulsar un proceso de mejora integral del sistema educativo.

Suárez abordó de manera central en su análisis las características del cuerpo docente. Esto le sirvió para determinar la optimización de la organización escolar que se le había encomendado –que implicaba la reducción del número de maestros– pero también, para emprender la profesionalización del magisterio, una demanda de los propios docentes.

La redistribución y reducción del número de maestros se justificó a partir de estándares de referencia de alumnos por maestro. Según el informe de Suárez, el ratio de las escuelas provinciales era de 1/20, mientras que en las escuelas nacionales de Mendoza era de 1/32. Se refería también a que en otras provincias argentinas y en Estados Unidos la cifra se situaba en torno a 1/35. Citaba también el ideal establecido en Alemania, de 1/20, pero aclaraba que en este país existía el doble turno escolar y cada maestro atendía a 40 alumnos en total. Por otro lado, Suárez señaló que la relación de maestros y alumnos en Mendoza era muy desigual y la asociaba a una inadecuada distribución de las escuelas. Según su diagnóstico, en Mendoza existía una cifra elevada de escuelas superiores o completas (con todos los grados, de primero a sexto) en relación con otras provincias, y muchas de ellas tenían una matrícula muy reducida en los dos últimos grados. Teniendo esto en cuenta, justificó una reclasificación de los centros existentes, la reducción del número total de escuelas superiores y, por tanto, también de los cargos docentes. Estos planteamientos

no atendían a los índices idóneos propuestos desde la pedagogía y suponían políticas de ajuste que priorizaban la disminución de los gastos de la administración sobre la mejora del alcance y calidad de la enseñanza.

Se han identificado también medidas de urgencia durante la intervención de Suárez para ajustar la plantilla docente, previas a la aplicación del plan de reorganización escolar, como la exigencia de que los maestros que desempeñaban cargos en escuelas nacionales y provinciales optaran por uno u otro empleo.⁴ Este requerimiento implicó la reducción de maestros provinciales, que, al tener que elegir, prefirieron prescindir del cargo provincial y mantener el cargo nacional, que en ese momento brindaba mejores condiciones laborales. Así, esta medida supuso una alternativa a los despidos a la vez que permitió reducir la cantidad de maestros provinciales.

Al mismo tiempo, Suárez abordó la profesionalización del magisterio en línea con su experiencia previa en la regulación de distintas agencias estatales: durante su segunda etapa como ministro de Industrias y Obras Públicas (1922-1924) había abordado la reglamentación de los ingenieros, arquitectos y agrimensores graduados, y en su ejercicio como senador (1926) había presentado un proyecto para reglamentar las profesiones médica y farmacéutica y el establecimiento de concursos para ingresar a la administración pública (Barrio y Rodríguez Vázquez, 2016). Respecto de la situación del magisterio, Suárez señaló la preparación insuficiente de muchos de los maestros: de un total de 1403, solo 673 tenían título de maestro normal nacional. Por otro lado, consideró que la reglamentación del Escalafón del Magisterio vigente desde 1918 no era adecuada, al favorecer la antigüedad sobre la cualificación sin contemplar la idoneidad de los servicios prestados, y planteó modificaciones en las exigencias para desempeñar cada cargo. Según Suárez, la enseñanza integral exigía maestros con vocación y conocimientos técnicos especializados.

La profesionalización del magisterio suponía una demanda de los propios docentes, quienes encontraron en la intervención de Suárez una oportunidad para mejorar sus condiciones laborales y evitar la existencia de favorecidos en el magisterio provincial, tal como lo informaban los medios locales.⁵ Tomás Loyola enfatizaba: “¡Mientras los maestros sean más preparados y más regularmente se les pague más resultados positivos se obtendrán en la enseñanza!” (*La Quincena Social*, 30 de junio de 1927, 196, s/p). El magisterio centró su acción a través de la sección mendocina de la Confederación Nacional de Maestros. En su asamblea de marzo de 1927 aprobaron, entre otras, las siguientes mociones:

Pedir al P.E. sean cumplidos estrictamente el decreto de reorganización y normalizados los pagos antes de que el interventor dé por terminada su misión. Y asimismo pedir se integre el consejo administrativo para que éste considere la reorganización una vez terminada.

⁴ *Los Andes*, 12 de agosto de 1926, p. 6.

⁵ Loyola, T. (15 de febrero de 1927). La Intervención Escolar. *La Quincena Social*, 187, s/p; Loyola, T. (28 de febrero de 1927). Problemas que no son problemas. *La Quincena Social*, 188, s/p; Loyola, T. (30 de junio de 1927). Glosas Escolares. *La Quincena Social*, 196, s/p.

Que la Confederación ve con desagrado la odiosa desigualdad que impera en los pagos y que se hace necesario, para regularizar la situación económica del magisterio, suprimir por completo las órdenes individuales de pago. (*Los Andes*, 31 de marzo de 1927, p. 5)

Esto pone de manifiesto el malestar que existía en la situación laboral del magisterio y su interés por efectivizar una reorganización, resolver las deudas de la repartición y eliminar tratos de favor. Así, el diálogo de Suárez con el magisterio, el pago de los salarios atrasados y la atención a sus reclamos relativos a la profesionalización del colectivo favorecieron la aceptación del nuevo plan de organización escolar, a pesar de la reducción de cargos que implicaba.

El Plan de Organización de las Escuelas, elaborado por Suárez, fue el instrumento a través del cual concretó sus propuestas relacionadas con la optimización de los centros y maestros, así como la profesionalización del magisterio. Este plan clasificaba los centros en cuatro categorías (superiores, elementales, infantiles y del hogar), determinaba la cantidad necesaria de cada tipo en cada departamento de la provincia y definía los cargos docentes asignados a cada centro, junto con sus funciones y requisitos según su jerarquía. Además, establecía el número mínimo de alumnos en las escuelas elementales y la distancia mínima entre centros. Su implementación implicaría una redistribución del personal docente priorizando a aquellos con título de maestro normal nacional y provincial que contaran con más de cinco años de servicio. Esta nueva organización buscaba optimizar los recursos para incrementar su efectividad, disminuir el gasto de la repartición e incentivar a los maestros a realizar una mayor formación.

La implementación de la nueva organización no conllevó una disminución en el total de escuelas provinciales, que incluso aumentaron de 214 en 1926 a 221 en 1927; sin embargo, sí redujo su cantidad de grados y, en consecuencia, el número de maestros. En 1927, el número de docentes fue de 1140, lo que representa una disminución de 226 en comparación con el año anterior a la intervención. Tras los ajustes, la relación entre maestros y alumnos fue de 30 alumnos por maestro según las cifras de inscripción, y de 25 alumnos por maestro según las cifras de asistencia.⁶ Este ratio era superior al anterior promedio provincial de 1/20, pero más favorable que las cifras mencionadas como referencia en el informe, que eran de 1/32, 1/35 e incluso 1/40.

Con el propósito de mejorar la calidad educativa de la provincia, además de promover la profesionalización del magisterio previamente mencionada, Suárez propuso la revisión de los planes de estudio argumentando que estos eran “muy extensos en algunas materias, muy teóricos, sin atender a la enseñanza moderna que demandaba una enseñanza práctica, útil, experimental y positiva, no enciclopedista” (Suárez, 1927, p. 53). Se sugirió que dichos planes debían ser más sencillos y eficaces, siguiendo el modelo alemán, y que se debía diferenciar la instrucción entre los centros urbanos y núcleos rurales. Esta propuesta se alinea con la renovación educativa que se produjo en Mendoza señalada por Fontana (1993), de carácter positivista, y reconoce también la particularidad de la enseñanza rural.

⁶ Cifras extraídas y contrastadas de distintas fuentes estadísticas provinciales (Gobierno de Mendoza, 1926a, 1927b, 1931 y 1938).

Para la elaboración de nuevos programas de estudio aludía a la necesidad de contar con directores y maestros que aportasen desde su experiencia y conocimientos específicos. Suárez se refiere en varias ocasiones a la pertinencia de involucrar a maestros cualificados en la reformulación de la instrucción pública provincial. También avaló durante su dirección iniciativas de docentes que impulsaron, a partir de ese momento, prácticas escolanovistas en la provincia, lo que indicaría la posibilidad de que estos hubieran asesorado a Suárez en la elaboración de su diagnóstico y plan de reformas.

A este respecto, cabe destacar la contribución del gobierno provincial para que la maestra mendocina María Elena Champeau⁷ asistiera a las conferencias y cursos que impartió la doctora María Montessori sobre su método educativo en Buenos Aires durante la gestión de Suárez, en septiembre de 1926.⁸ Tras su regreso a Mendoza, Champeau realizó una exposición sobre el Sistema Montessori los días 30 y 31 de marzo de 1927 y, según la prensa local, solo el primer día “concurrieron alrededor de cien maestros, los cuales siguieron con vivo interés las explicaciones dadas por la señorita Champeau”.⁹ Lúquez Sánchez (2022) ha destacado esta iniciativa en la que el poder político mendocino adquirió una posición progresista en materia de enseñanza. Asimismo, Fernández (2024) ha señalado que las conferencias de Champeau motivaron el encuentro de docentes interesados en la innovación que comenzaron su actividad ese mismo año, vinculados al Círculo de Periodistas, fundado como entidad gremial y cultural independiente.

Se han identificado también otras oportunidades de difusión de la vanguardia pedagógica en Mendoza durante la intervención de Suárez: en septiembre de 1926, la educadora española María de Maeztu dio tres conferencias en el Teatro Independencia (Figura 3) y en marzo de 1927 se celebró un homenaje al pedagogo suizo Johann Heinrich Pestalozzi, ambos eventos con una importante afluencia del magisterio local.¹⁰ Esto pone de manifiesto la circulación de saberes y el debate intelectual sobre educación que se estaba produciendo en aquel momento en la provincia.

La voluntad de Suárez de actualizar y fortalecer la educación provincial se reflejó también en la propuesta de restablecer la publicación del *Boletín de Educación*. Suárez contaba con la experiencia de la publicación *La Viticultura Argentina*, que dirigió mientras se desempeñaba en la Escuela Nacional de Vitivinicultura (Ceverino, 2013), por lo que conocía la efectividad de este tipo de instrumentos para la divulgación de conocimientos especializados.

⁷ Ampliar sobre la trayectoria de María Elena Champeau (1894-1962) en Lacoste (1993) y Lúquez (2022).

⁸ Montessori fue invitada a Argentina por el Instituto Argentino de Cultura Itálica y el Círculo Italiano. En su visita dio conferencias en universidades y un curso en la Escuela Normal R. Sáenz Peña (Frechtel, 2023b).

⁹ *Los Andes*, 31 de marzo de 1927, p. 5.

¹⁰ Herrera, A. (30 de octubre de 1926). La Doctora María de Maeztu. *La Quincena Social*, 179-180, s/p; *La Quincena Social*, marzo de 1927, 190, s/p.



Figura 3. Asistentes a una de las conferencias que impartió la pedagoga española María de Maeztu en el Teatro Independencia de Mendoza en 1926 (Fuente: *La Quincena Social*, octubre de 1926, 179-180, s/p).

42

Otra de las preocupaciones de Suárez fue el elevado índice de inasistencia escolar. Su estudio vinculaba el problema de la alta tasa de analfabetos (40-45%) –detectada a partir de las evaluaciones de ingreso al servicio militar– con la asistencia insuficiente a la escuela a pesar de los índices positivos de inscripción escolar (80-85%). Esta condición se agravaba en el ámbito rural debido al trabajo infantil, principalmente en la vitivinicultura. El funcionario remarcaba que desde 1918 existía una ley que prohibía el trabajo infantil en la provincia y denunciaba que esta no se había cumplido en la práctica debido a que en el campo estaba socialmente aceptado y tampoco había habido un control estatal efectivo. Para resolver esta problemática, propuso crear conciencia del valor de la educación en zonas rurales mediante el establecimiento de consejos de educación departamentales como organismos de cooperación en la lucha contra el analfabetismo:

Creemos que es indispensable iniciar una propaganda intensa a favor de la escuela en los centros rurales. La Dirección General de Escuelas por intermedio del Cuerpo de Inspectores debe llevar a cabo una campaña en los departamentos, constituyendo Consejos de Educación e interesándolos en el mejoramiento de los establecimientos educacionales que estén instalados dentro de su radio de acción. (Suárez, 1927, p. 55)

Además, propuso recuperar la figura de los inspectores generales como referentes pedagógicos y evaluadores de las necesidades escolares y fomentar su presencia en las escuelas de campaña. Estos deberían fijar su residencia dentro de la jurisdicción asignada para evitar que su función se limitase a realizar tareas administrativas desde la capital. La presencia de los inspectores en las zonas rurales perseguía el control y mejora de la educación rural. Como medida complementaria, Suárez sugirió adaptar el calendario escolar al ritmo de las actividades productivas de las poblaciones rurales de cada región. Si bien esta disposición contribuiría a mejorar la asistencia escolar, no colaboraría con la eliminación del trabajo infantil, lo que denota la dificultad asumida sobre la erradicación de este problema.

Se abordó también el análisis de la situación material de las escuelas: sus edificios, mobiliario y materiales didácticos. El relevamiento realizado puso de manifiesto la carencia extrema a este respecto, que en el caso de la campaña afectaba a la totalidad de sus escuelas.

Según el inventario, los edificios eran inadecuados y de extrema pobreza en el mobiliario y elementos de trabajo. Esto contrastaba con la situación de las escuelas nacionales que funcionaban en Mendoza, que proporcionaban a sus alumnos libros de lectura, útiles e incluso ropa y calzado. Suárez consideraba indispensable entregar libros de lectura a los niños, sobre todo en el ámbito rural, donde no había librerías. Así, en el presupuesto de 1927 incluyó una partida destinada a adquirir 4000 bancos y materiales de enseñanza en relación con la cantidad de alumnos registrada.

Respecto de los edificios escolares, eran escasos los de propiedad provincial: la Dirección General de Educación contaba con 28 edificios propios, 24 casas alquiladas en la capital y 121 en la campaña. Los locales alquilados se encontraban con frecuencia en condiciones deficientes de higiene y seguridad y suponían un gasto importante para la repartición. La construcción de nuevas escuelas coincidiría también con uno de los reclamos de la Confederación de Maestros.¹¹ A este respecto, Suárez proponía desarrollar un plan a largo plazo con una sólida base económica para levantar metódicamente en el transcurso de 15 a 20 años un número suficiente de edificios escolares propiedad del Estado.

Se estableció, para una primera etapa, un plan de construcciones escolares tanto para la capital como para los distintos departamentos de la provincia, priorizando los principales centros de población rural. Además, propuso evaluar con maestros la conveniencia de crear escuelas ambulantes en áreas de población dispersa dedicadas a la ganadería para hacer presente la cultura en todos los lugares de la provincia. Según Suárez:

43

El edificio escolar, construido de acuerdo a las exigencias de la ciencia pedagógica, y con la visión de que en él deben tener asiento las más fecundas actividades del espíritu, puede convertirse, principalmente, en la campaña, en una institución ponderable de cultura; pues si el maestro desarrolla entre los vecinos la acción que debe realizar en pro de la instrucción pública y cuenta, además en la escuela con las instalaciones y salones propicios a la celebración de actos culturales, no tardaría en convertirse el edificio escolar en un poderoso centro de atracción popular. (Suárez, 1927, p. 63)

Cabe recalcar la importancia de esta atención a la educación de zonas rurales, que resultaba una novedad en la provincia. Con 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 instauración de escuelas urbanas mientras que el Consejo Nacional de Educación adquiría un rol predominante en las áreas rurales. En Mendoza, esto se hace especialmente patente con la transferencia de escuelas rurales provinciales a la nación en 1906 –coincidiendo con el momento inicial de la creación de las escuelas nacionales en provincias– y, de manera especial, en 1918, como medida de urgencia para resolver problemas financieros de la repartición educativa.¹² Las escuelas nacionales de

¹¹ *Los Andes*, 31 de marzo de 1927, p. 5.

¹² Las dificultades financieras de finales de la década de 1910 implicaron también un retraso en el pago de los salarios del magisterio, que tuvo como consecuencia una extensa y conflictiva huelga en 1919 (Richard-Jorba, 2014; Latorre, 2023).

Mendoza pasaron de ser 49 en 1917 a 102 en 1919, mientras que las provinciales (urbanas y rurales) se redujeron de 222 a 182 en esos mismos años (Gobierno de Mendoza, 1926a).¹³

Las medidas de ajuste realizadas por Suárez ante la crisis financiera de la repartición no implicaron, como se ha mencionado previamente, la reducción del total de escuelas provinciales –que en 1926 eran 214, en 1927 y 1928 eran 221 y en 1929 eran 258–, mientras que la cantidad de escuelas nacionales de la provincia presentó un estancamiento en torno a la cifra de 120, hasta que en 1934 se produjo un nuevo aumento considerable (Gobierno de Mendoza, 1931, 1938). Suárez no acudió en su gestión al recurso de la transferencia de escuelas rurales a la nación, como había ocurrido previamente frente a crisis financieras de la repartición. Por el contrario, se propuso en esta ocasión una especial atención a las zonas rurales e incluso la construcción por primera vez de edificios escolares provinciales en la campaña. De esta manera, el Estado provincial cobraba presencia en el territorio frente al Estado nacional, con el que, por otro lado, mantenía un enfrentamiento político que derivó en la intervención nacional del gobierno de Orfila antes mencionada.

Otra de las herramientas de Suárez para concretar reformas fue el presupuesto de la repartición para el año 1927, en el cual incorporó modificaciones respecto de la administración de los recursos financieros. Para su elaboración, Suárez evaluó el patrimonio escolar y los fondos propios de los que podía disponer: aporte nacional, 20% de rentas provinciales, recaudación del impuesto a las herencias, 1% de los ingresos municipales, arriendo de propiedades fiscales y multas judiciales. La nueva organización de las escuelas permitió la elaboración de un presupuesto detallado que redujo los gastos de la administración. Incluso, se proyectó invertir el superávit en la construcción de nuevas escuelas junto con los recursos obtenidos a partir de la Ley 777 de Títulos de Edificación Escolar (1911).

Según el decreto del Poder Ejecutivo del 2 de febrero de 1927, Orfila aceptó las proposiciones formuladas por el interventor y autorizó su aplicación (Gobierno de Mendoza, 1927a). Muchas de sus reformas se concretaron, como se ha señalado, a partir de la aplicación del Plan de Organización de Escuelas y el presupuesto para el año 2027; y fueron incorporadas en su totalidad al Proyecto de Ley Orgánica de la Instrucción Primaria del gobernador Orfila. No obstante, si bien el informe de Suárez se presentó como cierre de su gestión, continuó en el cargo hasta el 18 de abril de 1927 con el propósito de acompañar la concreción de la nueva organización escolar (Gobierno de Mendoza, 1927b). Las reformas de Suárez tuvieron una continuidad directa durante el gobierno de Orfila y, además, sirvieron para iniciar el debate desde la institución pública sobre los problemas de la educación provincial y sus posibles soluciones.

3. Repercusión

A continuación, se propone situar la incidencia de las políticas de Suárez en un proceso de mayor alcance de transformación del sistema educativo provincial. Para ello, se atenderá a

¹³ Ampliar sobre las Escuelas Nacionales de Mendoza en Durá Gúrpide (2024).

la construcción de edificios escolares como índice material de la mejora educativa propuesta y el incremento de la atención a las zonas rurales y, además, a la experiencia mendocina de la Escuela Nueva en el marco de la educación provincial impulsada por un grupo de docentes que, según se ha mencionado, comenzaron su actividad en el marco de iniciativas acompañadas por Suárez. Se atenderá a distintos actores que participaron en el proceso –políticos, docentes y técnicos– y a la circulación de saberes y el debate intelectual que los acompañaron.

3.1. Infraestructura escolar

Como se ha señalado previamente, Suárez se refirió en su informe a la necesidad de construir nuevos edificios educativos. Para ello, estableció mecanismos de financiación y propuso un plan de construcción en el que detalló los edificios que debían erigirse, su ubicación, su costo y el tiempo estimado para su concreción. El presupuesto de la repartición para 1927 contempló una primera etapa de construcción de nuevas escuelas distribuidas en los distintos departamentos que fue efectivizada por el gobierno de Orfila en los años 1927 y 1928. Los edificios que se construyeron se conservan en la actualidad y son testimonio inequívoco de la concreción de estas políticas, que implicaron la extensión de la educación provincial y la presencia del Estado en el territorio.

La Confederación de Maestros de Mendoza celebró en su asamblea de marzo de 1927 que el gobierno provincial hubiese encarado el problema de la edificación escolar con el inicio de la construcción de escuelas en la campaña ese mismo año y se propuso insistir en la continuidad de esta labor.¹⁴ Así, el magisterio promovería también la mejora de la infraestructura escolar.

Por otro lado, a las necesidades detectadas por Suárez en materia edilicia, hubo que sumar el impacto que tuvo el intenso temblor que sufrió Mendoza en abril de 1927.¹⁵ Este suceso empeoró la situación de muchos establecimientos y apremió la intervención estatal en la reparación y construcción de escuelas. En 1928, Ramón Ramos, responsable de la Dirección General de Escuelas, se refirió a la reparación de escuelas afectadas por el sismo, entre ellas la Presidente Quintana, y a la inauguración de nuevos edificios.¹⁶

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, respectivamente. Esta labor continuó con la construcción de escuelas en las cabeceras departamentales más distantes de los principales núcleos urbanos: las escuelas 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

¹⁴ *Los Andes*, 31 de marzo de 1927, p. 5.

¹⁵ El terremoto ocurrió el 14 de abril, alcanzó una magnitud de 7,1 en la escala Richter (VIII Mercalli) y causó derrumbes y grietas en edificios de toda la provincia. Ecos del temblor (30 de abril de 1927). *La Quincena Social*, 191-192, s/p; Notas del terremoto último (15 de mayo de 1927). *La Quincena Social*, 193, s/p).

¹⁶ Construcciones y reparaciones en la Edificación Escolar (15 de julio de 1928). *La Quincena Social*, 221, s/p.

Alto Verde, San Martín, entre otras. Estas escuelas fueron inauguradas en 1928. Además, se proyectó un edificio de gran envergadura para la escuela Guillermo Rawson de Godoy Cruz, cuya construcción se concluyó con posterioridad, en 1934.

Las escuelas de San Martín, Las Heras, Santa Rosa y la escuela Rawson de Godoy Cruz respondieron a proyectos singulares, mientras que para la construcción de las restantes se definió un proyecto-tipo, estrategia que facilitó su ejecución en áreas alejadas de la capital. Todas las escuelas fueron proyectadas por el ingeniero civil Miguel Eliseo Bialet Laprida, nacido en Córdoba en 1885, que se había trasladado a Mendoza en la década de 1920 y contaba con experiencia en obra pública.¹⁷ Su ejecución estuvo a cargo de la empresa constructora de capitales alemanes F.H. Schmidt, especialista en construcciones con tecnologías modernas.¹⁸ Esta constructora había concretado recientemente edificios destacados en Mendoza, como el Pasaje San Martín, y había obtenido la licitación para la construcción del Palacio de Gobierno.

Cabe señalar que Mendoza contaba con un único plan de construcción de escuelas provinciales como antecedente. Este consistió en doce nuevos edificios ubicados en la capital, cuya ejecución se inició en 1888 y se extendió hasta principios del siglo XX. Son ejemplos de él las escuelas José Federico Moreno y Bartolomé Mitre (Cirvini, 2011). Estas escuelas fiscales coexistían con otras que funcionaban, en general, en establecimientos austeros, en muchos casos prestados o arrendados, construidos para otra finalidad. Por tanto, el plan de construcción de escuelas de 1927-1928 dio inicio a la extensión de la infraestructura educativa provincial en el territorio, más allá de la capital mendocina, e incluso supuso una experiencia temprana en relación con otras provincias argentinas.¹⁹

Cabe referirse también a las características de los proyectos ejecutados. Las primeras escuelas construidas respondieron a proyectos singulares y tuvieron en común su carácter monumental e impronta académica, en sintonía con las denominadas escuelas-palacio que se habían construido en el país, y también en la capital mendocina, en las décadas anteriores (Grementieri y Schmidt, 2010; Cirvini, 2011). Este grupo de escuelas contaba, en todos los casos, con un acceso destacado enfrentado a una plaza y aulas conectadas por galerías; mientras que los esquemas edilicios variaban según su número de aulas y la superficie del terreno disponible.

La escuela de San Martín, de 16 aulas, se organizaba en torno a tres patios, la de Las Heras, de 8 aulas, seguía un esquema en 'C', y la de Santa Rosa, de 6 aulas, se resolvió con un esquema en 'C' que rompía la simetría clásica al incorporar una vivienda para el director en dos alturas en una de las esquinas. La escuela de Santa Rosa se reconoce como un antecedente próximo al proyecto-tipo que se definió para la construcción de las escuelas posteriores, muy similar en su organización y resolución volumétrica a pesar de las diferencias en el lenguaje empleado. Por otro lado, el proyecto de la escuela Rawson de

¹⁷ Bialet Laprida era hijo del español Juan Bialet Massé, reconocido médico y abogado, fundador de la fábrica de cales hidráulicas La Primera Argentina y constructor del dique San Roque de Córdoba.

¹⁸ Moretti, G. (2017, 22 de diciembre). Escuelas proyectadas por el Ing. Miguel Bialet Laprida. *Los Andes*. <https://www.losandes.com.ar/escuelas-proyectadas-por-el-ing-miguel-bialet-laprida/>

¹⁹ Cattaneo (2010) ha estudiado los planes de construcción de escuelas de Santa Fe, Córdoba y Mendoza en la década de 1930 como experiencias pioneras de gobiernos provinciales. La construcción de las escuelas mendocinas de 1927-28 supone un antecedente.

Godoy Cruz suponía el de mayores dimensiones, con 20 aulas distribuidas en dos plantas; aunque el proyecto construido finalmente se limitó a una sola altura. Las escuelas de mayor tamaño contaban con espacios complementarios acordes con los programas educativos modernos. Por ejemplo, la escuela General San Martín incluía un museo y sala de canto junto al acceso y un espacio de grandes dimensiones pensado como salón de actos y recreo cubierto (Figura 4a y 4b).²⁰

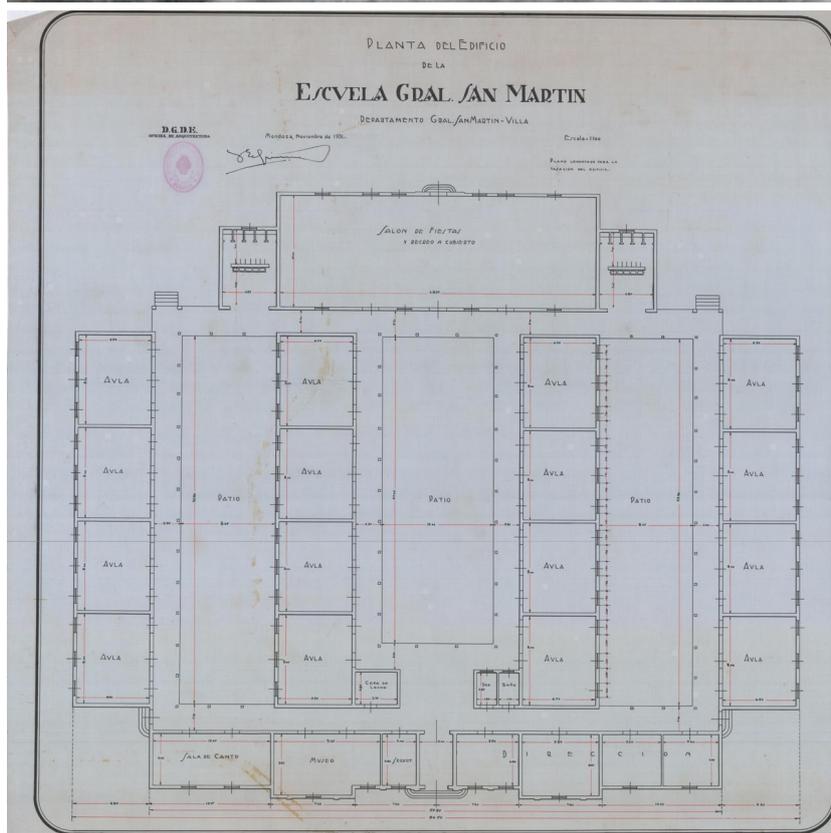


Figura 4. Fotografía y planta de la escuela General San Martín en la Villa del departamento de San Martín. Fuentes: *La Quincena Social*, 1930, n. 276-277, s/p; y Planta relevada en 1931. Archivo de la Dirección de Arquitectura del Gobierno de Mendoza, Ciudad de Mendoza, Mendoza, Argentina.

²⁰ Se han consultado planos de estas escuelas en el Archivo de la Dirección de Arquitectura de la Provincia de Mendoza.

Por otro lado, el grupo de escuelas que respondía al proyecto-tipo contrastaba con las existentes en Mendoza. Estas estaban pensadas para su ubicación en áreas rurales: en las cabeceras departamentales de menor tamaño y en zonas de población dispersa. En consecuencia, se buscó definir edificios con una escala próxima a la doméstica y vinculados a su entorno natural. Para ello se acudió a la arquitectura pintoresca, que en aquella época no solo se relacionaba con los ambientes campestres sino que también era la que predominaba en los edificios escolares de los principales focos de la renovación educativa (Châtelet *et al.*, 2003). Se trataba de una arquitectura que “abandonaba la simetría clásica para proponer formas de fuertes contrastes volumétricos y quiebres de cubiertas, exponiendo los materiales de construcción y buscando referencias figurativas fuera de los cánones clásicos” (Ballent, 2004, p. 68).

Bialet Laprida optó para estas escuelas por un esquema abierto hacia el patio y el paisaje, con un esquema en ‘L’ en la variante de tres aulas y en ‘C’ en la de seis, que añadía un ala. Las aulas estaban unidas por una galería que funcionaba como espacio de transición y recreo cubierto. Además, debían incorporar una vivienda para el director que el ingeniero integró en el 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.

Estas escuelas se convirtieron en un referente en su entorno y un motivo de orgullo local. Quince años después de su inauguración, la escuela de Lavalle sería destacada entre los hitos del departamento:

48

El primero y más vasto edificio público moderno de la cabecera del Departamento es la escuela Juan Lavalle. Una aureola de prestigio rodea a esta escuela por la buena y severa instrucción y educación que se imparte en ella. Se dice que sus alumnos son rara vez rechazados o aplazados en otras escuelas. Esto tonifica el ánimo de los padres, enorgullece al vecindario y enaltece a los maestros como fieles cumplidores de sus deberes. (*La Quincena Social*, junio de 1942, 551-552, s/p)

Cabe señalar el contraste de la arquitectura empleada en las escuelas urbanas y rurales, a pesar de estar proyectadas por el mismo profesional. Se reconoce la escuela rural como un medio favorable para la innovación edilicia, por estar liberada de las exigencias urbanas de monumentalidad, su estrecho vínculo con el paisaje natural y la necesidad de acudir a proyectos optimizados en superficie y recursos materiales, eficaces en su función y de fácil ejecución.

Todas estas escuelas existen en la actualidad y la mayoría mantiene su uso educativo. Su perdurabilidad, que supera los 95 años, pone de manifiesto la pertinencia de estos proyectos: su idoneidad como espacios educativos, su calidad constructiva –que le ha permitido superar sismos periódicos y el uso intensivo escolar– y la importancia de estos establecimientos para su comunidad.

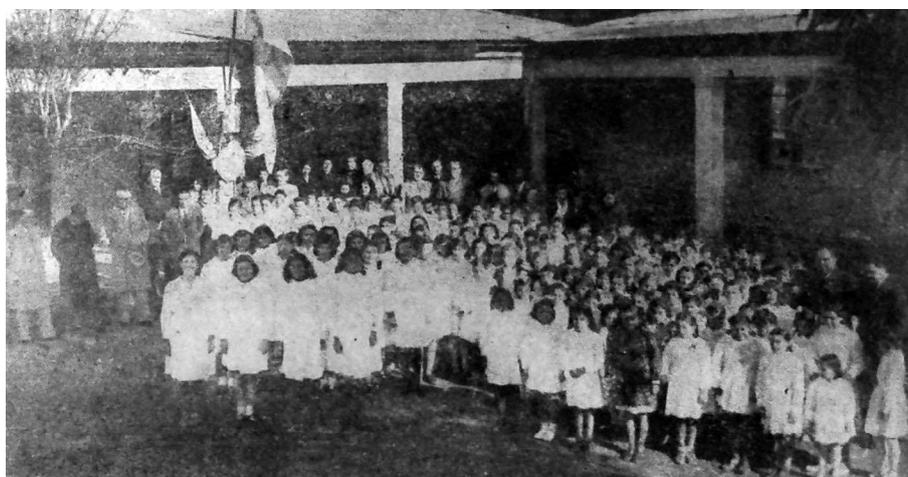
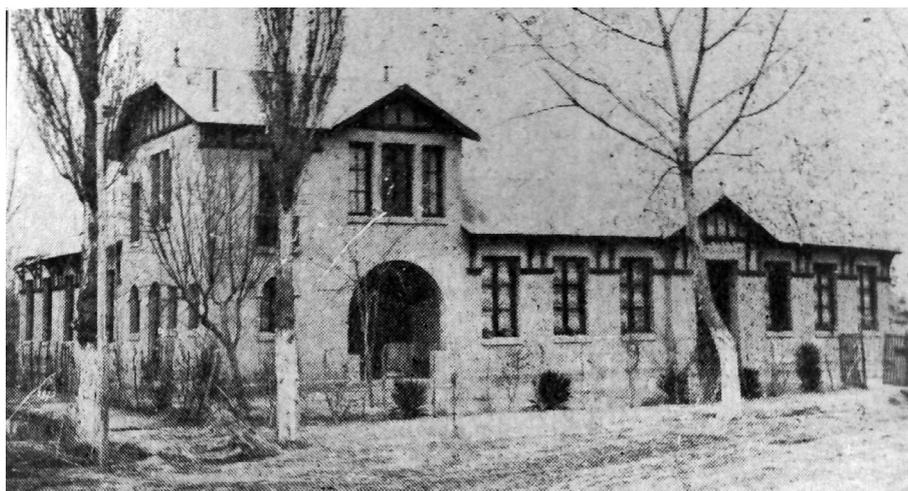


Figura 5. Imágenes de la escuela Juan Lavalle en Villa Tulumaya de Lavalle. Fuentes: *La Quincena Social*, 1942, n. 553-554 y n. 551-552.

El plan concretado por Orfila fue el primero de una sucesión de proyectos de construcción de escuelas promovidos por distintos gobiernos provinciales en las siguientes décadas que, en su conjunto, llegaron a alcanzar una extensión significativa en el territorio provincial. De 1932 a 1943, los gobiernos mendocinos pertenecientes al Partido Demócrata Nacional emprendieron un importante plan de construcción de infraestructura pública que atendió tanto al ámbito urbano como al rural (Cattaneo, 2015; Raffa, 2020). Después, durante la década peronista (1946-1955) se produjo una significativa extensión de la escuela primaria en el ámbito rural de Mendoza, favorecida por la acción complementaria del gobierno nacional y los sucesivos gobiernos provinciales (Durá Gúrpide, 2018). La extensión de la infraestructura escolar en el territorio contribuiría a la mejora de los índices de alfabetización provinciales que se produjo a partir de la mitad de siglo XX (Cerdá, 2017).

3.2. La Escuela Nueva en la educación provincial

Durante la gestión de Suárez en la Dirección General de Escuelas se ha señalado la promoción de actividades a favor de la actualización pedagógica, como el viaje a Buenos Aires de la maestra María Elena Champeau para asistir a las conferencias de Montessori y su

posterior difusión en Mendoza, que motivaron la agrupación de docentes interesados en la innovación educativa. Lúquez Sánchez (2022) ha recalcado la relevancia de que estas iniciativas se hayan dado en el marco de la educación provincial:

Al convertirse el Estado en el iniciador de la renovación escolar se traducía un modelo social que sostenía una nueva política educativa. Un nuevo modelo social (democrático) que le otorgaba significado al mandato educativo (escuela nueva). Era una etapa de madurez, en la que los maestros mendocinos priorizaron la enseñanza fiscal. (p. 90)

La experiencia de la Escuela Nueva que se llevó a cabo en Mendoza en los años siguientes ha sido destacada desde la historia política (Lacoste, 1993), de la educación (Fontana, 1993; Lúquez Sánchez, 2022) e intelectual de Mendoza (Fernández, 2024). Cabe referirse a ella para dimensionar el impacto de las políticas de Suárez.

Según Florencia Fossatti²¹ –una de las maestras impulsoras de las prácticas de la Escuela Nueva en Mendoza–, en ese momento coincidió el interés del magisterio por el mejoramiento de la enseñanza con el influjo de experiencias innovadoras que se realizaban en Europa y Estados Unidos (Fosatti, 1959). La incorporación del Método Montessori en grados infantiles de varias escuelas fue el primer paso de una experimentación concreta. Además, las ideas del pedagogo belga Ovide Decroly llamaron la atención de muchos educadores mendocinos, que las incorporaron en los primeros grados para la distribución de temas y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

50

En ese contexto, en septiembre de 1928 se creó la agrupación de estudios pedagógicos Nueva Era, cuyo proyecto proponía: “la divulgación de las nuevas corrientes pedagógicas con el objetivo de crear un ambiente favorable para su aplicación”, a través de la prensa y conferencias públicas, y “preparar personal idóneo capaz de aplicar con conciencia científica los nuevos métodos”, mediante cursos de extensión (*Los Andes*, 19 de septiembre de 1928, p. 13). 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. Según Fossatti (1959):

Educadores de distinta jerarquía, acuciados por el mismo deseo de orientarse en nuevos caminos, se reunieron en una agrupación de estudios pedagógicos que, como el periódico central de la nueva educación, se bautizó con el nombre de *Nueva Era*. Se comunicaban experiencias, se exponían materiales de trabajo y se mantenían relaciones con grupos afines de Chile, Uruguay y, en Europa, principalmente de Francia y Suiza. (s/p)

Los maestros renovadores encontraron apoyo oficial en gobiernos posteriores al de Orfila, momento en el que se concretaron reformas administrativas y pedagógicas que habían sido planteadas durante la intervención de Suárez. Primero, con Rafael Guevara en la Dirección General de Escuelas, durante la Intervención Federal de José María Rosa (1930-32),

²¹ Alvarado (2020) y Lúquez (2022) han destacado la trayectoria de la maestra mendocina.

del Partido Demócrata Progresista; y a continuación, con Enrique L. Day a cargo de la repartición educativa, durante el gobierno provincial de Ricardo Videla (1932-1935), del Partido Demócrata de Mendoza. Se suma a ello que durante este período docentes renovadores ocuparon cargos de importancia en la administración pública –fueron inspectores Lázaro Schallman, Florencia Fossati, María Elena Champeau y José León Aguilera–, lo que contribuyó a extender las ideas de la Escuela Nueva en la educación provincial. De esta manera, fueron los maestros los que dieron continuidad a la renovación educativa a pesar de los cambios de gobierno.

En 1930, la agrupación Nueva Era recibió la autorización del Gobierno de Mendoza para poner en funcionamiento la Escuela Experimental Nueva Era en el marco del sistema educativo provincial, bajo la dirección de Néstor Lemos²² y con Leonor Mathiot, Rosalía Orstein y Fanny Kiperman como maestras.²³ Esta escuela se alineó con la filosofía de la Escuela Nueva: su director diseñó material didáctico para adoptar una enseñanza práctica, y funcionó también como un espacio de formación para docentes interesados en las nuevas corrientes pedagógicas (Lacoste, 1993). Este mismo carácter experimental se adoptó, desde 1932, en la escuela Presidente Quintana, dirigida por Fossatti y que contó entre sus docentes con Carlos Quiroga, Ester Buzio y Américo D'Angelo.

En la difusión de las ideas de la Escuela Nueva en Mendoza tuvieron especial relevancia algunas publicaciones periódicas locales. En 1927 y 1928, las maestras Fossatti y Champeau publicaron en la revista *La Linterna*, órgano de difusión del Círculo de Periodistas de Mendoza, artículos sobre educación. En 1929, la agrupación Nueva Era lanzó la revista especializada *Ensayos*, que a partir de 1932 tuvo continuidad en *Orientación*, dirigida por Fossatti. Estas publicaciones recogieron textos de pedagogos destacados como Decroly, Mistral y Ferrière; informes sobre reuniones pedagógicas nacionales e internacionales y experiencias educativas locales de interés con indicaciones para la elaboración de materiales didácticos.²⁴

También resultaron significativas las visitas de referentes pedagógicos a Mendoza. Por iniciativa del grupo Nueva Era, Clotilde Guillén de Rezzano expuso 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 que dirigía.²⁵ Además, en 1930, visitó Mendoza el pedagogo suizo Adolphe Ferrière, uno de los impulsores de la Liga Internacional de la Escuela Nueva, como parte de su viaje de estudio por Sudamérica.²⁶ Ferrière dio conferencias en la sede mendocina de la Alianza Francesa que despertaron el interés de docentes y público general. Según Frechtel (2021):

²² Ampliar sobre la trayectoria de Néstor Lemos en Lacoste (1993) y Lúquez (2022).

²³ *Los Andes*, 9 de abril de 1930, p. 5.

²⁴ Se han consultado las revistas: *La Linterna*, 1, 2, 3, 4, 7 y 9, 1927-1928; *Ensayos*, 4-5, 6-7 y 8-9, 1929; y *Orientación*, 1-5, 1932-1933. Biblioteca General San Martín, Mendoza, 14 de agosto de 2023.

²⁵ Registro de su visita a Mendoza en *Ensayos*, n. 8-9, 1929, pp. 1-2.

²⁶ En su viaje por Argentina, Ferrière fue recibido por el presidente Hipólito Irigoyen, conoció a un gran número de docentes y experiencias educativas progresistas y dictó conferencias (Frechtel, 2021).

Proveniente por tren desde Chile, Ferrière comenzó el capítulo argentino de su viaje por la provincia de Mendoza, donde destacó al “admirable *cuarteto* de pedagogos innovadores” formado por Florencia Fossatti, Elena Champeau, Néstor Lemos y Luis Codorniú Almazán, quienes implementaban el método Montessori en el marco de una experiencia escolanovista en la Escuela Experimental Nueva Era. (p. 24)

Cabe destacar también, como hito de este proceso, la Exposición Internacional de Educación que se celebró en Mendoza en 1932, que contribuyó a la difusión local de la vanguardia educativa internacional y dio a conocer las experiencias que se llevaban a cabo en la provincia. Según la revista *Orientación*, que dedicó su primer número a la muestra, la elaboración de la exposición estuvo dirigida por Champeau e incluyó materiales enviados por instituciones de distintos países (Francia, Italia, Suiza, Austria, Rumania, Alemania, Estados Unidos, Uruguay y Paraguay), de las provincias de San Juan y Buenos Aires y de 25 escuelas mendocinas.²⁷ También aportaron materiales didácticos distintas librerías de Buenos Aires y de Mendoza, y la Casa Birle²⁸ contribuyó con aparatos de proyección. Respecto de la repercusión del evento en la provincia, Fossatti (1959) señaló:

Tuvo la muestra, gran repercusión y dejó enseñanzas e inquietudes en muchos maestros. Después no fue raro encontrar alguna escuelita por la ruta lejana de los departamentos más apartados, donde una maestra o todo el personal, aplicaba el programa siguiendo los pasos decrolianos con materiales frecuentemente creados por ellos, conforme a las posibilidades y necesidades del medio. (s/p)

52

Además, la muestra mendocina viajó a la Capital Federal por iniciativa de la Confederación Nacional de Maestros. Se instaló en varias salas de la Escuela Normal Roque Sáenz Peña y un grupo de docentes mendocinos impartió conferencias sobre los materiales que se exponían ante un público concurrido. La revista *Orientación* transcribió algunas de las reseñas publicadas en medios nacionales y cartas de destacados educadores que felicitaban a los organizadores de la muestra y resaltaban la importancia y calidad de los materiales expuestos y los aportes de los maestros mendocinos.²⁹ “Apartando la labor internacional que es ilustrativa e interesante demostrando la actividad del intercambio realizado, la labor del magisterio de Mendoza revela ingenio, practicidad, realidad y firme voluntad de seguir” (Luisa R. de Hudson, p. 27).

La labor expuesta por los maestros mendocinos revela un serio estudio de la “nueva educación” y un espíritu amplio, que sin ceñirse exclusivamente a tal o cual método, sabe ensayarlo todo buscando siempre lo mejor y con personalidad suficiente para agregar algo propio en cada adaptación a las modalidades de los alumnos y al ambiente económico y social de la Provincia. (Atilio Torrasa, p. 27)

²⁷ *Orientación*, diciembre de 1932, n. 1.

²⁸ Casa Birle era una óptica de Mendoza fundada en 1912 por Carlos Birle, alemán radicado en dicha provincia que durante más de 25 años fue líder en su especialidad en la Región de Cuyo.

²⁹ *Orientación*, 1933, n. 2, pp. 23-28.

Otro de los logros destacados de esta etapa fue la aprobación en 1931 de un nuevo escalafón docente (Resolución n. 15 del 5 de febrero de 1931), “el más avanzado en aquel momento en el ámbito de la República” (Fossatti, 1959). De esta manera, se reglamentó la carrera docente, a la que se ingresaba y se ascendía por concurso de méritos y en la que se dio preferencia a poseer un título habilitante otorgado por el Estado. Según Fossatti (1959), “esto significó un estímulo al perfeccionamiento profesional y una garantía para los maestros, de cuyo esfuerzo y aptitudes dependía su ascensión progresiva en el escalafón” (p. 9). Si bien Suárez había iniciado los cambios en este sentido para la profesionalización del magisterio a través de su plan de organización escolar, el nuevo escalafón adquiría un peso legal que aumentaba las garantías de su cumplimiento. Según Lúquez Sánchez (2022), su concreción revelaba la iniciativa profesional de los maestros mendocinos desde una perspectiva intelectual y gremial.

El final de esta etapa se señala en 1936, momento en el que la agrupación de maestros perdió el apoyo estatal y fue apartada de sus funciones. 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 que funcionaron durante las intendencias del socialista Renato Della Santa (1936-1939; 1939-1942). El Comité Municipal de Alfabetización de Godoy Cruz acogió a maestros de la agrupación Nueva Era (Quiroga, D’Angelo, Fossatti y Fernández Lettry, entre otros) y tuvo una acción destacada en la difusión de la cultura (Durá Gúrpide, 2023) (Figura 6).

53



Figura 6. Escuela Municipal n. 6 de Godoy Cruz. Se reconocen en la imagen a Américo D’Angelo, director de la escuela, y Florencia Fossatti (Fuente: *Educad al soberano*, 1938, n. 1, p.10. Archivo General de la Provincia, Mendoza, Argentina).

Conclusiones

En definitiva, la gestión de Suárez al frente de la Dirección General de Escuelas se reconoce como un hito crucial en la educación pública de Mendoza. En ese momento, se iniciaron cambios en la instrucción provincial en relación con aspectos administrativos, la profesionalización del magisterio, la expansión educativa en zonas rurales y la adopción de prácticas de la Escuela Nueva. Aunque este proceso de transformación trascendió la gestión de Suárez y fue posible gracias a la participación de distintos actores, se destaca la importancia de su labor como impulsora del cambio integral que experimentó la repartición.

El detonante de su designación como interventor de la Dirección General de Escuelas fue el déficit presupuestario de la repartición, que había ocasionado retrasos en el pago de los salarios del magisterio y, en consecuencia, malestar social. Cabe recalcar que, en ocasiones anteriores, la administración educativa había resuelto sus crisis financieras mediante la transferencia de escuelas provinciales a la nación; sin embargo, en esta ocasión, no se recurrió al gobierno nacional –con el cual mantenía una relación de enfrentamiento–, sino que se optó por buscar otros recursos y priorizar el fortalecimiento de la educación provincial. Para obtener los fondos necesarios, fue crucial la negociación de Suárez con el sector productivo mendocino, con el que mantenía vínculos. Además, estableció un diálogo con el magisterio, lo que favoreció su implicación en el proceso de reformas y, al mismo tiempo, ayudó a mitigar su descontento. Como solución a más largo plazo, Suárez propuso optimizar el funcionamiento de la repartición y sus recursos mediante una nueva organización escolar. Asimismo, reclamó al gobierno provincial y nacional los fondos que correspondían a la repartición según la legislación vigente.

Si bien el plan de reformas de Suárez incluyó medidas de ajuste destinadas a optimizar el funcionamiento administrativo y reducir costos, también tuvo como objetivo la mejora de la calidad educativa, con especial énfasis en la profesionalización del magisterio, la actualización de los planes de estudio y la alfabetización de las zonas rurales. Además, respaldó iniciativas de docentes que impulsaron, a partir de ese momento, prácticas escolanovistas en la provincia, favoreciendo su agrupación y actividad dentro del marco de la educación pública provincial. El fomento de una enseñanza positivista y práctica y su interés por la alfabetización del ámbito rural estaban estrechamente relacionados con su desempeño previo como director de la Escuela Nacional de Vitivinicultura y con su vinculación con el ámbito rural provincial, del que era originario. Muchas de sus propuestas se concretaron a través del Plan de Organización Escolar, el cual determinó el número y la ubicación de los centros educativos, los grados y docentes de cada uno, así como los requisitos y funciones de cada cargo jerárquico y, además, con el presupuesto para el año 1927, que, entre otros asuntos, dio inicio a un plan de construcción de edificios escolares.

La atención del gobierno provincial de Alejandro Orfila a la construcción de obra pública favoreció la materialización de los nuevos edificios escolares propuestos por Suárez. El plan de edificación de escuelas, llevado a cabo en los años 1927 y 1928, implicó la construcción de edificios escolares provinciales por primera vez en el ámbito rural, donde, hasta ese momento, había prevalecido la intervención del gobierno nacional. Estos nuevos edificios contribuirían a mejorar la educación en zonas rurales y, además, a extender la

presencia del Estado provincial en todo el territorio, más allá de la capital. La atención prestada al ámbito rural favoreció también la exploración de nuevos modelos edilicios, más acordes con las corrientes educativas contemporáneas. La construcción de escuelas rurales continuó en gobiernos provinciales posteriores mediante diversos planes que contribuyeron a expandir y consolidar su infraestructura educativa en el territorio.

Por otro lado, se observa que algunas de las propuestas de Suárez coincidieron con las demandas del magisterio y su concreción en gobiernos posteriores fue posible gracias a la mediación de la agrupación de maestros renovadores. Este colectivo, que había iniciado su actividad durante la gestión de aquel, continuó su labor en la educación provincial en los gobiernos siguientes e incluso algunos de sus miembros llegaron a ocupar cargos jerárquicos en la Dirección General de Escuelas. Esto favoreció la implementación de reformas tanto administrativas –como la aprobación de un nuevo escalafón docente– como educativas, con la expansión de las prácticas de la Escuela Nueva en la provincia, de repercusión internacional. Si bien estos maestros perdieron el respaldo del Estado provincial en 1936, continuaron su labor en distintos ámbitos de Mendoza y sus aportes fueron significativos para la educación provincial.

Fecha de recepción: 26/07/2024

Fecha de aceptación: 16/12/2024

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M (2020). Florencia Fossatti. En N. Arata, R. Ponce, M. Alvarado, S. Serra, P. Caldo *et al.*, *Educadoras que hicieron escuela* (pp. 45-54). Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007073.pdf>
- Ascolani, A. (2015). Ruralidad, analfabetismo y trabajo en la Argentina. Proyectos y Acciones del Consejo Nacional de Educación (1930-1940). *Cadernos de Historia da Educação*, 14(3), 853-877. <https://doi.org/10.14393/che-v14n3-2015-6>
- Ballent, A. (2004). Arquitectura Pintoresca. En J. Liernur y F. Aliata (Comps.). *Diccionario de Arquitectura en la Argentina* (Tomo V, 68-74). Clarín. Disponible en: <https://www.iaa.fadu.uba.ar/omp/index.php/iaa/catalog/book/diccarqarg>

- Barrio, P. y Rodríguez Vázquez, F. (2016). Instituciones, saberes y expertos para un Estado provincial: Leopoldo Suárez, de agrónomo a funcionario itinerante del lencinismo, Mendoza, 1918-1930. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, 44, 78-107. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/boletin/article/view/6850>
- Carli, S. (2004). Escuela Nueva, cultura y política. En H. E. Biagini y A. Roig (Dirs.), *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX. Volumen 1: Identidad, utopía e integración (1900-1930)* (pp. 363-372). Biblos.
- Cattaneo, D. (2010). La Arquitectura Escolar como instrumento del Estado. Contrapuntos Nación-provincias en la década de 1930. [Tesis de doctorado. Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes. Rosario, Argentina]. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2133/5380>
- Cattaneo, D. (2015). 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. Disponible en: <https://revistasfaud.mdp.edu.ar/registros/article/view/37>
- Centro Viti-vinicola Nacional (1910). *La viti-vinicultura*. Emilio Coll.
- Cerdá, J. M. (2017). Las desigualdades educativas en Mendoza en la primera mitad del siglo XX. *Historia Caribe*, 12 (31), 127-158. <https://doi.org/10.15648/hc.31.2017.5>
- Ceverino, V. (2013). La Educación como factor de consolidación del modelo vitivinícola. La Escuela Nacional de Vitivinicultura. *XIV Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia*. UNCUYO. Disponible en: <https://cdsa.aacademica.org/000-010/625.pdf>
- Châtelet, A.M, Lerch, D. Lucm, J.N. (2003). *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle*. Recherches.
- 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. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11336/80148>
- Cragnoles, E. (2013). Políticas, instituciones y prácticas de acceso a la educación primaria rural en el norte de Córdoba, Argentina, durante la primera mitad del siglo XX. En L. Lionetti, A. Civera y F. O. C. Werle (Comps.), *Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares* (pp. 77-93). Prohistoria. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11086/19435>
- Congreso de la Nación Argentina (1905, 18 de noviembre). Ley 4874: Escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales en las provincias. *Boletín Nacional*.
- Durá Gúrpide, I (2018). Escuelas para todos los niños, los únicos privilegiados. En C. Raffa e I. Hirschegger (Dirs.), *Proyectos y concreciones. Obras y Políticas Públicas durante el Primer Peronismo en Mendoza (1946-1955)* (pp. 137-172). UNCUYO. Disponible en: <https://bdigital.uncu.edu.ar/11476>
- Durá Gúrpide, I. (2023). La educación, una tarea de todos. En M. Nardechia y C. Raffa (Coords.), *Guía de Patrimonio Cultural de Godoy Cruz* (pp. 84-87). Municipalidad de Godoy Cruz.
- Durá Gúrpide, I. (2024, 27 de mayo). La construcción de Escuelas Nacionales en la provincia de Mendoza (1905-1978). Avances de investigación y reflexiones respecto

a su abordaje (inédito). Ponencia en el *I Workshop Escuelas primarias del Consejo Nacional de Educación en provincias y territorios nacionales (1881-1980)*, Paraná, INES (UNER – CONICET).

- Fernández, N. A. (2024). *El surgimiento de la Escuela Nueva en Mendoza: Fundamentos de su propuesta educativa*. EA Ediciones. Disponible en: <https://bdigital.uncu.edu.ar/20290>
- Fiorucci, F. y Rodríguez, L. G. (Comp.) (2018). *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos*. Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en: <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1030>
- Fontana, E. (1993). La escuela media mendocina entre 1864 y 1930 (con un apéndice sobre la escuela primaria). 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.
- Frechtel, I. (2021). Formas de circulación del conocimiento pedagógico renovador en la Argentina: revistas, visitas pedagógicas y exilios. En E. Galak, A. Abramowski, A. Assaneo e I. Frechtel (Comps.), *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación* (pp. 19-33) UNIPE. <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/nuevos-enfoques-en-historia-de-la-educacion/>
- 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. Tendencias, interpretaciones y debates*, Tomo I (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>
- Giménez, J. C. (2022). *Virado a sepia. Política y educación en Santa Fe de los años treinta*. Prohistoria.
- Gobierno de Mendoza (1926a). *Anuario de la Dirección General de Estadística de la Provincia de Mendoza*, correspondiente al año 1924. Imprenta oficial.
- Gobierno de Mendoza (1926b, 6 de agosto). *Decreto n. 493, El Poder Ejecutivo interviene la Dirección General de Escuelas*. BOPM.
- Gobierno de Mendoza (1927a, 2 de febrero). *Decreto del Poder Ejecutivo en que acepta las proposiciones formuladas por el Comisionado Interventor y autoriza su aplicación en el gobierno de los intereses educacionales*. BOPM.
- Gobierno de Mendoza (1927b). *Álbum de la Provincia de Mendoza*. Imprenta Oficial.
- Gobierno de Mendoza (1927c). *Mensaje del excelentísimo señor gobernador Doctor Alejandro Orfila (1927)*, leído a las H. H. Cámaras inaugurando el período legislativo, junio de 1927. Imprenta Italia.
- Gobierno de Mendoza (1928). *Dos años de Ministerio. Memoria presentada por el Ministro de Industrias y Obras públicas Doctor José E. Aguilar a la honorable Legislatura de Mendoza, 1926-1927 (II)*. Colombatti.
- Gobierno de Mendoza (1931). *Síntesis de los Anuarios de la Dirección General de Estadística. Correspondiente a los años 1927, 1928 y 1929*. Impresiones Flores & Chesak.

- Gobierno de Mendoza (1938). *Anuario de la Dirección General de Estadística. Correspondiente al año 1937*. Imprenta Oficial.
- Grementieri, F. y Schmidt, C. (2010). *Arquitectura, educación y patrimonio. Argentina 1600-1975*. Pamplatina.
- Lacoste, P. (1993). *El Socialismo en Mendoza y en la Argentina*. Centro Editor de América Latina.
- Lacoste, P. (1994). *La Unión Cívica Radical en Mendoza y en la Argentina (1890-1946)*. Ediciones Culturales de Mendoza.
- Latorre, M. (2023a). Una flor exótica en el desierto. Segunda huelga del magisterio mendocino (julio-agosto de 1919). *Historia Regional*, 48, 1-17. Disponible en <http://historiaregional.org/ojs/index.php/historiaregional/index>
- Latorre, M. (2023b). Maestras y escuelas en el torbellino modernizador. Mendoza 1916-1926. *Saberes y prácticas*, 8 (2), 1-26. <https://doi.org/10.48162/rev.36.107>
- Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública: formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Miño y Dávila.
- Luis, N. (2019). La alpargata en el espacio público. Los efectos de la política lencinista en el espacio público mendocino (tesis doctoral, UNCUYO).
- Lúquez Sánchez, E. (2022). *La experiencia de escuela nueva de los maestros mendocinos, 1926-1936*. UNCUYO. Disponible en: <https://bdigital.uncu.edu.ar/fichas.php?idobjeto=18267>
- Petitti, E. M. (2016). La educación primaria en los campos de la provincia de Buenos Aires (1943-1955). *Mundo Agrario*, 17 (34), e002. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/53274>
- Petitti, E. M. (2021). La relación nación-provincias y la educación primaria en Argentina (1905-1978). *Ciencia, docencia y tecnología*, 63, 33-35. <https://doi.org/10.33255/3263/998>
- Pineau, P. (1997). *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930)*. FLACSO.
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.
- Pineau, P., Arata N., Ayuso M. L., Linares M. C., Lázzari M., Dono Rubio S., Dubini M., Orovitz B., Cao C. B., Pivadori M. R. (2007). *A Cien Años de la Ley Láinez*. SAHE y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000881.pdf>
- Raffa, C. (2020). *Construir Mendoza: obras y políticas públicas en el territorio, 1932-1943*. UNCUYO. Disponible en: <https://bdigital.uncu.edu.ar/15153>
- Richard-Jorba, R. (2014). El relato populista y la realidad: La primera y mayor huelga del magisterio mendocino, 1919. En F. Rodríguez Vázquez (Coord.), *Gobernar la provincia del vino* (pp. 91-103). Prohistoria.
- Rivas, A. (2004). *Gobernar la educación: estudio comparativo sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Granica.
- Rodríguez, L. G. y Soprano, G (Eds.) (2018). *Profesionales e intelectuales de Estado. Análisis de perfiles y trayectorias en la salud pública, la educación y las fuerzas armadas*. Prohistoria.

Suárez, L. (1927). *El problema escolar en la Provincia de Mendoza*. Mercatali.

Publicaciones periódicas

Los Andes, 1926-1928

La Palabra, 1926-1928

La Quincena Social, 1926-1928

La Linterna, 1927-1928

Ensayos, 1929

Orientación, 1932-1933

Educad al Soberano, 1938-1941

Otras fuentes

Archivo de la Dirección de Arquitectura del Gobierno de Mendoza, Ciudad de Mendoza, Mendoza, Argentina.

Biografía

Isabel Durá Gúrpide

Investigadora del Centro Científico Tecnológico CONICET Mendoza, Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales, y docente de la Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Ingeniería, Carrera de Arquitectura, Mendoza, Argentina. idurag@mendoza-conicet.gob.ar. ORCID id: 0000-0003-1475-3372

Arquitecta (2008), especializada en Restauración y Rehabilitación de Arquitectura (2008) y doctora en Arquitectura (2013) por la Universidad de Navarra, España. Ejerció docencia e investigación en la Universidad de Navarra (2008-2013), en la ETH de Zürich (estancia, 2011), en la Universidad de Congreso (Mendoza, 2014-2020) y en INCIHUSA-CONICET, CCT-Mendoza (posdoctorado, 2015-2018). Desde 2019, se desempeña como profesora titular en la Universidad Nacional de Cuyo, en la Carrera de Arquitectura y, desde 2023, es investigadora del Centro Científico Tecnológico CONICET Mendoza, en el Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales. Su línea de investigación se centra en la arquitectura escolar del siglo XX y su relación con las políticas públicas y las prácticas educativas.