



Estudios/
Investigaciones

Prensa y educación

Historias, territorios, sujetos y prácticas

Silvia Finocchio
(Coordinadora)



EDICIONES
DE LA FAHCE

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

IdIHCS
CONICET

Instituto de
Investigaciones en
Humanidades y
Ciencias Sociales
UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Prensa y educación

Historias, territorios, sujetos y prácticas

Silvia Finocchio
(Coordinadora)



2024

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Diseño: Federico Banzato

Diseño de tapa: Sara Guitelman

Editor por Ediciones de la FaHCE: Francisco Ardiles

Obra de tapa: Jorge Battista, Interior en Berlín. Detalle (2015)

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

©2024 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-2388-2

Colección Estudios/Investigaciones; 88

Cita sugerida: Finocchio, S. (Coord.). (2024). *Prensa y educación: Historias, territorios, sujetos y prácticas*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación ; Enseñada: IdIHCS. (Estudios/Investigaciones ; 88). <https://doi.org/10.24215/978-950-34-2388-2>

Disponible en <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/240>



Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
(Atribución-No comercial-Compartir igual)

La revista *La Obra* como elemento de análisis de las discusiones político-pedagógicas (1921-1936). Sujetos y debates entre las pedagogías triunfantes, las críticas y las alternativas

Ignacio Frechtel

Introducción

En este texto se aborda la revista *La Obra* a partir de su inserción en el campo pedagógico¹ en la Argentina de las primeras décadas del siglo XX. Se la entiende como una herramienta que cumplió funciones tanto en la difusión de ideas como en la discusión de las políticas educativas. El trabajo se inscribe en una serie de estudios sobre la misma fuente que analizan sus aportes en torno a la didáctica y el trabajo en el aula, así como a la difusión de ideas pedagógicas y las disputas político-educativas, en distintos momentos de la historia de una revista con una larga trayectoria (Finocchio, 2009; Andrade, 2016;

¹ Advertimos sobre la complejidad del concepto de “campo” para analizar el mundo de la educación y la pedagogía en los inicios del siglo XX. Se utiliza esta noción de manera provisoria, sosteniéndonos en trabajos como los de Pineau (1997) para la relación entre escuela-maestros y pedagogía en la Provincia de Buenos Aires. Para el desarrollo de la discusión sobre este concepto en la relación entre los pedagogos y el Estado, remitimos al trabajo de Inés Dussel (1993).

Ferreira, 2016). En este caso nos interesa retomar, a partir del análisis de la prensa pedagógica, perspectivas teóricas de las que se nutre la historia de la educación, como las lecturas de historia cultural o las contribuciones de Pierre Bourdieu sobre las dinámicas de los campos y las disputas por el capital simbólico y cultural (Catani, 2013).

La revista *La Obra*, en el período que corresponde a las primeras décadas a partir de su fundación en 1921, es considerada en este trabajo como un elemento clave para comprender los debates político-pedagógicos, y en especial, en relación con la producción, recepción y circulación de ideas pedagógicas. El recorte temporal tiene que ver específicamente con el debate sobre los programas escolares promovido por la revista desde sus inicios, hasta lograr un proceso de cambio que culminó en el año 1936 con la sanción de nuevos programas. Consideramos que sin un análisis de esta herramienta de difusión de ideas y posiciones político-pedagógicas, quedan por fuera del relato histórico educativo cuestiones relevantes en torno a las disputas en el interior del campo pedagógico, y de la definición de las políticas educativas.

Como se propone en el título, a lo largo de las siguientes páginas daremos cuenta de las discusiones por los programas escolares reflejadas en *La Obra*, como forma de identificar distintos posicionamientos respecto de la “pedagogía triunfante”. Tomamos este concepto de Inés Dussel (2001), que hace referencia a la articulación hegemónica de discursos a partir de los cuales se establece una formación pedagógica predominante (la autora pone como ejemplos el herbartismo prusiano y el buissonismo francés), que varían según las distintas localizaciones en tiempo y espacio. En sus palabras:

(las pedagogías triunfantes serían tramas que combinan discursos heterogéneos (tradiciones e identidades pedagógicas, filosóficas, posiciones políticas, proyectos político-pedagógicos, estrategias del campo, entre muchos otros), que se articulan en torno a ciertos puntos nodales: en algunos casos es la ciencia como tecnología; en otros,

la República o la nación. Estos puntos nodales condensan y reorganizan toda la serie de elementos discursivos que las conforman. A su vez, debe tenerse en cuenta que los sentidos de esta trama se conforman en el cruce con otros universos discursivos (política, luchas sociales, burocratización, constitución del campo intelectual, etc.), y que están siempre abiertos a nuevas configuraciones y redefiniciones (Dussel, 2001, p. 88).

En esta instancia es necesario realizar una mínima aclaración tanto sobre estas categorías como sobre la periodización planteada. Consideramos que en los inicios del sistema educativo argentino hubo una serie de luchas y disputas político-pedagógicas en las que predominaron posiciones normalistas, liberales y positivistas que, en articulación con otros discursos —como el espiritualismo o el krausismo— conformaron una “pedagogía triunfante” hegemónica (Pineau, 1997; Dussel, 2001; entre otros). Frente a estas pedagogías, Adriana Puiggrós (1990) plantea la idea de “alternativas” para dar cuenta de los proyectos pedagógicos que en América Latina se diferenciaron de esas construcciones hegemónicas. Partiendo de estos antecedentes, nos proponemos aportar elementos para problematizar y contribuir a esas construcciones historiográficas.

En cuanto a las temporalidades y las periodizaciones, consideramos adecuado problematizar las caracterizaciones sobre el período abordado en este trabajo, posterior al proceso de creación y consolidación del sistema educativo. Hacemos propia la reflexión de Lidia Rodríguez (2014) cuando afirma “una periodización no es más que una hipótesis de trabajo. Se trata de un instrumental para comenzar la investigación, que se pone en tensión con el trabajo de campo o de archivo, y que en ese proceso se va modificando” (p. 71). Por esto último, el análisis de fuentes tales como la prensa pedagógica es una tarea necesaria para abrir nuevas hipótesis en relación con un período de la historia de la educación complejo y con un peso específico propio.

La revista

La Obra, “revista de educación, ciencias y letras”, comenzó a circular en el año 1921 en un momento de modernización escolar y pedagógica. Con regularidad quincenal e impresa en la Capital Federal, la revista tenía llegada en el magisterio primario de todo el país. Surgida en un contexto de modernización, *La Obra* puede pensarse como parte de un universo de revistas culturales y literarias motorizado por la cultura argentina de los años veinte y treinta (Sarlo, 1992). Un proceso de modernización cultural que no fue ajeno a una modernización técnica que permitió imprimir revistas de gran tirada y a precios accesibles para los maestros.²

Ya desde su título, *La Obra* nos remite al maestro como un “obrero de nobles designios”³ con un saber específico, una técnica; y a la revista, como una literatura que le acerca a ese trabajador herramientas para perfeccionar su tarea. Uno de sus atractivos era la sección didáctica —que tuvo distintos nombres, como *La escuela día por día* o *La escuela en acción* a cargo de personalidades como Clotilde Guillén de Rezzano— donde se proponía una “didáctica práctica desarrollada de acuerdo con métodos activos, simples y rápidos para las escuelas urbanas y rurales” (*La Obra*, 1921, p. 9)⁴. Herramienta para los docentes que organizaba el trabajo semanal del aula en sintonía con el programa escolar: en este sentido, “la revista *La Obra*, con su afán práctico y la preparación del docente para la tarea concreta en el aula

² Es interesante el análisis sobre la literatura de Roberto Arlt, en el que Sarlo detecta una pregunta que subyace a las novelas del escritor, sobre las formas en que el saber puede modificar las relaciones de poder. Se trata de un contexto de masificación de la técnica, donde los trabajadores tenían en sus manos una posibilidad de intervención que los acercara al éxito.

³ La frase pertenece al himno de la Escuela Normal Mariano Acosta, escrito por el docente de la Escuela Arturo Marasso en 1924.

⁴ Año I, nro. I.

se convirtió en la lectura de los docentes asociados a la masificación del sistema educativo” (Finocchio, 2009, p. 129). El “servicio” hacia los docentes incluía informaciones de interés como los pedidos de permutas de cargos en todo el país, publicidades sobre materiales didácticos y libros de lectura, información bibliográfica, etc. Ese afán práctico, más utilitario, estaba acompañado por una editorial en la cual la revista asumía en general posiciones sobre cuestiones gremiales o sobre decisiones político-educativas tomadas por el Consejo Nacional de Educación (en adelante, CNE). Además, se publicaban traducciones o notas propias sobre temas de cultura general, historia, historia de la educación, trabajos de pedagogos reconocidos —en gran parte de Europa o Estados Unidos, aunque también de pedagogos argentinos y latinoamericanos— comentarios sobre sistemas educativos de distintas partes del mundo, así como sobre experiencias escolares y sistemas didácticos, siempre en sintonía con el ideal pedagógico escolanovista. Es importante mencionar en este breve recorrido por las dos primeras décadas de vida de esta revista, que la sección didáctica estaba precedida por un comentario en el cual la revista desarrollaba sus ideas pedagógicas, muchas veces aplicadas a la realidad educativa nacional, propuestas surgidas de su propio seno, como, por ejemplo, la del “cuaderno único”.

La revista no puede explicarse sin el proceso por el cual el Estado argentino asumió el papel de Estado docente y expandió el sistema escolar a lo largo y ancho del país, sosteniendo una pedagogía de carácter normalista desarrollada en los núcleos de esa matriz escolar que eran las escuelas normales. El compromiso inalienable del normalismo con la pedagogía como forma de intervención social está presente en el espíritu fundacional de la revista. De esta manera, intentará abstraerse de discusiones que no le son ajenas, pero que se dan en otros campos. Por eso declaman: “*La Obra* es un periódico independiente. No está ligado a partido político alguno. No hace cuestiones políticas

ni religiosas” (*La Obra*, 1921)⁵. No es ninguna casualidad entonces que *La Obra* surgiera en el seno del Normal Mariano Acosta, una de las escuelas normales históricos ubicada en la capital del país.

Docentes e inspectores, actores centrales de la expansión del sistema educativo argentino, son también fundamentales para comprender el surgimiento de esta revista. El cuerpo de inspectores fue un eslabón fundamental en la cadena de transmisión que iba desde la máxima autoridad educativa nacional, el CNE, hasta las escuelas de los territorios más recónditos. Pero su función no solo tenía que ver con inspeccionar que el maestro y la escuela se adecuara a las reglamentaciones, sino que muchas veces el inspector hacía lo que hoy podríamos denominar “formación en servicio”, acompañando pedagógicamente a los docentes, y relacionándose tanto con los alumnos como con la comunidad escolar (Teobaldo, 2011). De esta manera, además de ser una cadena de transmisión, que trasladaba de arriba hacia abajo las directivas educativas nacionales emanadas del centralista CNE, estos funcionarios también elaboraban propuestas a partir de su propio trabajo y muchas veces, estas eran sistematizadas y escritas. De hecho, la revista *La Obra* constituyó una herramienta a partir de la cual fueron divulgadas esas ideas propias, pensamientos, reflexiones y propuestas, donde se destacó la presencia de inspectores en la dirección de la revista o en su comité editorial, como José Rezzano, Luis Arena o José Mas, por poner algunos ejemplos. La revista fue, entonces, una posibilidad para que este sector del campo pedagógico expresara sus ideas.

En relación con la docencia de nivel primario, podemos afirmar que para el año 1921, cuando se fundó la revista, ya se encontraba consolidado el proceso de formación de docentes, necesario para cubrir las demandas del sistema que comenzó a expandirse en la década del 80 del siglo anterior, por lo cual encontramos un vasto número de

⁵ Nro. I.

maestros y maestras formados en la horma estatal. La revista estaba destinada a esos docentes, ese era su público: los “queridos camaradas dispersos y semidesterrados” (*La Obra*, 1921)⁶ que en la soledad de los territorios profundos encontrarían en *La Obra* un acompañamiento en la tarea de educar, compañeros “trabajadores del espíritu” alineados bajo la bandera de educar para civilizar. Ese fundamento no se puso en duda. La impronta de la escuela era la impronta de la razón, que llevaba las luces para erradicar la ignorancia. Pero lo que entrará en discusión es el “cómo”. Y sobre eso, *La Obra* ciertamente tendrá mucho para decir.

Los debates por los programas

Si bien para los fines de este artículo el foco está puesto en las acciones de *La Obra* respecto de los programas oficiales, consideramos necesario realizar una mínima introducción con el fin de aclarar al lector el escenario en el que se inscribe la renovación de los programas. Hasta el año 1936, en el ámbito de la Capital Federal regían los programas escolares que habían sido sancionados en 1910, durante la presidencia del CNE a cargo de José María Ramos Mejía. La presidencia de este médico psiquiatra constituye un hito en la centralización autoritaria y nacionalista, por lo cual consideramos al año de 1910 como un punto de inflexión en la historia del sistema educativo argentino, que llega en ese momento a mostrar sus facetas más drásticas, especialmente en relación con el cuidado en la transmisión de los sentimientos patrióticos.

En un contexto de festejos por el centenario de la Revolución de Mayo, la oligarquía argentina reivindicó esta fecha como una forma de hacer predominar a la nacionalidad por sobre una inmigración distinta de la esperada, que expresaba demandas sociales y políticas, y que fue amenazada con la Ley de Residencia ideada por Miguel Cané.

⁶ Nro. I.

La organización de los contenidos que impartía la escuela primaria —institución que recibía a los hijos de esos inmigrantes— no podía ser ajena a este movimiento. Ramos Mejía ordenó medidas en la línea de la normalización, que fueron desde el pedido de un informe de la situación de la educación al inspector de Provincias Juan P. Ramos, hasta ordenar nuevos programas escolares para las escuelas de la Capital, tarea que recaería en Ernesto Bavio, inspector técnico general de la Capital en esos momentos. Afirmó Ramos Mejía en una comunicación al CNE:

los programas actualmente en uso en las escuelas de la Capital, carecen de vuestra sanción, como que están constituidos por un simple proyecto formulado por el ex Inspector Técnico General, señor Pizzurno, que la anterior presidencia autorizó por vía de ensayo simple (*El monitor de la Educación Común*, 1910, p. 347).⁷

Esos nuevos documentos debían reemplazar a un proyecto de programas aplicado de manera provisoria, y que habían sido implementados por Pablo Pizzurno, no casualmente, cuando también él fue inspector técnico general. Tampoco por casualidad, la presencia de Ramos Mejía en el CNE terminó con la presentación de la renuncia por parte de Pizzurno. Ambos tenían puntos de vista incompatibles, especialmente en relación con la cuestión del nacionalismo (Pineau, 2013, p. 16). Para Ramos Mejía, la principal preocupación era

dar a la enseñanza en su espíritu y en su letra, como lo requieren los bien entendidos intereses del país, caracterización fundamentalmente nacional y patriótica, como que la escuela es el molde en que ha de fundirse al futuro ciudadano, a cuya guarda quedarán confiados los destinos de la patria (*El Monitor de la Educación Común*, 1910, p. 348).⁸

⁷ Nro. 452.

⁸ Nro. 452.

Así es como terminan por implementarse en 1910 los nuevos programas para las escuelas primarias de la Capital, que serían reformados en 1936, al principio en el mismo ámbito de la Capital. Luego se nacionalizarían, llegando a ser también los programas de las escuelas de provincias y territorios nacionales a partir de 1937. En las páginas siguientes desarrollamos la dinámica a partir de la cual se produjo ese cambio, inspirado en ideas pedagógicas renovadoras y con una especial intervención por parte de la revista *La Obra*.

Los antecedentes: la reforma Rezzano en la década del 20⁹

Impulsada por José Rezzano desde el inicio de su gestión como inspector técnico general en la Capital en 1918 —hasta 1924, año en que Rezzano renuncia, enemistado con el CNE—, tuvo su epicentro en el Consejo Escolar 1.º, con la participación fundamental de Juan C. Vignati en su implementación, al asumir como inspector en ese distrito. De aquí los dos nombres con los que se la identifica: “Sistema de labor y programas del Consejo Escolar 1.º” o “reforma Rezzano”. En los artículos de *La Obra* donde se relata el proceso, se destaca el espíritu colectivo con el que se ideó la propuesta, con participación de inspectores, directores y docentes, y para la que se utilizaron como plataforma espacios como las conferencias pedagógicas.

El eje de la reforma estaba en las nuevas propuestas de organización escolar, como el nuevo horario que redujo la hora de clase o el cuaderno único como elemento tanto pedagógico como de control (y a través de este, una nueva definición de los roles y de las funciones escolares), y en diversas propuestas de trabajo en el plano de los programas de enseñanza de las distintas materias. Esta nueva organización apuntaba —principalmente y en consonancia con las influencias tayloristas— a evitar el desperdicio de tiempo y de energía, los cuales eran asumidos como valores. La eficacia en la organización

⁹ Este apartado es un resumen basado en Frechtel (2014).

debía apuntar a una utilización racional de esos recursos valiosos. En “La organización del trabajo escolar de acuerdo a nuevos principios” (*La Obra*, 1921)¹⁰, escrito por Rezzano, se desarrollaba la propuesta de la reforma, en lo que respecta al sistema de trabajo cotidiano en la escuela, el establecimiento de las funciones de cada uno de los miembros del sistema, y los elementos utilizados, especialmente el cuaderno de deberes, que debía ser reemplazado por el cuaderno único. La del cuaderno único fue quizás una de las reformas de mayor impacto por parte del escolanovismo en Argentina, que modificó las formas de trabajo en el aula en las escuelas primarias (Gvirtz, 1999; Frechtel, 2014). Según *La Obra*,

la iniciativa del ex Inspector Técnico General, doctor José Rezzano, al establecer el *cuaderno único* en las escuelas de la capital, señaló el comienzo de una nueva era para la escuela argentina. Con su establecimiento, se cortaban, de una vez y para siempre, las vergüenzas y las farsas a que nos tenía acostumbrados el antiguo régimen (*La Obra*, 1925, p. 61).¹¹

La discusión por la reforma de los programas en 1936

La década de 1930, “década infame”, iniciada con la interrupción del orden democrático,¹² implicó una serie de disputas en materia de política educativa, relacionadas con un enfoque liberal del

¹⁰ N.º 9-12.

¹¹ N.º 2.

¹² En este punto no podemos pasar por alto el apoyo de *La Obra* al gobierno de facto iniciado en septiembre de 1930. El análisis de las razones excede los límites del presente artículo. Sin embargo, una de las posibilidades para pensar este apoyo a la “victoriosa Revolución que ha devuelto la tranquilidad al país” tiene que ver con la voluntad de *La Obra* de influir en el gobierno educativo: el 8 de septiembre, dos días después del golpe, escriben una carta al flamante ministro de Justicia e Instrucción Pública firmada por la dirección de la revista, en representación del magisterio del país, donde manifiestan la voluntad de que el CNE sea integrado por lo menos por “dos maestros en ejercicio activo de la profesión” (Apéndice al número 12 de *La Obra*).

manejo de las cuentas públicas nacionales a partir del cual empezó un recorte de distintas políticas comenzadas durante el ciclo político radical. Como muestra bastan los discursos de Juan B. Terán, presidente del CNE del gobierno de facto, en los que se encuentran posiciones subsidiaristas y descentralizadoras, claro antecedente de futuras políticas educativas liberales en la Argentina. Por poner un ejemplo, en el informe “La obra del Consejo Nacional de Educación”, a un año de la asunción de funciones, Juan B. Terán propone, en una crítica a la excesiva nacionalización y, por ende, burocratización de la enseñanza, que

la Nación dé los fondos, las normas generales de inversión (establece porcentos para sueldos, moblajes y edificios), legisle sobre la designación de maestros y sobre programas, y que las provincias reciban y administren los fondos con sujeción a esas reglas, teniendo la nación la facultad de suspender la subvención si no se cumplen sus disposiciones (*El Monitor de la Educación Común*, 1931, p. 183).¹³

La avanzada liberal, nacionalista y católica desconfiaba de las pedagogías renovadoras, a las que asociaba con la desorganización del sistema que la revolución nacionalista venía a solucionar. Esa desconfianza, sumada al mandato de ordenar una situación “desordenada”, desencadenó una disputa por los programas que se implementaban en las escuelas —en muchos casos inspirados o directamente tomados de las propuestas de trabajo de *La Obra* basadas en la reforma Rezzano—, los cuales fueron vetados por el inspector técnico general de la Capital Valentín Mestroni en 1931. Los siguientes párrafos tienen por objetivo reconstruir esa discusión.

La directiva de Mestroni había sido comunicada a través de unas “Instrucciones técnicas para las escuelas de la Capital” (cuyos destinatarios eran los inspectores de distrito), que fueron publicadas en

¹³ Nro. 702.

La Obra y luego discutidas en sucesivos números. En la nota “Cuáles programas pueden usarse”, la revista planteaba:

Transmitiendo las instrucciones del señor Inspector Técnico General, algunos seccionales (*Nota: se refiere a los inspectores de distrito*) han llegado a afirmar que los Programas de LA OBRA estaban terminantemente prohibidos, y que sólo podían usarse los ‘oficiales’ insertados en ‘el capítulo del Digesto intitulado **Programas**, (pág. 12 de la edición de 1925)’ (...). Hace ya algunos años, los directores del Consejo Escolar Primero, bajo la dirección del entonces inspector don Juan Vignati, y con la anuencia del doctor José Rezzano, a la sazón Inspector General, resolvieron dar cumplimiento a esa obligación de desarrollar programas y lo hicieron con la participación de vicedirectores y maestros de grado, ajustándose estrictamente al sintético del Digesto y a las **disposiciones terminantes de la ley 1420** (*La Obra*, tomo XI, p. 303).¹⁴

Esos programas fueron editados por *La Obra* y tuvieron una gran circulación en las escuelas; eran los programas cuestionados, según decía *La Obra*, por el inspector técnico general y algunos inspectores seccionales. Pero desde la redacción se afirmaba que los programas se ajustaban a las disposiciones vigentes y podían aplicarse en todas las escuelas, respetando los temas propuestos tanto en el Digesto como en la Ley 1420.

El año 1932 trajo cambios políticos en el orden nacional (con elecciones fraudulentas que llevarían al general Justo a la presidencia en reemplazo de Uriburu), en el CNE (Ramón J. Cárcano reemplaza a Juan B. Terán en la presidencia) y en la gestión educativa de la Capital: a principios de año se jubilaba Valentín Mestroni del cargo de inspector general de Escuelas de la Capital. El reemplazo de Mestroni llegará en

¹⁴ Cada tomo de la revista representa un año de la misma (Tomo X, 1930, Tomo XI, 1931, Tomo XII, 1932, etc.).

mayo con el ascenso de Julio Picarel.¹⁵ En el número siguiente al que se anunció el ascenso, la revista reproduce, en la nota “Exhortación a los maestros”, las primeras palabras dirigidas por el nuevo inspector al magisterio. En este caso, *La Obra* funcionó como vehículo para el discurso de la jerarquía educativa. Hay un apoyo a la nueva gestión, que se ve ratificado en la nota siguiente a la del discurso de Picarel, en la que se felicita la decisión del CNE de ascender a J. Fernando Alvarado al cargo de subinspector general:

Si la jefatura Picarel-Alvarado asignada al cuerpo de inspectores se completa pronto (...) es indudable que la inspección técnica de nuestras escuelas recuperará –¡por fin! - la eficiencia de acción y el valor didáctico y moral que hace largo tiempo no tiene (*La Obra*, Tomo XII, p. 331).

Aquí, el discurso apunta a generar una alianza con la conducción del sistema en una estrategia que se hace palpable más adelante, cuando los redactores de la revista proclaman la necesidad de reformar “nuestro sistema de enseñanza general y la propia didáctica que le anima y sustenta”. La revista parece convencida de poder fijar —o por lo menos influir— en el rumbo educativo:¹⁶

Creemos que el momento ha llegado ahora. A ello nos referíamos en parte cuando en los números anteriores expresamos nuestras esperanzas, que mantenemos, acerca de la nueva vida que se abriría

¹⁵ “Aceptada la renuncia del ex Inspector General interino, Sr. Jorge Guasch Leguizamón, el Consejo acaba de designar en su lugar, y con carácter de ascenso efectivo, al maestro que desde hace varios años ocupara la Sub inspección General, el Sr. F. Julio Picarel” (*La Obra*, Tomo XII, p. 283).

¹⁶ El vínculo con las autoridades educativas se verá reforzado hacia el final del año 1932, cuando *La Obra* publique en sus páginas la despedida a su director José Mas, que dejará su puesto por su ascenso a inspector técnico de la Capital (*La Obra*, Tomo XII, p. 569). Nuevamente, un sujeto perteneciente al riñón de la revista será un funcionario de importancia en el sistema.

para el magisterio argentino y del nuevo derrotero que vislumbrábamos para nuestras escuelas. Hay que dar el envión desde arriba para que tal acontecimiento se produzca, para que esa feliz marcha se emprenda cuanto antes. Con este fin, incitamos al Consejo Nacional de Educación y a la Inspección Técnica General de las escuelas a que den su primer paso en el camino que anhelamos seguir, para lo cual quizá bastase que dispusiesen la realización de una revisión total y a fondo del sistema didáctico imperante, una revisión que debe ser encomendada a una comisión técnica competente y con vistas a una labor sólidamente constructiva. Tal es la gran tarea a realizar que le asignamos a las autoridades superiores de nuestras escuelas primarias (*La Obra*, Tomo XII, p. 337).¹⁷

Esta intención de promover una reforma del sistema de enseñanza se ve plasmada en las páginas de la revista durante todo el año 1933¹⁸, cuando irá incrementando la presión en ese sentido y será prolífico en la discusión por los programas, con una fuerte demanda de parte de *La Obra* por implementar las modificaciones, y con discusiones con el inspector técnico general Picarel.

En las nuevas disposiciones de la Inspección Técnica General, *La Obra* interpretaba que se “incita e instruye al magisterio de su dependencia para acometer decididamente la acción reformadora del traba-

¹⁷ Destacado del autor.

¹⁸ El año había comenzado con un “Magnífico y promisorio espectáculo” (*La Obra*, Tomo XIII, p. 1): los cursos sobre escuela activa dictados durante las últimas vacaciones en la sala magna de la Facultad de Filosofía y Letras, los que fueron organizados por el Comité de la Sección Argentina de la Liga Internacional de la Nueva Educación, a cargo de José Rezzano –participaron además de Rezzano, Juan Cassani, Clotilde Guillén de Rezzano, Oscar Tolosa, Juan Mantovani, José Mas, Salvador Aloise. Según la revista, concurrieron más de 600 maestros de todo el país. Además, a fines de 1932 se produjo el cambio de autoridades en el CNE, y en este número *La Obra* publica el discurso de asunción del nuevo presidente, el ingeniero Octavio Pico, con el que se muestran de acuerdo en términos generales, excepto por el énfasis de Pico al destacar como contenido educativo relevante los ejercicios militares presentes en la ley 1420.

jo escolar en modo compatible con los programas vigentes y con los designios de la ley de educación común” (*La Obra*, Tomo XII, p. 49).

Las nuevas disposiciones están constituidas por la primera y la segunda circular de la Inspección General, que *La Obra* transcribe íntegras. En ellas, según la revista,

Se recomienda especialmente a los señores directores, la revisión prolija de los programas analíticos y series graduadas de ejercicios a objeto de que guarden la debida correspondencia con la orientación actual de la enseñanza, en el sentido de su aplicabilidad en la vida ordinaria (...) Con respecto a la adopción y aplicación de nuevos sistemas educacionales, los maestros interesados deberán requerir el consentimiento de la Superioridad, previa presentación del plan detallado de trabajos que explique y justifique las ventajas de la iniciativa y los recursos técnicos para su provecho efectivo (*La Obra*, Tomo XIII, p. 93).

Hábilmente, el nuevo inspector técnico no prohíbe una acción que de hecho se ejercía entre los docentes, asumiendo que los contenidos deben “corresponderse con la orientación actual de la enseñanza”, sino que se propone regularla, planteando que las innovaciones debían ser “elevadas a la Superioridad” (superioridad es sinónimo de inspección) y debidamente justificadas, en un claro intento de incorporar “ordenadamente” las innovaciones pedagógicas. La respuesta de *La Obra* no se demoró. Si bien para el colectivo

toda la dificultad estriba en convenir qué debemos entender por ‘sistema educacional’ nuevo (...) los maestros ansiosos de renovación tendrán ahora, con esta segunda circular de la Inspección General, oportunidad para desarrollar en el aula una labor orgánica que satisfaga su justo anhelo (*La Obra*, Tomo XIII, pp. 94-95).

El año transcurrió con las pulseadas por lograr imponer las modificaciones en los programas. La renovación de los cargos en el CNE

(presidencia de Octavio Pico) seguramente dio aire a las discusiones; un aliado de *La Obra* se presentó en un puesto jerárquico: con los nuevos cargos, José Rezzano asumiría como vocal del CNE.

La revista continuará propiciando la renovación escolar, con otro hecho que se destaca como significativo: la difusión de “Los programas del Consejo Escolar XX” —publicados en el último número del año—, una iniciativa focalizada en un Consejo Escolar en particular que avanzaba en una propuesta de implementación de nuevos programas escolares, tal como años antes había ocurrido en el Consejo Escolar 1.º con la reforma Rezzano:

Ayer fueron los maestros del primero (del C. E. 1º) los que encararon la ardua tarea; hoy, doce años después, nos viene un soplo de actividad y de entusiasmo del otro extremo de la gran urbe. (...) Aquel programa, en que alcanzaba su más alto coronamiento el concepto herbartiano entre nosotros, se ve dignamente reemplazado y superado por éste que quiere ajustarse a las nuevas tendencias (*La Obra*, Tomo XIII, p. 297).

En relación con la reforma de los programas, es importante remarcar que las discusiones pasaron a ámbitos específicamente creados para ese fin, cuando se abrió una Comisión Técnica —integrada por “tres inspectores, un director y un vicedirector” (*La Obra*, Tomo XV, p. 578)— designada a propósito para la sanción de nuevos programas por parte del CNE, y que dará lugar a la implementación de esos programas al año siguiente, durante 1936.

En 1936 termina su labor la Comisión Técnica, haciendo pública su propuesta de programas escolares. En principio, hay optimismo por la renovación, aunque no se abstendrán de realizar comentarios y críticas. Un claro ejemplo de ese optimismo es la editorial titulada “Los nuevos programas para las escuelas comunes de la Capital: cómo se gesta una reforma”.

La reforma que imponen esos nuevos programas en el trabajo de las escuelas ha venido gestándose en la manera que caracteriza a todo

movimiento renovador de eficacia incontrastable, esto es, ‘de abajo hacia arriba’. Han sido los propios maestros –primero, unos cuantos; luego, a poco andar, muchísimos- quienes comenzaron a realizar esa renovación dentro de su taller particular (*La Obra*, Tomo XVI, p. 89).

Es interesante la operación de poner al maestro como sujeto activo de ese proceso, y la idea del “abajo hacia arriba” como forma de presión desde las bases hacia la jerarquía del gobierno escolar. La nota destaca especialmente, en esa genealogía de la reforma, los “ensayos que se hacían en las escuelas”, las “conferencias y los cursos extraoficiales”, la “demanda de informaciones y lecturas técnicas”, el “interés” y las “solicitaciones, en fin, que los docentes dirigían a las autoridades para que se remplazasen los programas vigentes por otros nuevos” (*La Obra*, Tomo XVI, p. 89).

Sin embargo, para *La Obra*, los nuevos programas tienen una gran cantidad de elementos que los siguen vinculando a una forma educativa “tradicional”, -argumento que utilizaron anteriormente para defender la “legalidad” de las innovaciones, especificando la presencia de elementos tradicionales y afirmando que la renovación no era tanta como se decía. Una de las causas de mantener las formas tradicionales tiene que ver con el “horario exiguo”, con la escasez de tiempo, además de –según denuncian– una “lujuriosa frondosidad”.¹⁹ Pero había más críticas: “lo que aprobamos y aplaudimos es el sistema didáctico de los nuevos programas, no el contenido de conocimiento ni de actividades que ellos establecen” (*La Obra*, Tomo XVI, p. 89). La revista vuelve a interpelar a la comisión, e intenta llevar las riendas de la discusión pedagógica, sosteniéndose en primer lugar en una supuesta “crítica unánime del magisterio”, y luego –como no podía

¹⁹ Ya en 1887, otro inspector técnico, Juan M. de Vedia, planteaba la necesidad de reformar los planes y programas no solo para “robustecer la nacionalidad”, sino también para liberarlos del “inmenso recargo de asignaturas” (Bertoni, L. citada en Teobaldo, 2011).

ser de otra manera— la propia. Para *La Obra*, era necesario poner “las cosas en su lugar”:

hay que tener autoridad acreditada y derecho bien ganado para pretender dirigir al magisterio. Es menester haber formado en las filas de sus instituciones representativas, haber corrido los riesgos de las luchas sostenidas por ellas, haber demostrado valor y valía en sus campañas, pasión en sus empresas, capacidad en su existencia; es menester haber vivido activamente la vida de maestro y dado pruebas fehacientes de ilustración y energía durante su transcurso; es menester, en síntesis, haberse sentido siempre maestro y haber estado siempre presente allí donde el magisterio libraba una batalla o empeñaba una acción decisiva en favor de sus miembros o de la escuela (*La Obra*, Tomo XVI, p. 571).

Para cerrar este apartado, es interesante destacar una nota del año 1938, dos años después de la reforma, de la sección *La escuela en acción*: “A nuevos conceptos, nueva técnica”. Como se puede ver, la revista realiza una operación por la cual se atribuye la reforma de los programas como una victoria propia:

Hemos tenido la suerte, que no nos envanece pero que sí nos halaga, de hacer triunfar nuestras ideas, las que se abrieron camino y obtuvieron consagración definitiva, no por la única razón de su vigor y su acierto, sino por lo que ellas traducían de la capacidad del magisterio para el pensamiento y la acción. Porque esas ideas hoy triunfantes y consagradas en la vida de nuestras aulas fueron y son las de los maestros que, estudiando y ensayando diariamente, estaban y están todavía creando el sistema educativo que con el andar del tiempo llegará a ser propio y particular de la escuela argentina (*La Obra*, Tomo XVIII, p. 9).

Reflexiones finales

Si pensamos en las posibles clasificaciones sobre la prensa pedagógica, *La Obra* es sin duda una revista de los docentes en cuanto

agentes educativos. Pero para completar esta definición, por lo menos respecto de las primeras décadas desde su creación en el año 1921, tenemos que decir que una buena parte de esos agentes educativos poseían la particularidad de pertenecer a lo que podríamos definir como una *jerarquía docente*, entre los que se encontraban directores y supervisores escolares. Esto último otorga una especificidad a la revista que se suma a la adopción y difusión de la pedagogía renovadora de la *escuela nueva*. Lo que nos llama la atención y nos convoca a detener nuestra mirada sobre este grupo editorial, sus propuestas y su medio de expresión, la revista *La Obra*, es su voluntad de intervención en el debate pedagógico que se sostiene sobre la búsqueda del “ser propio y particular de la escuela argentina”.

En este punto es necesario volver la mirada hacia los años previos a los que nos estuvimos refiriendo en este trabajo. Si bien planteamos ciertos reparos a la hora de definir el período de tiempo entre el nacimiento de *La Obra* y la reforma de los programas (1921-1936), consideramos que teniendo en cuenta ciertos elementos —como los debates, las publicaciones y las acciones de la jerarquía docente—, se puede avanzar en una caracterización de un período posterior a los de la fundación y consolidación del sistema.

Para esto, resulta de interés detenernos en las consideraciones que realiza Puiggrós (1990) en sus análisis del proceso de constitución del sistema de instrucción público, centralizado y estatal, en el cual la autora hace una caracterización de la “capa dirigente” del CNE —los consejeros, los inspectores y otros altos funcionarios— y se refiere oblicuamente a la prensa pedagógica:

sin llegar a delinear un campo de alternativas antagónicas, existió un espectro de disidencias, donde se fueron generando alianzas y enemistades en ocasiones circunstanciales y en otras definitivas. (...) No hallamos indicios de una expresión grupal orgánica (instituciones, publicaciones, manifiestos u otras) (pp. 167-168).

Es interesante la aclaración sobre ausencias de “expresiones grupales orgánicas”, la idea de que, si bien hubo expresiones alternativas, no habían logrado constituirse grupalmente, y sobre todo el hecho de que uno de los puntos para fundamentar esa inexistencia grupal orgánica sea la falta de publicaciones o proyectos editoriales. Por eso, las revistas pedagógicas durante ese período fueron “expresiones parciales”, aunque al mismo tiempo jugaron un papel de orientación de los educadores.

Desde esta perspectiva es que nos interesa especialmente el análisis de *La Obra* como emprendimiento editorial. Originado por fuera de las estructuras institucionales formales —o, si se quiere, emprendimiento impulsado desde la órbita de la sociedad civil más que desde la estatal—, no podemos dejar de afirmar que el Estado tuvo un rol fundamental para que en Argentina surgiera una iniciativa editorial de este tipo.²⁰ Al desplegar su red de instituciones en un proceso de sistematización de la educación que requería de una burocracia, una jerarquía, y, fundamentalmente, una masa de docentes acreditados por el Estado que extendiera el brazo de la escolarización hacia la mayor cantidad de territorios posibles, siguiendo con el mandato fundacional sarmientino de que educar es civilizar, el propio Estado generó las condiciones para que una cierta sociabilidad de agentes pedagógicos se aglutinara en torno a un proyecto de difusión de pedagogías renovadoras que tenía una relación de tensión con la política educativa estatal. Tomando en cuenta esto último, nos permitimos plantear la idea de que a partir de esas usinas de pensamiento pedagógico que eran las escuelas normales, el campo pedagógico fue ganando volumen en un proceso de especialización y profesionalización.

²⁰ Asumimos como provisionarias y relativas estas afirmaciones, sobre todo teniendo en cuenta que, si bien el proyecto editorial no estuvo promovido por una instancia estatal, sí estuvo conformado plenamente por agentes del Estado.

En este sentido puede ser de utilidad retomar las categorías de los clásicos trabajos de Bourdieu en sus estudios sobre los artistas y los intelectuales. Las propuestas de analizar la “posición de intelectuales y artistas en la estructura de la clase dirigente”, para luego analizar el lugar “que ocupan en un momento dado en la estructura del campo intelectual” los grupos que compiten por la legitimidad intelectual (Bourdieu, 1983, pp. 21-22), pueden ser útiles para pensar el devenir del campo pedagógico en la Argentina. Y en particular, conocer cómo se dieron esas disputas por la legitimidad, qué agentes participaron en ellas una vez que el sistema educativo estuvo consolidado, y cómo impactaron los debates y las corrientes pedagógicas en circulación en el nivel global. Como ya hemos adelantado, sostenemos la hipótesis de que en el período posterior a la conformación y consolidación del sistema, los agentes que durante el momento fundacional se desempeñaron como correas de transmisión para garantizar la expansión de la red escolar —ocupando una relación de subordinación respecto de instancias superiores de decisión—, acumularon un conocimiento y una experiencia a partir de la cual, desde la segunda década del siglo XX, se sostuvieron posiciones que fueron en el sentido de disputar la legitimidad en el interior del campo. Sobre la base de esa hipótesis, nos interesa dejar planteada la pregunta sobre los niveles de autonomía con los que se desenvolvió un cuerpo como el de los inspectores, y en qué medida esa autonomía podría ser considerada como la expresión de una alternativa a la pedagogía oficial.

Lo particular de este caso es que la disputa por la legitimidad se hizo a partir de propuestas que se sostenían en la pedagogía de la escuela activa, la cual presentaba importantes puntos de confrontación con la pedagogía dominante representada por el normalismo positivista y nacionalista. Esto es especialmente interesante de destacar si tenemos en cuenta, como ya mencionamos, los orígenes de este grupo editorial, arraigado en la Escuela Normal tradicional. Por esto, para

una comprensión de estos movimientos, articulaciones y rupturas, no puede dejar de considerarse el contexto social y cultural argentino en el que, a partir de una extensión de los saberes técnicos, las relaciones de poder se modificaron como un correlato de las relaciones con el saber. Para ser más claros, lo que nos interesa es ahondar en la pregunta sobre la medida en que el saber pedagógico acumulado por los docentes fue un factor decisivo para los reclamos de mayor participación en la política educativa.

Un elemento que no puede dejar de tenerse en cuenta para comprender el vínculo entre *La Obra* y la escuela nueva, tiene que ver con el proceso de debate en el que ingresa la pedagogía a escala global, centrado al principio en Europa —en especial en Suiza, pero también en Bélgica, Alemania e Italia— y Estados Unidos, los últimos años del siglo XIX y principios del XX, aunque para las primeras décadas del nuevo siglo el debate ya tiene dimensiones mucho más abarcativas (América Latina, Turquía, Rusia, etc.). Es importante remarcar este contexto para comprender cómo un emprendimiento editorial que nace de sujetos formados en las tradiciones pedagógicas e institucionales normalistas, se ubicará como el principal difusor y defensor de las posiciones renovadoras escolanovistas. Esta adhesión a la pedagogía renovadora y su inscripción en el ámbito internacional tendrá un hito en el año 1926, cuando se anuncie la incorporación de *La Obra* a la Liga Internacional para la Nueva Educación,²¹ lo cual implicaba la distribución del suplemento “Nueva Era”, órgano de difusión de la Liga.

De todas maneras, es necesario aclarar que, por un lado, este contexto global de ideas no explica por sí mismo el surgimiento en la Argentina de una revista de orientación escolanovista, y, por otro lado,

²¹ “*La Obra*, que desde hace tiempo se ha incorporado al movimiento de la nueva educación mediante la difusión de sus principios y orientaciones, se adhiere ahora formalmente a la Liga Internacional para la Educación Nueva y a la Oficina Internacional de Educación” (*La Obra*, N.º 115, p. 385).

que las ideas pedagógicas renovadoras no empiezan en nuestro país en 1921 con su aparición: solo nos basta con remitirnos a los conocidos ejemplos de Carlos Vergara o Pablo Pizzurno.²² Con esto último queremos advertir sobre lecturas dicotómicas en las que el normalismo y la escuela nueva son dos universos opuestos sin puntos de contacto. Por el contrario, más bien nos interesa remarcar, como lo hemos hecho hasta aquí, las zonas grises, los puntos tanto de ruptura como de continuidad en una historia de la pedagogía argentina con más matices que posiciones excluyentes.

Sin embargo, no podemos dejar de ubicar un punto de inflexión hacia el año 1910, momento culminante en el desarrollo de la pedagogía normalizadora, que en ese entonces se consolidaba sobre sus vertientes positivistas y nacionalistas de la mano de Ramos Mejía como presidente del CNE. Por eso, a los fines de este trabajo proponemos un “período posterior a la conformación y consolidación del sistema”, sin dejar de asumir una vacancia que convoca a definir por sí mismo a un período que ya Manuel H. Solari consideraba como de “reacción anti-positivista” (Solari, 1985). También Adriana Puiggrós (1992) se refirió a este punto afirmando lo siguiente para el período de transición entre los gobiernos conservadores-oligárquicos y el radical:

La revisión de la información de la época, nos permite fundamentar que, si bien durante el radicalismo no se realizaron reformas fundamentales a la educación primaria, es preciso destacar la existencia de otros discursos, movimientos e incluso proyectos, provenientes de funcionarios y docentes democrático-radicalizados, sin militancia política o bien militantes radicales, demócrata progresistas, so-

²² Entre otras cuestiones, Pizzurno introdujo el método escandinavo “*slöjd*” de trabajo manual, rompiendo con la abstracción verbalista del normalismo y ubicándolo en “las posiciones políticas liberales, defensoras del republicanismo, el laicismo y la tolerancia, en una importante articulación con las ideas pedagógicas de la Escuela Nueva” (Pineau, 2013, p. 16).

cialistas y comunistas. *La existencia de estos enunciados pedagógicos disidentes y alternativos respecto al discurso oligárquico-normalizador, puede ser considerada como una expresión de sectores económico-sociales y/o culturales y/o profesionales y/o genéricos distintos al bloque oligárquico* (p. 42).

Retomando el análisis de Puiggrós sobre el período fundacional, podríamos afirmar que, una vez consolidado el sistema educativo, cierto sector de la jerarquía educativa identificado con las ideas pedagógicas renovadoras entra en un proceso de conformación grupal orgánica. La revista funcionó como factor aglutinante (Viñao, 1994) del grupo²³, vehiculizando posicionamientos respecto de las decisiones estatales de política educativa y difundiendo sobre una parte importante de la docencia primaria argentina, lo cual nos otorga elementos para seguir problematizando las relaciones entre las pedagogías triunfantes, las alternativas, y las formas de resolución de disputas y luchas por la legitimidad y la imposición de capitales simbólicos y culturales.

En este sentido, pensando en *La Obra* como factor aglutinante, el análisis histórico educativo sobre la prensa pedagógica es un trabajo necesario en la medida en que aporta elementos fundamentales para comprender tanto los procesos de constitución y desarrollo de los campos pedagógicos, como la circulación del conocimiento pedagógico (Cordeiro y Carvalho, 2005) y las formas de apropiación de ese conocimiento en el nivel local. O, en palabras de Catani y De Souza (2001),

es posible partir del estudio de determinados periódicos educacionales y tomarlos como núcleos informativos, en tanto sus caracte-

²³ Antonio Viñao (1994) propone el concepto de “aglutinante” para definir el papel que jugaron emprendimientos editoriales como la española *Revista de Pedagogía*, que define como una “empresa intelectual” que convocó a inspectores, profesores y maestros.

rísticas explicitan modos de construir y divulgar discursos legítimos sobre las cuestiones de la enseñanza y sobre el conjunto de prescripciones y recomendaciones sobre formas ideales de realizar el trabajo docente (p. 243).

Ese ha sido el caso de *La Obra*.

Fuentes consultadas

El Monitor de la Educación Común, 1881-1976. Consejo Nacional de Educación. Argentina. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor.pdf>

La Obra. Revista de educación, ciencia y letras, 1921. Buenos Aires. Argentina.

Referencias bibliográficas

Andrade, G. (2016). Prensa educativa e innovación pedagógica en tiempos de dictadura. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 10(10), 1-11. Recuperado de <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivose005>

Bourdieu, P. (1983). *Campo del poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Folios Ediciones.

Catani, D. (2013). A imprensa periódica pedagógica e a história dos estudos educacionais no Brasil. En J. M. Hernández Díaz (ed.), *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo. Contribuciones desde la Europa mediterránea e Iberoamérica* (pp. 115-122). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Catani, D. y De Souza, C. (2001). A geração de instrumentos de pesquisa em História da Educação: estudo sobre revistas de ensino. En D. Gonçalves Vidal, Diana; M. L. Hilsdorf (org.), *Brasil 500 anos. Tópicos em História da Educação* (pp. 241-254). São Paulo: EDUSP.

Cordeiro, J. & Carvalho, L. M. (2005). Educational Journals and Worldwide Circulation of Pedagogical Knowledge: Brazil and Portugal (1921-1935). *Paedagogica Historica*, 41 (1-2), 131-141.

- Dussel, I. (1993). Escuela e historia en América Latina: preguntas desde la historia del currículum. *Revista del IICE*, II (2), 62-70. Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4496>
- Dussel, I. (2001). ¿Existió una pedagogía positivista? La formación de discursos pedagógicos en la segunda mitad del siglo XIX. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 56-92). Buenos Aires: Paidós.
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- Ferreira, G. V. (2016). *La Obra*, revista de educación y la difusión de la doctrina justicialista en la escuela primaria argentina: aportes para la reflexión sobre la articulación entre la prensa pedagógica y las políticas educativas (1953-1955). *Fermentario*, 2(10), 168-190. Recuperado de <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/256/339>
- Frechtel, I. (2014). “El gusto de hacer”. Escuela Nueva y Taylorismo en la Reforma Rezzano (1918-1936). En P. Pineau (dir.) *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)* (pp. 289-311). Buenos Aires: Teseo.
- Gvirtz, S. (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930 y 1970)*. Buenos Aires: Eudeba-FFYL-UBA.
- Pineau, P. (1997). *La escolarización en la provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible*. Buenos Aires: CBC-UBA-Flacso.
- Pineau, P. (2013). Presentación. Pablo A. Pizzurno: normalismo, republicanismo y misas laicas. En P. Pizzurno, *Cómo se forma al ciudadano y otros escritos reunidos* (pp. 13-26). Buenos Aires: Unipe.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (1992). La educación argentina. Desde la Reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la Década Infame. En A. Puiggrós (dir.)

- Historia de la Educación Argentina, Tomo III: Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)* (pp. 15-97). Buenos Aires: Galerna.
- Rodríguez, L. (2014). Historia de la educación latinoamericana: aportes para el debate. En M. Southwell y N. Arata, *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico* (pp. 65-78). Gonnet: Unipe.
- Sarlo, B. (1992). *La imaginación técnica: sueños modernos de la cultura argentina*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Solari, M. H. (1985). *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Teobaldo, M. (2011). *¡Buenos días, Sr. Inspector! Historia de los inspectores escolares en la Patagonia Norte: Río Negro y Neuquén. Perfil y funciones (1884-1962)*. Córdoba: UNC.
- Viñao, A. (1994). La modernización pedagógica española a través de la *Revista de Pedagogía* (1992-1936). *Anales de Pedagogía*, (12-13), 7-45. Recuperado de <http://revistas.um.es/analespedagogia/article/view/286091>