



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

La construcción de una sociabilidad pedagógica renovadora en la primera mitad del siglo XX en la Argentina. Conflictos, disputas y negociaciones en la circulación de la Nueva Escuela a través de la revista La Obra.

Autor:

Frechtel, Ignacio

Tutor:

Pineau, Pablo

2021

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Educación.

Posgrado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA



Universidad de Buenos Aires

Facultad de Filosofía y Letras

Tesis de Doctorado

La construcción de una sociabilidad pedagógica renovadora en la primera mitad del siglo XX en la Argentina. Conflictos, disputas y negociaciones en la circulación de la Escuela Nueva a través de la revista La Obra

Doctorando

Lic. Ignacio Frechtel

Director de tesis

Dr. Pablo Pineau

Programa de doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Doctorado en Ciencias de la Educación.

Buenos Aires, mayo de 2021

Agradecimientos

A la educación pública, y en especial, a la Escuela Normal Superior N° 2 de Profesores Mariano Acosta de la Ciudad de Buenos Aires. En gran medida esta tesis comenzó allí hace ya muchos años.

A Pablo Pineau, director de tesis, que me acompañó desde los primeros acercamientos a la investigación en Historia de la Educación y que muchas veces confió más que yo en las ideas y las preguntas que fueron surgiendo. Con su presencia, Pablo siempre tuvo un acompañamiento pedagógico para un recorrido que finalmente se ve plasmado en esta tesis. Sin ese apoyo esta tesis no hubiera sido posible.

Al equipo de Historia de la Educación Argentina de FFYL-UBA. A Nicolás Arata, por compartir problemas y temas de investigación con gran generosidad y apostando al crecimiento del campo. A Marcelo Mariño, por abrirme las puertas de la cátedra, pero también por anteponer siempre la dimensión humana. Luz Ayuso, amiga, compañera, siempre sosteniendo, empujando y compartiendo de cerca con una sonrisa franca y una palabra de aliento. Rafael Gagliano, siempre disponible para compartir su enorme saber con toda generosidad. Betina Aguiar de Costa, amiga y cómplice indispensable, complemento en la diferencia. A Belén Trejo, compañera en el proceso de formación y lectora atenta y generosa. Colegas, amigos y amigas que dan orgullo.

Al equipo del Anuario de Historia de la Educación, colegas con quienes abordé el mundo de las publicaciones académicas, en donde aprendí muchísimo. En especial a Eduardo Galak, porque siempre tuvo una generosa respuesta para mis pedidos y consultas, incluso en frenéticas jornadas de trabajo de treinta y unos de diciembre.

La tesis presenta una dimensión internacional de la circulación de las pedagogías renovadoras. Dos estancias de investigación realizadas en Madrid en 2018 y 2019 me permitieron consolidar la mirada sobre lo internacional, con equipos con una enorme generosidad tanto de la Universidad Complutense de Madrid como de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Gracias a Guillermo Ruiz, por facilitarme los primeros contactos en la Complutense. Mi

agradecimiento al *Grupo de investigación sobre cultura cívica y políticas educativas* del Departamento de Estudios Educativos de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la UCM (bajo la dirección de Jon Igelmo Zaldívar y Gonzalo Jover). Mi estancia en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la UNED (dirigido por Miguel Somoza Rodríguez) fue producto de un intercambio que comenzó en ISCHE Buenos Aires en 2017 y que continúa con fuertes vínculos. La posibilidad de viajar fue gracias a la Universidad de Buenos Aires y su programa de estancias de investigación en el exterior.

La estancia en el Centro Internacional de la Cultura Escolar fue una posibilidad enorme para incorporar nuevas perspectivas y para entablar diálogos siempre generosos con Agustín Escolano, a quien agradezco profundamente haberme recibido con las puertas abiertas.

En especial, un enorme agradecimiento a Gabriela Ossenbach (UNED), que desde nuestro encuentro en Buenos Aires en 2017 compartió conmigo sus preocupaciones por los temas de Historia de la Educación entre España y América Latina. Su apoyo durante mi estancia en Madrid fue clave, abriendo puertas y contactos, pero especialmente haciéndome sentir parte de una comunidad académica, y de su familia.

A bibliotecarios/as y archivistas, guardianes del patrimonio y trabajadores sin los cuales la tarea de investigar no sería posible. A la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros y al Centro Nacional de Información y Documentación Educativa, espacios en donde pasé larguísimas horas de consulta de fuentes y bibliografía, en especial con la revista *La Obra*. En particular a Amancio Rodríguez, encargado de Procesos Técnicos del Centro. Y muy especialmente a Noelia Bruzzone, que desde la Biblioteca del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la FFYL-UBA siempre está atenta y disponible para solucionar dudas y consultas sobre bibliografías y referencias. El IICE es una institución que se caracteriza por dar lugar y contener a sus becarias y becarios en proceso de formación, por eso también vaya mi agradecimiento.

A mi familia.

A la memoria de mi abuela Helena.

A mis viejos, que me enseñaron que la dignidad está en el trabajo.

A Jaz, compañera de vida y lectora implacable.

Índice

INTRODUCCIÓN	10
Encuadre teórico-metodológico	13
Tesis a sostener	29
Justificación de la organización de la tesis	30
CAPÍTULO 1: LA ESCUELA NUEVA EN LA HISTORIOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA	32
1. La colección Historia de la Educación en la Argentina: renovación historiográfica y multiplicación de abordajes	34
2. La Escuela Nueva desde las miradas regionales	54
3. La Escuela Nueva desde otras perspectivas temáticas e institucionales	59
4. Nuevas miradas desde los intelectuales y las ideas pedagógicas	64
5. Conclusiones	68
CAPÍTULO 2: LA ESCUELA NUEVA Y LA REVISTA LA OBRA. UNA NUEVA SOCIABILIDAD PEDAGÓGICA.	72
1. El contexto de modernización y la renovación pedagógica	74
2. Una nueva generación de pedagogos, pedagogas y docentes	84
2.1 José Rezzano y Clotilde Guillén de Rezzano: un matrimonio pedagógico entre el normalismo y la Escuela Nueva	84
2.2 El joven Mantovani: una biografía representativa de la nueva generación	98
3. La revista La Obra	105
3.1 Los orígenes de la revista en el seno del normalismo	106
3.2 La Obra, forma y contenido	109
3.3 Las nuevas posiciones pedagógicas a través de La Obra	118
4. Conclusiones	131

CAPÍTULO 3: EL CONTEXTO DE CIRCULACIÓN INTERNACIONAL DE IDEAS PEDAGÓGICAS RENOVADORAS EN SUS ARTICULACIONES CON EL CAMPO PEDAGÓGICO ARGENTINO **137**

1. La Escuela Nueva en su dimensión internacional: Adolphe Ferrière, la Liga Internacional para la Educación Nueva, y las revistas pedagógicas **140**

- 1.1 Adolphe Ferrière, un pedagogo militante 141
- 1.2 La visita de Adolphe Ferrière a la Argentina 149

2. Regeneracionismo y americanismo: nuevos vínculos entre España y la Argentina. De las relaciones culturales a los exilios **154**

- 2.1 La industria editorial española como vía de recepción de ideas pedagógicas 158
- 2.2 El exilio argentino de Lorenzo Luzuriaga 162

3. Conclusiones **176**

CAPÍTULO 4: LAS DISIDENCIAS DE UNA SOCIABILIDAD PEDAGÓGICA RENOVADORA Y ORGÁNICA **181**

1. Los antecedentes: Pablo Pizzurno, Ernesto Bavio y José María Ramos Mejía. Los programas sancionados en 1910 en la Capital y el alineamiento a la política oficial del CNE **186**

- 1.1 Intentos de autonomía en contextos políticos adversos 186
- 1.2 La pedagogía subordinada al poder político 188

2. La Reforma Rezzano: antecedentes en la reforma de programas **195**

- 2.1. El Consejo Escolar N° 1 de la Capital, territorio de la experimentación 195
- 2.2 Las modificaciones introducidas durante la gestión de José Rezzano en la Inspección Técnica General 202

3. La reforma de programas de 1936 **209**

- 3.1. Un giro en el contexto político y sus consecuencias para el mundo de la educación 210
- 3.2. La Obra, la sociabilidad pedagógica renovadora, y su gravitación en el campo pedagógico en el proceso de reforma 216

4. Conclusiones **228**

CONCLUSIONES GENERALES **234**

La Escuela Nueva en la consolidación del campo pedagógico en la Argentina	235
Algunas preguntas a futuro	245
FUENTES	249
Fuentes hemerográficas	251
BIBLIOGRAFÍA	253

Introducción

En los momentos iniciales de elaboración del proyecto de investigación que sostiene esta tesis, surgía la sospecha de que era necesario profundizar la mirada sobre los sujetos que pensaron sobre la educación, luego del período fundacional con sus grandes figuras. Muchas veces, esos sujetos estaban referenciados con la Escuela Nueva. Una sospecha que indicaba que había elementos para agregar a lo ya conocido sobre las décadas del 20 y del 30 de la educación argentina. Y sobre esa sospecha la convicción de que, por más que en muchos casos las advertencias iban en el sentido de que la Escuela Nueva era un tema ya muy estudiado, una investigación que tuviera en cuenta la dimensión intelectual de la educación y la pedagogía podía agregar elementos sobre el período y sobre el tema. Además, se imponía el desafío de trabajar sobre una corriente pedagógica identificada con la implementación de propuestas de trabajo y experiencias escolares, pero sin realizar un análisis específico de esas experiencias, sino apuntando a interpretar el debate pedagógico en el plano de las discusiones y las ideas, cuando lo que “se espera” a la hora de investigar sobre la Escuela Nueva es el análisis de alguna experiencia escolar concreta.

A partir del antecedente de una beca para estudiantes en donde se trabajó sobre la Reforma Rezzano¹, la investigación que aquí se presenta mantuvo la preocupación por indagar sobre quiénes y en qué circunstancias pensaron a la educación en las primeras décadas del siglo XX en la Argentina. Esto presentó inevitables entrecruzamientos con el movimiento pedagógico renovador conocido como Escuela Nueva, uno de los discursos educativos predominantes en la pedagogía occidental del período de entreguerras.

En ese primer acercamiento se generaron las sospechas que señalaron los primeros pasos de la investigación, en especial a partir del trabajo de archivo. En la medida en que la revista *La Obra* fue el órgano de difusión de la vertiente del escolanovismo a la que perteneció José Rezzano, impulsor de la reforma que llevó su nombre, ésta revista se constituyó como la principal fuente abordada durante las primeras etapas de la investigación. A partir de esta

¹ Aquí se impone una mención y un agradecimiento especial a Nicolás Arata, que en esos momentos sugirió la idea de indagar sobre el tema de la Reforma Rezzano. A partir de nuestros recorridos de investigación surgen múltiples temas de posibles indagaciones. Es un gesto de generosidad compartirlos con colegas que se inician en el trabajo de investigar.

fueron fuente se construyó el objeto de análisis y la periodización. La participación en las I Jornadas sobre Prensa y Educación (2016) y al seminario Prensa pedagógica. Su papel en España y Argentina (2017), organizados por Silvia Finocchio y su equipo en la Universidad de La Plata, fueron instancias de intercambios de una gran riqueza al inicio del proceso. Allí, la prensa pedagógica adquiría una relevancia central y aparecía como un campo prolífico para las investigaciones histórico educativas. De esta manera, la revista La Obra se impuso como una fuente sobre la que valía la pena detenerse, en especial porque en esas instancias de intercambio académico se evidenciaba que no eran muchas las producciones que la abordaran.

Entre los temas que se trataban en La Obra, la cuestión de los programas escolares aparecía como central y recurrente. Por eso la periodización que orienta esta tesis esté construida en base a las discusiones por los programas escolares. Pero además, en el trabajo de archivo con La Obra y en la búsqueda de bibliografía en distintos repositorios, llamaba también la atención la dimensión internacional de la circulación de las ideas pedagógicas. La Obra hacía referencia a una visita del pedagogo suizo Adolphe Ferrière en el año 1930, cuestión que trajo a la luz una fuente poco conocida para el campo de la historia de la educación en la Argentina: las crónicas del viaje que Ferrière había realizado por América Latina y por la Argentina, que fueron editadas en francés en el año 1931 y en castellano en 1936. La presencia de Ferrière y sus libros abrieron esta dimensión internacional de la circulación de las ideas, ampliando los horizontes del problema que se venía trabajando, y ubicándolo como parte de una dinámica global que llevó a indagar sobre este movimiento renovador, su historia y sus órganos, como la *Liga Internacional para la Nueva Educación* y la revista *Pour l'Ere Nouvelle*.

Entre las múltiples preguntas que surgieron en este sentido, estaba la cuestión de los soportes materiales sobre los cuales esas ideas circularon. Los repositorios de las bibliotecas estaban plagados de libros con ideas renovadoras, y lo que surgía como un elemento común era que muchos de esos libros estaban impresos en España. De esta manera, esa circulación internacional adquiría una carnadura concreta: empresas editoriales que fueron

parte de un contexto político y cultural de un país en particular. Dos estancias de investigación en Madrid permitieron investigar sobre esta cuestión, posibilitando la realización de trabajo de archivo, consultas bibliográficas e intercambios con investigadores preocupados por las relaciones científicas y culturales entre España y la Argentina. Allí, los escolanovistas argentinos volvieron a aparecer a partir de la figura de Lorenzo Luzuriaga, un pedagogo español que mantuvo vínculos con estos pedagogos argentinos, vínculos que, en parte, posibilitaron el exilio argentino de Luzuriaga.

En síntesis, esta tesis intenta ser un reflejo del camino recorrido. Unos inicios motivados por una sospecha que se respaldó a través de un importante trabajo de indagación en los antecedentes sobre el tema de la Escuela Nueva en la Argentina, pasando por un proceso de construcción de archivo en el que se ajustó y se especificó el problema a investigar. De esta manera, se procura dar volumen y relevancia a los debates pedagógicos de la época en general, y a las posiciones de un sector del escolanovismo argentino en particular, mirando tanto el plano local como el de la circulación internacional de ideas.

Encuadre teórico-metodológico

Esta tesis se inscribe en el campo de la Historia de la Educación, y es necesario decir que éste campo se nutre de un enfoque multidisciplinario. En particular, de todas las miradas posibles (social, política, económica, etc), se priorizan los aportes provenientes de lo que se podría denominar como *giro cultural*, con disciplinas como la Historia Cultural y la Nueva Historia Intelectual, tomando algunos elementos de Sociología de la Cultura y de las disciplinas que abordan al Estado desde una mirada social. También es importante mencionar los debates en torno a la dimensión inter/transnacional de la historia, o lo que se podría denominar como Historia Conectada. Desde este enfoque multidisciplinario, se procuró construir un objeto de estudio que signifique un aporte al campo. Es importante aclarar que este encuadre fue construido de manera flexible, con la finalidad de no encorsetar las interpretaciones con

marcos teóricos rígidos preestablecidos. En este sentido, la necesidad de apelar a distintos enfoques estuvo determinada tanto por el estado de la cuestión realizado, como por el trabajo con las fuentes, dos instancias entre las cuales se construyó el entramado teórico que aportara las herramientas para la interpretación del objeto.

En primer lugar, se considera que en el campo de la Historia de la Educación todavía (y la término *todavía* no es utilizado al azar) siguen siendo productivos los diálogos que se puedan generar con ese otro gran campo que es la Historia Cultural, y en particular, una Nueva Historia Intelectual o de las Ideas².

El campo de la Historia de la Educación argentino, como el de una gran parte de los países del mundo, está constituido sobre la base de un sistema educativo que en algunos aspectos es una continuidad de ese que se propone mirar como objeto de estudio. En muchos casos, las instituciones son las mismas, incluso hasta las aulas y los salones en donde muchas y muchos transitamos nuestros trayectos de formación. Si se consideran esas continuidades, se podría afirmar que las formas de pensar y de sentir compartidas entre los pedagogos de 1920 y 1930 no eran muy distintas a las de 1880 o a las de 1950. Sin embargo, el trabajo con las fuentes permite pensar que hubo diferencias. Lo que se intentará demostrar a lo largo de la tesis, es que se puede hacer un recorte en el que se diferencien un conjunto de ideas que dan cuenta de un momento particular de la pedagogía argentina del período de entreguerras. Para esto, se propone pensar a la pedagogía como un objeto cultural en sintonía con otros objetos culturales e intelectuales, en la acepción de *cultura* que propone Roger Chartier, como un “conjunto de significaciones que se enuncian en los discursos o en las conductas aparentemente menos culturales” (Chartier, 2005: 43).

Según Roger Chartier, la Historia Intelectual se redefine en una historia de la construcción de la significación, en donde el sujeto de esa construcción está inmerso dentro de una comunidad de interpretación que delinea las fronteras de lo pensable. De esta manera, tanto la producción de las obras, con

² Para los debates latinoamericanos sobre el tema de la Historia Intelectual, cfr. Palti (2007) y Biagini (2017).

sus propias condiciones de posibilidad, como la recepción de las mismas (lecturas condicionadas también por múltiples determinaciones) “definen, para cada comunidad de lectores (o de auditores), los gestos legítimos, las reglas de la comprensión y el espacio de lo que es pensable” (Chartier, 2005: X).

La renovación historiográfica de la Historia de Educación³, comenzada en el ámbito local con el restablecimiento de la democracia, se diferencia de una historia que recorta instituciones educativas, legislaciones, ideas y biografías de sujetos ilustres, con una fuerte presencia de los factores políticos de orden nacional como ordenadores de la realidad histórico-educativa. Sin desconocer esos factores políticos, esa renovación aborda una historia de la educación en su contexto social y cultural (Puiggrós, 1990; Arata y Southwell, 2011), en sintonía con una historia de las ideas que también realiza un giro a partir del cual se incluyen no solamente a los “grandes pensadores” y a los “grandes debates intelectuales”⁴.

En este sentido, para Oscar Terán,

la historia de las ideas es aquella parte de la historiografía que busca comprender las ideas y creencias del pasado. Trabaja así con discursos, conceptos, palabras, esto es, con representaciones. Para ello se vale fundamentalmente de textos, a través de los cuales intenta restituir la visión que los seres humanos de tiempos pasados tenían de su época y de sus problemas. (Terán, 2008: 11)

Desde una perspectiva similar, para Carlos Altamirano el término historia intelectual habla más de un campo de estudios que de una disciplina, y su asunto “es el pensamiento, mejor dicho el trabajo del pensamiento en el seno de experiencias históricas” (Altamirano, 2005: 10). Su propuesta es la de abordar no solo a los “grandes nombres, sino también [a] un conjunto más

³ Para un balance historiográfico más general, con desarrollos sobre la “nueva historia cultural de la educación” y la “nueva historia de las ideas pedagógicas”, Cfr. Guichot Reina (2007: 65-66).

⁴ El campo de las ciencias sociales también registra este giro. Por ejemplo, la historia social de las ciencias sociales se distancia de las visiones tradicionales de la historia de las ideas para conocer los procesos que originaron los conocimientos sobre la sociedad “en el contexto de formación de los Estados nacionales y la expansión del discurso de la modernidad” (Suasnábar, 2013 :1282).

amplio de profesiones intelectuales y de operadores del mensaje ideológico, desde los profesores a los periodistas [...]” (Altamirano, 2013: 124).

Estas profesiones intelectuales deben pensarse, para el caso del sistema educativo argentino, en el marco de una expansión de la escolarización primaria estatal, que fue parte de un proceso más amplio de modernización estatal. En ese proceso, se generó conocimiento social “a partir del entrecruzamiento de campos disciplinares en construcción con las demandas del Estado. De esta manera esos conocimientos sociales se constituyen en saberes de Estado, es decir, en saberes expertos y operativos demandados por, y a la vez constitutivos del, Estado moderno [...]” (Plotkin y Zimmermann, 2012: 10). La idea de “saberes del Estado” es de gran utilidad para pensar en los aportes de pedagogos que realizaron toda su carrera profesional como agentes estatales, construyendo en sus recorridos conocimientos específicos de un campo y de una profesión.

En este sentido interesa especialmente la figura de los inspectores escolares, agentes paradigmáticos del proceso de escolarización que se caracterizan por una trayectoria estatal en los distintos escalafones del sistema. Si bien estas figuras han sido objeto de estudios específicos (Dussel, 1995; Legarralde, 2007; Teobaldo, 2011), éstos se focalizan en el período fundacional del sistema educativo, a nivel de la Provincia de Buenos Aires en el caso de Dussel y a nivel nacional con Legarralde, y en el accionar del cuerpo de inspectores en un territorio nacional específico (Río Negro) con Teobaldo. Inés Dussel, por ejemplo, denomina al período que recorta en la inspección de la Provincia de Buenos Aires entre los años 1905 y 1920, como “la hora de la pedagogía” (Dussel, 1995: 69), cuando los inspectores ya mostraban cierta autonomía de criterio, justamente gracias a la legitimidad de la Ciencia Pedagógica, a partir de la cual comenzaron a diferenciarse “las funciones técnicas de las propiamente políticas” (Ibid). De hecho, la autora propone la categoría de “intelectuales pedagógicos” (Ibid: 71) para caracterizar a los funcionarios que se ubicaban dentro de esas posiciones más autónomas. En esta tesis, se realiza un énfasis particular sobre la figura del Inspector Técnico General de la Capital, siguiendo la idea de que esa figura permite ver un

despliegue de acciones que van en el sentido de lograr mayores niveles de autonomía a medida que se consolidaba el campo pedagógico.

Aquí es importante mencionar los aportes teóricos de Pierre Bourdieu en relación al campo intelectual para interpretar las dinámicas del campo pedagógico en el período planteado. Para Bourdieu, “la estructura del campo es un *estado* de la relación de fuerzas entre los agentes y las instituciones que intervienen en la lucha” (Bourdieu, 2003: 90). Desde este punto de vista, se considera al campo pedagógico como un escenario en el que se dan luchas y disputas para lograr legitimidad y posiciones de poder. En este campo hay actores que detentan un poder en base a un habitus y una trayectoria recorrida, mientras que los recién llegados al campo irrumpen intentando imponer nuevos saberes, disputando posiciones de poder que les otorguen legitimidad.

Esta concepción de *campo* tal como la propone Bourdieu es central para poder comprender las dinámicas en el campo pedagógico argentino y en particular el lugar que adoptaron los saberes de la Escuela Nueva como forma de subversión frente a la “ortodoxia”, que tendrá su denominación en el discurso de la nueva generación como “escuela tradicional”.

Desde una perspectiva que retoma estos planteos, Suasnábar indaga acerca de la institucionalización de la educación como campo disciplinar en América Latina, proponiendo cinco dimensiones de análisis para el estudio de los procesos de disciplinarización que son de gran utilidad para esta tesis:

- 1) una base institucional y la profesionalización de la investigación; 2) la producción de conocimientos especializados que, progresivamente, se organiza alrededor de una agenda de temas, problemas y metodologías de indagación; 3) la conformación de redes y circuitos de comunicación (principalmente revistas y congresos de la especialidad); 4) la presencia de estructuras orientadas a la formación y socialización de agentes especializados; y 5) la tendencia hacia la generación de mecanismos de regulación interna de la producción de conocimiento y de las jerarquías entre los agentes (Suasnábar, 2013: 1287).

Para el pensador italiano Antonio Gramsci, los intelectuales deben ser pensados como una “categoría orgánica de cada grupo social fundamental”

(Gramsci, 2021: 19). Esta categoría es importante, principalmente, porque los ubica como parte de una estructura social y de poder. Frente al riesgo de pensar que el intelectual es un agente que actúa de manera aislada, autónoma, Gramsci señala que esa actuación está en sintonía con el grupo que ejerce el dominio a nivel social. Evitando caer en posiciones estructuralistas y deterministas, no se puede dejar de lado la importancia que tuvieron los distintos contextos políticos. En este sentido, una hipótesis que desarrolla esta tesis sostiene que el nuevo ciclo político inaugurado en 1916 fue uno de los factores que posibilitó, en el campo pedagógico, la presencia de una nueva generación de pedagogos, con características sociales propias del nuevo ciclo, que reemplazó a una generación anterior que, o respondía directamente a las características del proyecto oligárquico, o estaba subordinada a sus mandatos. Por este motivo, la idea del “intelectual orgánico” con pertenencia a un grupo social es un elemento teórico importante en los análisis desarrollados.

La Historia de la Educación local también da cuenta del giro en la Historia de las Ideas, y en los últimos años se han profundizado líneas de trabajo de lo que, de manera amplia y sin pretensión de análisis exhaustivo, se podría denominar como una *historia intelectual de la educación*. Son un ejemplo de esto los trabajos de Sandra Carli (que ya había adoptado esquemas conceptuales de la *Historia Cultural* en sus investigaciones sobre la infancia) sobre producción de conocimiento, universidad e intelectuales en la segunda mitad del siglo XX (2008; 2009; 2014a; 2016; 2018; 2019, entre otros); Claudio Suasnábar y sus estudios también sobre universidad e intelectuales en la segunda parte del siglo XX y sobre el campo pedagógico desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales (2004, 2013, 2014, 2018); Suasnábar y Cheli (2015); Suasnábar y Palamidessi (2006); Adrián Ascolani (2010; 2016); Flavia Fiorucci (2014, 2015); Flavia Fiorucci y Laura Rodríguez (2018); Laura G. Rodríguez (2015, 2016, 2018, 2019); Laura G. Rodríguez y Mara E. Petitti (2017); Silvia Finocchio (2009); Federico Brugaletta (2019); Alejandro Herrero (2018); Ricardo González Leandri (2001); entre otros y otras.

Algunos elementos teóricos utilizados en los análisis de esta tesis tienen que ver con otro giro historiográfico, que puede definirse como historia mundial, transnacional, global, o conectada, temas que también están en relación con el

de las transferencias culturales. Cada uno de estos términos tiene distintas implicancias teóricas y su desarrollo y explicación excede los alcances de esta tesis. Entre los temas que aborda esta historia transnacional/global/conectada, se encuentran la transferencia, recepción y la circulación internacional de las ideas (Bourdieu, 1999; Compagnon, 2005; Devés Valdés, 2007; Espagne, 2013; Bertrand, 2015) perspectiva que tiene una paulatina adhesión en el campo de la Historia de la Educación (Roldán Vera, 2013; Fuchs y Roldán Vera, 2019, entre otros). Como advierte Eugenia Roldán Vera para el caso mexicano pero que se podría hacer extensivo a la Argentina, “la deconstrucción de la nación ‘hacia afuera’ es una tarea apenas explorada” (Roldán Vera, 2013: 173)⁵.

Para complementar esto último, es importante destacar el concepto de “transferencias culturales” (Espagne, 2013) como elemento teórico para la interpretación de la Escuela Nueva en su aspecto internacional. Este concepto plantea que los objetos culturales se modifican en su paso entre un contexto y otro, siendo resemantizados y reinterpretados. Por ese motivo, la categoría de “influencias” debería “ser reemplazada por un enfoque crítico de los contactos históricamente constatables y de las adaptaciones o reinterpretaciones a las que esos contactos hayan hecho lugar” (Espagne, 2013: 2; traducción propia). Para Espagne, tanto las personas como los objetos pueden ser considerados como vectores (y mediadores) de transferencias culturales, perspectiva de gran utilidad para pensar en la apropiación de las ideas pedagógicas que circulaban internacionalmente en las primeras décadas del siglo XX.

A nivel metodológico, si bien esta tesis procura aportar una mirada sobre el campo pedagógico argentino de las primeras décadas del siglo XX, el proceso de investigación requirió, necesariamente, realizar los recortes que permitieron conformar un objeto de estudio abordable, acotado espacial y temporalmente. Allí fue cuando surgió el tema de la Escuela Nueva, que

⁵ Algunos ejemplos recientes de trabajos de historia de la educación que adoptan esta perspectiva se pueden encontrar en Ossenbach y del Pozo (2011); Hofstetter y Schneuwly (2013); Droux y Hofstetter (2014); Fontaine (2014); Haenggeli-Jenni, Fontaine y Bühler (2014); Ferraz -Lorenzo, Machado-Trujillo (2020); González-Delgado, Ferraz- Lorenzo, Machado-Trujillo (2020); Mc Culloch, Goodson, González-Delgado (2020). En la Argentina, además de los trabajos ya citados (que desde lo que se denomina en esta tesis como *historia intelectual de la educación* también desarrollan una mirada de lo transnacional), algunos de los trabajos que despliegan esta mirada son: Linares (2012); Brugaletta (2017); Frechtel (2017).

presentaba aristas que no estaban presentes en la bibliografía existente sobre el tema. Del trabajo con esa bibliografía y del cruce con las fuentes surgieron nuevos elementos. Por eso, no se puede definir a la situación como una vacancia temática, sino que las miradas existentes parecían reclamar ser complejizadas desde nuevas perspectivas. En base a esto, se hizo necesario dedicarle un capítulo a reponer los trabajos que abordan el tema de la educación renovadora en la Argentina.

Las primeras preguntas estuvieron motivadas por los vínculos con el movimiento pedagógico renovador por parte de funcionarios jerárquicos del sistema educativo argentino. A partir del estudio de la Reforma Rezzano (Frechtel, 2014), se destacaba la figura del Inspector Técnico General de la Capital, lo cual abría la pregunta sobre la relación entre la Escuela Nueva y los puestos de la inspección escolar. En particular, esa reforma había sido motivada desde la inspección general e implementada a partir de la inspección de un distrito escolar de la Capital Federal.

A partir de esas indagaciones surgía también la pregunta por el problema de los intelectuales en el mundo de la pedagogía. Para lo que se considera como el período fundacional del sistema, no quedan dudas sobre quiénes fueron las figuras que impusieron sus ideas, forjando un sistema educativo en base a ellas, o por lo menos a algunas de ellas. Domingo Faustino Sarmiento es la figura paradigmática de esta época en términos de establecer quiénes fueron los protagonistas que impusieron parámetros en el mundo de la educación. Nadie dudaría en ubicar a Sarmiento como uno de los grandes intelectuales de la Argentina. Seguramente, tampoco habría dudas de caracterizar como intelectual, por ejemplo, a José María Ramos Mejía, quien también se ocupó de llevar adelante acciones que dieron forma a nuestro sistema educativo. Ahora bien, ¿solamente las “grandes figuras” asumen funciones intelectuales? Volviendo al tema de la renovación pedagógica, lo que aparecía claramente era que también se producían ideas en otras instancias y a través de otros sujetos.

Por todo esto es que se priorizó el estudio de las discusiones que tuvieron como eje el movimiento pedagógico renovador conocido como Escuela Nueva, y en particular, al interior de ese movimiento, a una línea que se

caracteriza por estar compuesta principalmente por agentes estatales con cargos de responsabilidad en el sistema de educación pública y que la historiografía denomina como Escuela Nueva “orgánica” y “oficial”.

Sobre la cuestión del *espacio* en el que centra su análisis esta tesis, es necesario remarcar que la mirada está puesta, principalmente, en la Capital Federal, jurisdicción dependiente en ese momento del Estado Nacional. Esa fue la geografía por donde transitaron principalmente los personajes que aquí se estudian. Allí se encontraban las instituciones en las que desarrollaron su vida profesional y académica, en algunos casos con una extensión hacia la ciudad de La Plata y su universidad. De esta manera, las universidades de La Plata y Buenos Aires y las escuelas normales y escuelas primarias de la Capital (todas instituciones dependientes del Estado Nacional) conformaron un entramado institucional en el que se insertaron pedagogos y pedagogas que tuvieron que ver, de alguna manera, con la renovación pedagógica en la Argentina. Si bien esta tesis se hace cargo de los riesgos que implica aplicar una mirada en la que pueda llegar a reproducirse el sesgo centralista que caracteriza a la historia de nuestro país, explicando al conjunto a partir de lo que ocurre en Buenos Aires y relegando las realidades locales y provinciales, se intenta no resignar una lectura que se pretende *integral* y que procura tener validez para interpretar los procesos de renovación pedagógica.

Sobre esto, realizar dos advertencias. Por un lado, es justamente el carácter macrocefálico de nuestro país, por el cual Buenos Aires adquiere una posición de centro por sobre la periferia que representan las provincias, lo que hizo (y hace) que los hechos que ocurren en Buenos Aires tengan un fuerte nivel de repercusión en las provincias. Por caso, la revista La Obra fue concebida y desarrollada en la Capital, pero su alcance llegaba a la gran mayoría de las provincias y los territorios del país. Producto de esa “macrocefalia”, la Capital Federal fue el distrito en donde había mayor número de escuelas normales y de egresadas/os en el país (Rodríguez, 2019), motivo importante para que haya sido esta ciudad un epicentro desde el que se difundieron ideas renovadoras. Esto no quiere decir que solamente en la Capital ocurrieran procesos de modernización y renovación. En el Capítulo 1 de esta tesis se realiza un recorrido por el tema de la Escuela Nueva en la historia

de la educación en donde se ve claramente que hubo zonas muy activas en la difusión de estas ideas, en especial en Mendoza y en el Litoral (particularmente en Santa Fe y en Entre Ríos). Sin embargo, por posibilidades técnicas y por la situación de desigualdad antes mencionada, a diferencia de las provincias, fue en Buenos Aires en donde se generó un instrumento de alcance nacional como fue La Obra.

Por otro lado, remarcar que la Historia de la Educación Argentina, en especial desde la publicación de la colección dirigida por Adriana Puiggrós en la década del 90, es un campo que se preocupa especialmente por promover una mirada federal. Adscribiendo a esta concepción, esta tesis procura aportar elementos para que los procesos de renovación pedagógica puedan ser estudiados con mayor profundidad, con los aportes que puedan surgir a partir del análisis situado en las distintas jurisdicciones, y que puedan sumar nuevos elementos que reafirmen o que pongan en cuestión lo que aquí se plantea.

En relación al recorte temporal, es apropiado retomar las palabras de Lidia Rodríguez, cuando afirma que “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” (Rodríguez, 2014: 71). La cuestión de las periodizaciones implica una serie de discusiones y toma de decisiones sobre la que pesan diversos elementos, relacionados con el tipo de situaciones a ponderar en el proceso de investigación, y en el caso particular de la investigación histórica qué tipo de acervo documental construir. También implica un posicionamiento acerca del lugar que van a tener los procesos histórico educativos en particular, y qué relación tendrán con los contextos políticos, económicos, culturales e institucionales. En este caso, la periodización se construyó en base al trabajo en archivo, con la finalidad de que se pudieran poner en primer plano las discusiones pedagógicas y los sujetos que participaron de ellas. En el trabajo de archivo se rastrearon discusiones y debates, y se pudo identificar particularmente una línea de continuidad sobre un tema en particular: los programas escolares. Por este motivo, se decidió enfocar la mirada entre los años 1910 y 1936, que fueron dos hitos en relación a programas escolares del nivel primario. Entre esos dos

años, que representan dos reformas consecutivas de planes de estudios para las escuelas primarias, ocurrieron una serie de procesos nacionales e internacionales, políticos, sociales, culturales y pedagógicos, que produjeron que las formas de implementación de esos programas fueran notablemente diferentes.

Si desde una historiografía clásica la educación era una esfera subordinada respecto del contexto político, las perspectivas renovadas de la historia de la educación proponen indagaciones en las que lo educativo tiene una especificidad y una temporalidad propia, que puede coincidir, o no, con otras temporalidades. Esto no quiere decir que la esfera de la educación está aislada de las demás, ni mucho menos. Muchas veces, los cambios que ocurren a nivel social, político o cultural pueden verse más temprano en la esfera educativa, o al contrario, la esfera educativa puede llegar a ser más reticente a los cambios que ocurren en otros ámbitos. En efecto, las esferas de lo político y lo cultural son indispensables para explicar los procesos de reforma abordados en esta investigación. Sin embargo, la periodización 1910-1936 fue la principal referencia temporal a lo largo de la investigación, y responde a una temporalidad netamente pedagógico-educativa, construida a partir de la especificidad de los debates que ocurrieron en el campo pedagógico.

En el plano metodológico, el archivo que se construyó para esta investigación tiene una fuente principal a través de la cual se reconstruyeron las posiciones de los escolanovistas argentinos “orgánicos” en sus discusiones con el Consejo Nacional de Educación: la revista *La Obra*. Esta revista es una fuente de una gran riqueza por su importante alcance (tenía presencia en la mayoría de las provincias y territorios del país), por su periodicidad (tirada de números quincenales) y por la diversidad de los temas que abordaban: cuestiones didácticas, reivindicaciones gremiales, discusiones sobre política pedagógica, divulgación del pensamiento pedagógico de la Escuela Nueva. En este sentido, el trabajo de Silvia Finocchio (2009) sobre las revistas pedagógicas en la historia de la educación en la Argentina constituye un antecedente central para esta tesis, en especial respecto de la importancia que este tipo de fuentes tiene para los estudios histórico educativos.

En continuidad con los estudios comenzados durante una investigación de grado posibilitada por una Beca Estímulo de la Universidad de Buenos Aires, la investigación de esta tesis profundizó el trabajo con La Obra, que fue indagada desde su origen (año 1921) hasta fines de la década del 30.

Aquí es necesario aclarar que al poner el foco en el discurso producido desde La Obra como órgano oficial del escolanovismo orgánico, se corrió el riesgo de desarrollar una interpretación sesgada en donde prevaleciera una mirada unívoca. Por ese motivo es importante contextualizar esta fuente, que no es leída como una representación cristalina de la realidad educativa de los años 20 y 30, sino como el medio para la expresión de posiciones político pedagógicas de un grupo en particular.

En el cruce entre Historia Cultural e Historia de la Educación que propone esta tesis, me parecen pertinentes las palabras de Dora Barrancos sobre la idea de *comunidades de significado*, para pensar a la principal fuente que se aborda en esta tesis. Considero pertinente concebir a la revista La Obra como una herramienta que estableció un lenguaje que podría considerarse como común y compartido entre quienes la redactaban y quienes la leían. Para la autora, el lenguaje es un campo de experiencias en sí mismo, un *organizador semiológico*. La revista, con su difusión de ideas propias y renovadoras, planteaba un tipo de lenguaje específico. Al ser concebido como experiencia, el lenguaje “ingresa a la ‘historia cultural’ haciendo posible el reconocimiento de ‘comunidades de significado’, comunidades identificables por sus vínculos semiológicos, y no por sus trazos estructurales socioeconómicos” (Barrancos, 1996: 156). En cierta medida, una hipótesis que subyace a este trabajo tiene que ver con que La Obra fue una herramienta a partir de la cual se conformó una “comunidad de significado” en torno a la renovación y a la modernización pedagógica en la Argentina.

Como plantea Frida Gorbach, el archivo es un “artefacto que pone en juego ciertos estilos de conocimiento, ciertos discursos disciplinarios y ciertas modalidades de poder” (2016: 198). La revista La Obra fue consultada en la Hemeroteca de la Biblioteca Nacional del Maestro, y si se piensa a esta fuente en relación con otras disponibles en esta misma institución, se puede comprender el juego de poder construido desde una institución estatal. Visto de

manera comparativa, mientras que la revista histórica oficial del sistema de educación pública (El Monitor de la Educación Común) pasó por políticas de archivo que hicieron, por ejemplo, que estuviera disponible de manera digital y virtual, esa no fue la misma suerte que corrió La Obra, que debe ser consultada en papel en los antiguos tomos anuales en los que fue encuadrada originalmente. Si bien en términos de las ideas pedagógicas presentes en ambas revistas no hay grandes diferencias, la operación señalada en relación al distinto tratamiento en lo que a política de archivo se refiere por parte de los organismos estatales, es una muestra de un estilo de conocimiento que se pondera frente a otro (el que está promovido por las instancias oficiales contra el que se organizó por fuera de la órbita estatal) y, en definitiva, el ejercicio de una modalidad de poder.

El estudio de la prensa pedagógica, con bastante desarrollo en la historiografía internacional, pero aún incipiente en la Argentina, conforma un abordaje indispensable para complejizar nuestra comprensión sobre el pasado educativo, en especial si se pretende tener una mirada que exceda a las disposiciones oficiales. Como demuestra Silvia Finocchio, al contrario de lo que se esperaría de una lectura dicotómica sobre la historia de la educación, El Monitor de la Educación Común, revista oficial del Consejo Nacional de Educación, también fue permeable a las ideas de la renovación pedagógica que comenzaron a circular cada vez con más fuerza a medida que transcurría el siglo XX. Y ese ingreso de la renovación pedagógica a la publicación oficial, se efectuó a través de “la palabra de los propios docentes” (Finocchio, 2009: 68), que comenzaban a tener un lugar cada vez más destacado en El Monitor. Sin el abordaje de este tipo de fuentes, las miradas sobre la Escuela Nueva corren el riesgo de simplificar la interpretación de este movimiento pedagógico como un “intento fallido” que no logró vencer, o que fue cooptado, por su oponente normalista.

Las fuentes secundarias han sido de gran utilidad para reconstruir datos a los que no se podría haber accedido de otra manera. Me refiero a bibliografía que aporta información relevante, que fue publicada en momentos cercanos a los hechos estudiados o por actores que tuvieron una cercanía directa. Por poner algunos ejemplos, el trabajo con el libro de Adolphe Ferrière *La escuela*

activa en América Latina fue indispensable para reconstruir el itinerario del pedagogo suizo en nuestro país, las provincias y las experiencias educativas que visitó, las personas con las que se relacionó, etc. Sin esa fuente, no se podrían saber los detalles de un viaje que aparecía anunciado en *La Obra*, pero sobre el que no había una descripción detallada. En este caso, el trabajo con prensa de circulación nacional como fuente primaria fue importante también para complementar la información y poder darle al acontecimiento del viaje de Ferrière la significación que tuvo en la época.

El trabajo de José Carlos Astolfi *Historia de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta* es otro ejemplo de fuente secundaria de relevancia para reconstruir la circulación en el ámbito de esta institución escolar. Astolfi fue alumno de la escuela y escribió esta reseña histórica en la que, entre otras cuestiones, incluye listados de egresados. El recorrido por esos listados es indispensable para comprender la importancia que tuvo esta Escuela Normal como parte de sociabilidad porteña que adscribió a las ideas pedagógicas renovadoras. Por sus aulas pasaron como estudiantes y docentes José Rezzano y Juan Mantovani, además de otros maestros que fueron parte, por ejemplo, de la dirección de *La Obra*. Aquí pudo ser incorporada también información procedente de fuentes primarias presentes en el *Archivo Histórico Armenia Euredgian* de la escuela Mariano Acosta, que permitieron completar el clima de ideas de la época.

Un punto importante en relación a la cuestión del archivo pasa por la dificultad de construir las biografías de estos personajes. Para casos de personas reconocidas, como Mantovani, hay mayor información disponible. Sin embargo, en casos como el de José Rezzano y su esposa Clotilde Guillén de Rezzano, los datos para reconstruir sus biografías (por más que tuvieran cierto reconocimiento público) son más escasos, y en el caso de figuras incluso con menos trayectoria pública, inexistentes⁶.

Por último, fue fundamental el trabajo con el acervo documental que compone el archivo epistolar de Amado Alonso, alojado en la Universidad de

⁶ Como tarea a futuro, corresponde emprender un trabajo microscópico en fuentes como *El Monitor de la Educación*, que en su sección oficial puede presentar datos, por ejemplo, asociados a cargos docentes.

Harvard y disponible para su consulta de manera digital en la Residencia de Estudiantes del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España, en Madrid. Este archivo se conserva en Estados Unidos y en España, pero guarda una parte importante de la información que produjo Amado Alonso como intelectual perteneciente a la Universidad de Buenos Aires. Como contacto argentino de Lorenzo Luzuriaga, el intercambio epistolar entre ambos españoles fue un elemento fundamental para reconstruir los vínculos que construyó Luzuriaga con los pedagogos adscriptos a las ideas renovadoras en la Argentina.

Como reflexión final sobre el tema del archivo, remarcar el hecho de que muchas veces el recorrido de la investigación se ve modificado respecto del trazado original ideado en los planes de trabajo, y esto mucho tiene que ver con la posibilidad de encontrar las fuentes y los documentos necesarios para continuar ese camino. En el proceso de investigación, hay fuentes que no son fáciles de hallar, pero en la búsqueda aparecen nuevos interrogantes con otras fuentes a partir de los cuales el camino de la investigación dibuja nuevos trazados. En este caso, el trabajo con las fuentes estuvo orientado a partir de una primera gran pregunta sobre los elementos que podían agregarse a los que ya se conocían sobre la Escuela Nueva en la Argentina, y ese agregado muchas veces tiene que ver con poner el ojo sobre fuentes que quizás no tuvieron previamente un tratamiento exhaustivo. Sin embargo, también hubiera sido importante acceder a documentos que, o son de muy difícil acceso, o son inexistentes.

Por ejemplo, las primeras indagaciones realizadas en este trabajo de investigación fueron sobre la Reforma Rezzano, experiencia implementada en el Consejo Escolar N° 1 de la Capital, cuyo archivo, al que hubiera sido interesante acceder para conocer fuentes primarias, no se encuentra disponible.

En otro caso, gracias a un relevamiento de fuentes del Consejo Nacional de Educación realizado en el Archivo Intermedio del Archivo General de la Nación, surgió la información sobre la existencia de un “Centro de Estudios Pedagógicos”, creado el 1 de octubre de 1927 en la Escuela Primaria N° 15 “Antonio Devoto”, del Distrito Escolar XVII de la Capital Federal. Esta escuela

primaria sigue existiendo actualmente, pero no fue posible saber si en sus archivos guarda algún tipo de documentación sobre ese centro de estudios. Sabemos por la fuente que relata la historia de la escuela que la finalidad del Centro era la de

fomentar el estudio entre sus miembros y divulgar por medio de conferencias públicas, la doctrina educacional que fundamenta las concepciones del pensamiento pedagógico contemporáneo. El propósito mediato es llegar un día al ensayo serio de la nueva escuela, mediante el conocimiento y el estudio de los problemas educacionales, que hoy solicitan intensamente la atención de los grandes pensadores y filósofos de nuestro siglo.⁷

Allí dictaron conferencias pedagogos como José y Clotilde Rezzano, Juan Mantovani y Hugo Calzetti, y tocaron, entre otros, temas como “los intereses del niño, del maestro y la sociedad, frente a la escuela nueva” y “el mundo del niño”, y que había reuniones en las que se estudiaban y comentaban obras de Rousseau, Montessori y Ferrière.

Algo similar ocurrió con el Archivo Escolar de la Escuela Normal Número 5 de la Capital, escuela donde desarrolló su experiencia Clotilde Guillén de Rezzano. Se trata de un archivo que no cuenta con recursos propios y por ese motivo la institución no ha podido emprender un proceso de sistematización de la información allí presente, razón por la cual es muy difícil el acceso para su consulta.

En alguna medida, no es más que la situación que Adriana Puiggrós definiera como de “desaparición de las pruebas” (Puiggrós, 1996) en la Historia de la Educación latinoamericana, y que tiene que ver, entre otras cosas, con la falta de políticas de resguardo de la memoria histórica en países de una región que fue empobrecida y en los que la inversión en cultura y educación en muchos casos no fue una prioridad.

⁷ Caja 34, Año 1934, Archivo del Consejo Nacional de Educación, Archivo Intermedio, Archivo General de la Nación

Tesis a sostener

La consolidación del sistema de instrucción pública requirió la formación de agentes que cumplieran las tareas específicas demandadas por el proceso de escolarización. Para esto, se desarrolló en el último tercio del siglo XIX un entramado institucional que formó maestros, profesores, directores y supervisores escolares. Las Escuelas Normales Nacionales fueron el caso paradigmático de ese proceso, a las que se sumarían luego las instituciones universitarias (como las Universidades de La Plata y Buenos Aires, con sus secciones de Didáctica y Pedagogía en las facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación y de Filosofía y Letras).

Una vez consolidado el sistema de instrucción pública, esas instituciones posibilitaron que comenzaran a delimitarse las fronteras de un incipiente campo pedagógico en la Argentina, en un contexto de democratización social y política y de creciente protagonismo de los sectores medios en ascenso, al que pertenecía una parte mayoritaria del magisterio.

Frente a la versión del normalismo que se imponía desde las últimas décadas del siglo XIX, con el nuevo siglo surgían alternativas que cuestionaban a esa pedagogía, que se había convertido en hegemónica. En especial en centros urbanos y en zonas de prosperidad económica (Mendoza, Santa Fe, Entre Ríos, Buenos Aires), y en un contexto de modernización cultural, surgieron distintas experiencias que pusieron en práctica los principios de las diversas corrientes que integraron el movimiento de la Escuela Nueva.

En general se trató de experiencias que tuvieron un radio de alcance acotado. Pero en la Capital Federal hubo un grupo en particular que, siguiendo los nuevos postulados; modificó programas escolares, se ocupó de la formación docente, se vinculó con el movimiento de la Escuela Nueva a nivel internacional, y difundió las ideas renovadoras a través de revistas pedagógicas que llegaban a una gran cantidad de docentes de todo el país. Este grupo se caracterizó por pertenecer a la burocracia escolar y ocupar posiciones en la jerarquía del sistema, como la inspección escolar.

Si bien la historiografía ubica a esta corriente como el escolanovismo “oficial” u “orgánico” -por su inserción en el aparato estatal- este grupo mantenía una relación tanto de consenso como de confrontación con las políticas educativas implementadas oficialmente por el Consejo Nacional de Educación. Esas estrategias pueden verse, por ejemplo, en la discusión por los programas escolares de educación primaria, que se reformaron en 1936, luego de varios años de discusión con las autoridades del Consejo Nacional de Educación.

En base a esto, se sostiene que durante las primeras décadas del siglo XX, un grupo de pedagogos/as, docentes y funcionarios/as de la burocracia estatal formados en la forma normalista, desarrollaron redes de sociabilidad que excedieron a la órbita del Estado, pero que se sostenía en sus funciones intelectuales y en los saberes construidos a partir de la función estatal. Desde esas redes, tomaron las ideas pedagógicas de la Escuela Nueva, que circulaban en un proceso de internacionalización de la pedagogía, y a partir de esas ideas construyeron posiciones de poder que disputaron legitimidad dentro del campo pedagógico argentino.

Justificación de la organización de la tesis

La tesis está estructurada en una introducción, cuatro capítulos, y una conclusión general. El criterio que la articula se desprende del objetivo principal de la tesis, que es el de mostrar el proceso por el cual las ideas de la Escuela Nueva pasaron a ocupar, a lo largo de dos décadas, un lugar central en las discusiones pedagógicas en la Argentina.

El primer capítulo repone los aportes que el campo de la Historia de la Educación argentino realizó sobre el tema, remarcando lo que, a partir de la investigación realizada, se consideran intersticios sobre los cuales es necesario profundizar la mirada. Además, este capítulo es un complemento del apartado

teórico metodológico desarrollado en la introducción, porque aquí se presentan las hipótesis de trabajo construidas en base al estado de la cuestión realizado.

Los demás capítulos pondrán el foco en la corriente “oficial” u “orgánica” del escolanovismo argentino (Puiggrós, 1992), en sus acciones y en sus articulaciones con el movimiento escolanovista internacional.

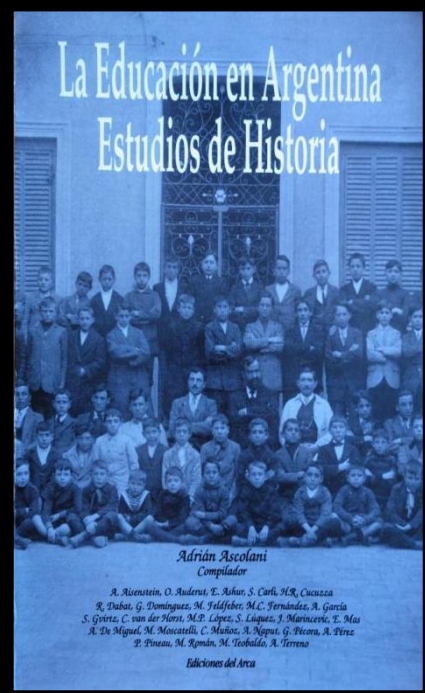
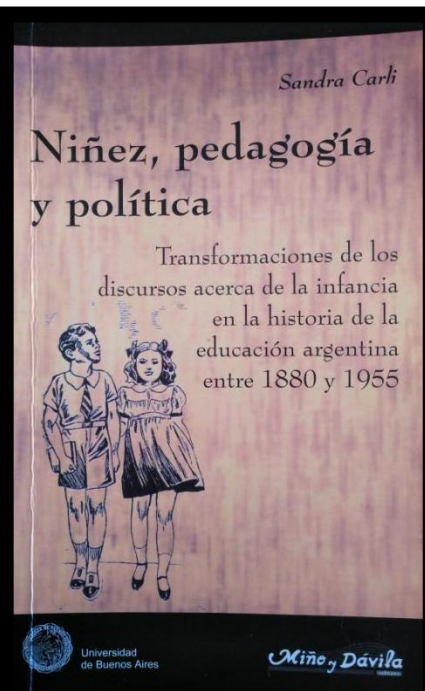
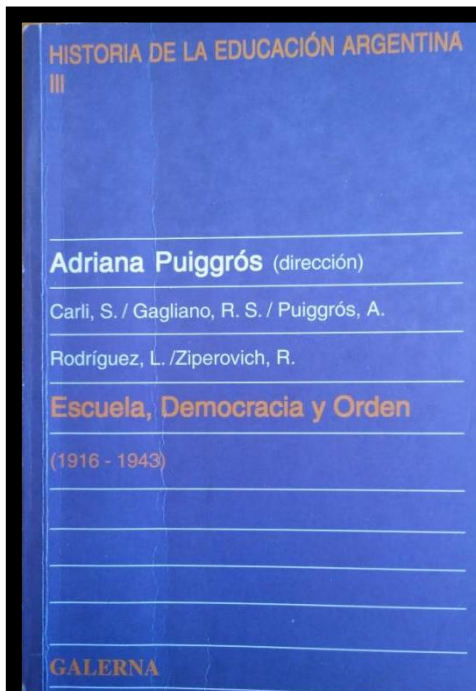
El segundo capítulo realiza una caracterización de esa corriente a partir del contexto histórico de modernización y democratización, de su composición, de las instituciones en las se insertaron sus miembros, y su herramienta de divulgación: la revista *La Obra*, a través de la cual se difundieron las posiciones de esta corriente escolanovista, y la principal vía para la divulgación de las ideas pedagógicas renovadoras en la Argentina.

El tercer capítulo presenta el panorama de la situación internacional de este movimiento pedagógico, con el objetivo de mostrar cuáles eran las redes de articulación con las que entró en diálogo este sector de la Escuela Nueva argentina. En particular, aquí se trabaja sobre dos casos en los que se ve la profundidad y el alcance de esos vínculos: la visita del pedagogo suizo Adolphe Ferrière en 1930 y el exilio argentino de Lorenzo Luzuriaga en 1939.

El cuarto capítulo se focaliza en las posiciones que sostuvo este grupo escolanovista a partir de los planteos manifestados en *La Obra*. En particular, se desarrolla el proceso de discusión por los programas escolares de la escuela primaria, mostrando las estrategias implementadas por este sector, que utilizaban tanto el consenso como la confrontación, y que dan cuenta de niveles de autonomía respecto de la política educativa oficial.

Las conclusiones generales buscan retomar las ideas centrales de cada capítulo y aportar una reflexión general a la luz de la tesis presentada en esta introducción, además de plantear una serie de preguntas que tienen como objetivo proponer temas para futuras indagaciones en el campo de la Historia de la Educación.

Capítulo 1: la Escuela Nueva en la historiografía de la Educación Argentina



En la Argentina, el campo de la historia de la educación se caracteriza por un importante crecimiento (Arata y Southwell, 2014) desde hace ya más de tres décadas. Este crecimiento implicó una proliferación temática en donde la cuestión de la renovación pedagógica en las primeras décadas del siglo XX fue abordada desde distintos puntos de vista. Este capítulo se propone realizar un recorrido sobre esa producción, con el objetivo de mostrar las áreas en las que se considera necesario profundizar la mirada y sobre las que esta tesis intenta ser un aporte.

No tiene pretensiones de ejercer un balance historiográfico, sino que su motivación principal es la de poner en evidencia los elementos que nuestro campo ha aportado para la comprensión de las experiencias pedagógicas renovadoras en la Argentina. Por este motivo, se hace un recorrido en el que las producciones están agrupadas con un sentido cronológico y con un criterio de afinidad institucional o de perspectivas teóricas.

Como se podrá apreciar, en algunos casos la Escuela Nueva fue abordada tangencialmente, como un tema al que era necesario aludir para explicar otros objetos de investigación -un ejemplo podría ser el trabajo de Gvirtz (1999) y su investigación sobre los cuadernos escolares-. En otros casos se han realizado lecturas particulares sobre algunos temas específicos del campo de la Escuela Nueva -por ejemplo, el trabajo de Caruso y Dussel (2009) sobre la presencia de Dewey en Argentina-. También hubo lecturas que apuntaron a un abordaje integral, como los trabajos de Carli (2004; 2006) y Cucuzza (2017). Lo que propone demostrar este capítulo es que una nueva lectura sobre los procesos de renovación pedagógica en Argentina a partir de nuevas perspectivas no sólo es posible sino también necesaria.

1. La colección Historia de la Educación en la Argentina: renovación historiográfica y multiplicación de abordajes

Sería difícil realizar un recorrido sobre temas de Historia de la Educación argentina sin hacer referencia a la saga que se inaugurara en el año 1990 con el libro *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino* de la pedagoga Adriana Puiggrós, el primero de la colección *Historia de la Educación en la Argentina*. Escrita en un acto de irreverencia (Puiggrós, 2015) entre la recuperación de la democracia y la etapa neoliberal, esta obra tenía la misión de renovar un campo historiográfico cuyos debates habían quedado atrás, en los tiempos previos a la dictadura; además de discutir con urgencia el proceso de reformas que iba a desarticular al Sistema Educativo Argentino unos pocos años más adelante⁸.

Hasta ese momento, entre las obras más importantes del campo, pueden mencionarse los trabajos de Manuel H. Solari (*Historia de la educación argentina*, primera edición de 1949) y Juan Carlos Tedesco (*Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, primera edición de 1970). Los contextos y las necesidades de escritura de una y otra obra, hicieron que las referencias a las ideas pedagógicas renovadoras fueran muy marginales.

Las cuatro páginas que le dedica Solari a la Escuela Nueva se incluyen dentro del marco más amplio de *La educación en la época de la reacción antipositivista (1920-1943)*. Allí, los (“fallidos”) ensayos renovadores se describen como apresurados, en un contexto de “agitación doctrinaria” (Solari, 1985: 218). Sin embargo, “el afán de renovación de la escuela primaria, que era sentido por la mayoría del magisterio” (Ibid: 219) encontró, para Solari, una vía de expresión a través de “experiencias serias y bien controladas” (Solari, 1986: 219). Entre esas experiencias estaban la revista *La Obra*, la reforma de

⁸ Según Sandra Carli, la discusión con los procesos de reforma en la década del 90 es uno de los motivos por los cuales esa etapa historiográfica se caracterizó por presentar una lectura política de la Historia de la Educación (Carli, 2014b).

los programas de 1936, y los pedagogos pertenecientes a la corriente “oficial” (según lo definiera Puiggrós años más tarde) de la Escuela Nueva, destacando especialmente la tarea de Clotilde Guillén de Rezzano en la Escuela Normal N° 5.

El libro *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)* de Juan Carlos Tedesco (2009) es una compilación que incluye el trabajo que le da el nombre -*Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, de 1970- y tres trabajos posteriores, el último de los cuales es *Directivismo y espontaneísmo en los orígenes del sistema educativo argentino*, del año 1983.

Por la periodización de *Educación y sociedad (1880-1900)* el foco estaba puesto en el período fundacional del sistema educativo. Allí, Tedesco planteó su tesis sobre la función política de la educación, desarrollada a partir de una mirada profundamente anclada en la historia político-institucional del Sistema Educativo Argentino. Recién en el año 1983, con la publicación de *Directivismo y espontaneísmo en los orígenes del sistema educativo argentino* las leyes y las instituciones cedieron su lugar en el análisis de Tedesco a las ideas y a los debates pedagógicos.

Aquí también el período analizado es el fundacional, entre 1880 y el 1900, pero desde la perspectiva de las ideas filosóficas, pedagógicas y didácticas. El eje es el debate entre las posiciones que Tedesco denomina “directivistas” (representadas por los pedagogos positivistas alineados con el proyecto educativo oligárquico, como Víctor Mercante) y las “espontaneístas” (de influencia krausista, que apostaban a mayores niveles de libertad de docentes y alumnos en las escuelas, con Carlos Vergara como exponente). Si bien todavía no puede hablarse de Escuela Nueva durante este período, las posiciones espontaneístas fueron una manifestación temprana de esa corriente que surgió con el nuevo siglo. En este sentido, el trabajo de Tedesco constituye un antecedente más por su perspectiva teórico-metodológica (análisis de las ideas pedagógicas) que por el tema de la Escuela Nueva en particular.

Si bien la obra de Puiggrós tiene también una impronta fuertemente política, marcada por periodizaciones de los tiempos políticos nacionales, a su

vez incorpora un marco teórico conceptual (estudios sobre el currículum, análisis del discurso, pedagogías críticas, los trabajos sobre la hegemonía de Ernesto Laclau, por mencionar algunos ejemplos) a partir del cual otros sujetos, otras problemáticas, en definitiva, otra Historia de la Educación, comienza a tener lugar.

Desde una renovación teórica y metodológica, la colección dirigida por Puiggrós⁹ abrió nuevas líneas de investigación e ingresaron al estudio histórico educativo nuevas temáticas, dando cabida a las ideas, las disputas, las alternativas, y las experiencias subordinadas y relegadas a los márgenes o incluso expulsadas de la educación oficial. Como parte de esta nueva agenda y de incorporación de nuevas temáticas, la Escuela Nueva comenzó a tener una mayor presencia en los estudios de Historia de la Educación.

Los antecedentes sobre la renovación pedagógica tienen lugar en el Tomo I, *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino* (Puiggrós, 1990), por ser esta la obra en la que la autora se dedica a indagar sobre los procesos político-pedagógicos de conformación del Sistema Educativo Argentino. Si bien allí se ubica al normalismo como pedagogía triunfante (y esto implica que la renovación pedagógica y la Escuela Nueva entren en un juego de oposiciones con el normalismo, oposición que de alguna manera define a ambas corrientes), la autora analiza las distintas posiciones político-pedagógicas en esos momentos fundacionales, muchas de las cuales eran alternativas al modelo normalista que terminó siendo hegemónico. El pedagogo Carlos Vergara encarnó esas alternativas, constituyendo un verdadero antecedente para las críticas que surgirían décadas más tarde, y que serían heredadas de “la tradición vergarista tanto como de María Montessori, Jonh Dewey y Lombardo Radice, entre otros [...]” (Ibid: 57)¹⁰.

⁹ La obra de Puiggrós inaugura una etapa historiográfica, cuya referencia es la colección *Historia de la educación argentina*, de ocho tomos, en el marco del programa APPEAL (Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina). Éste programa fue una verdadera usina de donde surgieron los trabajos que abonarían aquella colección y que dio lugar a una parte importante de las producciones sobre historia de la educación de los siguientes años.

¹⁰ José Forgione, en su *Antología pedagógica argentina*, ya había caracterizado a Vergara como “el pedagogo de la libertad y el precursor de la escuela nueva en Argentina” (Forgione, 1949: 359).

El tercer tomo de la colección, *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)* es el que aborda de forma más integral el tema de la Escuela Nueva, ya que durante ese período se produjo la multiplicación de experiencias pedagógicas renovadoras en la Argentina y en el mundo.

Puiggrós se detiene en los debates pedagógicos, y en su análisis sobre el nivel primario durante los gobiernos radicales plantea que la Escuela Nueva debe ser pensada más que como una corriente, como un “campo problemático” en el que se plantearon “propuestas y experiencias alternativas al modelo normalizador [...]” (Puiggrós, 1992: 60). A partir de esta definición, la autora construye una primera categorización de estas experiencias pedagógicas. En ese “campo problemático”, identifica tres posiciones: *orgánicas*, *transgresoras* y *radicalizadas*, diferenciadas entre sí según la mayor o menor distancia respecto del centro normalizador encarnado por el Consejo Nacional de Educación.

En ese mismo tomo se encuentra el capítulo *El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Escuela Nueva*, de Sandra Carli. Allí la autora construye una categorización en la que distingue dos grandes discursos que constituyen un campo propio, un “segmento institucional particular” (Carli, 1992: 101) con distintas interpelaciones a la infancia: el discurso de la minoridad, instalado en el campo jurídico-social, que conformaría el sujeto “menor”, y por otro lado, el discurso de la educación nueva, instalado en el campo pedagógico, y que construye la figura del “alumno”.

Esta ponderación del discurso de la educación nueva en tanto eje que tensionará al campo pedagógico en su conjunto, forma parte de una lectura que intenta superar a las que se habían hecho hasta el momento, enfocadas en *evaluar a las pedagogías renovadoras en base a su desempeño como contestatarias de las pedagogías tradicionales* (se podría afirmar que el trabajo de Ziperovich que se reseña a continuación comparte el mismo objetivo). Según la autora, esas lecturas poseían un carácter “descalificador” sobre aquellas pedagogías, que cuestionaban tanto el hecho de que no hubieran modificado al “modelo tradicional”, como de que no modificaron “los alcances sociales de la instrucción pública” (Carli, 1992: 126).

En el recaudo metodológico que toma la autora al proponer “suspender estas críticas” (Ibid), se abre un abanico de posibilidades en el análisis de las pedagogías renovadoras del que *El campo de la niñez* es iniciador¹¹. En especial, cuando Carli distingue una “primera etapa de apropiación lenta y gradual, cautelosa, de este discurso, que abarca la década del '20 [...]” a partir de un incipiente análisis sobre el “proceso de producción, circulación y consumo del discurso de la Educación Nueva en la Argentina” (Carli, 1992: 132).

En una lúcida anticipación teórica¹², la autora planteaba que

[...] directores y maestras, y en algunos casos inspectores, en el proceso de apropiación del discurso de la Escuela Nueva, realizaron un importante trabajo intelectual *intentando articular lo moderno europeo o norteamericano, la tradición cultural pedagógica argentina y sobre todo la historia magisterial, las idiosincrasias propias del lugar en que vivían y trabajaban*” (Ibid : 133, destacado en el original).

En una categorización que se asemeja a la realizada por Puiggrós, Carli plantea que para la década del 30, “las aguas se dividen en la Educación Nueva” en dos series discursivas antagónicas: el “discurso oficial de la Educación Nueva” (Ibid: 148), institucionalizado y legalizado, cuyos principales representantes fueron Hugo Calzetti y Clotilde Guillén de Rezzano y que en la década del 30 “se llena de enunciados religiosos, moralizadores y autoritarios, despolitizando la cuestión pedagógica infantil” (Ibid, 1992: 154), por un lado, y por el otro, el discurso pedagógico vinculado a “fuerzas políticas” o adherentes a “posiciones ideológicas” (Ibid, 1992: 149).

En el mismo tomo III, el trabajo de Rosa Ziperovich *Memoria de una educadora: experiencias alternativas en la provincia de Santa Fe durante los últimos años de la década del 10, la del 20 y primeros años de 1930* es sin

¹¹ Es importante destacar Carli deja de lado la categoría de modelo para darle una mayor complejidad a las lecturas sobre las pedagogías renovadoras, incluyendo tanto cuestiones técnicas y didácticas, como políticas, pedagógicas, gremiales, etc. En este sentido, la posición de Carli se emparenta a la de Puiggrós, que proponía reemplazar a la idea de corriente por la de campo problemático.

¹² Un planteo que estaba en sintonía, por ejemplo, con las consideraciones sobre la Historia Intelectual de Carlos Altamirano (2005, 2013), que fueron mencionadas en la introducción.

duda uno de los aportes más significativos en la historización¹³ de la renovación pedagógica en Argentina. Relatada por una de sus protagonistas, esta historia está centrada en la provincia de Santa Fe, uno de los polos de mayor producción de experiencias e ideas renovadoras en la Argentina.

Para la pedagoga santafesina, se trata de un movimiento “que no tiene un punto de partida preciso en el tiempo ni en el espacio, no es obra de un docente o de un grupo iluminado, es un movimiento no lineal, [...] ondulante, nunca se precipita, parte de las fuentes y retorna a ellas para las confrontaciones” (Ziperovich, 1992: 162). Destaca la originalidad de las propuestas argentinas, que produjeron modelos propios utilizando los ejemplos europeos o norteamericanos, pero sin ser “copia servil” (Ibid: 162). Es importante remarcar que Ziperovich utiliza el término “microexperiencias” para definir estas prácticas pedagógicas, que es retomado de un trabajo de Juan Carlos Tedesco (*El desafío educativo, calidad y democracia*, de 1987)¹⁴, en donde estas prácticas también son definidas como elitistas. La pedagoga recoge la denominación de microexperiencias pero descarta la de elitistas (por lo menos para la provincia de Santa Fe). Además, Ziperovich advierte sobre la dificultad de encasillar a los pedagogos y pedagogas santafesinos que estudia, en una corriente filosófica o política determinada.

La narración de la pedagoga aborda esas “microexperiencias” con detalles pormenorizados, identificando los actores que las llevaron adelante, y se sostiene en sus memorias y en los diálogos con actores que participaron en

¹³ A nivel historiográfico, es importante destacar la falta de referencias bibliográficas en este trabajo de Ziperovich, que no responde a otra cosa más que a la ausencia de estudios sobre estos temas en el campo de la Historia de la Educación argentina para la época en que fue escrito el trabajo. Por eso esta serie es fundacional para el campo y a partir de aquí se produce una gran apertura. Resta decir que entre las pocas referencias bibliográficas, Ziperovich se sostiene en los trabajos de Juan Carlos Tedesco que ya fueron mencionados anteriormente como parte de una etapa historiográfica previa.

¹⁴ Esta consideración que plantea Tedesco sobre la Escuela Nueva como algo “micro” y “elitista” está en sintonía con una especie de “sentido común” en el campo de las Ciencias de la Educación bastante arraigado hasta no hace mucho. Un análisis en mayor profundidad del trabajo de Tedesco debería indagar en qué medida recoge ese sentido común respecto de la Escuela Nueva, y en qué medida colaboró para su formación y divulgación. Otra cuestión para indagar en un estudio más detallado de la obra de Ziperovich es por los motivos de la adopción de ese término, intentando contestar la pregunta sobre si en ese momento había margen para caracterizar a las experiencias renovadoras de otra manera. Aquí habría que tener en cuenta que, en cierta medida, el trabajo de Ziperovich adquiere un tono de “defensa” frente a las críticas a la Escuela Nueva. Se podría pensar que la caracterización como “micro-experiencias” es una forma de “excusar” a esta corriente pedagógica por el supuesto “fracaso” en la transformación del sistema educativo.

ellas, sus entornos familiares o con discípulos y discípulas. El relato oral es indispensable ya que muchas veces el énfasis en la práctica de las experiencias renovadoras, y las urgencias de un trabajo que además de pedagógico era social, hizo que no quedaran suficientes registros o archivos.

Más allá de la narración de las múltiples y diversas experiencias¹⁵, lo cual constituye un documento invaluable por la falta de archivos recién mencionada, es importante destacar el rol de dos instituciones: la Escuela Normal de Paraná y la Escuela Normal N° 2 de Rosario “Juan María Gutiérrez”. En esas instituciones se pueden identificar trayectorias institucionales e intelectuales de pedagogos que promovieron la renovación pedagógica santafesina que describe Ziperovich.

El nexo entre Paraná y Rosario fue Martín Herrera, graduado de la promoción de 1890 de la histórica escuela de Paraná, quien fuera veinte años más tarde el fundador de la Normal N° 2, una verdadera “escuela normal de nuevo tipo” (Ziperovich, 1992: 166) y también fundador, en 1916, de la Escuela al Aire Libre “Francisco Podestá” (cerrada por la dictadura de 1930), donde trabajaron maestras egresadas de la Normal 2. La Escuela Normal N° 2 dirigida por Herrera fue parte de la serie de escuelas normales fundadas por decisión del Ministro de Instrucción Pública Rómulo Naón en 1910 en el marco de las celebraciones del Centenario (Juan Mantovani y Juan Cassani, dos pedagogos nacidos en el interior de las provincias de Buenos Aires y Santa Fe, se formaron en sus lugares de origen en escuelas normales fundadas en esa serie). El hecho de que tanto Herrera como Dolores y Bernardina Dabat se formaran en la histórica Escuela Normal de Paraná, configura un dato de una relevancia importante: de la cuna del normalismo argentino surgieron maestros y maestras que impulsaron y promovieron la renovación pedagógica santafesina.

Las hermanas Dabat representan otras dos trayectorias surgidas de Paraná y que desplegaron sus acciones pedagógicas renovadoras en Santa Fe; en el caso de Dolores, compartiendo la dirección de la Normal 2 con Martín Herrera, y en el de Bernardina, con una extensa actividad docente hasta llegar

¹⁵ Escuelas al aire libre, escuelas rurales, cooperativas escolares, bibliotecas populares, aplicación del Plan Dalton y el Método Decroly, etc.

a inspectora¹⁶ de escuelas primarias de Rosario. En definitiva, fueron parte de un “movimiento alternativo impulsado en Santa Fe por las autoridades educativas” (Ziperovich, 1992: 220).

El abordaje de las situaciones particulares de cada una de las jurisdicciones y territorios de la Argentina excede las posibilidades de este balance historiográfico (dos tomos de los ocho de la colección dirigida por Puiggrós están dedicados a la Historia de la Educación de provincias y territorios). Sin embargo, como parte de los antecedentes que aquí se presentan es importante incluir la referencia litoral de los trabajos de Sandra Carli y de Edgardo Ossana et. al. del cuarto tomo (en el siguiente apartado se retoma la situación en el litoral a partir de otras investigaciones). Carli (2001) aborda la historia de la educación en Entre Ríos, caracterizando brevemente a la renovación pedagógica de la provincia, de la mano de pedagogos como Celia Ortiz de Montoya, Hugo Calzetti y Juan Mantovani. Según la autora, se trataba de una orientación filosófica de la pedagogía, desarrollada especialmente durante la década de 1920, y que entró en retroceso con el giro autoritario nacional de la década del 30, pero que tuvo una fuerte presencia en el sistema educativo provincial, apuntando no sólo a los niños sino también a maestros y pedagogos que se formaban en las escuelas normales y las universidades.

En el caso de Santa Fe, Ossana et. al. (2001) priorizan una historia político institucional y gremial por sobre lo pedagógico. El tema de la renovación pedagógica se menciona sólo en el anteúltimo párrafo, en donde los autores, refiriéndose al trabajo de Ziperovich, realizan una pregunta que merece ser retomada y que es central en los estudios sobre la Escuela Nueva: “¿Qué y cuánto de eso estuvo presente en las aulas del sistema educativo

¹⁶ En este rol de inspectora, “la influencia de Bernardina se expande en oleadas a escuelas acomodadas del centro de la ciudad, a los barrios, a las zonas periféricas, abarca un amplio espectro y logra una suerte de contagio fecundo a la vez que, introducir cambios sobre la marcha. No se trata de un movimiento uniforme, no abarca a todas las escuelas de la zona de inspección, porque no es impositiva. Tampoco incide en todos los grados de una misma escuela sino a aquéllos que tienen maestros dispuestos a estudiar y romper la rutina. No depende del edificio ni del material didáctico, tampoco del entorno rico o pobre de las familias sino de la sensibilidad, interés, disposición para el trabajo, y en alguna medida de la cultura e ideología del docente.” (Ziperovich, 1992: 221)

santafesino?”, señalando que la respuesta a esa pregunta “es de capital importancia” (Ossana et. al., 2001: 486).

Tanto en sus trabajos sobre la educación durante el peronismo (Puiggrós, 1993) como en el estudio del período entre el pos-peronismo y el retorno de la democracia (Puiggrós, 1997), la autora incluye a pedagogos renovadores, en especial cuando tuvieron inserción en el sistema de instrucción pública. Es el caso, por ejemplo, de Jorge Pedro Arizaga, funcionario de importancia durante la gestión peronista, quien provenía de la sociabilidad de la Escuela Normal N° 2 de la Capital Mariano Acosta de la década del 20. Crítico del normalismo, Arizaga conjugaba a la Escuela Nueva con el nacionalismo y el espiritualismo católico. Para Puiggrós, en Arizaga hay “una clara acusación de fracaso a los normalizadores que no surge del discurso peronista, sino que prolonga la vieja disputa de escolanovistas-espiritualistas con el normativismo normalizador y/o positivista” (Puiggrós, 1993: 129), incluso llegando a afirmar que “el movimiento de la Escuela Activa o Nueva había entrado definitivamente en las aulas de la enseñanza primaria argentina”¹⁷ (Puiggrós, 1993: 133).

Arizaga se preocupaba especialmente por el nivel secundario, que para el funcionario era más problemática que el nivel primario o el universitario. Viene al caso destacar una cita que ingresa Puiggrós y que es interesante a los fines de esta investigación, en donde el pedagogo afirmaba que el origen del fracaso del nivel secundario se originaba en “el aislamiento entre ‘los hombres de gobierno y los hombres de escuela’” (Puiggrós, 1993: 133).

Juan Emilio Cassani fue otro pedagogo que por su importancia durante la gestión peronista también está identificado en la trama educativa que presenta Puiggrós. Con un recorrido por fuera del normalismo porteño (se formó en la Escuela Normal Mixta de Lincoln, su ciudad natal), profundizó sus estudios sobre educación y pedagogía en la Universidad de La Plata, en donde ejerció la docencia en la década del 20, al igual que en el Instituto Nacional del Profesorado, y unos años más tarde (en 1944) en la Universidad de Buenos

¹⁷ Me parece oportuno remarcar esta afirmación de Puiggrós, que de alguna manera puede ser pensada como en diálogo con la pregunta que cierra el trabajo de Ossana et. al. planteada más arriba.

Aires. Si bien no compartió la sociabilidad renovadora porteña, estaba atravesado por un clima de época, con lecturas que iban desde Giovanni Gentile a Adolphe Ferrière. De hecho, para Puiggrós, “la evolución de Cassani es digna de subrayarse porque es sintomática de la complejidad del campo escolanovista” (Puiggrós, 1993: 158). En efecto, en su concepción espiritualista de la relación entre docentes y alumnos como un vínculo de cooperación, “*Cassani conserva un elemento del escolanovismo que se ubica en el borde de la pedagogía moderna y cuyo desarrollo puso a esta última, en otras ocasiones, decididamente en crisis. El mismo tipo de enunciados fueron contruidos por Paulo Freire*” (Puiggrós, 1993: 163; subrayado de la autora).

Por último¹⁸, en relación a Cassani, interesa destacar las siguientes palabras de Puiggrós, que pueden considerarse como una síntesis cabal de las inquietudes que motivan la presente tesis:

No debe olvidarse que Cassani representa a un **grupo** que articuló los espacios académicos universitarios con sus cargos y funciones en el sistema escolar y que estaba constituido por una buena parte de los inspectores de enseñanza primaria y media; su concepción contó con la adhesión total y parcial de muchos docentes, o tal vez los representó (Puiggrós, 1993: 164, destacado propio).

Son justamente las preguntas en torno a los orígenes, la definición y los alcances de ese “grupo”, sus pertenencias institucionales, sus redes de sociabilidad, las que conformaron las *primeras inquietudes de esta investigación*.

Si bien la trama que reconstruye Puiggrós es posterior al período abordado en esta tesis, no puede estar ausente en un análisis sobre la Escuela Nueva en la Argentina, siendo uno de los estudios más exhaustivos sobre el tema, en especial porque, como hemos visto, importantes referentes de este

¹⁸ Adriana Puiggrós cierra esta “trama educativa” con Hugo Calzetti. Los motivos por los que no se incluye en este recorrido tienen que ver con que este pedagogo forma parte de una generación posterior (fue el principal colaborador de Cassani), y si bien según Sandra Carli fue un “divulgador de las ideas de la escuela nueva en los años ‘20” (Carli, 2003: 230), sus ideas estuvieron principalmente asociadas a un espiritualismo católico, conservador, y cercano al corporativismo fascista, por lo que sus posiciones están más atravesadas por las tensiones posteriores a las que se analizan en esta investigación, aunque sin duda es un caso para tener en cuenta a la hora de pensar en la extensión y el alcance de las ideas renovadoras.

movimiento pedagógico se incorporaron como funcionarios del Estado, como en el caso paradigmático de Arizaga.

Esta tesis se interesa en la articulación entre pedagogos identificados con las pedagogías renovadoras y las funciones estatales que asumieron. En definitiva, se propone indagar y comprender los motivos por los que, en los años 40, “[l]as ideas de María Montessori, John Dewey u Ovide Decroly, se encuentran incorporadas al discurso de la escuela pública en los lugares más remotos del país” (Puiggrós, 1993: 189).

Puiggrós también sostiene que en los años 40 los docentes

[...] aspiraban a la delegación de responsabilidades educacionales en un Estado que proporcionara servicio educativo a toda la población, sin discriminaciones. Hacían consideraciones positivas acerca del gobierno como ordenador y legislador de la educación y no imaginaban a la sociedad civil resolviendo por sí misma, o al menos actuando desde un rol predominante en la solución de problemas del campo educacional (Puiggrós, 1993: 189).

Faltaban todavía algunas décadas para que la centralidad estatal fuera cuestionada, y no justamente por los docentes desde sus inquietudes pedagógicas, sino por los intereses privatizadores de la educación. En esas primeras décadas del siglo XX el Estado Nacional fortaleció cada vez más sus posiciones, y sin duda los docentes no cuestionaron su eficacia en la extensión de la escolarización ni su rol central en la gestión y el gobierno. Pero esto no quiere decir que no hubiera asociaciones por fuera de los despachos oficiales, como el conjunto de docentes, directores e inspectores que se asoció en torno a la revista *La Obra*, cuestión que será profundizada en los capítulos 2 y 4 de esta tesis.

Para finalizar con el análisis de los antecedentes de la Escuela Nueva en Argentina en la colección dirigida por Puiggrós, es necesaria una mención a su último tomo (Puiggrós, 1997), período en donde comenzó a cuestionarse la centralidad estatal normalista hasta los inicios del proceso de desintegración del Sistema Educativo Nacional con la última dictadura cívico-militar.

En el capítulo introductorio sobre *Espiritualismo, Normalismo y Nación*, Puiggrós retoma las distintas líneas en el campo de la pedagogía desde los años previos a la caída del peronismo: las décadas del 30 y del 40 significaron, como ya se ha mencionado, la participación oficial de muchos pedagogos inspirados en la renovación pedagógica de la Escuela Nueva. En el estado de situación que plantea la autora para explicar la coyuntura pedagógica en el momento del derrocamiento del peronismo, afirma que

los sutiles cambios que se iban produciendo en las articulaciones del espiritualismo pedagógico peronista y liberal quedaron opacados por la violencia del discurso antiperonista. Pero, pese al desplazamiento del grupo Cassani-Calzetti-Rezzano de los lugares de poder político, sus textos de pedagogía y didáctica se siguieron usando con la misma frecuencia para la formación docente y no sufrieron censura. En cuanto a los escolanovistas democráticos, en general radicales, demócratas progresistas o socialistas, se movieron con más libertad, pero no ocuparon el lugar central ni entre los dirigentes del sistema educativo, ni en la prédica pedagógica. (Puiggrós, 1997: 31).

Por último, es importante destacar la centralidad que tuvieron estos pedagogos para la formación docente. A través de ellos, la misma se nutrió tanto de las perspectivas espiritualistas¹⁹ como de los principios pedagógicos renovadores, lo cual da cuenta de una importante continuidad en la presencia de las ideas de la Escuela Nueva incluso en momentos posteriores al derrocamiento del peronismo.

En este último tomo, el trabajo *Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino* (Caruso y Faristein, 1997) puede ser considerado como un antecedente para esta tesis por tres motivos.

En primer lugar, su objeto, la recepción de la psicogénesis y el constructivismo piagetiano en la Argentina, está fuertemente vinculado a la

¹⁹ Puiggrós caracteriza a este grupo a través de la idea del espiritualismo. La hipótesis que parece desprenderse del trabajo es que la articulación del escolanovismo "oficial" terminó virando hacia posiciones netamente espiritualistas, interpretación que se infiere de la lectura de los trabajos de Puiggrós aquí reseñados.

cuestión de la renovación pedagógica. Sin entrar en detalles (el tema de la situación internacional del movimiento pedagógico renovador tendrá su tratamiento específico durante la tesis), interesa remarcar que el constructivismo piagetiano, de gran impacto en la educación en Argentina, se enraíza en la sociabilidad pedagógica ginebrina del Instituto Jean Jaques Rousseau y la Oficina Internacional de Educación, de los cuales Adolphe Ferrière fue un activo promotor junto a pedagogos como Pierre Bovet. Jean Piaget, más joven, participó de esa sociabilidad que en la década del 20 conformó uno de los principales motores de difusión de la Escuela Nueva en el mundo y que también mantuvo vínculos con la Argentina. En segundo lugar, es un trabajo en el que se utiliza la idea de campo pedagógico, concepto que se encuentra entre las principales hipótesis de esta tesis. En tercer lugar, el trabajo también plantea una mirada teórica innovadora, al utilizar la perspectiva de la recepción, hoy ya extendida en el campo historiográfico, perspectiva que junto a la de la circulación y las transferencias de ideas, compone uno de los soportes teóricos de esta tesis.

Como señalan los autores, las primeras traducciones al castellano de libros de Piaget fueron realizadas en España²⁰ por la editorial “La lectura”, perteneciente a la “Revista de Pedagogía” que dirigía Lorenzo Luzuriaga (un equivalente europeo a la revista La Obra). Caruso y Fairstein afirman que “[c]uando Piaget arriba a la Argentina, ya existía un recorrido del saber psicológico dentro del campo pedagógico que es necesario reseñar. Este recorrido estará a la base del lugar que la lectura pedagógica le otorgará a la obra piagetiana.” (Caruso y Fairstein, 1997: 163). Es justamente en esa reconstrucción del corpus psicológico en la pedagogía argentina, que los autores detectan la presencia de pedagogías renovadoras: “la psicología experiencialista de Dewey”, “el funcionalismo de Clàparede”, y “la psicología médica desarrollada por Montessori y Decroly” (Caruso y Fairstein, 1997: 164)²¹.

²⁰ Según surge del catálogo de la Biblioteca Nacional del Maestro de Argentina, *El lenguaje y el pensamiento en el niño* sería del año 1923, mientras que *El juicio y el razonamiento en el niño* sería del año 1929, ambos de la editorial La Lectura.

²¹ Reforzando la idea de una etapa espiritualista, los autores afirman que “una rápida mirada a la pedagogía argentina permite indicar que la referencia a sólidos corpus de saberes psicológicos no parece ser la característica de la pedagogía argentina desde la crisis de 1930 hasta finales del peronismo. Las fundamentaciones y las claves de lectura parecen ubicarse en

En relación a la perspectiva teórica, es importante remarcar la utilización de los conceptos de *campo pedagógico* y de *recepción*, lo cual configura una mirada innovadora para el campo historiográfico de la época y que sigue vigente para los análisis como los que se desarrollan en esta tesis. Si bien en el concepto de campo pedagógico hay una utilización que da por hecho su pertinencia teórica²² (incluso llevándolo hasta el momento normalista fundacional), sobre la idea de la recepción hay una fundamentación que merece ser retomada.

Partiendo del pensamiento de Hans-George Gadamer, que desde una hermenéutica filosófica plantea que la relación entre los lectores y los textos depende de las preguntas que el lector realiza, por lo cual la lectura del texto depende de las preguntas que el lector haga; los autores introducen el concepto de “horizonte de expectativas”, acuñado por Hans Robert Jauss en su trabajo sobre una “estética de la recepción” (Ibid: 160). Con este concepto, dan cuenta de que, al ser concebida como un “acto de significación social”, la lectura de una obra depende de la situación en la que esa obra es leída y es merced a esa situación que adquiere significados particulares, según cuáles sean las preguntas que se intentan resolver con esas lecturas.

La línea que se abre con el trabajo de Caruso y Fairstein y los estudios sobre la recepción de Piaget es compartida luego por Caruso y Dussel, que desde esa perspectiva trabajaron sobre la recepción de Dewey en la Argentina, en el artículo *Dewey en Argentina (1916-1946): Tradición, intención y situación en la producción de una lectura selectiva* (Caruso y Dussel, 2009)²³.

Allí los autores afirman que la recepción de Dewey fue débil en términos institucionales, y que la lectura que se realizó de su obra en la Argentina de entreguerras fue selectiva, en donde la impronta fuertemente política de la pedagogía del norteamericano fue “reducida a una peculiar ‘didáctica’, un movimiento que reflejó las trayectorias políticas e intelectuales de los adeptos al movimiento escolanovista en el país” (Caruso y Dussel, 2009: 23). Además,

el campo filosófico, tal como gustaba al espiritualismo en boga” (Caruso y Fairstein, 1997. p. 167).

²² Lo cual da cuenta de la pertinencia de la utilización de este concepto.

²³ Para anteriores trabajos de los autores sobre este tema, Cfr. Dussel y Caruso (1996) y Dussel y Caruso (1998).

discuten con trabajos que ubican a la Argentina como el segundo país más receptivo de la obra de Dewey luego de España, advirtiendo sobre la falta de evidencia empírica para sostener esa afirmación²⁴.

Entre los (pocos) pedagogos argentinos que lograron pasar sobre la barrera anti-norteamericana que dominaba el clima intelectual latinoamericano del 900 se encuentran Raúl B. Díaz y Ernesto Nelson, quienes viajaron a Estados Unidos y conocieron al pragmatismo progresista de primera mano. Ambos se convirtieron en sus promotores solitarios, encontrando como justificación un contexto nacional norteamericano marcado por procesos de democratización política y social; divulgación retomada solo décadas más tarde por el español Lorenzo Luzuriaga en su exilio argentino.

El avance conservador de la década del 30 significaría, para los autores, la “marginalización” de Dewey, cuando “el movimiento escolanovista se convirtió paulatinamente en la pedagogía oficial de los gobiernos fraudulentos y conservadores e, incluso, del corto gobierno militar surgido del golpe de estado de 1930, todos con una orientación cultural ligada al catolicismo conservador” (Ibid: 29).

Para cerrar la reseña de este antecedente, es importante destacar una síntesis a la que se llega en el texto, ya que a través del análisis de las lecturas de Dewey en la Argentina, los autores afirman que el “patrón de lecturas didactizantes y pedagogizantes [...] afectó a los modos de recepción de la totalidad de la escuela nueva” (ibid: 34), y no solamente de la obra del norteamericano. En tanto definición sobre la Escuela Nueva en la Argentina, no cabe duda de que es un elemento que debe ser tenido en cuenta en las investigaciones sobre este tema.

Siguiendo con las producciones que compartieron un núcleo común en la colección de Historia de la Educación Argentina dirigida por Puiggrós, la tesis

²⁴ Sin plantear una discusión que excede los límites de este capítulo, me parece importante destacar la importancia del mercado editorial español en América Latina en general y en la Argentina en particular antes de la Guerra Civil. Caruso y Dussel afirman que “los educadores españoles fueron particularmente activos en la traducción y publicación de la obra de Dewey hasta el desenlace de la Guerra Civil Española” (Caruso y Dussel, 2009: 27). Aunque no conozcamos en detalle la recepción de libros españoles de o sobre Dewey en la Argentina en esa época, de todas maneras sí puede afirmarse que esa prolífica actividad en España tuvo una importante repercusión a través de la industria editorial española.

de Sandra Carli (2003) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955* es una profundización de sus estudios sobre la infancia, en donde la Escuela Nueva vuelve a estar presente en el análisis como uno de los discursos pedagógicos que interpelaron a la infancia argentina.

Carli enfoca la cuestión de la infancia desde la perspectiva de la Historia de la Educación, retomando aportes de la Historia Cultural, y que en este caso encuentran en Philippe Ariès y la *historia de las mentalidades*, un precursor de los estudios sobre la infancia, a los que suma los aportes de pensadores como Lacan, De Certeau, Laclau, Bourdieu y Foucault.

La tesis de Carli se reconoce como parte de un amplio proceso de renovación de la historia de la educación, a partir de la cual se deja atrás la sola “descripción de las trayectorias de las instituciones sin tener en cuenta a los actores que se constituían en ellas” (Carli, 2003: 20). Por esto último el trabajo Carli es un antecedente relevante para esta investigación, que pone el foco en docentes, directores escolares, inspectores y funcionarios estatales.

Otro elemento tiene que ver con la presencia significativa del “análisis de las ideas pedagógicas” (ibid: 29) como parte de los *discursos acerca de la infancia*, objeto de la tesis de la autora. Si bien el interés principal está en analizar los discursos que interpelaron y constituyeron a la infancia, el análisis detallado de las ideas pedagógicas sienta un precedente que no se puede obviar.

Al reconocer la presencia renovadora tanto en la “formación de los maestros” como en “numerosas experiencias” y en “reformas parciales del sistema educativo” (Carli, 2003: 187), el capítulo dedicado al “movimiento pedagógico que logró alterar las reglas instaladas en el sistema educativo por la pedagogía positivista-normalista fundadora” (Ibid: 191) conforma un antecedente central para los estudios sobre la renovación pedagógica en la Argentina. En el relato que narra distintas experiencias de las décadas del 20 y del 30, subyace la idea, aunque de manera menos explícita que en *El campo de la niñez*, de una división entre las posiciones oficiales y las que la autora denomina como politizadas e ideológicas. De esta manera, el trabajo recorre

ideas y experiencias de pedagogos y pedagogas de distintos lugares de la Argentina, comenzando por José Rezzano y su esposa Clotilde Guillén (Capital Federal), y pasando por Celia Ortiz de Montoya (Entre Ríos), Olga Cossetini y Bernardina Dabat de López Elitchery (Santa Fe) -una suerte de triángulo pedagógico litoraleño- para terminar con la mendocina Florencia Fossati, que llevó adelante una de las experiencias renovadoras más politizadas y más reñidas con el sistema oficial de educación.

A modo de síntesis, es importante destacar que este capítulo es una de las lecturas más integrales sobre el pensamiento pedagógico renovador en la Argentina. Aunque el foco está puesto en la concepción de infancia que representa cada posición, y en el recorte se prioricen experiencias escolares (dejando de lado otras posibles formas de abordar a la Escuela Nueva, como su presencia en las discusiones político-pedagógicas, como parte de la formación del magisterio o como corriente que fue parte del proceso de constitución de la pedagogía como campo), la sistematización del pensamiento de las pedagogas y de José Rezzano constituye una referencia sobre la renovación pedagógica en la Argentina. Esta lectura de Carli es complementada luego por su trabajo *Escuela Nueva, cultura y política* (Carli, 2004)²⁵, en donde el foco se aleja de las experiencias escolares ofreciendo una lectura más macro.

Allí se describe a la Escuela Nueva más que como el “brazo pedagógico” de un proyecto político, tal como lo fue el normalismo positivista respecto del proyecto de la República Conservadora, como una “corriente de ideas de renovación de la educación que creó condiciones para la producción de reformas parciales en el sistema educativo, ensayos en las aulas y escritos pedagógicos” (Carli, 2004: 363). Pero incluso más importante que esto, es la perspectiva que adopta la autora al afirmar que “el movimiento de la Escuela Nueva debe ser analizado como un proceso cultural”, a partir de una “más adecuada interpretación de las articulaciones entre procesos culturales y procesos educativos” (Carli, 2004: 364).

²⁵ Se excluye del análisis al trabajo *The New School Movement in Argentina* (Carli, 2006), ya que sus hipótesis centrales están planteadas en *Educación, cultura y política*.

En este caso es necesario remarcar la utilización del concepto de campo que utiliza la autora, cuando afirma que

la expansión de las ideas del movimiento colaboró en dotar de una mayor autonomía al campo de la educación, contemporánea de la mayor autonomía estética del campo literario; distinción de los terrenos profesionales que explica, entre otros fenómenos, la configuración de un discurso pedagógico (Ibid: 354-365).

También es importante el señalamiento respecto de que “las visiones sobre la Escuela Nueva enfatizaron durante mucho tiempo su dimensión técnica y su escaso valor político” (Ibid: 365), mientras que la autora propone que “el movimiento de la Escuela Nueva tuvo diversas articulaciones con las nuevas corrientes políticas de la época”, (Ibid) como en el caso de las críticas al Estado oligárquico presentes en Norberto Vergara y Julio Barcos, el yrigoyenismo durante la década del 20, y el ciclo conservador durante la década de 1930.

En este recorrido integral, la autora destaca tres elementos para caracterizar al movimiento renovador: una “mayor autonomía y el desarrollo interno del campo educativo”; la instalación de las ideas de la Escuela Nueva, en la Argentina, “en el espacio del sistema de *educación pública*”; y el hecho de que este movimiento “trasunta otra etapa distinta de la pedagogía como campo intelectual” (Carli, 2004: 366). Esto último es especialmente importante cuando muchas veces la Escuela Nueva sigue siendo considerada como un movimiento que no modificó a un normalismo hegemónico y permanente. La idea de “otra etapa” (que luego la autora complementa con las de articulación y combinación entre Escuela Nueva y normalismo) es muy clara, y marca el inicio de un nuevo ciclo en la historia del pensamiento pedagógico en la Argentina, diferente del normalismo que asociamos al período fundacional de nuestro sistema educativo.

Esto último debe ponerse en tensión con las afirmaciones de la autora unas líneas más adelante de su texto, cuando hace referencia al alcance “parcial” y “localizado” de la Escuela Nueva, al plantear que “las experiencias educativas constituyen el elemento analizador principal para reconstruir los avatares de este movimiento” (Carli, 2004: 369). A primera vista puede parecer

contradictoria la idea de una nueva etapa en la pedagogía en tanto su alcance fue parcial y localizado. La investigación que sostiene la tesis que aquí se presenta indaga sobre esa tensión, y también sobre la idea de las “experiencias”, sosteniendo la hipótesis de que la extensión de este movimiento fue principalmente a través de los debates y las ideas pedagógicas más que de la implementación de experiencias concretas.

Carli concluye su trabajo con una “topografía” de la Escuela Nueva en la Argentina en donde señala cuatro elementos centrales: el alcance “parcial y localizado” ya mencionado; el hecho de que fuera un movimiento “producto del peso de ciertas figuras”, en especial ciertas trayectorias biográficas que “formaron docentes, que condujeron instituciones educativas, que llevaron adelante un trabajo en el aula” (Carli, 2004: 369); la pérdida del lugar hegemónico de las escuelas normales como “espacios centrales de producción pedagógica en el siglo XIX” (Carli, 2004: 370), dando lugar a los estudios universitarios o terciarios sobre educación; y por último, el hecho de que la Escuela Nueva tuvo dos etapas, la primera marcada por las décadas del 20 y del 30 y la segunda, hacia los años 60 y 70 del pasado siglo.

Empezando por el último punto, esta tesis considera pertinente realizar una periodización que agrupe a las décadas del 20 y del 30 en una misma continuidad, por lo menos en lo que respecta a la Escuela Nueva “orgánica”. Carli plantea que ambas décadas forman parte de un mismo subperíodo, aunque diferenciadas entre sí, ya que “la década del 20 estuvo marcada por ensayos oficiales propiciados por el radicalismo y la década del 30 se caracterizó por el peso de ciertos ensayos puntuales y por el crecimiento de posiciones críticas al sistema educativo” (Carli, 2004: 370). Trabajos anteriores (por ejemplo, los de Carli y Puiggrós ya reseñados) realizaban un corte con el cambio de década en los 30, con la mira puesta especialmente en el giro conservador de la política nacional. Esta tesis intentará poner el foco en las continuidades de este movimiento a lo largo de esas dos décadas más allá de esa coyuntura política nacional, y teniendo en cuenta en especial a la Escuela Nueva “orgánica”.

En el tercer punto, si bien es relevante la consideración sobre la pérdida del lugar central de las escuelas normales frente al surgimiento de

universidades y terciarios, esta tesis plantea que en ambos casos (normales y universidad) se trataba de un entramado institucional que funcionó de forma articulada y que permitió desplegar las ideas pedagógicas renovadoras. Esa circulación entre las escuelas normales y las universidades fue un elemento central para la consolidación del campo pedagógico en la Argentina.

En relación al alcance “parcial y localizado” de la Escuela Nueva, es una reflexión que se desprende -como dice la autora- del análisis de las experiencias educativas. Combinar este punto con el siguiente (las figuras de peso dentro del movimiento) puede ser una alternativa posible para ampliar la mirada e indagar en el alcance de la Escuela Nueva *más allá de las experiencias educativas*. Por supuesto que, si se habla de un movimiento pedagógico renovador, sus objetivos centrales pasan por influir, moldear, modificar la experiencia escolar. Pero si sólo se tiene en cuenta esa dimensión, pueden perderse de vista los otros elementos señalados (biografías, instituciones) que no son menos importantes a la hora de considerar la presencia de las ideas pedagógicas renovadoras y el papel que jugaron en la conformación del campo pedagógico en la Argentina, como ya se mencionó anteriormente.

Por último, para cerrar este apartado dedicado al universo de las producciones abiertas en la historiografía educativa argentina a partir de la experiencia de APPEAL, importa hacer referencia a un trabajo de Adriana Puiggrós en el que, si bien el tema de la Escuela Nueva no es abordado de manera central, sí aparecen referencias que instan a retomar investigaciones sobre el tema, dejando de manifiesto que de ninguna manera están clausurados los aportes que pueden ser realizados.

Se trata del libro *El lugar del saber*. Allí, luego de afirmar que en la Argentina “se replicaron casi todos los movimientos²⁶ de avanzada pedagógica de fines del siglo XIX y principios del XX nacidos en Europa y los Estados Unidos”, Puiggrós señala que “las experiencias de ‘escuela activa’ tomaron alguna fuerza en el sistema escolar argentino de los años ‘30” (Puiggrós, 2003:

²⁶ Entre ellos, el pragmatismo de Dewey. Para la autora, anticipando lo que luego plantearán Caruso y Dussel (op. cit), “el particular recorte al cual fue sometida la lectura de Dewey estuvo determinado por tendencias estetizantes y/o metafísicas, fuertemente presentes entre los educadores argentinos, incompatibles con las bases del pragmatismo” (Puiggrós, 2003: 184).

184). Los párrafos que se destinan a este tema presentan una sólida sistematización a partir de la cual la autora afirma que “aunque existen numerosos trabajos sobre la escuela activa en la Argentina, aún es necesaria una historia integral de ese movimiento” (Puiggrós, 2003: 188). Transcurridos diecisiete años de esa afirmación, esta tesis sostiene que esa lectura integral todavía está por ser realizada, y espera ser un aporte en ese sentido.

2. La Escuela Nueva desde las miradas regionales

La proliferación del campo de la Historia de la Educación argentina de las últimas décadas se encuentra no solamente en una amplitud de temas y de perspectivas sino también en el protagonismo que adquirieron las miradas regionales, en un giro que procuró incorporar las historias de los territorios y las provincias a una historia que había tenido un fuerte sesgo centralista, con una visión anclada en los procesos vinculados al Estado Nacional. El trabajo de Adriana Puiggrós en la colección anteriormente reseñada fue pionero también en este sentido.

Los dos tomos de la colección que se dedican a la historia de la educación en las provincias y en los territorios, fortalecieron las miradas locales y potenciaron una serie de trabajos que no sería posible analizar en su totalidad en esta reseña, aunque es importante que sean mencionados como antecedente. Además, se incluyen en este apartado trabajos que no formaron parte del núcleo de estudios derivados de la experiencia de APPEAL, pero que conforman sin duda un aporte indispensable a la hora de pensar la historiografía sobre la Escuela Nueva en la Argentina.

La importancia de considerar las miradas locales y regionales cuando se piensa a la cuestión de la renovación pedagógica tiene que ver con la propia historia educativa y cultural de algunas zonas de nuestro país. En particular, la región del Litoral y especialmente las zonas de Paraná y Rosario han sido núcleos en los cuales la experimentación y la innovación pedagógica

estuvieron a la orden del día desde los momentos fundacionales del sistema escolar argentino²⁷. De hecho, como ya se mencionó, en Paraná se sitúa la institución fundacional del normalismo argentino, la Escuela Normal de Paraná, de la cual se egresaron camadas de pedagogos y pedagogas que ocuparon lugares centrales en la historia educativa nacional. Algo de esa dinámica entre las provincias de Santa Fe y Entre Ríos puede verse en el capítulo de la educadora Rosa Ziperovich anteriormente reseñado. Además, fueron lugares en los que la renovación pedagógica de principios del siglo XX tuvo un importante desarrollo, con la emblemática experiencia de las hermanas Cossettini y su *Escuela Serena*.

Entre los muchos trabajos que analizan esa experiencia se encuentra el de Ovide Menin (1998). Allí, a través de las reflexiones sobre la escuela del Barrio Alberdi de Rosario se realizan algunas consideraciones sobre el movimiento de la Escuela Nueva en la Argentina, que es definido como una “filosofía política integral, de base” más que como el “patrimonio de una sola tendencia histórico epistemológica” (Menin, 1998: 164). Para el autor, las experiencias de la Escuela Nueva estuvieron, en general, en sintonía con “la instrumentación de políticas gubernamentales progresistas de la historia nacional” (Ibid), además de estar en la mayor parte de los casos alineadas con la escuela pública. Hay algunos elementos del trabajo de Menin que son importantes de destacar. Uno de ellos es el lugar que tuvo la pedagogía suiza en la recepción de la renovación en la Argentina, con Ferrière y Claparède como autores destacados. Es un acierto del trabajo de Menin ubicar en esa serie también a Piaget y reconocer que el constructivismo, tan en boga en la Argentina cuando se escribía el artículo en 1998, era “una derivación cuasi natural de aquellas libertades que se le concedieron al niño en la nueva escuela activa, para ensayar, pensar y hacer por sí mismo; si bien con la proximidad del maestro. Toda una pedagogía centrada en la acción.” (Menin, 1998: 163).

²⁷ Otra zona que también debería ser tenida en cuenta es la provincia de Mendoza, por las experiencias pedagógicas ocurridas allí, de las cuales la más relevante fue la que llevó a cabo la militante Florencia Fossati, maestra que tiene su lugar en la caracterización de Puiggrós como parte de la corriente radicalizada de la Escuela Nueva. La producción intelectual sobre la historia de la educación en Mendoza es menos prolífica que en el caso del litoral. Entre los trabajos que pueden mencionarse como referencia para el caso de Fossati, está el de Mariana Alvarado (2016).

También es importante destacar el lugar que el autor le asigna a Juan Mantovani, como un pedagogo central en la defensa y promoción de experiencias renovadoras y en particular, la de la *Escuela Serena*. Para Menin, Mantovani fue el “gran propulsor del ensayo en Rosario” (Menin, 1998: 165). Como se podrá ver a lo largo de esta tesis, la trayectoria de Mantovani es de gran importancia para comprender los procesos de renovación pedagógica en la Argentina, en sintonía con ese lugar en el que Menin ubica al pedagogo santafesino.

Por otro lado, un aporte de este artículo, que deja planteado un tema sobre el que es necesario continuar las indagaciones, tiene que ver con la recepción del modelo escolanovista por parte de las hermanas Cossettini, lo cual abre la dimensión de lo transnacional en la Historia de la Educación en la Argentina (perspectiva sobre la que es necesario continuar profundizando en nuestro campo de estudios). La vía de ingreso de las hermanas a las ideas escolanovistas fue por el lado italiano: el padre de las pedagogas de Santa Fe había nacido en el norte de Italia. Las lecturas de Olga y Leticia del idealismo pedagógico italiano las llevaron a realizar intercambios epistolares con importantes referentes, como en el caso de Lombardo Radice. Sin duda, un tema de gran importancia para pensar los diálogos transnacionales de la pedagogía en la Argentina.

Otros dos investigadores que trabajaron ampliamente la renovación pedagógica en la región litoral fueron Mario Sebastián Román y Adriana de Miguel. En ambos casos, hacen foco especialmente en la provincia de Entre Ríos y en la ciudad de Paraná.

Adriana de Miguel (1997, 1998, 1999) propone la idea de que el discurso del normalismo fundacional tuvo un punto de quiebre en los primeros años del siglo XX, siendo reemplazado por nuevos discursos, entre los cuales se encontraban los que pertenecían al espectro de la Escuela Nueva. La virtud de ese planteo pasa por lo disruptivo de la hipótesis de la clausura del discurso normalista, frente a las interpretaciones de la historia de la educación que ubican al normalismo como un modelo triunfante y hegemónico durante gran parte del siglo XX. Sin embargo, algunas generalizaciones del tipo “discurso educativo moderno en la Argentina” o “la construcción de la hegemonía

educativa” (de Miguel, 1998: 85) no tienen un sustento empírico, en un trabajo en donde no abundan las referencias a fuentes históricas.

La autora afirma que

la pérdida de legitimidad de los maestros normales obedeció a la devaluación de su capital simbólico, al reposicionamiento en el campo profesional poblado ahora por nuevos sujetos, los profesores, y a la aparición de otras instituciones de formación docente, tales como la Universidad (de Miguel, 1998: 85).

De hecho, se hace referencia a espacios de legitimación académica “vinculados ya no a la cultura pedagógica normalista sino a la universitaria y escolanovista. Demarcaron de otra forma los límites del campo y organizaron mecanismos nuevos para el reclutamiento de los agentes educadores” (Ibid: 180). Más allá de que se elige en ese trabajo no determinar con precisión una periodización, se deduce que se refiere a la etapa en la que surge la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Litoral (hoy perteneciente a la de Entre Ríos), creada en el año 1920. La mayor cantidad de referencias bibliográficas abordan específicamente el caso de Paraná, motivo por el cual pareciera realizarse (aunque es algo que no se explicita en el trabajo) una interpretación de la realidad nacional tomando el caso particular de una ciudad. Las caracterizaciones realizadas no serían aplicables cuando se traslada el análisis a otras situaciones fuera del caso de Paraná (por lo menos para la Ciudad de Buenos Aires, y en todo caso sería necesario evaluar su pertinencia para otros casos).

Como podrá verse en los siguientes capítulos de esta tesis, lo que se plantea es una idea más bien opuesta en relación a esa pérdida de legitimidad y devaluación del capital simbólico de los maestros. De hecho, por lo menos para la Capital Federal y La Plata, con sus respectivas Universidades Nacionales, se puede ver que las figuras que ocupaban los lugares de autoridad en la cátedra universitaria para los temas de pedagogía eran personas provenientes del seno del normalismo, algo que ocurrió con Rodolfo Senet y Víctor Mercante pero que se mantuvo con pedagogos renovadores como José Rezzano y Juan Mantovani, por poner solo dos ejemplos, cuya

presencia universitaria se puede situar por lo menos hasta las décadas del 30 y del 40. Por otro lado, una de las pedagogas más reconocidas como parte de la renovación pedagógica en la Argentina, Clotilde Guillén de Rezzano, había ganado su lugar de legitimidad a partir del trabajo de experimentación en una institución de formación docente no universitaria (la Escuela Normal N° 5 de la Capital). Además, iniciativas importantes, como la de las reformas de los programas escolares o las vacaciones de invierno, surgieron desde el sector del magisterio incluso, en algunos casos, como reivindicaciones gremiales.

Sebastián Román (1998, 1999, 2011, 2018) también se ocupa de analizar a la Escuela Nueva y los procesos de renovación pedagógica en Entre Ríos. En particular, a partir de su trabajo sobre la figura de Celia Ortiz de Montoya y su “Experiencia de Educación Integral Activa” (Román, 1999: 198) el investigador sitúa las disputas en el campo pedagógico paranaense de la década del 30. Al igual que en el trabajo de Miguel, Román pone en primer plano las transformaciones institucionales ocurridas en el marco de la creación de la Facultad de Educación, un proceso que dio lugar a un “nuevo sujeto: *el pedagogo*” (Román, 1999: 202, destacado en el original). Esto dio lugar a una “apropiación [...] profundamente regional” (Ibid: 203) del escolanovismo.

En ese contexto,

La Dra. Ortiz de Montoya podría considerarse como una auténtica generadora de una discursividad y de una práctica pedagógica-intelectual nueva, como LA pedagoga de esos momentos en nuestra región, ya que logró hacer de puente entre las influencias pedagógicas innovadoras y el magisterio de la época, posibilitando la instancia de bisagra entre dos concepciones del quehacer técnico-profesional bien diferenciadas: el del maestro normalista y el de un nuevo sujeto que emerge: el profesor universitario o pedagogo (Ibid: 202).

Otro elemento interesante para destacar de este trabajo de Román es la idea de “**cultura pedagógica** nueva” (Ibid: 201, destacado propio) como forma de caracterizar al nuevo contexto pedagógico de Paraná. Si bien no hay una descripción o explicación acerca de esta categoría, es una idea que merece ser

tenida en cuenta para pensar los procesos de cambios y continuidades en las ideas pedagógicas.

3. La Escuela Nueva desde otras perspectivas temáticas e institucionales

A mediados de la década de los 90 se publicó una compilación de trabajos que se conoció como *Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*, en donde autores como Mariano Narodowski y Silvina Gvirtz (1996) aportaron certeros elementos para el análisis de esta corriente pedagógica.

Narodowski rastrea la presencia de la Escuela Nueva en la Historia de la Educación argentina. A partir de sus análisis, propone la siguiente caracterización del abordaje historiográfico sobre el tema:

Primero, la Escuela Nueva posee una existencia silenciada o, en el mejor de los casos, una presencia tangencial o marginal en la historiografía educacional. Segundo, en los casos en los que es mencionada, la Escuela Nueva aparece como un intento de experimentación posible dentro de la elasticidad que proporciona el sistema educativo argentino en el ámbito de la aplicación político educativa de la ley 1420. Tercero, para la historiografía educacional, la Escuela Nueva no se advierte en forma masiva sino que aparece en forma aislada en algunas pocas escuelas. Cuarto, la Escuela Nueva es producto de la acción de un pedagogo individual e identificable. Finalmente, la Escuela Nueva es percibida como la traducción de ideas de pedagogos extranjeros, especialmente europeos a una realidad política que no siempre le es estimulante (Narodowski, 1995: 43).

Para Narodowski, las “explicaciones macropolíticas”²⁸ (Narodowski, 1995: 49) imperantes en la historia de la educación fueron las causantes de la ausencia de estudios sobre Escuela Nueva en la historiografía educativa argentina. Y el hecho de que la mirada estuviera puesta en los procesos político-institucionales hizo que quedara por fuera de las consideraciones un movimiento pedagógico que se explica, según el autor, más por la historia de las ideas y por la historia de las prácticas que por el análisis de la legislación educativa. Sin duda, ese planteo se puede considerar como un antecedente central para esta tesis, en donde las ideas y las prácticas fueron enfocadas dándoles relevancia por sobre las explicaciones macropolíticas.

Silvina Gvirtz, por su parte, analizó la estrategia de la Escuela Nueva a través de la revista *La Obra*, revista que apuntaba, más que a una reforma integral y legal del sistema educativo, a una modificación del funcionamiento escolar cotidiano. Esa sería, según la autora, la estrategia de la Escuela Nueva: el cambio de la institución escolar, más que del “sistema”, evitando confrontar con un Estado que era el “agente principal del cambio” (Gvirtz, 1996: 85). De esta manera, la estrategia estatal estaría más en consonancia con los “cortos tiempos de la política” (Ibid), mientras que la estrategia de *La Obra* de transformar a la institución escolar estaría en línea con la “dinámica de la pedagogía” (Ibid).

Gvirtz profundiza luego su trabajo sobre *La Obra* en *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930 y 1970)* (Gvirtz, 1999). Como su nombre lo indica, en esta tesis de doctorado la autora trabajó sobre el discurso escolar, a partir del análisis de cuadernos escolares. El objetivo de la tesis es “realizar un acercamiento a lo que comúnmente se denominan prácticas escolares, en oposición a lo que provisoriamente se denominará como proclama escolar y pedagógica” (Gvirtz, 1999: 9), siendo la hipótesis “que la escuela produce un discurso propio” (ibid: 21), el “discurso escolar”, que se puede rastrear en prácticas discursivas escolares tales como el dispositivo “cuaderno escolar”.

²⁸ El autor define este concepto como “el mecanismo por el cual las discontinuidades en el devenir histórico están representadas, en el discurso de la historia de la educación, por acontecimientos intrínsecos a los procesos políticos e institucionales operados en el más alto nivel gubernamental o estatal” (Narodowski: 1995, 49-50).

La investigación de Gvirtz es un aporte para pensar las pedagogías renovadoras, debido a que en nuestro país, fue un grupo de escolanovistas el que impuso el cuaderno único de clase a principios del siglo XX, una forma escolar que surgió de la experimentación pedagógica y que logró extenderse en el espacio y el tiempo en las escuelas primarias argentinas.

Según la autora, las preocupaciones teóricas y prácticas de los escolanovistas

no tienen relación aparente con los grandes problemas de la política educacional. [...] Por el contrario, se trata de problemáticas estrechamente vinculadas con la cotidianidad de la escuela. Estas cuestiones, modelarían a la escuela en su trama microscópica, en sus detalles (Ibid: 56).

Cuando Gvirtz identifica como actores de estas prácticas a “los pedagogos argentinos incluidos en el movimiento de la Escuela Nueva” (Gvirtz, 1999:56), se refiere principalmente a la corriente “oficial”, que ya habían descrito Puiggrós y Carli, y que era la que tenía más posibilidades de implementar estas transformaciones por su inserción en la estructura oficial del sistema educativo. En el análisis de Gvirtz, quedan excluidas las otras vertientes de la Escuela Nueva, vinculadas a posiciones más radicalizadas o ideologizadas, en zonas más periféricas del sistema. Si bien el objeto de análisis no es el movimiento pedagógico renovador sino el discurso escolar, es importante remarcar esta exclusión.

El cuaderno de clase, que mantuvo características similares durante cuarenta años (Gvirtz, 1999), se inició con el “cuaderno único”, elemento central en la nueva organización escolar (de inspiración escolanovista y con influencias del taylorismo y la organización científica del trabajo) propuesta por José Rezzano durante su cargo como Inspector Técnico General.

En relación a lo metodológico, es importante destacar que la tesis de Gvirtz avanza con un estudio pormenorizado de un tipo de fuentes que en ese momento todavía no eran consultadas con frecuencia en los estudios de

Historia de la Educación: las revistas pedagógicas²⁹. De esta manera, el trabajo constituye un antecedente en el estudio de la revista La Obra, principal herramienta de difusión de los escolanovistas “orgánicos”.

En síntesis, el trabajo de Gvirtz, al enfocarse en la práctica escolar, y tomando como superficies de análisis al cuaderno escolar y a los elementos que lo afectaron, como los programas escolares; avanza sobre conclusiones que plantean que la escuela tradicional incorporó ciertos dispositivos planteados por las pedagogías renovadoras sin modificar su estructura. Si bien estas conclusiones (completamente demostradas en esa tesis) deben tomarse con recaudos -para no favorecer lecturas binarias y reduccionistas en donde la Escuela Nueva quedó relegada tras perder la disputa frente a la escuela tradicional- el trabajo sobre el discurso escolar a través de los cuadernos de clase constituye un aporte ineludible al momento de abordar las pedagogías renovadoras en la Argentina.

Así como el trabajo de Silvina Gvirtz, al indagar en el discurso escolar en los cuadernos de clase, aporta elementos para conocer discusiones y aportes de las pedagogías renovadoras, algo similar ocurre con el trabajo de Mariano Palamidessi (2006) *El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo*³⁰, uno de los pocos intentos por historiar los programas y currículums para la escuela primaria argentina. Allí, el autor realiza un análisis de las políticas curriculares desde los orígenes del sistema educativo hasta finales del siglo XX. Si uno de los elementos aportados por la renovación pedagógica argentina fue el cuaderno de clases, otro aporte significativo se ubica en las discusiones acerca de los planes y programas de estudios.

²⁹ En los últimos años, las revistas pedagógicas como fuente ganaron cada vez más relevancia, llegando a convertirse en un objeto de estudio en sí mismo, y muchas veces en un elemento central para los estudios histórico educativos. Para un análisis detallado de la prensa pedagógica en Argentina, en donde la revista La Obra tiene un apartado específico, remito al libro de Silvia Finocchio (2009) *La escuela en la historia argentina*.

³⁰ En este caso cabe realizar el siguiente comentario: Palamidessi afirma que las críticas a la escuela primaria “emergieron y se difundieron en las décadas de 1930 y 1940” (Palamidessi, 2006: 142), cuando sabemos que esta crítica se puede situar por lo menos doce años antes, con la “Reforma Rezzano” de 1918, y especialmente desde 1921 con la publicación de La Obra.

El cuaderno único fue un elemento de un programa escolar mayor que se conoció como Reforma Rezzano, cuyo nombre oficial fue *Sistema de labor y programas del Consejo Escolar 1º*, implementado en 1918. Estos programas, aplicados de modo experimental en un distrito escolar de la Capital Federal, fueron la primera de una serie de propuestas de programas escolares que maestros/as y pedagogos/as renovadores/as implementaron en un proceso de discusión y negociación con las autoridades escolares nacionales. El punto de inflexión fue la implementación del “Programa de Asuntos” en 1936 y con vigencia hasta 1961³¹ en la Capital Federal y los Territorios Nacionales (Palamidessi, 2006: 142), reemplazando a los anteriores programas, implementados durante la presidencia de José María Ramos Mejía en el Consejo Nacional de Educación. Al indagar sobre los distintos momentos de la política curricular, Palamidessi elabora uno de los pocos análisis disponibles sobre esta reforma de planes de estudio (se retoma este tema en profundidad en el capítulo 4 de esta tesis).

Si bien, como afirma el autor, no hubo alteraciones significativas de los núcleos curriculares fundamentales del sistema escolar, a partir de esos momentos se flexibilizaron el orden disciplinar y los horarios rígidos, con la implementación de los *asuntos*, inspirados en los centros de interés decrolyanos, en los que la “actividad del niño” prevalecía por sobre las “lecciones” y los “ejercicios” (Ibid: 143, destacado del autor), con una “ampliación de los objetos enseñables y de las experiencias pedagógicas legítimas”, con incorporación de “nuevos temas” y un nuevo tipo de actividades escolares (Ibid: 143-144), cuestiones todas que dan cuenta de un proceso de modificación de la cotidianidad escolar, por lo menos respecto de lo que se plantea a nivel de los programas.

³¹ En este punto es necesario aclarar una controversia sobre el alcance de esta reforma, que reafirma la necesidad de profundizar los estudios sobre la historia de los programas escolares en la Argentina. Gvirtz afirma que “recién en el año 1936 se produce una reforma en los programas en la que se presenta esta división por temas [se refiere a los asuntos, ejes interdisciplinarios que concentran distintas áreas]. La misma no obstante fracasa y es rápidamente modificada por una vuelta al trabajo por disciplinas” (Gvirtz, 1999: 73). Lamentablemente Palamidessi no retoma esta afirmación de Gvirtz, planteando un período para estos programas entre 1936 y 1961.

4. Nuevas miradas desde los intelectuales y las ideas pedagógicas

En los últimos años, a partir de un interés historiográfico por el tema de las ideas pedagógicas y su circulación, y una mayor amplitud de los alcances de lo que se considera la historia intelectual, surgieron en la Historia de la Educación argentina algunos trabajos que aportaron o actualizaron conocimiento a lo que se sabía sobre el tema de la Escuela Nueva.

Un ejemplo de estos nuevos abordajes es la colección *Ideas en la educación argentina* de la editorial de la Universidad Pedagógica Nacional, que recupera textos clásicos sobre educación, muchos de ellos escritos por pedagogos y pedagogas que en algunos casos fueron funcionarios e inspectores del sistema público y adhirieron a las pedagogías renovadoras, como en el caso de Juan Mantovani (Siede, 2012) o Ernesto Nelson (Gagliano, 2017).

La recuperación de las biografías de Nelson y Mantovani permite reconocer trayectorias intelectuales, inserciones institucionales y formación de redes que nos ayudan a comprender las formas de la circulación de las ideas pedagógicas renovadoras en la Argentina.

Mantovani, procedente de una familia trabajadora del interior de la provincia de Santa Fe, inició su carrera docente como maestro rural, que luego completó en la Escuela Normal N°2 Mariano Acosta porteña. Interesado en la pedagogía, tuvo la posibilidad de formarse en la Universidad de La Plata, institución en la que se graduó como profesor en 1918. El clima antipositivista platense de la Reforma del 18 derivó luego en una clara orientación espiritualista en Mantovani, reconociendo referentes como Alejandro Korn y José Ortega y Gasset (Siede, 2012). De hecho, su interpretación de la Escuela Nueva es una interpretación espiritualista, lo cual se demuestra en su siguiente afirmación: “la escuela nueva, sin sustraerse al mundo de la experiencia externa, quiere que cada uno se sumerja en la propia interioridad espiritual” (Mantovani citado por Siede, 2012: 18).

En la trayectoria profesional de Mantovani, se reconoce una triangulación institucional que se repitió en el caso de José Rezzano: la UNLP, la UBA, y la Escuela Normal Mariano Acosta. Allí, el pedagogo forjó una identidad a partir de la cual se “manifestaba partidario «de los nuevos ideales pedagógicos», una renovación que percibía urgente y necesaria” (Ibid: 21), y que no relegó a la hora de asumir cargos en la función pública, en una difícil contradicción entre la renovación pedagógica y la política conservadora que se imponía a nivel nacional a partir de los años 30. En cargos como la Inspección de Escuelas de la Provincia de Santa Fe, generó una fuerte influencia en el gremio docente, que encontró en Mantovani un referente. La inserción en la función pública durante los años de la “década infame”, ubica al pedagogo en lo que Siede denomina la “vertiente posibilista” (Ibid: 23), que no es más que la corriente oficial u “orgánica” de la Escuela Nueva, como la habían definido Carli (1992) y Puiggrós (1992). Con la idea del posibilismo, se hace énfasis en posibilidad de realizar reformas en el sistema educativo desde posiciones jerárquicas como las de la inspección escolar.

Especializado en educación secundaria, Mantovani propuso una reforma que reconocía las virtudes del normalismo argentino (él mismo se inscribía en ese origen, con un especial aprecio por la Escuela Normal Rural Mixta de San Justo, en Santa Fe, en donde inició su carrera) pero que encontraba argumentos en las ideas pedagógicas renovadoras para plantear una educación secundaria integral, democrática y humanista. Mantovani presidió un trabajo en comisiones en las que participaron importantes pedagogos y pedagogas de la época. Si bien el producto de ese trabajo fue una reforma que no llegó a implementarse, Mantovani adquirió una gran relevancia en el campo pedagógico argentino, que se vio luego consolidada con su obra *La educación y sus tres problemas* en 1943, “su libro más famoso, largamente citado y utilizado en la formación de pedagogos y docentes” (Ibid: 49).

Ernesto Nelson presenta una trayectoria intelectual que lo vincula directamente con los movimientos de renovación pedagógica, siendo él uno de los más destacados pedagogos enrolados en la corriente de la Escuela Nueva. Como afirma Gagliano, “como intelectual público, Nelson construyó una amplia

mirada de hombre de Estado que piensa críticamente a ese mismo Estado desde dentro y también desde la sociedad civil y las nuevas generaciones” (Gagliano, 2017: 17). El hecho que lo ubica en una posición renovadora responde a su vinculación con Estados Unidos. Nelson vivió en el país del norte entre 1902 y 1906, época de influencia de la pedagogía de John Dewey, de quien fue seguidor e introductor de su pensamiento en la Argentina.

Con una trayectoria como inspector de educación secundaria propuso, al igual que Mantovani, un proyecto de reforma de ese nivel, que tampoco llegaría a implementarse. Si en el caso de Mantovani las ideas de la Escuela Nueva se complementaron con una filosofía de la educación espiritualista, en Nelson se advierte una más clara identificación con el ideario escolanovista, siendo central el concepto de “actividad”, heredado del pragmatismo de Dewey.

El estudiante como sujeto activo, investigador, descubridor, era el centro sobre el que estaban pensados los nuevos programas escolares presentados en el Plan de Reformas de 1915, unificados por “el nuevo elemento básico de la educación” (Ibid: 18): el trabajo (en su acepción relacionada con la actividad del sujeto más que con la educación técnica o profesional).

En definitiva, la de Nelson es una posición que se ubica en la Escuela Nueva sin ambages, lo cual demuestra la permeabilidad de estas ideas en sujetos que ocuparon posiciones jerárquicas en el sistema público. En el caso particular de Nelson hay una adscripción a un pragmatismo anglosajón por la vía norteamericana como elemento de distinción frente a otros pedagogos y pedagogas argentinos que empatizaron con colegas latinos como Decroly, Montessori o Ferrière.

La influencia de Dewey no fue solamente en relación a la filosofía que sostenía los planteos de Nelson. La impronta de una educación fuertemente política en el pensamiento del norteamericano tuvo una profunda acogida por parte del argentino, quien consideraba que la educación secundaria renovada y con métodos activos debía cumplir un rol fundamental en el proceso de democratización política que atravesaba la Argentina post Centenario. Para Nelson, la democratización de la educación secundaria por la vía de la

ampliación de su matrícula debía ir en sintonía con el ingreso de los nuevos sujetos a la participación política.

Por último, en este apartado sobre las producciones más recientes que aportan elementos sobre la Escuela Nueva en la Argentina corresponde ubicar al trabajo de Rubén Cucuzza (2017) *Desembarco de la escuela nueva en Buenos Aires*. Allí, Cucuzza define a la Escuela Nueva como un movimiento que fue parte de un proceso de globalización de la escuela a nivel euroatlántico. Con el objetivo de indagar sobre un posible viaje de Decroly a la Argentina (descartado luego de realizar las pesquisas), el autor realiza un recorrido sintético por el movimiento de la Escuela Nueva argentino en comparación con otros países latinoamericanos, como Colombia y Brasil. Cucuzza destaca diversos pedagogos y experiencias (Florencia Fossati, José y Clotilde Rezzano; Luis Iglesias, Bernardina Dabat, Anunciada Mastelli) y se detiene en particular en la “heterogénea” (Cucuzza, 2017: 314) recepción del Método Decroly en la Argentina.

Es interesante destacar un contrapunto sobre la recepción de las teorías pedagógicas del belga, que el autor rastrea en la década del 30, años de recomposición conservadora en el gobierno nacional. Allí, Cucuzza señala cómo Ángel Acuña, funcionario del Consejo Nacional de Educación, expresó posiciones de rechazo a la aplicación del Método Decroly a través de una serie de artículos publicados en *El Monitor de la Educación*, con argumentos que bien podrían hacerse extensivos a la totalidad de la Escuela Nueva³², y que, por ejemplo, ponían en duda la capacidad de globalización de los niños, fundamental en el método de los centros de interés.

En la vereda opuesta, pedagogas como Bernardina Dabat y Clotilde Guillén de Rezzano fueron quienes se posicionaron de manera favorable a este método. En efecto, el libro *Los centros de interés* de autoría de Guillén de Rezzano tuvo numerosas reediciones a lo largo de décadas, por lo cual se puede afirmar que tuvo una importantísima circulación en el campo pedagógico

³² No por casualidad, fue durante los primeros años de la década del 30 que comenzaron las fricciones entre el CNE y La Obra en relación a los programas escolares, como se desarrollará en el capítulo 4 de esta tesis.

argentino. Allí, la autora difundía los centros de interés inspirados en el Método Decroly desarrollados en su experiencia como directora del Normal N° 5.

5. Conclusiones

A lo largo de este capítulo se realizó un recorrido por diversos trabajos que abordaron el tema de la Escuela Nueva en la historia de la educación en la Argentina. Como conclusión, es preciso remarcar algunos de los puntos que fueron abordados, en la medida en que van a ser retomados y profundizados en los siguientes capítulos de la tesis.

En primer lugar, mencionar la cuestión de la política y su relación con el movimiento pedagógico renovador. Si bien Caruso y Dussel (2009) plantean que se produjo una reducción a la didáctica, en una especie de despolitización de las propuestas pedagógicas renovadoras, Carli (2004) enfatiza la articulación de la Escuela Nueva con las corrientes políticas de la época. Esta tesis se propone ahondar en ese vínculo, haciendo especial énfasis en el contexto de democratización política y social de fines de la década del 10 y toda la del 20. Como se intentará demostrar en los próximos capítulos, la hipótesis es que ese contexto de democratización dotó de características específicas a este movimiento en el sentido de la posibilidad de discutir y proponer ideas propias.

En este sentido, es importante diferenciar distintas formas de la acción política. Me refiero a que no solamente hay un contexto que moldea al desarrollo del movimiento renovador, que se nutre del proceso nacional de democratización, sino que también está el plano de la política educativa, el cual es un plano que no se puede dejar de lado y que quedó marginado en los estudios realizados sobre la Escuela Nueva en nuestro país.

Quizás a causa de lecturas literales sobre la categorización de Puiggrós con los “orgánicos”, los “transgresores” y los “radicalizados”, se perdió de vista que ese escolanovismo con inserción en el sistema educativo oficial no era un escolanovismo que acatara pasivamente las órdenes del Consejo Nacional de

Educación. Muy por el contrario, tenía agenda propia e intentaba imponer sus propuestas a través de estrategias de confrontación y de consenso. O, para decirlo de otra manera, hay una dimensión que todavía no ha sido explorada, y es la del movimiento argentino de la Escuela Nueva como un actor que discutió y construyó (o por lo menos, lo intentó) política educativa. Ese aspecto de la Escuela Nueva argentina es central, en especial, poniendo el foco en la corriente “orgánica”, que participó de las discusiones en la medida en que estaba constituida por agentes de la burocracia escolar, pero también, como veremos, construyó poder propio desde la sociedad civil.

En este sentido, el contrapunto descrito por Cucuzza (2017) sobre el pensamiento de Decroly entre la voz oficial de Acuña y la de Guillén de Rezzano puede ser tomado como un ejemplo de las discusiones entre el sector “orgánico” de la Escuela Nueva y el CNE durante la década del 30. Este ejemplo puede ser útil para pensar cuánto de orgánica tuvo esta corriente.

En segundo lugar, remarcar el concepto de campo, de utilización un tanto esquiva en la historiografía de la educación argentina. En el recorrido realizado sobre la bibliografía se resaltó la utilización de este concepto para referirse al mundo de la pedagogía. Interesa destacar esto, ya que en esta tesis se sostiene la hipótesis de que las ideas pedagógicas renovadoras constituyeron un hito en el proceso de conformación del campo pedagógico en la Argentina. Retomando a Carli (2004), se indaga sobre los mecanismos concretos a través de los cuales el campo pedagógico adquirió mayor autonomía a partir de las ideas de la Escuela Nueva, enfocando principalmente dos procesos: las disputas por los programas escolares y las relaciones internacionales del movimiento renovador, y utilizando como fuente principal a la revista *La Obra*, el mayor órgano de divulgación de este movimiento.

Para pensar esto último es de utilidad retomar el trabajo ya reseñado de Puiggrós (1993) en el que se analiza la trama pedagógica durante los primeros gobiernos peronistas. Allí hay un señalamiento especial, a través del pensamiento de Arizaga, del aislamiento que mantenía en esferas separadas a los que se ocupaban de tomar decisiones (los hombres del gobierno) de los que ejecutaban las acciones (los hombres de la escuela), lo cual sería un factor para el fracaso de la educación secundaria. Seguramente las razones para el

fracaso de la educación secundaria (y por supuesto que primero habría que definir qué se quiere decir con fracaso) que denunciaba Arizaga eran muchas y excedían ese motivo. Sin embargo, es un punto importante para pensar en una caracterización del movimiento renovador argentino en relación a la educación primaria, que Arizaga conocía de cerca. La comparación entre educación primaria y educación secundaria excede las posibilidades de esta tesis. De todos modos, allí hay una clave de análisis que es importante seguir.

Esta tesis sostiene que en la educación primaria ocurrió un proceso opuesto al que se señala para la educación secundaria: los hombres de escuela fueron también hombres de gobierno. Capas intermedias compuestas por directores, inspectores y funcionarios, que encontraron en las pedagogías renovadoras argumentos para consolidarse en el campo pedagógico, y que desde su rol de funcionarios promovieron un carácter renovador en la enseñanza.

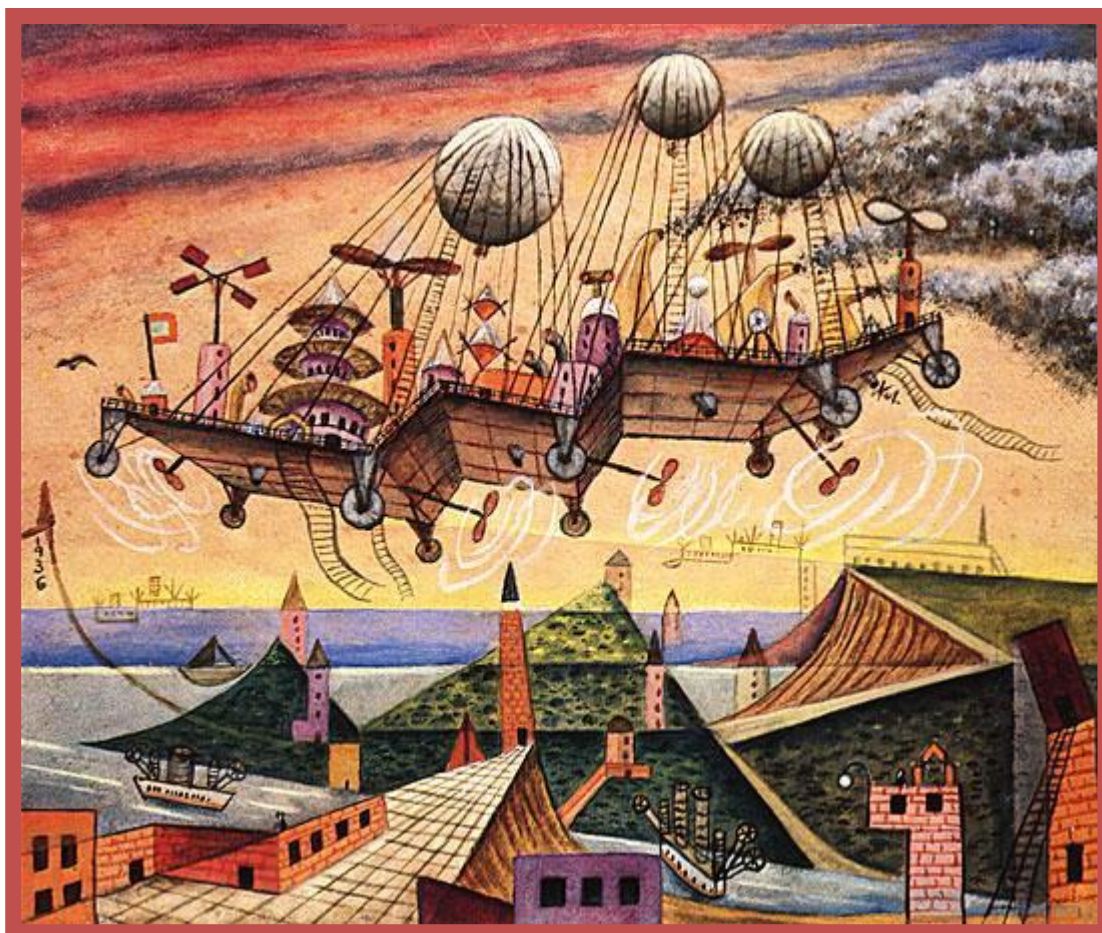
La utilización del término hombres no es arbitraria. Si bien Carli (2004) destaca que con el escolanovismo argentino muchas educadoras y pedagogas mujeres entraron en la escena de la pedagogía, también es cierto que en términos de las jerarquías alcanzadas en el sistema, los puestos más altos fueron ocupados por hombres (por ejemplo, José Rezzano como Inspector Técnico General o Vocal del CNE, Juan Mantovani como Ministro de Instrucción Pública provincial o Ernesto Nelson como Inspector General de Enseñanza Secundaria y Especial).

En una sociedad en la cual, a pesar de los procesos de democratización, las diferencias entre hombres y mujeres eran muy marcadas, los hombres ocupaban los cargos que tenían que ver con la gestión política, mientras que las mujeres que accedían a cargos jerárquicos o de conducción, lo hacían como parte de la gestión de instituciones educativas, llevando delante de manera directa las experiencias escolares (como en el caso de Clotilde en la Escuela Normal N° 5, las hermanas Cossetini, o Dolores Dabat en la dirección de la Escuela Normal N° 2 de Santa Fe junto a Leopoldo Herrera; mientras que su hermana Bernardina sí llegó a ser inspectora, al igual que Clotilde en la Capital antes de la conducción del Normal N° 5, aunque como inspectora de las asignaturas sobre economía doméstica destinadas a las niñas).

En síntesis, el estado de la cuestión presentado en este capítulo intenta plantear que es necesario profundizar la mirada sobre las posiciones que asumieron docentes y pedagogos identificados con las pedagogías renovadoras, y que ocuparon lugares de responsabilidad en la gestión escolar primaria. Esas dinámicas, además, deberían pensarse como parte de los procesos de consolidación del campo de la pedagogía. Ese es el objetivo de los siguientes capítulos.

En definitiva, como ya se ha señalado, se trata de avanzar sobre la pregunta sobre qué y cuánto de la Escuela Nueva estuvo presente en las aulas (Ossana et. al., 2001), para comprender cómo fue que en los años 40 ideas como las de María Montessori, John Dewey u Ovide Decroly se encontraban incorporadas al discurso de la escuela pública en los lugares más remotos del país (Puiggrós, 1993).

Capítulo 2: La Escuela Nueva y la revista La Obra. Una nueva sociabilidad pedagógica



Vuelo, Xul Solar (1936). Crédito: Museo Xul Solar.

Lo que Xul mezcla en sus cuadros también se mezcla en la cultura de los intelectuales: modernidad europea y diferencia rioplatense, aceleración y angustia, tradicionalismo y espíritu renovador; criollismo y vanguardia. Buenos Aires: el gran escenario latinoamericano de una cultura de mezcla. (Beatriz Sarlo, Una modernidad periférica: Buenos Aires 1920 y 1930)

En cuanto el pasado se ha transmitido como tradición, posee autoridad; en cuanto la autoridad se presenta a sí misma históricamente, se convierte en tradición. Walter Benjamin sabía que la ruptura de la tradición y la pérdida de autoridad que acaecieron en su tiempo eran irreparables y su conclusión fue que debía descubrir nuevos procedimientos de relación con el pasado. (Hanna Arendt, Introducción a Walter Benjamin 1892-1940)

Partiendo de una contextualización histórica y cultural que ubica al proceso de renovación pedagógica como parte de una modernización más amplia, este capítulo trabaja sobre dos dimensiones centrales. En primer lugar, se propone la idea de *sociabilidad pedagógica* para denominar a la red de pedagogos/as, maestros/as, directores/as e inspectores/as que acogieron en Buenos Aires a las ideas de la Escuela Nueva. A partir de las biografías de tres de sus exponentes más destacados (José Rezzano, Clotilde Guillén de Rezzano y Juan Mantovani), se reconstruye el perfil de quienes fueron parte de esa sociabilidad haciendo énfasis en los trabajos que publicaron en la revista La Obra. Esas biografías pueden ser consideradas como representativas del conjunto de los docentes que compartieron esa pertenencia, en términos de sus orígenes sociales y de sus trayectorias profesionales e institucionales,

En segundo lugar, se realiza una presentación de esta revista, que constituyó el órgano de difusión de esa *sociabilidad pedagógica* y que se convirtió en la mayor vía de difusión de las ideas de la Escuela Nueva en la Argentina. En especial, se abordan los aspectos que permiten dar cuenta de esta publicación como elemento “aglutinante” (Viñao, 1995: 10)³³ de esa sociabilidad, analizando tanto la participación de los pedagogos y docentes renovadores en la estructura de la revista, como el contenido de sus notas, en

³³ Antonio Viñao (1995) señala que la Revista de Pedagogía (revista española que puede emparentarse con La Obra), fue una “empresa intelectual” (Viñao, 1995,p. 8) que sirvió como aglutinante del núcleo de inspectores, profesores y maestros del grupo español más receptivo a las ideas renovadoras.

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.

donde adquiere relevancia la figura de José Rezzano como referente de ese espacio.

1. El contexto de modernización y la renovación pedagógica

La historia política de la Argentina reconoce al año 1916 como un punto de inflexión, un hito en la historia de nuestro país, una fecha que marca una bisagra entre grandes etapas: el fin del Orden Conservador y el comienzo de la política de masas. Las presiones políticas y sociales producto de, entre otros factores, la llegada de inmigrantes europeos con ideas revolucionarias de transformación política y social; y el paulatino surgimiento de una clase obrera de carácter industrial y urbano, desembocaron en un proceso reformista desde el que se abrió la participación política. De esta manera, un sector antes excluido del juego político por el monopolio conservador ejerció la representación de una incipiente clase media que comenzaba a forjarse como producto del modelo económico agroexportador que aún se encontraba en expansión. El gobierno de Hipólito Yrigoyen (1916-1922) representaba al ascenso social de esos sectores medios³⁴.

Como señala Oscar Terán, en ese año terminó una etapa con la retirada de la clase política que había conducido al Estado. A su vez, significó el comienzo de una nueva en la que el Estado estuvo en manos no solamente de un sector con otra representatividad social, sino que también manifestaba una forma diferente en la relación entre los gobernantes y gobernados, con un “estilo político” distinto del anterior (Terán, 2008: 192). En este sentido, este

³⁴ Si bien es una discusión que excede los límites de esta investigación, es preciso señalar que los trabajos recientes sobre este período de la historia argentina ponen en cuestión la vinculación casi natural entre clase media y radicalismo. Siguiendo los señalamientos que realiza Adamovsky, es importante aclarar que, en realidad, la “clase media” no tenía una existencia como tal en esa época, sino que fue una construcción que se realizó desde distintos discursos políticos, intelectuales, etc (entre los que se encuentra al radicalismo, en especial a partir del surgimiento en su seno del antipersonalismo). Como señala el autor, “la aparición de la expresión ‘clase media’ en el vocabulario radical es más tardía de lo que uno podría imaginar” (Adamovsky, 2019: 199), consolidándose en vínculo entre UCR y clase media ya entrada la década del 30.

capítulo propone pensar al mundo de la pedagogía como parte de un proceso de transformación político y cultural. A nivel político, la transformación de las relaciones ocurridas en la esfera del Estado se puede percibir en una nueva concepción sobre las formas de gestión de la autoridad escolar, más asentada en el consenso que en las imposiciones, posición de la que es representativo el discurso de José Rezzano, que se expone en el siguiente apartado.

A nivel cultural, ocurría un proceso de democratización y modernización favorecido por una situación económica que facilitaba el acceso masivo a los bienes culturales, en especial a la producción editorial que se tecnificaba para ampliar su mercado de libros y revistas. Como señala Montaldo (1989), si hubo un aspecto en el que impactó el cambio de orden de 1916, fue en el de las producciones culturales.

En ese contexto entraron en juego las vanguardias artísticas y literarias que propiciaron una renovación del canon estético. El cuadro que Beatriz Sarlo plantea para el mundo literario de las décadas del 20 y del 30 es de gran utilidad para comprender el proceso por el que atravesaba la pedagogía en la Argentina para la misma época³⁵. Como plantea Sarlo, “lo nuevo” se ubicaba en el centro de la coyuntura estética de la vanguardia (Sarlo, 2007: 95), una vanguardia enfrentada con el modernismo de Lugones, con el realismo de Gálvez, pero también “con la estructura y organización de las instituciones intelectuales” (ibid). Pero Lugones no pertenecía exclusivamente al mundo de las letras. Este referente de la literatura nacional también dio batallas en el campo de la pedagogía, en el que desarrolló una carrera que se inició en 1901 como visitador del Ministerio de Instrucción Pública. Luego de pasar por otros cargos, “en 1915 fue nombrado director de la Biblioteca Nacional de Maestros, cargo que ejerció hasta su muerte” en 1938 (Arata, 2017: 152).

La posición pedagógica de Lugones puede verse en su *Didáctica*, una obra escrita en el Centenario como homenaje a la patria. Positivismo y método científico se combinaban en su propuesta con una educación patriótica y moralizante que se sostenía en un férreo modelo de disciplinamiento centrado

³⁵ “El espíritu de renovación se articula en esta serie de insatisfacciones y reclamos. Polemiza con el lugar ocupado por los grandes del novecientos, con la poética que defendían y la autoridad de la que estaban revestidos [...]. La coyuntura está marcada por la imposición de ‘lo nuevo’, que reorganiza el sistema de jerarquías intelectuales” (Sarlo, 2007: 97).

en el docente y en donde al alumno se lo miraba desde el déficit y desde el peligro potencial (Dussel, 1994). Postulados, en definitiva, que confrontaban de lleno con la renovación pedagógica escolanovista, con “lo nuevo” que, al igual que en el campo de la literatura, irrumpía también en la pedagogía en un tiempo de vanguardias.

Sin embargo, “lo nuevo’ es también una relectura de la tradición” (Sarlo, 2007: 105), y en esa relectura, la pedagogía renovadora conservó elementos de la tradición normalista. Si la pregunta por el *método* fue un elemento central en el pensamiento pedagógico moderno, y en especial en la tradición arraigada en el positivismo decimonónico, la Escuela Nueva no sería disruptiva en este aspecto, con abundantes referencias a *planes, métodos y sistemas*. Las metodologías didácticas y las ciencias auxiliares de la pedagogía buscaban verdad y eficiencia en el proceso de enseñanza también en las propuestas escolanovistas. Pero esa herencia del método científico iba a conjugarse con las corrientes espiritualistas que irrumpían en el siglo XX, producto de las respuestas que la filosofía positiva ya no podía darle a Occidente. En la relectura de la tradición pedagógica que hace una porción de la Escuela Nueva argentina, el método didáctico se conservaba, pero como parte de un todo mayor en el que los intereses y las necesidades de los niños tenían lugar desde las perspectivas aportadas por la filosofía espiritualista.

En este contexto, en particular en los años 20, Saítta propone que la prensa popular “puede ser pensada como una enciclopedia de la ciudad moderna donde los lectores encuentran una guía para incorporar las experiencias y los hábitos acordes al nuevo mapa urbano” (Saítta, 2000: 451). Retomando a Raymond Williams, la autora señala que el nuevo periodismo, comercial y masivo, reorganiza a la cultura (tanto a la popular como a la de élite) con nuevas relaciones políticas y culturales entre distintos sectores sociales. Una transformación en la técnica permitió la masividad, lo que dio lugar a nuevas formas de leer y de escribir, con canales de distribución “que funcionan a través de nuevos mercados culturales de masas” (Ibid: 456). En especial, es interesante remarcar, para comprender nuestro objeto de estudio, la importancia política que tuvo el impacto de la prensa en el mundo cultural. Como señaló Alexis de Tocqueville, en las sociedades de masas los diarios son

mediadores que posibilitan a las personas emprender acciones comunes. Por eso, “el predominio de la prensa escrita es inseparable del régimen representativo en el cual se inscribe, dado que se convierte en un importante punto de contacto entre la sociedad civil y la sociedad política” (Ibid: 460). Sin duda, este es un elemento para tener en cuenta a la hora de pensar a la revista La Obra en tanto órgano de expresión del espacio escolanovista que se dedica a estudiar esta tesis, e interpretarlo como una expresión de la sociedad civil que articuló iniciativas y acciones comunes con la finalidad de influenciar sobre la sociedad política encargada de tomar las decisiones en materia educativa.

La idea de *sociabilidad pedagógica* se inspira en la de *sociabilidad intelectual*, concepto que proviene de la historiografía cultural y sobre los intelectuales³⁶, que define los espacios (institucionales, geográficos, etc.) en torno a los cuales se vinculan los intelectuales y las formas en que éstos se relacionan, sus prácticas y comportamientos. Como sostiene Paula Bruno, las nociones de sociabilidad y de vida asociativa fueron recibidos con interés en los estudios provenientes de la historia política y la historia social, pero no fue ese el caso del estudio de las sociabilidades de la cultura (Bruno, 2014) para el campo historiográfico argentino, campo que incorpora estas nociones de manera más paulatina.

Según la autora, algunos de los desafíos para pensar las sociabilidades y la vida cultural son

su rol social, las formas de vínculos interpersonales que se entablan en su interior, las dinámicas de la vida asociativa, las definiciones sociales de quienes se sienten ‘dentro’ de un cenáculo y marcan un ‘afuera’, el reconocimiento de autoridades y de pares, las relaciones de amistad y confianza que sostienen ciertos círculos o estilos de vida, las figuras de ‘hombre de cultura’ que proyectan estas asociaciones. (Bruno, 2014: 14).

Parafraseando a Bruno, que ubica en las tres primeras décadas del siglo XX un proceso de profesionalización e institucionalización que albergó

³⁶ Como señala Paula Bruno, “en las últimas décadas, las historiografías de distintas latitudes prestaron atención a los fenómenos de sociabilidad asociativa con distintos objetivos” (Bruno, 2014: 10), aunque según la autora, todavía no ha sido extendido el interés por la sociabilidad cultural en la historiografía local.

emprendimientos de renovación cultural en los que se articularon “nuevas constelaciones intelectuales” (Bruno, 2014), se podría afirmar que en torno a la renovación pedagógica ocurrió algo similar, con nuevas constelaciones de pedagogos y docentes que se diferenciaron de las tradiciones anteriores y que plantearon su propia agenda de temas y discusiones. En el proceso que describe la autora, las revistas culturales fueron un elemento central del movimiento de profesionalización e institucionalización. Considerando ese rol articulador de las publicaciones periódicas³⁷, este capítulo tiene como una de sus dos dimensiones centrales a la revista *La Obra*, órgano de expresión del escolanovismo argentino oficial, “la más importante publicación promovida por un grupo de docentes” (Finocchio, 2009: 92). Esta revista logró una presencia y un alcance mucho más grande que las publicaciones no oficiales que la antecedieron, y por eso es indispensable su análisis tanto como el de la sociabilidad pedagógica reunida en torno a las ideas renovadoras que encontró en la revista su medio de expresión.

El concepto de *sociabilidad intelectual* tiene una utilización extendida en la historiografía, aunque pareciera que por lo evidente de su significado no hiciera falta ahondar en explicaciones que den cuenta de esta idea³⁸. De alguna manera se lo puede filiar al de *redes intelectuales*, término acuñado por el historiador chileno Eduardo Devés Valdés³⁹ para referirse a los contactos

³⁷ En lo que respecta a los antecedentes de las publicaciones pedagógicas, son referencias ineludibles tanto *Anales de la Educación Común* (publicación semioficial creada por Sarmiento que luego pasó a ser el órgano oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires) como *El monitor de la Educación Común*, órgano oficial del CNE desde el año 1881 (Finocchio, 2009: 43). Por otro lado, el incipiente movimiento asociativo docente también promovía sus propias publicaciones, como en el caso de *El Monitor. Periódico mensual de educación y enseñanza primaria*, *La Educación*, la *Revista Pedagógica Argentina*, *La Nueva Escuela*, y *La Escuela Positiva*. Por otro lado, ya en el siglo XX, también aparecieron las publicaciones oficiales de los incipientes espacios académicos relacionados a la educación: la revista *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, devenida luego en *Archivos de Ciencias de la Educación*, recogió la voz del positivismo pedagógico de la Universidad Nacional de La Plata, mientras que los *Anales de la Facultad de Ciencias de la Educación* y el *Boletín del Instituto de Pedagogía*, de creación posterior como órganos de la Universidad Nacional del Litoral, ya reflejaban un clima más cercano al espiritualismo y al escolanovismo. Sin embargo, fue sin dudas *La Obra* la revista que logró una presencia y un alcance mucho más grande que las publicaciones no oficiales que la antecedieron, por eso es indispensable incluirla en el análisis de esa sociabilidad pedagógica reunida en torno a las ideas renovadoras.

³⁸ Para algunos ejemplos de su utilización en investigaciones de Historia, cfr. Baños, 2003; Orbe, 2009; Merbilháa, 2012; Moyano Barahona y Mella Polanco 2017; Vignoli y Reyes de Deu, 2018. Para trabajos sobre sociabilidad en la Historia de la Educación, cfr. Fiorucci, 2012 y Lanzillotta, 2015.

³⁹ El propio Devés, en su citado trabajo, hace una reconstrucción sobre la utilización del término de redes.

políticos e intelectuales entre los sujetos que estaban implicados en los distintos movimiento de ideas (Merbilhaá, 2012), y que el propio Devés Valdés define como “un conjunto de personas ocupadas en la producción y difusión del conocimiento, que se comunican en razón de su actividad profesional, a lo largo de los años” (Devés Valdés, 2007: 30). Para el estudio de esas redes intelectuales que dan lugar a diversos espacios de sociabilidad, es fundamental poder conocer las formas materiales a través de las cuales se articularon esas redes y sobre las que se sostuvieron esos espacios de sociabilidad. Lamentablemente, para el caso de los y las pedagogos y pedagogas a quienes se refiere este capítulo, no hay una gran cantidad de fuentes a través de las cuales podamos dar cuenta de esas formas materiales. Seguramente tenga que ver esa “desaparición de las pruebas” que señalara Puiggrós (1996) para la educación latinoamericana, en el hecho de que hoy en día sea limitada la posibilidad de acceder a archivos, bibliotecas, o al epistolario de estos personajes, elementos materiales a partir de los cuales se podrían reconstruir esas formas de sociabilidad. Por ese motivo, aquí se apela centralmente a los espacios en donde sí quedaron marcas y esto es, principalmente, en los archivos oficiales que dan cuenta de los cargos que ocuparon estos pedagogos y pedagogas en el sistema educativo oficial.

En materia de los recorridos compartidos, la Escuela Normal N° 2 de la Capital cumplió un rol fundamental, por ser la institución en la que se formó (y ejerció la docencia) una parte importante de estos docentes escolanovistas orgánicos. En relación a la formación docente, no puede dejar de mencionarse a la Escuela Normal N° 1 de la Capital, en donde se formó Clotilde Guillén, una de las pocas personalidades femeninas que destaca en el entramado pedagógico que se presenta en este capítulo. El motivo no tiene que ver más que con las relaciones de género desiguales: el Normal 2, al ser una escuela para varones, aportó la mayor cantidad de nombres que lograron trascender públicamente, tanto por su rol en la revista como por su trayectoria en la jerarquía del sistema educativo. En este sentido, como señala Micaela Pellegrini (2020), es incipiente en la historiografía el cuestionamiento al universal genérico “maestros” como referencia del personal docente de las escuelas. Desde esa perspectiva “masculina y androcéntrica” se generaron

interpretaciones que “desconocieron que las prácticas educativas escolarizadas se distinguieron por un alto protagonismo femenino” (Pellegrini, 2020: 11).

En este punto es importante aclarar un dato que muchas veces pasa desapercibido por nuestra historiografía: en el sistema de formación docente que conformaban las Escuelas Normales, hubo en el país tres instituciones que se diferenciaron del resto por ser Escuelas Normales Superiores: las Normales N° 1 (de mujeres) y N° 2 (de varones) de la Capital, y la Escuela Normal de Paraná (Schoo, 2012). Allí se podía cursar un ciclo complementario, luego de obtener el título de maestros o maestras normales, y acceder al de profesor/a. De esta manera se abría un trayecto que incluía la docencia en escuelas normales y que facilitaba el acceso a los puestos de inspección técnica escolar. En esa carrera de ascensos, quienes tenían muchas más posibilidades por su pertenencia de género eran los hombres, y de hecho el caso de Clotilde Guillén es un ejemplo de esa especie de circuito diferenciado que debían realizar las mujeres en sus recorridos: la pedagoga tuvo a cargo la inspección de Economía Doméstica, una materia que cursaban las niñas, y fue su desempeño en ese cargo el que la posicionó para luego hacerse cargo de la Escuela Normal N° 5 desde sus inicios, institución en donde desarrolló sus experiencias innovadoras, adquiriendo renombre internacional.

Los recorridos institucionales por las Escuelas Normales se complementaron, por un lado, con la vida académica que estos pedagogos desarrollaron en las Universidades de La Plata y de Buenos Aires, y por el otro, con la revista *La Obra*, un espacio que no tenía pertenencia oficial y se desenvolvía como una asociación en la órbita de la sociedad civil.

A partir de esos recorridos compartidos, entonces, es que se plantea el término de *sociabilidad pedagógica*. Con esta idea se pretende dar cuenta de las relaciones construidas entre una serie de pedagogos (en su mayoría), pedagogas, y docentes en general, que tenían como principal objetivo la difusión de las ideas renovadoras de la Escuela Nueva, que realizaron recorridos de formación y profesionales en las instituciones antes mencionadas, y que utilizaron como medio de expresión a la revista *La Obra*.

Se trataba de una sociabilidad que, desde el lugar de “capital cultural”⁴⁰ que era Buenos Aires, extendía sus ideas a través de La Obra, que funcionaba como medio de comunicación, mientras establecía relaciones con el poder educativo nacional -afincado en esta ciudad capital con sus instituciones de gobierno nacionales-, y tejía vínculos con el movimiento renovador internacional.

La hipótesis que sostiene este capítulo es que la Capital Federal fue el escenario de una *sociabilidad pedagógica* que abrazó las ideas renovadoras de la Escuela Nueva y que estuvo conformada por una mayoría de maestros (hombres). Esa sociabilidad tuvo, principalmente, dos puntos de articulación: la revista La Obra, y una trayectoria de magisterio cursado en la Escuela Normal de Profesores N° 2 Mariano Acosta. Por poner algunos ejemplos, entre los nombres de la nómina de egresados que aparecen en la historia de la Escuela Mariano Acosta de Carlos Astolfi están: Juan Vignati, egresado en 1900 como profesor normal; José Schiappacase, egresado en 1902 como maestro normal; José Mas, egresado en 1916 como profesor en Ciencias; Juan Mantovani, egresado en 1915 como maestro normal; Prucendio O. Tolosa, egresado en 1919 como profesor en letras; Julián Musmanno, Hugo Calzetti y Luis Arena, egresados en 1919 como maestros normales; y Jorge Arizaga, egresado en 1922 como maestro normal. Sus firmas aparecen en varios artículos de la revista, como algunos de los fundadores y como directores y administradores y sus nombres se asocian con experiencias renovadoras como la reforma de programas conocida como Reforma Rezzano⁴¹.

En relación a la revista, tanto Adriana Puiggrós como Silvia Finocchio ubican como grupo fundador a los jóvenes docentes (Puiggrós, 1992; Finocchio, 2009) de la Escuela Normal Mariano Acosta Luis Cirioli, Juan Franchi, José Schiappacasse, Francisco Ramospé y Benito Cometta Manzini. Este emprendimiento editorial, por otro lado, fue gestionado por distintas personas a lo largo de los años. Luis Cirioli, Luis Arena, Eugenio Mariani, José Mas, Prudencio Oscar Tolosa y Julián Musmanno fueron los nombres de

⁴⁰ Paula Bruno (2014) propone abrir una potencial agenda de investigación sobre esta idea, en base a los trabajos de Christophe Charle *París Fin-de-siècle. Culture et politique* y de Carl Schorske, *La Viena de fin de siglo*.

⁴¹ Se profundiza sobre esto en el capítulo 4.

quienes, (además de José Rezzano), condujeron a La Obra entre 1921 y 1936. En la mayor parte de los casos, aparecen también como autores de la revista. Algunos de ellos también fueron prolíficos autores de libros escolares de lectura y de pedagogía⁴², y en algunos casos tuvieron una carrera en el sistema educativo que se proyectó en etapas posteriores, como Prudencio Oscar Tolosa, Secretario de Didáctica del CNE durante la gestión peronista.

Entre todos estos nombres, probablemente Juan Mantovani, Juan Cassani, Hugo Calzetti y Jorge Arizaga están entre quienes mayor trascendencia alcanzaron, a causa de su participación tanto en la gestión escolar con responsabilidades nacionales como en el campo pedagógico como docentes e intelectuales. En particular, la figura de Juan Mantovani es representativa de los recorridos institucionales que realizaron muchos de los pedagogos y docentes de esta generación. Si bien este pedagogo luego adquiere una notoriedad importante a causa de su participación en importantes cargos de la gestión escolar provincial y nacional, su pertenencia al núcleo renovador lo ubica como una figura representativa de las trayectorias de esta nueva generación (con presencia en La Obra y un recorrido por la Escuela Mariano Acosta).

Como se señaló al comienzo, los objetivos principales de este capítulo son dos: en primer lugar, realizar una caracterización de esa *sociabilidad pedagógica* renovadora a partir de las trayectorias y las ideas de tres de sus principales representantes y, en segundo lugar, ubicar a la revista La Obra como el elemento en el que se referenció esa sociabilidad, y que se constituyó en el mayor órgano de difusión de las ideas renovadoras en la Argentina.

Esta *sociabilidad pedagógica* perteneció a lo que Adriana Puiggrós (1992) denominó como *posición orgánica* del escolanovismo argentino. El adjetivo remite al hecho de que las y los pedagogas y pedagogos de esta

⁴² Por poner solo algunos ejemplos, P. O. Tolosa escribió, entre otros, los libros *Cielo azul: texto de lectura para tercer grado*, *América: síntesis de su geografía e historia*, y *Voces del mundo: libro de lectura para sexto grado*. Entre otros títulos, José Mas escribió *Pleno día: segundo libro de lectura corriente*, *Arrullos: primer libro de lectura corriente* y *Cuentos recontados*. Algunos de los libros publicados por Luis Arena fueron *Hermanito: primer libro de lectura*, *Claro vergel: lecturas para 5to grado*, *Prado celeste: leyendas de flores*, *Rama florida: primer libro de lectura corriente*, e *Historia de la educación: cuarto año del magisterio*; y Eugenio Mariani escribió *Tierra nativa: libro de lectura para cuarto grado*.

corriente desarrollaron sus ideas y sus experiencias renovadoras sin romper sus vínculos con el sistema educativo oficial. Además de esta posición orgánica, Puiggrós describe otras dos posiciones en el campo de la Escuela Nueva argentina: los *transgresores* y los *radicalizados*. Mientras en estos dos últimos casos hubo experiencias que llegaron a ser proscriptas y el cuerpo docente exonerado, los *orgánicos* se integraron a la estructura burocrática del sistema (aunque, como veremos en el capítulo 4, esa integración no estuvo exenta de conflictos).

En la Argentina, para el período analizado, las experiencias escolanovistas utilizaron como plataforma, principalmente, a la educación estatal. Ya sea que se tome a la experimentación pedagógica en la Escuela Presidente Quintana de Florencia Fossatti en Mendoza, a la Escuela Serena de las hermanas Cossettini en Santa Fe, o la Escuela Rural Unitaria de Luis Iglesias en Tristán Suárez⁴³; en todos los casos la inscripción de esas experiencias fue en escuelas estatales.

La diferencia entre los *orgánicos* y las otras dos posiciones fueron centralmente dos: el contenido político e ideológico de las propuestas educativas, que estaba claramente orientado hacia el cambio social en el caso de la corriente radicalizada; y el planteo de experiencias pedagógicas disruptivas que no encajaban en las normativas y los reglamentos. Los conflictos que protagonizaron los *orgánicos* tuvieron que ver con la interpretación de las normas y el grado de autonomía de los agentes en la innovación educativa, y en todo caso por el intento de modificación de las reglas (como en el caso de los programas escolares que se aborda en el Capítulo 4). Justamente ese relativo respeto por las reglas fue lo que permitió a los escolanovistas *orgánicos* mantener trayectorias en cargos de responsabilidad institucional. Esto último los posicionaba en las cercanías del dispositivo estatal de gobierno de la educación. Desde esos lugares, desarrollaron una estrategia tanto de confrontación como de consenso en la interlocución frente a la política educativa oficial.

⁴³ Por sólo nombrar tres ejemplos correspondientes a la “posición transgresora” y a la “corriente radicalizada” definidas por Puiggrós (1992: 60) y que con la “posición orgánica” completan el espectro del “campo problemático” (Puiggrós, 1992:60) escolanovista argentino.

Las siguientes páginas, entonces, se dedican a caracterizar a esa *sociabilidad pedagógica* a través de las biografías y los recorridos de José Rezzano, Clotilde Guillén de Rezzano y de Juan Mantovani, considerados en esta tesis como representativos del conjunto por sus orígenes sociales, sus trayectorias de formación y su presencia en La Obra. Los recorridos profesionales y académicos que en los tres casos los convirtieron en personalidades destacadas son los que los diferenciaron del conjunto y que permiten que hoy podamos conocer algunos aspectos de sus biografías.

2. Una nueva generación de pedagogos, pedagogas y docentes

2.1 José Rezzano y Clotilde Guillén de Rezzano: un matrimonio pedagógico entre el normalismo y la Escuela Nueva

Los nombres de José Rezzano y Clotilde Guillén de Rezzano están asociados inexorablemente a ese colectivo de pedagogos y docentes que conjugó una trayectoria por posiciones jerárquicas y lugares de responsabilidad en el sistema educativo con una adscripción a las pedagogías renovadoras. Este verdadero matrimonio pedagógico logró ubicarse, con sus diversas propuestas, proyectos, y mecanismos de divulgación, como una de las principales referencias del escolanovismo en la Argentina.

En particular, es la trayectoria de José Rezzano con su reforma de programas escolares aplicada en el Consejo Escolar 1° de la Capital Federal la que otorga, desde la perspectiva de Adriana Puiggrós, el carácter “orgánico” de esta porción del escolanovismo argentino, abriendo “camino institucional a las alternativas pedagógicas propuestas, al mismo tiempo que guiaron el tránsito de su captura orgánica” (Puiggrós, 1992: 46). Clotilde Guillén también llegó a ocupar un importante lugar de referencia en la pedagogía argentina, en parte gracias a sus experiencias escolanovistas aplicadas en la Escuela Normal N° 5 de la Capital Federal a la que dirigió durante extensos años.

José Rezzano⁴⁴ nació en la Capital Federal el 15 de febrero de 1877 y falleció el 18 de febrero de 1960, a los 83 años. Su pertenencia generacional lo ubica más cerca de los pedagogos que se asocian al proyecto normalista: realizó el magisterio en la Escuela Normal N° 2 de la Capital Federal, egresando como Profesor Normal en el año 1892, solo tres años después de que lo hiciera Rodolfo Senet con el mismo título. En 1909 volvía a la institución como docente, hasta el año 1924, a cargo de materias como Historia de la Educación (Astolfi, 1974: 233). Esa pertenencia generacional lo ubica como uno de los de más edad del colectivo renovador, razón por la cual Rezzano ya ocupaba espacios de responsabilidad institucional y había tenido una trayectoria en el sistema educativo cuando comenzaron a difundirse las ideas de la Escuela Nueva.

Todo indica que Rezzano cursó la mayor parte del tiempo en el nuevo edificio de la escuela (el que ocupa actualmente), que en 1889 dejaba el centro porteño para alejarse hacia la periferia que para esa época representaba el barrio de Balvanera, en las esquinas de las calles Moreno y Urquiza. Allí, los estudiantes de la escuela vivieron muy de cerca los acontecimientos revolucionarios del 90, cuando irrumpía la Unión Cívica a la vida política nacional. Esta agrupación política que se afirmaba especialmente en la “Parroquia de Balvanera”, en donde vivían Alem e Yrigoyen, el primero, líder de la Revolución, y el segundo, futuro presidente de la República por ese partido; un contexto que, sin dudas, debe ser tenido en cuenta al considerar el accionar político de esta generación cuando algunos años después, ya en la vida adulta, presenciaron el arribo a la presidencia de la Nación de ese sector político.

Al año siguiente de su egreso como Profesor Normal comenzaba a trabajar en la docencia con el cargo de preceptor en la Escuela Superior de Varones N° 1 del Octavo Distrito de la Capital, escuela dirigida por Domingo Pochelu, también recibido en la escuela Mariano Acosta en 1879 como

⁴⁴ Los datos biográficos están extraídos, en su mayor parte, del trabajo de Carlos Astolfi (1974) *Historia de la Escuela Normal Mariano Acosta*. Algunos otros datos que completan el perfil público de José Rezzano, extraídos del diccionario biográfico “Quién es quién en la Argentina. Biografías contemporáneas” (sexta edición, año 1955): desde 1938 fue Profesor Honorario y desde 1943, Doctor Honoris Causa de la Universidad de La Plata. Fue vicepresidente de la Asociación de Universidades Populares Argentinas desde 1947, presidió el Rotary Club de Buenos Aires entre 1947 y 1948. Al momento de la edición del diccionario, vivía en la calle Defensa 665, en el barrio céntrico porteño de Monserrat, al límite con San Telmo.

Preceptor Superior. Pocos años después, en 1896, Rezzano dirigió una escuela elemental⁴⁵, y en 1901 ascendió como director de una escuela superior⁴⁶ (ambas en el Distrito 8°), el mismo año en el que se graduó de Profesor de Filosofía y Letras en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. En 1913 ascendió a Inspector de Distrito, y en 1918 llegaba al cargo de Inspector Técnico General de la Capital, hasta su renuncia en 1923⁴⁷, por diferencias con la gestión del Consejo Nacional de Educación.

La ciudad estaba dividida en consejos escolares, comandados por un inspector, que a su vez, dependía del Inspector Técnico General. Antes que Rezzano, habían ocupado la inspección general figuras como Pablo Pizzurno. Es importante señalar que en esa época la ciudad dependía administrativa y políticamente del Estado Nacional, por lo que la estructura de gobierno de las escuelas primarias de la ciudad dependía del Consejo Nacional de Educación.

Según los datos biográficos presentados por Astolfi, en 1920 Rezzano comenzó su desempeño como docente universitario en la Facultad de Humanidades de la Universidad de La Plata, en donde dictó Didáctica General, Legislación Escolar y Filosofía de la Educación. Fue decano de esa facultad entre 1932 y 1936, cargo al que sumó la vicepresidencia de la Universidad entre 1933 y 1934. Fue presidente del Consejo Escolar N° 5 durante tres períodos: entre 1927 y 1928, entre 1930 y 1933, y entre 1939 y 1944. Fue presidente, también, del Consejo General de Educación de Santiago del Estero en 1939 y del de la Provincia de Buenos Aires en 1941. Entre 1933 y 1938 ocupó el cargo de vocal del Consejo Nacional de Educación y, en palabras de Astolfi, “tanto en la inspección general como en la vocalía desarrolló una extraordinaria labor de reforma y rejuvenecimiento de la enseñanza, desalojando viejas rutinas” (Astolfi, 1974: 232). También es importante destacar la acción que Rezzano emprendió en el ámbito gremial docente: en El Monitor de la Educación de 1911 aparecía una nota con el título “El magisterio”, en la

⁴⁵ El monitor de la Educación, N° 272: 568.

⁴⁶ El Monitor de la Educación, N° 338: 1035.

⁴⁷ La Obra consigna esta información en su sección *Informaciones y comentarios. Los intereses del magisterio*. La nota fue redactada y firmada por Rezzano “en su propio despacho”, según la revista, “después de la torpe desconsideración de que se le hizo víctima” (La Obra, 1923, Año 3, N° 9: 40).

que se describe a la “asociación de maestros” que llevaba ese nombre, fundada 14 años atrás. Al momento de la publicación de la nota, la asociación era presidida por José Rezzano (El Monitor de la Educación, N° 460: 167).

Rezzano fue un hombre de acción, con una vida dedicada a la docencia y a la gestión. Además de los cargos públicos mencionados, dirigió en 1927 la revista Nueva Era y en 1928 condujo La Obra en el cargo de director. Esta inclinación hacia la acción hizo que la escritura no estuviera entre sus prioridades. Por eso, su legado escrito consiste en una serie de folletos y artículos publicados en revistas, como La Obra, o la Revista Humanidades, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata.

“No he tenido tiempo” de realizar una obra escrita (Stieben, 1937: 161), le contestó Rezzano a Enrique Stieben – maestro e intelectual entrerriano asentado en La Pampa (Togachinsky, 2008) –, cuando éste lo entrevistaba en su despacho del Consejo Nacional de Educación para incluir su testimonio en el trabajo *Vocaciones ejemplares*. Rezzano comentaba en la entrevista que, a causa de la divulgación de su estudio *El contenido pedagógico de la reforma escolar rusa* (Número XIII de la Revista Humanidades) –traducido en 1926 al alemán, al francés y al italiano –, recibió el pedido de publicar una Historia de la Educación en la Argentina por parte de Domingo Barnés, destacado pedagogo español con participación en el mercado editorial de su país, “para publicarla en una biblioteca pedagógica española; pero yo no la pude hacer” (Stieben, 1937: 161), a causa de esa falta de tiempo esgrimida.

El vínculo del maestro argentino con Barnés forma parte de las relaciones que cultivó como parte del movimiento pedagógico renovador a nivel internacional: Rezzano fue el representante local de la Liga Internacional para la Nueva Educación, organización que contaba con Adolphe Ferrière entre sus principales promotores, y que tenía representación en países como España y la Argentina. En el capítulo español de la Liga participaban pedagogos como Domingo Barnés y Lorenzo Luzuriaga, quienes fueron parte de esa sociabilidad internacional junto a Rezzano.

La proyección internacional de Rezzano había comenzado en 1905, cuando el pedagogo consiguió una licencia en sus cargos docentes y el financiamiento necesario, por parte del CNE, para realizar un viaje por Europa, con el objetivo de estudiar sus sistemas educativos y conocer la organización de la enseñanza. Los viajes de Rezzano continuaron años más tarde, cuando fue como delegado oficial al “Congreso Pedagógico de Montevideo [Segundo Congreso Americano del Niño]⁴⁸ de 1919 y al similar de Río de Janeiro, de 1922” (Astolfi, 1974: 233). Si bien no ha sido posible aún reconstruir los vínculos que pudo haber entablado Rezzano en esas instancias internacionales, es dable suponer que en esos viajes, tanto en el europeo como en los americanos, tuvo la posibilidad de entrar en contacto con un movimiento pedagógico renovador que ya desde los inicios del siglo XX comenzaba a ponerse en marcha, para internacionalizarse definitivamente hacia la década de 1920.

Respecto del viaje europeo⁴⁹, a simple vista no hay mucha información, ni parece haber sido publicada una crónica con el relato y las experiencias, algo habitual para la época. La Sección Oficial de la revista *El Monitor* ratifica esta información que ubica al viaje en ese año. En el número 390 de julio de 1905, se nombra un “Expediente 858 C” en el que se indica “mandar a pagar” los haberes de marzo a agosto, a los maestros que se ausentaban “por comisión al extranjero” (*El Monitor*, N° 390: CCXLVII). El siguiente expediente, el número 859 C⁵⁰, ordena pagar “haberes y viáticos” por el mismo motivo de viaje al exterior, en este caso a “doña Clotilde Guillén” (quien aparece sin el

⁴⁸ Aparece la información de los delegados argentinos, donde Rezzano figura como representante por el Consejo Nacional de Educación, en *El Monitor de la Educación*, N° 558: 248. Los otros delegados del CNE fueron Juan P. Ramos y el arquitecto Juan Waldorp.

⁴⁹ En 1908, en presidente del Consejo Nacional de Educación, José María Ramos Mejía, encargó al contador público Juan R. Silveyra una investigación administrativa en el Consejo, frente a denuncias de malversación de fondos que habían tomado estado público. Allí, Silveyra marca como uno de los elementos sospechosos, “las crecidas sumas que han sido acordadas a algunas maestras y maestros para emprender viajes fuera del país”. Entre esos maestros y maestras, estaban José Rezzano, Clotilde Guillén, Ernestina López, José Berruti y Carmen Champy Alvear. Luego se añade: “Pasajes abonados a la agencia de los señores Antonio M. Delfino y Hermano, cinco pasajes de ida y vuelta a Hamburgo, para don José Rezzano, doña Clotilde de Guillén y la madre de ésta, y doña C. C. Alvear y hermana” (*El Monitor de la Educación*, N° 427: 484-485). Sin duda, un tema que amerita ser profundizado en futuras investigaciones.

⁵⁰ En ambos expedientes son tres las personas mencionadas, lo cual es un dato que puede servir en el futuro para la reconstrucción de los viajes: José Rezzano, Carmen Champy Alvear y Clotilde Guillén.

apellido de casada), también entre marzo y agosto. No es abundante (por no decir que es inexistente) la información sobre este matrimonio, pero por lo menos las fuentes indican que en 1905 ambos estuvieron “en comisión al extranjero”. Por otro lado, la primera vez que Clotilde aparece en El Monitor mencionada con su apellido de casada fue en el año 1914.

Nacida⁵¹ en Buenos Aires en 1880 en una familia inmigrante trabajadora con cuatro hijos (su padre era un peluquero español y su madre era francesa), Clotilde Guillén se graduó como maestra en la Escuela Normal de Profesoras Nº 1 de la Capital en el año 1899. Luego cursó estudios en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, que concluyó en 1906, institución en la que luego tuvo a cargo el Seminario de Pedagogía.

Fue maestra de escuela hasta el año 1905, y hasta 1909, Inspectora de Economía Doméstica en escuelas primarias. Terminó su cargo de maestra cuando el Consejo Nacional de Educación la envió en viaje de estudios a Europa para conocer las novedades educativas y estudiar los sistemas escolares. Cuando en 1909 el CNE creó la Escuela Normal Nº 5 de la Capital, fue convocada para la organización de la nueva institución, siendo su primera directora, cargo que ejerció durante largos años, hasta su jubilación en 1932. Como se acostumbraba en la época, la escuela era también la vivienda familiar del director o directora. En este caso, del matrimonio Rezzano⁵². La experiencia de Clotilde en la Escuela Normal Nº 5 alcanzó renombre internacional. En la escuela del sur porteño, la pedagoga conformó un verdadero centro de experimentación que fue referencia en América y Europa.

Las trayectorias de Clotilde Guillén y de José Rezzano se unifican cuando se aborda la cuestión relacionada a la divulgación de las ideas

⁵¹ Los datos biográficos de Clotilde Guillén de Rezzano se extrajeron, principalmente, de la biografía disponible en la página web del Archivo Histórico/Museo Clotilde Guillén de Rezzano de la Escuela Normal Nº 5 de la Ciudad de Buenos Aires (<https://bibliotecaguillend.wixsite.com/bibliotecaguillen>), de la biografía realizada por Luis Prieto Figueroa en el libro Maestros de América (Ediciones de la Presidencia de la República, 1975), de la *Gran Enciclopedia Argentina* de Diego Abad de Santillán, y del diccionario biográfico “Quién es quién” (Editorial Kraft, Buenos Aires, edición de 1955).

⁵² La ex alumna Lilia Cabona de Latorre recordaba este dato en una visita realizada a su ex escuela en 2007. La visita fue reflejada en una nota en el diario La Nación: <https://www.lanacion.com.ar/cultura/lilia-la-ex-alumna-de-104-anos-que-volvio-a-visitar-su-escuela-nid937622/>.

pedagógicas renovadoras, y en especial, a la revista La Obra. Ambos tuvieron una participación destacada en este emprendimiento editorial.

Ya desde el primer año de la revista, tanto Clotilde como José participaron con publicaciones. En el caso de José, publicó en el número 8 de ese primer año el trabajo *Vicios de la lógica profesional. Su influencia en la obra del magisterio y La organización del trabajo escolar de acuerdo con nuevos principios*, que por su extensión salió publicado en cuatro partes, en los números 9, 10, 11 y 12⁵³. Por su parte, ese primer año, Clotilde publicaba *El tiempo pasado* (N° 13).

En *Vicios de la lógica profesional*, Rezzano caracterizó a los problemas de la pedagogía desde una perspectiva teórica, para concluir señalando cuáles debían ser las tareas “de las autoridades, de las asociaciones y centros y de las revistas y publicaciones profesionales” (Rezzano, 1921a: 4). El pedagogo se posicionaba desde su rol de inspector, que ya ejercía desde hacía algunos años. Después de analizar dos posiciones antagónicas sobre la pedagogía, representadas por los “conservadores” (posición que sostiene que no hay problemas nuevos en la educación, y que las soluciones a los mismos deben buscarse en la historia de la educación y en la tradición pedagógica) y los “cientificistas” (sic.) (para quienes la ciencia era la única solución a los problemas) Rezzano rechazaba ambas. En el primer caso, porque se negaba “la evolución histórica y el progreso” y no se contemplaban los cambios ocurridos en el tiempo; y en el segundo caso, afirmaba que la ciencia estaba muy lejos de poder establecer leyes y relaciones de causa y efecto en la educación.

Esta situación generaba, para el pedagogo, una relatividad del problema de la educación que implicaba que no hubiera definiciones absolutas. Como consecuencia, se adoptaban distintas posiciones frente a un mismo problema educativo. Y esa era la situación que daba lugar al primero de los “vicios” de la lógica profesional: que “las medidas adoptadas por las autoridades escolares son casi siempre censuradas por un gran número de maestros” (Ibid). Una preocupación manifestada, sin duda, desde el lugar de autoridad que ocupaba

⁵³ El trabajo era publicado ese mismo año en la Revista Humanidades de la UNLP.

Rezzano en ese momento. Pendiente de ese rol de conducción, el pedagogo procuraba evitar la confrontación con los maestros, deslizando la idea de que el “vicio” que implicaba el incumplimiento de las medidas por parte del magisterio debía ser evitado más por una acción de las autoridades que por la acción del magisterio. Por eso, hacia el final de su trabajo, Rezzano planteaba que

siempre que se quiera tener una sensación de realidad de la obra educativa, habrá que dejar a un lado las manifestaciones formales de una dialéctica antinómica tan propensa a conclusiones falaces y *dirigir la mirada al trabajo que realizan los maestros*, impávidos como el varón fuerte de Horacio, en medio de las conmociones de todo orden que lo circundan (Ibid: 5, destacado propio).

Desde su cargo como Inspector Técnico General de la Capital, tendía puentes hacia el magisterio bajo su conducción a través de La Obra. Observador de su tiempo, testigo en su época de estudiante de los acontecimientos insurreccionales en la Balvanera de su Escuela Normal, sabía que el consenso se imponía como regla en un contexto de democratización social y política. La conclusión, como se adelantó previamente, era que la acción de autoridades, asociaciones, centros, revisas y publicaciones profesionales, “so pena de ser declarados zánganos en esa admirable colmena del magisterio”, debía ser la de “facilitar esa obra [la de los maestros] *poniéndose decididamente a su servicio, y no pretendiendo atarla al carro de sus pretensiones personales*” (Ibid., destacado propio).

Este posicionamiento se vería reforzado en el siguiente trabajo que Rezzano publicó ese primer año de La Obra, titulado *La organización del trabajo escolar de acuerdo con nuevos principios*. Allí, comunicaba los fundamentos que orientaron su propuesta de organización escolar, fundamentos en los que se sostuvo la “Reforma Rezzano”, donde los principios del *taylorismo* tuvieron un rol preponderante. Para el pedagogo, con los nuevos tiempos había cambiado la concepción del trabajo, que de la mano de la tecnología ya no era una necesidad “penosa e impuesta”, sino que había pasado a ser “algo digno de ser deseado y realizado por sí mismo” (Rezzano, 1921b, N° 9: 9). A esto se sumaba la nueva organización racional, con la que se procuraba evitar “el desperdicio enorme de energías y de esfuerzos”.

Rezzano se alineaba con el taylorismo, afirmando que “un buen sistema de trabajo debe asegurar la eliminación de los factores de desperdicio de material y de energía de parte de los trabajadores, por la lucha contra el empirismo y la consideración científica de los elementos y forma de trabajo” (Ibid). Esos eran los elementos que debían llevarse a la escuela en un proceso de renovación. El diagnóstico era que la educación argentina desperdiciaba fuerzas y energías, y la reforma apuntaba a solucionar esa situación. Y el sujeto central de ese proceso, era el maestro:

Se ha exigido en todos los tonos al maestro un despliegue enorme de trabajo; los maestros mismos han cifrado en ello su aspiración más vehemente, pero nadie ha pensado en dar a los maestros los preceptos metódicos necesarios para economizar sus fuerzas, para evitar un inútil desperdicio y para procurarles el rendimiento proporcional a sus esfuerzos (Rezzano, 1921b, N° 9: 10).

Uno de los motivos centrales para la propuesta de reforma fue, entonces, en el bienestar de los maestros, agobiados frente a cargas de trabajo excesivas que eran producto de la falta de organización racional y que producían en ellos “desaliento depresivo” y “rebeldía”. La reforma había sido emprendida “por las autoridades escolares nacionales de instrucción primaria”, y tenía entre sus principales objetivos una “ordenación sistemática del trabajo escolar” (Rezzano, 1921b, N° 10: 9) mediante una definición más precisa de las funciones de los maestros, directores e inspectores. En los párrafos siguientes, Rezzano puntualizaba cuáles debían ser las funciones inherentes a esos roles. Pero lo más importante a considerar tiene que ver con el fundamento sobre el que se sostiene la autoridad en esas relaciones jerárquicas:

las funciones de director e inspector no deben ser mero trasunto de una situación accidental de superioridad jerárquica, sino concurrentes a la realización de una obra orgánica e integral, y no necesitan apoyarse, para su ejercitación, en reglamentaciones disciplinarias sino en el **consciente acuerdo y voluntaria colaboración**: cada vez se afirma más el concepto de que el gobierno de una organización cualquiera, como el de los estados, debe proceder con el concurso de los gobernados (Rezzano, 1921b, N° 10: 9, destacado propio).

En síntesis, en los primeros números de una revista dedicada a promover la renovación pedagógica en la Argentina, Rezzano participaba con dos artículos en los que exponía los fundamentos del rumbo que él consideraba debía tomar la educación, siendo Inspector Técnico General y habiendo realizado experiencias de reforma escolar. La revista era un medio a través del cual esas ideas se comunicaban a quienes, en definitiva, serían los destinatarios de las reformas: maestros, directores e inspectores. Y entre los fundamentos centrales que sostenían la propuesta, había una conceptualización sobre la construcción de la autoridad que sintonizaba con los procesos de la época. El acuerdo y la colaboración tenían que reemplazar a los mandatos que se imponían de manera autoritaria. Era indispensable contar con “la buena voluntad de los maestros”. Sin ese factor, no era posible la transformación escolar.

Clotilde Guillén de Rezzano aportaba una nota en el número 13 de este primer año de La Obra titulada *El tiempo pasado...*, que es una reivindicación de las acciones de renovación pedagógica, con la mirada puesta en el futuro frente a las posiciones nostálgicas del pasado. En el primer párrafo la pedagoga planteaba:

Tantas veces había sonado en mis oídos aquello de: – “¡Oh!” esa generación, aquel colegio; esos sí eran educadores; entonces se estudiaba. Ahora un estudiante no sabe nada, confunde Milton con Edison y Lavoisier con Ibsen...”– que, francamente, me sentía deprimida al tener que admitir, dados los factores que intervenían –letras de molde, autoridad de los antiguos, etc. – que éramos los únicos bípedos que en vez de evolucionar como lo hacen hasta los cafres⁵⁴, perdíamos terreno día a día⁵⁵. (Guillén de Rezzano, C., 1921: 4).

⁵⁴ Habitantes de Cafrería, antigua colonia inglesa en Sudáfrica, se utiliza el término coloquialmente para hacer referencia a lo bárbaro, lo cruel y lo rústico (Diccionario de la Real Academia Española).

⁵⁵ El fragmento es en sí mismo interesante por la actualidad y vigencia del relato. Asombra descubrir que hace cien años posiciones frente a la educación contemporánea similares a las que se encuentran en la actualidad, de reivindicación de un pasado “glorioso” frente a un presente de decadencia. En este sentido, sería necesaria una mirada retrospectiva de los relatos sobre la educación que tenga en cuenta la utilización del pasado glorificado como argumento para demostrar que la educación contemporánea es ineficiente o de baja calidad en relación con ese pasado.

A través del recorrido por algunos episodios de la novela *Juvenilia* de Miguel Cané, la pedagoga se proponía transmitir la idea de que la educación debía ser juzgada en relación a su tiempo. El pasado plasmado en la novela no era idílico ni mucho menos. El “exceso de autoridad” y la “falta de ductilidad profesional” (Guillén de Rezzano, C., 1921: 4) eran factores que provocaban situaciones como la insurrección estudiantil relatada por Cané en su novela, episodios que de ninguna manera podían entenderse como deseables desde lo que se consideraba una educación adecuada en la segunda década del siglo XX.

El artículo plantea que la superación de esas prácticas pedagógicas ocurrió paulatinamente en las décadas de 1870 y 1880, aunque “el progreso franco y decidido sólo se inicia a partir del 84, año en que la ley, dando forma definitiva, generalizando los ensayos anteriores, inicia la era de la organización escolar” (Ibid: 5). La pedagoga ubicaba a la Ley 1420 como una referencia modernizadora, antecedente para los avances que vendrían después. Antes de esa modernización, aquellas escenas relatadas por Cané, fueron “tiempos buenos, pero los actuales los superan”, y sólo “la decrepitud [...] puede suspirar por lo que fue” (Ibid). En síntesis, en su primera intervención en *La Obra*, la pedagoga reivindicaba al presente de la pedagogía frente a las posiciones que querían desprestigiarla desde un supuesto pasado mejor.

La presencia de Clotilde Guillén de Rezzano y de su marido en los números del primer año de *La Obra*, no fue solamente a través de las notas escritas por ambos, sino que también aparecían ya en ese momento ocupando un rol de referencia dentro del movimiento pedagógico renovador en la Argentina. Un claro ejemplo es la nota de Ovidio Fernández Alonso titulada *Hacia la escuela nueva* y publicada en la sección de *Editoriales y colaboraciones* en los números 5 y 6 de ese año, la cual se analiza en el tercer apartado de este capítulo.

Luego de esta presencia en los inicios de la revista, el matrimonio continuó siendo una parte importante del proyecto editorial. José Rezzano escribió en 1926 un artículo titulado *Un programa de acción para el magisterio*, y fue director de la revista y su apéndice, *Nueva Era* entre 1927 y 1928.

Por parte de Clotilde, en 1928 se haría cargo de una nueva sección didáctica⁵⁶ titulada *La escuela nueva en acción*, un espacio dedicado a presentar quincenalmente “procedimientos educativos orientados de acuerdo con las leyes que parecen regir el desenvolvimiento del niño”, donde se difundirían “todos los procedimientos nuevos a fin de ir reuniendo los granos de verdad que formarán la verdad total”. Con ese objetivo, la sección ofrecía “informaciones didácticas sobre los sistemas más difundidos en el mundo entero así como sobre las adaptaciones realizadas en nuestras escuelas” (Guillén de Rezzano, 1928: 21). La primera experiencia presentada se titulaba *Un ensayo argentino*, y retomaba las acciones experimentales que la pedagoga había emprendido en la Escuela Normal N° 5 de la Capital Federal.

La vinculación de Clotilde con el mundo editorial no terminaría con la revista *La Obra*. A diferencia de su marido, ella sería una prolífica autora de obras sobre didáctica y pedagogía enmarcadas en los postulados renovadores.

La trayectoria de Clotilde como autora comenzó cuando, al igual que su marido, ella recibió una invitación para publicar una obra en España, que en su caso hizo efectiva. Así es como se publica su primer trabajo⁵⁷, que llevaba por título *Los centros de interés en la escuela*. El libro consistía en una pequeña introducción sobre esa herramienta didáctica decrolyana (adaptada a la realidad local), para luego desarrollar los centros de interés en sí mismos (distintos temas para abordar en primero y segundo grado de la escuela primaria, como por ejemplo, “La granja”, “La huerta”, “La colmena”, “La

⁵⁶ Esta sección, a cargo de Clotilde, fue una transición entre la previa *Didáctica práctica*, que luego, en la década del 30 sería reemplazada por *La escuela en acción*. En ambos casos se trataba de una introducción doctrinaria o teórica, en donde se transmitían principios pedagógicos y didácticos de las pedagogías renovadoras. Los dos casos también incluían una especie de sub-secciones para facilitar el trabajo diario de las y los maestros y maestras en el aula. Las sub-secciones se llamaron “La escuela día por día” (en los 20), primero, y luego “Sugestiones para el trabajo diario” (en los 30). La única vez que en la sección se indicó la persona responsable fue durante la transición, cuando se llamó *La escuela nueva en acción* y estuvo a cargo de Clotilde. [Aclaración: en base a mi archivo personal, puedo afirmar que *Didáctica práctica* salió hasta 1927. El año siguiente apareció *La escuela nueva en acción* con la firma de Clotilde G. de Rezzano. En 1930 la sección ya tenía el nuevo nombre *La escuela en acción*, nuevamente sin firma. Debido al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio causado por la pandemia del COVID-19, no he podido consultar el archivo para saber qué ocurrió en el año 1929, único año del que no poseo registro digital de la serie construida entre 1921 y 1940.]

⁵⁷ Antes había publicado un folleto titulado “Consejos a las futuras maestras” que compilaba sus discursos de cierre de ciclo lectivo del magisterio en el Normal 5 (Imprenta Coni, 1921), y una compilación de sus conferencias en la Universidad de La Plata, según la Biblioteca Nacional del Maestro de Argentina, en el marco de cursos de extensión universitaria para maestros de la provincia de Buenos Aires en 1928 (Imprenta y Casa Editoria Coni, 1928).

vivienda”, “El mar”, “Viajes: medios de transporte”). Guillén de Rezzano señalaba de la siguiente manera el objetivo del libro:

presentar una de las tantas formas que el sistema [por el método de los centros de interés], ya difundido por el mundo entero, puede tomar en las escuelas del Estado, en que es necesario proyectar luces nuevas en ambientes de la época anterior, conciliando las ansias del magisterio por renovar las prácticas docentes, con prescripciones reglamentarias añejas. (Guillén de Rezzano, 1958: 7).

El libro se publicó por primera vez en 1929 en Madrid, en la editorial de la Revista de Pedagogía comandada por Lorenzo Luzuriaga, y fue parte del catálogo que recuperó el español una vez exiliado en la Argentina, cuando formó parte de la Editorial Losada. La cantidad de reediciones de *Los centros de interés...* da cuenta de una gran circulación y presencia del libro en el mundo de la educación argentino a lo largo de una enorme cantidad de años: el libro llevaba publicadas en 1967 ocho ediciones. Esta producción estuvo acompañada por los libros destinados a la formación docente que la pedagoga publicó en otra de las editoriales con una importante presencia en el campo pedagógico argentino: la editorial Kapelusz. Allí, además de dirigir la colección *Biblioteca de cultura pedagógica*, fue autora, entre muchos otros, de trabajos como *Didáctica general y especial: para segundo año de las escuelas normales*; *Didáctica especial: para tercer año de las escuelas normales*; y *Los jardines de infantes: su origen, desarrollo, difusión: organización y métodos a través de sus creadores y divulgadores*⁵⁸; títulos aparecidos en las décadas del 30 y del 40 con sucesivas reediciones.

En síntesis, a partir de las trayectorias de José Rezzano y de Clotilde Guillén de Rezzano se puede ver cómo estos dos docentes ocuparon el lugar de pioneros en el proceso de renovación y modernización pedagógica en la Argentina. Sus fechas de nacimiento los ubicaban en una generación anterior a

⁵⁸ Según Mónica Fernández Pais, se trataba de “la más completa guía de la época” (Fernández Pais, 2018: 134) sobre quienes en la Argentina se conocían como los “precursores” de la educación inicial: Froebel, Montessori, Decroly, Agazzi.

la que mayoritariamente pertenecieron las figuras asociadas a la Escuela Nueva⁵⁹.

Clotilde Guillén y José Rezzano fueron pioneros, pero no fueron los primeros ni los únicos. Pedagogos anteriores a ellos, como Calos Vergara (1859-1929) o Pablo Pizzurno (1865-1940), provenientes del seno del normalismo, ya habían tenido un acercamiento a las ideas renovadoras, aunque sus posiciones encontraron resistencias en la burocracia oficial del Consejo Nacional de Educación. De hecho, en la figura de Carlos Vergara puede verse a un claro antecedente de la renovación pedagógica argentina (Puiggrós, 1990: 57), con sus propuestas de autogobierno infantil, entre otras medidas que tendían a “refundar el sistema educativo” (Arata y Terigi, 2011: 31). Pizzurno también fue receptivo a las innovaciones, especialmente a partir de conocer los sistemas didácticos europeos, convirtiéndose en un gran promotor del trabajo manual, en una “importante articulación con las ideas pedagógicas de la Escuela Nueva” (Pineau, 2013: 16). Otro pedagogo que debería ubicarse junto a José Rezzano fue Ernesto Nelson (1873-1959). Con sólo un año de edad de diferencia, Nelson fue un enérgico difusor de las ideas renovadoras, especialmente de la Escuela Activa conocida en Estados Unidos a través de la figura de John Dewey (Gagliano, 2017). Al igual que Rezzano, también tuvo un recorrido por la burocracia escolar, en su caso en el ámbito de la educación secundaria.

Hubo, entonces, importantes antecedentes que dan cuenta de las ideas renovadoras más allá de la figura de José y Clotilde Rezzano. Pero una serie de circunstancias posibilitaron que este matrimonio tuviera el lugar de referencia que alcanzó a partir de los años 20, circunstancias relacionadas a los lugares de responsabilidad institucional que ocuparon, como Inspector Técnico General de la Capital en el caso de José, y como directora de la Escuela Normal N° 5 en la misma ciudad en el caso de Clotilde. A diferencia de

⁵⁹ Según la caracterización que realiza Puiggrós en el Tomo III (referenciado en el capítulo 1 de esta tesis), las pedagogas que la autora ubica dentro de la “posición transgresora” nacieron (a excepción de Bernardina Dabat, nacida en 1889) después del año 1890: Celia Ortiz de Montoya en 1895, Olga Cossettini en 1898, Leticia Cossettini en 1904 y Rosa Ziperovich en 1913. Luis Iglesias, que también integra este grupo, en 1915. En la “corriente radicalizada”, Florencia Fossati era anterior al 90 (nació en 1888) y Jesualdo Sosa nació en 1905.

experiencias como las de Vergara o Pizzurno,⁶⁰ el contexto político, social y cultural fue favorable para las expresiones renovadoras y modernizadoras a partir del año 1916, en especial en la ciudad de Buenos Aires⁶¹.

2.2 El joven Mantovani: una biografía representativa de la nueva generación

Los orígenes de Juan Mantovani (Siede, 2012) estaban lejos de la Capital Federal: el pedagogo nació en 1898⁶² en el departamento de San Justo, una zona rural de la provincia de Santa Fe poblada por inmigrantes europeos. Allí estudió en una Escuela Graduada Provincial, y en 1910 tuvo la oportunidad de ingresar a la Escuela Normal Rural Mixta de San Justo, creada ese mismo año por iniciativa del ministro Rómulo Naón con un decreto del presidente Figueroa Alcorta⁶³. Se trataba de una iniciativa motivada por el crecimiento demográfico de las provincias y las zonas no urbanas alejadas de las capitales, por la necesidad de proveer maestros para las escuelas del interior, pero también por las preocupaciones de la élite “acerca de los efectos que traía aparejada la ola inmigratoria en la consolidación nacional” (Fiorucci, 2012)⁶⁴. La contracara del impulso centralista que caracterizó al sistema educativo argentino desde sus orígenes, fue un proceso de fundación de escuelas

⁶⁰ El capítulo cuatro hará mención al fallido intento de renovación de programas escolares por parte de Pizzurno, al frente de la Inspección Técnica General de la Capital durante la presidencia en el CNE de José María Ramos Mejía.

⁶¹ Es importante aclarar que no se puede hablar de un contexto homogéneo para todo el país. En muchos casos, el proceso modernizador y democratizador tardaría más tiempo en llegar, y en otros casos probablemente se pueda hablar de dinámicas propias asociadas a procesos regionales. Este último es el caso del Litoral, con sus epicentros en Paraná y Rosario, que dieron lugar a una fuerte presencia de pedagogas que adscribieron a las ideas de la Escuela Nueva: todas las pedagogas de la posición transgresora mencionadas en la nota al pie número 62 fueron santafesinas o entrerrianas.

⁶² Se toma la fecha de Isabelino Siede (2012), que concuerda con la fecha publicada por el diccionario *¿Quién es quién?* (op. cit.). Bentivegna (2007) adopta la fecha de 1896, que es la que figura la enciclopedia de Abad de Santillán (op. cit.).

⁶³ Fueron creadas cinco escuelas normales rurales, una de las cuales era la de San Justo (Rodríguez, 2020)

⁶⁴ La autora caracteriza a este proceso como de “apresurada ramificación del sistema de escuelas normales” (Fiorucci, 2012: 137), lo cual es un dato también importante para comprender la dimensión del sistema de formación docente en el momento en el que Mantovani y los pedagogos renovadores ingresaban a sus filas: para el año 1930, había un total de 85 Escuelas Normales entre las Provincias y los Territorios Nacionales.

normales en distintas poblaciones en las provincias, incluso las más pequeñas, que terminó configurando “una matriz federal y muy democrática en lo que se refiere al acceso” (Ibid: 139), democratización que favoreció, entre otros, a Juan Mantovani.

Habiendo comenzado su escolaridad en una escuela primaria provincial, tuvo que rendir un examen que le permitió ingresar al cuarto grado de la escuela de aplicación, lo que le permitiría continuar el curso normal, del que se graduaría como Maestro Rural en 1913 luego de cursar dos años de plan de estudios.

Pero Mantovani no sería el sujeto que proyectaba el Estado Nacional conservador en su política de apertura de escuelas normales en el interior del país, con el objetivo de atender la demanda de maestros rurales. Su afán por continuar los estudios pedagógicos lo llevó a trasladarse, al año siguiente de egresar como maestro rural, a la Capital Federal, en donde continuaría sus estudios en la Escuela Normal N° 2 Mariano Acosta para egresar en 1915 como Maestro Normal Nacional.

Mantovani fue un destacado representante del espiritualismo argentino (Bentivegna, 2012), cuestión que puede ser atribuida, entre otros motivos, a su paso por la Universidad Nacional de La Plata⁶⁵, en donde participó de la atmósfera antipositivista del reformismo platense (aunque en la facultad de Ciencias de la Educación en la que estudió, todavía era fuerte la impronta positivista de pedagogos como Rodolfo Senet y Víctor Mercante). Como señala Isabelino Siede, tanto “Alejandro Korn como José Ortega y Gasset se constituyeron en fuentes ineludibles de los aportes que Mantovani haría poco después a la pedagogía” (Siede, 2012: 15), fuentes de las que bebió ya nuevamente en la Capital Federal, en una Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires que respondía a las demandas intelectuales del movimiento reformista⁶⁶.

Si bien este recorrido académico (sumado a su participación en altos cargos de la función pública y en importantes proyectos intelectuales, como el

⁶⁵ Se graduó en 1918 como Profesor de Pedagogía y Ciencias Afines.

⁶⁶ De hecho, como plantea Siede, Mantovani estuvo entre la veintena de concurrentes al seminario que Ortega dictó en esa facultad en 1928.

Colegio Libre de Estudios Superiores) es central para comprender al pedagogo y a su época -especialmente en relación a los entrecruzamientos entre Escuela Nueva y espiritualismo- no se debe perder de vista su formación pedagógica inicial, producida en el clima de renovación impulsado por la Escuela Nueva. Su trayecto por la histórica Escuela Normal N° 2 de la Capital lo puso en contacto con la sociabilidad pedagógica y marcó su acercamiento al proceso de renovación que se gestaba esos años. Al poco tiempo de recibirse, Mantovani tuvo grados a cargo en la escuela de aplicación de esa institución: los archivos muestran que en 1917 el maestro santafesino ya realizaba suplencias de profesores titulares que entraban en licencia⁶⁷. De esta manera, se iniciaba su participación en esa sociabilidad en donde gravitaban José y Clotilde Rezzano, con una presencia temprana en la revista *La Obra*, y con un vínculo que se estrecharía luego, cuando Mantovani concursara para el cargo de Adjunto de la cátedra de Didáctica General de la Universidad Nacional de La Plata, cátedra en la que José Rezzano era titular. Ambos serían, también, autores de artículos en los *Cuadernos de temas para la escuela primaria*, publicación de la FaHCE de la UNLP.

En el análisis de los artículos que publicó Mantovani en *La Obra*, que se realiza a continuación, se procura mostrar los reflejos de esa atmósfera renovadora en la que se insertó el pedagogo luego de su llegada a Buenos Aires.

Su trabajo *Un derecho del lector* (Mantovani, J., 1922:4) se publicó en 1922, el segundo año de vida de la revista, en la sección Editoriales y Colaboraciones. Allí, el pedagogo aboga por una “educación mental del lector” que permita una lectura crítica de las obras escritas, para evitar lo que denomina un “vasallaje intelectual”. En definitiva, que la lectura fuera una posibilidad para que los alumnos/lectores desarrollaran el pensamiento propio. Para Mantovani, la enseñanza de las “cualidades externas u objetivas” de un texto, debía ser complementada con “los atributos internos o subjetivos” de la persona que realiza la lectura. El hecho de hacer énfasis solamente en las primeras generaba una falta de conciencia que para el pedagogo era un

⁶⁷ Primero reemplazó a Pedro Pascual Fernández y luego a Pedro L. Comi, profesores titulares de grado (Libro Copiador, 1917, Archivo Histórico Armenia Euredgian, Escuela Normal N° 2 Mariano Acosta).

resultado inevitable de “cierta pedagogía de otro siglo que se ha dado en aplicarla en el presente”. Tanto la escuela primaria como el colegio secundario debían llevar adelante esta tarea en la enseñanza de la lectura siguiendo un objetivo:

Este ramo, incluido en la mayoría de los planes de estudio de las escuelas de primera y segunda enseñanza, debe perseguir esta finalidad: liberar al estudiante de las interpretaciones del maestro, de manera que al penetrar en el fondo de lo que lee, lo haga a través de su modalidad espiritual y no de la ajena. (Mantovani, J., 1922:5).

De lo que se trataba era de modificar una situación en la que “la *imposición* del alcance y el sentido es característica cardinal de nuestra enseñanza, apegada a *procedimientos dogmáticos*”, con una lectura que, impartida de esa manera, anulaba “totalmente el criterio del estudiante” (ibid, destacado propio).

Unos años más tarde, Mantovani participaba en La Obra con un artículo de reflexión teórica titulado *No hay pedagogía sin cultura*. Se trata de un alegato contra la reducción de los problemas pedagógicos a la didáctica. Para el pedagogo, “la técnica de la enseñanza no debiera ser solo ese empirismo didáctico, sintetizado en reglas y pautas que han elaborado la costumbre y usos docentes” (Mantovani, J., 1925a:195), sino que debía prevalecer la observación de los niños en su individualidad y especificidad, porque en cada uno hay espontaneidad, indeterminación, y está “dotado de fondo y formas propias” (Ibid). En todo caso, esa didáctica tecnicista y metodológica debía dejar lugar a la reflexión sobre el problema educativo, reflexión que tenía por objetivo “sentar como ideal escolar un sistema que asegure la *indestructible unidad espiritual entre maestros y discípulos*” (Ibid, destacado propio). Práctica didáctica con un “fondo filosófico” para solucionar un problema humano desde la “didáctica ideal, que es la verdadera *teoría de la escuela*” (Ibid, destacado en el original).

Para Mantovani no se suprimía la necesidad de un método: “solo se quiere afirmar que, si a él le incumbe sepultar la rutina, no debe reemplazarla por algo equivalente, traducido en una especie de mecánica estricta y cerrada, evidente esclavitud, que ahogaría cualquier afán de libertad mental” (Ibid). No

había método infalible que pudiera anticipar “la espontaneidad [y] lo imprevisto” (p. 196) de los niños.

El “absolutismo didáctico” estaba vigente en las prácticas y usos escolares, y era posible encontrarlo “en las aulas de la escuela normal”. Y como consecuencia,

la escuela, morada de alegría, inquietud y vivacidad, se convierte en una expresión de inercia espiritual, y el maestro en una máquina que marcha sobre rieles preestablecidos e inmutables. Los niños y adolescentes, anhelosos de ser libres para manifestar sin reservas el ingenuo contenido de su vida interior, sienten la opresión de normas extremas, que en vez de guiar y organizar conscientemente, oprimen y destruyen las nacientes fuerzas del alma infantil. (Mantovani, J., 1925a:196).

El mismo año de 1925 se publicaba otro trabajo titulado *La pretendida educación de los sentidos*. Se trata de un artículo en donde Mantovani aprovecha una resolución de la Inspección Técnica General⁶⁸, para manifestar una posición crítica y realizar un cuestionamiento a la educación de los sentidos. Para el pedagogo santafesino, la educación de los sentidos era lo viejo, que retornaba por un llamado de la oficina de la Inspección Técnica.

Mantovani ve la necesidad de pronunciarse sobre el “tema de fondo”: partiendo de la idea de que la “*vida psíquica* constituye una indivisible unidad, [...] hablar de ‘educación de los sentidos’ es sencillamente fragmentar el proceso del conocimiento” (Mantovani, J., 1925b: 675, destacado original). Por lo tanto, la propuesta era hablar de “*educación mental* o, más ampliamente, de *educación espiritual*” (Ibid, destacado original), que debía superar a la teoría de las facultades intelectuales en la que se sostenía el sistema de las tres educaciones: intelectual, moral y física.

Luego, Mantovani realiza un breve recorrido histórico por las ideas filosóficas, partiendo desde el sensualismo y pasando por el empirismo de Locke que luego fue llevado a Francia por Voltaire y Condillac. Este movimiento, que en la educación fue interpretado por Rousseau y Pestalozzi, es el antecedente, señala Mantovani, del positivismo del siglo XIX, que

⁶⁸ En ese momento, la ITG estaba en manos de Mariano Arancibia.

“impregnó fuertemente con sus doctrinas al campo pedagógico” (Mantovani, J., 1925b: 676), con un predominio del objeto por sobre el sujeto y con un descuido del “alma humana”: “los sentidos como órganos receptores de las impresiones externas, recobran el mérito del siglo anterior, y la pedagogía hace de ellos en centro invulnerable de toda la actividad educativa” (Ibid).

Pero, advierte el pedagogo, las “fuerzas espirituales” comenzaban su restauración, con “tentativas afanosas que aspiran a librar el espíritu humano del sometimiento materialista y aplastante de las cosas” (Ibid), por ejemplo, desde una psicología que comenzaba a estudiar tanto lo consciente como lo inconsciente con las miras puestas en el espíritu y emancipada de la presión fisiológica.

El artículo estuvo motivado por el “pretendido material educativo” que la Inspección auspiciaba y exhibía. Ese material era el objeto de la crítica de Mantovani, sostenida con los argumentos teóricos aquí sintetizados. No sabemos exactamente de qué se trataba este material criticado, porque el artículo no lo describe, aunque es claro que no cumplía con la finalidad educativa buscada, porque era material “inerte y pasivo, falta de estímulo viviente y real” (Mantovani, J., 1925b: 677), diferente de las experiencias de la educación activa, que promovía la actividad mental como un proceso de formación espiritual. Y esa metodología debía ser transversal a todas las materias escolares:

La ‘intuición’, como la ‘acción’ en la primera enseñanza no pueden ser objeto de una materia especial que se llama ‘educación de los sentidos’, ‘lecciones de cosas’ o ‘enseñanza por el aspecto’, etc. La observación de las cosas y el trabajo directo del niño en ellas, es una condición general, aunque no absoluta, de la enseñanza (Mantovani, J., 1925b: 677).

Y esa enseñanza debía incluir excursiones, paseos (con fines preestablecidos, pero también sin ellos), visitas a jardines, bosques, ríos y montañas, e incluso la propia huerta escolar. Una enseñanza que no estaba garantizada por el “material artificioso” (Ibid) que promovía la Inspección Técnica, sino por una

escuela que “hace florecer la vida infantil en horas gratas de emoción, libertad y creación natural [...]” (Ibid).

En síntesis, vitalizar la escuela era

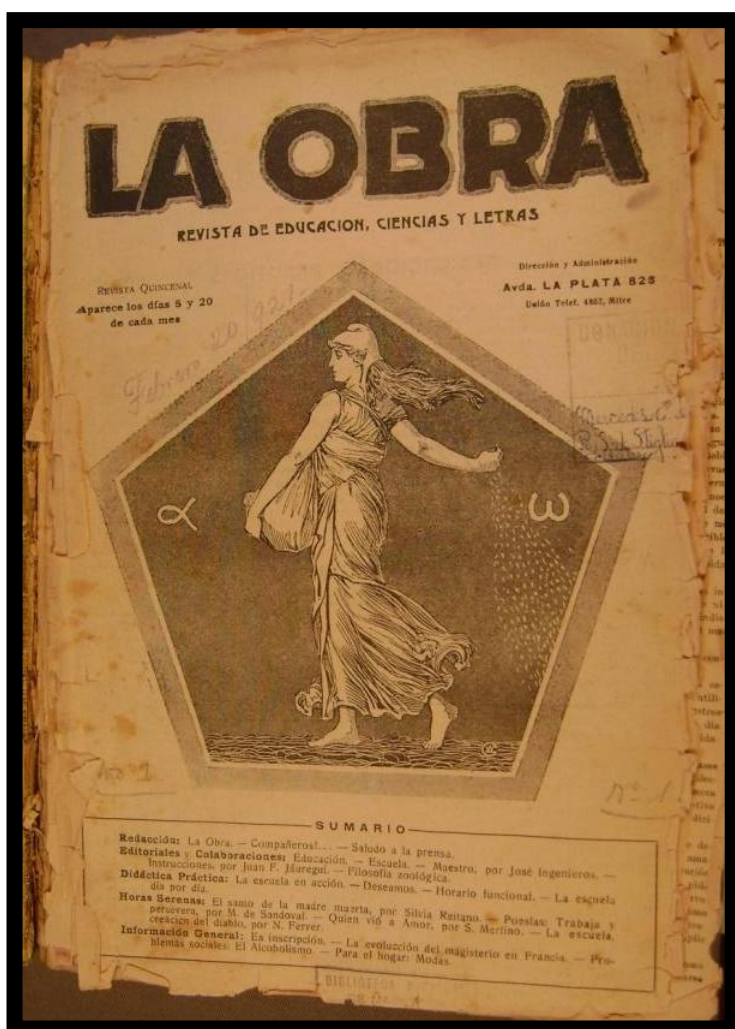
el ideal pedagógico más sonoro de la hora actual. Procurar que la escuela entre en la naturaleza, y que ésta penetre como una lluvia intensa y purificadora en las aulas, es sencillamente sentar las bases fundamentales de una moderna tendencia, cuya iniciación entre nosotros no puede esperar más tiempo si no queremos caer en el retardo (Ibid).

Mantovani era contrario a la “educación para la vida”, tal como la habían planteado Spencer y Herbart porque, según él, era una educación que ignoraba la especificidad de cada etapa de la vida. En especial, apuntaba sus dardos sobre la doctrina de Herbart, doctrina que “no le preocupa el niño sino como aprendiz de adulto” (Mantovani, J., 1928), y que estaba basada puramente en el intelecto. Por eso el herbartismo debía ser superado, proceso que estaba en marcha de la mano de las nuevas teorías pedagógicas que encontraban en Pestalozzi y en Fröebel sus antecedentes. La educación nunca puede ser “de afuera hacia adentro”, porque no se puede pretender crear al alma humana. Y en ese punto es en donde las ideas de Mantovani confluyen con el escolanovismo espiritualista. Porque, retomando a Montessori, el alma humana no es sino una creación de Dios, aunque Mantovani se alejara de las posiciones doctrinarias, entre las que se encontraba la religiosa, y se alineaba con un ideal humanista contrario a todo tipo de materialismo así como de ideales parciales. Desde esa perspectiva de una cultura humanista, la educación debía llegar al espíritu del Hombre para formarlo como una totalidad, a través de un proceso activo, libre y creador guiado por el ideal universal (Mantovani, J., 1928).

En síntesis, en este breve recorrido por la producción intelectual del joven Mantovani publicada en la revista La Obra durante la década de 1920, se muestra la pertenencia a una sociabilidad pedagógica renovadora que lo recibió a su llegada a Buenos Aires, cuando cursó estudios en la Escuela Normal N° 2 Mariano Acosta para recibirse de profesor normal nacional. Ideas que se originan en las propuestas de la Escuela Nueva, y que están presentes

en cada uno de sus escritos junto con los dos ejes que vertebraron su pensamiento: el espiritualismo, en la unidad espiritual entre maestros y discípulos; y el liberalismo, en el afán de búsqueda de libertad mental y espiritual.

3. La revista La Obra



Las revistas culturales son, pues, un modo de organización de la *intelligentsia* y engendran microclimas propios. A través de ellas pueden seguirse las batallas de los intelectuales (libradas por lo general dentro de la propia comunidad intelectual) y hacer el mapa de la sensibilidad intelectual en un momento dado. (Altamirano, 2013: 140)

Portada del primer número de la revista La Obra, año 1921

3.1 Los orígenes de la revista en el seno del normalismo

Con regularidad quincenal e impresa en la Capital Federal, La Obra, “revista de educación, ciencias y letras” (como indica su lema) comenzó a circular en el año 1921 y pronto cubrió una parte importante del territorio nacional, siendo la “publicación que leía la mayor parte de los maestros del país, siguiendo sus ‘recetas’ pedagógicas” (Puiggrós, 1993: 198). Ya desde su nombre, remite al maestro como un “obrero de nobles designios”⁶⁹ con un saber específico, una técnica. Nacida en un contexto de modernización, esta revista fue parte de un universo de revistas culturales y literarias de la cultura argentina de los años veinte y treinta (Sarlo, 1992), en sintonía con un proceso de innovación técnica que permitió imprimir publicaciones de gran tirada y a precios accesibles para el gran público. Uno de sus principales atractivos era su sección didáctica que brindaba a los maestros una “didáctica práctica desarrollada de acuerdo con métodos activos, simples y rápidos para las escuelas urbanas y rurales” (La Obra, 1921, Año 1, N° 1: 9). Era, en definitiva, una herramienta para que los maestros pudieran perfeccionar su tarea, su obra: “la revista La Obra, con su afán práctico y la preparación del docente para la tarea concreta en el aula se convirtió en la lectura de los docentes asociados a la masificación del sistema educativo [...]” (Finocchio, 2009: 129).

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 público estatal a lo largo y ancho del país, sosteniendo una pedagogía normalista desplegada en los núcleos de esa matriz escolar que eran las Escuelas Normales. Entre las condiciones de posibilidad para que surgiera este emprendimiento editorial tuvo un rol fundamental el Estado, avanzando con 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 oficialmente que extendiera el brazo de la escolarización hacia la mayor cantidad de territorios posibles, siguiendo con el mandato fundacional sarmientino. A partir de esas usinas de ideas pedagógicas que

⁶⁹ La frase pertenece al himno de la Escuela Normal Mariano Acosta, escrito por el docente de la Escuela Arturo Marasso en 1924.

eran las escuelas normales el campo pedagógico fue ganando volumen en un proceso de especialización y profesionalización. No es ninguna casualidad entonces, que La Obra surgiera del seno de la Escuela Normal N° 2 de la Capital (Finocchio, 2009: 93).

El compromiso del normalismo con la pedagogía como forma de intervención social está presente en el espíritu fundacional de la revista. Por eso, intentó abstraerse de discusiones que no le eran ajenas, pero que se daban en otros campos:

La Obra es un periódico independiente. No está ligado a partido político alguno. No hace cuestiones políticas ni religiosas. Pueden, por consiguiente, abonarse tranquilamente los maestros, cualquiera fueran sus ideas, seguros de encontrar en la publicación, además de una serena y valiosa información didáctica (profesional) la defensa objetiva de los intereses de la escuela. (La Obra, 1921, Año 1, N° 1: 3).

Por otro lado, si bien es preciso señalar que el factor estatal fue central para la expansión de este emprendimiento editorial, el mismo surge como iniciativa de la sociedad civil, por fuera de cualquier órgano oficial. El Estado estaba omnipresente. Por el proceso de expansión escolar, pero también por el hecho de que el público de la revista y los miembros que desarrollaron este emprendimiento editorial fueron todos agentes estatales: maestros/as, directores/as, inspectores/as escolares. Sin embargo, a nivel oficial ya existía una publicación periódica que representaba a la voz del Consejo Nacional de Educación: El Monitor de la Educación Común. En el caso de La Obra, la política editorial de la revista no se subordinaba a ninguna instancia oficial. Dependía, exclusivamente, de la voluntad del grupo de personas que la llevaban adelante: un punto de intersección entre Estado y sociedad civil.

Otro actor fundamental para comprender el surgimiento de esta revista fue la jerarquía docente, los inspectores, que venían desarrollando un trabajo pedagógico desde hacía ya varias décadas (Dussel, 1995; Legarralde, 2007; Teobaldo, 2011). Fueron un eslabón fundamental en la cadena de transmisión que iba desde la máxima autoridad educativa a nivel nacional, el Consejo Nacional de Educación, y las escuelas de los territorios más alejados del centro

político que era la Capital. Pero su función no solamente tenía que ver con inspeccionar que maestros/as y escuela se adecuaran a las reglamentaciones, sino que muchas veces el inspector hacía de su trabajo lo que hoy podríamos denominar como formación en servicio, continua o situada, acompañando pedagógicamente a los docentes, y relacionándose tanto con los alumnos como con la comunidad educativa de las escuelas (Teobaldo, 2011). De esta manera, no solamente funcionaban como una cadena que transmitía desde arriba hacia abajo, sino que también elaboraban propuestas a partir de su propio trabajo y muchas veces, esas propuestas eran sistematizadas y escritas. De hecho, la revista La Obra fue una herramienta de divulgación de esas ideas propias, pensamientos, reflexiones y propuestas, destacándose la presencia de inspectores, quienes dirigieron la revista o fueron parte de su comité editorial, como José Rezzano o José Mas, por poner dos ejemplos. La revista conformó, entonces, una posibilidad para que este sector del campo pedagógico expresara sus ideas.

Por último: las y los docentes. Agente central en el proceso de escolarización, sin su participación no hay posibilidad de pensar un sistema educativo. Por esa razón, una de las principales tareas en la década del 80 fue la de formar docentes en instituciones destinadas para tal fin, las Escuelas Normales, con el objetivo de reemplazar a los maestros espontáneos por maestros titulados. Para el año 1921, cuando se fundó la revista, puede afirmarse que este proceso estaba consolidado, por lo cual el número de maestros y maestras formados por la horma estatal era realmente extenso. Es importante tener esto en cuenta a la hora de pensar las condiciones del surgimiento de La Obra. La revista estaba destinada a esas/os docentes, ese era su público. Los “queridos camaradas dispersos y semidesterrados” (La Obra, 1921, Año 1, N° 1: 3) que en la soledad de los territorios profundos encontrarían en La Obra un acompañamiento en la tarea de educar. En ese sentido, la relación es horizontal, la revista le hablaba al/la maestro/a como le hablaba a un igual: en su primer número, la apelación al maestro se hace como “compañero”, compañeros “trabajadores del espíritu” alineados bajo la consigna de educar para civilizar, fundamento normalista que no estaba puesto en duda. La impronta de la escuela era la impronta de la razón, que llevaba las

luces para erradicar la ignorancia. Pero lo que iba a entrar en discusión, era el “cómo”. Y en eso La Obra, ciertamente, tuvo mucho para decir.

El análisis en términos cuantitativos de la llegada de La Obra al magisterio no carece de dificultad, ya que la propia revista no aporta información editorial que nos permita conocer la cantidad de ejemplares impresos o los lugares exactos del país en los que se la leía. Por eso, hay que acudir a otro tipo de datos. Por ejemplo, la información sobre los representantes de la revista en el interior del país ofrece un panorama bastante preciso acerca de su circulación nacional. En su primer año de vida, eran 47 representantes distribuidos en 15 territorios nacionales y provincias. Cuatro años después, para el año 1925, 106 mujeres y hombres garantizaban la presencia de la revista en 20 jurisdicciones (entre territorios nacionales, provincias, y la Capital Federal). Además, se sabe que era una publicación quincenal que sólo interrumpía su tirada en el mes de enero, por lo que la cantidad de números editados por año superaba los veinte.

A falta de datos exactos sobre La Obra, es útil por lo menos conocer cuál era la magnitud de maestros y maestras en esa época, potenciales consumidores de la revista. Si en el año 1892 había un registro de 7054 maestros, de los cuales sólo 1704 poseían título, esa cifra aumenta exponencialmente para el año 1930, cuando las escuelas normales habían expedido la cantidad de cincuenta mil diplomas entre maestros y profesores (Fiorucci, 2014), que se insertaban en un total de 10063 escuelas primarias estatales, un número realmente grande, incluso comparado con países como México o Estados Unidos.

3.2 La Obra, forma y contenido

El primer número recorta un plano rectangular en el espacio, tal como se espera del formato tradicional de una revista. Razones relacionadas con las políticas de archivo (por lo menos, del archivo que se conserva en los fondos de la Hemeroteca de la Biblioteca Nacional del Maestro) no nos permiten conocer sus cubiertas, su portada ni su contraportada: todos los números publicados durante un año están encuadernados sin sus tapas en un mismo

tomo, grueso y de tapas duras. Cuando se levanta esa tapa dura, todavía unida a un lomo más que gastado, ajeado, se divisan las páginas amarilleadas de ese primer número, más que ajeadas, muy percutidas por el paso del tiempo y con sus bordes carcomidos. El estado de conservación de esas páginas invita a pensar en la enorme cantidad de veces en que se habrán repasado a lo largo de los años.

En la primera página que encontramos en esta encuadernación, aparecen datos que, se infiere, también estuvieron presentes en la portada (al menos el nombre de la revista y su subtítulo): *La Obra. Revista de educación, ciencias y letras*. Esta primera página informa también sobre la periodicidad con la que aparecía la revista (“quincenal, los días cinco y veinte de cada mes”), el lugar físico en el que se encontraba la Dirección y Administración (Av. La Plata 828) y su número telefónico. Todo esto, en el tercio superior de la página.

En el centro, ocupando la mayor parte, atrae de inmediato la atención un dibujo. Se trata de una figura geométrica, un pentágono, que se recorta del fondo de la hoja con un borde gris, y al interior de ese borde aparece una figura femenina, representativa del arte clásico. La mujer está de perfil, caminando descalza sobre la tierra. Un vestido la cubre hasta los tobillos, pero sus brazos están desnudos: esa desnudez nos permite apreciar con mayor detalle la acción que realiza esta mujer al caminar. Está sembrando. El brazo izquierdo sujeta firmemente, contra el cuerpo, a la altura de la cintura y contra su vientre, un pesado saco de semillas, mientras que el derecho deja caer un puñado de ellas. El vestido ondea hacia atrás en su parte más suelta, a la altura de los tobillos. Es un indicio del movimiento que se suma a la visión de un pie más adelante que el otro. En que va adelante apoya su planta en el suelo por completo, mientras que el que está por detrás sólo apoya sus dedos. No hay dudas de que camina. La idea del movimiento se completa con el cabello de esta figura femenina, que también ondea hacia atrás. Hay avance, movimiento hacia adelante. Respecto de su cabellera, hay un elemento que no pasa desapercibido: la cabeza está cubierta por un gorro frigio, insignia de la libertad. Dentro del pentágono, en un meridiano imaginario, vemos también dos

letras en minúscula del alfabeto griego⁷⁰ que refuerzan la estética clásica: alfa (a la izquierda, por delante de la figura) y omega (a la derecha, por detrás de la mujer). Por último, en el ángulo inferior izquierdo, con un mayor esfuerzo visual, se identifican dos letras (G, W) que, unidas en una especie de símbolo, componen la firma del autor del dibujo. En el tercio inferior, por debajo del pentágono y ocupando el lugar menor en la página, un recuadro contiene el “sumario”, que en letras pequeñas informa el contenido de la revista.

En el reverso de esta primera página hay otro dibujo, bajo el título de *Aplicaciones prácticas*: un tetraedro, que el lector, maestro o maestra, debe recortar y pegar en cartulina, para obtener así este cuerpo geométrico de cuatro caras triangulares, material didáctico para utilizar en el aula.

La siguiente página nos repite nuevamente la misma información que en el tercio superior de la primera, pero ahora además sabemos que es el Año 1, el Número 1, y que la fecha y lugar de publicación fue en Buenos Aires, el 20 de febrero de 1921. Por debajo de este encabezado hay una breve descripción de la revista, y una nota de redacción que interpela a los *Compañeros!* (ese es su título), futuros lectores de la misma.

Luego, las notas: editoriales y colaboraciones, la sección *Didáctica práctica* con sus *Actividades día por día*, para orientar al trabajo docente en el aula según los programas escolares. La sección *Horas serenas* presenta lecturas para los momentos de descanso luego de la jornada escolar, aunque también hay una sección *Para el hogar* que presenta *Crónicas de moda* fechadas en París en las que la revista “quiere ofrecer a sus distinguidas lectoras esta página de novedades”. La sección de *Información general* orienta en las tareas administrativas del inicio del año escolar, y comparte una nota sobre *La evolución del magisterio en Francia*. Por último, las Notas de administración anuncian los convenios de la revista con comercios en los que se obtienen descuentos para los abonados, las formas de adquirirla, los agentes y los corresponsales, y lo más importante, que se destaca en sendos

⁷⁰ Alfa y Omega son la primera y la última letra del alfabeto griego. Utilizadas por el catolicismo temprano como forma de referirse tanto a Dios como a Jesús, como el principio y el fin de todas las cosas, la expresión “alfa y omega” se popularizó con ese significado: principio y fin.

recuadros rectangulares: los precios para la suscripción de los lectores, y el cupón para enviar por correo la solicitud.

Con modificaciones menores, esta estructura es la que se mantuvo a lo largo del período que aborda esta tesis. A continuación se realiza una breve síntesis de las principales secciones y sus modificaciones (sin pretensión de exhaustividad, tarea que debería ser abordada en futuras investigaciones).

La sección *Informaciones y comentarios*, presente durante todo el período, consistía en información de interés para el gremio docente: cuestiones salariales, información para el cuidado de la salud y sobre planes sanitarios para docentes, etc. Incluyó la subsección *Los intereses del magisterio* (que para 1924 ya era una sección aparte), con notas diversas como, por ejemplo, sobre un proyecto de cooperativa de consumo entre maestros; sobre la necesidad de implementar el escalafón docente, o incluso una titulada *El Consejo Nacional de Educación desprecia a los maestros*;

En 1922 aparecía la sección *El comentario de hoy*, con comentarios con opinión editorial (sin firma) sobre temas de educación en general (por ejemplo, *Un peligro cercano*, que alerta sobre un desfile militar en Brasil en el que participaron niños en edad escolar uniformados; o una reseña sobre el *Congreso Americano del niño*); o notas con firma sobre, por ejemplo, *La enseñanza complementaria* o las excursiones escolares.

En la sección *Editoriales y colaboraciones* aparecía, por ejemplo, el trabajo *Orientaciones y organización de la escuela moderna*, presentado por el maestro Luis Borruat al Congreso Americano del Niño de 1922 en Río de Janeiro; la nota editorial *La reforma educacional y las Escuelas Normales*; o la que llevaba por título *Lo que unificaría al magisterio*, firmada por Julio R. Barcos. También había firmas de pedagogos extranjeros, como en el caso de Kerschensteiner, quien publicó un artículo titulado *La escuela del trabajo*.

En la sección *Didáctica Práctica*, aparecían las voces de los protagonistas de la cotidianeidad escolar, sean inspectores, directores o docentes, aunque también era la vía a través de la cual la revista se dirigía directamente a ellos, expresando sus propias ideas para ser transmitidas a estos agentes. También presentaba diversos comentarios sobre didáctica,

desde la perspectiva renovadora a la que adscribía la revista, por ejemplo, sobre *La vida en la escuela. El programa escolar*. O también, podía aparecer una nota sobre *Las escuelas nuevas, según Ferrière*, o sobre *El método Decroly*, junto con información sobre *La segunda reunión de los inspectores técnicos* presidida por el Inspector Técnico General José M. Plá.

La sección *Bibliografía*, con comentarios bibliográficos, luego adquirió los nombres *Libros recibidos* y *Notas bibliográficas*, la tradicional sección de las revistas en la que se da cuenta de las novedades editoriales.

Durante los años 20 también hubo secciones como *La Escuela en el extranjero*, con notas como *La escuela primaria en Suecia*, *Sobre la escuela del trabajo*, *La radiotelefonía en las escuelas*, o *Programa tipo de las escuelas belgas*.

El año 1928 apareció la sección *La Escuela Nueva en Acción*, a cargo de Clotilde Guillén de Rezzano. La primera experiencia se presenta con el título *Un ensayo argentino*, y trata sobre el desarrollo de actividades de enseñanza del Departamento de Aplicación de la Escuela Normal N° 5 de la Capital, bajo la dirección de Clotilde. En las siguientes publicaciones apareció como subtítulo *Contribución Argentina a la Realización de la Escuela Nueva*. Esta sección reemplazaba a *Didáctica práctica*, y estaba complementada con otra llamada *Centros de interés*, con distintas propuestas para aplicar el método decroliano, que era uno de los pilares en los que se basaba la experiencia de Clotilde en el Normal 5. En 1930 cambia el nombre de la sección nuevamente, perdiendo el término “nueva”, quedando como *La Escuela en Acción*, con su apartado *Sugestiones para el trabajo diario*.

También en 1928 apareció la sección *Por las Escuelas Activas de Buenos Aires*, en la que aparecían relatos sobre el trabajo cotidiano de escuelas primarias de Buenos Aires que aplicaban la metodología renovada.

Cabe destacar que en 1928 el director fue José Rezzano, en un período en el que se concretaba el acercamiento de la revista como órgano oficial de la Liga Internacional para la Educación Nueva. De esta manera, y como se puede ver con las secciones presentadas, la revista parecía explicitar aún más su pertenencia al movimiento de la Escuela Nueva.

En el año de 1931 surgió una nueva sección titulada *Notas sobre Historia de la Educación*, con artículos sobre “Francisco Rabelais”, “Miguel de Montaigne” y sus ideas pedagógicas, “Un capítulo sobre Rousseau”, “Pestalozzi”, “Herbart”, y hasta unas tituladas “Cómo se matan las almas en la escuela”. También se sumaba la sección *Nuestros Lectores*⁷¹.

En 1933 volvía a aparecer una sección a cargo de Clotilde: *Aspectos y Prácticas de la Escuela Activa*, complementaria de *La escuela en acción*, y que fue presentada por la revista de la siguiente manera:

Defiriendo a una solicitud nuestra, la distinguida maestra doctora Clotilde Guillén de Rezzano publicará en cada número de LA OBRA diversos trabajos de divulgación de prácticas de la Escuela Activa, campo en el cual tiene ella adquiridos bien ganado prestigio y notoria autoridad. Con estas páginas y con las que en la sección Didáctica de la revista dedicamos también a la empresa renovadora del trabajo escolar, ahondamos en el surco ya abierto de la reforma educacional argentina y continuamos colaborando con la nutrida falange de maestros que en el país se preocupan por mejorar el rendimiento de nuestras aulas. Y quede expresado, además, nuestro agradecimiento a la señora Rezzano por la valiosa contribución que nos allega y la compañía con que nos honra” (La Obra, 1933, Año 13, N° 1: 3).

En 1934 tomaba relevancia la voz oficial del CNE, que adquiriría un lugar en la sección *Resoluciones oficiales de importancia*.

Por último, un elemento indispensable cuando se habla de prensa diaria y periódica: las publicidades. La revista ofrecía una extensa gama de productos y servicios que podían llegar a ser de interés de los/as docentes, relacionados tanto con su actividad profesional como con su vida privada: instrumentos musicales, libros de lectura y manuales escolares, cigarrillos, sociedades de crédito, librerías, casas de ventas de muebles y artículos para el hogar,

⁷¹ La sección se presentaba de la siguiente manera: “para responder al creciente interés que nuestros lectores demuestran por exponer ‘casos y cosas’ que ocurren en las escuelas, hemos creado esta nueva página de la revista, que mantendremos en todos los números, en la que transcribiremos lo que nos escriben los colegas y corresponda insertar en ella. Sólo indicaremos el origen o el autor de las exposiciones que publiquemos cuando el firmante nos autorice expresamente para hacerlo”.

elementos didácticos para las escuelas (desde gabinetes de química hasta cinematógrafos), casas de ropa, artículos de librería, y servicios de profesionales de la salud y abogados.

En síntesis, una estructura que se mantuvo, a grandes rasgos, durante todo el período: una sección con la voz editorial con la posición que le interesaba transmitir a la revista, o con colaboraciones de maestros allegados, en donde los temas eran múltiples, pero predominaba una difusión del mensaje pedagógico renovador. La otra gran sección, que con algunas modificaciones se mantuvo en el tiempo, fue la de la *Escuela día por día*. Era la sección más importante para las maestras y los maestros que consumían la revista, porque allí encontraban soluciones para el trabajo cotidiano en el aula. La Obra insertaba en ese espacio una introducción en donde abordaba un tema pedagógico o didáctico desde una perspectiva teórica, antes de los elementos prácticos de la sección. Se desarrollaba una línea editorial, se sentaban posiciones y se difundían y defendían iniciativas propias, como en el caso de las modificaciones de los programas escolares. Por último, la sección *Informaciones y comentarios* concentraba las cuestiones gremiales pero también transmitía información sobre las medidas oficiales tomadas por el CNE y la posición de la revista frente a las mismas.

Para cerrar este apartado, una breve mención sobre las personas que formalmente ejercieron la administración o dirección de la misma, a las que ya se hizo referencia en la primera parte de este capítulo, como integrantes de la nueva *sociabilidad pedagógica*. Frente a la escasez de información oficial, más allá de las portadas en donde se indicaban los nombres de los directores o administradores, es de utilidad la información publicada en la *Sección oficial* de la revista *El Monitor de la Educación*. Allí, en el número 672, publicado el 31 de diciembre de 1928, se menciona el expediente 23349 – I. – 1927; con los siguientes dos artículos:

1° Manifestar al Inspector General de Territorios don Próspero G. Alemandri y al Inspector Sumariante don Armando Aragón, que el Consejo se complace en saber que los señores Juan Franchi, José Mas y Luis Arena, miembros responsables de la revista “La Obra”, han resuelto rectificar públicamente en el próximo número de este órgano los

conceptos ofensivos del artículo aparecido en el número del 31 de Octubre último con el título “En los dominios de señor Alemandri, Notas del Ambiente”. 2° Ordenar la devolución al Inspector General Sr. Alemandri de las cartas de fs. 4 a 6 y 8 y 9 del expediente, debiendo la Secretaría intercalar copias en substitución. (El Monitor, Nro. 672: 418).

En definitiva, se trata de un expediente administrativo sobre un conflicto puntual, pero que es de utilidad, por lo menos, en dos sentidos. Por un lado, es una de las pocas fuentes que, además de la propia revista La Obra, da cuenta de cierta información oficial sobre esa revista. Cuando el Consejo Nacional de Educación tuvo que referirse a los responsables de la misma, lo hizo mencionando a las tres personas (Franchi, Mas y Arena) nombradas en el expediente. El año 1927 es el único de la serie 1921-2936 en el que la revista no comunicó en su página editorial la información sobre la persona que ejercía la administración y dirección. Luis Arena había ejercido ese cargo antes de 1927, y Mas y Frenchi nunca figuran en la serie en ese rol. Además, recién en 1932 la revista informa que la dirección está ocupada por más de una persona. En los once años anteriores, la administración siempre estuvo a cargo de una persona, por eso es llamativo que el CNE refiera tres nombres en vez de uno.

Por otro lado, es importante remarcar que, por decirlo de alguna manera, la “jurisdicción” a la que se sometía la revista era la del CNE. Si bien se trataba de un emprendimiento privado, la información que transmitían sus páginas estaba en relación con las políticas educativas de ese Consejo. Además, en su calidad de docentes, las personas que componían la revista dependían, en su accionar profesional, de la autoridad del Consejo. En síntesis, esto quiere decir que el CNE guardaba cierto poder, a través de la posibilidad de sancionar a los maestros que formaban parte de La Obra, de regular -de alguna manera- que la revista se mantuviera dentro de ciertos límites.

La Obra			
Año	Número	Denominación del cargo	Nombre y Apellido
1921	1,2	No se indica	
	3	Administrador	Luis Cirioli
	6	Administrador	Luis Arena
1922	24	Administrador	Luis Cirioli
	Desde el 32, por todo el año	Administrador	Luis Arena
1923	Todo el año	Administrador	Luis Arena
1924	Todo el año	Administrador	Luis Arena
1925	1 al 6	Administrador	Luis Arena
	Desde el 7, por todo el año.	Administrador	Eugenio Mariani
1926	Todo el año	Administrador	Eugenio Mariani
1927		No se indica	No se indica
1928	1	Secretario general	Luis Arena
1928	Desde el 2, por todo el año.	Director	José Rezzano
1929	Todo el año	Administrador	Eugenio Mariani
1930	Todo el año	Administrador	Eugenio Mariani
1931	Todo el año	Administrador	Eugenio Mariani
1932	Número 1 al 11	Dirección	José Mas-Prudencio Oscar Tolosa
1932	Número 1 al 11	Administración	Julián Musmanno
1932	Desde el 12, por todo el año	Dirección	Prudencio Oscar Tolosa
1933	Todo el año	Dirección	Prudencio Oscar Tolosa - Julián Musmanno
1934	Todo el año	Dirección	Prudencio Oscar Tolosa - Julián Musmanno
1935	Todo el año	Dirección	Prudencio Oscar Tolosa - Julián Musmanno
1936	Todo el año	Dirección	Prudencio Oscar Tolosa - Julián Musmanno
Nueva Era			
Año	Número	Cargo	Nombre y Apellido
1926	Suplemento de La Obra	-	-
1927	Tirada independiente	Director	José Rezzano

Cuadro con los nombres de los responsables de La Obra y Nueva Era, elaboración propia.

3.3 Las nuevas posiciones pedagógicas a través de La Obra

Entre los muchos ejemplos que podrían tomarse, la editorial titulada *¿Por qué no escriben nuestros profesionales?*, publicada el 20 de agosto de 1922 en el N° 36, es una muestra del lugar desde el que la revista posicionaba su discurso: entre el mandato de una conducción moral, política y administrativa del cuerpo docente (derivada de la formación de muchos de sus miembros, y de sus carreras como inspectores) y una defensa corporativa de los intereses del magisterio desde una orientación gremial que buscaba influir en las decisiones oficiales. Otro elemento, que no está presente en esta nota editorial, corresponde a la divulgación de los principios de la reforma pedagógica y a las propuestas para su introducción en el sistema escolar oficial.

La respuesta a la pregunta sobre los motivos por los cuales los maestros no escribían (y es importante destacar aquí la utilización del término profesionales para referirse a los maestros, además de que en este caso el masculino está utilizado como representativo del género femenino), tenía que ver con la “falta de estímulo”⁷². El diagnóstico era que “los maestros en general leen poco, nada o casi nada. No hay en verdad un afán común y fuerte por aumentar la ilustración, ni siquiera por perfeccionar los conocimientos técnicos de la profesión elegida”. Se afirmaba que la mayoría “da por satisfecha su preparación lograda en las aulas de la escuela normal”, lo cual generaba una “falta de progreso cultural en el magisterio” que tenía por consecuencia “la pobreza lastimosa de producción intelectual en los miembros del mismo”. Aquí, la voz que parece expresarse es la de los inspectores cuyo deber es la conducción del sistema.

Sin embargo, una vez planteado el problema, que señala el rumbo que debería tomar un cuerpo docente en el marco de un sistema escolar a la altura del progreso cultural, la revista ubicaba como motivo de un “magisterio paupérrimo en producción”, a la falta de estímulos. Entre los docentes había “excelente materia de donde podría obtenerse plétora de escritores. Lo que

⁷² El argumento está ilustrado con el caso de “la señorita Alcira I. Dávila Soto”, que fue autora de dos obras (una *didáctica* y su complemento, un libro de lectura), lo cual la llevó a realizar un pedido de ascenso de categoría al CNE que no le fue otorgado.

falta es el estímulo”, ya que “todos los maestros están en condiciones de estudiar, de investigar, de reflexionar, de producir”. La voz de la revista mantenía una cuidada reivindicación del colectivo docente, procurando no cargar las responsabilidades en los colegas, en definitiva, los lectores y compradores de la revista. Y era clara en manifestar las responsabilidades: las autoridades escolares. Así, la nota cerraba con un pedido al presidente Interino del CNE⁷³ para que reactivara un proyecto que él había presentado siendo vocal del Consejo sobre “bonificación para los maestros”⁷⁴ que se distinguen por sus obras, publicaciones o escritos”⁷⁵. En síntesis, una conducción moral y una reivindicación del colectivo docente desde una visión corporativa y gremial⁷⁶, y una posición tanto de confrontación como de diálogo con las autoridades educativas nacionales del CNE.

En el primer apartado de este capítulo, en el recorrido sobre las biografías de José Rezzano y Clotilde Guillén de Rezzano fue realizada una síntesis de sus contribuciones a La Obra, para mostrar la cercanía de estos dos personajes con este proyecto editorial. Este apartado muestra el lugar que la revista le otorgaba a la figura de José Rezzano como referente del movimiento renovador. Lamentablemente, como ya se ha señalado, no es abundante la información con la que contamos para establecer cómo fue que se realizaron los contactos, cuáles eran esas formas materiales de la sociabilidad. Pero a partir de la reconstrucción de los discursos que se manifiestan en La Obra, es posible sostener la hipótesis de la conformación de una sociabilidad que tuvo a esta revista como eje central y a Rezzano como referente principal.

Entre la información con la que disponemos, sabemos que José Rezzano tuvo una carrera por el escalafón docente que lo llevó a ser inspector de distrito (en 1914 era el inspector del Consejo Escolar N° 5 y en 1915, del

⁷³ La presidencia interina era ejercida por Jorge A. Boero.

⁷⁴ Vale la mención al hecho de que el administrador de la revista, en este número, era Luis Arena, maestro que ya fue mencionado en el apartado anterior y que se destacó, más que por su carrera en la jerarquía docente, por su prolífica producción de libros de lectura para la escuela primaria y de pedagogía para la formación docente.

⁷⁵ Todas las citas textuales corresponde a: La Obra, 1922, Año 2, N° 36: 3.

⁷⁶ Si bien es un tema que excede las posibilidades de esta tesis, me parece importante dejar mencionado que la revista realizaba una enérgica defensa de la agremiación del magisterio. Es uno de los tantos ejemplos la nota *El gremialismo en el magisterio*, en donde se lamentan por el fracaso de las iniciativas gremiales de la *Liga Nacional de Maestros* y la *Confederación Nacional de Maestros*. La revista augura un futuro con proyectos de agremiación viables y duraderos (La Obra, 1922, Año 2, N° 36: 9).

Consejo Escolar N° 20), y luego, Inspector Técnico General de la Capital. Esta última era la función que ocupaba en 1921, año en que comenzó a publicarse La Obra, impulsada por un grupo de docentes entre los que no estaban (según las pocas fuentes disponibles citadas) ni José Rezzano ni Clotilde Guillén de Rezzano. Sin embargo, como ya se señaló, es destacable la presencia que ambos tuvieron durante el primer año en el que la revista comenzó a publicarse.

Lo otro que sabemos, es que durante ese primer año, el cargo de administrador de la revista estaba ocupado por Luis Arena. No hay más información que esa. Es el único nombre que aparece como asociado a la conducción de este proyecto editorial. De Luis Arena podemos decir que, al igual que José Rezzano y que el grupo iniciador de la revista, también se egresó como maestro normal en la Escuela Normal N° 2 de la Capital, varios años después de que lo hiciera Rezzano, en 1919. Por lo tanto, en el nacimiento de la revista, Luis Arena era un joven maestro recién iniciado, mientras que José Rezzano era ya un pedagogo con una referencia importante desprendida de su trayectoria en diversas instancias del sistema escolar.

Otro dato de suma importancia en la reconstrucción de los vínculos que conforman esta *sociabilidad pedagógica renovadora*, es el hecho de que Luis Arena, en su ejercicio de la docencia, hizo sus primeros pasos en la Escuela N° 4 del Consejo Escolar 1°⁷⁷, una de las escuelas históricas de la Ciudad de Buenos Aires⁷⁸. Este consejo escolar estaba conducido, para fines de la década del 10, por Juan C. Vignati, egresado también de la Normal N° 2 como profesor normal en la camada del 1900. La actuación de Vignati como inspector de distrito fue central para la implementación de los *Programas del Consejo Escolar 1°*, que es lo que luego se conoció como *Reforma Rezzano*. Justamente, esta reforma adquiriría el nombre de su mentor, José Rezzano, que

⁷⁷ Según el Expediente 6515 del CNE, en su sesión del día 4 de junio de 1920, se dispone “nombrar maestro de tercera categoría para la Escuela N° 4 del C.E. 1° al maestro normal señor Luis Arena, en reemplazo de la señorita Hortensia González Chaves, que fue ascendida”. Sección Oficial de El Monitor de la Educación, N°573, Año 39, 30 de septiembre de 1920.

⁷⁸ La antigüedad de esta escuela, inaugurada por Sarmiento, se aprecia en su nombre original, “Catedral al Norte”, que responde al catastro porteño del siglo XIX. Posteriormente, la escuela adquirió su nombre actual: José Manuel Estrada. Fue una escuela de renombre en el ámbito porteño, y estuvo dirigida por pedagogos como Pablo Pizzurno (Pizzurno, 1921: 207; dato aportado en la tesis doctoral en proceso de elaboración de Betina Aguiar da Costa).

implementó estos programas mientras estaba a cargo de la Inspección Técnica General de la Capital. La presencia de Vignati con su relación cotidiana con las instituciones escolares fue la que hizo viable la implementación de la reforma. Y una de esas instituciones escolares que estaba bajo la órbita de Vignati, era la escuela número 4 del Distrito Escolar 1 José Manuel Estrada, o Catedral al Norte.

Entonces, Luis Arena, además de ser administrador de La Obra, era un novel docente de una escuela del Consejo Escolar 1º, consejo que estaba bajo la órbita de Juan C. Vignati quien a su vez, dependía de la Inspección Técnica General ejercida por José Rezzano. Este último, en su lugar de conducción técnica del sistema escolar porteño, implementaba sus programas experimentales, con el objetivo de extender una reforma a lo largo y ancho del sistema de instrucción pública. Además, para completar el perfil de Luis Arena, es importante mencionar que fue secretario de la Sección Argentina de la Liga Internacional para la Educación Nueva en el año 1932⁷⁹.

De alguna manera, entonces, había lazos estables y fortalecidos. No sabemos si José Rezzano frecuentaba las oficinas de la revista. No sabemos si se realizaban reuniones en la Escuela Normal N°2 o en las oficinas del Consejo Escolar 1º. Pero el entramado existía, y La Obra era un elemento articulador de la trama. Las siguientes páginas muestran la posición en la que la revista ubicaba a José Rezzano en su primer año de circulación, a través de un trabajo firmado por el maestro Ovidio Fernández Alonso, y de una nota editorial.

Los números 5 y 6 del primer año de La Obra publicaron, en la sección *Editoriales y Colaboraciones*, el aporte del maestro Ovidio Fernández Alonso⁸⁰

⁷⁹ La información surge a partir de un homenaje público con motivo de la muerte de Ovide Decroly llevado adelante en septiembre de 1932 por la “Sección Argentina de la Liga Internacional para la Nueva Educación” en la Escuela Normal de Profesoras Presidente Roque Sáenz Peña. Al homenaje se adhirió el CNE y su representante fue Julio Picarel, en ese momento Inspector Técnico General de la Capital. También participaron como representantes de la Inspección general de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, Juan Mantovani (Inspector General) y Juan Cassani (Inspector). Tuvo participación el Consejo de Educación de la Provincia de Santa Fe, representado por Hugo Calzetti, y también fue parte la Liga Nacional de Educación. La Obra reproduce las palabras de apertura del acto de Luis Arena, quien agradeció la presencia de los organismos mencionados, en calidad de Secretario de la “Sección Argentina de la Liga Internacional para la Nueva Educación”. (La Obra, 1932, Año 12, N° 13: 580).

⁸⁰ Maestro Normal Nacional, Bachiller y Abogado. En el año 1912 trabajaba como docente en la Escuela 11 del Consejo Escolar 13. También tuvo actuación en la educación de adultos.

que llevó por título “Hacia la nueva escuela”, escrito especialmente para esta revista. Con una extensión considerable (ocupó tres páginas a dos columnas en cada uno de los dos números), el artículo se encarga de publicitar la obra de José Rezzano como pedagogo y su propuesta de reforma pedagógica, que ubica como parte del movimiento renovador global, en el que destacaba como principales referentes a Dewey, Kerschesteiner y Montessori.

Siguiendo con un patrón que se puede distinguir a lo largo de los distintos trabajos, los argumentos se sostienen sobre una base idealista de comunidad espiritual, que se fundamenta con pensadores como Ortega y Gasset y José E. Rodó y de la cultura helénica, y que postula un lugar del Estado que priorice la “cultura popular” antes que al “militarismo” (Ibid: 6). Pone a Rezzano en el lugar central del movimiento pedagógico renovador en la Argentina a través de la interpretación del pensamiento y la acción del pedagogo, retomando algunos de los conceptos que Rezzano planteara en artículos anteriores. Entre los logros que Alonso le atribuye, se encontraba el cuaderno único, el cual representaba la “**supresión** de ese verdadero **tormento chino** que significaba para el maestro la corrección con tinta roja de los cuadernos de sus alumnos [...]; [la] implantación de las vacaciones de invierno; [la] adopción de un nuevo tipo de horario [...]”, además de la “supresión de las exposiciones escolares de fin de curso y las mentadas clases públicas; la estabilidad de los maestros no autorizando su pase o traslado de turno sin su conformidad; revisión amplia de las fojas de concepto” (Fernández Alonso, 1921, p. 4, destacado original), entre otras.

En este sentido, Alonso plantea que:

El trabajo que deseamos para la nueva escuela no es por cierto el trabajo brutal de la presente organización industrial de la explotación del hombre por el hombre, sino el trabajo libre, el trabajo productor de felicidad humana, y la comunidad que aspiramos a hacer de los hogares escolares no es la fría e infecunda comunidad religiosa, ni la egoísta comunidad proletaria sometida al imperio arbitrario de un amo; sino la comunidad de la vida, la comunidad espiritual de los que hermanados en un mismo ideal realizan en común una obra de amor y de belleza (Fernández Alonso, 1921: 5).

Con estas ideas como sustento, el autor realiza un recorrido por las corrientes pedagógicas de la época, que se encadenan en una evolución del pensamiento pedagógico que se remonta a Platón, a Pestalozzi y a Fröbel, y que además de los representantes ya mencionados, tiene entre sus promotores contemporáneos a Natorp, y a Giovanni Gentile, entre otros. Entre los principios de la renovación pedagógica, Fernández Alonso destaca los de la socialización de la escuela, de la libertad, del desenvolvimiento natural del niño, de la comunidad, y la unanimidad del trabajo y de la acción.

Y en el plano local, este movimiento renovador del que Rezzano iba a ser el principal representante, el autor lleva sus raíces incluso hasta las ideas de Sarmiento y Alberdi, por la necesidad de que la escuela se amolde y responda a las exigencias de la sociedad, en el primer caso; y por el hecho de creer más en la obra educadora de la vida que en la mera instrucción escolar, en el segundo.

En definitiva, la escuela argentina no podía “escapar a la evolución general de los valores humanos, ni permanecer indiferente a las nuevas ideas”. Y fue gracias a Rezzano que, para el autor, la escuela argentina podía estar a la altura de los tiempos:

Y cuadra a nuestra sinceridad manifestar, que sea precisamente una autoridad escolar quien haya perfilado entre nosotros, en hora tan crítica, la evolución de la política pedagógica argentina. En efecto; el doctor Rezzano piensa que la escuela primaria debe orientarse decididamente hacia la nueva escuela del trabajo, de la libertad y de la solidaridad social; y que en tal sentido ella está en condiciones de abordar la realización de tipos escolares, de los preconizados por Dewey en Estados Unidos y Kerschesteiner en Baviera. Y quien conozca estos dos sistemas convendrá que ellos constituyen, junto con el de Montessori, los más genuinos “representantes de voluntarismo en la educación”; son el triángulo básico de la nueva escuela (Fernández Alonso, 1921: 4).

Luego de esta laudatoria introducción, la segunda parte del trabajo, publicada en el siguiente número de la revista, se encargaba de divulgar las ideas sobre la que se sostenían las propuestas de Rezzano, bajo el diagnóstico de que en

la escuela primaria no existía una conciencia clara de su finalidad ni de los métodos para alcanzarla, por lo que los maestros desplegaban “un enorme trabajo, desperdiciando inútilmente fuerzas y energías”. En definitiva, eje del pensamiento de Rezzano, que sería publicado en siguientes números del mismo año 1921 en trabajos que ya fueron reseñados en el primer apartado de este capítulo.

De todas maneras, para Fernández Alonso, que en este caso habla desde un “nosotros” inclusivo, la cuestión central pasaba por lo que él define como la “**dignificación del magisterio**” (La Obra, 1921, I, N° 6: 5, destacado original):

la atmósfera moral de las escuelas se está transformando profundamente. La revolución desde arriba está convirtiendo parcialmente en realidad el bello ideal de los que desde el llano lucharan con denuedo, pero casi diríamos estérilmente. El sereno tribunal de una justicia menos pedagógica pero más humana, de una justicia que tiende a dar a cada uno lo suyo, va lenta e insensiblemente reintegrando al maestro el goce pleno de sus derechos y de su libertad (Ibid).

Como ya se pudo apreciar en otras ocasiones, nuevamente la reforma escolar se vinculaba a una situación corporativa en la que no solamente había una modificación en el plano pedagógico, sino que esa transformación redundaba en una mejora en la situación del colectivo docente, que de esta manera reintegraba el “*goce pleno de sus derechos y de su libertad*”.

Un tono similar tenía la nota editorial del último número de ese primer año de vida de la revista, en donde la reivindicación de la labor de Rezzano estaba presente desde el título: *La obra del Inspector General*. El escrito es una verdadera tribuna desde la que se promueve la figura del inspector:

El magisterio está viviendo la hora propicia de sus reivindicaciones; el crítico, pero fecundo minuto histórico que, transmutando valores, dará a los legítimos dueños la plena posesión de sus derechos. [...]

Ayer, y no hace de esto más de un lustro, llegaba a la dirección técnica de la escuela primaria el cerebro más equilibrado que cuenta aún hoy el

magisterio, para iniciar y dirigir desde esa cima, la más proficua y perdurable de las revoluciones, con tanta serenidad de espíritu y seguridad en el derrotero que los hechos y los cambios parecieron la más lógica y natural de las evoluciones. [...]

Todo su movimiento reformador se origina en un soberbio postulado que estaba ya en gestación en muchas conciencias, evidenciado por el dolor con que expresaban su fracaso ante los esfuerzos realizados para hacer concordar la vida de la escuela con los fenómenos de la vida política, económica y social de los pueblos. [...]

Entonces se tuvo la impresión de que soplaban vientos revolucionarios desde el cuadrante de la inspección técnica y todos los maestros comprendieron que la presión ejercida desde las altas esferas educacionales, tenía un claro sentido en su finalidad y una equitativa distribución. (Editorial, La Obra, 1921, Año 1, N° 20-21: 1).

Revolución. Reivindicaciones del magisterio. Derechos legítimos. Una lectura literal del discurso de La Obra puede derivar en una interpretación equivocada del significado de sus palabras. Por supuesto que sería forzado considerar que por esos años, el sistema educativo argentino haya pasado por algún tipo de situación que pudiera considerarse como revolucionaria. La revista se refiere a una reforma que no modificó más que algunos principios didácticos de la enseñanza, muy lejos de las iniciativas más radicales que se podrían considerar como parte del movimiento escolanovista. E incluso, de las menos radicales. Las experiencias del Consejo Escolar N° 1 ni siquiera se acercan a las propuestas escolares de ejercicio de la democracia que podrían asociarse a un pedagogo moderado, liberal y progresista como John Dewey. ¿Cuál es el motivo, entonces, por el que La Obra estampó en letra de molde un discurso que, por lo menos, podría considerarse como exagerado? ¿Cuál era la estrategia? Es difícil saberlo, y las fuentes disponibles no permiten mucho más que algunas interpretaciones.

Como ya se dijo, no puede conocerse la existencia de un vínculo concreto entre la revista y Rezzano, por lo menos durante estos primeros años. Más tarde el pedagogo fue su director, y en ese momento trabajó también en

pareja con su esposa, que estuvo a cargo de la sección didáctica. Antes, tenemos las notas publicadas por la revista, como las que se reseñaron en el primer apartado de este capítulo, como las de cualquier otro autor que publicaba en sus páginas. Pero por parte de la revista, la intención era sin duda la de hacer público el rol de referencia que jugaba el pedagogo. Por ejemplo, publicando la nota de Fernández Alonso, que en última instancia se podría interpretar como un pensamiento individual. Pero el mismo tono reivindicativo está presente en la voz editorial de la revista que dirigía Luis Arena. El mensaje que enviaba la revista era que José Rezzano era un líder que trabajaba por una renovación de la escuela, y en esa renovación, el principal beneficiario era el colectivo docente. Teniendo esto en cuenta, cabe volver a preguntarse por el sentido del discurso de la revista. Es un relato que puede ser menospreciado por estar alejado de la realidad. O, por el contrario, puede intentar ser interpretado en clave de qué realidad es la que se proponía instaurar ese discurso.

En primer lugar, aunque parezca evidente, no hay un líder sin un grupo que le otorgue a la persona el lugar de liderazgo. Fernández Alonso, Luis Arena, Juan Vignati, el grupo que conducía la revista componen, de mínima, la nómina de seguidores de Rezzano. Y si esos son los nombres que lograron aparecer en la superficie, tiene sentido pensar que representan una parte de un todo más amplio. Por otro lado, la relación entre José Rezzano y Clotilde Guillén de Rezzano es definida en esta tesis como un matrimonio pedagógico. Ambos compartían domicilio en la Escuela Normal N° 5 de Barracas. En aquella época, esas instituciones otorgaban vivienda para la dirección de la escuela y su familia. Dando lugar a la imaginación, se podría pensar que en esa residencia familiar podrían haber ocurrido encuentros, tertulias en donde el matrimonio sociabilizada con allegados del mundo de la pedagogía o con profesores y profesoras de la escuela normal que dirigía Clotilde luego de la jornada de trabajo.

Por lo tanto, es posible sostener que en la reafirmación de la figura de Rezzano como líder de la renovación pedagógica y en la reivindicación de sus acciones de modernización y reforma, lo que se vislumbra es la existencia de un conjunto de seguidores, con un alcance difuso y difícil de establecer, pero

que, junto con la figura de referencia que significó Clotilde, se puede inferir que era un conjunto que tenía un alcance considerable. Además, la publicación de La Obra posibilitó extender las fronteras de sus influencias. Esa es la base que, cuando se suman los recorridos institucionales compartidos, permite pensar en una *sociabilidad pedagógica*. La acción reivindicatoria de la revista, más que reflejar una situación real, tenía que ver, como en el caso de cualquier publicación “militante” que promueve una idea, con consolidar su espacio y con acrecentar su área de influencia.

Y, por último, el discurso de la revista también puede ser pensado desde otro destinatario: tanto el magisterio “propio” como al que había que “sumar a la causa”. Pero las maestras y maestros con su accionar cotidiano no eran las y los únicos que leían la revista. Nada impedía que ésta ingresara a los despachos del CNE y que las autoridades educativas conocieran las posiciones de La Obra. De esta manera, el mensaje también iba dirigido a la conducción política del sistema, que se enfrentaba a un relato en el que el Inspector Técnico General había producido una revolución. Por más alejado de la realidad que estuviera ese relato, allí estaba. Escrito, impreso, y a disposición de una enorme cantidad de docentes de todo el país. En definitiva, era una forma de posicionarse mirando hacia el futuro, como un actor con el cual el CNE tenía que dialogar (cuestión que será analizada en profundidad en el capítulo 4).

En síntesis, la hipótesis que subyace a este capítulo sostiene que, si en el período que comenzó en la década de 1880 las ideas renovadoras se vieron aplacadas por el normalismo normalizador, la década de 1920 muestra cómo esas ideas renovadoras adquieren un nivel mucho mayor de legitimidad y extensión a lo largo y ancho del magisterio. Y las figuras de José Rezzano y Clotilde Guillén de Rezzano pueden ser pensadas como una bisagra en ese proceso. En cierto sentido son figuras que representan esa transición entre el normalismo tradicional y la renovación.

Sin embargo, es importante remarcar el hecho de que cuando se plantea la idea de transición, no se trata de un modelo que reemplaza a otro, como se

podría pensar desde una visión evolucionista o dicotómica. La idea de la *sociabilidad pedagógica* apunta, justamente, a poder situar a las ideas renovadoras, sabiendo que, en sus aspectos centrales, el sistema educativo argentino no sufrió modificaciones estructurales durante este período. Entonces, si las bases legales e institucionales siguieron siendo las mismas, ¿esto quiere decir que se puede hablar de una continuidad *normalista* presente desde el momento fundacional del sistema? Se trata de una pregunta central que estructura esta tesis. Por ahora, podemos afirmar que según los elementos en los que se pose la mirada, se encontrarán tendencias hacia la continuidad o tendencias hacia la transformación. Y en “el medio”, una gran zona gris en la que se pueden distinguir elementos de la cultura normalista junto con las propuestas pedagógicas renovadoras.

Una figura emblemática que es ilustrativa de esta (parafraseando a Beatriz Sarlo en el acápite de este capítulo) zona de mezcla entre distintos modelos pedagógicos fue la maestra Rosa Del Río, popularizada en el relato de Sarlo sobre las “cabezas rapadas”. En esa reconstrucción ficcional sobre la biografía y la trayectoria de esta docente, la maestra es parte de una “máquina cultural” (Sarlo, 1998) que la hizo ingresar en la cultura letrada, le permitió salir de su destino de trabajadora manual, y le dio las herramientas para ejercer un oficio docente en el que se pusieron de manifiesto los valores de esa “máquina cultural” encarnados, en este caso, en la pedagogía normalista. Aunque, como veremos, no todo en Rosa del Río fue una reproducción de esa cultura tradicional de la educación argentina.

Rosa, nacida en 1883, hija de madre italiana y padre gallego, rompió con el destino de costurera que le aguardaba según el mandato familiar cuando ingresó becada a la Escuela Normal. Fue la primera de las hermanas que obtuvo el título de maestra. La menor, incluso, a diferencia de las demás, había cursado también el profesorado⁸¹. Con su título de maestra, en 1921 ya dirigía una escuela primaria pública en el barrio que la vio nacer.

⁸¹ Sarlo no aclara en qué instituciones se formó Rosa, aunque por su edad y la zona en la que vivía (Villa Crespo) es muy probable que haya asistido a la Escuela Normal N° 1, y que la necesidad de ingresar al mundo del trabajo hiciera que no avanzara en el ciclo superior de la institución para obtener el título de profesora.

Rosa se veía a sí misma como una maestra “muy moderna” que no se quedaba “con el único librito que [le] enseñaban” (Sarlo, 1998: 23). La cultura letrada a la que Rosa accedió con la escuela le abrió la posibilidad de conocer un mundo que no formaba parte de su vida cotidiana. Según Sarlo, para Rosa la lectura no fue una vocación “como lo es en otras personas sino una necesidad: la radio no existía, las revistas eran demasiado lujo para nosotros, quedaban los libros de la escuela” (Sarlo, 1998: 27). La modernización técnica y el ascenso social que permitiría a los sectores medios acceder a los bienes de consumo cultural todavía no se había producido durante la infancia y la adolescencia de Rosa. De hecho, es probable que muchos de sus libros escolares se hubieran impreso en París, a falta de una industria editorial local.

Sin embargo, Rosa pasaría a la posteridad gracias a una anécdota que le da el título al relato, y que desde la perspectiva actual, podría ser interpretada como un acto de barbarie más que de cultura, aunque también podría interpretarse como una clara manifestación de la internalización de la cultura del disciplinamiento higienista y normalizante: la mañana del primer día del año escolar en la escuela bajo su dirección, la maestra convocó a un peluquero que rapó a buena parte de los alumnos varones de la escuela frente a una posible futura epidemia de pediculosis, sin solicitar el consentimiento de las familias. Los niños que por la mañana llagaron con pelo a la escuela, al retornar a sus hogares estaban, sencillamente, rapados.

El otro relato que completa el fresco sobre la figura de esta maestra de orígenes populares, se relaciona con la participación de la escuela en las fiestas patrias, y la intervención de Rosa, que gracias a su pasado costurero y a unos pesos invertidos de su sueldo, preparó moños y cintas para que las alumnas y los alumnos de la escuela se distinguieran en los actos públicos. Higienismo y formación patriótica representados por dos hechos que “están unidos por el hilo, no demasiado secreto, de un imaginario educativo implantado por el normalismo y que las maestras llevan a la práctica de las maneras a veces más extremas [...]” (Sarlo, 1998: 62).

No hay duda de que la impronta normalista sería una marca indeleble en la identidad docente de Rosa del Río. Sin embargo, como señala la propia Sarlo, Rosa supo también ser amiga de Gerarda Scolamieri, una maestra

argentina reconocida por sus innovaciones pedagógicas, que al viajar a Europa entró en contacto con la Escuela Nueva y aplicó sus ideas como directora de la escuela porteña República de México. También leía a Ernestina López de Nelson, una pedagoga cercana a la Escuela Nueva, esposa de Ernesto Nelson, introductor de Dewey en la Argentina. Incluso la misma Rosa afirmaba que

cuando, en 1928, visité en Europa las escuelas Montessori, vi que yo había estado haciendo cosas parecidas: trabajo en grupo, chicos ocupados todo el día, buena luz y ventilación en las aulas, maestras activas que se paseaban entre los chicos en lugar de quedarse sentadas en el escritorio como momias, lecciones de cosas y de objetos. Era lo que yo entendía como escuela activa. Los chicos de mi escuela no servían para escuchar discursos de las maestras, que además éstas se aprendían de memoria; no estaban para contestar preguntas de catecismo. Cuando se empezó a hablar de escuela activa, yo dije: ésta es la mía. (Sarlo, 1998: 57).

¿De dónde provenían estas ideas de Rosa del Río? Como ella relata, fue amiga de Gerarda Scolamieri, que había ampliado sus ideas a partir de su viaje a Europa. También leyó a Ernestina López de Nelson. Pero hay un elemento que señala Sarlo (en las discusiones de las jornadas en donde la autora presentó su trabajo como ponencia, que luego fueron publicadas por la revista *Prismas*) y que no puede ser pasado por alto: Rosa del Río era “lectora convencida de La Obra [...], tenía la colección completa de la revista” (Sarlo, 1997: 198).

Si se interpreta a la figura de Rosa como representante de un normalismo higienista y patriótico sin fisuras, se podría concluir que la acción de La Obra no fue muy efectiva en su impacto en el campo educativo local. Sin embargo, este relato permite romper con las visiones dicotómicas que opacan más de lo que permiten comprender.

En lugar del alineamiento a un modelo, la figura de Rosa permite ver esa mezcla entre la pedagogía normalista y las ideas de la Escuela Nueva, que comienza a ser cada vez más fuerte en la medida en que avanzaba el siglo XX. Rosa del Río podría haber sido Clotilde Guillén. Si bien no conocemos con

exactitud los orígenes sociales de esta última, como sí tenemos el relato de las condiciones en las que creció Rosa, es muy probable que no hubiera grandes diferencias entre ambas (como ya se señaló, al igual que el padre de Rosa, el de Clotilde era español y se dedicaba a un oficio manual, en su caso a la peluquería). Probablemente haya sido la posibilidad de continuación en los estudios de Clotilde en el ciclo superior de la Escuela Normal, donde adquirió su título de Profesora, lo que la posicionó de manera ventajosa, pudiendo acceder a cargos de mayor jerarquía. Rosa cargaba con la responsabilidad de ayudar en un hogar en el que eran ocho hermanos y hermanas. Su viaje a Europa ocurrió hacia el final de su carrera, no en el principio, como fue en el caso de Clotilde.

Lo que se puede sacar en limpio es que los modelos pedagógicos coexistieron en una zona de mezcla, en donde la formación normalista de muchas y muchos maestras y maestros se entrelazó con propuestas modernizantes y renovadoras, y que esas propuestas se sostenían en las ideas que se difundieron de distintas maneras: con la participación de pedagogos renovadores en las universidades y en las Escuelas Normales, en donde transmitieron las nuevas ideas a las jóvenes generaciones, pero también a través de emprendimientos editoriales como la revista *La Obra*. A partir de allí, con las relaciones y los vínculos que se entablaron en torno de esa atmósfera de renovación, es que se puede pensar en la idea de *sociabilidad pedagógica renovadora* que, en Buenos Aires, dio impulso a la difusión de las ideas de la Escuela Nueva en la Argentina.

4. Conclusiones

A lo largo de este capítulo se trabajó sobre lo que se denominó como una *sociabilidad pedagógica* ubicada en la Ciudad de Buenos Aires, conformada en torno a las ideas de modernización y renovación educativa, en sintonía con la corriente de la Escuela Nueva, y con una base filosófica espiritualista e idealista. Esa sociabilidad fue reconstruida a partir de las biografías de sus principales referentes, con una mirada puesta en su participación en la revista

La Obra, que se considera como el elemento que funcionó como articulador y que es la fuente a partir de la cual se estructura esta tesis. En el caso de José Rezzano se reconstruyó una biografía que ha sido escasamente recuperada por la historiografía educativa⁸², y en el caso de Mantovani, se hizo énfasis en su producción temprana, rescatando los elementos escolanovistas que acompañaron su pensamiento a lo largo de su obra como intelectual de la educación.

Se procuró hacer una referencia particular sobre los recorridos institucionales compartidos, recorridos que fueron realizados, principalmente, en Escuelas Normales y Universidades, aunque las escuelas primarias también tuvieron su rol como espacio de interacción, como se vio con la Escuela N° 4 del Consejo Escolar 1° de la Capital, en donde ejercieron docentes que formaron parte del grupo visible de esa sociabilidad, como Luis Arena.

Si bien las biografías abordadas en este capítulo muestran trayectorias que se destacan por sobre el conjunto de los docentes por haber ocupado posiciones jerárquicas dentro del mundo académico y de la gestión escolar, en cierta medida pueden considerarse como representativas de una nueva generación de docentes que encuentra su lugar en un sistema educativo consolidado y en expansión.

Sabemos que el magisterio argentino reclutó para sus filas, desde sus inicios, a personas provenientes de sectores medios y medios bajos (la carrera docente primaria no era una opción para los sectores acomodados -por lo menos en el área metropolitana de Buenos Aires-, que procuraban mantener sus posiciones a través de los estudios universitarios). Como señala Ezequiel Adamovsky, entre 1860 y 1930 se multiplicaron los sectores sociales que hoy denominamos sectores medios. Entre ellos, los “asalariados en labores no manuales –dependientes de comercio, secretarías, empleados bancarios, telefonistas, capataces, supervisores, cadetes, etc.- fueron los que más crecieron”, sumados a la “enorme cantidad de empleados públicos que el Estado necesitó para hacerse cargo de las nuevas funciones que había asumido” (Adamovsky, 2019: 40). Entre esas funciones, por supuesto, estaba

⁸² Una excepción es la breve biografía recuperada por Puiggrós (1992).

la educativa: los trabajadores de la educación se multiplicaron por cuatro entre 1869 y 1914 si se toma en cuenta la cantidad de docentes cada mil habitantes (Ibid).

Las biografías que aquí se presentaron pertenecían al mundo trabajador de las primeras generaciones de inmigrantes. Con solo mirar los apellidos de las y los docentes abordados en este capítulo, se hace evidente un origen inmigrante que no comparte linajes con las elites criollas. Los escasos capitales sociales y culturales de estos grupos pudieron ser potenciados por una trayectoria en un sistema educativo que les otorgó los títulos necesarios para alcanzar posiciones destacadas. Sectores populares, “en especial los de origen migratorio, [que] realizaron operaciones complejas y más o menos exitosas de incorporación a una ‘cultura común” (Sarlo, 2004: 15). Sin duda, estos casos fueron exitosos, no solamente en lo que señala Sarlo como la incorporación a la cultura dominante que se definía desde el Estado y las élites intelectuales, sino incluso “en el establecimiento de variantes sociales propias en el interior de esa cultura” (Ibid). De alguna manera, si el normalismo fue parte de un proyecto de gobierno implementado por las oligarquías tradicionales en sintonía con una cultura dominante, una forma de pensar a la renovación pedagógica en el contexto de ascenso de los sectores medios podría ser en la forma de *variante social propia dentro de esa cultura*. Aunque La Obra agitara banderas revolucionarias, su proyecto escolar nunca rompió los cánones ni discutió los principios fundantes del sistema escolar argentino. Sarmiento y la Ley 1420 nunca estuvieron en discusión por esta parte del escolanovismo local. En definitiva, ser maestro o maestra era una condición excluyente para ser parte de esa sociabilidad, algo que La Obra se encarga de dejar en claro.

En este capítulo se trabajó sobre los elementos de lo que se considera una nueva *sociabilidad pedagógica* formada en torno a las ideas modernizadoras y renovadoras, y que serían la base para un nuevo posicionamiento respecto de la tradición heredada. En especial, la revista La Obra fue la expresión de esa sociabilidad que, como se abordará en los próximos capítulos, ya no sería una “fracción subordinada” de un grupo social y político que detenta el poder del Estado, sino que comenzaba a pugnar por imponer una agenda propia.

El trabajo con la prensa pedagógica como fuente aporta elementos fundamentales para comprender tanto los procesos de constitución y desarrollo de los campos pedagógicos, como la circulación del conocimiento (Cordeiro y Carvalho, 2005) y las formas de apropiación de ese conocimiento a nivel local. Como sostienen Catani y De Souza, los periódicos educacionales permiten explicitar “los 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” (2001: 243).

La revista *La Obra* no fue el primer emprendimiento editorial que aglutinó a docentes en el que se expresaron las disputas y las tensiones en torno a las estrategias de demarcación del campo pedagógico y de los mecanismos de exclusión para la pertenencia a las revistas pedagógicas. Como señala Gabriela Diker (2006), las revistas *El Monitor*⁸³ (1873) y *La Educación* (1886) fueron dos antecedentes en donde se ve claramente la tensión entre la búsqueda de autonomía por parte del campo docente, así como la necesidad de la regulación estatal de las prácticas. Si *El Monitor* (editada en los años iniciales de la institucionalización de la educación en la Argentina, cuando todavía era escaso el nivel de titulación docente) reconocía una pertenencia al campo según el criterio amplio del ejercicio de la práctica docente, *La Educación* (que nació luego de más de una década de formación docente en escuelas normales) ya planteaba como forma de pertenencia la posesión de un título maestro o profesor normal. Algunas décadas más tarde, cuando surgió *La Obra*, la discusión sobre la necesidad de una titulación ya estaba saldada. Como se pudo ver en este capítulo, la convocatoria de la revista era amplia: maestros y maestras que compartieran el compromiso por la educación y el mandato de la ley 1420. Sin embargo, *La Obra* también construyó sus propios mecanismos de exclusión, elaborando un discurso que combinaba la crítica a las políticas educativas oficiales y un posicionamiento cercano a las pedagogías de la Escuela Nueva, junto con las demandas y reivindicaciones gremiales. De esta manera, construyeron autonomía pero, como en los

⁸³ Si bien comparte el nombre, se trata de otra revista, distinta de “*El Monitor de la Educación Común*”, que luego sería la publicación oficial del CNE.

anteriores casos, no dejaron de proponer formas de regulación estatal, como en el caso del escalafón docente o de los nuevos programas para la escuela primaria.

Si se la piensa como dispositivo de análisis, La Obra presenta una variedad de discursos a partir de los cuales se pueden pensar las distintas culturas escolares. Así, la cultura empírica, la cultura académica y la cultura política (Escolano Benito, 2008) están presentes, recogiendo experiencias forjadas en las instituciones escolares; difundiendo el saber experto producido tanto por funcionarios experimentados del sistema como por pedagogos y docentes locales o internacionales; o construyendo y disputando normas y leyes para el sistema educativo argentino.

El año 1916 y su impacto político (en especial en Buenos Aires) debe comprenderse como un suceso a partir del cual se vieron sacudidas muchas de las estructuras tradicionales, entre ellas las asociadas al mundo de la educación y la pedagogía. Sin duda, la representación política que adquirieron los sectores medios con el yrigoyenismo es un factor central para comprender la participación de grupos docentes que impulsaron reformas y modificaciones al sistema educativo.

En su análisis respecto del proceso de constitución del Sistema de Instrucción Pública, Centralizado y Estatal, Adriana Puiggrós realiza una caracterización de la “capa dirigente” del CNE –los consejeros, los inspectores y otros altos funcionarios- en la que se refiere oblicuamente a la prensa pedagógica de la siguiente manera:

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) (Puiggrós, 1990: 167-168).

El análisis se refiere al período fundacional del sistema, a sus primeros años de consolidación. La hipótesis general de la autora es que en ese momento se impuso la pedagogía normalista como hegemónica en el sistema escolar argentino. Esto no implicó, como señala Puiggrós, que no existieran

disidencias. Es interesante la aclaración sobre ausencias de “expresiones grupales orgánicas”, y la idea de que si bien hubo expresiones alternativas, éstas no lograron constituirse grupalmente. Y, en especial, el hecho de que uno de los puntos para fundamentar esa inexistencia grupal orgánica fuera la *inexistencia de publicaciones* o proyectos editoriales. Por eso, las revistas pedagógicas durante ese período fueron “expresiones parciales”, aunque al mismo tiempo jugaran un papel de orientación de los educadores (Ibid.).

La Historia de la Educación argentina le debe a la obra de Puiggrós la aparición de las alternativas en el campo pedagógico y de los sujetos que fueron corridos hacia el margen, cuyo representante por excelencia es el “loco Vergara”, personaje emblemático que recupera Puiggrós como parte de las “luchas político-pedagógicas” del período fundacional. Las disidencias, entonces, existieron. Pero no tuvieron expresión orgánica, y de ello es muestra el hecho de que no hubiera “instituciones, publicaciones, manifiestos”, u otros elementos que dieran forma y contenido a esa expresión grupal. A partir de la renovación historiográfica que puso el foco en los sujetos y sus acciones, es posible ver cómo, con un contexto histórico político favorable, los sujetos en los que se indagó en este capítulo tomaron un nuevo protagonismo y, como se verá en el desarrollo de esta tesis, lograron gracias a ese nuevo rol una serie de modificaciones no solamente en las concepciones pedagógicas de una gran cantidad de docentes, sino en elementos concretos del sistema escolar.

Más allá de que se pueda discutir si cabe la categoría de “alternativa pedagógica” para los pedagogos y los y las docentes escolanovistas abordados en este capítulo, es importante retomar la hipótesis ya planteada, de que hubo una expresión orgánica que materializó esa *sociabilidad pedagógica*, y en este caso se puede ver concretamente a través de la revista La Obra, en la que estos pedagogos y docentes publicaron sus trabajos, difundieron sus ideas, y de la que fueron también parte en su conducción y administración.

Capítulo 3: El contexto de circulación internacional de ideas pedagógicas renovadoras en sus articulaciones con el campo pedagógico argentino



Pablo Picasso. *Guernica*, 1937. Óleo sobre lienzo. Colección Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid

A medida que avanzaba la década de 1930 era cada vez más patente que lo que estaba en juego era no sólo el equilibrio de poder entre las naciones-estado que constituían el sistema internacional (principalmente el europeo), y que la política de Occidente –desde la URSS hasta el continente americano, pasando por Europa- había de interpretarse no tanto como un enfrentamiento entre estados, sino como una guerra civil ideológica internacional [...].

Así pues, las cuestiones debatidas en los años treinta, ya fueran dentro de los estados o entre ellos, eran de carácter transnacional. Ningún episodio ilustra mejor esta afirmación que la guerra civil española de 1936-1939, que se convirtió en la expresión suprema de este enfrentamiento global. (Hobsbawm, 2011: 150)

El mundo atraviesa una época crítica. Los extremos se tocan. En tanto que la ciencia va de descubrimiento en descubrimiento, la superstición turba cada vez mayor número de espíritus. La organización social, traspasando el marco histórico de los países, se orienta hacia una Sociedad de las Naciones, preludio de una verdadera Federación de los pueblos; y simultáneamente, los nacionalismos se exageran, la lucha de clases parece adquirir un desarrollo nuevo y se respira una atmósfera de desorden y de confusión. El mismo porvenir se muestra oscuro y contradictorio. Mientras que unos se hallan hipnotizados por la idea de una guerra próxima, más atroz que la precedente, complicada de gases asfixiantes y torturas sin nombre, otros anuncian una era nueva; sueñan con una reforma religiosa, que devuelva al mundo dolorido la paz y la serenidad.

[...] Creemos firmemente que, sea cual fuere la catástrofe que se nos anuncia, sólo una fuerza puede rechazarla y, en cierto grado, desviar el golpe: la educación de la juventud. (Ferrière, 1932: 5)

En la década del 20, en Europa, confluyeron una multiplicidad de experiencias educativas renovadoras que, impulsadas desde fines del siglo anterior por un grupo de pedagogos entre los que se destacó Adolphe Ferrière, se articularon bajo la Liga Internacional para la Educación Nueva. En esa articulación, las revistas pedagógicas tuvieron un rol central, ya que la forma de ingreso a la Liga, en un principio, era a través de la afiliación de las revistas de distintos países del mundo. Enmarcada en el contexto de posguerra, esta iniciativa adquirió con los años el tono de las asociaciones internacionales que promovieron una cultura humanista y pacifista.

Este punto de inflexión que ocurrió luego de la Primera Guerra Mundial, recogía una serie de procesos de renovación que ocurrían simultáneamente en distintos países europeos y de los que la experiencia del ruso León Tolstoi en Yasnia Poliana (1859) puede considerarse como un lejano antecedente. Durante el siglo XX se produjo la articulación de esos procesos, que fue impulsada fuertemente desde Ginebra, en donde tenía su base Ferrière,

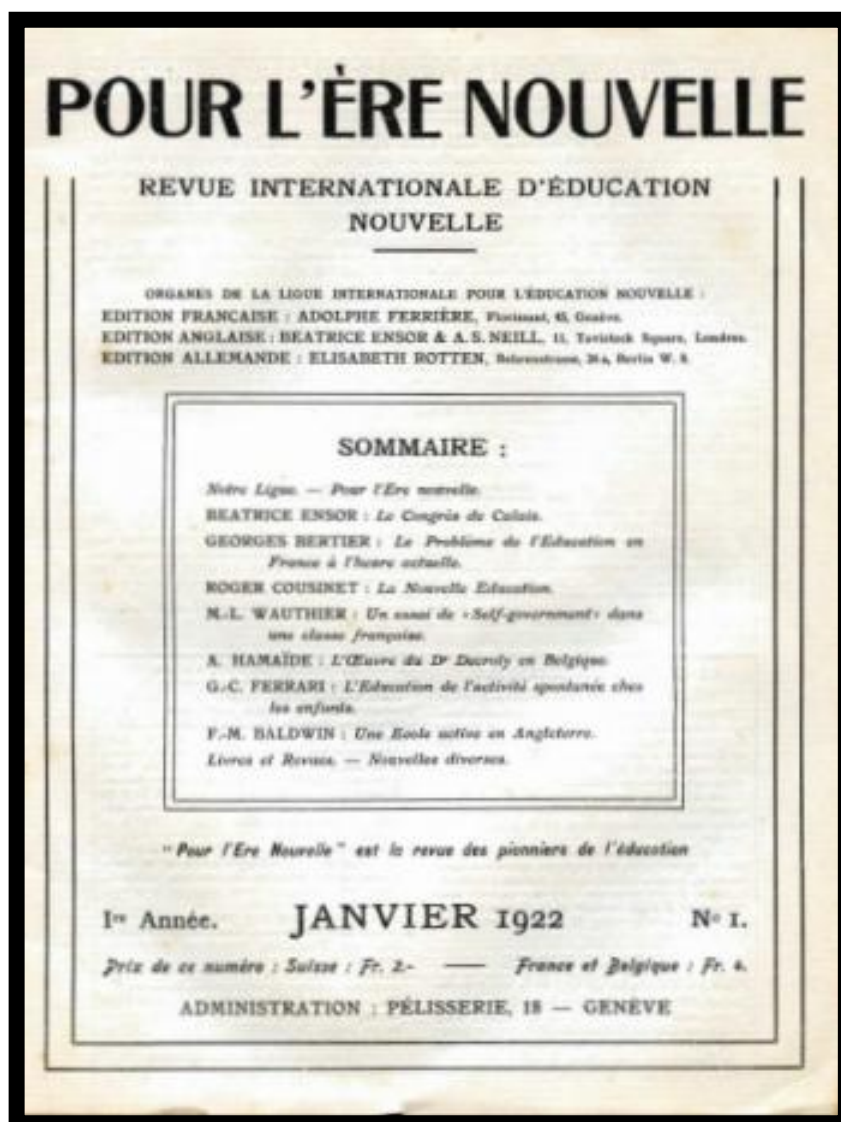
adquiriendo un tono pacifista como respuesta a la Primera Guerra Mundial, posición que se reafirma en los años 30 en sintonía con las discusiones que anticipaban la posible catástrofe de una nueva guerra.

En el mundo de la pedagogía, con Adolphe Ferrière (1879-1960) confluyeron la vocación pacifista con una concepción pedagógica renovadora. La convicción del pedagogo suizo de que la educación era una herramienta central para la transformación social, con sus métodos activos y sus bases en la psicología genética, eran el fundamento de su impulso por construir redes internacionales. El objetivo central de esas redes era el de recolectar información sobre experimentación pedagógica para poder estudiar y teorizar sobre las nuevas metodologías, además de la divulgación de estas nuevas ideas. Para esto, Ferrière fue uno de los impulsores de la Liga Internacional para la Educación Nueva, organización centrada en la publicación y el intercambio de revistas pedagógicas que adherían al movimiento renovador desde distintos países de Europa y América.

En simultáneo, la geopolítica del espacio iberoamericano se reordenaba con la pérdida definitiva de los territorios coloniales por parte del Reino de España en 1898. Como consecuencia, el país ibérico modificaba los vínculos con el espacio latinoamericano que habían sido parte de su despliegue colonial transatlántico. La Argentina no fue la excepción en ese proceso, que tuvo un impacto más que importante en la vida cultural del país en las primeras décadas del siglo.

En síntesis, dos situaciones (la internacionalización de la pedagogía con su epicentro en Ginebra y los vínculos culturales y pedagógicos entre España y la Argentina) que se pueden comprender a la luz de dos hechos significativos: la visita de Adolphe Ferrière en 1930 y el exilio de Lorenzo Luzuriaga en 1939. En ambos casos, son hechos que ilustran las conexiones internacionales de la *sociabilidad pedagógica* definida en el capítulo anterior y que son de utilidad para dar cuenta de las posiciones que ocupó esa sociabilidad en el campo pedagógico argentino.

1. La Escuela Nueva en su dimensión internacional: Adolphe Ferrière, la Liga Internacional para la Educación Nueva, y las revistas pedagógicas



Primer número de la revista Pour l'Ère Nouvelle, 1922.

Durante los últimos años del siglo XIX europeo tuvieron lugar una serie de experiencias que cuestionaron las formas pedagógicas adoptadas durante el proceso de sistematización de la educación en sistemas educativos nacionales,

producida a lo largo de ese siglo. Frente a las propuestas escolares caracterizadas como rígidas, autoritarias, memorísticas y verbalistas, comenzaba a surgir un movimiento que valorizaba la libertad y las experiencias en contacto con la naturaleza y que emplazaba sus propuestas en el ámbito rural. Con el pensamiento del filósofo Jean Jaques Rousseau como guía, el movimiento se proponía recuperar para la pedagogía un rumbo que las instituciones habían torcido.

Se trataba de un pequeño núcleo de maestros y maestras que en sus inicios “no pensaba en innovar” (Ferrière, 1928: 65) sino en volver a las tradiciones pedagógicas de Rousseau y Pestalozzi⁸⁴. Un núcleo en el que Ferrière ubicaba a los ingleses Cecil Reddie y J. H. Badley y a Hermann Lietz de Alemania, iniciadores de las escuelas nuevas rurales, a las que fueron a trabajar él y sus primos a partir de 1899.

Esas incipientes experiencias fueron las que Ferrière procuró articular, con fines comparativos, para disponer de diversos objetos de estudio y así poder fundamentar las prácticas renovadoras en el plano teórico. Además, la articulación podría fortalecer las experiencias y servir como forma de divulgación de sus ideas.

1.1 Adolphe Ferrière, un pedagogo militante

Ferrière nació en 1879 en Ginebra, hijo de una familia de la alta burguesía. Desde su juventud se sintió atraído por el trabajo con niños, liderando grupos infantiles e interesándose por la psicología. Esa marca vendría de su ámbito familiar: su bisabuelo fue preceptor y director de colegio, su abuelo capellán y educador, y su padre, médico y promotor de la Cruz Roja internacional.

⁸⁴ Algo que, puesto en la perspectiva de análisis de Bourdieu, puede interpretarse como una de las revoluciones parciales que ocurren continuamente dentro de los campos sin cuestionar las propias reglas de juego. Al contrario, “la subversión herética afirma ser un retorno a los orígenes, al espíritu, a la verdad del juego en contra de la banalización y degradación de que ha sido objeto” (Bourdieu, 2003: 91).

Ideológicamente, Ferrière se ubicaba entre el liberalismo, el cristianismo social, el socialismo democrático, y el intervencionismo estatal. En su faceta académica muestra un perfil incluso más ecléctico: la Universidad de Ginebra lo tuvo entre sus cursos de zoología, anatomía, economía social y sistemas políticos y filosofía, historia, psicología e historia de las religiones, obteniendo un título de grado en Ciencias Sociales.

Sus intereses personales y profesionales excedieron ampliamente a la pedagogía, y su rol como polemista y libre pensador fue tanto o más importante que el de pedagogo -aunque quizás la calificación de propagandista sea la más adecuada- y este término aplica no solamente para la Escuela Nueva, sino que Ferrière fue además un *iniciador de la divulgación a través de libros sobre educación destinados al público en general*, más allá de los especialistas. Su predilección por la acción hizo incluso que despreciara el calificativo de pedagogo con el que se lo clasificaba generalmente.

A partir de sus primeras experiencias como docente y coordinador de grupos de niños, Ferrière se posicionó como uno de los iniciadores de la Escuela Nueva. Ya en las primeras décadas del siglo XX, fue junto con Decroly y Montessori uno de los más activos educadores interesados en difundir las nuevas orientaciones que proliferaban bajo distintos adjetivos: escuela nueva, escuela activa, escuela del trabajo o escuela progresiva en la versión norteamericana que también se desplegaba al otro lado del océano.

Las prácticas educativas fueron para Ferrière cada vez más intermitentes, siendo las últimas entre 1900 y 1902. Su sordera total y las dificultades para encontrar compañía en sus experiencias hicieron que las actividades del educador se fueran orientando hacia la difusión de las ideas de la escuela activa, y de la fundamentación de estas ideas en el plano teórico. Vale aclarar que, para él, la teoría en sí misma carecía de significación en la medida en que no tuviera un correlato en una práctica educativa. Sostenía una fundamentación desde una concepción científicista que recuerda a los valores del positivismo: “la escuela activa acaba de salir de la crisálida en que precursores e intuitivos geniales, los J. J. Rousseau y los Pestalozzi, la habían descubierto. Hoy entra en la era de la ciencia experimental y de las primeras aplicaciones sistemáticas” (Ferrière, 1928: 122). En la misma línea pueden

considerarse las palabras con las que relata su misión en la visita a América Latina. Se considera a sí mismo un “representante del pensamiento científico de Europa, testigo de la verdad, cierta en todas partes y siempre, verdad que conquista paso a paso a la Humanidad para bien de las futuras generaciones.” (Ferrière, 1936: 27).

Sin embargo, el pensamiento de Ferrière presenta una complejidad que no lo hace fácilmente reductible a una corriente de pensamiento específica. Centrado en la ciencia, biologicista, psicologista y hasta con tintes evolucionistas, también participó del espiritualismo. Incluso en algunos tramos de su vida intelectual, exploró las relaciones entre las ciencias del hombre y la astrología. En esta enumeración, la idea de la *experimentación* como un elemento clave dentro del proceso científico no puede dejar de ser destacada, así como la elección de la psicología del niño como fundamento de la renovación educativa⁸⁵.

La ponderación de las ciencias “concretas” en favor de las “especulativas” puede ser graficada con la siguiente cita, en la que desarrolla la importancia de la relación entre la teoría y la práctica y donde pone a la pedagogía del lado de lo abstracto y especulativo, siendo las ciencias aplicadas las que tienen que liderar el avance de las teorías educativas:

Que la teoría sea la de los puros biólogos y psicólogos que basen sus conclusiones en la observación de la realidad material y espiritual y no en algún sistema abstracto de filosofía, o la de los puros intuitivos prácticos que, habiendo sabido observar, han obtenido sus datos de la realidad y han presentado con absoluta objetividad los resultados de sus experiencias. ¿Le será permitido al autor de estas líneas confesar que no ha leído un solo tratado teórico de pedagogía? (Ferrière, 1928: 68).

Los fundamentos educativos debían asentarse sobre la psicología, que era la ciencia básica en la que se apoyaba la pedagogía. A partir de la psicología es que Ferrière desarrolló la *Psicología Genética*, disciplina desde la que plantea

⁸⁵ En este sentido, por poner un ejemplo, al referirse a su trabajo *La escuela activa*, Ferrière afirma que el libro es un “estudio general de la educación fundada en la psicología del niño, y de una psicología del niño fundada a su vez en la biología general”, resultado de unas “diez mil observaciones particulares” (Ferrière, 1927: 17).

su “ley biogenética”, espacio en donde la biología y la psicología se tocan, incluso con argumentos evolucionistas: “Yo sé que hasta en embriología, el paralelismo entre la vida individual y la evolución de la especie humana ha sido negado por muchos biólogos; pero es evidente que en psicología habría que ser la víctima de un perjuicio para negarlo” (1927: 111). En definitiva, se trataba de asimilar el desarrollo individual de la persona con el desarrollo de la especie humana. En la infancia, la persona presentaba las características del hombre “primitivo”. Por eso, más que la imposición de un modelo civilizado que encorsetara a los niños, lo que debía hacer la educación era encauzar el impulso de desarrollo que estaba presente en todos y cada uno de los seres humanos.

En síntesis, Ferrière fue un personaje ecléctico, en el que convivieron principios ideológicos y filosóficos muy diversos y sin posiciones dogmáticas. Si desde su convicción científicista esgrimía argumentos de cúneo positivista, esto era matizado por una fe religiosa cristiana desde la cual el espíritu complementaba a la razón. Y, sumado a esto, una inclinación por el estudio de la astrología y una posición política cercana al liberalismo socialdemócrata que reivindicaba la intervención de los estados en asuntos como la educación.

Pero lo más importante, es que esa visión fue la que dio origen a los *vínculos internacionales* que comenzó a tejer Ferrière tempranamente, apenas iniciado el siglo XX. Allí estaban tanto su concepción científicista como su convicción política liberal.

En el primer caso, los inicios de los vínculos se sostuvieron en la idea de que las experiencias pedagógicas que se implementaban en los distintos países de Europa debían ser sistematizadas y comparadas para su posterior análisis y estudio, siguiendo los procedimientos básicos del accionar científico como forma de producir conocimiento. Como él mismo diría, “la observación y la hipótesis exigían ser comprobadas por otros investigadores” (Ferrière, 1933: 26). La fundamentación científica de las teorías pedagógicas tenía un componente indispensable en la comparación de experiencias que, en los inicios del siglo XX, ocurrían -muchas veces de forma aislada - en diversos países (Reino Unido, Francia, Alemania, Suiza).

Por ese motivo, en 1899 se creó la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas, tomando una sugerencia que ese mismo año le hiciera a Ferrière Edmond Demolins⁸⁶, cuando aquél visitó su escuela en Francia. El objetivo era contar con una institución de referencia en la que pudieran realizarse intercambios, comparaciones y evaluaciones sobre las experiencias de escuela activa, y “experimentar en otras escuelas cuestiones que en algunas se habían ensayado con éxito; comparar, valiéndose de informaciones y pruebas, lo que se hacía en algunos cientos de laboratorios” (Ibid: 26-27). Ferrière emprendía las tareas “todos los días, por sí solo, con sus escritos extendidos por el mundo entero con su vasta correspondencia, como por sus viajes, las funciones de una Oficina Internacional de Educación” (Bovet, 1934: 237).

Otra institución fundamental para comprender la proyección internacional de Ferrière fue el Instituto J. J. Rousseau, un verdadero centro de producción de ideas que albergó a la intelectualidad ginebrina y recibió pedagogos desde distintos lugares del globo, entre ellos maestros y profesores latinoamericanos. Una de sus funciones era formar docentes en las técnicas y los métodos innovadores.

Nacido como institución privada, fue dirigido en sus inicios por Édouard Claparede⁸⁷, y mantuvo su vida independiente desde su creación en 1912 hasta el año 1929, cuando pasó a formar parte de la Facultad de Artes de la Universidad de Ginebra (Hofstetter, 2004: 666). El Instituto J. J. Rousseau “constituye un lugar emblemático de encuentro entre ciencia y militancia, porque es a la vez un centro de investigación, de formación y de propaganda para la Nueva Educación” (Haenggeli-Jenni, 2011: 19, traducción propia). Una particularidad del Instituto J. J. Rousseau era que contaba con una escuela anexa, la Maison des Petits, en donde Ferrière realizó muchas de las

⁸⁶ Educador francés de la segunda mitad del siglo XIX, iniciador del movimiento de la Escuela Nueva en ese país. Uno de sus hijos había sido educado en Bedales, Sussex (fundado por J. H. Bedley), una de las primeras experiencias renovadoras junto con la de Abbotsholme (fundada por Cecil Reddie). A partir de allí se produjo la expansión del movimiento por Europa.

⁸⁷ Pedagogo suizo (1873-1940), se inscribió como miembro destacado del movimiento renovador con la publicación en 1905 de su trabajo *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Miembro del protestantismo calvinista liberal y heredero de una tradición familiar académica que lo vincula con la élite letrada y científica ginebrina. Admirador de John Dewey, su participación en las Ciencias de la Educación fue a través de la psicología.

observaciones a partir de las cuales desarrollaría su teoría de psicología genética.

Luego de la Primera Guerra Mundial, la vocación liberal y pacifista de Ferrière sería uno de los puntales sobre los que se erigió la Liga Internacional de la Educación Nueva, que tenía entre sus objetivos el de promover los nuevos métodos educativos como forma de instaurar los valores de la democracia en las sociedades occidentales. De hecho, entre los treinta principios que la Liga aprobó como forma de identificar a las Escuelas Nuevas, había una sección dedicada a la “formación moral”, en donde se planteaba que “la educación moral se realiza por dentro y por fuera, es decir, por medio de la práctica gradual del sentido crítico y de la libertad” (principio 21), que “el sistema democrático se aplica para la organización administrativa y disciplinaria” (principio 22), y que “la mayor parte de las escuelas nuevas observan una actitud religiosa sin sectarismos y practican la neutralidad confesional” (principio 29) (Tiana Ferrer, 2008: 45). Y entre los principios de adhesión a la Liga, el número siete planteaba que “la educación nueva preparará en el niño no sólo al futuro ciudadano capaz de cumplir sus deberes para con sus próximos, su nación y la humanidad en su conjunto, sino también al hombre consciente de su dignidad como ser humano” (Ibid: 47).

El hito fundacional de la *Liga* fue en el año 1921, cuando se llevó adelante el Primer Congreso Internacional de Educación Nueva en la ciudad de Calais. En el Congreso fue creada la Liga, de la que Ferrière fue elegido vicepresidente, además de participar en la escritura de los treinta puntos fundacionales de la Escuela Nueva a nivel global. En 1922, fue elegido redactor de *Pour l'ère nouvelle*, la versión en francés de la revista de la Liga, ambos espacios desde donde iba a poder desplegar su “función militante” (Hameline, 1993: 7).

Tanto la Liga como la Revista fueron instrumentos fundamentales para la expansión de las ideas de la Escuela Nueva, pero también para el intercambio de información entre regiones como Europa y América. Además, en el año 1925 terminó por concretarse la creación de la Oficina Internacional de Educación (en la que Ferrière venía trabajando desde 1921). Como afirma Hameline, uno de sus principales biógrafos,

a partir de 1921, [Ferrière] participa muy activamente en la concepción y organización laboriosa y gradual de la *Oficina Internacional de Educación* (OIE), de la que es nombrado director adjunto en su fundación, en 1925, cargo en el que es confirmado cuando la OIE se convierte en una organización internacional, en 1929 (Ibid: 8).

En síntesis, el mapa de las instituciones a partir de las cuales la figura de Ferrière adquiere proyección internacional, se organizó cronológicamente de la siguiente manera: la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas, con una presencia casi exclusiva de Ferrière, creada 1899; el Instituto Jean Jaques Rousseau, en 1912; la Liga Internacional para la Educación Nueva, en 1921; y la Oficina Internacional de Educación en 1925 (que en 1926 absorbe a la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas). Cuatro iniciativas en las que Ferrière fue un protagonista fundamental. A partir de ellas, es que se comprende la importancia del suizo en el movimiento internacional de la pedagogía renovadora, y de su búsqueda por extender las fronteras de sus ideas.

Los congresos como el de Calais, donde se fundó la Liga, se realizaron cada dos años, y junto al despliegue editorial de una red de revistas pedagógicas, fueron los dos ejes centrales a partir de los que la Liga buscó promover una renovación pedagógica a nivel global, impulsada por un espíritu pacifista que confiaba fuertemente en la educación como un factor de transformación social.

En la fundación de la Liga participaron tres organismos: la New Education Fellowship, creada en Inglaterra por Beatrice Ensenor en 1915; la sección de educación de la Sociedad Alemana para la Liga de las Naciones (*Deutsche Liga für Völkerbund*), creada en Alemania en 1918 y representada por Elisabeth Rotten; y la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas de Ginebra, creada por Adolphe Ferrière en 1899 (Haenggeli-Jenni, 2011). Las representantes inglesa y alemana eran editoras de revistas sobre educación, revistas que se convirtieron en los órganos oficiales de la Liga. Para la comunidad francófona se fundó especialmente una revista que oficiara de

órgano oficial en esa lengua⁸⁸, Pour l'Ere Nouvelle, que comenzó a circular bajo la dirección de Adolphe Ferrière, quien mantuvo el cargo de redactor hasta 1926.

De esta manera, con la concurrencia de las iniciativas inglesa, alemana y suiza, quedó constituida la Liga Internacional para la Nueva Educación, con tres revistas oficiales en idioma francés, inglés y alemán, y con un formato de membresía a través de la suscripción a cualquiera de las revistas (Brehony, 2004: 739). La forma de ingreso de nuevos representantes a la *Liga* era a través de la afiliación de revistas pedagógicas, cuestión que es importante remarcar dado que, cuando desde el grupo argentino que impulsaba a la revista *La Obra* se decidió la afiliación a la Liga, se hizo a través de esta revista.

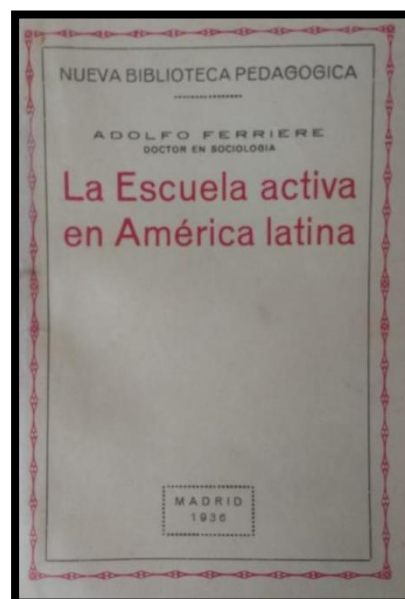
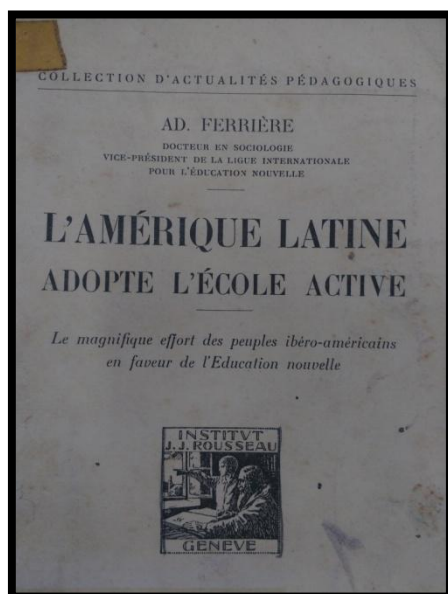
La Obra oficializó su ingreso en el año 1926. La propia revista anunciaba que si bien desde hacía tiempo se había “incorporado al movimiento de la nueva educación mediante la difusión de sus principios y orientaciones, se adhiere ahora formalmente a la Liga Internacional para la Educación Nueva y a la Oficina Internacional de Educación” (*La Obra*, 1926, Año 6, N° 9: 385). Esto implicó una innovación en la publicación: aparecía *Nueva Era*, el “órgano de la sección argentina de la Liga internacional de la nueva educación” que comenzó como suplemento de *La Obra* en 1926. Ese primer año se publicaron nueve números. Al año siguiente, en 1927, se publicó una cantidad similar de números ya por separado y con José Rezzano como director. Esta revista dejó de publicarse en 1928, y a partir de junio de ese año *La Obra* (dirigida por Rezzano durante todo el año) reemplazó a *Nueva Era*⁸⁹ como revista argentina asociada a la Liga⁹⁰.

⁸⁸ Según Hameline (2002), los franceses no estaban todavía suficientemente organizados, mientras que Ferrière tenía el respaldo político necesario para asumir la tarea.

⁸⁹ En *Pour l'Ere Nouvelle* se mencionaban los emprendimientos editoriales de los distintos países asociados a la Liga.

⁹⁰ Información disponible en la revista *Pour l'Ere Nouvelle*, publicada de manera facsimilar y accesible en el siguiente link: <http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/pen> (consultado el 26/06/2020).

1.2 La visita de Adolphe Ferrière a la Argentina



Portadas de las versiones en francés y en castellano de la crónica de Ferrière sobre su viaje por América Latina.

El día dos de agosto del año 1930, el periódico La Época, de circulación nacional y cercano al gobierno de Yrigoyen (Saítta, 2000), comunicaba lo siguiente:

El conocido pedagogo suizo Adolphe Ferrière llegará mañana a ésta, procedente de Chile, donde permaneciera después de un viaje detenido de estudio por los países de Sud América. Se propone recoger observaciones y documentaciones sobre el desarrollo de la nueva educación, de la que es uno de sus más ilustres defensores, en todos los países de la América Latina. [...] Será bien acogido en nuestro país, donde el movimiento de la nueva educación y las escuelas nuevas tienen ya sus representantes y sus recomendables realizaciones. [...]. Dictará conferencias sobre temas de educación en la Facultad de Humanidades de la Universidad de La Plata, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en el Instituto de Pedagogía del Consejo Nacional de Educación y en el Instituto Libre de Segunda

Enseñanza, en la Universidad de Córdoba y en la Universidad del Litoral.
(Diario La Época, 2 de agosto de 1930. P. 9).

Algunos días antes, La Obra había publicado una nota editorial titulada “La próxima visita del profesor Ferrière”, donde decía que el objetivo del viaje era obtener documentación para la Oficina Internacional de Educación sobre “cuestiones referidas a la educación y a la instrucción: programas, sistemas de exámenes, métodos de enseñanza y horarios en lo que tengan de distinto con los empleados en la instrucción pública en Europa [...]” (La Obra, 1930, Año 10, Nº 4: 156), además de brindar conferencias sobre psicología genética y práctica de la escuela activa, destinadas al cuerpo docente.

La iniciativa del viaje de Ferrière por América Latina provenía del contacto entre el pedagogo chileno Armando Hamel y la Liga Internacional. Hamel fue el fundador de la sección chilena de la Liga, y había conocido al suizo durante una estancia de estudio en el Instituto Rousseau de Ginebra. La primera propuesta surgió desde Hamel para que enviaran a algún pedagogo de la Liga a Chile para disertar sobre la Escuela Nueva. Ferrière tomó la iniciativa y planificó el viaje por América Latina, poniéndose en contacto con las representaciones locales de la Liga. Cuando un grupo escolanovista de alguno de los países se mostraba interesado en recibirlo se ponían en marcha los mecanismos para planificar la visita, con los objetivos ya mencionados.

Los países incluidos en la gira, que se desarrolló entre mayo y octubre, fueron Ecuador, Perú, Chile, Argentina, Uruguay, Paraguay, y en el regreso a Europa, Portugal y España. Ferrière dictó 78 conferencias, proyectó la película sobre la experiencia *Chez Nous* (hogar en Suiza para niños carenciados), entabló diálogos con autoridades políticas y educativas y recogió documentos sobre experiencias educativas renovadoras.

En la Argentina, esa interlocución ocurrió a través de la representación local de la Liga, la revista La Obra, que llevó adelante las gestiones para la visita de Ferrière y protagonizó los eventos en los que participó el pedagogo. De esta manera, este grupo puso en la agenda educativa nacional el tema de la renovación pedagógica con la gestión de la visita de uno de sus referentes más destacados, y uno de los principales promotores de las ideas de la

Escuela Nueva. En su estadía en el país, Ferrière llegó a reunirse con el presidente Hipólito Yrigoyen, con el presidente del Consejo Nacional de Educación, con autoridades escolares diversas y con los rectores de la UBA y la UNLP, además de visitar experiencias educativas en distintas provincias y en la Capital Federal.

La experiencia fue recopilada en un trabajo que en francés se conoció como *L'Amérique latine adopte l'école active* (subtitulado *Le magnifique effort des peuples ibéro-américains en faveur de l'éducation nouvelle*)⁹¹, editado en Neuchatel (Suiza) en 1931. La traducción al español, *La escuela activa en América Latina* (Editorial Bruno del Amo), se publicó en 1936, y era una edición aumentada, con información actualizada según la correspondencia y las novedades de los países latinoamericanos que llegaron a Ferrière entre la realización del viaje y la publicación. Allí, Ferrière, con estilo de crónica, relató sus impresiones a medida que se iba desarrollando el viaje, organizando el relato en secciones según cada país visitado⁹².

En la introducción, tanto en su versión castellana como francesa, ofrece un relato sobre el origen y las condiciones materiales del viaje, comentando el primer contacto chileno, las reuniones con las autoridades nacionales, las actividades desarrolladas (conferencias, proyecciones), y la presencia de grupos locales afines al ideario pedagógico renovador. Al referirse a los inconvenientes (en especial por la situación de inestabilidad política⁹³ del continente) afirma que, a pesar de ello, “y gracias a la generosidad de los amigos de la Educación Nueva, pudo terminarse el viaje sin déficit” (Ferrière, 1936: 27). En base a esto último se infiere un bajo nivel de financiamiento del viaje, por lo que dependía en parte de los recursos con los que pudiera contar en los distintos lugares que visitaba. Por esta razón eran fundamentales los lazos que había tejido también en este aspecto material.

⁹¹ Es interesante remarcar el concepto de “adopción”, presente en la edición en francés pero no en la española, quizás como forma de evitar posibles connotaciones negativas por la subordinación que implica ese concepto.

⁹² El caso chileno fue el que más entusiasmó a Ferrière, dedicándole un libro titulado *La educación nueva en Chile*, publicado por la misma editorial española (Bruno del Amo) en 1935.

⁹³ Entre otros casos, en la Argentina fue testigo del golpe militar que destituyó a Hipólito Yrigoyen, y la visita a Brasil tuvo que ser suspendida porque en ese país también hubo un golpe militar que impidió el desembarco de Ferrière en Río de Janeiro.

La provincia de Mendoza, a la que arribó por tren desde Chile, fue la primera etapa del capítulo argentino de su viaje. Allí Ferrière ponderó al “admirable *cuarteto* de pedagogos innovadores” (Ferrière, 1936: 74, destacado en el original) formado por Florencia Fossatti, Elena Champeau, Néstor Lemos y Luis Codorniú Almazán, quienes, según el suizo, implementaban el método Montessori en el marco de una experiencia escolanovista en la Escuela Experimental Nueva Era.

En Santa Fe conoció a Luis Borruat, a quien definió como un “innovador decroliano” (Ibid: 75), y en Rosario, a Dolores Dabat y a su experiencia en la Escuela Anexa de la Escuela Normal de Maestras. En Posadas conoció a, Agustín Alvarenga, “de espíritu joven, generoso y ardiente [pero] que no puede hacer nada” (Ibid) por los programas, los reglamentos y los exámenes intransigentes.

Buenos Aires lo recibió de manera “inolvidable” (Ibid: 87). En la estación de Retiro lo esperaban una veintena de personas entre los que estaban José Rezzano, Juan Cassani y Juan Mantovani, “personalidades de primer orden que bastan para conferir a su país fama universal” y que eran parte de una “legión” de “maestros que aspiran a los métodos de la Educación Nueva”, conclusión a la que llegó Ferrière al conocer el “considerable número de abonados a La Obra” (Ibid: 74).

En la Capital Federal elogió la obra de Clotilde Guillén de Rezzano, quien, según el suizo, debía ser “ministro de Instrucción pública [...] pues reúne toda clase de competencia” (Ibid: 77). La afirmación se basaba en que la Escuela Normal N° 5 (bajo la dirección de la pedagoga) era “la escuela más seria y progresiva de América Latina” (Ibid: 74). Allí, relata Ferrière, se trabajaba con material elaborado por la propia Clotilde (inspirado en Montessori y Decroly), de quien además destacó haber publicado un libro sobre los centros de interés. No fue la única Escuela Normal que conoció: según su diario, tuvo la oportunidad de presenciar clases Fröebel y Montessori también en la Escuela Normal N° 1 de la Capital. Además recorrió algunas escuelas secundarias y primarias, públicas y privadas, como la Escuela Argentina Modelo. También entró en contacto con Ernesto Nelson, otro pedagogo escolanovista e introductor de la pedagogía de Dewey en Argentina, quien

“tuvo la gentileza de convocar, a ruegos míos, a los representantes de todas las obras consagradas en Buenos Aires a la protección de la infancia, bajo diversos títulos; el 25 de agosto se reunieron unos 80” (Ibid: 83).

Ferrière ingresó a la Argentina el día 27 de julio y se despidió del país el 18 de octubre (estuvo también en ese período durante un mes en Paraguay y Uruguay). Conoció “la generosidad de los amigos de la Educación Nueva en la República Argentina” (Ibid: 84), “hombres y mujeres [que] están dispuestos a obrar” (Ibid), pero, desde su punto de vista, con un problema a resolver: una burocracia estatal rígida que imponía programas y exámenes y que no favorecía la innovación.

En síntesis, durante los más de dos meses que Ferrière estuvo en la Argentina tuvo la oportunidad de conocer una gran cantidad de experiencias educativas en distintas provincias del país. Visitó desde pequeñas escuelas de las provincias hasta las reconocidas Normales porteñas. Entabló vínculos con personalidades muy diversas. Se reunió con Florencia Fossatti, maestra militante comunista de Mendoza, y con el presidente de la República Hipólito Yrigoyen. Conoció tanto escuelas públicas como privadas, y destacó el compromiso de la docencia argentina con las ideas pedagógicas renovadoras, especialmente luego de ver el alcance que tenían esas ideas a través de la circulación que implicaba la revista La Obra.

La imagen de Rezzano, Cassani y Mantovani recibiendo a Ferrière en la estación de Retiro es elocuente: simboliza el lugar que tuvo esta sociabilidad pedagógica renovadora en los vínculos con el movimiento pedagógico internacional. La escena es una muestra de la gravitación que tenía el movimiento pedagógico renovador internacional en la Argentina, y del lugar que tuvieron pedagogos como Rezzano, Cassani y Mantovani en los vínculos que fueron parte de esa gravitación. En definitiva, eso permitió que aconteciera un evento no menor: la visita de uno de los pedagogos europeos más reconocidos a la Argentina, lo cual despertó el interés oficial hasta la más alta jerarquía política.

En el siguiente apartado, se expone otra situación que da cuenta de la importancia de esos vínculos: el exilio del pedagogo español Lorenzo

Luzuriaga en la Argentina, un hecho que ocurrió algunos años después de la vista de Ferrière, y que respondió a circunstancias completamente diferentes. Ferrière había sido invitado en el marco de un viaje de trabajo por América Latina, mientras que Luzuriaga escapaba de una Europa al borde de la Segunda Guerra. Sin embargo, el exilio del español sirve también para comprender el entramado de vínculos internacionales de las pedagogías renovadoras. Nacidas de las mismas instancias de sociabilidad de la Liga Internacional para la Educación Nueva, esas relaciones fueron de importancia para que Luzuriaga pudiera llevar a cabo su exilio.

2. Regeneracionismo y americanismo: nuevos vínculos entre España y la Argentina. De las relaciones culturales a los exilios⁹⁴

Mientras en Europa ocurría el despliegue de experiencias educativas renovadoras que paulatinamente se fueron agrupando en lo que luego fue la Liga Internacional para la Educación Nueva, las relaciones entre España e Hispanoamérica comenzaban una nueva etapa con el inicio del nuevo siglo.

El hito que marcó el cambio de rumbo fue la definitiva independencia de los territorios coloniales que todavía poseía el Reino de España hacia finales del siglo XIX. En 1898 se independizaron las colonias de Cuba, Puerto Rico y Filipinas, un proceso que tuvo un fuerte impacto para el reino español, que asumía la pérdida de sus territorios de ultramar como una importante derrota, y que derivó en una crisis en la que se forjó el regeneracionismo. La situación atravesada por la sociedad española generó una mirada introspectiva por parte de la élite intelectual, desde la que se intentó responder a las preguntas sobre los modos de superarla. Tan asociada estuvo la crisis a esa generación de intelectuales, que terminó por conocerse como Generación del 98.

⁹⁴ Agradezco a Gabriela Ossenbach los señalamientos que enriquecieron esta sección de la tesis en la que se abordan elementos de la historia de España.

El regeneracionismo fue un movimiento intelectual español que encontraba en la falta de desarrollo cultural de la población uno de los motivos para la crisis española. La Edad de Plata fue el período en el que se promovió, desde esa visión regeneracionista, un despliegue de instituciones académicas como forma de reducir la distancia entre la sociedad española y la cultura letrada. Una de esas instituciones fue la Junta para la Ampliación de Estudios, encargada de la formación de intelectuales en los centros científicos europeos y las relaciones culturales con América (Formentín y Villegas, 1992).

Partiendo de esto, representantes del mundo académico desarrollaron un programa implementado desde sus propias universidades, y en los casos en que las propuestas no tuvieron lugar en el sistema oficial, se crearon instituciones en la esfera privada o desde la sociedad civil para poder llevarlo a cabo. La institución de mayor importancia a partir de la cual se desplegaron esas iniciativas fue la Institución Libre de Enseñanza⁹⁵ (ILE). La ILE, que albergaba a la intelectualidad progresista de la España finisecular, fue la base desde la que el regeneracionismo, en su versión progresista (y podríamos decir, con cierto reparo, republicana), desplegó su entramado institucional: la Junta para la Ampliación de Estudios (1907), la Residencia de Estudiantes (1910)⁹⁶ y el Instituto Escuela (1918), órganos de la esfera institucionista en donde se llevaron adelante los proyectos de la Edad de Plata.

Otro elemento necesario para comprender este contexto y que se desprende de la misma crisis del año 98 es el *americanismo*. Este movimiento

⁹⁵ Inspirados en las Universidades Libres de otros países europeos, un grupo de intelectuales liderados por el malagueño Francisco Giner de los Ríos fundó en 1876 en Madrid la institución que llevaba ese nombre (no portaba el nombre de universidad por la prohibición de llevar ese título a instituciones privadas). Si bien puede considerarse a la vertiente krausista del idealismo alemán como la principal corriente filosófica con la que se identificó la ILE en su creación, no es incorrecto afirmar que el factor aglutinante de este grupo tenía que ver con el rechazo a un clima político e ideológico, asociado al tradicional poder conservador, católico y monárquico. Para la ILE, la forma de llevar a delante la reforma social era a través de un proceso educativo de transformación social: los cambios en la educación, llevarían necesariamente a producir cambios sociales.

⁹⁶ La Residencia tenía como objetivo albergar jóvenes que se encontraran en Madrid cursando estudios y preparando oposiciones. Brindaba cursos y seminarios y tenía una activa vida cultural. En la Residencia confluyeron figuras de la cultura y el pensamiento renovador y progresista español como Salvador Dalí, Luis Buñuel, Federico García Lorca, José Ortega y Gasset y Miguel de Unamuno, entre muchos otros, hasta que fue cerrada luego de la Guerra de 1936, cuando la dictadura franquista disolvió los centros de la Junta y sus principales miembros partieron al exilio, reabriendo recién en 1986, cuando recuperó el espíritu por el que había sido creada.

surgió frente a la necesidad de replantear los vínculos de España con sus antiguos territorios coloniales luego de la definitiva independencia, en una nueva forma de vinculación centrada en las relaciones culturales. De esta manera, el conocimiento producido en el marco del desarrollo institucional que promovió la élite intelectual española debía ser transferido a Hispanoamérica (Abellán, 2004) como parte de la nueva etapa.

La intelectualidad española fundaba con el americanismo la idea de un espacio común hispanoamericano con profundas raíces culturales compartidas en un vínculo de reciprocidad.

Como afirman Ossenbach y Somoza,

El interés de España por intensificar los intercambios culturales con Hispanoamérica en principios del siglo XX debe entenderse en el contexto del Regeneracionismo, como un ingrediente de aquella identidad nacional reforzada que debía contribuir a superar los males de la patria. Las alusiones a la comunidad espiritual, de raza, de lengua y de historia entre España y sus antiguas posesiones americanas es frecuente entre los intelectuales de todo signo en la época, y aparece también abundantemente en las Memorias de la JAE. (Ossenbach y Somoza, 2007: 4).

El intelectual español Rafael Altamira⁹⁷ fue la principal figura en desplegar este programa en la península, que ratificó con un viaje por América realizado entre 1909 y 1910, como una forma de reconstruir los vínculos intelectuales, culturales y políticos con sus antiguas colonias y con el objetivo de reposicionar a España en el contexto internacional. Según Gustavo Prado,

[l]a certeza de que España no estaba sola, sino que su condición de *madre de las naciones* le acercaba un inmenso colectivo que poseía cualidades y defectos comunes y un interés idéntico por defender una cultura compartida, era la que alentaba el proyecto americanista de

⁹⁷ Altamira se formó en el ambiente de la Generación del 98, y “tenía un impulso educativo muy fuerte que provenía de la Institución Libre de Enseñanza. Su amistad con Giner de los Ríos, su trabajo en el Museo Pedagógico, su colaboración con Joaquín Costa en el Ateneo de Madrid, consolidaron dicho impulso educativo, que se vinculó inmediatamente al afán regeneracionista [...]” (Abellán, 2013: 69).

Altamira, que era considerado por su autor, como una realización de alta política guiada por los «grandes intereses de la civilización» y por el más elevado y puro patriotismo. (Prado, 2008: 73, destacado en el original)

La figura de Rafael Altamira reúne una serie de elementos que la convierten en representativa de este movimiento: perteneciente a la élite intelectual española, formado en la Universidad de Oviedo, fue "referente del regeneracionismo, del republicanismo, de la ILE y del movimiento americanista español [y] participaba de una red informal y cosmopolita de intelectuales, científicos, pedagogos y polígrafos." (Prado, 2008: 164)

Por parte de los intelectuales latinoamericanos también hubo un cambio respecto de las posiciones anti hispanistas heredadas de las luchas por la independencia del temprano siglo XIX de las que el pensamiento de Sarmiento fue un claro exponente. Uno de los referentes de ese giro fue el pensador y poeta uruguayo José Enrique Rodó, que inauguró el arielismo, una corriente de pensamiento que tuvo amplia difusión en el continente latinoamericano, y cuyos reflejos pueden verse (entre muchos otros casos) en la Reforma Universitaria del 18 y en la etapa idealista de José Ingenieros como referente de la juventud latinoamericana. En la obra de Rodó, Ariel representa los valores de la cultura clásica, el espíritu y la sensibilidad estética, en oposición al utilitarismo racionalista y el materialismo representados por la cultura norteamericana, la nueva hegemonía a la que había que enfrentar como forma de defensa de los valores propios. España necesitaba producir un nuevo vínculo con sus antiguas colonias, un vasto territorio con un idioma y una lengua en común; y América Latina necesitaba emprender una alianza con un país que ya no significaba una amenaza a su soberanía, frente al nuevo rol que comenzaba a asumir Estados Unidos en su pretensión hegemónica sobre el continente. De esta manera, Latinoamérica pasaría a ser nuevamente receptivo de unas producciones culturales españolas que fueron promovidas para su difusión desde la península.

Por último, volviendo a los intelectuales españoles, mencionar que el viaje de Altamira iniciaba una saga de viajes hispanoamericanos emprendida por la intelectualidad de la ILE. Además de Altamira, Adolfo Posada viajó a la Argentina en 1910 y José Ortega y Gasset lo hizo por primera vez en 1916,

personificando la presencia del pensamiento español en los antiguos territorios coloniales. Sin embargo, esta no fue la única forma que encontró España para establecer un nuevo vínculo con el territorio hispanoamericano.

2.1 La industria editorial española como vía de recepción de ideas pedagógicas

Estos breves párrafos sobre la situación de la industria editorial española y su expansión americana como parte no solamente de un proyecto económico sino cultural, tienen la función de poner en contexto los procesos de circulación de ideas durante las primeras décadas del siglo XX. Una circulación que caracterizó a todo el arco intelectual argentino en general y al campo de la pedagogía en particular, y que excede los límites de esta tesis su análisis en profundidad⁹⁸.

El proyecto americanista español de establecer nuevos vínculos con sus antiguas colonias, centrados en las relaciones culturales, implicó un proceso de difusión de ideas que en gran medida estaban en circulación en Europa, fueron traducidas en España, y llegaron a nuestro país a través de las visitas que ya se mencionaron, del intercambio de revistas, y de la industria editorial.

⁹⁸ La presencia del pensamiento español en la Argentina de las primeras décadas del siglo XX es un tema que requiere de mayores investigaciones. Una parte importante de los trabajos que abordan este tema han sido enfocados tradicionalmente desde la perspectiva de la historia de las ideas políticas y del nacionalismo (cfr. Devoto, Fernando: *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna. Una historia*, Buenos Aires, siglo XXI, 2002) y especialmente en la etapa que se abre en la década del 30, momento de consolidación de las posiciones de derecha y nacionalistas en la Argentina (Cfr. Halperín Donghi, Tulio: *La Argentina y la tormenta del mundo. Ideas e ideologías entre 1930 y 1945*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina, 2003). En términos de una historia de las ideas, el trabajo clásico de Arturo A. Roig sobre *Los krausistas argentinos*, aborda necesariamente parte de los vínculos entre España y la Argentina, por ser el primero una fuente del krausismo europeo con las traducciones realizadas por sus intelectuales. Trabajos más recientes, enfocados en la perspectiva de las transferencias culturales y la circulación de las ideas, se centran en la época de la Guerra Fría, momento de auge del nacionalismo español durante la dictadura franquista (Cfr. Rodríguez, Laura G., 2015. *Los hispanismos en Argentina: publicaciones, redes y circulación de ideas*. Cahiers des Amériques latines, vol. 79, pp. 97-114). En base a esto, es posible afirmar que son necesarios nuevos análisis sobre la recepción en la Argentina del pensamiento español en el período entre la Crisis del 98 y la década del 30 en el campo intelectual en general y en el pedagógico en particular.

En el cambio de siglo, las transformaciones ocurridas en los planos sociales y económicos generaron en España condiciones para la transformación del sector editorial⁹⁹, “en un contexto de redefinición del libro y su proyección social, que conformó nuevas relaciones entre editores y autores, editores y libreros, editores y público” (Martínez Martín, 2001: 170). En ese proceso, se consolida y adquiere autonomía la profesión del editor, quien adquirió una visión comercial de la actividad, pero también, en muchos casos, un compromiso intelectual. En definitiva, un contexto que posibilitó un proceso progresivo de internacionalización del libro español (Larraz, 2010), proceso que, por razones culturales e idiomáticas, encontró en América Latina su mercado principal (Martínez Rus, 2001).

Las políticas culturales del regeneracionismo durante la Edad de Plata, sumadas a una sociedad española que paulatinamente incrementaba sus niveles de alfabetización y con la posibilidad económica de adquirir libros, son algunos de los factores que incidieron en el aumento de la producción de la industria editorial. A esto deben agregarse las circunstancias de la Primera Guerra Mundial, en la que, a causa de la neutralidad de España, el sector librero encontró la posibilidad de sustituir las exportaciones de libros que los países involucrados en la guerra realizaban a América, ahora ocupados en la industria bélica. Esto favoreció al proceso de industrialización de las editoriales españolas. A nivel técnico, implicó una “[r]enovación de equipos, mayores recursos financieros y técnicas de gestión y comercialización más depuradas, [lo cual orientó] a la industria editorial hacia negocios de más envergadura para surtir el crecimiento de la demanda tanto en España como en el mercado de habla castellana” (Martínez Martín, 2001: 171).

Fue durante el primer tercio del siglo XX cuando “la industria editorial española intensificó sus actividades comerciales y modificó sus estrategias hacia los mercados americanos” (Martínez Rus, 2001: 280)¹⁰⁰ en una

⁹⁹ Una transición entre los procesos artesanales de producción -con las tareas de impresión, venta y edición unificadas en una sola figura- y la especialización de las funciones durante la tecnificación e industrialización de las empresas.

¹⁰⁰ Esta estrategia de expansión encontraba un mercado editorial americano dominado por casas francesas, alemanas y norteamericanas: “La penetración francesa se había iniciado en el primer tercio del siglo XIX con el libro francés, debido al enorme prestigio que gozaba el idioma y la cultura francesa entre las élites americanas pero, los editores galos conscientes de las

conjunción entre los intereses económicos y las motivaciones americanistas del regeneracionismo. En la década del 20, España se convirtió en el principal exportador de libros hacia América Latina, en un proceso iniciado con el siglo XX, consiguiendo una presencia extendida en esos países. De esta manera, “el libro en castellano formó parte del programa de expansión económica y cultural en Hispanoamérica” (Martínez Rus, 2001: 281), política favorecida por iniciativas como la creación de la Oficina de Relaciones Culturales Españolas en 1921 y la Junta de Relaciones Culturales en 1926.

En la Argentina, esa recepción se puede ver cuando se analiza la circulación de bibliografía en esa época. Por ejemplo, una parte importante¹⁰¹ de los fondos bibliográficos de la Biblioteca Nacional de Maestros está compuesta por obras sobre pedagogía, filosofía y psicología editadas en España durante este período. En algunos casos se trata de obras de autores españoles, pero en muchos otros, de traducciones de autores de otros países. Por la vía de la traducción, entonces, desde España llegaban a la Argentina, movilizadas por su industria editorial, una importante cantidad de obras con las novedades en materia de las disciplinas vinculadas al mundo de la educación. Sin ir más lejos, las obras del propio Adolphe Ferrière, incluida la crónica de su viaje por América Latina analizada en este capítulo, son traducciones que se realizaron en casas editoriales españolas. La Lectura, Espasa Calpe, Daniel Jorro, Bruno de Amo y Francisco Beltrán son algunos de los nombres de las editoriales (y de los editores que le dieron el nombre a sus empresas) que se encuentran en los fondos de la BNM. Hasta el día de hoy, las marcas

enormes posibilidades que ofrecía este mercado de habla hispana tan amplio y sin explotar, optaron por editar en castellano aprovechando la estancia en París de una importante colonia de españoles e hispanoamericanos, residentes o exiliados, dedicados a tareas de traducción” Ana Martínez Rus, “La industria editorial española ante los mercados americanos del libro 1892-1936,” *Hispania. Revista Española de Historia*, LXII/3, Nº 212 (2002) (2002: 1033).

¹⁰¹ El campo de estudios sobre los vínculos entre industria editorial e historia de la educación es todavía muy incipiente en la Argentina. Por este motivo, no es posible conocer la información cuantitativa que respalde esta información, recabada a partir de indagaciones preliminares en los catálogos de la BNM. Para una historia de las editoriales argentinas, cfr. De Diego, José Luis (2004) *Editores y políticas editoriales en Argentina, 1880-2010*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. Para un análisis de la relación entre pedagogía y circulación editorial en América Latina, Cfr. Roldán Vera (2011) “Internacionalización pedagógica y comunicación en perspectiva histórica: la introducción del método de enseñanza mutua en Hispanoamérica independiente”, en Caruso, Marcelo; Tenorth, Heinz-Elmar (comp.) *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Buenos Aires, Granica y Brugaletta (2020), *La edición de Paulo Freire en la historia reciente de América Latina. Religión, política y mercado en la circulación de una pedagogía para la liberación (1969-1977)*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de La Plata.

materiales que se encuentran en esos libros nos hablan del hecho de que fueron leídos por los pedagogos argentinos¹⁰².

Los rastros de esa presencia se pueden ver en diferentes aspectos de la vida cultural argentina. Incluso la revista *La Obra* refleja esa recepción, no solamente por los artículos de los intelectuales españoles entre sus páginas (por poner un ejemplo, con trabajos de José Ortega y Gasset), sino a través de las referencias utilizadas por los pedagogos argentinos que allí escribieron. Sin ir más lejos, entre los autores citados por Juan Mantovani en los artículos analizados en el capítulo anterior pueden rastrearse a referentes del pensamiento institucionista español como Luis de Zulueta; Bartolomé Cossío y su experiencia como director del Museo Pedagógico de Madrid; y Manuel García Morente, quienes aportaron su propio pensamiento, o que tradujeron a autores del momento, como en el caso de las traducciones de Lorenzo Luzuriaga o Domingo Barnés para distintas casas editoriales. Este último fue un importante pedagogo español que, como ya se mostró anteriormente, mantenía vínculos con los pedagogos renovadores argentinos (hacen referencia a él tanto José Rezzano en su entrevista con Jorge Stieben citada en el capítulo anterior, como Luzuriaga en su correspondencia con Amado Alonso, como se verá a continuación).

Domingo Barnés Salinas (1879-1941) formó parte del mundo institucionista¹⁰³ (fue discípulo de Francisco Giner de los Ríos, fundador de la Institución Libre de Enseñanza y secundó a Bartolomé Cossío en la dirección del Museo Pedagógico Nacional que luego él dirigió) y fue un actor central en el mercado editorial español dedicado a la educación. Como parte de la editorial

¹⁰² Es frecuente encontrar, por ejemplo, en el trabajo con bibliografía de esta época en la Biblioteca Nacional del Maestro, los sellos que marcan los ejemplares con una leyenda que indica que fueron donados por Pablo Pizzurno. Las marcas de lectura de esos libros, los subrayados y las notas al margen, con un estilo similar, podrían ser un indicio bastante certero de la lectura realizada por el pedagogo argentino.

¹⁰³ Como miembro de la Junta de Ampliación de Estudios, fue becado en Londres en donde se especializó en psicología infantil, a partir de lo cual se lo considera el introductor de la psicología científica en España. Ocupó el cargo de Ministro de Instrucción Pública de la República española en 1933. Su orientación republicana provocaría su exilio a México en 1937. Fue un completo "hombre de la Institución" (Carda Ros y Carpintero Capell, 1993: 20), con vínculos con sus más destacados representantes, como los ya mencionados Giner y Cossío, o su contemporáneo Ortega y Gasset, con quien compartió sus tiempos de estudios de doctorado y a quien admiraba, además de ser grandes amigos. La cercanía entre Ortega y Barnés se observa en los proyectos editoriales compartidos en Calpe.

La Lectura, especializada en pedagogía, fundó las colecciones Clásicos Castellanos y Ciencia y Educación. Luego, esa editorial fue incorporada a Espasa Calpe, que mantuvo el nombre de La Lectura para su sección, dirigida por Barnés, dedicada a la educación. En este reconocido pedagogo se conjugó la sociabilidad de la ILE con el mundo de la pedagogía y los proyectos editoriales, ya que trabajó como traductor y director de colecciones de temática educativa.

En síntesis, este apartado tuvo como objetivo introducir la dimensión de la circulación editorial entre España y la Argentina, como forma de poner en contexto las relaciones intelectuales de la época, de las cuales el mundo de la pedagogía no fue ajeno. Si bien aquí el énfasis estuvo puesto en las producciones editoriales españolas importadas a la Argentina, es preciso señalar que no se trató de un camino unidireccional. El sentido inverso¹⁰⁴ fue recorrido también por producciones de autores argentinos que encontraron su lugar en la industria editorial española, lo cual les abría la posibilidad de darse a conocer no solamente en España, sino en el resto de los países latinoamericanos en los que la industria española tenía presencia¹⁰⁵.

En definitiva, es el marco de los vínculos entre España e Hispanoamérica, con las visitas culturales de referentes de la cultura española y la expansión de su industria editorial, sumado al proceso de internalización de la Escuela Nueva, el que explica que Lorenzo Luzuriaga, uno de los más importantes referentes europeos de la pedagogía renovadora, entablara los vínculos que le permitieron realizar su exilio en la República Argentina.

2.2 El exilio argentino de Lorenzo Luzuriaga

Proveniente de una familia vinculada a la profesión docente, Lorenzo Luzuriaga (1889-1959) inició su formación en la Escuela Normal Central de Madrid, para

¹⁰⁴ Agradezco a Rafael Gagliano el señalamiento sobre la pertinencia de realizar esta aclaración.

¹⁰⁵ Por poner tres ejemplos, Octavio Bunge publicó en editoriales como Espasa Calpe y Daniel Jorro, Rodolfo Senet también con Daniel Jorro, y Clotilde Guillén de Rezzano con la editorial de la Revista de Pedagogía.

complementarla luego en la recientemente inaugurada Escuela Superior del Magisterio (1909), donde enseñaban figuras del institucionismo y el regeneracionismo como José Ortega y Gasset y Domingo Barnés y Salinas. En el Museo Pedagógico Nacional (institución creada en el marco de la ILE) Luzuriaga trabó relación con su director, Bartolomé Cossío, otro referente de la ILE a través del cual llegó a Francisco Giner de los Ríos, quien lo incorporó a la vida institucionista. Al terminar sus años de formación, Luzuriaga obtuvo un título de la Escuela Superior que le habilitaba el acceso a los cargos jerárquicos del sistema escolar: apenas recibido, fue nombrado Inspector de Primera Enseñanza, iniciando una carrera que lo llevó a ser reconocido como el “abanderado del movimiento de la Escuela Nueva en España” (Lozano Seijas, 2001). Uno de los factores que lo posicionaron en ese lugar de referencia fue la Revista de Pedagogía, que Luzuriaga fundó en el año 1922, y que Viñao definen como “la empresa intelectual más importante del primer tercio del siglo XX en España” en su ámbito (Viñao, 1995: 8)¹⁰⁶.

En el año 1939 Lorenzo Luzuriaga llegó con su familia a la Argentina proveniente desde el Reino Unido, país europeo en el que se había exiliado cuando estalló la Guerra Civil Española en el año 1936. Las condiciones poco favorables de su estadía en Escocia y la inminencia de la guerra, hicieron que Luzuriaga tomara la decisión de exiliarse en la Argentina. En este apartado, a través de la correspondencia que Luzuriaga intercambió con Amado Alonso, se analizan las circunstancias que posibilitaron ese exilio, circunstancias entre las que se encuentran los contactos del pedagogo español con la sociabilidad pedagógica renovadora argentina vinculada al proyecto editorial de la revista La Obra.

Puntualmente, se podrían definir cuatro antecedentes que explican cómo Luzuriaga llega a concretar el exilio en nuestro país con su familia. Por un lado, un antecedente lo compone el movimiento pedagógico renovador internacional que ya fue descrito en la primera parte de este capítulo: los pedagogos

¹⁰⁶ La Revista de Pedagogía publicó 175 números desde su fundación en 1922 antes de verse interrumpida por la guerra en 1936, llegando a tirar 4000 ejemplares y con presencia en España, Europa e Hispanoamérica (Casado Marcos de León, 2011). Es importante señalar que la revista estuvo acompañada por el proyecto editorial llamado *Publicaciones de la Revista de Pedagogía*, complementario en materia de divulgación de ideas.

argentinos formaron parte de una sociabilidad internacional al igual que Luzuriaga, a través de viajes, intercambios epistolares, de revistas, de bibliografía, etc. En segundo lugar, una política española, descrita en el apartado anterior, que favoreció los vínculos culturales entre España y América, y que se vio materializada, por ejemplo, con las visitas de los intelectuales, con la creación, en los países americanos, de cátedras e institutos de investigación sobre hispanismo, historia española y lengua castellana y con la industria editorial. En tercer lugar, no puede dejar de mencionarse una visita que realizó Luzuriaga a la Argentina en el año 1928¹⁰⁷, en el marco de una serie de visitas pedagógicas que tuvieron como protagonistas, entre otros, a María Montessori en 1926 y a Adolphe Ferrière, como ya se describió, en 1930. Y en cuarto lugar, la causa concreta que generó que Lorenzo Luzuriaga y su familia tuvieran que escapar de España: el estallido de la Guerra Civil, un hecho trágico para la historia española que produjo un masivo éxodo de españoles que serían recibidos en Latinoamérica, generando un fuerte impacto en diversos órdenes de la vida social y cultural de este continente.

Amado Alonso fue un intelectual español que vivió en la Argentina entre 1927 y 1946, y que había sido parte de la sociabilidad de la Edad de Plata española de las primeras décadas del siglo XX. Su presencia en la Argentina se explica por el contexto político y cultural español descrito en el apartado anterior. Como parte de la sociabilidad institucionista, Alonso mantenía un estrecho vínculo con Lorenzo Luzuriaga. Ese vínculo estaba basado en los proyectos académicos desplegados por el *americanismo* español, y que Luzuriaga impulsó como Secretario de la Junta de Relaciones Culturales del Ministerio de Estado (Viñao Frago, 1995: 25). Luzuriaga encontró, en esas relaciones, el apoyo para concretar su exilio una vez que estalló la Guerra Civil española, y cuando la Segunda Guerra Mundial se avecinaba en Europa. A través del archivo epistolar¹⁰⁸ de Amado Alonso se pueden reconstruir las

¹⁰⁷ Esta visita de Luzuriaga a nuestro país representa aún una incógnita en la Historia de la Educación argentina, por lo tanto constituye una vacancia que debería ser abordada en futuras investigaciones sobre estos temas, al igual que otras visitas, como la de María Montessori y otros pedagogos.

¹⁰⁸ Alojado originalmente en la Universidad de Harvard, sede de trabajo de Amado Alonso luego de su partida de Argentina, los documentos se encuentran microfilmados, y componen el

comunicaciones que mantuvo con Lorenzo Luzuriaga, en las que se pueden ver los vínculos que éste sostuvo con los pedagogos argentinos.

El epistolario¹⁰⁹ se compone de treinta y nueve cartas escritas por Lorenzo Luzuriaga a Amado Alonso, entre el 25 de mayo de 1928 y el 20 de noviembre de 1946, desde todas las localizaciones en las que vivió Luzuriaga en el lapso de ese tiempo, y algunos destinos ocasionales: Madrid, Alta Mar, Copenhague, Londres y Glasgow (Reino Unido), Tucumán (nueve de las diez cartas enviadas ya en la Argentina) y Buenos Aires (lugar del envío de la última carta en 1946). El destino de las cartas (excepto por la última, destinada a Massachusetts) fue la Argentina, país de residencia de Alonso desde 1927 hasta 1946.

Los membretes (y la falta de ellos) también dan cuenta de la trayectoria intelectual y profesional del pedagogo español. Durante los primeros años, Luzuriaga escribía en papeles membretados con la información Revista de Pedagogía (utilizados en la mitad de los catorce envíos previos al exilio), de la Junta de Relaciones Culturales del Ministerio de Estado (en tres casos) y de la Secretaría General de Asuntos Exteriores (en dos casos). Los dos envíos restantes fueron, uno, en los papeles de la “Compañía Transatlántica de Barcelona. Vapor correo Infanta Isabel de Borbón” (realizado desde el barco que lo llevaba de regreso luego de su viaje latinoamericano de 1928), y el otro, una postal enviada desde Copenhague, en uno de sus viajes europeos. En definitiva, una muestra representativa de la actividad profesional de Luzuriaga: como responsable principal de la Revista de Pedagogía, y como funcionario del estado en la Junta que se encargaba de llevar adelante los vínculos culturales con los demás países.

archivo más importante de Alonso (Toscano y García, Battista y Lidgett; 2013). Un convenio entre la Universidad de Harvard y la Residencia de Estudiantes de Madrid hace posible que en ésta última se pueda consultar una copia digitalizada del mismo, que conserva una parte importante de la correspondencia que recibió Alonso, en especial entre 1920 y 1940. Actualmente, la Residencia de Estudiantes contiene una biblioteca y archivo que alberga información sobre la *Edad de Plata*, y reúne documentación sobre los hombres y las mujeres que fueron parte de esa historia. Amado Alonso fue uno de ellos, por eso su epistolario forma parte del archivo que se encuentra en la Residencia de Estudiantes de Madrid.

¹⁰⁹ Todas las cartas citadas en este apartado pertenecen al Archivo de Amado Alonso de la Universidad de Harvard, que se encuentra digitalizado en la Residencia de Estudiantes de Madrid, institución que actualmente pertenece al Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) de España.

Los envíos desde el exilio son elocuentes: excepto el primero, en donde el membrete todavía es de la Revista de Pedagogía, todos los demás (catorce de un total de quince) no llevan membrete. Una muestra de la situación de desamparo, de desarraigo, sin una base sobre la que sostenerse. Una vez llegado a la Argentina, los primeros tres envíos (durante el mes de abril de 1939) continuaron sin membrete, pero los siguientes ya fueron con la información postal de la Revista de Pedagogía en su versión argentina, radicada en la ciudad de San Miguel de Tucumán. En definitiva, el reflejo de la premura con la que Luzuriaga retomó sus tareas y de su necesidad de vincularse con el trabajo académico.

El último envío registrado en este archivo, realizado en noviembre de 1946 desde Buenos Aires, posee la información del nuevo emprendimiento editorial con el que Luzuriaga estuvo vinculado luego de la Revista de Pedagogía: la publicación Realidad. Revista de Ideas, una iniciativa que reunió a destacados referentes de la intelectualidad liberal argentina de la década del 40¹¹⁰.

La regularidad de los despachos de correspondencia era variable. Por ejemplo, entre los años 1928 y 1929 Luzuriaga envió a Alonso un total de diez cartas, pero en 1931 fueron sólo dos, en 1934 sólo una y no volvió a escribirle hasta el año 1936 (o por lo menos no hay registro en este archivo), cuando pone al tanto a Alonso de su partida al exilio junto a su familia. La de 1936 es la primera carta de una serie de envíos desde el exilio, que fueron intensificando su frecuencia en la medida en que la situación de Luzuriaga se hacía más acuciante y hasta que pudo concretarse la salida de la familia de Europa. En 1937, mientras la estancia en el Reino Unido era relativamente estable, realizó solo dos envíos, pero ya en 1938 Luzuriaga escribió desde Glasgow diez cartas, al compás de una situación familiar que se agravaba y una coyuntura europea que estaba cada vez más cerca de la guerra. En el año 1939 los envíos volvieron a ser prolíficos, con diez cartas, al igual que el año anterior. En

¹¹⁰ Esta revista comenzó a publicarse en 1947. Su director fue Francisco Romero, y entre quienes formaban parte del consejo de redacción estaban Amado Alonso, Francisco Ayala, Carlos Alberto Erro, Carmen R. L. de Gándara, Lorenzo Luzuriaga, Eduardo Mallea, Ezequiel Martínez Estrada, Raúl Prebisch, Julio Rey Pastor y Sebastián Soler. Los secretarios de redacción fueron Francisco Ayala y Lorenzo Luzuriaga.

ese último año de la década Luzuriaga ya estaba instalado en Tucumán con su familia, y la importante cantidad de cartas es una muestra de la necesidad del pedagogo por reiniciar los proyectos que había tenido que suspender abruptamente a causa del estallido de la guerra en España.

A partir de 1940 la comunicación disminuyó abruptamente¹¹¹. El archivo se completa con dos cartas que envió Luzuriaga a Alonso, una en ese año de 1940 y la otra en 1946, con Alonso ya incorporado a su nuevo puesto en la Universidad de Harvard. Este es el último registro de una comunicación entre ambos, con un envío desde Buenos Aires hacia Massachusetts, en donde Alonso vivió el resto de sus días y falleció en 1952.

Las cartas que Luzuriaga envió a su amigo Amado Alonso durante los dieciocho años de los que hay registro pueden ser agrupadas claramente en tres etapas distintas: la vida profesional de Luzuriaga en la España previa a la Guerra Civil; el drama a partir del estallido de la Guerra y el inicio del exilio; y la etapa argentina de Luzuriaga, cuando comenzó nuevamente a desplegar sus proyectos.

Las cuestiones de trabajo son los temas principales en las catorce cartas de la primera etapa, que comienza con el envío del 25 de mayo de 1928. Alonso vivía desde el año anterior en la Argentina, en donde se había hecho cargo del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires, como parte del proyecto americanista español. La consolidación de un espacio iberoamericano fue uno de los objetivos de la intelectualidad española institucionista, y Argentina aparecía como posibilidad concreta para el despliegue de un entramado institucional que podía estar sostenido por los recursos de un Estado que invertía en políticas educativas y culturales, y por la presencia de una importante comunidad española que contaba también con recursos para sostener distintas iniciativas.

En un contexto español marcado por los últimos años de la dictadura de Primo de Rivera, las cartas están atravesadas por las alusiones a los sucesos

¹¹¹ Es posible que haya un faltante de documentos, ya que por el tono y el contenido de la comunicación de 1946, la carta da por conocida información que se transmitió anteriormente.

políticos, con referencias a la situación inestable que terminaría con la renuncia de Rivera y el establecimiento de la Segunda República en 1931.

La mayor parte de los envíos aborda temas de gestión, en los que Luzuriaga transmitía novedades de la Junta de Relaciones Culturales a Alonso, representante institucionista en Buenos Aires. La Junta se enmarca plenamente en el proyecto, por parte de España, de entablar nuevos vínculos culturales con sus antiguas colonias. De esta manera, tal como la Junta para la Ampliación de Estudios había nacido con el objetivo de enviar académicos españoles a formarse en los países europeos en los más recientes adelantos en materia de ciencia y técnica, la Junta de Relaciones Culturales (creada en 1926, continuadora de la Oficina de Relaciones Culturales Españolas del año 1921) cumplía la función de difundir la cultura española en el extranjero, en una suerte de “diplomacia cultural” (Delgado-Gómez Escalonilla, 2014).

Las comunicaciones contienen novedades sobre las gestiones de Luzuriaga relativas, por ejemplo, a los envíos de dinero para solventar los gastos del Instituto, y para el pago de los honorarios de Alonso, con el fin de cumplir con las tareas del mismo.

También tienen lugar los pedidos que realizaba Luzuriaga a Alonso, por ejemplo, en la ayuda para la planificación de su viaje a Buenos Aires. Durante 1928, el pedagogo confirmó una visita a distintos países de Centroamérica, que planeó extender bordeando la costa del Pacífico hasta Chile, y allí cruzar hacia Buenos Aires para realizar actividades académicas antes del retorno a España¹¹². Con esa idea, en las comunicaciones con Alonso le delega la gestión para organizar conferencias en la capital argentina (“a ver si puede V. llegar a la media docena, y si no, las que sean. Con tal de sacar para el viaje y unas pesetas para el bolsillo me conformo”, carta del 25-05-1928). Como ventaja, Luzuriaga planteaba: “creo que no soy enteramente desconocido ahí. Aparte de Casani (sic.), a quien solo trato por carta, puede V. ver a un inspector de enseñanza llamado Nelson, a quien conocí aquí. Julián Urgoiti quizá pueda darle también indicaciones” (ibid). Las palabras de Luzuriaga son

¹¹² Este viaje representa claramente un antecedente para comprender los vínculos de Luzuriaga con la sociabilidad pedagógica de la Argentina. La falta de estudios sobre este hecho demuestran la vacancia de estas temáticas y la necesidad de desarrollar miradas desde la historia de la educación que tengan en cuenta la perspectiva de lo transnacional.

una muestra de las redes de sociabilidad internacional de las que se viene dando cuenta en esta tesis: en los nombres mencionados se entrelazan el mundo de la pedagogía (Juan Cassani, con quien tiene trato por carta, pero también Ernesto Nelson, con quien tuvo un trato presencial en España) y el de las editoriales¹¹³.

Luego, Luzuriaga comentaba: “si ve a Casani (sic.) dígale que recibí su carta, y que transmití a Barnés su encargo (publicación de un libro sobre la reforma de la enseñanza superior en esa). Supongo que aquél le habrá escrito. Yo lo haré uno de estos días” (ibid). Respecto de los contactos con los pedagogos en Buenos Aires, la siguiente carta que Luzuriaga envía a Alonso es una aclaración de la anterior: el español había confundido a Cassani con Mantovani. El que le había escrito para que intermediara con Domingo Barnés para la publicación de un libro era este último. Por eso, le pide a Alonso que no haga referencia del tema en el caso de que se comunicara con Cassani¹¹⁴. En definitiva, frente a la escasez de documentos que den cuenta de los vínculos internacionales de los pedagogos argentinos, esta carta, que parece menor por contener una sola mención confusa de dos nombres, adquiere relevancia por el hecho de poner de manifiesto la existencia de esos vínculos, y con terceros involucrados, como en el caso de Domingo Barnés.

La tercera carta disponible en el archivo la enviaba Luzuriaga una vez terminado su viaje por América, desde el barco antes de llegar a España. Allí, satisfecho por el resultado de la visita a Buenos Aires, le pide a Alonso que envíe mensajes de agradecimiento, entre otros, a Levene y a Ravignani, con quienes tuvo trato en las conferencias brindadas. El balance realizado por

¹¹³ Julián Ungoiti era el hermano de Nicolás María de Ungoiti, empresario que desde la industria del papel formó un conglomerado de empresas culturales, como el diario Sol y la editorial Calpe, que constituyeron uno de los brazos del proyecto institucionista, al darle lugar en las empresas a referentes de ese núcleo de intelectuales como José Ortega y Gasset y el mismo Lorenzo Luzuriaga. Julián fue enviado a Buenos Aires a principios de los años 20 para hacerse cargo de la filial de Buenos Aires de la editorial Calpe, como parte del proyecto de expansión comercial y cultural que ya fue comentado en este apartado.

¹¹⁴ La cita textual: “Querido Alonso. Le escribo otra vez para rectificar un pequeño error de mi carta anterior, si aun es tiempo. Le dije que me había escrito Cassani proponiéndome la publicación de un libro; pues bueno, al devolverme la carta Barnés, a quien se la bahía entregado por referirse a La Lectura, veo que no es Cassani, sino D. Juan Mantovani, prof. de la Escuela Normal de Buenos Aires, quien me había escrito. Como de Cassani a Mantovani no hay mucha diferencia fonética, de ahí mi equivocación. Le ruego pues que no le diga a Cassani nada sobre esto”.

Luzuriaga era positivo, y lo más importante fue la posibilidad de extender sus redes de relaciones (“Por mi parte, aparte de los beneficios económicos, he ganado mucho con el viaje sobre todo en conocimiento de las gentes más interesantes de mi oficio. Y esto no es poco, lo mismo para el Ministerio que para mi Revista”, carta del 15-08-1928), un elemento central cuando algunos años más tarde tuvo que decidir un destino para su exilio.

Algunos años más adelante, los problemas cotidianos de la gestión de la Junta fueron predominantes en la correspondencia, centralmente relacionados a los recursos que la Junta debía enviarle a Alonso como director del Instituto de Filología Hispánica. Sin embargo, entre las problemáticas cotidianas también había lugar para los comentarios personales (ambas familias eran amigas) y sobre el contexto político, un contexto agitado en España (entre la caída de la dictadura de Primo de Rivera y el establecimiento de la Segunda República) pero también en la Argentina (con el golpe militar que destituyó a Yrigoyen de su presidencia). En este sentido, en una carta enviada en 1931 (la única del año de la que hay registro) Luzuriaga se manifestaba alegre por el cambio político en el país ibérico, y en el siguiente envió (en mayo de 1932) se mostraba francamente optimista respecto de la situación política: “aquí, como habrás visto por los periódicos, vamos venciendo todas las dificultades que se presentan. Por lo pronto, y a pesar de los esfuerzos de los extremistas, no hay ya problema serio de orden público. Azaña¹¹⁵ y el gobierno tienen suficiente mano dura para acabar con ellos” (carta del 01-05-1932).

El análisis político de la coyuntura de ese mes de mayo de 1932 continuaba con una referencia que nuevamente pone de manifiesto los vínculos entre el pedagogo español y la sociabilidad renovadora argentina. Luzuriaga decía, sobre la situación local, “De allí sé por los periódicos y las cartas de algunos amigos. Ayer me escribió Rezzano. Veo los equilibrios que hacen en política y economía, que se reflejan en la enseñanza. ¿No se va a acabar nunca esta situación del mundo?”. Y para finalizar el reporte, volviendo a la situación española, el pedagogo señalaba: “Los amigos, en sus puestos. Yo estoy con la agrupación al servicio de la República” (carta del 01-05-1932).

¹¹⁵ Manuel Azaña fue el presidente del Consejo de Ministros entre 1931 y 1933, los primeros años de la Segunda República y luego presidente del gobierno durante la guerra. Murió en el exilio francés en 1940.

La familia Luzuriaga (Lorenzo, su esposa María Luisa Navarro y tres de sus cuatro hijos) abandonó precipitadamente España en 1936, iniciada la Guerra Civil, en el marco del exilio republicano. En palabras de Jorge Luzuriaga y Navarro, se trataba de “la mayor emigración política que ha tenido lugar en las condiciones de vida contemporáneas” (Luzuriaga, 1964: 346)¹¹⁶. El exilio de Lorenzo Luzuriaga coincidió con el de una intelectualidad que “optó mayoritariamente por marcharse, dejando a España en el más absoluto desamparo cultural” (Cotelo Guerra, 2000: 53), cuestión que había sido incluso facilitada por el gobierno republicano que, ante el panorama de la guerra, entendía que esos intelectuales eran más útiles en el exterior, explicando la situación española y promoviendo la causa republicana. Sin embargo, y pese a las simpatías republicanas de Luzuriaga, su partida ocurre en un momento en el que su seguridad ni siquiera está garantizada dentro del propio gobierno, producto de las persecuciones que emergen del conflicto interno del frente que gobierna la República¹¹⁷.

Luzuriaga era funcionario del Ministerio de Instrucción Pública de España cuando la violencia desatada en el contexto de la Guerra Civil lo obligó a exiliarse en octubre de 1936. El día 7 de octubre de ese año retomó desde Londres la comunicación con Amado Alonso. Sería la primera de quince cartas enviadas desde el Reino Unido (la última la había enviado el 18 de enero desde Madrid, donde tocaba temas de trabajo y probablemente no sospechaba que pocos meses más tarde su país sería víctima de la guerra, y que su siguiente carta sería desde el exilio en Londres). Allí le decía a su amigo que había tenido que salir precipitadamente de España, “con la vida deshecha” y que esperaba pasar unos meses en Inglaterra (“único pueblo liberal que queda en Europa”) para luego instalarse en la Argentina:

¹¹⁶ Citado por Cotelo Guerra (2000). Jorge Luzuriaga y Navarro fue el hijo mayor del matrimonio entre Lorenzo Luzuriaga y María Luisa Navarro. Nacido el 15 de octubre de 1913, fue el único integrante de la familia que no partió al exilio, ya que se había alistado como voluntario en el ejército republicano y se encontraba en el frente de batalla. Con la derrota de los republicanos fue apresado en un campo de concentración de Madrid. El hecho de dejar a su hijo en la guerra española fue la gran preocupación de Luzuriaga durante su exilio. Desde Glasgow, el 27 de abril de 1938, escribía a Alonso que “me daría por contento con perderlo todo, con tal que pudiera salvar a mi hijo”.

¹¹⁷ Cotelo Guerra remarca que no son claras las situaciones por las cuales Luzuriaga y muchos intelectuales y hasta funcionarios del gobierno republicano dejaron el país.

Querido Alonso. Te supongo ya enterado por Américo de nuestra situación. Hemos tenido que salir de España precipitadamente ante el temor de posibles agresiones, ya iniciadas por un grupo de empleados del Ministerio de Estado, que pedían mi dimisión por reaccionario. De nuestra España, de nuestro pobre pueblo, no te quiero hablar. La horrible y sangrienta tragedia nos ha dejado como estupefactos, y aun pasará algún tiempo hasta que nos podamos dar cuenta de esta horrible agonía. (Carta del 07-10-1936).

Luzuriaga logró salir oficialmente con su familia con funciones diplomáticas a cumplir en Londres, ciudad en la que fijó su residencia. Comenzó así un periplo por situaciones angustiantes hasta que pudo establecerse definitivamente en la ciudad de Tucumán.

Con la salida de España, comenzaban las preocupaciones por la supervivencia en el futuro cercano. Había conseguido salir del país con una misión en Inglaterra otorgada por la subsecretaría de Asuntos Exteriores. Por tal motivo, dejaba su puesto (y su salario) como Oficial de la Secretaría Técnica del Ministerio de Instrucción Pública. Con el amparo político e institucional de esa misión diplomática trabajó por la causa republicana y desarrolló gestiones en Londres vinculadas a la ayuda humanitaria para que niños españoles víctimas de la guerra pudieran salir del país y ser recibidos en Inglaterra. El fracaso de esas gestiones se sumaron a una ruptura en los vínculos entre Luzuriaga y el gobierno español del que había formado parte hasta hacía poco. Por lo tanto, también dejaría de recibir el ingreso que el gobierno le asignaba en el marco de la representación en Londres. Las universidades británicas habían recibido a diversos intelectuales españoles que escaparon de la guerra, y Luzuriaga no fue la excepción. Gracias a la red de contactos con intelectuales que apoyaban la causa republicana, consiguió un puesto de profesor asistente (Cobb, 1998: 462) en la Universidad de Glasgow, que en realidad no eran más que algunas horas de clases de conversación. Por lo tanto, su único sustento pasaría a ser un magro salario en esa universidad escocesa (la familia pasó por una verdadera situación de apremios económicos).

El alejamiento de la causa republicana que implicaba no residir más en Londres se agravaba por el distanciamiento respecto del gobierno español.

Sumado esto a un trabajo que no terminaba de satisfacer sus inquietudes intelectuales¹¹⁸ fueron motivos más que suficientes para que Luzuriaga activara sus contactos en la Argentina, con la esperanza de residir en un lugar más ameno y cercano a sus raíces culturales (aunque definitivamente alejado de su hijo mayor, que quedaba en la península), pero en donde, principalmente, aspiraba a continuar y profundizar su proyecto intelectual en el mundo de la pedagogía.

El pedagogo tenía dos vías de contacto a través de las cuales estaba al tanto de la situación en el país del sur latinoamericano: su amigo Amado Alonso, y los colegas escolanovistas conocidos en el marco de la Liga Internacional que ya habían participado de la primera visita del español a nuestro país en el año 1928¹¹⁹. La figura de Alonso fue fundamental para las primeras gestiones que posibilitaron su llegada a la Argentina como exiliado, pero también eran importantes los contactos con la sociabilidad pedagógica argentina. En la misma carta del 7 de octubre, Luzuriaga ya manifestaba a Alonso su voluntad de viajar a la Argentina y hacía referencia a esos contactos:

Para resistir los primeros tiempos me haría falta alguna cátedra en una Escuela Normal, o alguna clase en la Universidad. Ya me figuro que esto no es nada fácil, sobre todo si vamos ahí unos cuantos, pero acaso no sea imposible, siendo uno como es conocido ahí y teniendo tantos amigos (la (sic.) Rezzano, Mantovani, Cassani, etc.) y sobre todo tú, tan buen amigo. (Carta del 07-10-1936).

Pocos meses más tarde le diría a Alonso, ahora sobre la idea de hacer un curso de verano en la Argentina, que “quizás unas letras más a Rezzano y a Mantovani, acaso facilitarían la cuestión y vuestras gestiones. En este sentido

¹¹⁸ Según Dolores Coteló Guerra, tampoco estaba garantizada la continuidad laboral de Luzuriaga en Glasgow, ya que fue considerado como “contrario a la causa” (Coteló Guerra, 2000: 78) por los representantes franquistas en Londres. En efecto, en la carta que envía a Amado Alonso desde Glasgow el 27 de abril de 1938, Luzuriaga afirma que “aquí estoy en un compás de espera; pero ya viene siendo largo, y además posiblemente suprimido el año que viene”. El 15 de mayo le había escrito a Alberto Jiménez Fraud que “no hay otra solución que la de irse a América...Está uno condenado a continuar como un modestísimo lector, con sueldo deficiente y con la mujer trabajando como una criada” (citado en Boom, 1998: 470).

¹¹⁹ En esa oportunidad Luzuriaga conoció también a Santiago Lozada, editor español residente en Argentina, figura central para su posterior trabajo editorial.

les he escrito las cartas que te adjunto, con el ruego de que las hagas llegar a su poder ya que no sé sus señas.”¹²⁰ (Carta del 17-01-1937).

Pero la situación en el Reino Unido empeoraba notablemente para Luzuriaga y su familia, por lo que el objetivo de establecerse en la Argentina se convertía en primordial. El año 1937 transcurría en Glasgow¹²¹, en una Escocia demasiado fría, lluviosa y oscura para una vida acostumbrada al sol de Madrid. La renta era escasa, las necesidades apremiantes, y la posibilidad de continuar sus investigaciones (principal preocupación de Luzuriaga), inexistentes. Fueron dos años sombríos en los que la amenaza de la guerra europea lo llevó a realizar un desesperado pedido de ayuda a sus contactos en la Argentina.

Por lo que se puede ver en las dos cartas enviadas en 1937 (17 de enero y 9 de julio), Alonso no había podido encontrar una oferta que le interesara a Luzuriaga, que por otra parte había recibido una propuesta de parte de Mantovani de obtener un puesto en la Universidad de Tucumán. Esta opción no terminaba de convencerlo, él anhelaba la posibilidad de residir en Buenos Aires. Por eso le pedía a Alonso: “Si le ves a Rezzano, el pedagogo a quien escribí por tu mediación y que no me ha contestado, insiste en lo que le dije respecto al Consejo Nacional de Educación. Eso podría una solución (sic.)” (Carta del 09-07-1937), en alusión a alguna propuesta realizada por Luzuriaga para trabajar en esa institución.

En la primera carta de 1938 (22 de abril) Luzuriaga se preocupaba por no dejar dudas sobre su disposición para trasladarse a la Argentina sin condicionamientos. Decía que “si no hay otra solución iré, si me nombran, a Tucumán”, cuestión por la que había escrito a García Morente y a Mantovani. Y le pide a Alonso que si ve “a Mantovani, a Rezzano a Guaglione o al que sea insistas sobre mi deseo de ir a esa, como sea”. En lo posible, en Buenos Aires, pero también podía ser “en Tucumán o en el Chaco”.

En las siguientes cartas, Alonso parece haberse hecho cargo de la gestión por el puesto en la Universidad de Tucumán, aunque ahora Mantovani

¹²⁰ Recordemos que la salida de Luzuriaga de Madrid fue abrupta, por lo que era posible que no tuviera acceso a la información de contacto de sus colegas argentinos.

¹²¹ Para un análisis detallado del exilio de Luzuriaga antes de llegar a Argentina, Cfr. Cobb (1998).

le planteaba la posibilidad de trabajar con él¹²²: “Mantovani me escribió, al fin, el mes de mayo último anunciándome su ida a Santa Fe y diciéndome la 'posibilidad de encontrar alguna misión' para mí allá” (Carta del 8 de julio de 1938). Luzuriaga deja en manos de Alonso las gestiones, pidiendo que se contacte con Mantovani para conocer las posibilidades de la oferta, y en todo caso, aceptar o rechazar el puesto en Tucumán, dependiendo de la cuestión de Santa Fe. Mientras daba por hecho la posibilidad de residir en la Argentina, comenzó a familiarizarse con el clima político y pedagógico de este país a través de suscripciones al diario La Nación (“me ha producido un rechazo grande. Creí que era el periódico liberal de antes y veo que es de un partidismo feroz”) y a la revista La Obra (“que es bien poca cosa. Creo que sin gran esfuerzo se pueden hacer ahí empresas considerables”) (Carta del 8 de julio de 1938).

En julio de 1938 Luzuriaga recibía la confirmación, por parte de Alonso, de que le asignaban el puesto en la Universidad de Tucumán. Comenzaba la planificación de su futuro trabajo docente y editorial en la Argentina con entusiasmo. Pero también fueron meses de profunda zozobra, por el hijo que continuaba peleando en España, del lado republicano, y por la guerra europea que parecía cada vez más inminente y le hacía temer no poder salir del continente (“si la guerra estalla, nuestra situación aquí va a ser muy difícil, sino insostenible, y no sé siquiera si podremos embarcarnos sin riesgo a submarinos y aviones”) (Carta del 23 de septiembre de 1938). Además, en su situación de exiliado e inmigrante encontraba obstáculos relacionados con la documentación, pasaportes y dinero. La principal preocupación de las cartas de esos últimos meses europeos tenía que ver con conseguir los papeles y el dinero necesario para realizar el viaje: “mi propósito es embarcar lo antes posible, haya o no guerra, pues aunque esta se aplace no será por mucho tiempo, ya que los ánimos están al rojo en Europa” (Carta del 23 de septiembre de 1938). España era una opción “imposible”, y por ese motivo, la invitación a Tucumán había sido “providencial”.

¹²² En 1938 Mantovani fue nombrado Ministro de Instrucción Pública y Fomento de la provincia de Santa Fe.

Algunos meses más tarde decía: “no creo, ni quiero pensarlo, que hayan podido surgir inconvenientes para el nombramiento o para los papeles de inmigración. Sería una catástrofe irreparable” (Carta del 2 de diciembre de 1938), y a medida que se acercaba la fecha del viaje (el barco salió el 4 de febrero de 1939 desde Liverpool) aumentaba la impaciencia y el drama: “cada mañana cuando llega el primer correo esperamos la carta que no viene. [...] Nuestra vida está en tus manos” (Carta del 6 de enero de 1939).

Finalmente, la familia logró embarcarse, llegando a la Argentina “sin un céntimo” el tres de febrero del año 1939. Para el veintiséis de marzo ya estaban instalados en la ciudad de San Miguel de Tucumán. En el viaje, al pasar por Rosario, Luzuriaga tuvo un encuentro con Mantovani, quien parecía “dispuesto a colaborar [con Luzuriaga] en la Revista” (Carta del 26 de marzo de 1939). Ese proyecto editorial era lo que más ocupaba al español, poder proseguir con la actividad de la Revista de Pedagogía que se había interrumpido abruptamente. Para el mes de abril, los engranajes ya estaban funcionando de nuevo: “los artículos llegan lentamente. Mantovani me ha enviado uno muy bueno, y espero el de la Rezzano” (Carta del 24 de abril de 1939). Se iniciaba de esta manera una nueva etapa en la vida de la familia y la inserción de Luzuriaga en el campo pedagógico argentino, en el que desarrollaría una intensa actividad académica y editorial hasta su muerte.

3. Conclusiones

Este tercer capítulo de la tesis planteó un escenario internacional de circulación de ideas en las primeras décadas del siglo XX, contextualizando el proceso de renovación pedagógica en la Argentina. Pero esas ideas no circularon aisladas, sino que lo hicieron sobre una materialidad concreta. En las cartas que escribió Luzuriaga y en el viaje que realizó Ferrière esas ideas están en suspensión. En la recepción del suizo en la estación de Retiro por parte de la sociabilidad pedagógica porteña se expresan las redes de relaciones que vincularon a los pedagogos de distintas partes del mundo. Una perspectiva desde la que se

puede interpretar esta circulación es la de las transferencias culturales. Como sostiene Michel Espagne, “todos los grupos sociales susceptibles de pasar de un espacio nacional, lingüístico, étnico o religioso a otros, pueden ser vectores de transferencias culturales” (Espagne, 2013: 2, traducción propia). En los viajes que se analizaron en este capítulo, se produjeron intercambios no solamente de ideas, sino también de experiencias y de materialidades como libros, folletos y revistas, que modificaron a los sujetos que participaron en esos procesos, modificando también sus espacios de pertenencia.

Si bien la mirada de este capítulo amplía su foco para dar lugar a la dimensión internacional, el eje sigue estando en el movimiento escolanovista argentino, y en particular, en la sociabilidad caracterizada en el capítulo anterior. En la renovación de la pedagogía argentina de principios del siglo XX confluyeron dos movimientos que tuvieron su origen en Europa y que a simple vista parecen ir por carriles separados, pero cuando se miran de cerca se evidencian los puntos en los que se conectan.

Me refiero, por un lado, al movimiento internacional de la Escuela Nueva, con epicentro en Europa, y más específicamente en Suiza; y al americanismo español promovido por la ILE primero y por el Estado español después, con sus propuesta de volver a vincular a España con sus antiguas colonias americanas, en un proceso de creación de un nuevo espacio cultural hispanoamericano.

La visita de Ferrière a la Argentina y el exilio de Luzuriaga son dos manifestaciones materiales de esos movimientos. En el caso del suizo, fue central la red de relaciones tejida en torno a las instituciones que él mismo creó desde principios de siglo, cuya expresión más contundente fue la Liga Internacional para la Educación Nueva y los intercambios de revistas pedagógicas. Luzuriaga compartió esa sociabilidad internacional que lo puso en contacto con la renovación pedagógica argentina y sus referentes. Pero en el caso del español, esos vínculos también estaban enmarcados en el americanismo y el institucionismo, con la creación de instituciones a cargo de representantes de la cultura española, como el caso del Instituto de Filología dirigido por Amado Alonso.

Otro elemento en esa confluencia, que no puede desconocerse, es la industria editorial española, a través de la cual circularon las novedades pedagógicas entre España y la Argentina. En este caso es más que significativa la obra de Ferrière traducida al castellano en 1936 sobre su viaje por América Latina. El libro es una traducción de Francisco Gallach Palés¹²³, profesor del Instituto Nacional Luis Vives de Valencia, y estuvo editado por la editorial Bruno del Amo en la colección Nueva Biblioteca de Pedagogía. Se trataba de una editorial que representa el proceso de expansión de la industria del libro español, y en especial, de los emprendimientos de la transición entre el siglo XIX y el XX, entre la producción artesanal y la industrialización que, como se desarrolló anteriormente, terminó conquistando los mercados latinoamericanos. Con esta publicación, Ferrière “volvía” a la Argentina seis años después de su viaje gracias a una política española de expansión cultural y económica sobre el área hispanoamericana; política de la que Luzuriaga fue uno de los protagonistas, y a partir de la cual el español construyó los vínculos que le permitieron exiliarse en los tiempos de la Guerra Civil.

En síntesis, el objetivo central de este capítulo es el de agregar un elemento al escenario pedagógico local que se propone abordar esta tesis. La mención a la situación internacional no tiene solamente la necesaria función de describir un determinado contexto de ideas que trascendió las fronteras nacionales sino que, además, pone en el centro a las relaciones concretas que los pedagogos argentinos entablaron con distintos referentes de la pedagogía, y en instancias diversas, como la Liga Internacional para la Educación Nueva o con el mercado editorial español. Como se puede apreciar, fueron vínculos en los cuales la *sociabilidad pedagógica renovadora* caracterizada en el capítulo anterior tuvo un fuerte protagonismo, lo cual es un elemento que no se puede desconocer a la hora de ponderar la gravitación que ese grupo tuvo en el campo pedagógico argentino.

La mirada de lo transnacional aporta una perspectiva relativamente reciente en la Historia de la Educación local¹²⁴, por lo cual todavía es necesario

¹²³ Prolífico traductor de diversas obras de autores clásicos y contemporáneos, además publicó en editoriales como Espasa Calpe, Martínez Roca y en la valenciana Sempere.

¹²⁴ Al plantear la necesidad de que la historia de la educación profundice la mirada sobre los intercambios internacionales, Eugenia Roldán Vera advierte para el caso mexicano que “la

continuar con indagaciones para conocer los vínculos que pueden haber existido por parte de otros actores y en otras regiones. Sin embargo, hay elementos que dan cuenta de una centralidad de esos vínculos detentada por el grupo de los escolanovistas porteños, y en especial, por parte de José Rezzano, Clotilde Guillén de Rezzano y Juan Mantovani, como se pudo ver a lo largo de este capítulo. En especial, un hecho que posicionó a José Rezzano en un lugar de referencia internacional, como ya se mencionó en el capítulo anterior, fue la dirección de Nueva Era y de La Obra cuando se produjo el ingreso de las mismas como revistas afiliadas a la Liga Internacional para la Educación Nueva. De esta manera, Rezzano adquiría el lugar de representante oficial de la Liga en la Argentina. Pero en el caso de Clotilde y de Mantovani el protagonismo también fue destacado, con la publicación de sus trabajos en España en el caso de la primera, o con las gestiones para posibilitar un puesto de trabajo para Luzuriaga en el segundo, por poner dos ejemplos.

Los dos casos en los que se hizo foco en este capítulo representan dos de las formas de circulación de las ideas pedagógicas renovadoras en la Argentina en las décadas de 1920 y 1930. Esta red de vínculos internacionales adquiere una significación particular cuando se la piensa como parte de las disputas simbólicas por la dominación de un campo, ya que fueron un factor a partir del cual los pedagogos que participaron de ella lograron consolidar posiciones de poder. En este sentido, la circulación internacional de las ideas pedagógicas renovadoras es un elemento que no puede dejarse de lado para conocer la situación del campo pedagógico en la Argentina en las primeras décadas del siglo XX.

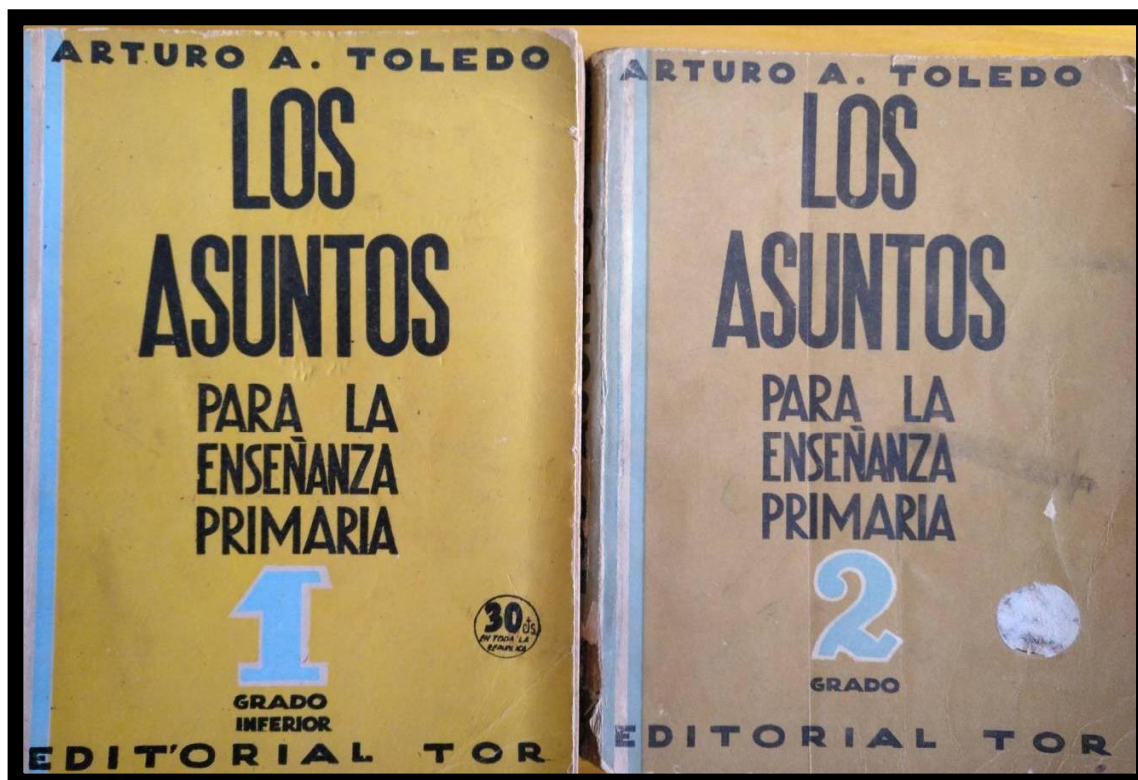
En definitiva, la hipótesis que subyace a este capítulo es que los vínculos que mantuvo este sector del escolanovismo argentino fueron un elemento más para alcanzar legitimidad y posicionarse como referentes en el campo pedagógico, lo cual, entre otras cosas, les permitió dar discusiones y confrontar posiciones con el Consejo Nacional de Educación, tal como se desarrolla en el siguiente capítulo.

deconstrucción de la nación 'hacia afuera' es una tarea apenas explorada" (Roldán Vera, 2013: 173), afirmación que se puede hacer extensiva también para el caso argentino.

Por último, quisiera terminar con una mención¹²⁵ en relación a las fuentes epistolares abordadas durante este capítulo. Las cartas privadas son un tipo de fuente no muy habitual en Historia de la Educación (quizás por esa situación que tan bien definiera Puiggrós (1996), sobre la “desaparición de las pruebas”, en relación a la ausencia de archivos en la pedagogía latinoamericana). Como señala Doll Castillo (2002), es una fuente que se debe abordar desde su especificidad como práctica discursiva, con sus características propias. Las cartas son documentos que fueron concebidos, por lo general, para mantener una conversación privada entre dos personas, pero las circunstancias históricas las convirtieron en documentos públicos. Esa tensión de los epistolarios entre lo público y lo privado se debe tener en cuenta al considerar ciertas afirmaciones y pensamientos que sin duda no serían los mismos si el autor hubiera decidido hacerlos públicos. La diferencia está en los escenarios que en definitiva condicionan las actuaciones. Luzuriaga se permitió la libertad y el resguardo de una comunicación privada con una persona de confianza, por lo cual sus palabras deben ser tomadas con los recaudos que esto implica.

¹²⁵ Agradezco a Pablo Pineau el señalamiento sobre la cuestión de las cartas privadas como fuente.

Capítulo 4: Las disidencias de una sociabilidad pedagógica renovadora y orgánica



Libros escolares publicados en 1941 el de primer grado inferior y en 1940 el de segundo grado. Según la editorial, respondían “a los últimos Programas aprobados por el H. Consejo Nacional de Educación y actualmente en vigencia”. Con la reforma de programas de 1936, los contenidos escolares pasaron a denominarse “asuntos”.

Luego de haber presentado un recorrido historiográfico por el tema de la Escuela Nueva en la Historia de la Educación en la Argentina; de definir y caracterizar a la sociabilidad pedagógica renovadora y a su órgano de expresión, la revista La Obra; y de reconstruir los vínculos de esa sociabilidad con el movimiento renovador a nivel internacional; este último capítulo aborda las discusiones que dio esa sociabilidad renovadora con el Consejo Nacional de Educación, es especial desde la creación de la revista hasta el año 1936. El objetivo es poner en relieve cómo un grupo de pedagogos, pedagogas y docentes que, si bien siempre mantuvieron sus propuestas y sus experiencias de renovación dentro de los márgenes *aceptables* para el sistema escolar oficial, llevaron adelante discusiones a través de las cuales se propusieron imponer sus propios puntos de vista y forzar el rumbo de las políticas educativas de ese sistema escolar oficial.

Como se señala en el Capítulo 1, el abordaje historiográfico que propuso Adriana Puiggrós en su colección de Historia de la Educación en la Argentina desarrollada durante la década de los 90 fue una de las instancias historiográficas que posibilitó la emergencia de experiencias y sujetos que habían quedado olvidados y desplazados en los relatos tradicionales. Puiggrós indagaba sobre el proceso de conformación del triunfante “S.I.P.C.E.” (Sistema de Instrucción Pública Centralizado y Estatal), y advertía que ese triunfo no se había producido sino con discusiones y exclusiones en el marco de una “lucha político-pedagógica”. Esas exclusiones fueron, justamente, las “alternativas” que la historiadora de la educación se propuso rescatar del fondo de la historia, desde una lectura a contrapelo.

Las luchas político pedagógicas fueron, según los esquemas conceptuales y la teoría que aplicó Puiggrós en sus análisis, luchas por la hegemonía. Y las alternativas, “fragmentos” (Puiggrós, 1990: 23) relegados por esas posiciones hegemónicas de una historia de la educación que la autora se propone “deconstruir”, para desarrollar un relato que diera cuenta de las “complejas situaciones sociales” (Ibid) en las que se desarrollaron los discursos político pedagógicos. Con el objetivo de sistematizar esas disputas por la hegemonía y caracterizar a las posiciones que formaron parte de esas luchas,

Puiggrós realizó una clasificación en donde las posiciones fueron definidas en base a sus especificidades y diferencias.

De esta manera, la autora proponía que, durante el primer período en el que segmenta a la historia del sistema educativo argentino (entre 1885 y 1916), las “tendencias pedagógicas” (Ibid: 40) fueron cinco: los *católicos* (con sus dos tendencias internas, *conservadores*, y *normalizadores católicos*), los *normalizadores laicos*, y las tres *alternativas* (la tendencia *democrático radicalizada*, los *socialistas* y los *libertarios*) que “constituyen el campo problemático de la educación popular” (Ibid: 42).

Un esquema clasificatorio similar se aplica para el siguiente período (analizado en el tercer tomo de la colección, definido entre los años 1916 y 1943), cuando tuvieron lugar las propuestas pedagógicas renovadoras en el marco de las corrientes de la Escuela Nueva. Sin volver a analizar su descripción, que ya fue realizada en el Capítulo 1, sí es preciso recordar que en la clasificación correspondiente a este período, la Escuela Nueva (o “activa”), es definida como un “campo problemático” (Puiggrós, 1992: 60) que en su interior presenta *posiciones orgánicas*, *posiciones transgresoras* y una *corriente radicalizada*. Esta clasificación, que fue de una gran utilidad para interpretar, comprender, y dar visibilidad a las pedagogías escolanovistas, hoy puede ser complejizada a través de nuevos enfoques, distintos recortes, y un abordaje de las fuentes desde nuevas perspectivas y a través de nuevas preguntas¹²⁶.

El impacto del nuevo ciclo social y político que comenzaba en 1916 en la Argentina se verifica en diversos aspectos y de distintos modos. Si bien en esta tesis el énfasis está puesto en el nivel primario, ya que fue el nivel en el que tuvieron inserción los pedagogos, pedagogas y docentes de la sociabilidad pedagógica renovadora que fueron el objeto de esta investigación, si se piensa en otros niveles del sistema escolar también aparecen resonancias de ese profundo movimiento que transformó la realidad social y política argentina. Además del proceso de transformación política, el clima cultural e intelectual de

¹²⁶ Es importante aclarar que, en el trabajo coordinado por Puiggrós, la historia del movimiento de la Escuela Nueva es solo una parte de una historia integral del sistema educativo en la Argentina, desde sus orígenes hasta el fin de la última dictadura cívico-militar. A partir de los temas que aparecieron allí expuestos es que hoy es posible realizar este tipo de recortes, por ejemplo, sobre un tema como el de la Escuela Nueva en la Argentina, en donde un enfoque más acotado permita generar una mirada más compleja del tema.

la época también tuvo un carácter reformista (Agüero, 2014) que es central para explicar debates pedagógicos presentes desde el temprano siglo XX. Este carácter reformista se aprecia en la Reforma Universitaria, en las propuestas de reforma de la educación secundaria (Joaquín V. González en 1905; y Ernesto Nelson en 1915, por poner solo dos ejemplos) y también en la educación primaria. Como señala Sandra Carli, los procesos de democratización social, política y de modernización cultural que tuvieron al año 1916 como hito, fueron una “condición de producción” de los discursos de la Escuela Nueva. En ese contexto el nuevo Estado democrático fue interpelado, y “ello creó las condiciones para el debate pedagógico en el interior del sistema escolar” (Carli, 2002: 186).

En este último capítulo se indaga en profundidad sobre las discusiones en torno a los programas escolares ocurridas durante las décadas del 20 y del 30, y que estuvieron entre las discusiones centrales en la pedagogía argentina de la época. La posición del escolanovismo orgánico fue central en esa discusión. Para comprenderla en su complejidad, se reconstruyen con cierto nivel de minuciosidad los debates por los programas escolares. Esta mirada exhaustiva se considera necesaria para poner en primer plano esas posiciones en las que la sociabilidad pedagógica renovadora confrontó con el Consejo Nacional de Educación.

Para analizar el proceso de reforma de los programas escolares, se prioriza aquí un enfoque sobre la “cultura política de la escuela” (Escolano, 2008: 136). Como señala este historiador de la educación español, “las leyes, los reglamentos y los documentos emanados de las burocracias son textos que expresan su contenido en lenguajes ideológicos y jergas técnicas cuya semántica transmite una determinada cultura.” (Ibid). En este sentido, se interpreta a los programas escolares como reglamentos/documentos emanados de la burocracia, que fueron discutidos por la sociabilidad pedagógica renovadora, una discusión que tuvo en las páginas de La Obra su medio de difusión.

Entonces, más que como documento pedagógico-didáctico (tarea que, entre otros, fue realizada en Finocchio, 2009 y en Gvirtz, 1996), La Obra es abordada como herramienta de discusión de política educativa. Lo que propone

esta tesis es que La Obra, además de ser una publicación que proporcionó herramientas didácticas para el trabajo cotidiano de los docentes, funcionó como una vía para la difusión de propuestas político-pedagógicas y como un lugar de posicionamiento en la disputa por la imposición de esas propuestas por parte de la sociabilidad pedagógica renovadora que encontró en ella su medio de expresión.

La falta de abordajes sobre la historia de los programas escolares en la Argentina hace que esta investigación tenga una dificultad adicional, ya que no abundan los antecedentes historiográficos que den cuenta de los procesos a través de los cuales fueron sancionados los distintos programas escolares del nivel primario a lo largo del tiempo. La historiografía argentina no ha sido prolífica en lo que en otros países del mundo tuvo un amplio desarrollo, la historia del currículum, una disciplina que se conecta íntimamente con la historia de la educación¹²⁷.

Aquí, es necesario volver a mencionar al trabajo de Adriana Puiggrós, que en este sentido también ha sido pionero. En efecto, el título del primer tomo de su colección es *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Esto quiere decir que, dentro de las categorías del marco teórico que la autora despliega en sus análisis, se encuentra la de “currículum”, una categoría que se venía elaborando en las historiografías educativas y que tuvo en la mexicana Alicia De Alba¹²⁸ una destacada representante de estos estudios en América Latina. En definitiva, se trata de una “concepción amplia” del currículum que es la que se lleva adelante en las investigaciones dirigidas por Puiggrós.

La propia autora reconoce que esta visión amplia, que no se reduce solamente a los contenidos oficiales prescriptos, resulta “un camino menos árido que el análisis de los programas de geografía o historia” (Puiggrós, 1993:

¹²⁷ Para un abordaje reciente sobre Historia del Currículum en el que se hace un balance historiográfico del campo, cfr. Goodson, 2020.

¹²⁸ Puiggrós tomaba textualmente la definición de currículum de De Alba: “síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que forman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social” (De Alba, 1988, citado en Puiggrós, 1993: 261-262).

264). Quizás sea esta impronta marcada por Puiggrós en el primer libro de la colección uno de los motivos por los que, salvo algunas pocas excepciones, la historiografía educativa argentina no eligiera como objeto de estudio los programas escolares oficiales¹²⁹. De esta manera, entre las pocas referencias sobre los programas de escuela primaria en la Argentina, se encuentra el trabajo de Mariano Palamidessi (2006) en el que, como ya fue planteado en el primer capítulo de esta tesis, no se analiza a los programas sancionados por la gestión de Ramos Mejía en 1910, pero se caracteriza a la reforma de 1936 como parte de “los planteos que haría la Escuela Nueva” (Palamidessi, 2006: 140).

1. Los antecedentes: Pablo Pizzurno, Ernesto Bavio y José María Ramos Mejía. Los programas sancionados en 1910 en la Capital y el alineamiento a la política oficial del CNE

1.1 Intentos de autonomía en contextos políticos adversos

No es el objetivo de este apartado indagar sobre una etapa del sistema educativo argentino que ha sido ampliamente analizada¹³⁰. Alcanza con recordar que es un contexto definido como etapa del *Centenario* (1910), caracterizada por un movimiento de ideas fuertemente nacionalistas. Pensadores como Miguel Cané, Ricardo Rojas, Leopoldo Lugones y José

¹²⁹ Sin duda, es el trabajo de Inés Dussel “Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)” una excepción sobre este asunto. Allí, la autora se dedica a realizar un análisis pormenorizado de las distintas propuestas curriculares y de programas para la escuela secundaria desde su emplazamiento como oferta educativa nacional hasta la segunda década del siglo XX.

¹³⁰ Por nombrar solo algunas posibles referencias, entre los trabajos que se ocupan de este momento nacionalista, conservador y patriótico del sistema educativo argentino están: Marengo, Roberto (1991), *Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación*; Lionetti, Lucía (2007), *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*; Gagliano, Rafael (1991), *Nacionalismo, inmigración y pluralismo cultural. Polémicas educativas en torno al Centenario*; Mariño, Marcelo (2017), *Derrotero singular de una obsesión compartida: Carlos Octavio Bunge y la formación de un carácter nacional y La apuesta sensible. El sentimiento nacional como pedagogía en tiempos de multitudes* (2014); Arata, Nicolás (2017), *Acostumbrar el ojo a la grandeza: indagaciones en torno a la estética escolar en Leopoldo Lugones*; y muy especialmente Escudé, Carlos (1990), *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*.

María Ramos Mejía (entre muchos otros, y por solo nombrar a quienes tuvieron fuertes vínculos con el sistema educativo y que promovieron una educación nacionalista) plantearon un accionar pedagógico-político que respondiera a la problemática del cosmopolitismo y de lo que estos intelectuales diagnosticaron como una disolución de la identidad nacional.

Décadas antes, la élite gobernante había promovido una política migratoria desde un espíritu que admiraba lo europeo. Sin embargo, a principios del siglo XX, la situación social generada por el aluvión migratorio representaba uno de los principales problemas a resolver. La importación de mano de obra europea no significó solamente recibir una policromía cultural, sino también, individuos de una clase trabajadora politizada que con sus demandas sociales y políticas generaba una situación de crisis e inestabilidad. La respuesta de la élite del Centenario a esa crisis fue tanto de acciones políticas y represivas (por ejemplo, con la sanción de la Ley de Residencia de 1902 ideada por Miguel Cané) como de acciones de educación patriótica, de las cuales Ramos Mejía fue uno de los mayores exponentes. Es en este contexto que debe comprenderse, entonces, la disputa entre Pablo Pizzurno y Ramos Mejía, que terminó con la renuncia del primero a su cargo como Inspector Técnico de la Capital, y con nuevos programas oficiales que fueron sancionados por su reemplazante, el inspector Ernesto Bavio.

Si bien Pablo Pizzurno fue un claro representante de la pedagogía normalista, no era un pedagogo alineado a las posiciones nacionalistas más intransigentes como las que representaban los intelectuales del Centenario. Probablemente entre los motivos se puedan contar los orígenes inmigrantes de su familia, que en definitiva fueron los sectores sociales a los que Ramos Mejía quiso argentinizar con sus reformas escolares. Por otro lado, para comprender este perfil más tolerante de lo cosmopolita y de lo moderno de Pizzurno, es importante remarcar que en 1889 viajó a París como delegado del CNE en la Exposición Internacional. Como señala Pineau, en ese viaje

visitó y estudió diversos establecimientos educativos, y de regreso volcó su investigación en numerosos informes y monografías publicadas por el Consejo Nacional de Educación. Especialmente, se acercó a la Escuela

Normal de Trabajo Manual de Naas (Suecia), cuyas prácticas buscó implementar en la escuela argentina (Pineau, 2013: 14).

Para Pizzurno podía coexistir una educación nacionalizadora con una metodología didáctica concebida en otros países. El pedagogo se convirtió en un ferviente defensor del trabajo manual¹³¹ como contenido de la escuela primaria, a tono con la incorporación de la idea de trabajo (no como formación profesional sino como metodología didáctica) a la vida escolar, una propuesta que en definitiva sintonizaba con la renovación pedagógica que comenzaba a surgir en Europa por esos años. En síntesis, una ubicación cercana a las posiciones políticas liberales, republicanas, pacifistas y laicistas en una “importante articulación con las ideas pedagógicas de la Escuela Nueva” (Pineau, 2013: 16).

1.2 La pedagogía subordinada al poder político

Durante su gestión al frente del CNE (entre el 25 de enero de 1908 y el 22 de enero de 1913), Ramos Mejía ordenó medidas en la línea de la normalización¹³², que fueron desde el pedido de un informe de la situación de la educación al Inspector de Provincias Juan P. Ramos, hasta la elaboración de nuevos programas escolares¹³³ para las escuelas de la Capital, tarea emprendida por Ernesto Bavio.

Como señala Mariano Plotkin, Ernesto Bavio había nacido en 1860 en una familia modesta de Paraná, e ingresó becado para realizar estudios de magisterio en la Escuela Normal que se había fundado a principios de la

¹³¹ Junto con Enrique Romero Brest y el profesor sueco J. Gerardo Victorín conformaron un grupo que se conoció como el “Triunvirato del Trabajo Manual” (Rodríguez Pereyra y Pereyra, s/f: 4).

¹³² Entre las medidas de centralización de la autoridad, durante la gestión de Ramos, las Escuelas Normales nacionales pasaron a depender de la órbita del CNE en 1911, medida que se extendió hasta el año 1916. Antes y después de estas fechas, las instituciones dependieron del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

¹³³ Afirma Ramos Mejía en comunicación al CNE: “los programas actualmente en uso en la escuela 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, Año XXIX, n. 452: 347).

década de 1870, de donde egresó como Profesor Normal en 1881. En 1887 fue nombrado Director General de Escuelas de Entre Ríos y fue profesor en la Escuela Normal. En los distintos cargos que ocupó en la provincia puso en práctica una “educación patriótica” que no le había sido ordenada por sus superiores, pero que tampoco fue cuestionada. De esta manera, creó una suerte de “catecismo patriótico” en donde “se fundían ideas patrióticas y religiosas, y que luego sería obligatorio en las escuelas primarias en 1909” (Plotkin, 1985: 71). En definitiva, la experiencia en distintos cargos de gestión en el sistema educativo sumada a su férreo compromiso con ideas nacionalistas y patrióticas, fue lo que posibilitó que Bavio entrara en sintonía con el proyecto de Ramos Mejía en el CNE, quien lo convocó para hacerse cargo de la Inspección Técnica General de la Capital, rol desde el cual elaboró los nuevos programas. Ambos terminarían aportando una sinergia para desplegar ese proyecto de educación patriótica característico del Centenario.

Como planteaba el propio Ramos Mejía en la nota publicada en enero de 1910 dando a conocer la sanción de los nuevos planes,

Como es del dominio de V. H., 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, Año XXIX, n. 452: 347).

Respaldado en esa supuesta incompleta legalidad de los programas vigentes, heredados de una gestión anterior del CNE, Ramos Mejía inició un proceso para sancionar los nuevos programas de acuerdo a los procedimientos adecuados pero, principalmente, alineados con el programa intelectual del Centenario, y que reemplazaran a los que habían sido elaborados por Pizzurno.

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, Año XXIX, n. 452: 348).

Para cumplir con este objetivo, Ramos había dispuesto la conformación de una comisión que, presidida por él mismo y conformada por el ya mencionado Bavio y por Ángel Graffigna, trabajó durante todo el año de 1909 en la nueva propuesta de planes de estudios y programas para las escuelas de la capital.

La intención de este apartado no es la de realizar un análisis pormenorizado de la reforma de 1910¹³⁴, sino caracterizar al proceso como un hito del poder normalizador del CNE, un poder que perfectamente podía deshacerse de un Inspector Técnico General crítico como lo fue Pablo Pizzurno. A grandes rasgos se puede afirmar que el nuevo plan de estudios estaba en consonancia con las teorías pedagógicas y didácticas modernas, apelando a “las leyes que rigen naturaleza humana” (El Monitor, N° 452: 349) como la medida a la que debía ajustarse la educación, teniendo en cuenta “el desenvolvimiento físico y mental de los alumnos” (Ibid), de manera “gradual”, y con el fin de “preparar al hombre para la vida social, con un ideal moral de orden elevado” (Ibid). Nada muy distinto de lo que se puede encontrar en los planes escolares de distintas partes del mundo para esa época. Hay un énfasis en la cuestión patriótica (“alrededor de la Historia Patria, como punto céntrico, pueden combinarse asuntos de los ramos que concurren á cultivar y robustecer el sentimiento de amor á la patria”, El Monitor, N° 452: 350) que por otro lado no es muy diferente al sentido nacionalizador con el que fue concebido el sistema escolar. Es significativo también el hecho de que hay un sustento teórico que pretende estar al día con los avances en materia de las novedades pedagógicas. El plan habla de la “teoría de la correlación de estudios”, que es “la única manera cómo podemos librar á la escuela primaria de los perjuicios del enciclopedismo, originado por los progresos incesantes que se realizan en la enseñanza” (El Monitor, N° 452: 350). Desde esta perspectiva, “la Naturaleza” era el “campo experimental ó de aplicación de la enseñanza objetiva” (Ibid). En última instancia, Ramos Mejía era un hombre que provenía

¹³⁴ La reforma desarrolló una nueva propuesta de “Plan de estudios y programas sintéticos y analíticos para las escuelas primarias de la Capital” (el “plan de estudios” contenía a los “programas sintéticos y analíticos”).

del mundo de la ciencia que no iba a proponer una reforma oscurantista o que estuviera desligada de las nuevas teorías pedagógicas. Ernesto Bavio, pedagogo formado en la Escuela Normal de Paraná, junto con Graffigna, fueron posiblemente quienes pusieron al tanto de los avances producidos en el mundo de la educación al médico psiquiatra.

El proceso de reforma y sanción de los nuevos planes y programas duró un poco más de un año. En febrero de 1909 se conformó la comisión presidida por Ramos Mejía y compuesta por Bavio y Graffigna. Luego de un año de trabajo, estos docentes presentaron la propuesta de nuevos planes y programas, que Ramos Mejía elevó al Consejo, en calidad de presidente de la comisión, en enero de 1910. Esta presentación constaba del Plan de Estudios y de los Programas Sintéticos. La didáctica de la época diferenciaba entre plan¹³⁵, programas sintéticos y programas analíticos. El primero era el marco de asignaturas y disciplinas que, con una justificación teórica y pedagógica, determinaba los grandes lineamientos para establecer los contenidos, desarrollados en los programas. Luego, estaban los programas sintéticos, que eran una síntesis de los contenidos a desarrollar en cada una de las asignaturas y en cada uno de los grados de la escuela primaria, y los programas analíticos, en donde los contenidos aparecían desarrollados en detalle y extensamente.

Unos meses más tarde (el 1 de julio de 1910), la comisión completaba su trabajo con la presentación de los programas analíticos, con los cuales Ramos Mejía daba por terminado el trabajo y, como presidente del CNE, aprobaba, el 27 de julio, el plan de estudios y los programas sintéticos y analíticos que se comenzaron a implementar a principios de ese año en las escuelas de la Capital.

¹³⁵ El plan presentado por Ramos está compuesto por “ramos de estudio” agrupados en distintos “grupos”. Los “grupos” eran seis: Educación moral, Enseñanza objetiva, Estudios formales, Aritmética y geometría, Educación física y Trabajo manual. Los “ramos de estudios”, para cada grupo, eran: “Despertar y fortalecer los sentimientos generosos. Reprimir las inclinaciones peligrosas. Cultivar la conciencia del niño. Formar hábitos de conducta moral” (Educación moral); “Los distintos ramos que estudian la Naturaleza” (Enseñanza objetiva); “Lectura y escritura. Lenguaje. Dibujo. Música” (Estudios formales); “Cálculos comunes y las cuatro operaciones fundamentales. Medición de longitudes, superficies y volúmenes” (Aritmética y geometría); “Juegos y ejercicios libres. Ejercicios gimnásticos (Educación Física); “Modelado con aplicaciones a la enseñanza. Labores con aguja. Colecciones de plantas, flores, animales, minerales, etc., hechas por los niños” (Trabajo manual).

Para cerrar este breve recorrido, es necesario remarcar una cuestión planteada tanto por Ramos Mejía como por los integrantes de la comisión, relacionada con el margen de acción en la aplicación de los programas por parte de directores y maestros. Ese margen de acción fue lo que se utilizó para justificar, años más tarde, la reforma que emprendería Rezzano, y las propuestas de programas que luego iba a distribuir La Obra.

Ya desde la primera presentación al CNE realizada en enero, en la introducción de los nuevos programas el presidente del Consejo decía que éstos “tienen que ser, ante todo, una obra de adaptación, puesto que se ha de tener muy en cuenta el medio escolar y la preparación pedagógica y cultura general de nuestros directores y maestros de escuela” (El Monitor, N° 452: 351). Este era el argumento central según el cual la comisión hacía una propuesta de programas analíticos con poco desarrollo y extensión. Se contemplaba, en la concepción de los programas, un cierto margen de acción para su implementación en las escuelas, por parte de maestros y directores. Luego, el informe planteaba que “la instrucción primaria, pedagógicamente hablando, no consiente el detalle”, y que era “prudente dejar un margen de elasticidad á fin de no descartar la intervención del director y de los maestros de grado para el detalle que corresponde” (Ibid). El “detalle o desarrollo” del programa de cada curso debía ser una *realización conjunta entre el director y el maestro de ese curso*, y el resultado sería “un programa *adecuado y en armonía* con el desarrollo mental y el grado de comprensión de los alumnos” (Ibid, subrayado propio). De hecho, el informe considera como un “peligro” una redacción de los programas “hasta en sus últimos detalles” (El Monitor, N° 452: 351). Con esta idea, el presidente del CNE consideraba que se fomentaba la “iniciativa personal” (El Monitor, N° 452: 352), porque permitía que, en las escuelas que reunían las “condiciones necesarias” (Ibid), el personal docente adaptara los programas sintéticos en base a sus propios criterios y según las características del alumnado. Por el contrario, en el caso de las escuelas que “á juicio de la Inspección Técnica General” (Ibid) no reunieran las condiciones necesarias, la enseñanza debía ser orientada siguiendo a los programas extensos, o sea, los analíticos.

Más allá de la separación entre las escuelas con condiciones y las escuelas sin condiciones, y la posible discrecionalidad aplicada por el Inspector Técnico General para determinar cuál era la escuela con condiciones y cuál no (lo cual también implica, es importante señalarlo, un apuntalamiento al poder de la ITG), no puede dejarse de lado que en la letra de los planes y programas oficiales se dejaba una posibilidad para la determinación del rumbo escolar a manos del directores y maestros de las escuelas:

En el desarrollo de los programas no se debe prescindir de la intervención real que corresponde al director de la escuela y a cada maestro de grado; y es en tal virtud que en la redacción de los diversos programas hemos dejado ex profeso un margen de elasticidad para dar cabida a la intervención que le corresponde al personal directivo y docente. Podemos todavía exhibir otra razón, aún más convincente, en pro del temperamento adoptado: el director de una escuela sabe perfectamente cuál es el estado en que se encuentra el establecimiento que dirige, así como el maestro de cada grado es quien conoce a ciencia cierta las aptitudes, necesidades y progresos de los alumnos encomendados a su vigilancia. Por lo tanto: *el detalle* de los programas solo debe hacerlo el director de la escuela en colaboración con cada uno de los maestros de grado. En rigor, esto implica encomendar a ambos la función que les corresponde. (El Monitor, N° 452: 367-368).

En síntesis, en 1910 se produjo una reforma de planes y programas en sintonía con el momento que vivía la Argentina, con una generación del Centenario que tenía entre sus principales preocupaciones la gran presencia de inmigrantes a los que buscaba nacionalizar. La orientación política de la educación no era una novedad. La escuela fue concebida como herramienta de nacionalización desde la creación de los primeros colegios nacionales hasta la masificación de la escolaridad primaria. Pero la gestión de Ramos Mejía intensificó esa orientación patriótica forzando los límites y generando situaciones complejas si se tiene en cuenta que una gran parte de la sociedad de la época tenía orígenes en el extranjero.

Para lograr su objetivo, Ramos Mejía confrontó con tradiciones pedagógicas más liberales y tolerantes, como la que representaba Pablo

Pizzurno, y se valió de personajes como Ernesto Bavio, que ya habían realizado un importante recorrido en la estructura del sistema educativo y habían dado sobradas muestras de afinidad con la escolarización como dispositivo de educación patriótica. Lo importante a ser destacado de este proceso es que los programas escolares para las escuelas primarias de la Capital pudieron establecerse cuando hubo sintonía entre la Inspección Técnica General de la Capital y la presidencia del CNE.

Las perspectivas diferentes en relación a la concepción de la educación que tenían Pizzurno y Ramos Mejía hicieron que el primero tuviera que dar un paso al costado en la gestión de la Inspección Técnica General, y con él, se dieran por terminados los programas que había comenzado a implementar durante su gestión. Para avanzar con un proyecto de planes y programas alineados al mandato político educativo del CNE, Ramos Mejía optó por convocar a un funcionario que compartía su convicción patriótica. La Inspección Técnica General de la Capital se encuadraba, así, a la presidencia del CNE, para poder implementar una reforma de planes y de programas de corte nacionalista y patriótico.

Sin embargo, quedaba un intersticio en el que, pocos años más tarde, los pedagogos renovadores encontrarían la posibilidad de comenzar con innovaciones pedagógicas. La necesaria confianza que Ramos y Bavio dispensaron a maestros y directores escolares en la aplicación de los programas (en el caso de las escuelas que estuvieran en condiciones de hacerlo), que en definitiva reflejaba un respaldo a la tradición normalista y a sus agentes privilegiados, los maestros, sería la vía por la cual José Rezzano primero y La Obra después, promoverían un proceso de reforma de programas escolares, hasta lograr el objetivo en 1936.

2. La Reforma Rezzano: antecedentes en la reforma de programas

2.1. El Consejo Escolar N° 1 de la Capital, territorio de la experimentación

Este apartado tiene como objetivo ubicar al proceso de reforma de los programas del Consejo Escolar 1° de la Capital como un antecedente en las disputas que se dieron desde La Obra sobre el tema de los programas escolares. En rigor hubo dos niveles en los que se llevaron a cabo las modificaciones: algunas fueron en el C.E. 1°, pero otras se extendieron a la totalidad de las escuelas de la Capital Federal.

Si bien algunos elementos ya fueron abordados en el segundo capítulo, cuando se caracterizó al pensamiento de José Rezzano y a la sociabilidad pedagógica renovadora, en este apartado se suman algunas cuestiones que se proponen explicar la importancia de la Reforma Rezzano para esa sociabilidad y ubicarla como antecedente para el futuro proceso de reforma de 1936.

Lo que se llegó a conocer como Reforma Rezzano fue una propuesta de programas escolares que incluía una serie de innovaciones sobre el trabajo escolar. Fue implementada de manera experimental en el Consejo Escolar N° 1 de la Capital Federal mientras José Rezzano era Inspector Técnico General de la Capital, entre 1918 y 1923¹³⁶. Uno de los factores centrales que posibilitó que Rezzano implementara esta reforma, concebida por él para la totalidad de la educación primaria de la Capital, fue la presencia de Juan C. Vignati como Inspector en el Consejo Escolar N° 1, quien, como ya se planteó en el segundo capítulo de este trabajo, pertenecía a la sociabilidad de la Escuela Normal Mariano Acosta y de La Obra. Sin embargo, más allá de estos nombres propios, en los artículos de La Obra en los que se relata el proceso, se destaca

¹³⁶ Según La Obra, la experiencia de reforma en sí misma ocurrió entre 1920 y 1923, cuando Juan C. Vignati accedió a la inspección del CE 1°. Antes (en 1918 y 1919) se había desempeñado como Inspector en el CE XVIII, con una “acción técnica” que le permitió a su jefe, Rezzano, “señalarle la tarea de iniciar un movimiento renovador de fondo dentro de las Escuelas del CE 1°” (La Obra, 1925, Año 5, N° 1: 15).

el espíritu colectivo con el que se ideó la propuesta, con participación de inspectores, directores y docentes.

En relación a las concepciones filosóficas y pedagógicas que la fundamentan, es preciso señalar que si bien desde La Obra la reforma fue planteada en sintonía con la corriente escolanovista, al analizar sus fundamentos la idea que se impone es la de que el proyecto funcionó a modo de bisagra, situado entre la pedagogía tradicional y la renovación escolanovista. Sin duda esto tiene que ver con el pensamiento de José Rezzano como el ideólogo principal de la reforma. Tal como se planteó anteriormente, Rezzano era el mayor de la nueva generación de docentes renovadores, y en sus ideas se puede ver la coexistencia entre lo tradicional y lo innovador. Por el contrario, en pedagogos más jóvenes, como en el caso de Mantovani, el alineamiento a las ideas de la Escuela Nueva es mucho más claro. En definitiva, Rezzano se formó como docente en pleno apogeo del normalismo tradicional, mientras que los miembros más jóvenes lo hicieron cuando las ideas de la Escuela Nueva tenían una mayor presencia¹³⁷.

En las ideas y las propuestas de Rezzano, lo que hace pensar en esa permanencia de elementos tradicionales tiene que ver con dos de los fundamentos que sostienen su propuesta: el taylorismo y el herbartismo. Para Rezzano, la teoría de la organización científica del trabajo era de gran utilidad para organizar al sistema educativo. Sin embargo, una pregunta posible para caracterizar su pensamiento, es si esa elección por el taylorismo hubiera sido esperable en un pedagogo argentino plenamente inscripto en el siglo XX. Nuevamente, Mantovani es uno de los casos que ilustra esta cuestión. El pensamiento de Mantovani fue completamente permeable al clima de ideas propio de los inicios del siglo XX, cuando el espiritualismo ganaba lugar frente al positivismo, y cuando el hispanismo, el americanismo y los autores españoles o las traducciones de autores por parte de españoles abonaban una

¹³⁷ De hecho, es importante recordar que Rezzano viajó a Europa en 1905, trece años después de haber egresado como profesor normal en 1892, por lo cual no carece de lógica pensar que Rezzano viajó con todo un bagaje de ideas del normalismo tradicional que vio contrastadas frente a las incipientes experiencias renovadoras que surgían para esa época en Europa. Es solamente una hipótesis que debería ser investigada con fuentes específicas, trabajo que por otro lado reviste una importante dificultad relacionada con las pocas fuentes disponibles para abordar este tema.

de las vertientes del pensamiento latinoamericano (ya fue planteado el ejemplo del Ariel de José E. Rodó) que se diferenciaba de las vertientes empiristas, pragmáticas y materialistas anglosajonas y especialmente norteamericanas¹³⁸.

Por otro lado, hay otra teoría que está presente en esta propuesta de reforma y que pertenece al mundo de la educación: el herbartismo. Desde una matriz conservadora, reaccionaria y elitista, Johann Friederich Herbart desplegó una pedagogía que fue recogida en los procesos de masificación de los sistemas escolares occidentales. Representó una posición de la pedagogía moderna de la que los pedagogos escolanovistas procuraron diferenciarse profundamente¹³⁹.

Herbart había sido discípulo de Johann Heinrich Pestalozzi. Este último era reconocido por la Escuela Nueva como una de las fuentes del pensamiento pedagógico a la que se debía retornar (Ferrière, 1928). Sin embargo, las posiciones renovadoras ubicaron a Herbart como uno de sus principales antagonistas. En definitiva, el pedagogo alemán se adelantó al triunfo de “una visión científica del mundo natural y humano” (Abbagnano y Visalberghi, 2016, p. 496) que adquirió luego la forma del positivismo. El triunfo de esa visión científica en la segunda parte del siglo XIX fue entonces un vector a través del cual se difundió el pensamiento pedagógico de Herbart.

Rezzano era explícito en sus ideas, y no intentó nunca disimular cuáles eran las fuentes de las que se nutría su pensamiento. Por poner uno solo de todos los posibles ejemplos que refieren a la organización científica del trabajo, la sección Didáctica Práctica de La Obra comenzó a publicar en el año 1925 “la doctrina y la práctica pedagógicas de la renovación escolar realizada por las

¹³⁸ Rezzano no fue el único pedagogo que introdujo ideas pertenecientes al pensamiento norteamericano. Otro gran referente de la Escuela Nueva en la Argentina, Ernesto Nelson, fue un convencido difusor del pensamiento de John Dewey. El trabajo de Caruso y Dussel (2009) que fue reseñado en el primer capítulo de esta tesis es un interesante análisis sobre la conflictiva recepción de Dewey en la Argentina, en un contexto signado cada vez más por los espiritualismos y los autoritarismos a medida que transcurría la década del 30. Paradójicamente, una nueva difusión de Dewey en la Argentina llegó con el exilio del español Luzuriaga, pedagogo en el que pesaban más las convicciones republicanas liberales que las del hispanismo espiritualista.

¹³⁹ Tal como señala la investigadora española del Pozo Andrés, “en casi todas las publicaciones de autores de esta corriente se plantea una dicotomía inicial: la contraposición entre «escuela tradicional» y «escuela nueva». De hecho este término fue adoptado para demostrar palpablemente la ruptura con el sistema anterior, clásico y formalista, que para muchos era el inspirado en Herbart y aplicado en la mayoría de las instituciones escolares consideradas como innovadoras a lo largo del siglo XIX.” (del Pozo Andrés, 2002: 149).

Escuelas del Consejo Escolar 1°” (La Obra, 1925, Año 5, N°1: 15). Allí, la revista manifestaba haber estudiado¹⁴⁰ la renovación escolar mencionada, llegando a la conclusión de que era una experiencia que merecía ser difundida entre los y las docentes lectoras y lectores. De esta manera, la revista comenzaba a difundir como propia esa experiencia. El escrito citado es uno de los casos en donde se encuentran apelaciones a la teoría de la organización científica del trabajo. En efecto, entre el largo listado de concepciones en base a las que se realizó la reorganización escolar, había una que planteaba:

Debe llevarse el **taylorismo** a todos los órdenes de la actividad de la enseñanza primaria. Esto es, el espíritu de labor que busca formas más ventajosas por su rendimiento obtenido con menos desgaste de energías y de tiempo. (La Obra, 1925, Año 5, N°1: 17, destacado en el original).

Y si bien en esa misma nota, el taylorismo coexistía con los principios pestalozzianos, hay otros ejemplos en donde la impronta de Herbart también se hace explícita, en este caso, en palabras de Juan C. Vignati, en el artículo que se analiza a continuación.

Quien fuera en definitiva el responsable de la implementación de la reforma en las escuelas del Consejo Escolar N° 1 escribía para La Obra, en 1922, un trabajo titulado *Las disciplinas mentales, su organización a base de nuevos principios*. Se trata de una nota extensa que replica el trabajo que presentó el maestro en el “Tercer Congreso Americano del Niño (Sección Educación), que se celebró en Río de Janeiro el 27 de agosto de 1922” (Vignati, J., 1922: 4). Allí, luego de realizar una fuerte reivindicación de Rezzano (“un profesional de robusta y equilibrada inteligencia” que acudió a “ordenar una enseñanza desordenada”), el autor retomaba los principios del taylorismo que sostenían al proyecto de reforma. También tuvieron lugar en su escrito las ideas de la Escuela Nueva (“El niño, en realidad, es un ser distinto del hombre, física, intelectual y moralmente”, de ahí que “la escuela deba **adaptarse** en todas sus manifestaciones a las necesidades del niño” Ibid,

¹⁴⁰ Literalmente, “durante el curso de 1924 LA OBRA se dedicó a estudiar en forma profunda y concienzuda la renovación escolar [...] y arribó a la conclusión de que se trata realmente de un **sistema orgánico de labor profesional**, muy superior a cuantos se han ensayado hasta la fecha [...]” (Ibid, destacado en el original).

destacado en el original). Además, en esta muestra de articulación entre lo “tradicional” y lo “nuevo”, con el taylorismo y la Escuela Nueva también coexistía Herbart:

para economizar energías es necesario establecer no sólo la división del trabajo, sino también la manera de efectuarlo para que se realicen las mutuas interdependencias que aseguran el conocimiento por la concentración de todos los aspectos. En ello estriba la virtud de la Pedagogía de Herbart: toda idea nueva ha de presentarse al espíritu en íntima relación de semejanza con las preexistentes, en forma tal que todos los pensamientos formen un tejido único que se desenvuelve, extiende y desarrolla en todo sentido, como si fuera un organismo vivo cuyo crecimiento se efectúa por nutrición (Ibid: 5).

En síntesis, una mixtura en donde podían coexistir el taylorismo, un pensador identificado con la pedagogía tradicional como Herbart, y los principios del paidocentrismo de la Escuela Nueva.

La reforma de programas ideada por Rezzano, entonces, partía de un diagnóstico central, realizado desde una concepción taylorista de organización del trabajo. Según el inspector, el trabajo escolar

se encuentra todavía en un período en que impera el desperdicio de material y de energías de parte de docentes y de alumnos y en el cual no se halla establecido un nexo lógico entre sus elementos: los que dirigen, los que vigilan, los maestros y profesores, los alumnos, los horarios, etc. (Rezzano, J., 1921b, N° 9: 9).

Con este diagnóstico, la reforma tenía como eje realizar un nuevo ordenamiento del trabajo escolar, que consistía centralmente en definir con más precisión las funciones de cada uno de los agentes que intervenían en la tarea y en ajustar los mecanismos de control. La piedra angular del sistema eran las y los maestras y maestros, quienes debían llevar la iniciativa en la enseñanza. Los directores no tenían que intervenir en esas tareas, sino que debían guiarlas a través de

instrucciones precisas y claras para su mejor aplicación práctica, por la comprobación regular e inteligente de los resultados, por la observación y el estudio de las iniciativas del personal docente, con el fin de coordinar los esfuerzos de cada uno y multiplicar su eficiencia en beneficio de todos (Ibid, N° 10: 10).

Por su parte, los inspectores tampoco debían interferir en el trabajo de los directores, sino que sus tareas específicas eran las del estudio de métodos y procedimientos y la preparación de instrucciones, y por supuesto, todo lo relativo a la vigilancia y la ejecución del trabajo escolar y la comprobación de los resultados, de acuerdo al plan de instrucciones fijado (Ibid).

En definitiva, se trataba de ajustar los mecanismos utilizando los elementos que ya eran parte del sistema escolar: plan de estudios, programas sintéticos y analíticos, cuaderno de tópicos y cuadernos de deberes. La principal transformación debía incorporarse a los cuadernos de deberes, los cuales debían perder “su característica de elemento decorativo [...] para pasar a ser un elemento de ejercitación y de trabajo en el que, hora por hora, aparece la colaboración del alumno con el maestro, en cada lección y en la medida de sus propias fuerzas” (Ibid, N° 11: 6). Los detalles caligráficos, los mapas y las ilustraciones tenían, para Rezzano, el único objetivo de “impresionar por su presentación”, aunque la tarea fuera hecha en el hogar y con intervención de los adultos de la familia. La consecuencia de esto era que los docentes corregían cuadernos en vez de corregir a los alumnos. Ese cuaderno elaborado con el objetivo de satisfacer a la dirección y a la inspección, se debía reemplazar por un “cuaderno único” en el que niños y niñas realizaran sus tareas por sí solos y en horario escolar y con ayuda de sus maestras y maestros. Las correcciones y las enmiendas debían quedar plasmadas en el cuaderno, para que los alumnos pudieran aprender de sus propios errores:

Concebido el cuaderno de ejercitación como elemento animado y actual, en lugar de reflejo y eco apagado de la vida y actividad, ha traído como consecuencia la supresión de ese verdadero tormento chino que significaba, para el maestro, la corrección con tinta roja de los cuadernos de los alumnos, tarea ímproba y sin resultado porque los niños no vuelven la vista atrás para aprovechar la experiencia del maestro. (Ibid)

Lo que se lograba, de esta manera, era la supresión de un trabajo superfluo, especialmente para los docentes, que debían corregir una gran cantidad de cuadernos escolares. En palabras de Silvina Gvirtz, el cuaderno único cumplía un rol central en la nueva organización escolar en dos sentidos: sistematizando y simplificando internamente la labor escolar, y respondiendo al concepto de trabajo del taylorismo, “tratando de crear un isomorfismo entre escuela e industria” (Gvirtz, 1999: 57).

En este punto es importante realizar la siguiente aclaración. Hasta donde pudo ser indagado en el proceso de investigación de esta tesis, los programas publicados no fueron hallados. Por lo que se pudo reconstruir a partir de La Obra, esos programas fueron editados y distribuidos por la revista. De esta manera, se hicieron conocidos entre el magisterio. Según la propia revista,

aunque conocidos en muchas escuelas de la Capital, merced a copias más o menos completas adquiridas por los maestros que las poseían, podemos decir que la difusión alcanzada en el presente por los programas del C.E. 1º, gracias al empeño de LA OBRA, ha determinado en numerosos colegas una agradable sorpresa. El enorme interés demostrado por el magisterio, traducido en nutridos pedidos de ejemplares que nos han llegado, revela la existencia de una verdadera conciencia profesional empeñada en aprovechar lo mejor que hay en materia didáctica, a la vez que descubre un indudable vacío en la organización del trabajo escolar y en su dirección superior; lo cual es, en efecto, exacto.

Los programas oficiales, aprobados y puestos en vigor durante la presidencia del doctor Ramos Mejía en el Consejo, han quedado prácticamente en desuso: tal es su escaso valor actual. (La Obra, 1925, Año 5, N° 4: 183)

Como se puede ver, siempre según La Obra, existía una apropiación de los nuevos programas por parte de los maestros. Además, La Obra también ponía en cuestión a los programas oficiales vigentes sancionados durante la gestión de José María Ramos Mejía. De esta manera, durante la década del 20 maduró

un proceso que derivó, como veremos más adelante, en las discusiones y la modificación de los programas en la década siguiente.

2.2 Las modificaciones introducidas durante la gestión de José Rezzano en la Inspección Técnica General

En una retrospectiva de la reforma de inicios de la década del 20 que La Obra presentaba como una propuesta propia, la revista publicaba en su sección editorial, en 1927, una serie de notas que llevaron por título *Cuaderno único*. Allí se hacía una historia de la implementación de este dispositivo. Según la nota editorial del 30 de abril, antes de las reformas propiciadas por Rezzano, el programa y el horario eran dos “entes tiránicos” que “aprisionaban” a maestros y alumnos desde el comienzo de la jornada escolar (Editorial Cuaderno único, La Obra, 1927, Año 7, N° 5: 193¹⁴¹). Las lecciones debían repetirse exhaustivamente en base a los contenidos presentes en los programas, con labores que excedían la jornada escolar, quedando como trabajo a completar en los hogares. Se introducían a la fuerza, reproduciendo un régimen de “simulación” y “verbalismo”. Los contenidos no se aprendían porque eran memorizados sin sentido, pero la imagen era la de cuadernos prolijos y lecciones bien recitadas:

Como por dosis y a hora fija, programas y horarios tasaban la actividad infantil y reglaban el funcionamiento del alma y la mente de los alumnos, preocupada la escuela, como lo estaba, por un fin principal sino único: enseñar, enseñar... (ibid).

Como señala La Obra, en el inicio de su gestión a cargo de la Inspección Técnica General, Rezzano había comenzado a elaborar propuestas para modificar la situación de la enseñanza en la Capital, y lo hizo en base a cuatro grandes principios. En primer lugar, la enseñanza activa, “el hacer” en lugar del verbalismo, la actividad en reemplazo del quietismo. En segundo lugar, **“la escuela en función del niño y de sus necesidades actuales”** (Ibid: 195,

¹⁴¹ Editorial Cuaderno único, La Obra, 1927, N° 5, pp. 193 a 196.

destacado en el original). La escuela era la que debía adaptarse al niño, y no al revés. En tercer lugar, **“el concepto de autonomía docente y de la responsabilidad del maestro”** (Ibid, destacado en el original). Las y los docentes eran la piedra angular del sistema, y no había **“norma, regla o cartabón práctico** que pueda establecerse para regir o precisar las tareas del aula” (Ibid, destacado propio). Cada maestro y maestra debía obrar según su propia personalidad, y no había nadie, “llámese director o inspector, que sea capaz de interponerse con acierto o eficacia entre él y sus niños” (Ibid). Por último, la organización racional: **“cada uno en las funciones de su cargo y desarrollando la propia y armónica labor que le pertenece”** (Ibid: 196, destacado en el original). Cada uno de los actores, desde maestras y maestros de grado hasta el Inspector Técnico General, debían centrarse en las tareas propias para realizar una “acción conjunta y concordante y desplegar una obra coordinada y eficiente, de mutua cooperación y unidad de propósito: la educación de la masa infantil” (Ibid).

En la siguiente nota editorial de la serie *Cuaderno único* se presentaba a este dispositivo como el “instrumento” que posibilitaba la aplicación de los principios de la reforma, frente a una serie de elementos que conformaban las “circunstancias reales: organización y régimen escolar existentes, edificios y mobiliario, programas y horarios, etc.” (Editorial Cuaderno único, La Obra, 1927, Año 7, N° 6: 225).

Si las “circunstancias reales” eran cuestiones más complejas de modificar, con el cuaderno único Rezzano apuntaba a comenzar con la reforma de un aspecto de la vida escolar a través del cual se introdujeron los principios antes mencionados. El cuaderno único era el dispositivo en el que los alumnos plasmaban el producto de la actividad escolar. Al ser un cuaderno por estudiante, la escuela se adaptaba a ellos y ellas, en vez de tener que adaptarse los alumnos a las múltiples asignaturas que tenían los programas escolares, con un cuaderno por asignatura. A través de esta herramienta, la autonomía de las y los docentes y la apelación a su responsabilidad era central. El objetivo de los cuadernos no era ya exclusivamente el de ser presentados a la autoridad, sino el de conformar un insumo didáctico para la enseñanza y el aprendizaje, en donde los alumnos podían ir hacia atrás para

tomar conciencia por sí mismos de los procesos de aprendizaje realizados durante la enseñanza. Al estar librados de las tareas de estricto control y supervisión, directores e inspectores desarrollaban entonces sus funciones específicas, relacionadas con la coordinación de la tarea y la elaboración de instrucciones que debían ser claras y precisas para que las y los docentes pudieran interpretarlas y efectuarlas sin mayores inconvenientes.

En síntesis, La Obra definía al cuaderno único de la siguiente manera:

el único y exclusivo cuaderno que los niños usan para realizar todos, absolutamente todos, sus trabajos escolares, dentro y fuera de la escuela. El cuaderno único reemplaza y compendia la montaña de papeles a que aludimos anteriormente, reúne en un solo cuerpo lo que antes se hacía de modo disperso. (Ibid, destacado en el original).

Se trataba de “un solo cuaderno para todo uso” (Ibid), y esta innovación se constituyó en la iniciativa más conocida y extendida y con la que se terminó asociando al proceso de reformas escolares iniciado por José Rezzano en la década de 1920.

Pero la del cuaderno único no fue la única innovación introducida por Rezzano y divulgada por La Obra como parte de un programa de reforma propio. El horario escolar y las vacaciones de invierno también fueron dos modificaciones extendidas en las escuelas primarias que dependían del Consejo Nacional de Educación. En el artículo *La organización del trabajo escolar de acuerdo a nuevos principios* Rezzano plateaba que además de la reforma del cuaderno único, se había innovado sobre el tema de las vacaciones y del horario. Respecto de las primeras, los motivos no eran climatológicos, sino que respondían a “la más conveniente distribución del trabajo docente y su mayor eficiencia” (Rezzano, J., 1921b, N° 11: 7). Además, el horario fue adaptado, acortando el que estaba vigente. Las secciones fueron entonces de 45 y de 40 minutos, “con lo que se pudo disponer de un instrumento más en consonancia con la intensidad del trabajo exigido y mejor adaptado a la curva de eficiencia de los resultados y de fatiga mental de los alumnos” (Ibid).

En el transcurso del año 1917 se había realizado una encuesta “con el objeto de conocer la opinión real del magisterio de la Capital en lo que concierne a los programas actuales en vigencia y a las futuras orientaciones de la enseñanza” (El Monitor de la Educación, N° 540, Sección Oficial: 21)¹⁴². Debían responder a la encuesta el inspector general, los subinspectores generales, los inspectores y los subinspectores técnicos de la Capital. Además, los directores escolares de esta ciudad debían contestar la encuesta y luego reunir al personal docente de los establecimientos para discutir sobre las respuestas. En el caso de que hubiera disidencias entre las y los docentes, en el acta labrada por el director con sus opiniones, debían figurar las opiniones de las y los docentes que no acordaran con las del director o directora.

La encuesta surgió de un clima de cuestionamiento sobre los programas escolares en curso, cuestionamientos que incluso llegaron a discutir la legalidad en el proceso de sanción de los programas vigentes durante la gestión en el CNE de Ramos Mejía. Fue ordenada por el CNE¹⁴³, y requería las opiniones de los actores mencionados respecto de los programas vigentes, de los programas futuros, y sobre temas diversos, como por ejemplo cuál era la edad adecuada para el ingreso a la escolaridad primaria, si debía modificarse el régimen de vacaciones escolares, cómo debía realizarse la promoción de los alumnos, y hasta cuál era el “tipo de letra” que debía utilizarse, si debía ser uno solo, y si debía quedar a criterio de las y los docentes. Los datos se sistematizaron en una comisión especial, designada por el CNE y conformada por inspectores, entre los que se encontraba Rezzano.

¹⁴² Esta encuesta también podría ser considerada como parte del clima político que se imponía en el país para esa época, una muestra del nuevo estilo político al que se hizo referencia en el capítulo 2.

¹⁴³ La iniciativa había surgido de la Comisión de Hacienda y Asuntos Legales del CNE, comisión compuesta por los vocales Juan P. Ramos y Abel Ayerza, quienes firmaban el proyecto. El Inspector Técnico General de la Capital era Reyes Salinas. El dictamen y el proyecto sobre la encuesta fue elevado al CNE por la comisión en mayo de 1917 (El Monitor, N° 534, Sección oficial: 105). En la sesión del 30 de mayo de 1917, por el expediente 3319-19°, el CNE ordenaba que el proyecto de encuesta pasara para ser estudiado por la Comisión Didáctica, “para conocer la verdadera opinión del magisterio de la Capital en lo que concierne a los programas actuales en vigencia y a las futuras orientaciones de la enseñanza” (El Monitor, N° 540, Sección oficial: 8). Poco tiempo después, en otra sesión, el 11 de junio, el Consejo resolvía realizar la encuesta a través del expediente 4667-C (El Monitor, N° 540, Sección oficial: 21). La Provincia de Buenos Aires había emprendido un proceso similar al de la Capital también en 1917 (El Monitor de la Educación, N° 547, p. 55).

Los resultados de la encuesta, recogidos hacia agosto de 1917, fueron una serie de opiniones que terminaron dando lugar a dos modificaciones realizadas por el CNE al año siguiente, cuando Rezzano ya era Inspector Técnico General: el cambio en el horario escolar y la implementación de un receso invernal.

La comisión designada terminó de procesar los datos a inicios del año 1918. Allí se encontraron opiniones favorables a la realización de un receso invernal, que fue implementado por primera vez en julio de ese año¹⁴⁴.

Por otro lado, respecto del horario escolar, La Obra, en su retrospectiva de 1927 sobre el cuaderno único, planteaba:

La **idea del horario** se modifica substancialmente. La rigidez, la escrupulosa mensura del tiempo y su dosificación inviolable por medido del horario –el horario mosaico– son incompatibles con el nuevo sistema de trabajo que el cuaderno único supone. (Editorial Cuaderno único, La Obra, 1927, Año 7, N° 8: 306, destacado en el original).

La meta a largo plazo era la de la “*supresión del horario escolar*” (Ibid, destacado propio). Sin embargo, hasta llegar a ese momento de “eximia organización”, los nuevos métodos de trabajo y el cuaderno único requerían de un horario “lo *suficientemente elástico* como para permitir su adaptación circunstancial a la actividad del grado” (Ibid, destacado propio). Las tareas, entonces, ya no debían depender de los horarios. Si el nuevo plan de trabajo estaba centrado en la tarea, las horas escolares debían adaptarse al trabajo de las y los estudiantes.

El cronograma diario estaba determinado por las necesidades de la labor cotidiana, que en definitiva se definían en base a las necesidades de las y los alumnos. Por eso, más que de “horario”, la propuesta era la de hablar de

¹⁴⁴ El pedido por la implementación de vacaciones de invierno había surgido en 1917 por parte de la Asociación Nacional del Profesorado y de “El Magisterio”. El expediente con el pedido pasó a la ITG de la Capital (Expediente 5128-A, El Monitor de la Educación, N° 540, Sección oficial: 83), y generó un debate que fue reflejado en las páginas de El Monitor. El 1 de julio de 1918, en la Circular N° 165, Ángel Gallardo le comunicaba a los presidentes de los Consejos Escolares que por ese año las vacaciones de invierno, en “todas las escuelas dependientes del Consejo” (El Monitor, N° 549, Sección oficial: 4), serían entre el 10 y el 20 de julio. Aclaración: la circular hace referencia a una resolución del CNE del mismo día que no se encuentra transcrita en el acta de sesiones.

“*empleo del tiempo*” (Ibid, destacado propio). Esto implicaba que, por ejemplo, si el cambio de una hora escolar ocurría en medio de una tarea que se había extendido más de lo estipulado, no debía cambiarse de tema o de asignatura, sino que, priorizando el desarrollo de la tarea, la flexibilidad del tiempo alentaba a continuar con esas actividades.

Al igual que con las vacaciones de invierno, el horario escolar fue modificado en 1918, durante la gestión de Rezzano en la Inspección Técnica General, como consecuencia de las opiniones recogidas en la encuesta aplicada el año anterior. De esta manera, en el mes de mayo, Ángel Gallardo, presidente del CNE, firmaba la resolución que impartía la modificación del horario escolar –de manera experimental¹⁴⁵– en las escuelas de la Capital. Así, la jornada quedaba compuesta por cuatro horas, las dos primeras con una duración de 45 minutos, y las dos últimas con una duración de 40 minutos. Los recreos eran tres, y duraban 10 minutos¹⁴⁶.

En síntesis, durante 1918 comenzó un proceso de reformas escolares que se implementó sobre distintos aspectos y en diferentes niveles. Ese proceso había comenzado un año antes, con planteos que provenían de actores tales como las asociaciones gremiales docentes. En 1917, entonces, el CNE ordenó realizar una encuesta para conocer las opiniones de la totalidad del cuerpo docente, desde el Inspector Técnico General hasta las maestras y los maestros de grado. En la comisión formada para compilar la información recabada en esa encuesta participó, entre otros, José Rezzano, en calidad de Inspector de Distrito. Al año siguiente, cuando ascendió al cargo jerárquico más alto de la educación primaria, Rezzano aplicó el programa de reformas desde la Inspección Técnica General de la Capital en base a elementos que habían surgido de la encuesta.

Algunas de esas innovaciones, como el cuaderno único, el horario escolar y las vacaciones de invierno, afectaron a la totalidad del distrito de la Capital. Pero otras (la reforma de los programas escolares) solamente se implementaron de manera experimental en el Consejo Escolar 1° (antiguo

¹⁴⁵ Luego de la experimentación durante 1918, fue implementado desde el principio del año en 1919.

¹⁴⁶ Los horarios de entrada y salida eran, para el turno mañana, las 8 y las 11:20; y para el turno tarde, las 13:10 y las 16:30, con días de cursada de lunes a sábado.

distrito de Catedral al Norte, la zona del norte del centro porteño) mientras Rezzano fue Inspector Técnico General. Tras la renuncia de Rezzano por diferencias con la conducción del CNE, los programas experimentales dejaron de implementarse a nivel oficial, y perduraron en la memoria del colectivo docente a través de la permanente difusión de los mismos y de la reivindicación de la figura de Rezzano y de sus propuestas en la Inspección Técnica General que realizó La Obra.

En la nota editorial del año 1927 sobre el cuaderno único reseñada en este apartado, en la cuarta entrega (se publicó en cuatro partes) se hablaba sobre la proyección de ese dispositivo en la vida escolar, y por eso se hacía referencia a los programas, los horarios, los exámenes, las lecciones y las asignaturas. Allí se planteaba que, al ponerse en primer plano la actividad de los niños y las niñas, lo que los ocupaban eran los “asuntos”. Un asunto, “considerado en sus diversos aspectos y en sus múltiples relaciones, les da material para trabajar todo el día, varios días, una o más semanas en ocasiones” (Editorial Cuaderno único, La Obra, 1927, Año 7, N° 8: 306). El “asunto” implicaba un *hacer* en donde confluían distintos conocimientos y diversas habilidades. De esta manera, las asignaturas o materias no tenían “ninguna personería en la nueva didáctica, ni valen nada como factores reguladores de la tarea escolar” (Ibid, destacado propio). A partir de esto, la metodología didáctica era la siguiente:

El trabajo diario lo plantearemos: 1° fijando el “asunto” sobre el cual trabajarán los alumnos; 2° estableciendo sus aspectos y posibles relaciones, cuya consideración distribuiremos a lo largo del día (horario) sin que sea obligatorio ceñirse luego irremisiblemente a esa distribución hecha “a priori”, susceptible de cuanta alteración imponga y justifique la tarea del grado en el momento mismo de su desarrollo. Solo así será posible desenvolver una acción escolar acorde con los nuevos principios; y sólo así podrá emplearse bien el cuaderno único. (Ibid).

Por supuesto, si las asignaturas no tenían lugar en la nueva propuesta escolar, lo que se imponía era una reforma de los programas escolares. Estos argumentos, entonces, fueron los esgrimidos por La Obra y la sociabilidad pedagógica renovadora, para lograr una reforma de programas que incluyera a

los asuntos, y que fue la que se logró durante el año 1936. Este proceso de reforma es el que se aborda en el siguiente apartado.

3. La reforma de programas de 1936

Un golpe estado en 1930 inauguraba la Década Infame¹⁴⁷, el primero que iba a interrumpir la democracia argentina en el siglo XX. Las posiciones nacionalistas y católicas, que desde 1919 tenían en la Liga Patriótica uno de sus más claros exponentes, no habían sido capaces de articular verdaderas posiciones de poder frente a un Partido Radical que garantizaba la hegemonía en el dominio de la política nacional.

Sin embargo, la crisis de la Gran Depresión, sumada al desgaste propio de un líder anciano, fueron los factores que impusieron un clima de desestabilización. Yrigoyen terminaba su mandato derrocado por un golpe militar comandado por grupos conservadores que finalmente habían encontrado la posibilidad de recuperar el poder.

Entre las inspiraciones ideológicas del grupo golpista, el antiliberalismo era un elemento común que se sumaba al pensamiento nacionalista, conservador y católico, opuesto tanto a la democracia como sistema político¹⁴⁸ como al espíritu liberal que había sentado las bases del sistema educativo argentino. Y, por supuesto, al movimiento pedagógico renovador que tenía

¹⁴⁷ Con esta expresión se da nombre a la etapa transcurrida entre 1930 y 1943, período de la historia argentina caracterizado por los golpes de estado, el fraude electoral y una democracia restringida. El análisis detallado de este período se aleja de los lineamientos centrales de esta investigación. Sin embargo, es necesario dejar aclarado que no se puede comprender al período como un bloque homogéneo, sino más bien como una etapa de democracia restringida en la que se alternaron gobiernos de distinto signo pero siempre bajo la premisa de la exclusión de las mayorías.

¹⁴⁸ Estas posiciones encontraron sus propios límites. El mismo Uriburu, después del golpe, señalaba a su movimiento como democrático, y acusaba de la crisis al gobierno de Yrigoyen y no al sistema. El soberano seguía siendo el pueblo. En última instancia, el líder del golpe había tenido un pasado en las filas del Partido Demócrata Progresista. Sin embargo, las ideas de Uriburu no evitaron que fuera acusado de fascista por la izquierda, el radicalismo, y hasta su propio antiguo compañero de partido Lisandro De la Torre. Las convicciones democráticas de Uriburu llegarían hasta la derrota de su candidato en la Provincia de Buenos Aires en 1931 en manos del radicalismo. Allí se hizo evidente para el líder del golpe que el sistema democrático debía ser reformulado, y las elecciones fueron anuladas, en un profundo giro hacia el nacionalismo (Rock, 1993).

entre sus ideas fundamentales al pacifismo y a la convivencia armónica entre los países. En este contexto de ideas, comenzada la década del 30, se inició una fuerte disputa por los programas escolares de educación primaria, que culminaría, parcialmente, en el año 1936.

Los tiempos de la política nacional y los tiempos de la educación muchas veces están en sintonía, pero otras no, y eso depende también de la zona sobre la que se haga foco. Desde una perspectiva de lo macropolítico (Narodowski, 1996) es evidente la existencia de una continuidad entre la gestión política nacional y la ideología reinante en el CNE bajo la presidencia del abogado Juan B. Terán, el intelectual nacionalista, conservador y antilaicista encargado de implementar la política del gobierno de facto de Uriburu al ámbito escolar. Sin embargo, por debajo de esa superficie signada por los movimientos en la estructura política, los procesos sociales y educativos registraron continuidades en algunas de las tendencias que se fueron consolidando a lo largo de la década del 20, vinculadas con las posiciones de poder construidas por la sociabilidad pedagógica renovadora. Esas continuidades son las que se propone indagar este apartado.

3.1. Un giro en el contexto político y sus consecuencias para el mundo de la educación

Juan B. Terán¹⁴⁹ (1880-1938) fue un intelectual orgánico del nacionalismo del temprano siglo XX. Tucumano, pertenecía a la élite económica, política y cultural de la provincia. Como diputado provincial, impulsó la creación de la Universidad de Tucumán (fundada por la provincia en 1914 y nacionalizada siete años después), institución que luego dirigió como rector hasta 1929. Ese fue su principal antecedente¹⁵⁰ en la gestión educativa, lo cual

¹⁴⁹ El estudio de la gestión de Terán al frente del CNE es una vacancia en los estudios de Historia de la Educación. Agradezco a Marcelo Mariño, quien me facilitó su ponencia *Variaciones espiritualistas en la construcción de una sensibilidad nacional argentina* (mimeo), presentada en el XII CIHELA, Medellín, de donde se extraen algunos de los datos que se presentan en este apartado.

¹⁵⁰ El antecedente lo fue también en términos del proyecto político ideológico que sustentó la creación de la Universidad, en el sentido de que la nueva institución serviría para reforzar los valores de la tradición (arraigados en el Norte argentino) frente a la crisis moral que atravesaba

le permitió posicionarse como candidato para presidir el CNE, cargo que ocupó hasta 1932, cuando ocurrió el cambio de gobierno nacional.

Aunque Terán tuvo una posición conservadora y centralizadora¹⁵¹ (por ejemplo, como rector de la Universidad de Tucumán promovió su nacionalización), tal como señala Adriana Puiggrós, el tucumano “respondió a las reivindicaciones de los docentes”, cuestión que fue parte del “intento de hacerse de una base civil que realiza el gobierno de facto [...]” (Puiggrós, 1992: 68).

En este punto es preciso señalar el contexto político complejo que atravesaba el país en la transición entre las décadas del 20 y del 30. La crisis mundial de la bolsa de Nueva York generó una situación de inestabilidad económica en todo el mundo de la cual la Argentina no fue ajena. Esto se sumaba a un gobierno encabezado por el mismo partido político desde hacía ya más de una década, con los consecuentes desgastes que eso implicaba. Además, la figura de Yrigoyen (1852-1933), el histórico líder del partido gobernante y presidente de la Nación también sufría el desgaste de la gestión y de una edad avanzada.

Esta combinación de hechos hizo que una porción no menor de la sociedad se opusiera al gobierno constitucional y convalidara las acciones golpistas de un sector militar representante de los intereses de una oligarquía que ansiaba retornar al de poder. Como sostiene Ansaldi, en 1930 “la ausencia más notable es la de las fuerzas democráticas, tanto las burguesas, en primer lugar, cuanto las clases media y obrera” (Ansaldi, 2000: 25). En definitiva, fue el propio Estado yrigoyenista el que había propiciado una interacción con la sociedad civil con una orientación corporativista¹⁵² (Ibid), cuestión que fue profundizada a partir del nuevo gobierno surgido del golpe militar.

el país, producto del liberalismo, la democracia y el cosmopolitismo. Para el proyecto político ideológico de la Universidad de Tucumán, Cfr. Martínez Zuccardi, Soledad (2007).

¹⁵¹ Terán fue un interesado partícipe de los debates educativos de la época, manteniendo contrapuntos con pedagogos como Ernesto Nelson. Acorde con su posición ideológica, apoyó con entusiasmo a la reforma Saavedra Lamas (Binayán, 1939: 139).

¹⁵² Una hipótesis sobre la que sería necesario profundizar a futuro tendría que preguntarse en qué medida la relación del grupo de docentes de la sociabilidad pedagógica renovadora con el estado no formó parte de esa relación corporativista que el Estado yrigoyenista construyó con la sociedad civil, no sólo con los grupos burgueses sino con la “aristocracia obrera” (Ansaldi,

Ese corporativismo fortaleció a la sociedad civil aunque no a su participación democrática¹⁵³. La ausencia de mediaciones políticas como son los partidos políticos y el parlamento, a cambio de ese corporativismo promovido desde el Estado, generó que muchas veces la sociedad civil optara por apoyar salidas antidemocráticas, como en el caso del golpe de Uriburu contra Yrigoyen. Un golpe que, como ya se planteó, contó con apoyo popular, un apoyo del que no fueron ajenos las y los docentes de la sociabilidad pedagógica renovadora nucleados en torno de la revista La Obra.

Además de los motivos que más arriba se señalaron como factores que terminaron desencadenando el golpe de estado, hay un elemento mucho más concreto pero igualmente importante a la hora de comprender los motivos del apoyo de la revista al golpe. El estilo de Yrigoyen, hermético y solitario, se transformó en 1928 en una obsesión que afectaba los mecanismos del aparato administrativo del Estado. El presidente desconfiaba de su entorno y se encargaba, por ejemplo, de supervisar él mismo los expedientes, lo cual generaba una enorme demora en el funcionamiento de la burocracia. El aparato del Estado había entrado en una verdadera crisis, afectando desde los proveedores hasta el personal administrativo. El cuerpo docente que dependía de la burocracia nacional también fue perjudicado, al igual que las demás reparticiones, por una situación de desgobierno que La Obra no dejó de denunciar. Si, por un lado, el gobierno estaba en manos de un partido político que se consideraba representante de los sectores medios a los que pertenecía una parte importante del magisterio, por otro lado ese mismo gobierno los afectaba directamente.

En síntesis, por razones de orden más profundo, como el de un accionar político que no estableció las vías para la representación democrática, o por razones más concretas, como lo fue el desorden de la administración pública

2000: 41). Habría que analizar hasta qué punto no le cabe la caracterización de aristocracia obrera a las y los docentes que se abordaron a lo largo de esta tesis.

¹⁵³ Para una mirada del sindicalismo docente y sus acciones corporativistas, en especial en sus cruces con el escolanovismo en la década del 30, cfr. Ascolani (1999). En ese trabajo, el autor ubica para el período que abarca los finales de la década del 10 y las dos décadas siguientes un proceso de extensión del gremialismo docente en la Argentina.

de los últimos años del gobierno, en 1930 La Obra decidió alinearse con el proceso que comenzaba el 6 de septiembre con un golpe de estado¹⁵⁴.

El apoyo se hizo público con la edición de una página suelta y escrita a dos carillas, que se difundió por separado de la revista por motivos, se presupone, netamente administrativos: según se señala en esa página, el número 12 de La Obra del año 1930 había entrado en prensa el día 5 de septiembre, un día antes de la “victoriosa Revolución que ha devuelto la tranquilidad al país”. La decisión editorial fue, entonces, la de hacer imprimir una hoja (dos carillas) que se incluyó, suelta, en el número de septiembre. El contenido del escrito¹⁵⁵ consistió, principalmente, en sendas cartas¹⁵⁶ enviadas a los nuevos funcionarios que ocuparon el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (Dr. Ernesto Padilla) y la presidencia del CNE (no llevaba nombre por no haber sido designado el presidente al momento de redactarla).

En la carta al ministro, la revista hacía explícito su apoyo a una “Revolución” que terminaba con una situación de “arbitrariedades y desmanes” en el “alto gobierno de la instrucción primaria del país”. Además, aclaraba los valores que defendía: la “ilustración de las masas”, la “consolidación de la conciencia cívica y republicana”, el “robustecimiento de nuestra ilustre tradición liberal y democrática” y el “cariñoso, consciente y razonado culto de nuestras instituciones y leyes fundamentales”. En definitiva, la intención parece ser la de

¹⁵⁴ En definitiva, fue una actitud que no se diferenció de la posición negociadora que había asumido la recientemente creada Confederación General del Trabajo, confederación sindical que contaba con el apoyo del Partido Socialista. De hecho, “los socialistas dentro de la central obrera no fueron a la zaga pues valoraron la política laboral de la dictadura durante los primeros meses” (Ceruso, 2017: 125), un dato que adquiere sentido si se lo relaciona con el hecho de que, como señalaron Puiggrós y Finocchio, los miembros fundadores de La Obra estaban vinculados a Partido Socialista. Sin duda, una cuestión sobre la que es necesario profundizar las investigaciones.

¹⁵⁵ Es interesante remarcar que las cartas estaban firmadas por los “directores de La Obra”: Juan Franchi, José Schiappacasse, José Mas, Oscar Tolosa, Juan Musmanno y Cesáreo Rodríguez. La información es relevante ya que son muy escasas las ocasiones en que aparece explícitamente cómo estaba compuesto el grupo responsable de editar la revista. Durante el año 1930, la única información disponible (publicada en la portada de la revista) señalaba a Eugenio Mariani con el cargo de “Administrador” (ver el cuadro presentado en el capítulo 2 con los nombres publicados por la revista como responsables de la publicación).

¹⁵⁶ Estos documentos merecen un análisis detallado. Aquí cumplen la función de dimensionar la complejidad de los vínculos entre La Obra y el CNE en los años 30. La segunda carta, que iba dirigida al presidente del CNE, es una denuncia a la anterior gestión, presidida por el radical Antonio Rodríguez Jáuregui, quien había sido Ministro de Obras Públicas de la Provincia de Buenos Aires en la gobernación de José Luis Cantilo (1922-1926). El tono es muy elevado, llegando a pedir el enjuiciamiento de Jáuregui y la anulación de todas las resoluciones de su gestión, entre otras medidas.

dejar claros cuáles eran los principios que orientaban a la revista, especialmente mientras manifestaban su apoyo a un proceso que estaba en sus inicios y que, por lo tanto, probablemente fuera incierta la orientación que tomaría.

Pero, acto seguido, luego de plantear el apoyo y aclarar las posiciones propias, la carta plantea su objetivo principal: solicitar que “*para integrar el Consejo Nacional de Educación [...] sean designados, por lo menos, dos maestros en ejercicio activo de la profesión*” (destacado propio). Los motivaba el “deseo unánime del magisterio argentino” y el “anhelo justa y largamente acariciado”¹⁵⁷ de participar en el gobierno de las escuelas comunes del país.

Se trataba de un claro intento de condicionar, desde un principio, las acciones educativas del reciente gobierno nacido del golpe de estado contra Yrigoyen. Además, era un antecedente de las posiciones que iba a adoptar la revista durante los años próximos: una manifiesta intención de disputar los lineamientos de la política educativa, y en especial de los programas escolares, con el CNE.

En concreto, las disputas por los programas escolares comenzaron un año después, en 1931, cuando una resolución del Inspector Técnico General de la Capital Valentín Mestroni¹⁵⁸ desencadenó el proceso de discusiones que llegaron hasta la reforma de 1936.

La directiva de Mestroni que indicaba que solo podían utilizarse los programas oficiales 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 La Obra, y luego discutidas en sucesivos números. En la nota “Cuáles programas pueden usarse”, la revista planteaba:

¹⁵⁷ Todas las citas textuales de este párrafo y de los dos anteriores corresponden a la página suelta en el número 12 de La Obra, publicado en septiembre de 1930.

¹⁵⁸ Mestroni había tenido una larga trayectoria como normalista. Porteño, comenzó sus estudios de magisterio en la Escuela Normal Mariano Acosta en el 1900. Si bien fue contemporáneo de algunos de los integrantes de La Obra, no fue parte de la revista. Publicó unas memorias con el título *Los maestros que yo he tenido* que componen un notable fresco de la vida escolar de principios de siglo narrada desde la propia trayectoria escolar de Mestroni. Las memorias se centran en su paso por la escuela Mariano Acosta y no presentan referencias a las discusiones por los programas de la década del 30.

Transmitiendo las instrucciones del señor Inspector Técnico General, algunos seccionales [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, 1931, Año 11, N° 7: 303).

Los programas editados por La Obra llegaron a tener una gran circulación en las escuelas, siendo cuestionados, como planteaba la revista, por el Inspector Técnico General y algunos Inspectores seccionales. Desde la redacción se afirmaba que los programas se ajustaban a las disposiciones vigentes, pudiendo aplicarse en todas las escuelas en tanto respetaban los temas propuestos tanto en el Digesto como en la Ley 1420.

El debate continuó en los sucesivos números de ese año. En el número 8, la sección La escuela en acción publicaba la nota *La materia es una e indivisible*, donde se cuestionaba el rol de algunos inspectores -ejemplificándolo con el caso del inspector del Consejo Escolar XIII-¹⁵⁹:

A propósito de las instrucciones emanadas de la Inspección General, muchos señores Inspectores de distrito se han creído en el deber de desarrollar programas para las escuelas de su jurisdicción; piensan ellos que asunto de tan capital importancia no puede dejarse al arbitrio y a la inexperiencia de los directores de escuela, cuando ellos, que por su posición dominan un panorama más amplio, están en inmejorables condiciones para hacer algo que valga la pena (La Obra, 1931, Año 11, N° 8: 349).

¹⁵⁹ La crítica al inspector surge a partir de una nota publicada en el mismo número (La Obra, 1931, Año 11, N° 11: 334) en la que una maestra cuestionaba un programa redactado por el inspector de su distrito, programa que había sido elaborado acatando las instrucciones de la Inspección General.

En la situación de confrontación, el discurso de La Obra tendía puentes hacia sus aliados, buscados entre el público en donde mejor recepción tenían: los docentes.

3.2. La Obra, la sociabilidad pedagógica renovadora, y su gravitación en el campo pedagógico en el proceso de reforma

El año 1932 fue un año de cambios políticos a nivel nacional (con elecciones fraudulentas que llevaron al general Agustín P. Justo a la presidencia nacional en reemplazo de José E. Uriburu), en el CNE (Ramón J. Cárcano¹⁶⁰ reemplazó a Juan B. Terán) y en la gestión educativa de la Capital: a principios de año se jubiló Valentín Mestroni del cargo de Inspector General de Escuelas de la Capital. La Obra lo despidió en una nota en la que destacó sus virtudes de “honestidad, rectitud de criterio y desinterés”, considerándolo un funcionario respetado y respetable, aunque reconocían diferencias de criterio en relación a las cuestiones técnicas y didácticas (diferencias de criterios que protagonizaron las disputas por los programas el año anterior).

El reemplazo de Mestroni llegaba en mayo con el ascenso del Julio Picarel¹⁶¹. 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 hacia el magisterio. Hay un apoyo a la nueva

¹⁶⁰ Ramón J. Cárcano (1860-1946) fue un político e intelectual cordobés con una importante producción de ensayos sobre historia argentina. Si bien se ubicaba dentro del arco conservador, su filiación era más cercana al conservadurismo liberal de las últimas décadas del siglo XIX que a las posiciones nacionalistas religiosas de la década de 1930, por lo cual puede ser pensado como un conservador modernizador. En el ámbito de la educación fue conocido por su obra *800.000 Analfabetos. Aldeas Escolares*, publicada en 1933, en donde Cárcano, preocupado por el elevado analfabetismo en el ámbito rural, proponía la creación de estos establecimientos denominados Aldeas Escolares. El proyecto se sostenía en una fuerte crítica a la aplicación que se hacía en las provincias de la Ley 4874, y sostenía que la educación de las zonas más desfavorecidas (por las grandes distancias geográficas y por la pobreza) debía llevarse adelante en internados escolares, instituciones que también denomina “concentraciones regionales”. Respecto de la posición de Cárcano sobre la renovación pedagógica, son bastante elocuentes sus palabras cuando afirma que “el eje de la enseñanza será siempre el maestro, cualquiera que sea la ideología y técnica que prevalezcan” (Cárcano, 1933: 12). Su presidencia en el CNE fue breve, ya que renunció en noviembre de 1932.

¹⁶¹ “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, 1932, Año 12, N° 6: 283). Picarel también era egresado de la Escuela Normal Mariano Acosta.

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 Sub-Inspector General. Allí, la revista plantea:

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, 1932, Año 12, N° 7: 331).

El discurso apuntaba a generar una alianza con la conducción del sistema en una estrategia que se hace palpable más adelante, cuando los redactores de la revista proclamaran la necesidad de reformar “nuestro sistema de enseñanza general y la propia didáctica que le anima y sustenta”. La revista parecía convencida de poder fijar, o por lo menos influir, en el rumbo educativo¹⁶². La claridad de los conceptos vertidos amerita la extensión de la cita:

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 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, 1932, Año 12, N° 8: 337, destacados propios.).

¹⁶² El vínculo con las autoridades educativas se vería reforzado hacia el final del año 1932, cuando La Obra publicaba en sus páginas la despedida a su director José Mas, que dejaba su puesto por su ascenso a Inspector Técnico de la Capital (La Obra, 1932, Año 12, N° 12: 569). Nuevamente, un sujeto perteneciente al colectivo de la revista se convertía en un funcionario de importancia en el sistema.

Esa intención de promover una reforma del sistema de enseñanza se ve plasmada en las páginas de la revista durante todo el año de 1933, con un incremento de la presión reformista, con discusiones por los programas y contrapuntos con el Inspector Técnico General Picarel.

En la editorial publicada en el segundo número del año, titulada *La reforma didáctica*, la revista comunicaba: “todo permite suponer que este año se dará un gran paso hacia adelante en el sentido de la revolución didáctica de las escuelas primarias nacionales” (La Obra, 1933, Año 13, N° 2: 49). La afirmación se sostenía tanto en las nuevas instrucciones impartidas por la Inspección Técnica General, como en las gestiones que realizó una *comisión de maestros designada para tal fin* durante los cursos de vacaciones dictados en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires¹⁶³.

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 trabajo escolar en modo compatible con los programas vigentes y con los designios de la ley de educación común” (Ibid). Las nuevas disposiciones están constituidas por la Primera y la Segunda Circular de la Inspección General, que La Obra transcribe integralmente. En ellas, según la revista,

Se recomienda especialmente a los señores directores, la revisión prolija de los programas analíticos y series graduadas de ejercitaciones 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

¹⁶³ Se trató de una serie de cursos sobre Escuela Activa organizados por el Comité de la Sección Argentina de la Liga Internacional de la Nueva Educación (La Obra, 1933, Año 13, N° 1, p. 1). Los cursos fueron incluso alabados por Cárcano en el trabajo citado anteriormente.

y los recursos técnicos para su provecho efectivo. (La Obra, 1933, Año 13, N° 2: 93-94, destacado propio)¹⁶⁴.

En una muestra de habilidad política, el nuevo Inspector Técnico no prohíbe una acción que de hecho se ejercía entre la docencia. Los contenidos debían “corresponderse con la orientación actual de la enseñanza” y las innovaciones debían ser “elevadas a la Superioridad” y debidamente justificadas, en un claro intento de incorporar “ordenadamente” las innovaciones pedagógicas. No hay prohibición de la innovación, sino regulación de la misma.

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, 1933, Año 13, N° 2: 94-95).

Sin embargo, el acuerdo con el proceso de renovación no era completo entre la docencia, con argumentos que alegaban una posible dispersión de las acciones educativas producto de la libre iniciativa de las y los docentes. Por eso, La Obra continuaba ensayando argumentos de defensa de la reforma a través de una doble operación. Por un lado, legitimaba las reformas escolares como una situación “normal” en diversos países. Por el otro, intentaba marcar las continuidades y las rupturas con las propuestas didácticas anteriores en la Argentina, continuidades que garantizaban su legitimidad –y hasta legalidad, invocando la ley 1420–, y rupturas justificadas en la necesidad de la implementación de las reformas. Además, era un movimiento impulsado por iniciativa oficial. El momento era ese:

Y nunca como ahora es propicio el momento para tratar de resolver el viejo problema. Las últimas instrucciones de la Inspección Técnica General de la Capital tuvieron la virtud de mostrar al descubierto dos cosas: primero, que la necesidad de renovar nuestras escuelas es imperiosa; segundo, que se cuenta con un magisterio inquieto, capaz de

¹⁶⁴ Las instrucciones del Inspector fueron publicadas completas en El Monitor N° 723.

responder a cualquier sugerión. Los maestros estamos esperando la palabra de nuestras autoridades. (La Obra, 1933, Año 13, N° 4: 145)

El año 1933 transcurría entre las pulseadas por lograr imponer modificaciones en los programas. La renovación de los cargos en el Consejo Nacional de Educación (asumió la presidencia el ingeniero Octavio S. Pico¹⁶⁵) actualizó las discusiones y presentó una situación ventajosa para La Obra: José Rezzano fue elegido como uno de los cuatro vocales que formaron parte de la gestión del Consejo presidido por Pico.

La causa por la renovación escolar continuaba, y la revista se preocupó por mostrar una situación de reforma que nacía desde las bases del sistema. Para La Obra, salir del “criterio imperante en el común de las escuelas” implicaba entrar “en lo nuevo, es decir, en las tendencias activas” (La Obra, 1933, Año 13, N° 7: 297). Estos conceptos surgen de un escrito de La Obra, en la sección La Escuela en Acción, en donde se presentaban los *Programas del Consejo Escolar XX*, una propuesta de programas desarrollada por ese distrito escolar¹⁶⁶. Allí, al igual que en las demás experiencias renovadoras, la “influencia” de Decroly, el Plan Dalton, Montessori y Parkhurst era “clara y distinta”. Y, sin embargo, eso no implicaba que los programas no fueran “argentinos”, porque no eran “las formas las que revelan la nacionalidad sino el espíritu” (Ibid). En su escrito, La Obra saludó la iniciativa como una superación, “doce años después”, de la reforma del Consejo Escolar N ° 1, y se sentía “halagada” por

encontrar reproducidos casi en su integridad el programa que confeccionamos nosotros para los grados superiores y que apareció en el último número del año anterior, así como el criterio tenido en cuenta

¹⁶⁵ Con Octavio Pico como nuevo presidente del CNE por un decreto presidencial del 19 de noviembre, en 1933 también se renovó el cuerpo de vocales. Félix Garzón Maceda (que obró como vicepresidente), Nicolás A. Avellaneda, José Rezzano y José A. Quirno Costa asumieron sus cargos el 15 de mayo de 1933.

¹⁶⁶ La propuesta fue también publicada en El Monitor, N° 724, con el título “Proyecto de interpretación de programas”: “Con el propósito de distribuir el contenido de los programas vigentes para que responda más flexiblemente a las tendencias y sugerencias señaladas en las instrucciones que ha impartido recientemente la Inspección Técnica General de la Capital y que fueron publicadas en nuestro número anterior, una comisión de maestros del Consejo Escolar XX, designada por sus compañeros de tareas, preparó la siguiente adaptación de programas y plan de estudios” (El Monitor, N° 724: 88). A continuación, se reprodujo en detalle el programa de “asuntos” por asignatura y por grado.

para el desarrollo del que corresponde a los demás grados, criterio que coincide en un todo con el que venimos aplicando este año en nuestra didáctica (Ibid).

El testimonio de esta nota es importante, porque da cuenta de una iniciativa escolar que fue llevada adelante, se infiere, por fuera del núcleo de los docentes que conformaban la revista. Fue una experiencia realizada de manera independiente, y La Obra accedió a los documentos una vez que se hicieron públicos.

De este hecho se desprenden dos cuestiones centrales. Por un lado, se ratifica el alcance que tenía la revista. Además del hecho de ser efectivamente una herramienta utilizada en la tarea escolar cotidiana, también era una herramienta a la hora de elaborar un documento como los programas escolares aplicados en todo un distrito escolar. Por otro lado, es una muestra también de la extensión de un movimiento de renovación entre la docencia que excedía al núcleo de la sociabilidad renovadora que giraba en torno a la revista.

Al año siguiente, los tiempos burocráticos y administrativos vuelven a influir en los tiempos de la discusión político-pedagógica, con la jubilación del Inspector Técnico General de la Capital Julio Picarel, “amigo leal y jefe comprensivo”, quien estuviera un año y medio en el cargo. Según La Obra, un tiempo demasiado breve, “circunstancia [que] no favorece por cierto la eficacia de los oficios de la Inspección General, pues el continuo desfilar de titulares de esa dependencia resiente substancialmente el vigor y el volumen que debiera tener la acción de la jefatura didáctica de nuestras escuelas” (La Obra, 1934, Año 14, N° 1: 42).

Quedaba de esta manera la renovación escolar que Picarel se propuso regular, como el “recuerdo de una plausible intención renovadora” que no pudo ser concretada. Un tono similar tendría el año 1935, con una menor intensidad en las discusiones públicas. Entre las razones, estaba el hecho de que la Inspección General tenía varios cargos vacantes, cargos que fueron completados con una resolución del CNE del 12 de abril de 1935¹⁶⁷.

¹⁶⁷ Entre otros ascensos, tomaba el cargo de Sub-Inspector Técnico General José Continanza, anterior Inspector Seccional del Distrito Escolar 13°.

De todos modos, las discusiones llevadas adelante por la revista tuvieron sus frutos. Durante 1935, se logró que el CNE abriera una Comisión Técnica -integrada¹⁶⁸ por “tres inspectores, un director y un vicedirector” (La Obra, 1935, Año 15, N° 13: 578)- cuyo objetivo era sancionar nuevos programas.

La revista continuaba ejerciendo presión: en el último número del año no perdió la oportunidad de dejar pensando durante el verano a los funcionarios afectados a la reforma. El editorial de ese número se tituló “Nos estamos quedando atrás”. Allí, además de realizar comparaciones con procesos de reforma en países de la región como Brasil y Ecuador, exhortaba a la esfera educativa en todo su escalafón a que el año siguiente fuera el de la concreción de la reforma:

En la reforma que propiciamos, el primer paso ha de corresponder a la Inspección Técnica General de la Capital, cuyo titular reúne las condiciones necesarias para el caso; luego será el Consejo, el que deberá sancionar lo que la Inspección proponga, y confiamos en que sabrá estar a la altura de su misión. Lo demás queda a cargo nuestro, a cargo de los maestros, que estamos acostumbrados a realizar en nuestras aulas mucho más de lo que nuestros superiores suelen exigirnos. Habrá de ser así, el curso escolar de 1936, *el que señale la nueva era de la escuela argentina*: nuevos programas, nueva orientación didáctica, espíritu nuevo, todo ello concorde con los tiempos que corremos y ajustado a los ideales y a las aspiraciones de nuestra sociedad. (La Obra, 1935, Año 15, N° 16: 721, subrayado propio).

En 1936 terminó su labor la Comisión Técnica e hizo pública su propuesta de programas escolares, que pasarían a ensayarse en las escuelas de la Capital y que luego serían de alcance nacional.

La revista se mostró optimista por la renovación, aunque no se abstendrían de realizar comentarios y críticas. Por su parte, las páginas de El

¹⁶⁸ Las personas que integraron la comisión fueron los inspectores seccionales Manuel A. Pellerano, José Mas y Julio Sedano Acosta, la directora Emilia Dezeo y el vicedirector Ángel E. Galimberti. La presidencia de la misma la ejerció el Inspector Técnico General José F. Alvarado (La Obra, 1936, Año 16, N° 2: 89).

Monitor de la Educación reflejaron en una proporción mucho menor que en las de La Obra el proceso de discusión por los programas escolares. Las referencias fueron pocas, descontando la mencionada publicación de los programas del Consejo Escolar XX. Sin embargo, la finalización del trabajo por parte de la comisión, que fue tratado en las sesiones del CNE, no pudo ser ignorada por la Sección Oficial del Monitor en la que se publicaba toda la información sobre las resoluciones y los expedientes tramitados en el seno del Consejo.

El 26 de febrero de 1936, Fernando Alvarado, en calidad de Inspector Técnico General de la Capital y presidente de la comisión que trabajó sobre los nuevos programas, extendía a Octavio Pico, presidente del CNE, una nota que acompañaba al documento con los nuevos programas escolares. Allí, para el Inspector, lo que había generado el proceso de reforma, más que el impulso de la docencia de la Capital, fue “la fiscalización del trabajo docente”, fiscalización que “demostró la necesidad que existía de encarar la preparación de programas analíticos de uso obligatorio en todas las escuelas” (El Monitor, N° 758: 157). El argumento estaba centrado no en la necesidad de innovar en la metodología didáctica, sino en la de uniformar la enseñanza frente a una situación de falta de “coincidencia”: “la coordinación y correlación de los estudios establecidos por los programas en vigencia, no se cumplían”. Y “a pesar de haberse dado instrucciones para que esta correlación se efectuase, los resultados no respondieron a los propósitos” (Ibid.).

La pregunta que surge inmediatamente es por qué, si el problema no eran los programas vigentes sino su aplicación, se realizó un proceso de reforma para resolver algo que se solucionaba con un mayor control. Y en este punto es en donde el contraste con lo que se refleja en La Obra puede ser esclarecedor: es evidente que el problema con los programas no era solamente el que describía Alvarado, sino que había un movimiento entre la docencia porteña impulsado por la crítica a los programas vigentes y a su metodología didáctica.

Del texto de la nota de Alvarado surge que los nuevos programas iban a ser sometidos a consideración por “un grupo de maestros” (Ibid) aunque, sin que se precisaran los motivos, esa revisión no llegó a realizarse. Pero, aclaraba

Alvarado, “el interés que existía en esta revisión por los maestros, será de mayor valor, si aplicando por vía de ensayo durante el año actual dichos programas, las observaciones son sugeridas por la práctica” (Ibid). En definitiva, se restringía la participación de un grupo de maestros que iba a manifestar su opinión sobre el nuevo proyecto, y además se planteaba que la aplicación sería a modo de “ensayo”.

Dos días después, el 28 de febrero, Octavio Pico redactaba una nueva carta en la que daba cuenta del proyecto recibido y lo hacía extensivo a los demás miembros del Consejo. Pico sí optó por reconocer que había una “opinión general” sobre “la conveniencia de una reforma” (Ibid: 158) para adaptar los programas a las nuevas necesidades y los nuevos métodos de enseñanza. En esta nota explicaba las diferencias de forma entre los programas de 1910 y los de 1936.

Los programas sancionados durante la gestión de Ramos Mejía estaban separados en dos partes, la sintética y la analítica. La primera era “la enumeración de los diversos puntos que deben ser objeto de estudio en cada materia, y la parte analítica desarrolla algunos de esos tópicos pero dejando amplio margen” (Ibid: 159) para que directores/as y maestros/as ajusten el programa en base a cada curso. En la propuesta de 1936, también había dos series: una de “conocimientos” (enumeración de las materias y los tópicos que debía comprender la educación primaria) y otra de “asuntos” (con un preciso detalle de los distintos temas que debían enseñarse y con la forma en que se debían desarrollar). Esta última era la gran innovación de los nuevos programas que, según Pico (al igual que lo que planteó Alvarado), iban a dar unidad al sistema de enseñanza y evitar los ensayos aislados de nuevos métodos. Con este argumento sí había sintonía respecto de la posición del Inspector General.

Como concesión a las posiciones reformistas, el presidente Pico afirmaba que la nueva forma de enseñanza aprovechaba las indicaciones que la evolución de la pedagogía señalaba como necesarias para el desarrollo de la iniciativa y la inteligencia del alumno. En definitiva, una concepción novedosa,

pero acorde con la orientación “nacionalista, patriótica y moral” de la enseñanza (Ibid)¹⁶⁹.

El presidente cerraba la presentación de los nuevos programas al Consejo diciendo que, “como toda obra humana es susceptible de ser perfeccionada” (Ibid: 160), los programas se aprobaban con un carácter provisional en las escuelas de la Capital durante el curso escolar de 1936. A los efectos de evaluar la aplicación de los mismos, la comisión seguiría funcionando durante todo el año.

Luego de las cartas de Alvarado y de Pico, el Consejo procedió a aprobar con carácter provisional los programas elevados por la comisión. Sin embargo, el voto no fue por unanimidad: José Rezzano, que ostentaba el cargo de Vocal, manifestó su posición disidente¹⁷⁰ para que constara en las actas de la sesión. La transcripción textual dice que Rezzano,

en desacuerdo con los programas presentados vota sin embargo, haciendo honor al interesante trabajo realizado por la Comisión redactora, por su aplicación con carácter provisional y a título de ensayo, siempre que éste se limite a un reducido número de escuelas que tomarían así, de hecho, un carácter experimental que las constituiría en centros de actividad pedagógica y de discusión de evidentes beneficios para el progreso de nuestra educación primaria. (Ibid).

Lamentablemente no ha surgido más información sobre la posición que adoptó Rezzano, aunque con los elementos presentados hasta aquí se pueden realizar

¹⁶⁹ Una cuestión para destacar del discurso de Pico, es la manifiesta presencia de la religión, a tono con el proceso político conservador que se vivía en el país: la educación moral enseñaba, en los primeros grados, “la existencia de un Ser Supremo”, y en los últimos, “los deberes para con los hombres, para con la familia y para con Dios”. Y al explicar que la Ley 1420 propiciaba una escuela neutra de la que no podía quedar “excluido el conocimiento de la Divinidad”, Pico afirmaba que era una enseñanza moral “en un todo de acuerdo con los preceptos de la Ley”. (El Monitor, N° 758: 159).

¹⁷⁰ Hubo también otra voz fuertemente crítica con los nuevos programas: la de Américo Ghioldi. El maestro socialista formado también en la escuela Mariano Acosta publicó el mismo año de 1936 un trabajo titulado *Crítica a los Nuevos Programas de Escuela Primaria*, cuyas posibilidades de análisis exceden este capítulo. Allí, Ghioldi ubicaba en una continuidad a los programas de Pizzurno con los de Bavio-Graffigna, y se lamentaba por el reemplazo de estos últimos (a los que no ahorra elogios, aunque afirmaba preferir a los primeros) por parte del “incolore, impreciso y por momentos obscuro escrito de reformistas que sin agregar un solo concepto de los contenidos en aquella, siembran la confusión teórica y desconciertan la práctica escolar con un programa cuyo pecado original es la ausencia de orientación” (Ghioldi, 1936: 24).

algunas inferencias. Si bien no tenemos conocimiento sobre los procesos y las negociaciones que dieron por resultado la conformación de la comisión que tuvo a cargo la elaboración de los programas, sí sabemos que Rezzano no formó oficialmente parte de la misma. La hipótesis más evidente indicaría entonces que este pedagogo, quien había implementado casi veinte años antes una reforma escolar, se consideraba a sí mismo como de consulta indispensable a la hora de sancionar nuevos programas escolares. Además, Rezzano nunca había manifestado posiciones cercanas a la enseñanza religiosa, fiel a sus orígenes normalistas. Es posible que no fuera de su agrado la orientación religiosa que Pico le imponía a los programas. Si estos fueron hechos que motivaron su disidencia, o no, es algo que quedará dentro del campo de las especulaciones.

Pero, si se lo piensa a Rezzano ya no desde su individualidad sino desde su pertenencia a un colectivo mayor, se puede inferir que en su actitud disidente se vislumbraba la posición que adoptaría La Obra casi inmediatamente después de la aprobación de los nuevos programas. Es cierto que se podría argumentar que la sociabilidad pedagógica renovadora tenía un importante representante dentro de la comisión que elaboró los programas: José Mas. En este caso tampoco es posible aún reconstruir cómo fue el proceso de trabajo, las discusiones, las directivas por parte de Alvarado (presidente de la comisión), etc. Sin embargo, una hipótesis factible podría ser que José Mas mantuvo una posición diferente a la del resto de sus colegas, lo cual sería (en el caso de que hubiera existido la posición disidente de Mas) una muestra del alineamiento entre las posiciones de Mas y de Rezzano, como pertenecientes al mismo colectivo que luego, como se analiza a continuación, adoptó una posición crítica manifestada a través de la revista.

La interpretación del proceso de la reforma fue realizada por La Obra en una editorial que llevó por título “Los nuevos programas para las escuelas comunes de la Capital: cómo se gesta una reforma”. La nota era parte de un amplio conjunto de artículos que hacían referencia a los nuevos programas. Allí se planteaba que

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. [...] El ansia de renovación, el anhelo de reforma giraba en torno de una sola petición general: nuevos programas; nuevos programas que implicasen normas didácticas reformadoras y estimulantes y contuviesen directivas firmes y claras. (La Obra, 1936, Año 16, N° 2: 89, destacado propio.)

Si en entregas anteriores se había remarcado la importancia de que las autoridades escolares dieran impulso “desde arriba” a la reforma, luego de llegar al objetivo de la obtención de nuevos programas, la revista reivindicaba a los docentes como los sujetos que “desde abajo” propiciaron el cambio. Los “nuevos programas oficiales” señalaban una “nueva era para la escuela argentina y un paso decisivo en el sentido de la renovación total”. Además, para la revista significaba “el triunfo de nuestra prédica de largos años”, ya que “los programas aprobados por el Consejo Nacional, en sus indicaciones didácticas, coinciden en un todo con las aconsejadas desde las columnas de LA OBRA con toda precisión y con todo detalle, de varios años a esta parte” (La Obra, 1936, Año 16, N° 2: 49).

En definitiva, se trataba de una operación a través de la cual la revista y la sociabilidad de su entorno se ubicaban como los impulsores del proceso de reforma, algo que, en la lectura comparada de las fuentes, podría ser considerado por lo menos como verosímil. Sin embargo, sería un error tomar las expresiones vertidas en La Obra como un reflejo exacto de la realidad. La revista y sus pedagogos tenían motivos suficientes para transmitir el mensaje de una situación que los favoreciera en la disputa por intentar imponer posiciones en el campo pedagógico. Al ubicarse como los impulsores del proceso de cambio y como los intérpretes de un extendido movimiento de reforma en el magisterio argentino, *el grupo no hacía más que reivindicar para sí un lugar de poder en un campo de fuerzas en disputa.*

Sin embargo, por otro lado, no queda duda de que la presión en el sentido de una reforma de programas escolares había sido un tema largamente presente en las páginas de la revista, incluso como parte de su mandato

fundacional, cuando rápidamente se convirtieron en promotores de la Reforma Rezzano. Además, las disputas por los programas con la Inspección Técnica General de la Capital y con el CNE comenzaron muchos años antes de que se implementara la reforma en 1936. La presencia de la comisión de docentes creada a partir de los cursos en la Facultad de Filosofía y Letras sobre pedagogías renovadoras auspiciados por la sección argentina de la Liga Internacional para la Educación Nueva también es un hecho del que da testimonio La Obra que debe ser tenido en consideración. Por eso, este apartado presentó un detallado seguimiento del tema en las páginas de la revista. Mientras tanto, en El Monitor, la publicación oficial del Consejo, esas discusiones no forman parte de su contenido, más allá de algún hecho de importancia difícil de ignorar, como la propuesta de programas del Consejo Escolar XX.

4. Conclusiones

El análisis de los procesos a través de los cuales se sancionaron nuevos programas escolares para la educación primaria tuvo en este capítulo un objetivo principal: encontrar, en esos procesos, reflejos que dieran cuenta de la situación del campo de la pedagogía y de las ideas pedagógicas en la Argentina en las primeras décadas del siglo XX. Es necesario tomar las precauciones pertinentes en el trabajo con una fuente como La Obra, que en definitiva era una herramienta que entre otras cosas promocionaba una posición determinada. Dicho esto, no se puede ignorar que en el contraste tanto con El Monitor como con el proceso de sanción de los programas escolares de 1910, surgen elementos que habilitan a pensar que la sociabilidad pedagógica que tenía en La Obra su órgano de expresión, operó fuertemente para generar el cambio de programas de 1936.

Los nuevos programas reemplazaron a los que habían sido sancionados en 1910, en pleno auge del nacionalismo oligárquico en el CNE. Al igual que en 1936, también hubo en ese año un conflicto por las ideas y los intereses que

representaban los distintos proyectos en disputa. Pablo Pizzurno era un destacado representante de la pedagogía normalista, pero con una idiosincrasia tolerante y permeable a las innovaciones didácticas. Quizás fuera por su pertenencia social inmigrante, quizás por su formación en el normalismo clásico con aspiraciones universalistas, quizás un poco de las dos cosas. Pero lo cierto es que Pizzurno era tolerante con los inmigrantes, y se permitía adoptar metodologías didácticas concebidas en otros países, siempre que cumplieran los requisitos de cientificidad que el positivismo normalista exigía.

Pero el contexto no era favorable para este pedagogo y sus ideas. El país, y en especial el área metropolitana de la Capital, atravesaba una fuerte crisis de identidad, producto de la gran cantidad de inmigrantes que los propios sectores dirigentes habían convocado como parte del proyecto civilizatorio decimonónico. Entre 1869 y 1895 la población se había más que duplicado (1.800.000 a casi cuatro millones de habitantes), para duplicarse nuevamente hacia 1914. Un crecimiento que no se puede explicar si no es por la enorme inmigración: la población extranjera explicaba en 1914 a casi un tercio de la población argentina y a la mitad de los habitantes de la ciudad de Buenos Aires (Adamovsky, 2019: 35). Ramos Mejía fue el intelectual en el que la oligarquía gobernante depositó la confianza de la conducción de un sistema educativo que tenía como propósito nacionalizar a esa gran cantidad de inmigrantes. No había lugar para innovaciones de orden didáctico o pedagógico, por lo que el médico psiquiatra se encargó de correr a Pizzurno del puesto de Inspector Técnico General de la Capital, para darle lugar a un docente que ya había dado muestras en su trayectoria de afinidad con el ideario nacionalista. De esta manera, Ramos Mejía se garantizó un funcionario que se subordinara a su mandato. Los programas elaborados por Ernesto Bavio y sancionados por Ramos Mejía, que rigieron por veinticinco años, hasta 1936, fueron producto de esa subordinación.

Pero el proyecto político nacionalista y oligárquico empezaba a resquebrajarse, y los vientos de cambio no tardaron en llegar. El proceso de democratización que comenzó en 1912 con la sanción de la Ley Sáenz Peña terminó por correr del poder a ese proyecto político, en manos de una expresión, la Unión Cívica Radical, que era la clara manifestación de los

sectores sociales que habían sido marginados de la vida política durante largos años. El clima de democratización se hizo presente en las instituciones educativas. Mientras en la provincia de Córdoba estallaba la Reforma Universitaria, en la Capital Federal un grupo de maestros, directores e inspectores, comandados por el Inspector Técnico General de la Capital, aplicaba un programa de reformas en las escuelas primarias de la ciudad de manera autónoma, sin cumplir los mandatos políticos del Consejo Nacional de Educación.

Este antecedente fue uno de los hitos que La Obra, principal herramienta de difusión de las ideas de la Escuela Nueva en la Argentina, tomó como parte de su acervo y de su identidad. En los primeros quince años de vida de la revista el tema de los programas escolares siempre estuvo presente. En definitiva, uno de los principales valores de La Obra radicaba en sus secciones *La escuela día por día* o *La escuela en acción*, en donde se ofrecían actividades para que las y los maestras y maestros aplicaran en su trabajo cotidiano en el aula, inspiradas en las ideas renovadoras. Esas propuestas de contenidos, actividades y programas fueron las que terminaron entrando en conflicto al iniciarse la década del 30. Pero, a diferencia de 1910, la situación nacional había cambiado.

Y, algo que es importante remarcar, una gran diferencia entre 1910 y 1936 fue el sostén de los proyectos de programas escolares. En un caso, fue la voluntad de un pedagogo aislado, mientras que en el otro, la propuesta de reforma estaba acompañada por un colectivo con una sólida pertenencia orgánica que había construido una opinión pública favorable a sus iniciativas. Por eso, mientras que Ramos Mejía corrió a Pizzurno e impuso su propio proyecto, Octavio Pico y los Inspectores Técnicos tuvieron que encontrar la manera de dar lugar a las modificaciones que proponía el magisterio. En última instancia, la sociabilidad pedagógica renovadora contaba con un órgano de expresión consolidado y con presencia nacional, que logró articular posiciones de poder y que forzó una discusión en donde los programas fueron reformados en la dirección que ese grupo promovía.

La victoria no fue definitiva. Ya vimos cómo Rezzano había planteado sus disidencias. Para La Obra, los nuevos programas tenían una gran cantidad

de elementos que los vinculaban a una forma educativa “tradicional”. Uno de los causantes de mantener las formas tradicionales tenía que ver con el “horario exiguo” y la escasez de tiempo. Además, se denunciaba una “lujuriosa frondosidad” en sus contenidos y se planteaba que “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, 1936, Año 16, N° 9: 385).

La revista interpelaba a la comisión que quedó conformada para evaluar los programas aplicados de manera provisoria, e intentó llevar las riendas de la discusión pedagógica, sosteniéndose en una supuesta “crítica unánime del magisterio”, en primer lugar, y luego, como no podía 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, 1936, Año 16, N° 12: 571).

Son palabras que interpelan y conmueven. Apelan a la más profunda identidad docente, en la que la revista se reconocía y que, por ende, apuntaba a representar. Son palabras con una firmeza pocas veces vista en las páginas de una revista con una línea editorial amplia que intentó siempre mantener consensos. Si se piensa esto último desde la dinámica de la política, se lo puede interpretar como un signo de fortaleza (o por lo menos, esa era la manera en que se percibía a sí misma esta sociabilidad pedagógica renovadora). Se marcaba una línea de exclusión. De un lado estaba el magisterio, y del otro, quienes intentaban dirigirlo sin tener “autoridad acreditada”. Lo que se puede inferir en este planteo, es que este grupo se

sentía con la suficiente fortaleza como para desarmar algunos de los puentes que lo unían a la burocracia del sistema. Ya no necesitaban esos puentes para conseguir el diálogo, porque el poder acumulado los convertía en interlocutores por derecho propio.

Luego de un año de aplicación provisoria, el 15 de enero de 1937 el Consejo Nacional de Educación resolvió aprobar las modificaciones sugeridas por la comisión y sancionar de manera definitiva los nuevos programas para las escuelas de la Capital (El Monitor, N° 769). Un mes más tarde se producía la nacionalización de los nuevos programas. El Consejo resolvía que su aplicación sería extensiva a las Escuelas de Territorios y Provincias, “en lo que se refiere a la instrucción general” (El Monitor, N° 770: 154). Las Inspecciones Generales de Provincias y Territorios debían encargarse de introducir las modificaciones necesarias para adaptarlos a las “exigencias regionales”. Por último, en marzo del mismo año, el presidente del CNE enviaba una nota al Ministro de Justicia e Instrucción Pública en la que le proponía que las Escuelas de Aplicación de las Escuelas Normales Nacionales, ubicadas en la órbita del ministerio, incorporaran los nuevos programas.

De esta manera, los nuevos programas, impulsados por un movimiento de reforma escolar de inspiración escolanovista, llegaban a las escuelas primarias nacionales de todo el país, imponiendo a los “asuntos” como el nuevo eje en torno del cual se organizaban los conocimientos y las actividades de enseñanza.

Dos años después de la reforma, La Obra recordaba al proceso de la siguiente manera:

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, 1938, Año 18, N° 1: 9).

Conclusiones generales



Clase de lengua al aire libre. Santiago del Estero, 1936. Archivo General de la Nación, Fondo Acervo Gráfico Audiovisual y Sonoro, Registro Gráfico, Caja 3032, inventario 94112.

La Escuela Nueva en la consolidación del campo pedagógico en la Argentina

Como se ha desarrollado en esta tesis, en las décadas del 20 y del 30 la pedagogía estuvo fuertemente atravesada por los principios de la Escuela Nueva. Sin embargo, como ningún otro, el de Escuela Nueva no es un término fijo que remita a un modelo pedagógico específico con características estrictamente predefinidas. A nivel global, el término de Escuela Nueva se asoció a otros tales como el empirismo, al pragmatismo, a los métodos científicos, al espiritualismo, al nacionalismo y a la religión. Sus articulaciones políticas se encuentran tanto con el liberalismo democrático, como con los autoritarismos fascistas y con el comunismo soviético¹⁷¹.

Así como la idea de Escuela Nueva tuvo distintos significados alrededor del mundo, según las tradiciones y los contextos de cada país, la Argentina también presentó sus propias versiones de la Escuela Nueva. En cierto sentido, la pregunta por el significado de la Escuela Nueva en la Argentina fue una de las preguntas centrales que sostuvo a las investigaciones presentadas en esta tesis.

En nuestro país, para las primeras décadas del siglo XX, una nueva generación de docentes, pedagogos y pedagogas (nacidos y formados en el país), se agrupó en torno a un ideal pedagógico renovador y a un medio escrito para la difusión de esas ideas. Esa renovación participaba también de un clima de cuestionamiento sobre el positivismo hegemónico de la pedagogía normalista en la que habían sido formados. Una nueva etapa, de cuño espiritualista, se articulaba con un nuevo acercamiento del continente latinoamericano con su antigua metrópoli. Esta tesis se propuso demostrar que, en ese contexto, una generación de docentes, que había sido formada en los esquemas del normalismo, abrazó un ideal pedagógico modernizador y

¹⁷¹ Para una mirada exhaustiva sobre el movimiento global de la Escuela Nueva, Cfr. Caruso (2010).

renovador, que fue blandido como estandarte frente a lo que se denominó como “pedagogía tradicional”.

El contexto pedagógico local entró en articulación con una situación internacional, que en esta tesis fue introducida a través de la *Liga Internacional para la Educación Nueva*, una red que estableció vínculos entre los pedagogos de distintas partes del mundo a través de las revistas pedagógicas. Mientras en Buenos Aires se fundaba la revista *La Obra*, en Calais se producía el congreso que daba nacimiento a la Liga y comenzaba la articulación entre las publicaciones. Algunos años más tarde, *La Obra* se integró oficialmente a ese movimiento, lo que posibilitó que se produjeran intercambios con renombrados pedagogos extranjeros como Adolphe Ferrière y Lorenzo Luzuriaga. Esos intercambios solidificaron unos vínculos que posibilitaron la visita de Ferrière al país, y las gestiones de Luzuriaga para poder concretar su exilio. Se conformó una red de sociabilidad intelectual en torno al movimiento internacional de la Escuela Nueva en la que participó el grupo de escolanovistas argentinos de la sociabilidad pedagógica renovadora. Esto permitió que sus posiciones fueran jerarquizadas y adquirieran relevancia.

Aquí es importante mencionar las particularidades de los casos nacionales. Esas particularidades hacen que el desarrollo del movimiento renovador tenga diferencias sustanciales entre Europa, América Latina en general y la Argentina en particular (e incluso también con diferentes situaciones a nivel nacional), y se relacionan con los procesos de institucionalización de la educación. Por las dinámicas propias de los procesos de consolidación de los Estados Nacionales, la institucionalización de la educación fue más temprana en Europa que en América. Como señala Gabriela Ossenbach, para la época de la Primera Guerra Mundial, la escuela primaria en los países más industrializados “estaba prácticamente generalizada y la enseñanza secundaria se había consolidado como un nivel de enseñanza al servicio de los distintos sectores de las clases altas y medias de la sociedad” (Ossenbach, 2002: 142). La educación popular, institucionalizada y extendida a lo largo del siglo XIX, desarrolló un formato escolar que fue lo que la Escuela Nueva denominó luego como “escuela tradicional”. Frente a ese formato, en Europa, las iniciativas enmarcadas en la corriente de la Escuela Nueva muchas

veces fueron emprendimientos individuales o de grupos pequeños de carácter privado, incluso en lugares geográficamente alejados de los principales centros urbanos, orientados generalmente a un público de sectores sociales acomodados. De hecho, como afirma Pozo Andrés, “muchas de las escuelas nuevas creadas a finales del siglo XIX y en las primeras décadas del XX se mantuvieron al margen del sistema escolar nacional” (Pozo Andrés, 2002: 191).

Por el contrario, por la propia dinámica de la conformación de los Estados Nacionales en los países americanos, la institucionalización de los sistemas escolares fue más tardía que en Europa, en un proceso que comenzó hacia fines del siglo XIX y se consolidó recién durante el siglo XX. En la crónica de su viaje latinoamericano, Ferrière destacó la presencia de ideas renovadoras a nivel oficial en los sistemas escolares. Una forma de explicar esto tiene que ver con la modernización pedagógica que los estados nacionales latinoamericanos emprendieron durante los procesos de secularización a inicios del siglo XX. Por poner un ejemplo, en Brasil, la situación política nacional de ese país estaba dominada, en los inicios del siglo XX, por una oligarquía conservadora y tradicionalista que retenía el poder electoral gracias a la imposibilidad de votar de las personas no alfabetizadas. Por lo tanto, la educación era un elemento fundamental para que los sectores progresistas y democráticos pudieran ampliar su base electoral, logrando que mayor cantidad de la población estuviera alfabetizada. Y, frente a las tradiciones católicas y positivistas del poder tradicional, las pedagogías renovadoras de la Escuela Nueva fueron el instrumental pedagógico de ese proyecto político progresista y democrático que apelaba a la expansión de la escolaridad. Como en el caso de Brasil, muchas veces en oposición a un conservadurismo representado por la Iglesia católica, la modernización y renovación se produjo en un momento en el que las ideas pedagógicas en boga eran las de la Escuela Nueva (Dabat, 2006).

Los casos de Argentina y Chile presentan otras particularidades. Las naciones del Cono Sur habían tenido un desarrollo más temprano de sus sistemas educativos que el resto de los países latinoamericanos, incluso con una impronta más democratizante y en sintonía con las ideas pedagógicas del espectro positivista, las cuales representaban una modernización propia del

siglo XIX. En estos casos particulares, los motivos para la adopción de las ideas renovadoras deben explicarse por otras vías. Mientras en la Argentina se ubica un proceso de modernización y reforma para el año 1916 que encontró un hito político educativo en 1918 con la Reforma Universitaria, en Chile se generaban las condiciones para un gobierno popular que inauguró la década del 20. Ese clima propicio para las situaciones de reforma educativa, fue el que percibió Ferrière en Chile de la mano de Armando Hamel, y el que hizo que luego de su visita planteara a la experiencia chilena como la más avanzada en la adopción de las ideas de la escuela activa por parte de un sistema educativo oficial, en un libro dedicado exclusivamente a ese tema (*La educación nueva en Chile*, del año 1935).

En la Argentina, y particularmente en el ámbito metropolitano de Buenos Aires, además del contexto de democratización y modernización política, social y cultural, encontramos una coyuntura particular en lo que respecta al campo pedagógico. El sistema educativo oficial ya estaba consolidado (de lo cual es una muestra la legislación educativa sancionada durante el período fundacional, entre 1884 y 1905, y la gran cantidad de instituciones educativas fundadas durante ese período), y se encontraba en expansión para la década de 1910. Eso implicó la necesidad de formar agentes para la conducción del sistema. En muchos casos, esos agentes, que ocuparon instancias como las inspecciones técnicas jurisdiccionales y nacionales, direcciones de escuelas normales, puestos en el Consejo Nacional de Educación e incluso cátedras universitarias, se congregaron en torno de un *proyecto pedagógico* que planteaba la necesidad de una renovación respecto de la “tradicional” pedagogía normalista en la que fueron formados. Ese proyecto fue encarnado por una sociabilidad pedagógica renovadora que desde la Capital Federal y a través de las trayectorias institucionales compartidas tanto en la formación inicial como en la actuación profesional, utilizó a la revista *La Obra* como herramienta para expresar sus posiciones.

La recepción de la Escuela Nueva por parte de esa sociabilidad pedagógica, funcionó como una estrategia más para consolidar una posición pedagógica propia y ecléctica, lo que dio lugar a traducciones y apropiaciones

locales que tuvieron expresión en experiencias singulares y autóctonas, que combinaron elementos tan disímiles como el pragmatismo y el espiritualismo.

Lo que ocurrió fue un proceso de disputa por la legitimidad dentro del campo pedagógico. Y aquí es importante remarcar el hecho de que *el campo pedagógico es también el campo de la política*. Las acciones de los escolanovistas que se congregan en torno de La Obra estaban impregnadas de política. Las páginas de la revista no hacen más que transmitir discursos que reivindican al magisterio como gremio y que plantean posicionamientos autónomos respecto de la política educativa que debía llevar adelante el Consejo Nacional de Educación.

En debate con abordajes teleológicos e institucionalistas, la obra de Adriana Puiggrós aporta una mirada de la Historia de la Educación en donde las disputas, los conflictos y las disidencias son puestos en primer plano. Desde esa perspectiva, la educación no es un proceso ajeno a los intereses encontrados, sino que es un campo de batalla al igual que cualquier otro en el que está involucrada la sociedad, con diversas posiciones políticas e ideológicas. Como se desarrolló en los antecedentes reseñados en el capítulo uno, la Escuela Nueva se presenta, desde esta perspectiva, no como un mero discurso pedagógico/didáctico unívoco y preocupado exclusivamente por los problemas metodológicos de la enseñanza, sino que también en esta corriente pedagógica se encuentran disputas, conflictos, intereses, y alineamientos políticos. De esta forma, la autora identifica tres posiciones dentro del campo escolanovista según el nivel de ideologización de los proyectos pedagógicos y de su mayor cercanía o distancia del tronco educativo oficial (a las que dicha autora denomina posiciones orgánicas, transgresoras y radicalizadas). Los caracterizados como orgánicos, sobre quienes se puso el foco en esta tesis, tuvieron una importante inserción en el sistema escolar, no cuestionaron sus fundamentos y participaron en cargos de conducción y de gestión.

Sin embargo, las lecturas mecánicas basadas en la caracterización de Puiggrós corren el riesgo de perder de vista la dinámica política al interior de esa corriente orgánica que se caracterizó por ocupar lugares jerárquicos en el sistema educativo oficial. Esa condición no implicó que el escolanovismo “orgánico” no disputara y confrontara con la pedagogía oficial, intentando

imponer posiciones que se legitimaban en la posesión de un capital simbólico que era el de las ideas de una *vanguardia pedagógica*. Y quiero hacer especial énfasis en el término *vanguardia*, el cual pone en sintonía a los procesos que ocurrían en el campo de la pedagogía con lo que pasaba en las esferas tanto política como cultural. Luego del aporte de Puiggrós sobre las particularidades de cada corriente interna del escolanovismo argentino, hoy ese aporte puede ser retomado para pensar cuáles fueron los elementos transversales a todo movimiento pedagógico de renovación y modernización. La idea de lo nuevo y la crítica a un *canon* que esa posición de vanguardia denominó como “tradicional” está presente más allá de las clasificaciones que diferencian a las distintas corrientes que formaron parte del campo de la Escuela Nueva en la Argentina, así como las posiciones de confrontación respecto del gobierno escolar.

En definitiva, lo que interesa plantear es una pregunta en torno a los elementos a partir de los cuales se puede afirmar que se haya producido un *cambio*, para saber en qué medida hubo continuidades y en qué medida hubo rupturas en la educación argentina con el surgimiento de las ideas renovadoras. A partir de la perspectiva adoptada en esta tesis, se puede plantear que, en el contexto histórico-pedagógico analizado, hubo una modificación de las fuentes de legitimidad del saber pedagógico. Las décadas del 20 y del 30 ponen de manifiesto la existencia de un movimiento que, si bien tuvo una impronta normalista, legitimó sus posiciones en el respaldo de las maestras y los maestros, y en un saber (la pedagogía de la Escuela Nueva) que se encontraba en circulación y que adquiriría un carácter innovador.

Esta cuestión puede ser esclarecida a través de la pregunta sobre cuáles son los elementos que determinan el cambio. O, para decirlo más claramente, ¿en dónde debe posarse la mirada para saber si hubo una situación de cambio a nivel educativo? Aquí me interesa retomar la imagen que da inicio a estas conclusiones.

Se trata de una fotografía tomada en el año 1936 en la provincia de Santiago del Estero, posiblemente en el Parque Aguirre, en la capital provincial. La imagen muestra una escena escolar al aire libre, en donde se pueden inferir ciertos elementos que nos hacen pensar en una situación diagramada según

parámetros pedagógicos renovadores. En primer lugar, hay una ruptura con el espacio escolar tradicional: la actividad no se desarrolla entre las cuatro paredes del espacio cerrado del aula, sino que el entorno es la naturaleza. No podemos conocer los motivos por los cuales la situación se desarrolló de esta manera. En algunos casos, hay presencia de abrigos sobre los cuerpos: ¿Sería uno de los motivos, el poder aprovechar el tiempo fresco antes de que el calor santiaguense los obligue al reparo dentro de una edificación? ¿Habría sido un pedido de la persona que tomó la fotografía, para obtener una mejor luz en la imagen? Por otro lado, el pizarrón parece estar preparado para ser desplazado, lo cual puede ser un indicio de que esta era una actividad habitual.

El mobiliario también da cuenta de una concepción pedagógica que contempla la posibilidad del trabajo en grupos. Por otro lado, si bien la clase es claramente mixta, la distribución de los grupos es por sexo (hay dos grupos con cuatro y tres niñas cada uno, más adelante, y por detrás, un grupo con seis niños). Al frente, la maestra parece dar una clase de lenguaje, y escribió en el pizarrón la frase “El constructor dirige la obra”.

La situación parece ser distendida. La maestra (sin guardapolvo, con un abrigo negro) no parece del todo cómoda con la situación, aunque tampoco la rechaza. Quizás consideraba que la fotografía estaba interrumpiendo su tarea y que estaba perdiendo tiempo. De hecho, parece no haber posado especialmente. Simplemente aminoró el movimiento (su rostro está más desenfocado que el de los niños, lo cual da cuenta de que se mantenía en acción). Es probable que simplemente se haya dejado fotografiar sin darle demasiada relevancia al asunto. Pero en los niños sí se ve un interés por lo que pasa con esta cámara que los observa. Todos tienen su mirada puesta en el lente y se mantuvieron en su lugar, quietos. En los rostros hay curiosidad y un poco de picardía. Pueden imaginarse comentarios distendidos y hasta graciosos entre ellos, originados por una situación fuera de lo habitual. De cualquier manera, son rostros que no parecen estar acostumbrados a la rigidez disciplinaria. Transmiten armonía y bienestar.

En este punto es importante aclarar una cuestión relativa a la utilización de las fotografías como fuente documental. La información que contamos sobre esta imagen es muy poca (el Archivo General de la Nación solamente confirma

su ubicación dentro del archivo, y el nombre del registro: “Clase de lengua al aire libre. Santiago del Estero, 1936”). Por lo tanto, no es posible reconstruir, por ahora, cómo es que llegó a tomarse esa imagen, quiénes son esas personas, a qué institución pertenecen, etc. La fotografía es el recorte de un momento determinado, y por sí misma no es suficiente para caracterizar a esa situación con certeza. Al ser un recorte, permite un armado y puesta en escena que puede resultar muy distinto de las situaciones cotidianas y habituales. Por eso, la función de esta imagen no es tanto la de encontrar una prueba que dé cuenta de una verdadera situación escolanovista, sino la de mostrar una representación de una escena educativa según el imaginario, en este caso, de lo que en Santiago del Estero, en el año 1936, consideraron que debía ser mostrado como una situación escolar. Y esto no implica que todos los otros días de la escolaridad de ese grupo infantil no hayan sido más parecidos a una *educación tradicional* que a una *educación renovadora*. No podemos saber eso. Puede haber sido una puesta en escena de una situación atípica, tanto como podría reflejar la cotidianidad de ese grupo. Lo que tenemos es una imagen que representa una situación escolar, y en esa imagen podemos encontrar elementos que, si se trazara una hipotética línea divisoria entre la pedagogía tradicional y la renovadora, claramente se pondrían del lado de la renovadora.

Y aquí es importante volver a la cuestión de los elementos que dan cuenta de los cambios. Esta fotografía no nos permite afirmar que la educación en la Argentina haya pasado a un estadio escolanovista como producto de los procesos que se trabajaron a lo largo de esta tesis. Tampoco nos permite saber cuál es el grado de identificación, consciente o inconsciente, de esta maestra con las corrientes del escolanovismo argentino. De hecho, probablemente, si se pudiera hacer una aproximación igual que ésta, a todas y cada una de las situaciones escolares de la Argentina en esa época, posiblemente serían muchas las que mostrarían una configuración más cercana a un modelo tradicional que a uno renovador. Por eso, considero que la pregunta debe orientarse hacia cuáles son los elementos que dan cuenta de un cambio. Y lo que se propuso mostrar esta tesis, es que hubo un debate pedagógico en las décadas del 20 y del 30 que puso en discusión la legitimidad pedagógica a

partir de una corriente renovadora que se divulgó en todo el mundo bajo el nombre de Escuela Nueva. Si se pone el foco en esas *ideas* que estaban en circulación en nuestro país, y que de alguna manera estaban presentes al momento de la toma de la fotografía, probablemente surgen elementos a los que no se puede acceder si se considera solamente a la *legislación escolar nacional*, pero tampoco podrían ser accesibles si la mirada se fija de manera exclusiva en la *experiencia escolar concreta*.

Paradójicamente, no tenemos muchas certezas sobre el devenir de los programas escolares. No hay estudios que confirmen la continuidad de los programas de 1936, su interrupción, o su adopción en las escuelas. Lo poco que hay escrito sobre el asunto plantea visiones encontradas. La Historia de la Educación todavía tiene una deuda con este tema. ¿Esto quiere decir que, llegado el caso de que la reforma de programas de inspiración escolanovista no haya tenido continuidad en el tiempo, nos encontraríamos en una situación similar a la del año 1910? Seguramente no, porque, por más distorsión que pudiera haber en el discurso de La Obra con la finalidad de fortalecer sus posiciones, las aplicaciones de los programas renovadores existieron. Con la Reforma Rezzano y con la reforma de los programas de Distrito Escolar XX esas innovaciones fueron un hecho, en la Capital, y en todas las escuelas que adoptaran las propuestas de actividades que difundía la revista.

La diferencia central entre los programas de 1910 y los de 1936 está en el proceso por el cual se pudo construir una situación en la cual fue imperiosa la reforma. Para llegar a esa situación, se tendieron puentes con pedagogos de renombre internacional, se difundieron las ideas pedagógicas renovadoras a lo largo y a lo ancho del país, se implementaron programas escolares innovadores, se ocuparon espacios institucionales en donde tuvieron lugar estas ideas. En definitiva, se construyó un espíritu de época en donde tuvieron legitimidad las ideas pedagógicas del universo conceptual relacionado con la Escuela Nueva.

Ese espíritu de época albergó una forma específica de comprender la pedagogía, diferente a la que podría reconocerse en épocas anteriores. En el período abordado a lo largo de esta tesis es posible encontrar una cantidad importante de elementos que son una continuidad respecto del normalismo

fundador del sistema educativo argentino. Sin embargo, para las primeras décadas del siglo XX, además de esos elementos aparecieron otros, procedentes del espectro de ideas renovadoras que fueron apropiados por el campo de la pedagogía en la Argentina, configurando en esa hibridación una nueva forma pedagógica diferente de la anterior. Esto no quiere decir que los fundamentos de la educación previa hayan sido impugnados, que el lugar predominante de las maestras y los maestros haya cambiado o que el formato escolar tuviera grandes modificaciones (cuestiones del orden de las continuidades). Las escuelas y las aulas siguieron manteniendo en gran medida un formato similar al que se impuso desde el modelo normalista tradicional.

Sin embargo, la concepción de la educación desde la perspectiva de esta nueva forma de comprender a la pedagogía no era igual. Según ésta, alumnos y alumnas eran sujetos que incorporaban el conocimiento a través de la actividad y no como receptores pasivos de una información que tenía que ser memorizada. Las maestras y los maestros eran también agentes que además de cumplir con un mandato en donde se especificaban los contenidos a enseñar y la metodología a aplicar, se esperaba que actuaran con autonomía y con iniciativa propia, entendiendo que no todas las infancias, las escuelas, ni las comunidades eran iguales. Desde esta forma de pensar la educación, directivos e inspectores podían llevar adelante experimentaciones e innovaciones sin esperar un aval o una aprobación explícita por parte de la autoridad escolar estatal.

En definitiva, la fortaleza de esta nueva concepción pedagógica se puede ver en su capacidad de haber impregnado las dependencias oficiales y de haber perdurado en el tiempo, incluso durante procesos políticos nacionales de muy distinto signo, sin haber resignado totalmente el ideario renovador y modernizante que cuestionó al canon heredado.

Cada situación que en el sistema escolar argentino se presenta actualmente como disruptiva podría relacionarse con algún elemento del proceso de modernización y renovación que tuvo lugar desde finales de la década de 1910. Cada vez que un/a futuro/a maestro/a aprende formas innovadoras de enseñar, se sitúa en un recorrido que empezó en aquellos

años. Cada vez que un colectivo de docentes se congrega en torno de una revista pedagógica para proponer, discutir y experimentar, se convierte en heredero de una tradición que se consolidaba en la década del 20.

La historia no es lineal ni necesariamente progresiva. Que durante las primeras décadas del siglo XX haya habido experiencias educativas de modernización y renovación no quiere decir que esas experiencias llegaran para quedarse. La educación es un campo de disputa como cualquier otro, en el que se dan enfrentamientos, negociaciones, avances y retrocesos. La utopía liberal y pacifista que luego de la Primera Guerra Mundial contagió los discursos educativos tuvo un fuerte revés cuando en 1939 el mundo volvió a estar atravesado por la guerra y el autoritarismo. Luego de esa experiencia, las ideas pedagógicas tuvieron que volver a construir nuevas utopías en el marco de un mundo bipolar y tecnocratizado. Enfrentadas a las nuevas versiones de lo tradicional, vendrían otras renovaciones y nuevas modernizaciones, que en algunos casos se articularían con las anteriores y en otros casos serían disruptivas pero, en definitiva, nunca lo harían sobre un terreno yermo.

Algunas preguntas a futuro

Todo cierre de un trabajo implica la apertura de un nuevo campo de problemas. Por eso, aquí se presenta una serie de reflexiones en torno a algunas de las preguntas que se abrieron en el proceso de esta investigación, y que se consideran interrogantes que merecen ser abordados en futuras indagaciones. En el transcurso del trabajo que subyace a esta tesis se avanzó sobre puntos poco explorados o que no habían sido jerarquizados como problemas en las investigaciones sobre Historia de la Educación. Se considera que allí están los aportes concretos de este trabajo. Pero también, al conformar un campo de investigación, surgieron una serie de elementos que se identificaron como relevantes y que no han sido aún abordados por la historiografía. Los límites que deben trazarse en todo proceso de investigación con el objetivo de recortar un objeto impidieron profundizar sobre esos aspectos, pero es importante que

tengan un lugar en estas reflexiones finales como legado de una agenda de trabajo a futuro.

Una de las dimensiones abordadas en esta tesis es la de lo inter/transnacional. En línea con el trabajo de Rondán Vera (2013) que ya fue citado en la introducción, se puede afirmar que la Historia de la Educación, con su mirada puesta especialmente en el Estado Nacional, todavía tiene una deuda pendiente con los procesos de circulación de ideas, objetos, personas, etc, vinculados con el mundo de la pedagogía. Entre los múltiples temas que podrían ser parte de esta perspectiva, una tarea pendiente sería la de conocer los procesos de recepción de las pedagogías renovadoras en la Argentina con mayores precisiones. En este sentido, por poner un posible ejemplo, se podría emprender un proceso de investigación que indague sobre la presencia de autores extranjeros en revistas como *La Obra* y *El Monitor*, en una lectura comparativa respecto de autores nacionales.

En esta línea, siguiendo con la cuestión transnacional, un tema que no ha sido aún explorado es el de las visitas de pedagogos y pedagogas a la Argentina. Poco se sabe sobre el proceso a través del cual Lorenzo Luzuriaga visitó a la Argentina en el año 1928, ni cuáles fueron las repercusiones e implicancias de esa visita en el campo pedagógico argentino, al igual que en el caso de la visita de María Montessori en el año 1926. Ambos casos deberían formar parte de una investigación sistemática sobre visitas pedagógicas al país que incluya la presencia de otras personalidades que hasta ahora han pasado desapercibidas para la historiografía.

La prensa pedagógica sigue siendo una fuente sobre la que es posible continuar realizando preguntas de las que surjan nuevos abordajes. Así como en esta investigación la revista *La Obra* fue mirada no tanto desde sus propuestas didácticas (como se había hecho principalmente hasta ahora) sino como herramienta de discusión sobre pedagogía y sobre políticas educativas, la prensa pedagógica debería ser indagada pensando en cuáles son las nuevas preguntas que esa fuente puede contestar. Por poner un ejemplo, si bien en esta tesis se esboza la idea de que no hay una división categórica entre *La Obra* y *El Monitor* en términos de presencias de ideas pedagógicas renovadoras, sería necesario emprender un estudio exhaustivo que dé cuenta

de las formas en que aparecen representadas esas ideas en uno y otro proyecto editorial. En especial, para continuar con las indagaciones sobre la permeabilidad que tuvo el sistema oficial a las ideas renovadoras.

También a partir de fuentes como las revistas pedagógicas se pueden realizar contribuciones al campo de la historia del gremialismo docente en la Argentina, un campo sobre el que es necesario profundizar y realizar nuevos aportes¹⁷². Incluso en esta clave también debería ser indagada La Obra.

Por otro lado, el estudio sobre las escuelas normales también debería incorporarse a una agenda de trabajo en donde se puedan abordar los aportes realizados desde esas instituciones al campo de la pedagogía. Es llamativo que una institución de relevancia como fue la Escuela Normal N° 2 Mariano Acosta de la Capital, cuente entre sus pocas reseñas históricas con del año 1974, sin trabajos integrales posteriores. Lo mismo para las instituciones históricas mencionadas en esta tesis, como la Escuela Normal N° 1 o la N° 5. En esta línea, el lugar que ocuparon las Escuelas Normales Superiores (la de Paraná y las N° 1 y 2 de la Capital) tampoco ha sido tematizado en la historiografía de la educación argentina. Se trata de instituciones que tuvieron una relevancia particular y que se dedicaron específicamente a formar a los agentes para la conducción del sistema escolar primario, razón por la cual deberían ser estudiadas desde esa perspectiva. Si bien la renovación historiográfica de las últimas décadas se diferenció de una Historia de la Educación institucionalista en donde el foco estaba puesto más en las instituciones que en los sujetos, la información que surge del análisis de instituciones como las escuelas normales históricas puede ser relevante. En esta misma línea, sería interesante también abordar una historia de la Inspección Técnica General de la Capital. En esta tesis se ha demostrado la relevancia que tuvo ese cargo para la Historia de la Educación, y este tema tampoco está presente en nuestra historiografía.

La cuestión de las editoriales que distribuyeron libros sobre educación se aborda tangencialmente en esta tesis, aunque se evidencia como un tema sobre el que ameritan realizarse mayores investigaciones, siendo una cuestión casi sin antecedentes en el campo de la Historia de la Educación en la

¹⁷² Para un estudio ya clásico sobre el tema, Cfr. Ascolani (1999).

Argentina¹⁷³. Teniendo en cuenta los avances recientes sobre la historia editorial¹⁷⁴, sería necesario desarrollar una agenda de investigación que se pregunte sobre las editoriales que distribuyeron libros escolares y sobre educación. En este sentido, en las indagaciones realizadas para esta tesis se pudo establecer que las editoriales españolas fueron una de las vías a través de las cuales ingresaron ideas pedagógicas renovadoras a la Argentina. Futuros trabajos deberían avanzar sobre esto, dando cuenta del peso específico de esa producción bibliográfica en nuestro país. Con este marco, la figura de Lorenzo Luzuriaga debería ser analizada, a partir del exilio argentino, como parte de un dispositivo editorial impulsado por la Editorial Lozada, el cual fue una de las principales vías para la difusión del conocimiento sobre educación y pedagogía en la Argentina y América Latina a partir de la década de 1940.

A partir de esto último, se abre también la cuestión de los vínculos entre España y la Argentina en materia de educación y pedagogía. La presencia española en la Argentina y sus implicancias en el campo de la pedagogía, como consecuencia del contexto americanista, debería ser indagada a partir de figuras como María de Maeztu, pedagoga de importancia en el contexto institucionista español, con inserción en el campo pedagógico argentino, sobre la que aún no se ha reconstruido información desde una perspectiva histórica.

En síntesis, estas son, algunas de las preguntas y de los problemas que surgieron como relevantes a lo largo del proceso de investigación de esta tesis, y que merecen quedar planteadas para futuras agendas de trabajo.

¹⁷³ La reciente tesis de Federico Brugaletta (2019) citada en la introducción de esta tesis es una de las pocas excepciones.

¹⁷⁴ En la Argentina es una obra de referencia el trabajo Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2010) (de Diego, 2014). Para un panorama iberoamericano, cfr. el proyecto EDI-RED coordinado por la investigadora española Pura Fernández. Sitio web: (http://www.cervantesvirtual.com/portales/editores_editoriales_iberoamericanos/).

Fuentes

- Astolfi, J. C. (1974). *Historia de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta*. Buenos Aires: Asociación de Ex Alumnos de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta.
- Binayán, N. (1939). Las ideas educacionales de Terán. En *Sociedad de Historia Argentina, Estudios sobre la vida y la obra de Juan B. Terán*. Buenos Aires: Librería y Editorial "La Facultad". Bernabé y Cía.
- Bovet, P. (1934). *La obra del Instituto J. J. Rousseau. Veinte años de vida, 1912-1932*. Madrid. Espasa Calpe.
- Buyse, R. (1937). *La experimentación en pedagogía*. Barcelona. Labor.
- Cárcano, R. J. (1933). *800.000 analfabetos. Aldeas escolares*. Roldán editor.
- Fernández Alonso, O. (1921). Hacia la escuela nueva. *Revista La Obra*, 1(5), 4-6, 1(6), 4-6.
- Ferrière, A. (1927). *La escuela activa*. Madrid. Francisco Beltrán.
- Ferrière, A. (1928). *La práctica de la escuela activa*. Madrid: Francisco Beltrán.
- Ferrière, A. (1931). *L'Amérique Latine adopte l'école active*. Neuchatel: Delachaux y Nestlé.
- Ferrière, A. (1933). *La ley biogenética y la escuela activa*. Madrid: Publicaciones de la Revista de pedagogía.
- Ferrière, A. (1935). *La educación nueva en Chile*. Madrid: Bruno del Amo.
- Ferrière, A. (1936). *La escuela activa en América Latina*. Madrid: Bruno del Amo.
- Forgione, J. (1949). *Antología pedagógica argentina*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Gentile, G. (1946). *Sumario de pedagogía como ciencia filosófica*. Buenos Aires: El Ateneo.

- Ghioldi, A. (1936). *Crítica a los Nuevos Programas de Escuela Primaria*. Buenos Aires: Ed. La Vanguardia.
- Guillén de Rezzano, C. (1921). El tiempo pasado. *Revista La Obra*, 1(1), 4-5.
- Guillén de Rezzano, C. (1928). La escuela nueva en acción. *Revista La Obra*, 8(1), 21.
- Guillén de Rezzano, C. (1958). *Los centros de interés en la escuela*. Buenos Aires: Losada.
- Mantovani, J. (1922). Un derecho de lector. *Revista La Obra*, 2(36), pp. 4-5.
- Mantovani, J. (1925a). No hay pedagogía sin cultura. *Revista La Obra*, 5(5), pp. 195 a 197.
- Mantovani, J. (1925b). La pretendida educación de los sentidos. *Revista La Obra*, 5(15), pp. 675 a 677.
- Mantovani, J. (1928). Ideales en la Educación. *Revista La Obra*, 8(5), pp. 198-200.
- Pizzurno, P. (1921). *El libro del Escolar. 3er libro para los grados elementales. 2da*. Buenos Aires: Aquilino Fernández.
- Rezzano, J. (1921a). Vicios de la lógica profesional. Su influencia en el magisterio. *Revista La Obra*, 1(8), 4-5.
- Rezzano, J. (1921b). La organización del trabajo escolar de acuerdo con nuevos principios. *Revista La Obra*, 1(9), 9-10. 1(10), 9-10. 1(11), 6-7. 1(12), 9.
- Rezzano, J. (1926). Un programa de acción para el magisterio. *Revista La Obra*, 6(1), 3-6. 6(2), 51-53
- Stieben, E. (1937). *Vocaciones ejemplares. Vidas y Obras*. Santa Rosa: Editorial Fénix.
- Vignati, J. (1922). Las disciplinas mentales, su organización a base de nuevos principios. *La Obra*, 2(37): 4.

Fuentes hemerográficas

- El Monitor de la Educación Común (1896). *Sección oficial*, 272(16), 540-574.
- El Monitor de la Educación Común (1901). *Sección oficial*, 338(21), 1022- 1054.
- El Monitor de la Educación Común (1905). *Sección oficial*, 390(25), CCLXVI-CCCLXXI.
- El Monitor de la Educación Común (1908). *La investigación*, 427(28), 480-491.
- El Monitor de la Educación Común (1910). *Sección administrativa*, 452(29), 346-460.
- El Monitor de la Educación Común (1911). *Notas*, 460(29), 82-167.
- El Monitor de la Educación Común (1917). *Sección oficial*, 540(36), 8-83.
- El Monitor de la Educación Común (1918). *Información nacional*, 547(36), 55-66.
- El Monitor de la Educación Común (1918). *Sección oficial*, 549(36), 1-114.
- El Monitor de la Educación Común (1919). *Información extranjera*, 558(37), 48.
- El Monitor de la Educación Común (1920). *Sección oficial*, 573(39), 75-96.
- El Monitor de la Educación Común (1928). *Sección oficial*, 672(47), 418.
- El Monitor de la Educación Común (1933). *Sección oficial*, 723(52), 146-160.
- El Monitor de la Educación Común (1933). *Proyecto de interpretación -de programas*, 724(52), 88-138.
- El Monitor de la Educación Común (1936). *Sección oficial* ,758(54), 112-159.
- El Monitor de la Educación Común (1937). *Sección oficial* ,769(56),120-160.
- El Monitor de la Educación Común (1937). *Sección oficial* ,770(56), 113-160
- La Época, (1930, 2 de agosto), 9.
- La Obra (1921), *Didáctica Práctica*, 1(1), 9.
- La Obra (1921), *Presentación*, 1(1), 3.
- La Obra (1921), *La obra del Inspector General*, 1(20-21), 1.
- La Obra (1922), *¿Por qué no escriben nuestros profesionales?*, 2(36), 3.
- La Obra (1922), *El comentario de hoy: el gremialismo en el magisterio*, 2(36), 9.
- La Obra (1923), *Informaciones y comentarios. Los intereses del magisterio*, 3(9), 40.
- La Obra (1925), *Sección Didáctica Práctica: A manera de introducción*, 5(1), 15-19.

La Obra (1925), *Sección Los Intereses del Magisterio: Los programas del Consejo Escolar 1º*, 5(4), 183-184.

La Obra (1926), *La Nueva Era*, 6(9), 385.

La Obra (1927), *El Cuaderno único*, 7(5), 193-196.

La Obra (1927), *El Cuaderno único*, 7(6), 225-227.

La Obra (1927), *El Cuaderno único*, 7(8), 306-307.

La Obra (1930), *La próxima visita del Profesor Ferrière*, 10(4), 156.

La Obra (1931), *Cuáles Programas pueden usarse*, 11(7), 303.

La Obra (1931), *La materia es una e indivisible*, 11(8), 349.

La Obra (1931), *Sección dicen nuestros lectores*, 11(11), 334.

La Obra (1932), *Otro ascenso plausible*, 12(7), 331.

La Obra (1932), *Una gran tarea a realizar*, 12(8), 337-338.

La Obra (1932), *La Inspección Técnica General de las escuelas comunes*, 12(6), 283.

La Obra (1932), *Sección informaciones y comentarios: con motivo del ascenso de un compañero*, 12(12), 569.

La Obra (1932), *Homenaje a la memoria de Ovidio Decroly. Palabras del secretario de la Liga, Sr. L. Arena*, 12(13), 580.

La Obra (1933), *Magnífico y promisorio espectáculo*, 13(1), 1.

La Obra (1933), *Aspectos y Prácticas de la Escuela Activa*, 13(1), 3.

La Obra (1933), *La reforma didáctica*, 13(2), 49.

La Obra (1933), *Informaciones y comentarios: Instrucciones de la Inspección Técnica General*, 13(2), 93-95

La Obra (1933), *Las autoridades escolares y la renovación escolar*, 13(4), 145.

La Obra (1933), *La Escuela en Acción: los Programas del Consejo Escolar*, 13(7), 297.

La Obra (1934), *Informaciones y Comentarios: La Inspección Técnica General de la Capital*, 14(1), 42.

La Obra (1935), *Los programas para las escuelas de la Capital*, 15(13), 578.

La Obra (1935), *Nos estamos quedando atrás*, 15(16), 721-722.

La Obra (1936), *Los Nuevos Programas*, 16(2), 49-50.

La Obra (1936), *Informaciones y comentarios. Los nuevos programas para las escuelas comunes de la Capital: cómo se gesta una reforma*, 16(2), 89.

La Obra (1936), *La Modificación de los Programas*, 16(9), 385-386.

La Obra (1936), *Información y Comentarios: Pongamos las cosas en su lugar. Hay que tener autoridad acreditada y derecho bien ganada para pretender dirigir al magisterio en su acción profesional*, 16(12), 571-572

La Obra (1938), *La Escuela en Acción: a nuevos conceptos, nueva técnica*, 18(1), 9.

Bibliografía

Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (2016). *Historia de la pedagogía*. (25 ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

Abellán, J. L. (2004). La regeneración como proyecto y su vinculación a América Latina. En M. E., Casás Arzú y M.I., Pérez Ledesma, (eds.), *Redes intelectuales y formación de naciones en España y América Latina 1890-1940*. (pp.15-21). Madrid: Ed. de la Universidad Autónoma de Madrid.

Abellán, J. L. (2013) Rafael Altamira como arquetipo del intelectual moderno. En P. Altamira, *La huella de Rafael Altamira*. (pp. 4-9). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Adamovsky, E. (2019). *Historia de la clase media argentina. Apogeo y decadencia de una ilusión*. Buenos Aires: Crítica.

Agüero, A. C. (2014). El tono reformista. Notas sobre cultura y sociedad del diez al treinta. En *Clarín: Revista de crítica y cultura. Córdoba 1926-1927*. (ed. facs.). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Altamirano, C. (2005). *Para un programa de historia intelectual y otros ensayos*. Buenos Aires: Siglo XXI

Altamirano, C. (2013). *Intelectuales. Notas de investigación de una tribu inquieta*. Buenos Aires: Siglo XXI

Alvarado, M. (2017). El Alegato de Florencia Fossatti: claves para una historia de las ideas pedagógicas desde una epistemología feminista. *Anuario de historia de la educación*, 17(2), 104-119.

- Andrade, G. (2016). "Prensa educativa e innovación pedagógica en tiempos de dictadura". *Archivos de Ciencias de la Educación*, 10(10) : e005. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7567/pr.7567.pdf
- Ansaldi, W. (2000). La trunca transición del régimen oligárquico al régimen democrático. En R. Falcón. *Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930)* (pp. 15-57). Buenos Aires: Sudamericana.
- Arata, N. (2017a). Acostumbrar el ojo a la grandeza: indagaciones en torno a la estética escolar en Leopoldo Lugones. En P. Pineau; M.S. Serra y M. Southwell (eds.), *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar II* (pp.151-166). Buenos Aires: Biblos.
- Arata, N. (2017b). En busca del tiempo perdido. La temporalidad latinoamericana en Gregorio Weinberg. En G. Ossenbach Sauter [et al], *Gregorio Weinberg: escritos en su honor. Premio Weinberg a la investigación en historia de la educación, la ciencia y la cultura latinoamericanas* (pp. 143-155). Buenos Aires: CLACSO-Red Weinberg de estudios en historia de la educación.
- Arata, N. y Southwell, M. (2014). Presentación. Itinerarios de la historiografía educativa en Latinoamérica a comienzos del siglo XXI. En N. Arata. y M. Southwell (Comps.), *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico* (pp. 9-43). Gonet: UNIPE-Editorial Universitaria.
- Ascolani, A. (1999). ¿Apóstoles laicos, burocracia estatal o sindicalistas? Dilemas y prácticas del gremialismo docente en Argentina (1916/1943). *Anuario Historia de la Educación*, (2), 87-102.
- Ascolani, A. (2010). Las Convenciones Internacionales del Magisterio Americano de 1928 y 1930. Circulación de ideas sindicales y controversias político-pedagógicas. *Revista Brasileira da História da Educação*, 10(2[23]), 71-96.
- Ascolani, A. (2016). Renovación pedagógica y acción gremial docente en el ámbito rural. La trayectoria de Oscar Álvarez y la Asociación de Maestros Nacionales de Santa Fe (1919-1935). *Revista IRICE*, (31), 129 -158.

- Baños, F. V. (2003). Los ateneos liberales: política, cultura y sociabilidad intelectual. *Hispania*, 63(214), 415-441.
- Barrancos, D. (1996). Problemas de la “historia cultural”. Triangulación y multimétodos. En R. Cucuzza (comp.) *Historia de la Educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Barreiro, H. (2011). Lorenzo Luzuriaga: una biografía truncada (1889-1959). *Sarmiento*,(15), 181-190.
- Bentivegna, D. (2007). Juan E. Cassani y Juan Mantovani: humanismo, lectura y comunidad nacional en dos pedagogos espiritualistas. *Signo y Seña*,(17), 289-312.
- Bertrand, R. (2015). Historia Global, historias conectadas ¿un giro historiográfico?. *Prohistoria*, 18(24), 3-20.
- Biagini, H. (2017). La historia de las ideas, sus “corredores” y la historia intelectual. *Cuadernos Americanos*,160, 11-28.
- Bourdieu, P. (1999). Las condiciones sociales de la circulación de las ideas. En P. Bourdieu, *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P. (2003). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Quadrata.
- Brehony, K. (2004). A new education for a new era: the contribution of the conferences of the New Education Fellowship to the disciplinary field of education 1921–1938. *Paedagogica Historica*, 40, (5-6), 733-755.
- Brugaletta, F. (2017). El protestantismo y la circulación de la pedagogía de Paulo Freire en América Latina. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*,15(17), 21-40.
- Brugaletta, F. (2019) *Tierra Nueva (1969-1985) : Protestantismo de izquierda, edición y educación en la historia reciente de América Latina* [Tesis de posgrado] Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Magíster en Historia y Memoria. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1064/te.1064.pdf>

- Bruno, P. (2014). Introducción. Sociabilidad y vida cultural en Buenos Aires, 1860-1930. En P. Bruno (dir.), *Sociabilidades y vida cultural. Buenos Aires, 1860-1930*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Camara Bastos, M. H. (2016). La prensa de educación y enseñanza: observatorio de la formación de docentes y alumnos (Brasil, 1950-1980). *Archivos de Ciencias de la Educación*,(10). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/57386>
- Carda Ros, R. M. y Carpintero Capell, H. (1993). *Domingo Barnés: psicología y educación*. Alicante: Instituto de Cultura Juan Gil-Albert.
- Carli, S. (1992). El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva. En A. Puiggrós (dir.) *Historia de la Educación Argentina, Tomo III: Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)* (pp. 99-160). Buenos Aires: Galerna.
- Carli, S. (1995). *Entre Ríos: escenario educativo, 1883-1930: una mirada a la cultura pedagógica normalista y sus transformaciones*. Entre Ríos: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Carli, S. (2001) Modernidad, diversidad cultural y democracia en la historia educativa entrerriana (1883-1930). En A. Puiggrós (dir.). *Historia de la educación en la Argentina: la educación en las provincias y territorios nacionales: 1885-1945* (pp.185-237). Buenos Aires: Galerna.
- Carli, S. (2004). Escuela Nueva, cultura y política. En H. Biagini, y A. Roig, (dirs.) *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX: identidad, utopía, integración (1900-1930)* (pp.363-372). Buenos Aires: Biblos.
- Carli, S. (2006). The New School Movement in Argentina. *Paedagogica Historica*, 42(3), 385-404.
- Carli, S. (2008). El porvenir del programa institucional de la Universidad de Buenos Aires: Un acercamiento a la figura de Reiseri Frondizi. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 2(2). <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ARCHv02n02a05>

- Carli, S. (2009). La historia de la educación en el escenario global: Comunidades interpretativas, historia del presente y experiencia intelectual. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 69-91.
- Carli, S. (2014a). Las ciencias sociales en la Argentina: itinerarios intelectuales, disciplinas académicas y pasiones políticas. *Revista Nómadas*, (41), 62-77.
- Carli, S. (2014b). La historia de la educación argentina en e. (pp.69-91). *Un escenario global: comunidades interpretativas, historia del presente y experiencia intelectual*. En N. Arata, N. y M. Southwell (comps.) *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*. (pp.69-91). Gonet: UNIPE: Editora Universitaria.
- Carli, S. (2016). Adriana Puiggrós, ensayo de una biografía incompleta: el exilio mexicano y la génesis del pensamiento crítico sobre la educación en América Latina (1974-1984). *Anuario de Historia de la Educación*, 17(2), 240-260.
- Carli, S. (2018). La universidad reformista versus la universidad nacional. Debates sobre autonomía y la participación estudiantil en Risieri Frondizi y Juan José Hernández Arregui. *Universidades*, (75), 49-60.
- Carli, S. (2019). Las fronteras de la universidad pública, la circulación de saberes académicos y la intervención intelectual. Una incursión en la producción periodística de la socióloga rural Norma Giarracca. *Eccos*, (49), 1-19.
- Caruso, M. (2001). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En P. Pineau, *La escuela como máquina de educar: tres escrito sobre un proyecto de la modernidad* (pp.93-131). Buenos Aires: Paidós.
- Caruso, M. y Fairstein, G. (1997). Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino (1950-1981). En A. Puiggrós, *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, (pp.157-220). Buenos Aires: Galerna.

- Caruso, M. y Dussel, I. (2009). Dewey en Argentina (1916-1946): Tradición, intención y situación en la producción de una lectura selectiva. *Encuentros sobre educación*, (10), 23-41.
- Casado Marcos de León, Á. (2011). *Filosofía y educación en España: Luzuriaga y la Revista de Pedagogía. Bajo Palabra*, (6). 53-62.
- 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 y M.L. Hilsdorf (org.) *Brasil 500 anos. Tópicos em História da Educação*. (pp.241-254). São Paulo: EDUSP.
- Ceruso, D. (2017). El Partido Socialista y la cuestión gremial. Debates internos durante la primera mitad de la década infame. *Archivos*, 5(10), 119-139.
- Chartier, R. (2005). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.
- Cobb, Ch. (1998). Lorenzo Luzuriaga. El camino del exilio de Glasgow a Tucumán: La desilusión de un liberal. *Historia Contemporánea*, 17, 455-472.
- Compagnon, O. (2005). Influences? Modèles? Transferts culturels? Le mots pour le dire. *América: Cahiers du CRICCAL*, 33(1), 11-20.
- Cordeiro, J. y Carvalho, L. M. (2005). Educational Journals and Worldwide Circulation of Pedagogical Knowledge: Brazil and Portugal (1921–1935), *Paedagogica Historica*, 41(1-2), 131–141.
- Cotelo Guerra, M. D. (2000). María Luisa Navarro de Luzuriaga. Una vida anónima en el exilio europeo (1936-1939). *Sarmiento*,4, 49-81.
- Dabat, R. (2006, noviembre). *Desarrollo del escolanovismo en Argentina y Brasil. Estudio comparado*. [Ponencia] Congresso de Educação da PUCPR. Brasil, Curitiba.

- De Diego, J. L. (dir.) (2014). *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2010)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Delgado Gómez-Escalonilla, L. (2016). *Un siglo de diplomacia cultural española: de la Junta para Ampliación de Estudios al Instituto Cervantes. Documento de Trabajo 12/2014*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmccc308>.
- Devés Valdés, E. (2007). *Redes intelectuales en América Latina*. Santiago de Chile: Instituto de Estudios Avanzados, Universidad de Santiago de Chile.
- Diker, G. (2006). Los laberintos de la palabra escrita del maestro. En F. Terigi (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp.231-265). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Doll Castillo, D. (2002). La carta privada como práctica discursiva: Algunos rasgos característicos. *Revista signos*, 35(51-52), 33-57.
- Droux, J. y Hofstetter, R. (2014). Going international: the history of education stepping beyond borders. *Paedagogica Historica*, 50(1-2), 1-9.
- Dussel, I. (1993a). Escuela e historia en América Latina: preguntas desde la historia del currículum. *Revista del IICE*, 2(2), 62-70.
- Dussel, I. (1993b). Víctor Mercante. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 23(3-4), 808-821.
- Dussel, I. (1994). Lugones pedagogo: re-visión de su Didáctica. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (5), 48-55.
- Dussel, I. (1995). Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores. *Revista Argentina de Educación*, 13(23), 55-82.
- Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: Oficina de publicaciones del CBC, UBA-FLACSO.
- Dussel, I. (2010). ¿Existió una pedagogía positivista? La formación de discursos pedagógicos en la segunda mitad del siglo XIX. En P. Pineau, I. Dussel y M.

- Caruso (Eds.), *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp.53-91). Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1996). Dewey under south american skies: some readings from Argentina and Brazil. En A. Puiggrós y C. A Torres, (comps.), *Comparative studies on latinamerican education* (pp.103-123). Los Ángeles: West Press.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1998). Specters of Dewey in Latin America: Some notes on the Reception of Educational Theories. *Paedagogica Historica Supplementary Series*,(3), 380-86.
- de Miguel, A. (1997). La nueva configuración del campo profesional, las transformaciones del sujeto pedagógico y el retorno de la didáctica en la historia del discurso pedagógico en Entre Ríos (1930-1966). En A. Puiggrós, *Historia de la Educación en las provincias (1945-1966)* (pp.97-165). Buenos Aires: Galerna.
- de Miguel, A. (1998). La clausura del discurso educativo moderno en Argentina. *Propuesta educativa*,(18), 84-89.
- de Miguel, A. (1998). Hegemonía y clausura del discurso normalista. En A. Ascolani, *La Educación en Argentina. Estudios de Historia*. (pp. 177-184). Rosario Ediciones del Arca.
- del Pozo Andrés, M. del M. (2002). El movimiento de la Escuela Nueva y la renovación de los sistemas educativos. En A. Tiana Ferrer, G. Ossenbach Sauter y F. Sanz Fernández (Coords.), *Historia de la educación (Edad Contemporánea)* (pp. 189-215). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Escolano, B. A. (2008). La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico en la historiografía de la escuela. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 18, 131-146.
- Espagne, M. (2013). La notion de transfert culturel. *Revue sciences/lettres*, (1). <https://doi.org/10.4000/rsl.219>

- Fernández Pais, M. (2018). *Historia y pedagogía de la educación inicial en la Argentina: desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del siglo XXI*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Ferraz-Lorenzo, M. y Machado-Trujillo, C. (2020). Educational Transfer, Modernization and Development: The Transnational Approach in History of Education Studies. *Foro de Educación*, 18(2), 1-22.
- Ferreyra 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*, 10(2), 168-190.
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- Fiorucci, F. (2012). Las escuelas normales y la vida cultural en el interior: apuntes para su historia. En F. Fiorucci y P. Laguarda, *Intelectuales Cultura y Política en Espacios Regionales, Argentina Siglo XX* (pp). Rosario: Prohistoria.
- Fiorucci, F. (2014). Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 1(3), 25-45.
- Fiorucci, F. (2015). Ideas e impresiones de un funcionario viajero: Raúl B Díaz el primer inspector de territorios nacionales (1890-1916). *Anuario de Historia de la Educación*, 16(2), 82-92. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Fontaine, A. (2014). Pedagogia como transferência cultural no espaço franco-suíço: mediadores e reinterpretações de conhecimento (1850-1900). *História da Educação*, 18(42), 187-207.
- Formentín J. y Villegas, M. J. (1992). *Relaciones culturales entre España y América: la Junta para Ampliación de Estudios (1907-1936)*. Madrid: Mapfre.
- Frechtel, I. (2013, marzo). *La impronta taylorista en la filosofía de la educación escolanovista argentina: el caso de la Reforma Rezzano (1918-1925)*. [Ponencia] II Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación. Uruguay, Montevideo.

- 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)*. Buenos Aires:Teseo.
- Frechtel, I. (2017, julio). *La visita de Adolphe Ferrière a la Argentina en 1930: el movimiento de la escuela nueva y el flujo global de las ideas pedagógicas. Un caso para pensar las relaciones centro-periferia* [ponencia]. 39º International Standing Conference for the History of Education, Buenos Aires.
- Frechtel, I. (2020). La reforma de programas escolares en 1936 en Argentina. Prensa pedagógica y Escuela Nueva. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 13(32), 1-18.
- Fuchs, E., & Roldán Vera, E. (2019). *The Transnational in the History of Education: Concepts and Perspectives*. Switzerland AG.: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-17168-1>
- Gagliano, R. (2017). *Ernesto Nelson: una escuela activa para el colegio secundario. En Plan de reformas a la enseñanza secundaria y otros escritos*. Gonnet: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Goodson, I. (2020). From mystification to markets: The evolution of curriculum history and life history. En G. McCulloch ; I. Goodson and M. González-Delgado (Ed.), *Transnational perspectives on curriculum history* (pp.13-26). Routledge.Oxford/New York: Routledge.
- Gorbach, F. (2016) El historiador, el archivo y la producción de evidencia. En F. Gorbach y M. Rufer (Cords). *(In)disciplinar la investigación. Archivo, trabajo de campo y escritura* (pp.187-202). México: Universidad Autónoma Metropolitana y Siglo XXI.
- González Leandri, R. (2001). La elite profesional docente como fracción subordinada. Argentina: 1852-1900. *Anuario de Estudios Americanos*, 58(2). 513-535.
- Gramsci, A. (2012). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Nueva Visión.

- Guichot Reina, V.(2007). Historia de la Educación: pasado, presente y perspectivas futuras. En *Historia de la Educación. Anuario* (8). 39-77.
- Gvirtz, S.(1991) *Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Gvirtz, S. (1996). La estrategia de la Escuela Nueva a través de la revista La Obra y sus propuestas didácticas. S. Gvirtz (comp.), *Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Gvirtz, S. (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930 y 1970)*. Buenos Aires: Eudeba-FFYL-UBA.
- Haenggeli-Jenni, B. (2011). *Pour l'Ere Nouvelle: une revue-carrefour entre science et militance (1922-1940)*. [tesis de Doctorado, Univ. Genève] Repostorio de la Univ. Genève. DOI: 10.13097/archive-ouverte/unige:18162
- Haenggeli-Jenni, B., Fontaine, A. y Bühler, P. (2014). Éditorial. Une circulation des savoirs pédagogiques sur papier. *Revue pédagogique, transferts et trajectoires transnationales des savoirs (1850-2000)*. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 36(1), 11-15.
- Hameline, D. (1993). Adolphe Ferrière (1879-1960). *Prospects: the quarterly review of comparative education*, 23, (1-2), 373-401.
- Hameline, D. (2002). Les premières années de Pour l'Ère nouvelle: militantisme et propagande?. *Les Sciences de l'éducation- Pour l'ère nouvelle*, (4), 27-40.
- Herrero, A. (2018). Saber y poder en el sistema educativo argentino. Los nuevos educadores y la Asociación Nacional de Educación (1886-1898). *Revista Dimensión Antropológica*, (73), 123-140.
- Hobsbawm, E. (2011). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.
- Hofstetter, R. (2004). The Construction of a New Science by Means of an Institute and its Communication Media: The institute of Educational Sciences in Geneva (1912-1948). *Paedagogica Historica*, 40(5-6), 657-683.

- Hofstetter, R. y Schneuwly, B. (2013). The International Bureau of Education (1925-1968): a platform for designing a 'chart of world aspirations for education'. *European Educational Research Journal*. 12(2), 215-230.
- Lanzillotta, M. A. (2015). La "República de los maestros". Prácticas intelectuales, representación política y redes de sociabilidad docente en los Territorios Nacionales (1890-1916). En L. Lionetti y S. Castillo, *Aportes para una historia regional de la educación: Las instituciones, el magisterio y los discursos en el proceso de escolarización pampeano (1900-1960)* (pp.23-52). Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa.
- Larraz F. (2010). *Una historia transatlántica del libro. Relaciones editoriales entre España y América Latina (1936-1950)*. Madrid-Ediciones Trea.
- Legarralde, M. (2007). *La formación de la burocracia educativa en la Argentina. Los inspectores nacionales y el proceso de escolarización (1871 – 1910)* [Tesis de Maestría, Flacso]. Repositorio de Flacso <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/handle/10469/1028>
- Linares, M. C. (2012). Posibles itinerarios y recepciones del método intuitivo en la Argentina (1880-1910). *Del prudente saber y el máximo posible de sabor*, (7), 8-26.
- Lozano Seijas, C. (2001). Lorenzo Luzuriaga en la Argentina (1939-1959), en M. F. Mancebo; M. Baldó; C. Alonso (Coords.) *L'exili cultural de 1939, seixanta anys després: actas del I Congreso Internacional* (pp. 603-609). Universitat de València.
- Luzuriaga, J. (1964). Sobre el exilio: 1939-1964. *Revista de Occidente*, 12, 345-348.
- Maestro, P. (2007). Lorenzo Luzuriaga y la educación republicana. *Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo*, (21-22), 19-42.
- Martínez Martín J. A. (2001). La edición moderna. En J. A. Martínez (dir), *Historia de la edición en España (1836-1936)*(pp. 167-206). Madrid: Marcial Pons.

- Matínez Rus, A. (2001). El comercio de libros. Los mercados americanos. En J. A. Martínez (dir), *Historia de la edición en España (1836-1936)*(pp. 269-305). Madrid: Marcial Pons.
- Martínez Zuccardi, S. (2007). El norte y la nación en Juan B. Terán, Ricardo Rojas y Alfredo Coviello. *Telar. Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos*, 4(5), 137-160.
- Menin, O. (1998). El ensayo de «escuela serena» realizado por las hermanas Cossettini en la República Argentina. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(1), 160-176. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000100011>
- Merbilhaá, M. (2012, 9 de mayo). *El estudio de las formas materiales de la sociabilidad intelectual: Algunas cuestiones metodológicas en torno a las redes entre escritores latinoamericanos en Europa (1895-1914)*. VIII Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria, La Plata, Argentina. La Plata: UNLP. FAHCE. Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2374/ev.2374.pdf
- Mc Culloch, G., Goodson, I., González Delgado, M. (2020). *Transnational perspectives on curriculum history*. New York: Routledge.
- Montaldo, G. (1989). El origen de la historia. En Montaldo (Dir.), *Yrigoyen entre Borges y Arlt (1916-1930)* (pp.24-29).Buenos Aires: Contrapunto.
- Moyano Barahona, C., y Mella Polanco, M. (2017). La Revista Proposiciones: Espacio de sociabilidad intelectual y producción de saberes en el campo intelectual de la izquierda chilena durante los 80. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (32),77-98.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459/45955903005>.
- Narodowski, M. (1996). Silencios y márgenes. La Escuela Nueva en la historiografía educacional argentina. En S. Gvirtz (comp.). *Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas* (pp. 41-57). Miño y Dávila.
- Orbe P. A. (2009, octubre 2009). *Entre mitines y misas: la revista Cabildo y la red de sociabilidad nacionalista católica (1973-1976)* [ponencia], IV Jornadas de Historia Política, Bahía Blanca.

- Ossana, E. et. al. (2001). Una aproximación a la educación santafesina de 1885 a 1945. En A. Puiggrós, (dir.) *Historia de la educación en la Argentina: la educación en las provincias y territorios nacionales: 1885-1945* (pp.365 - 427). Buenos Aires: Galerna.
- Ossenbach, G. (2002). Génesis de los sistemas educativos nacionales en el mundo occidental. En A. Tiana Ferrer, G. Ossenbach Sauter y F. Sanz Fernández (Coords.), *Historia de la educación (Edad Contemporánea)* (pp. 21-43). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ossenbach, G. y del Pozo, M. del M. (2011). Postcolonial models, cultural transfers and transnational perspectives in Latin America: a research agenda. *Paedagogica Historica*, 7(5), 579-600.
- Ossenbach, G. y Somoza, M. (2007). Una aproximación al estudio de las relaciones e intercambios pedagógicos entre España e Hispanoamérica a través de la Junta para la Ampliación de Estudios. En F. Sánchez Pascua et al. *Relaciones internacionales en la Historia de la Educación: Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-2007): XIV Coloquio de Historia de la Educación, Guadalupe (Cáceres) del 25 al 28 de junio de 2007* (pp. 125-141).
- Palamidessi, M. (2006). El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo. En F. Terigi (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp.131-155). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Palti, E. (2007). La nueva historia intelectual y sus repercusiones en América Latina. *História Unisinos*, 11(3), 297-305.
- Pellegrini Malpiedi, M. (2020). *Cuerpos, géneros, sensibilidades y emociones. La propuesta pedagógica de Leticia Cossettini. Rosario, 1935-1950*. [Tesis de doctorado]. 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. En P. Pizzurno, *Cómo se forma al ciudadano y otros escritos reunidos*. Buenos Aires: Unipe.

- Plotkin, M. (1985). Política, educación y nacionalismo en el Centenario. *Revista Todo es Historia*, (221), 64- 79.
- Plotkin, M. y Zimmermann, E. (Comps.) (2012). *Los saberes del Estado*. Buenos Aires: Edhasa.
- Prado, G. (2008). *Rafael Altamira en América (1909-1910)*. *Historia e historiografía del proyecto americanista de la Universidad de Oviedo*. Madrid: CSIC.
- 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.121-186.).Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. y Bernetti, J. L. (1993). La formación de una trama educativa. En A. Puiggrós (dir.), *Historia de la Educación Argentina, Tomo V: Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955x)*. Galerna.
- Puiggrós, A. (1996). Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana. En R. Cucuzza, *Historia de la Educación en debate* (pp.91-123). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Puiggrós, A. (1997). Espiritualismo, normalismo y educación. En A. Puiggrós, *Historia de la Educación en la Argentina, Tomo VIII: Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (pp.27-104). Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2003). *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2015). Memoria sobre los orígenes de la Historia de la Educación en Argentina. En N. Arata y L. Ayuso, *SAHE. 20 La formación de una comunidad intelectual* (pp. 223-227). Buenos Aires SAHE.
- Rock, D. (1993). *La Argentina autoritaria. Los nacionalistas, su historia y su influencia en la vida pública*. Buenos Aires: Ariel.

- Rodríguez, L. (2014). *Historia de la educación latinoamericana: aportes para el debate, en Southwell y Arata, Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*. Gonet: UNIPE.
- Rodríguez, L. G. (2015). Los hispanismos en Argentina: publicaciones, redes y circulación de ideas. *Cahiers des Amériques latines*, (79), 97-114.
- Rodríguez, L. G. (2016). La influencia de la pedagogía española en Argentina durante la segunda mitad del siglo XX: el caso de Víctor García Hoz. *Revista de Historia de las Universidades*, 19(2), 219-242.
- Rodríguez, L. G. (2018). La reacción contra emancipadora. El caso de los intelectuales críticos a la renovación pedagógica y la modernización de las ciencias sociales en Argentina y América Latina. *Revista Universidades*, (75), 49-60.
- Rodríguez, L. G. (2019). Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, 30(59), 200-235.
- Rodríguez, L. G. (2020). Las Escuelas Normales creadas para formar maestros/as rurales (Argentina, 1903-1952). *Mundo Agrario*, 21(47), e143.
- Rodríguez, L. G. y Petitti, E. M. (2017). Estado, política y educación en la provincia de Buenos Aires: trayectorias de los directores generales y ministros (1875-2015). *Anuario de Historia de la Educación*, 18(1), 41-65.
- Rodríguez Pereyra, R. y Pereyra, M. (s/f). *Correspondencia Pablo Pizzurno- Enrique Romero Brest, 1895-1911, primera parte*. Buenos Aires: Centro de Documentación Histórica y Museo de la Educación Física y el Deporte. ISEF N° 1.
- Roldán Vera, E. (2013). Para “desnacionalizar” la historia de la educación: reflexiones en torno a la difusión mundial de la escuela lancasteriana en el primer tercio del siglo XIX. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 1(2), 171-198.
- Román, M. S. (1998). Celia Ortiz de Montoya y las Alternativas Pedagógicas al Normalismo (1920-1932). *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 9(16), 171-200.

- Román, M. S. (1999). La experiencia de Educación Integral Activa en la Escuela Normal de Paraná. En A. Ascolani (comp.), *La educación argentina. Estudios de historia* (pp.197-208). Rosario: Ediciones del Arca.
- Román, M. S. (2011). Para una historia de la cultura letrada en Argentina. La enseñanza de la lectura y las prácticas de escritura en el Ensayo de Educación Nueva (Paraná, Entre Ríos, 1931): un discurso alternativo al Normalismo tradicional. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 8(8), 55-73.
- Román, M. S. (2018). *Luz Vieira Méndez, entre viajes y desplazamientos*. Entre Ríos: Área de Publicaciones de la FHAyCS, Universidad Autónoma de Entre Ríos.
- Saítta, S. (2000). El periodismo popular en los años veinte. En R. Falcón (dir.) *Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930)*(pp.435-471). Buenos Aires: Sudamericana.
- Sandoval, P. (2010). Presentación. En P. Sandoval (Comp.), *Repensando la subalternidad. Miradas críticas desde/sobre América Latina* (pp.7-21). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Sarlo, B. (1988). *Una modernidad periférica: Buenos Aires 1920 y 1930*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Sarlo, B. (1992). *La imaginación técnica: sueños modernos de la cultura argentina*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Sarlo, B. (1997). Debate sobre la ponencia de Beatriz Sarlo. En *Prismas. Revista de historia intelectual*, 1(1), 196-200.
- Sarlo, B. (1998). *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires: Ariel.
- Schoo, S. (2012). *La organización de la educación secundaria, normal y especial en Argentina*. En G. Ruiz (coord.) *La estructura académica argentina: análisis desde la perspectiva del derecho a la educación*. Buenos Aires: Eudeba.
- Siede, I. (2012). *Juan Mantovani: el hombre y el educador. En Mantovani, Juan. Bachillerato y formación juvenil* La Plata, UNIPE: Editorial Universitaria.

- Solari, M. H. (1985). *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Soler Mata, J. (2016). La escuela activa de Adolfo Ferrière en la pedagogía española e iberoamericana. En Hernández Díaz, J. M. (Coord.), *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana* (pp.69-82). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Southwell, M. (2014). Cultura popular y trabajo docente: exploraciones sobre la legitimación estética de la Nación argentina de entreguerras. En P. Pineau (dir.) *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. Buenos Aires: Teseo.
- Suasnábar, C. (2004). *Universidad e intelectuales: educación y política en la Argentina 1955-1976*. Buenos Aires: Manantial.
- Suasnábar, C. (2013). La institucionalización de la educación como campo disciplinar. Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18(59), 1281-1304.
- Suasnábar, C. (2014). Tradición e internacionalidad: Archivos de Ciencias de la Educación (3ra. Época) y el pensamiento educacional en los años sesenta. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 8(8), 1-23
- Suasnábar, C. (2018). Francisco Berra y la primera cátedra de Ciencia de la Educación: los orígenes del pensamiento pedagógico entre el naturalismo y el positivismo. *Anuario de Historia de la Educación*, 19(1), 4-23.
- Suasnábar, C. y Cheli, V. (2015). O papel dos Congressos Internacionais no proceso de conformação de campo disciplinar da Educação na Argentina (1910-1937). *Revista Brasileira da História da Educação*, 15,3(39), 83-107.
- Suasnábar, C. y Palamidessi, M. (2006). El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa. *Anuario. Historia de la educación*, (7), 16-40. 2006.
- Tedesco, J. C. (2009). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI.

- 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.
- Terán, O. (2008). *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Terigi, F. y Arata, N. (2011). *Presentación. Carlos N. Vergara: críticas y proyectos de un pedagogo en disidencia*. En C. Vergara, *Pedagogía y Revolución. Escritos escogidos* (pp. 11-37). La Plata: Unipe, Editorial Universitaria.
- Tiana Ferrer, A. (2008). Principios de adhesión y fines de la Liga Internacional de la Educación Nueva. *Transatlántica de educación*, (5), 43-48.
- Togachinsky, C. (2008). Enrique Stieben: geógrafo y algo más. *Huellas* (12), 249-261.
- Toscano y García, G., Battista, E., y Lidgett, E. (2013). Les archives d'Amado (1896-1952): correspondance et travaux inédits. En V. Chepiga y E. Sofia *Archives et manuscrits de linguistes: études et état des lieux* (pp. 175-186). Liège: Academia-Bruylant.
- Vignoli, M. y Reyer de Deu, L. (coords.). *Género, cultura y sociabilidad en el espacio rioplatense, 1860-1930*. Rosario: Prohistoria.
- Viñao, A. (1995). La modernización pedagógica española a través de la 'Revista de Pedagogía' (1992-1936). *Anales de Pedagogía*, (12-13), 7-45.
- Ziperovich, R. (1992). Memoria de una educadora: experiencias alternativas en la provincia de Santa Fe durante los últimos años de la década del 10, la del 20 y primeros años de 1930. En A. Puiggrós (dir.), *Escuela, Democracia y Orden*. (pp. 161-256). Buenos Aires: Galerna.