

# **La reforma de los programas del Consejo Nacional de Educación en el año 1936: sujetos y políticas educativas en debate.**

Frechtel, Ignacio.

Cita:

Frechtel, Ignacio (2017). *La reforma de los programas del Consejo Nacional de Educación en el año 1936: sujetos y políticas educativas en debate. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-019/353>

Mesa: 66, Historia y Educación. Análisis de las relaciones entre los funcionarios, los docentes y las políticas educativas.

Título de la ponencia: La reforma de los programas del Consejo Nacional de Educación en el año 1936: sujetos y políticas educativas en debate.

Autor: Ignacio Frechtel (IICE/FFYL/UBA)

“Para publicar en actas”.

### Introducción

A partir de un análisis de la revista La Obra, en este trabajo me propongo analizar el proceso a partir del cual los programas de enseñanza oficiales fueron cuestionados para terminar luego siendo reemplazados por una nueva propuesta. Me interesa particularmente, analizar tanto el rol que jugaron en ese proceso sujetos con posiciones jerárquicas en el sistema educativo, como la función de espacios de socialización como la revista La Obra. Una pregunta que subyace estas indagaciones, apunta a indagar sobre las formas de construcción del campo pedagógico en Argentina.

Pensando a la historia de las ideas como la historia del trabajo del pensamiento, y que viene extendiendo sus alcances no sólo a los grandes creadores de doctrinas sino también a un “conjunto más amplio de profesiones intelectuales y de operadores del mensaje ideológico, desde los profesores a los periodistas” (Altamirano, 2013: 124)<sup>1</sup>, la propuesta es pensar en esta clave el trabajo sobre las ideas pedagógicas, a partir de diversas discusiones, como puede ser la ocurrida en torno a los programas escolares.

### La revista

La revista La Obra fue un medio de difusión de ideas pedagógicas, propuestas didácticas, y reivindicaciones gremiales de un sector de la docencia argentina, que abrazó las ideas

---

<sup>1</sup> Altamirano, Carlos, Intelectuales: notas de investigación sobre una tribu inquieta. Bs. As. Siglo XXI, 2013.

pedagógicas de la corriente de la Escuela Nueva<sup>2</sup>. El grupo que lleva adelante la revista la utiliza además como medio para difundir sus posiciones político pedagógicas. La revista salía quincenalmente y comenzó a editarse en el año 1921, con una gran llegada en el magisterio primario en todo el país. Una de las principales ventajas que presentaba la revista era su sección didáctica, sección que tuvo distintos nombres, como “La escuela día por día” o “La escuela en acción”, y con pedagogos a su cargo como Clotilde Guillén de Rezzano. El valor de esta sección estaba en que era una herramienta para los docentes, ya que organizaba el trabajo semanal para cada grado de la escuela primaria en sintonía con el programa escolar: en este sentido, “la revista La Obra, con su afán práctico y la preparación del docente para la tarea concreta en el aula se convirtió en la lectura de los docentes asociados a la masificación del sistema educativo [...]” (Finocchio, 2009: 129)<sup>3</sup>. El “servicio” hacia los docentes incluía informaciones de interés como los pedidos de permutas de cargos en todo el país, publicidades sobre materiales didácticos y libros de lectura, información bibliográfica, etc. Ese afán práctico, más utilitario, estaba acompañado por una editorial en donde la revista asumía en general posiciones sobre cuestiones gremiales o sobre decisiones político educativas tomadas por el Consejo Nacional de Educación. Además se publicaban traducciones o notas propias sobre temas de cultura general, historia, historia de la educación, de trabajos de pedagogos reconocidos, en su mayoría de Europa o Estados Unidos aunque también en castellano de pedagogos argentinos y latinoamericanos, comentarios sobre sistemas educativos de distintas partes del mundo así como también sobre experiencias escolares y sistemas didácticos, siempre en sintonía con el ideal pedagógico escolanovista. Es importante mencionar en este breve recorrido, que la sección didáctica estaba precedida por un comentario en el cual la revista desarrollaba sus ideas pedagógicas, muchas veces aplicadas a la realidad educativa nacional, propuestas surgidas de su propio seno como la del “cuaderno único”, en la línea de la pedagogía escolanovista.

---

<sup>2</sup> Como aporte desde la historia intelectual, podemos pensar con Altamirano a las revistas culturales como “un modo de organización de la *intelligentsia* [que] 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” (*Ibid*: 140). Más allá de que no sea puede extrapolar sin más el término de revista cultural al de revista pedagógica, la idea es útil para pensar en campo de la pedagogía y sus publicaciones.

<sup>3</sup>Finocchio, Silvia (2009) La escuela en la historia argentina. Bs. As: Edhasa.

Desde el punto de vista historiográfico, la revista representa una gran riqueza como fuente privilegiada para estudiar la historia de la educación argentina. En tanto dispositivo de análisis, la revista ofrece múltiples capas de discursos en donde se pueden rastrear diversas instancias de construcción de lo pedagógico. A partir de sus páginas se pueden pensar las distintas culturas escolares: las capas de la cultura empírica, la cultura académica y la cultura política (Escolano Benito, 2008)<sup>4</sup> se conjugan en cada uno de los números de la revista, recogiendo experiencias forjadas al interior de las instituciones escolares; difundiendo el saber experto producido tanto por funcionarios experimentados del sistema como por pedagogos locales o internacionales; o construyendo y disputando normas y leyes para el sistema educativo argentino. En este trabajo el foco estará puesto en esta última perspectiva de cultura escolar, en lo que hace a lo político. Como lo define Escolano Benito, “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.” (2008: 136)<sup>5</sup>. La *Obra* fue un órgano privilegiado para la difusión de propuestas político-pedagógicas y un lugar de posicionamiento en la disputa por la imposición de esas propuestas, órgano en el que parte de la burocracia encontró su medio de expresión, especialmente la burocracia integrada por los inspectores escolares.

#### *Las discusiones por los programas en La Obra en las décadas de 1920 y 1930*

Como decíamos en la introducción, la fuente a partir de la que se reconstruyó el debate por los programas escolares fue *La Obra*. Esta revista, además de ser un núcleo de difusión de la Escuela Nueva, incluso como representación local de la Liga Internacional para la Nueva Educación, presenta la particularidad de aglutinar funcionarios de la jerarquía educativa, especialmente inspectores. Estos funcionarios, desde los orígenes del sistema “fueron estructurantes de las prácticas pedagógicas de los maestros” (Teobaldo, 2011: 18) y entre sus atribuciones estuvo, también desde esos orígenes, opinar sobre los programas escolares e incluso habilitar adaptaciones de los mismos según las escuelas o los territorios en los que

---

<sup>4</sup>Escolano Benito, Agustín; 2008. La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico en la historiografía de la escuela. *Espacios en Blanco. Revista de Educación* 18: 131-146. Consultado: 20 de mayo de 2017. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539800006>

<sup>5</sup>*Ibid*

se encontrarán<sup>6</sup>. De esta manera, La Obra, con un componente de inspectores entre sus miembros, se convirtió en un órgano que difundió las propuestas de programas escolares que los inspectores aplicaban en sus distritos o territorios. De hecho, el tema de los programas escolares es uno de los ejes transversales que atraviesa a la revista, por lo menos durante las décadas de 1920 y 1930 que fueron las relevadas para este estudio. Se destacan dos momentos en particular: el proceso de los “Programas del Consejo Escolar 1º”, que es lo que se dio a conocer como “Reforma Rezzano”, implementados a fines de la década de 1910 en las escuelas de ese consejo escolar de la Capital Federal, con un fuerte eco en la revista desde sus inicios hasta el año 1925; y la sanción oficial de los programas para el nivel primario del año 1936, por parte del CNE, producto de una discusión reflejada en la revista desde el año 1930.

### La Reforma Rezzano en la década del ‘20<sup>7</sup>

La Reforma estuvo inspirada en la corriente pedagógica de la Escuela Nueva y fue impulsada por José Rezzano, su principal ideólogo, desde el inicio de su gestión como Inspector Técnico General en la Capital en 1918 y hasta el año 1924, punto de inflexión debido a la renuncia de Rezzano a su cargo a fines del año anterior, en el que empieza el declive de la aplicación de la Reforma y la disputa más fuerte con el Consejo Nacional de Educación.

El epicentro de la Reforma fue el Consejo Escolar 1º, con la participación fundamental de Juan C. Vignati en su implementación, al asumir como Inspector en ese distrito. De aquí, los dos nombres con los que se la identifica: “Sistema de labor y programas del Consejo Escolar 1º” o “Reforma Rezzano”. En los artículos de La Obra dedicados a la reforma se destaca el espíritu colectivo con el que se creó la propuesta, con participación de

---

<sup>6</sup> Por poner sólo un ejemplo, en el caso de Raúl B. Díaz, primer inspector de Territorios y Colonias Nacionales, una parte de su trabajo está enfocado en proponer programas más adecuados para las escuelas de los territorios del sur, que los que se desprenden de las indicaciones del artículo sexto de la Ley 1420. En 1907 afirma que “los programas constituyen la parte más defectuosa de la legislación escolar” (Teobaldo, 2011: 235), porque el plan aprobado en 1884 era el mismo para la Capital como para las Gobernaciones.

<sup>7</sup> Este apartado sobre la Reforma Rezzano es una reelaboración del trabajo “‘El gusto de hacer’. Escuela Nueva y Taylorismo en la Reforma Rezzano. (1918-1936)”, en Pineau (dir.) (2014) *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar* (1870-1945). Bs. As: Teseo.

inspectores, directores y docentes, y para la que se utilizaron como plataforma las conferencias pedagógicas.

El eje de la reforma estaba en las nuevas propuestas de organización escolar, como el nuevo horario que redujo la hora de clase o el cuaderno único como instancia tanto pedagógica como de control (y a través de éste, una nueva definición de los roles y de las funciones), y en diversas propuestas de trabajo en el plano de los programas de enseñanza de las distintas materias. Esta nueva organización apuntaba, principalmente, y en consecuencia con las influencias tayloristas, a evitar el desperdicio de tiempo y de energía, los cuales eran asumidos como valores. La eficacia en la organización debía apuntar a una utilización racional de esos recursos valiosos.

En “La organización del trabajo escolar de acuerdo a nuevos principios”, escrito por Rezzano (Revista La Obra, año 1921, Ns. ° 9, 10, 11 y 12) se desarrollaba la propuesta de la reforma, en lo que respecta al sistema de trabajo cotidiano en la escuela, el establecimiento de las funciones de cada uno de los miembros del sistema, y los elementos utilizados, especialmente el cuaderno de deberes, que debía ser reemplazado por el “cuaderno único”.

El supuesto básico que sostenía Rezzano, y que va a ser repetido en las siguientes referencias a la Reforma, partía de la crítica del desperdicio del tiempo y la energía, por lo tanto, era necesario implementar una organización que corrigiera esa problemática, focalizándose en la necesidad de ahorrar el tiempo y la energía, los cuales, a través de esta operación, se convertían en valores a resguardar. Uno de los pasos fundamentales para ello era esclarecer las funciones de cada uno de los actores del sistema en una jerarquía en la que cada uno tuviera una función específica. Para Rezzano, un buen sistema de trabajo debía consistir en la “consideración orgánica del trabajo mediante la estrecha y lógica correspondencia entre los varios elementos que la integran: la dirección técnica, la inspección y vigilancia, los trabajadores, los horarios, los salarios, etc.” (Rezzano, J. op. cit. N° 9: 9).

En el nuevo sistema era de gran importancia la especificación de los roles de cada uno de los actores del sistema, y su función en la estructura de trabajo. Estas funciones estaban

indicadas incluso en artículos publicados especialmente para cada rol. Según el modelo taylorista, la supervisión y el control eran elementos fundamentales, pero debían ser eficientes, y no interferir u obstruir con el principal objetivo de la escuela. Por eso, además del control de la autoridad, era indispensable que cada uno de los actores supiera exactamente cuál era su tarea, y la cumpliera conscientemente. En este sentido, y en relación a las autoridades, afirma que

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, J. Op. Cit. N° 10: 10).

Era necesario construir el rol de la autoridad, y para estos pedagogos, en ese proceso debía incluirse el consentimiento de los demás miembros del sistema.

Como se dijo más arriba, la experiencia de la reforma estuvo acotada a un espacio geográfico limitado y tuvo una duración en el tiempo acotada al período en que Rezzano fue Inspector Técnico General de la Capital. Pero significó un antecedente fundamental, en el que algunos de los miembros más destacados de la revista implementaron un propuesta escolar siguiendo una ideología pedagógica propia, construida en base al estudio y la lectura sobre experiencias de reformas en distintos países, pero fundamentalmente en base a la experiencia acumulada en el trabajo al interior del sistema educativo. Esta experiencia quedará como antecedente, como veremos más adelante, en las posteriores propuestas que realizó el colectivo de la revista.

### La discusión por la reforma de los programas en 1936

Durante la segunda mitad de la década del '20, el tema de los programas deja de tener la centralidad que había tenido con la “Reforma Rezzano”, hasta que a partir del año de 1931<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> En el número 1 del año 1931, en una nota de la sección editorial titulada “El plan y los programas de estudios”, se afirma: “Llevan ya muchos años de vigencia el plan y los programas de estudios actualmente usados en nuestras escuelas primarias. En su larga existencia han sido objeto de críticas diversas [...] siempre estériles e inocuas desde que aún no han logrado su propósito. Para nosotros, el plan y los programas no

el tema vuelve a discutirse cada vez con más fuerza, hasta que se logra la reforma en 1936. Probablemente esta reaparición del tema haya sido por una disputa por los programas que se implementaban en las escuelas -en muchos casos inspirados o directamente tomados de las propuestas de trabajo de la revista-, los cuales fueron vetados por el inspector técnico general Valentín Mestroni. Los siguientes párrafos se proponen reconstruir esa discusión.

En el número 6 también de 1931, en la sección “Informaciones y comentarios”, La Obra publicó la nota “Instrucciones técnicas para las escuelas de la capital”, en donde, se transcriben estas instrucciones, al pie de las cuales estaba la firma de Valentín Mestroni, Inspector Técnico General de la Capital. En el siguiente número, desde la editorial se ocuparon en más de una nota de contestar a esas instrucciones, que según La Obra, habían generado en las escuelas un clima adverso para el trabajo con los programas propuestos por la revista.

De hecho, en la sección La escuela en acción, apareció la nota “Cuáles programas pueden usarse”. En aquella nota afirmaban:

Transmitiendo las instrucciones del señor Inspector Técnico General, algunos seccionales han llegado a afirmar que los Programas de LA OBRA estaban terminantemente prohibidos, y que sólo podían usarse los ‘oficiales’ insertados en ‘el capítulo del Digesto intitulado **Programas**, (pág. 12 de la edición de 1925)’ [...]. Hace ya algunos años, los directores del Consejo Escolar Primero, bajo la dirección del entonces inspector don Juan Vignati, y con la anuencia del doctor José Rezzano, a la sazón Inspector General, resolvieron dar cumplimiento a esa obligación de desarrollar programas y lo hicieron con la participación de vicedirectores y maestros de grado, ajustándose estrictamente al sintético del Digesto y a las **disposiciones terminantes de la ley 1420**. (La Obra, tomo XI: 303)<sup>9</sup>.

Esos programas fueron editados por La Obra, teniendo una gran circulación en las escuelas, y esos eran los programas cuestionados, según decía La Obra, por el Inspector Técnico General y algunos Inspectores seccionales. Pero desde la redacción, se afirmaba que los

---

constituyen ciertamente el órgano esencial que ha de valorizar la acción de las aulas, pues por encima de ellos está la capacidad de los maestros encargados de aplicarlos. El éxito de la escuela depende más del magisterio que de los programas que regulan su tarea”. (La Obra, Tomo XI: 1)

<sup>9</sup> Nota: cada tomo de la revista representa un año de la misma (Tomo X, 1930, Tomo XI, 1931, Tomo XII, 1932, etc.)



programas se ajustan a las disposiciones vigentes, pudiendo aplicarse en todas las escuelas, respetando los temas propuestos tanto en el Digesto como en la Ley 1420.

El debate continuó con 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-<sup>10</sup>:

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 (La Obra, Tomo XI: 349)

En la situación de confrontación, el discurso de La Obra busca aliados, y los busca en donde mejor recepción tiene: entre los docentes.

El año 1932 es un año de cambios políticos a nivel nacional, y también en el CNE y en la gestión educativa de la Capital. En relación a la gestión del CNE, a principios de año La Obra anuncia, con palabras de elogio hacia su nuevo presidente, la asunción de las autoridades del CNE: el Dr. Ramón J. Cárcano reemplazó al Dr. Juan B. Terán<sup>11</sup>. Esta relación con el nuevo presidente se evidencia en la nota “Ideas y juicios promisorios” (La Obra, Tomo XII: 231), en el siguiente número, donde se muestra un gran optimismo luego de haberse concretado una entrevista en la que han “conversado largamente” con la nueva autoridad de CNE.

En el contexto de la gestión de la Capital, a principios de año se jubilaba Valentín Mestroni del cargo de Inspector General de Escuelas de la Capital. La Obra lo despide en una nota en donde destacan sus virtudes de “honestidad, rectitud de criterio y desinterés”, considerándolo un funcionario respetado y respetable, aunque reconocen diferencias de

---

<sup>10</sup> La crítica al inspector surge a partir de una nota crítica publicada en el mismo número (La Obra, Tomo XI: 334) donde una maestra cuestionaba un programa redactado por el inspector de su distrito, programa que había sido elaborado acatando las instrucciones de la Inspección General.

<sup>11</sup> Cárcano hará una breve presidencia, hasta que asuma el Ing. Octavio Pico el 23 de Noviembre de 1932. Para La Obra, “El presidente del nuevo Consejo es una de las figuras más prestigiosas de nuestros círculos políticos, sociales y universitarios. Ha desempeñado con brillo y singular distinción los más altos cargos públicos que aquellos escenarios ofrecen...” (La Obra, Tomo XII: 145).

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 llegará en Mayo con el ascenso del Sr. Julio Picarel<sup>12</sup>. En el número siguiente al que se anunció la noticia, la revista reproduce en la nota “Exhortación a los maestros”, las primeras palabras dirigidas por el nuevo Inspector hacia el magisterio.

En este caso, vemos cómo La Obra funciona como vehiculizador del discurso de la jerarquía educativa. Hay un apoyo a la nueva gestión, que se ve ratificado en la nota siguiente a la del discurso de Picarel, en la que se felicita a la decisión del CNE de ascender a J. Fernando Alvarado al cargo de Sub-Inspector General: “Si la jefatura Picarel-Alvarado asignada al cuerpo de inspectores se completa pronto [...] es indudable que la inspección técnica de nuestras escuelas recuperará –¡por fin!- la eficiencia de acción y el valor didáctico y moral que hace largo tiempo no tiene” (La Obra, Tomo XII: 331). En este caso, claramente el discurso apunta a generar una alianza con la propia jerarquía del sistema. La estrategia de esta alianza se hace palpable unos días más adelante, cuando los redactores de la revista proclaman la necesidad de reformar “nuestro sistema de enseñanza general y la propia didáctica que le anima y sustenta”. La revista parece convencida de poder fijar, o por lo menos influir, en el rumbo educativo<sup>13</sup>:

**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. (destacado propio) (La Obra, Tomo XII: 337).

---

<sup>12</sup> “Aceptada la renuncia del ex Inspector General interino, Sr. Jorge Guasch Leguizamón, el Consejo acaba de designar en su lugar, y con carácter de ascenso efectivo, al maestro que desde hace varios años ocupara la Sub inspección General, el Sr. F. Julio Picarel (La Obra, Tomo XII: 283).

<sup>13</sup> El vínculo con las autoridades educativas se verá reforzado hacia el final del año 1932, cuando La Obra publique en sus páginas la despedida a su director José Mas, que dejará su puesto por su ascenso a Inspector Técnico de la Capital (La Obra, Tomo XII: 569). Nuevamente, un sujeto perteneciente al “riñón” de la revista será un funcionario de importancia en el sistema.

Esta intención de promover una reforma del sistema de enseñanza se ve plasmada en las páginas de la revista al año siguiente. En efecto, en el devenir del año 1933<sup>14</sup> se irá incrementando la presión de la revista en ese sentido, y será prolífico en la discusión por los programas, con una fuerte demanda de parte de La Obra por implementar las modificaciones, y con discusiones con el Inspector Técnico General Julio Picarel.

En el Número 2, del 25 de Marzo, la editorial lleva por título “La reforma didáctica”, y se afirma que “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”. 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” (La Obra, Tomo XII: 49). Las nuevas disposiciones están constituidas por la Primera y la Segunda Circular de la Inspección General, que La Obra transcribe integralmente. En ellas

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 y los recursos técnicos para su provecho efectivo. (La Obra, Tomo XIII: 93)

Hábilmente, el nuevo Inspector Técnico no prohíbe una acción que de hecho se ejercía entre los docentes, asumiendo que los contenidos deben “corresponderse con la orientación actual de la enseñanza”, sino que se propone regularla, planteando que las innovaciones debían ser “elevadas a la Superioridad” (superioridad es sinónimo de inspección) y

---

<sup>14</sup> El año había comenzado con un “Magnífico y promisorio espectáculo”: los “cursos sobre escuela activa dictados durante las últimas vacaciones en la sala magna de la Facultad de Filosofía y Letras, los que fueron organizados por el Comité de la Sección Argentina de la Liga Internacional de la Nueva Educación”, a cargo de José Rezzano – participaron además de Rezzano, Juan Cassani, Clotilde Guillén de Rezzano, Oscar Tolosa, Juan Mantovani, José Mas, Salvador Aloise. Según la revista, concurrieron más de 600 maestros de todo el país. (La Obra, Tomo XIII: 1). Además, fines de 1932 se produjo el cambio de autoridades en el CNE, y en este número La Obra publica el discurso de asunción del nuevo presidente, Ing. Octavio Pico, con el que se muestran de acuerdo en términos generales, excepto por el énfasis de Pico al destacar como contenido educativo relevante los ejercicios militares presentes en la ley 1420.

debidamente justificadas, en un claro intento de incorporar “ordenadamente” las innovaciones provenientes del escolanovismo, pedagogía en clara expansión para la época. La respuesta de La Obra no se demoró. Si bien para el colectivo “toda la dificultad estriba en convenir qué debemos entender por ‘sistema educacional’ nuevo [...] los maestros ansiosos de renovación tendrán ahora, con esta segunda circular de la Inspección General, oportunidad para desarrollar en el aula una labor orgánica que satisfaga su justo anhelo” (La Obra, Tomo XIII: 94-95).

Las circulares del Inspector General generaron controversia en algunos inspectores de distrito, directores y maestros que según La Obra rechazaban el cambio: “se dice y se repite abundantemente en todas partes que las últimas instrucciones de la Inspección General son demoledoras; que encierran innovaciones perniciosas; que cada maestro, en adelante, podrá hacer cuanto se le antoje” (La Obra, Tomo XIII: 105). Frente a esta situación, revista hará una operación en la que, por un lado, legitima las reformas escolares como una situación “normal” en diversos países, y por otro lado, intentará marcar las continuidades y las rupturas con las propuestas didácticas anteriores en nuestro país, continuidades que garantizan su legitimidad –y hasta legalidad, invocando la ley 1420-, y rupturas justificadas en la necesidad del movimiento reformador, y que ese movimiento sea impulsado por parte del estado:

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 responder a cualquier sugestión. Los maestros estamos esperando la palabra de nuestras autoridades. (La Obra, Tomo XIII: 145)

Y por si quedaran dudas de que dentro de la “continuidad legal”, las circulares del Inspector General implicaban para La Obra un importante cambio, la revista contesta que “sin embargo no es lo mismo”:

Contra la opinión del propio señor Inspector Técnico General de la Capital, repetimos el título de este suelto: Y sin embargo no es lo mismo...No es lo mismo que antes, porque del texto escrito de las circulares surge otra cosa; porque aunque en ellas se reediten las instrucciones de Bavio, esas instrucciones no se cumplen hoy en nuestras escuelas [...] No maestro, no es lo mismo. Es algo nuevo, que también puede serlo la valoración de cosas olvidadas; es un nuevo espíritu, que usted

debe esforzarse por alcanzar, espíritu profundamente argentino y profundamente humano; es una nueva era para nuestra escuela. (La Obra, Tomo XIII: 146)

El año transcurrió con las pulseadas por lograr imponer las modificaciones en los programas. La renovación de los cargos en el Consejo Nacional de Educación (Presidencia de Octavio Pico) seguramente dio aire a las discusiones, presentándose un aliado de La Obra –José Rezzano era Vocal del CNE- en un puesto jerárquico.

La revista continuará todo el año propiciando la renovación escolar, y el otro hecho que se destacará como significativo es la aparición de “Los programas del Consejo Escolar XX”, una iniciativa focalizada en un Consejo Escolar en particular que avanzaba en una propuesta de implementación de nuevos programas escolares, tal como años antes había ocurrido en el Consejo Escolar 1° con la Reforma Rezzano:

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

En el resto de los números<sup>15</sup>, La Obra seguirá promoviendo la renovación escolar de la escuela activa, y en el último número del año se publicarán los programas del Consejo Escolar XX.

Los tiempos burocráticos y administrativos vuelven a influir en los tiempos de la discusión político-pedagógica cuando, en los inicios del año 1934, se anuncia 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, un tiempo demasiado breve para La Obra, que afirma que “esta circunstancia 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, Tomo XIV: 42). Quedaba de esta manera la renovación escolar propiciada por Picarel como el “recuerdo de una plausible intención renovadora”

---

<sup>15</sup> En la última referencia en el año al tema de la reforma de los programas, la Inspección General de la Capital parece haber retrocedido en la propuesta de reforma, ya que se hace llegar a las escuelas los programas oficiales vigentes, que habían sido sancionados durante la presidencia del CNE de Ramos Mejía.

que no pudo ser concretada. Un tono similar tendrá el año 1935, con una menor intensidad en las discusiones públicas. Entre las razones, tiene que ver el hecho de que la Inspección Técnica General tenía varios cargos vacantes, y los cargos se completaron recién con una resolución del CNE del 12 de abril de 1935. Entre otros ascensos, tomaba el cargo de Sub-Inspector Técnico General José Continanza, anterior Inspector Seccional del Distrito Escolar 13°.

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

En relación a esto, en el último número del año, La Obra 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”, y realizaba comparaciones con procesos de reforma en países de la región como Brasil y Ecuador:

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, Tomo XV: 721).

En 1936 termina su labor la Comisión Técnica, haciendo pública su propuesta de programas escolares. En principio, hay optimismo con el movimiento renovador, aunque no dejarán de realizar comentarios y críticas. Un claro ejemplo de ese optimismo es la editorial del número 2 titulada “Los nuevos programas”, donde decían que

La aprobación de los nuevos programas oficiales tiene, a nuestro juicio, una significación que conviene destacar. En primer término, señalan la iniciación de una nueva era para la escuela argentina y un paso decisivo en el sentido de la renovación total. [...] Y significa, por último, para

nosotros, el triunfo de nuestra prédica de largos años, tanto en el sentido general de una reforma, cuanto en la manera como habría de concretarse, puesto 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, Tomo XVI: 49).

La revista se atribuye la iniciativa y la influencia en la renovación didáctica que acababa de sancionar oficialmente el CNE. El tono optimista sigue elevándose unas páginas más adelante del mismo número, con el trabajo titulado “Los nuevos programas para las escuelas comunes de la Capital: cómo se gesta una reforma”

La reforma que imponen esos nuevos programas en el trabajo de las escuelas ha venido gestándose en la manera que caracteriza a todo movimiento renovador de eficacia incontrastable, esto es, ‘de abajo hacia arriba’. Han sido los propios maestros –primero, unos cuantos; luego, a poco andar, muchísimos- quienes comenzaron a realizar esa renovación dentro de su taller particular (La Obra, Tomo XVI: 89)

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

Luego de atribuirse la gestación de la iniciativa, la revista comenzaba a sugerir la idea de la “modificación de los programas”, aclarando la condición de ser programas que están “en ensayo”:

lo que los programas oficiales en ensayo tienen de fundamental coinciden exactamente con algunos aspectos de esa doctrina [*aclaración: se refiere a la doctrina plasmada en la sección didáctica de la revista*]. Aun cuando esa forma de encarar el trabajo significa una renovación, en rigor de verdad no se abandonan los carriles tradicionales de nuestra escuela ni se la lanza por senderos exóticos y desconocidos. (La Obra, Tomo XVI: 385).

Tal como en las discusiones por las instrucciones de la Inspección Técnica de la Capital, aquí también los programas presentan, según La Obra, una gran cantidad de elementos que

los siguen vinculando a una forma educativa “tradicional”, argumento que utilizaban en ese momento para defender las innovaciones, especificando la presencia de elementos tradicionales y afirmando que la renovación no era tanta como se decía. Uno de los causantes de mantener las formas tradicionales tiene que ver con el “horario exiguo”, con la escasez de tiempo, además de denunciar una “lujuriosa frondosidad”<sup>16</sup>. Pero había más críticas: “lo que aprobamos y aplaudimos es el sistema didáctico de los nuevos programas, no el contenido de conocimiento ni de actividades que ellos establecen.” (La Obra, *ibid*).

La revista vuelve a interpelar a la comisión, e intenta 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”. Ellos lo harían afirmando que

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

Impacta la firmeza de estas líneas, pocas veces visto en una revista con una línea editorial bastante amplia, que siempre intentó mantener consensos. Esa intransigencia es la que nos lleva a pensar en un clima álgido del debate pedagógico.

Para cerrar, veamos la nota del año 1938 de la sección La escuela en acción “A nuevos conceptos, nueva técnica”. Como se puede ver, es destacable cómo La Obra realiza una operación por la cual se atribuye la reforma de los programas como una victoria propia:

Hemos tenido la suerte, que no nos envanece pero que sí nos halaga, de hacer triunfar nuestras ideas, las que se abrieron camino y obtuvieron consagración definitiva, no por la única razón de su vigor y

---

<sup>16</sup> Ya en 1887, otro Inspector Técnico, Juan M. de Vedia, planteó la necesidad de reformar los planes y programas para “robustecer la nacionalidad”, sino también para liberarlos del “inmenso recargo de asignaturas” (Bertoni, L. (2001) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Bs. As: FCE.; citado en Teobaldo, *Op. Cit.*).



su acierto, sino por lo que ellas traducían de la capacidad del magisterio para el pensamiento y la acción. Porque esas ideas hoy triunfantes y consagradas en la vida de nuestras aulas fueron y son las de los maestros que, estudiando y ensayando diariamente, estaban y están todavía creando el sistema educativo que con el andar del tiempo llegará a ser propio y particular de la escuela argentina. (La Obra, Tomo XVIII: 9).

## Conclusiones

Para comenzar estas últimas líneas, propongo dos posibles preguntas, entre muchas otras, que surgen al pensar en las relaciones y las disputas generadas con este proceso de reforma al interior del campo pedagógico.: ¿Cómo habría atravesado la situación el CNE y las Inspecciones encargadas de aplicar la reforma? ¿Hasta qué punto la revista generaría una escisión al interior del campo pedagógico?.

La intención de este trabajo fue poner en un primer plano un hecho de la historia de la educación argentina que desde una perspectiva macro posiblemente no represente un acontecimiento trascendente para el sistema educativo. Quizás, poco haya cambiado antes y después del año 1936. Las ideas con las que la Historia de la Educación ha pensado este período se corroboran en el trabajo con las fuentes, como la fuerte centralización de la iniciativa estatal, o el avance cada vez más significativo de los contenidos nacionalista en la educación. Sin embargo, considero que la focalización en los hechos desarrollados en este trabajo complejiza esas ideas, agregando nuevos elementos a esas conceptualizaciones. El debate por la reforma de los programas de 1936 y su antecedente en la “Reforma Rezzano” son una muestra para pensar la situación del campo pedagógico en la Argentina, de donde se derivan múltiples aristas a analizar.

La renovación de la historiografía de la educación argentina en tiempos de post-dictadura se nutre de planteos teóricos a partir de los cuales los sujetos adquieren una dimensión que había sido subestimada por el predominio teórico de las estructuras, las grandes ideas, los personajes ilustres y los grandes pedagogos (Puiggrós, 1990<sup>17</sup>; Arata y Southwell, 2011<sup>18</sup>).

---

<sup>17</sup> Puiggrós, Adriana (1990) *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Bs. As. Ed. Galerna.

<sup>18</sup> Arata, Nicolás y Southwell, Myriam (2014) *Itinerarios de la historiografía educativa en Latinoamérica a comienzos del siglo XXI*, en Arata, Nicolás y Southwell, Myriam (comps.): *Pasado, presente y futuro de la historia de la educación. Un balance historiográfico*. La plata, UNIPE.

Desde una perspectiva historiográfica también renovada, Suasnábar y Palamidessi plantean que una de las raíces de la constitución del campo de producción de conocimientos en educación fue el campo burocrático estatal (2006)<sup>19</sup>. Podemos pensar esa instancia de la burocracia estatal como una de las superficies en las que los sujetos anónimos bajo los grandes relatos historiográficos adquieren identidad<sup>20</sup>.

En este punto quizás sea pertinente traer un concepto acuñado desde las teorías que piensan al estado, el concepto de saberes del estado. Este concepto remite al proceso de modernización del estado argentino en la primera mitad del siglo XX, y hace referencia al conocimiento social constituido como saber experto, especialmente en relación a las políticas sociales del estado, que son al mismo tiempo demandados y constituidos por el estado. Uno de los ejes centrales de esta conceptualización es la relación entre las élites estatales que detentan el saber experto, y el estado (Plotkin – Zimmermann, 2012)<sup>21</sup>. Una posible línea de indagación, en este sentido, sería pensar hasta qué punto los inspectores se convirtieron en funcionarios que poseían un “saber experto”, saber que contenía un fuerte componente práctico, por el trabajo cotidiano de los inspectores en el sistema. Esta cuestión se vuelve más interesante si pensamos en la “cualidad transnacional” (*Ibid*: 20) que caracterizan estos saberes, especialmente si tenemos en cuenta las redes internacionales a las que pertenecían los docentes agrupados en La Obra.

En este sentido, podríamos preguntarnos sobre la relevancia que tuvieron sujetos como los inspectores escolares en la construcción del campo pedagógico, como parte de una burocracia estatal la cual, según pude verse en este trabajo, no era homogénea. Y además, era una burocracia que, por lo menos durante el período presentado, generaba

---

<sup>19</sup> Suasnábar, Claudio, & Palamidessi, Mariano. (2006). El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa. *Historia de la educación - anuario*, 7, 16-40. Recuperado en 24 de mayo de 2017, de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2313-92772006000100002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772006000100002&lng=es&tlng=es).

<sup>20</sup> Por cuestiones de espacio se hace imposible abrir más diálogos. Sin embargo, considero que en este trabajo no puede dejar de estar mencionada la idea de Martín Legarralde sobre los núcleos conformados por la producción de los inspectores, como informes y publicaciones, “se produjo la consolidación de un campo de producción de un saber pedagógico en la Argentina”.

<sup>21</sup> Ben Plotkin, Mariano y Zimmermann, Eduardo (2012) Los saberes del estado, Bs. As, Ed. Edhasa.

agrupamientos por fuera de las instituciones estatales, como es el caso de la revista La Obra. Aquí podemos identificar otra arista, relacionada con la dicotomía estado/sociedad civil. La historia del sistema podría pensarse recorriendo esa dicotomía, desde el período fundacional hasta la actualidad, enfocada principalmente al tema de la gestión y el gobierno del sistema educativo. Retomando la concepción sarmientina, deudora del liberalismo decimonónico norteamericano, la sociedad civil debía tener un fuerte protagonismo en la gestión y administración de la educación. Sabemos que en la consolidación del sistema, ese pretendido protagonismo de la sociedad fue reemplazado por un estado muy activo en materia educativa que tendió a centralizar las iniciativas y el gobierno escolar. Frente al consenso historiográfico que acuerda esta conceptualización para el gobierno y la gestión del sistema, podríamos preguntarnos cómo opera esta división estado/sociedad civil en el proceso de construcción del campo de la pedagogía, y qué papel jugaron emprendimientos “privados”, como la revista La Obra, u otros emprendimientos, como las editoriales, encargadas de publicar no sólo los libros que se utilizaban en las escuelas, sino también la bibliografía que leían los docentes en formación, en los profesorados, y los docentes formados que quisieran profundizar sus conocimientos pedagógicos.

Por otro lado, si sólo miráramos el proceso de discusión por los programas desde el tema del nacionalismo y la educación, quedarían de lado cuestiones que quizás puedan significar un aporte al análisis del proceso de construcción y consolidación del campo pedagógico. Al analizar el devenir de la educación como una evolución hacia un nacionalismo autoritario, entre la presidencia de Ramos Mejía en el CNE y la década de 1930, Carlos Escudé define al pensamiento del inspector Julio Picarel de la siguiente manera: “no es sino una reformulación que había inspirado a la gestión de Ramos Mejía, igualmente patrioter, adoctrinador y dogmático, pero con algunos matices menores de tono más universal y menos agresivo, la ‘libertad’ consistía en ser esclavo de la patria, a la que el individuo estaba totalmente subordinado” (Escudé, 1990: 78)<sup>22</sup>. Trabajar con fuentes que no son solamente las oficiales, como El Monitor de la Educación, nos permite matizar ideas como las de un autoritarismo reinante en el CNE. Sin intención de profundizar un debate sobre la política del CNE en el período, en este trabajo se intentaron resaltar los matices, mostrando

---

<sup>22</sup> Escudé, Carlos (1990) El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología. Bs. As. Ed. Tesis.

que no toda la política educativa era un fiel reflejo de las órdenes de la jerarquía del sistema.

Para cerrar esta ponencia, en la que el eje estuvo puesto en el campo pedagógico como campo intelectual, retomamos a Pierre Bourdieu, pensador que sustenta con su teoría muchos de los planteos aquí presentados, para dejar planteada una última hipótesis. Remitiéndonos a la definición tradicional del campo científico como campo en que los agentes e instituciones disputan por la legitimidad de su saber y por la legitimidad de la distribución del capital simbólico, podemos pensar a los inspectores y los docentes nucleados en La Obra como agentes de un campo pedagógico que disputaron por imponer un determinado capital simbólico, como pudo verse en la disputa por la reforma de los programas concretada en 1936.

## Bibliografía

Altamirano, Carlos. 2005. *Para un programa de historia intelectual y otros ensayos*. Bs. As: Siglo XXI

2006. *Intelectuales. Notas de investigación*. Bogotá, Norma.

Altamirano, Carlos y Sarlo, Beatriz. 1983. *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*. Bs. As.: CEAL.

Bertoni, L. (2001) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Bs. As: FCE.

Bourdieu, Pierre. 1994. “El campo científico”. *Redes. Revista de Estudios Sociales de la Ciencia*. Vol. 1, N° 2, 131-160.

Carli, Sandra. 2014. “La historia de la educación en la Argentina en el escenario global: comunidades interpretativas, historia del presente y experiencia intelectual”, en Arata, Nicolás y Southwell, Myriam (comps.): *Pasado, presente y futuro de la historia de la educación. Un balance historiográfico*. La plata, UNIPE.

Escolano Benito, Agustín. 2008. La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico en la historiografía de la escuela. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, Junio, 131-146.

Escudé, Carlos. 1990. *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*. Bs. As. Ed. Tesis.

Finocchio, Silvia. 2009. *La escuela en la historia argentina*. Bs. As: Edhasa.

Fiorucci, Flavia. 2011. *Intelectuales y peronismo, 1945-1955*. Bs. As: Biblos.

Frechtel, Ignacio. 2014. “‘El gusto de hacer’. Escuela Nueva y taylorismo en la Reforma Rezzano (1918-1936)” en Pineau (dir.) *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. Bs. As: Teseo.

2013. La impronta taylorista en la filosofía de la educación escolanovista argentina: el caso de la “Reforma Rezzano” (1918-1925). Ponencia presentada en el II Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación. Uruguay, Montevideo, Un de la Rep. Marzo 2013.

Gvirtz, Silvina. 1999. *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930 y 1970)*, Buenos Aires, Eudeba-FFYL-UBA.

Legarralde, Martín.. 2007. “La formación de la burocracia educativa en la Argentina. Los inspectores nacionales y el proceso de escolarización (1871 – 1910)”. Tesis de Maestría. Flacso.

Narodowski, Mariano. 1994. *La expansión lancasteriana en Iberoamérica. El caso de Buenos Aires* en Anuario IEHS n. 9, Tandil, Universidad Nacional del Centro.

1996. “Silencios y márgenes. La Escuela Nueva en la historiografía educacional argentina”, en Gvirtz, Silvina. *Escuela nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*. Ed. Miño y Dávila, Bs. As.

Plotkin, Mariano y Zimmermann, Eduardo (Comps.). 2012. *Los saberes del Estado*, Bs. As: Edhasa.

Sigal, Silvia. 2002. *Intelectuales y poder en Argentina. La década del sesenta*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Southwell, Myriam. 2014. “Cultura popular y trabajo docente: exploraciones sobre la legitimación estética de la Nación argentina de entreguerras” en Pineau (dir.) *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. Buenos Aires: Teseo.

Teobaldo, Mirta. 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.

#### Fuentes Primarias

Revista La Obra

Rezzano, José (1921) La organización del trabajo escolar de acuerdo a nuevos principios.  
La Obra, Año 1, Ns° 9, 10, 11, 12.