

# *La renovación pedagógica en Argentina, 1910-1936. Sujetos e ideas en la recepción y circulación de la escuela nueva.*

*Frechtel, Ignacio. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Buenos Aires, Argentina. [ignaciojf@yahoo.com](mailto:ignaciojf@yahoo.com)*

---

*Eje 1 - Problemas filosóficos, históricos y epistemológicos en educación. Tipo de trabajo: ponencia.*

---

» *Palabras Clave: Escuela Nueva, Inspectores, Revista La Obra, Circulación y Recepción.*

## » **Resumen**

La presente ponencia apunta a revisar la presencia de la escuela nueva en la educación argentina a principios del siglo XX, a partir de la recepción y circulación de sus ideas pedagógicas. Al analizar la figura del Inspector Técnico General de la Capital y los procesos de reforma de los programas escolares de la educación primaria encabezados por estos actores, pueden verse los distintos niveles de apropiación de las ideas pedagógicas renovadoras a nivel tanto individual como colectivo, y en distintas instancias institucionales (escuelas normales, primarias, universidad). Para indagar sobre las formas de construcción de una identidad colectiva y de posicionamiento dentro del campo pedagógico, se analizan a la revista La Obra como principal herramienta para la difusión de las ideas de la escuela nueva. Este caso muestra cómo una asociación de docentes, surgida del entorno del normalismo, generó una instancia de formación de consensos y promoción de iniciativas y experiencias renovadoras. De esta manera, poniendo en relación sujetos, instituciones e ideas en circulación, se apunta a generar nuevas perspectivas que den cuenta de la presencia del movimiento de la escuela nueva en la historia de la educación en Argentina.

## > **Introducción**

La presente ponencia se propone plantear una serie de ideas e interrogantes en torno a la renovación pedagógica en Argentina en las primeras décadas del siglo XX, desde la identificación de sujetos, instituciones y propuestas editoriales a través de los cuales las pedagogías renovadoras entraron en circulación.

La historiografía educativa argentina ha tenido una impronta en la que el componente político ha sido determinante. Desde esas perspectivas, se construyeron hipótesis y periodizaciones a partir de las cuales las ideas del movimiento de la escuela nueva tuvieron un peso relativo diluido, en contraste con la fuerte presencia del sistema educativo nacional en su misión nacionalizadora.

De la mano de una historia intelectual renovada, parte del giro cultural de la disciplina, historiadores e historiadoras ampliaron la mirada sobre lo que tradicionalmente se consideraba como “intelectuales”. De esta manera, adquieren relevancia personajes “menores”, segundas líneas y funcionarios del estado, en una historia de las ideas que ya no está monopolizada por las “grandes figuras”, en general una historia con un fuerte sesgo político. Partiendo de pensadores como Raymond Williams (1982) y sus desarrollos sobre los “productores culturales”, en el plano local autores como Carlos Altamirano (2006) se han hecho eco de estas ideas a partir de sus trabajos sobre historia argentina. La historia de la educación no ha sido ajena a estos desarrollos. Por poner un ejemplo reciente, Fiorucci y Rodríguez (2018) han compilado un trabajo sobre “intelectuales de la educación y el estado”, una muestra de los desarrollos que estas perspectivas teóricas vienen teniendo en el campo que se suma a los aportes de historiadores de la educación como Sandra Carli y Claudio Suasnabar, que vinculan al campo educativo con los desarrollos sobre los agentes del estado como técnicos y expertos productores de saberes (Plotkin y Zimmermann, 2012) y la historiografía reciente sobre historia intelectual.

Considero necesario realizar la siguiente aclaración respecto del concepto de *renovación pedagógica* en función de las ideas que se ponen en discusión en este trabajo. Si bien podría afirmarse que existe un consenso en denominar estos movimientos como “escuela nueva”<sup>1</sup>,

---

1 Según del Pozo Andrés, “con este término estamos definiendo un movimiento muy complejo, que se inició hacia 1875 y desbordó los límites impuestos por las fronteras geográficas, despertando interés en los puntos más lejanos del panorama mundial, que permitió el fortalecimiento de una conciencia educativa global y la internacionalización de los problemas pedagógicos, si bien también pretendió aplicar sus logros en los sistemas educativos nacionales, y que presenta una diversidad de instituciones, ideas e innovaciones prácticas verdaderamente enriquecedora, aunque sin perder de vista el logro de lo que fue su fin último y universal: la transformación radical de la realidad escolar”

pueden también aparecer como equivalentes los términos “escuela activa” o “escuela del trabajo”, dependiendo de quién utilice el término o de qué tradición provenga. Por eso, me parece pertinente utilizar la idea de renovación pedagógica, la cual permite ubicar a la escuela nueva como parte de un proceso de reforma que es inherente a la pedagogía. Si bien es algo que excede los límites de este trabajo, considero que es una tarea necesaria la de poner en perspectiva a los movimientos de la escuela nueva dentro de la historia de la pedagogía, en una línea que indague sobre las continuidades entre las propuestas de reforma de esos movimientos con el contexto de reforma religiosa europea en donde se sitúan los orígenes de la pedagogía en tanto disciplina moderna<sup>2</sup>.

En síntesis, a partir del análisis de la figura de los Inspectores Técnicos Generales del CNE y el proceso de reforma de programas escolares para la educación primaria, este trabajo se propone mostrar la presencia de ideas renovadoras y de la escuela nueva en los debates pedagógicos de las primeras décadas del siglo XX en Argentina.

### › ***La periodización como hipótesis***

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 sentido, si podemos identificar una historiografía clásica según la cual el ámbito de lo educativo estaba en una situación de subordinación en relación a las dimensiones recién mencionadas, las perspectivas renovadas de la historia de la educación proponen indagaciones en donde la especificidad de lo educativo requiere de temporalidades propias, que pueden coincidir con las temporalidades de las otras dimensiones tanto como presentar caracteres propios.

Como afirma Lidia Rodríguez, “[u]na 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).

---

(2002: 189). Vale aclarar que, quizás por provenir la cita de un libro concebido en Europa, no se explicita que los puntos “más lejanos” son en relación a ese continente, en el cual efectivamente la idea de escuela nueva tuvo sus primeras acepciones.

<sup>2</sup> Alicia Camillioni (2016) ha publicado recientemente el trabajo “Leer a Comenio. Su tiempo y su didáctica” en el que aparece profusamente documentado el contexto de reforma por el que atravesaba Europa y la influencia de los movimientos culturales y religiosos en el pensamiento del pedagogo Checo.

En este sentido, si bien los años de 1916 y 1930 son de gran importancia a la hora de pensar una contextualización política del período planteado, considerando el inicio y el fin del primer ciclo de gobiernos elegidos por el mandato popular en Argentina, la temporalidad del sistema educativo me llevó a considerar un período de tiempo iniciado en el año 1910, hasta el año 1936, dos fechas que no coinciden estrictamente con acontecimientos políticos. La razón para su elección tiene que ver con dos programas escolares sancionados por el Consejo Nacional de Educación, uno en 1910 y el otro en 1936, y los procesos alrededor de la sanción de esos programas.

Sintéticamente, el interés se enfoca en realizar un recorrido desde el momento en el que surgieron los programas para las escuelas primarias de la Capital de 1910, caracterizado por una avanzada de las posiciones normalizadoras y nacionalizantes (ejemplificadas por la figura de José María Ramos Mejía en la presidencia del CNE) y el proceso de reforma que recogía las posiciones pedagógicas renovadoras, a partir del cual se sancionaron los programas de 1936. Los nuevos programas fueron en principio para las escuelas de la Capital, y luego extendidos hacia las demás escuelas del país dependientes del CNE un año más tarde, en 1937.

Poniendo el foco en los procesos de sanción de ambos programas, surgen algunos elementos sobre los que me parece importante detenerme, y que tiene que ver con las instancias de producción tanto de las ideas pedagógicas como de las decisiones de política educativa. En este sentido, me parece relevante destacar la figura del Inspector Técnico General de la Capital como una instancia clave en el proceso de sanción de los programas, y a partir de la cual se pueden dimensionar las articulaciones, influencias, negociaciones y consensos. Esta figura, escasamente reconstruida en la historiografía educativa, estuvo encarnada por figuras como Pablo Pizzurno, Ernesto Bavio y José Rezzano, referentes del mundo de la pedagogía de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, vinculados los tres con la implementación de programas escolares para escuelas primarias.

### › ***Sujetos e instituciones en el proceso de renovación***

La del Inspector Técnico General era una figura particular, con caracteres propios. Si bien cumplía funciones políticas en tanto coordinación de inspectores seccionales, era un cargo que no tenía una designación política directa, como el presidente del CNE, sino que implicaba una carrera de ascenso a través del escalafón del sistema educativo, en una negociación con el poder político. Por esto, la figura del inspector general estaba asociada a los centros de difusión del pensamiento pedagógico, las escuelas normales.

En el caso de los inspectores, autoras como Mirta Teobaldo dan cuenta de una relación compleja de estos funcionarios con la conducción política del sistema, encabezada por el CNE. Como afirma la autora, los inspectores muchas veces implementaron prácticas alternativas a la política

del CNE, debido “a que en el seno mismo del Consejo, a pesar de la aparente homogeneidad de su política, existieron intersticios que posibilitaron la aparición de acciones alternativas y de políticas emergentes” (Teobaldo, 2011, p. 17). Me interesa destacar esto último, la idea de lo alternativo y lo emergente, que la autora ubica en los mismos inicios de la conformación del sistema educativo, en la figura de inspectores como Raúl B. Díaz. De esta manera,

se fue construyendo, desde la génesis misma del campo, un perfil asociado no sólo a la acción burocrática –gestora de la normativa y vigilante de su cumplimiento- sino también un saber técnico provisto por la ciencia pedagógica. En ese sentido, fueron intelectuales y especialistas los que intervinieron en la gestación de la Inspección y, si bien es cierto que la misma ciencia positiva marcó estrictamente los pasos a seguir, fueron ellos quienes, frente a los retos de la difícil y desconocida realidad de los lejanos Territorios Nacionales, se atrevieron a desafiar y revisar las normas, creando otras, acordes a las necesidades del contexto. El proyecto civilizador y modernizador de la escuela nacional dejaba entonces intersticios por donde filtrar acciones alternativas a la política hegemónica, generalmente en manos de estos intelectuales (Ibid, p. 105).

La hipótesis que quiero poner en discusión retoma este rol de los inspectores como agentes intelectuales con cierto grado de autonomía respecto de la conducción política del sistema, para plantear que en un contexto global de circulación de ideas pedagógicas renovadoras, y junto con otros agentes como directores escolares y maestros, se conformaron grupos de sociabilidad intelectual desde los que se adoptaron esas ideas renovadoras.

En particular, según la periodización mencionada, me interesa plantear una secuencia de tres inspectores técnicos generales: Pablo Pizzurno, Ernesto Bavio y José Rezzano, quienes desde su rol en la inspección técnica implementaron modificaciones en los programas escolares.

En la figura de Pablo Pizzurno (1865-1940) se combinó tanto una permeabilidad a las ideas pedagógicas renovadoras como una función jerárquica en el sistema (Pineau, 2013), que lo llevó por ejemplo a implementar métodos de educación manual en la escuela normal. Como inspector general, desarrolló programas escolares para la educación primaria de la Capital Federal en 1910, proyecto por el que confrontó con el entonces presidente del Consejo Nacional de Educación, José María Ramos Mejía y por el que luego renunciaría. La impronta nacionalizante de Ramos Mejía requería programas que avanzaran en la nacionalización de la educación, la cual no entraba dentro de los planteos más liberales del inspector. Por la renuncia de este último, quien lo reemplazó en el cargo fue Ernesto Bavio, a quien Ramos solicita la elaboración e implementación de nuevos programas.

Era el momento de la “restauración nacionalista” (Rojas, 2011 [1909]) y del “espíritu de la educación” (Bunge, 1901), en donde el sistema educativo estaba al servicio del proceso de “argentinización a rajatabla” (Gagliano, 1991). Bavio era un personaje mucho más proclive a esas circunstancias. Expresándose sobre los programas que él se encargaría de implementar, afirmaba que

Es atendiendo al concepto moderno de la enseñanza y a las grandes exigencias de nuestro país en tal sentido, que se ha puesto en primer término en el nuevo Plan de Estudios y en los programas correlativos para las escuelas primarias de la Capital y para las de aplicación anexas a los institutos normales, la *educación moral*, con marcada preeminencia sobre los otros dos aspectos de la enseñanza: sobre la educación intelectual y la física. Y la fórmula que sintetiza el concepto de la educación moral es ésta: Despertar y fortalecer los sentimientos generosos, reprimir las inclinaciones peligrosas, cultivar la conciencia del niño y formar hábitos de conducta moral (Bavio, 1911, p. 13).

Como se ve, la impronta fuertemente moralizante del normalismo prevalece en este discurso pedagógico al servicio del objetivo principal de nacionalizar a las masas de inmigrantes. Hay un mínimo piso de respeto sobre esa alteridad que implica la presencia de la inmigración, pero siempre bajo la condición de que sea una alteridad que se someta al proceso de nacionalización y adopción de la nacionalidad argentina. Es una demanda de sometimiento a la autoridad estatal y de adopción de la identidad local.

Si bien en ambos hay una marca de origen en las instituciones normales, Ernesto Bavio (1860-1916) manifestaba un claro alineamiento con las posiciones que entendían a la educación como una herramienta principalmente nacionalizadora, mientras que Pizzurno presentaba posiciones más liberales. Generacionalmente, ambos comparten el mismo período e incluso un mismo origen social, pero entre los elementos que los diferencian no deben dejar de mencionarse los orígenes geográficos: Pizzurno era porteño y había estudiado en la Escuela Normal de la Capital, mientras que Bavio, entrerriano, se formó en la Escuela Normal de Paraná.

El año 1916 representó un punto de inflexión en la historia política argentina al ser la primera elección presidencial realizada luego de la reforma electoral que estableció un voto universal, secreto y obligatorio. Si bien es importante advertir que la esfera de la educación no necesariamente recoge los fenómenos que ocurren en otros ámbitos, como el político, el social o el económico, no se puede negar el impacto que la transformación ocurrida en 1916 tuvo, en este caso en la educación. A partir de este nuevo clima social y político, expresiones que ya venían articulándose en el campo pedagógico, encontraron la posibilidad de manifestarse, e inclusive, desarrollar proyectos pedagógicos propios.

Según Graciela Montaldo,

Yrigoyen y la "chusma radical" modificaron el sistema de fuerzas políticas, desequilibraron el arcaico sistema de valores sociales y rompieron un orden en que la mera presencia de nuevos sujetos sociales y prácticas políticas quebró las certezas de la oligarquía en proceso de retracción. Si bien la mayoría de las cosas continuaron como hasta entonces y en general no se percibían importantes modificaciones en los aspectos económicos y políticos, el cambio va a ser la característica de todas las producciones culturales del período que supieron servirse de la nueva atmósfera que reinaba en el país [...] (1989, p. 26)

Posiciones como las que representaba Pizzurno en los inicios del siglo XX no encontraron la posibilidad de expresarse a nivel oficial, como lo muestra la disputa con Ramos Mejía. El ciclo de la república conservadora requería una acción nacionalizante, por lo que la sanción de los programas encargados por Ramos a Bavio revestía ese carácter. El cambio del ciclo social y

político en 1916, fue un factor que viabilizó la manifestación de otras orientaciones, como la que se expresó con la Reforma Rezzano.

La Reforma Rezzano fue una propuesta de programas escolares que se aplicó en el Distrito Escolar 1° de la Capital Federal hacia el año 1918. Luego, esos programas circularon como propuesta didáctica para el trabajo en el aula difundidos por la revista La Obra, generando consensos para iniciar un debate sobre los programas de las escuelas primarias nacionales hacia la década de 1930 que concluiría en la reforma de programas del año 1936.

Los datos biográficos de José Rezzano (1877-1960) lo ubican, al igual que los anteriores inspectores técnicos generales de la capital, en una trayectoria normalista que, como en Pizzurno, se inicia en la Escuela Normal Superior número dos de la Capital. Si bien es una biografía que requiere de mayores indagaciones -al igual que la de Bavio-, puede afirmarse que Rezzano se caracterizó por ser uno de los más destacados representantes, junto con su esposa Clotilde Guillén, de la escuela nueva en Argentina. Además de ser el impulsor de la reforma que lleva su nombre, es importante destacar su rol en la prensa pedagógica, como director de la revista La Obra, de inspiración plenamente escolanovista. Rezzano además era el representante local de la Liga Internacional para la Nueva Educación, lo cual lo ubicaba como nexo con referentes de esas corrientes pedagógicas en distintas partes del mundo<sup>3</sup>.

Si entendemos al campo de la pedagogía como una parte del mundo cultural, es posible afirmar que ella también fue impactada por las modificaciones surgidas a partir del nuevo orden político. El impacto de este momento de renovación política puede observarse en un artículo publicado por Rezzano en La Obra, donde 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, 1921, p. 10).

Las ideas de “consciente acuerdo y voluntaria colaboración” nos remiten a ese clima político en donde los más altos cargos de la política nacional ya no son impuestos en acuerdos al interior de la clase dirigente, sino que necesariamente debía ser tenida en cuenta la opinión de las mayorías a través de un proceso electoral abierto. En especial las clases medias -dicho sea de paso, sector social al que pertenecía el colectivo docente en su mayoría- fueron las que encontraron expresión política a través de ese primer gobierno radical. De alguna manera, en las palabras de Rezzano se ve replicada una situación política en donde el acuerdo y el consenso reemplazaba a

---

<sup>3</sup> Por ejemplo, Rezzano es uno de los que recibe a Adolphe Ferrière en su visita oficial a la Argentina en 1930.

una imposición que ya no era posible, por lo menos durante los quince años de experiencia democrática hasta el golpe de 1930.

Por último, quisiera hacer una breve mención al recorrido institucional que desarrollaron estos sujetos, bajo la hipótesis de que la acción de actores del sistema educativo tales como los inspectores, abonó al proceso de conformación del campo pedagógico en Argentina, en un proceso que fue institucionalizándose gradualmente.

Fueron mencionadas las escuelas normales, instituciones fundantes del sistema educativo, en las que hicieron sus recorridos los tres sujetos mencionados. Sin dudas estas instituciones pueden caracterizarse como centros de producción y experimentación, que de hecho disputaron posiciones hegemónicas en el campo pedagógico. Especialmente, las Escuelas Normales Superiores, como el Normal 2 de la Capital, que en su ciclo de formación superior apuntaba directamente a la formación de la jerarquía del sistema, directores, inspectores, y profesores de las escuelas normales, y en las que se conformaron verdaderos centros de experimentación pedagógica, como en el caso del normal número 5, donde tuvo su acción destacada Clotilde Guillén de Rezzano.

Pero los límites de estas instituciones fueron rápidamente rebalsados. Desde diversos lugares, la escuela normal veía surgir iniciativas pedagógicas, que no necesariamente se oponían a su misión escolarizadora, pero que estaban por fuera de su órbita directa e incluso eran sostenidas por la sociedad civil, como en el caso de las escuelas normales populares<sup>4</sup> o de la propia revista La Obra, surgida de una asociación de maestros. Pero también, podemos encontrar estas iniciativas pedagógicas en otras instituciones del sistema, ya sea en universidades o escuelas de nivel primario. Sin ir más lejos, José Rezzano había atravesado el límite simbólico que se imponía a los egresados de las escuelas normales, accediendo a un doctorado en la Facultad de Filosofía y Letras y ejerciendo la docencia en la Universidad Nacional de La Plata.

En el caso de las escuelas primarias, además de la experimentación con programas escolares, como en el caso del Consejo Escolar 1 ya mencionado, existieron otras iniciativas de las que muchas veces nos llegan testimonios parciales, pero que dan cuenta de una situación de interés por la discusión y la difusión de las nuevas ideas pedagógicas. Por ejemplo, la escuela “Antonio Devoto”, del Consejo Escolar 17 de la Capital, había creado en 1927 un “Centro de Estudios Pedagógicos”, cuya finalidad era

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

---

<sup>4</sup> Como plantea Laura Rodríguez para el caso de la provincia de Buenos Aires, “impulsadas por el Estado pero sostenidas económicamente en parte por la comunidad, las ENP tenían como función prioritaria preparar a los aspirantes para rendir y obtener el título de maestro normal” (Rodríguez, 2018: 54).

la nueva escuela, mediante el conocimiento y estudio de los problemas educacionales, que hoy solicitan intensamente la atención de los grandes pensadores y filósofos de nuestro siglo (AGN, Archivo Intermedio, CNE, caja 31, año 1934).

En el marco de ese centro de estudios, la escuela organizó conferencias públicas en las que participaron, entre otros, Juan Mantovani, Hugo Calzetti, José Rezzano, Clotilde Guillén de Rezzano y Francisco Romero.

### › **Los medios de la circulación: la revista *La Obra***

Por último, creo necesario hacer una breve referencia a uno de los elementos que operó como herramienta para la difusión de propuestas pedagógicas renovadoras: la revista *La Obra*, “de educación, ciencias y letras”, que comenzó a circular en el año 1921. En tanto producción editorial, este emprendimiento debe pensarse como parte de una serie de iniciativas como la producción y edición local, las traducciones, y la importación de ejemplares desde el mercado editorial español (en momentos de importante expansión, atravesando su “edad de oro” previa al estallido de la Guerra Civil Española), en una vinculación entre la historia editorial y la historia de la educación que todavía debe realizarse.

Sin embargo, por su magnitud y alcance (con regularidad quincenal e impresa en la Capital Federal, la revista tenía llegada en el magisterio primario de todo el país) esta revista constituyó en sí misma uno de los principales medios de difusión de pedagogías renovadoras, y de creación de consensos dentro del campo pedagógico.

Surgida en un contexto de modernización, *La Obra* puede pensarse como parte de un universo de revistas culturales y literarias motorizado por la cultura argentina de los años veinte y treinta (Sarlo, 1992), proceso de modernización cultural, que no es ajeno a una modernización técnica, y que permitió imprimir revistas de gran tirada y a precios accesibles para los maestros.

Ya desde su título, remite a una idea de maestro como “obrero de nobles designios”<sup>5</sup> con un saber específico, una técnica, siendo la revista un medio que le acerca a ese trabajador herramientas para perfeccionar su tarea.

Uno de sus atractivos era la sección didáctica -que tuvo distintos nombres, como *La escuela día por día* o *La escuela en acción*- a cargo de pedagogos como Clotilde Guillén de Rezzano-, una “didáctica práctica desarrollada de acuerdo con métodos activos, simples y rápidos para las escuelas urbanas y rurales” (*La Obra*, Año 1: 9). Herramienta para los docentes que organizaba el trabajo semanal del aula en sintonía con el programa escolar: en este sentido, “la revista *La*

---

<sup>5</sup> La frase pertenece al himno de la Escuela Normal Mariano Acosta, escrito por el docente de la Escuela Arturo Marasso en 1924.

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, p. 129). Pero además de estas herramientas prácticas para el trabajo docente, esta sección estaba precedida por comentarios editoriales en donde la revista sentaba posiciones sobre distintas problemáticas político-pedagógicas. Era el espacio privilegiado en el cual se desarrollaba la línea editorial, se sentaban posiciones y se difundían y defendían iniciativas, como en el caso de las modificaciones de los programas escolares.

Con esta breve mención, intento presentar a esta revista como un elemento que definió posiciones en el campo pedagógico, y funcionó como elemento de cohesión sobre gran parte del magisterio, como factor aglutinante (Viñao, 1994-1995)<sup>6</sup> del grupo, vehiculizando posicionamientos respecto de las decisiones estatales de política educativa y difundiendo sobre una parte importante de la docencia primaria argentina, lo cual nos da señales para comprender la relaciones entre las pedagogías triunfantes, las alternativas, y las formas de resolución de disputas y luchas por la legitimidad y la imposición de capitales simbólicos y culturales.

En este sentido, la prensa pedagógica aporta elementos fundamentales para comprender tanto los procesos de constitución y desarrollo de los campos pedagógicos, como la circulación del conocimiento pedagógico (Cordeiro y Carvalho, 2005) y las formas de apropiación de ese conocimiento a nivel local.

## > **Reflexiones finales**

Sin desconocer la función eminentemente política que desempeñó el sistema educativo en Argentina desde sus inicios, ni la impronta disciplinaria y normalizadora sostenida en una filosofía positivista del orden y el progreso en el marco de esas necesidades políticas, considero que el análisis de distintas experiencias pedagógicas renovadoras puede otorgar una perspectiva más compleja sobre los procesos histórico-educativos de la primera parte del siglo XX en Argentina, a partir por ejemplo de periodizaciones en donde el criterio de la periodización esté puesto en los debates pedagógicos más que en influencia de los tiempos políticos sobre el campo educativo, sin desconocer la importancia de estos últimos y su necesaria vinculación con los primeros.

---

<sup>6</sup> Antonio Viñao (1994-1995) 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.

Luego del período de fundación y consolidación del sistema de instrucción pública, identificado con el predominio de una pedagogía hegemónica principalmente positivista y normalista, y entendiendo al año 1910 como el punto más elevado de la pedagogía en tanto dispositivo de nacionalización instrumentado por la oligarquía gobernante; podemos identificar un período que se relaciona por un lado con un contexto de protagonismo de las masas en los procesos políticos, y por otro lado, con una erosión de los ideales de la filosofía positivista. Una posible hipótesis, entonces, propone que este contexto de democratización política y de crisis de los principios de las corrientes pedagógicas hegemónicas (Dussel 2010; Pineau, 1997), generó condiciones de posibilidad para que distintos agentes del campo pedagógico asumieran nuevos roles y posicionamientos en ese campo, diferentes del que presentaban durante los momentos de la fundación y consolidación del sistema.

Como afirma Díaz,

La noción de campo, como una opción estratégica que describe una instancia relativamente autónoma, estructurante de posiciones, oposiciones y disposiciones, abre la posibilidad de establecer las bases sociales de generación de los discursos y prácticas que circulan en las instituciones del sistema educativo, en la medida que dicha noción trasciende el modelo de la conciencia individual (o de la filosofía de la conciencia), de la obra individual con su temporalidad propia [...], y plantea la producción y la transformación de los discursos a través de, y a partir de las relaciones de poder" (1995, p. 336-7)

En esta ponencia se ha hecho alusión a un actor en particular: los inspectores generales, agentes estatales fundamentales en el proceso de expansión de las redes de escolarización por parte del estado nacional en su rol de "estado docente". Estos funcionarios no fueron simplemente una cadena de transmisión de las órdenes de la jerarquía del Consejo Nacional de Educación. En su labor cotidiana dedicada a la resolución de múltiples situaciones y a través del diálogo con diferentes actores sociales, estos funcionarios constituyeron un saber específico que los llevó, en algunos casos, a desarrollar posiciones pedagógicas propias. Esto puede verse en el proceso de sanción de los programas escolares para la educación primaria.

En el año 1910 el poder normalizador logró desplazar a un pedagogo como Pablo Pizzurno, que tenía posiciones disruptivas respecto de la conducción del CNE. Pero veintiséis años más tarde, un colectivo pedagógico en el que la acción de los inspectores tuvo mucho que ver, logró imponer un proceso de reforma del programa escolar inspirado en las pedagogías renovadoras antes censuradas. En ese proceso influyó tanto un nuevo contexto político-social nacional, como un contexto internacional en el que la escuela nueva entró en circulación. Pero este contexto favorable no actuó por sí solo. Fueron necesarios años de experiencias pedagógicas, como la experimentación de programas escolares en distintos distritos escolares, y la existencia de elementos de cohesión y difusión de esas experiencias y de las ideas en las que las experiencias se fundamentaban, como fue el caso de la revista pedagógica *La Obra*.

Las ideas y las prácticas pedagógicas renovadoras en Argentina, como las que se abordaron en este trabajo, tuvieron una importante extensión y apropiación, a partir de redes de difusión como las revistas pedagógicas, y una institucionalización en diversos niveles del sistema educativo, tales como instituciones de educación primaria, escuelas normales y universidades. Esto da cuenta de una presencia en el sistema educativo de pedagogías vinculadas a la escuela nueva o activa, que muchas veces fue soslayada por el peso que tuvieron los relatos históricos en los que el eje estaba puesto principalmente en el estado en su rol centralizador y uniformante y en las concepciones filosóficas y pedagógicas que acompañaban ese rol.

Pero, incluso como producto de esa dinámica estatal, el saber pedagógico rebalsó sus propios límites generando instancias que pusieron en discusión los proyectos “oficiales”, disputó la legitimidad del campo pedagógico, y encontró en ámbitos de la sociedad civil, como en el caso de La Obra, instancias de cohesión, de difusión de ideas propias, y de posicionamientos político-pedagógicos.

## › **Bibliografía**

Altamirano, C. (2005). Para un programa de historia intelectual y otros ensayos. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bavio, E. (1911). El testamento pedagógico de Bavio. Buenos Aires: Editorial Estrada.

Bunge, C. (1901). El espíritu de la educación. Bs. As: Talleres tipográficos de la penitenciaría nacional.

Camillioni, A. (2016). Leer a Comenio: su tiempo y su didáctica. Buenos Aires: Paidós.

Cordeiro, Jaime; Carvalho, Luís Miguel (2005) Educational Journals and Worldwide Circulation of Pedagogical Knowledge: Brazil and Portugal (1921–1935), *Paedagogica Historica*, vol. 41, 1-2, 131–141.

Díaz, M. (1995). Aproximación al campo intelectual de la educación. En J. Larrosa (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*. Barcelona: La Piqueta.

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, *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

Finocchio, Silvia (2009) *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.

Fiorucci, F. y Rodríguez, L. G. (comps.) (2018) *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Gagliano, R. (1991). Nacionalismo, inmigración y pluralismo cultural. Polémicas educativas en torno al Centenario. En A. Puiggrós (dir.), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

Guillén de Rezzano, C. (1921). La escuela día por día. *La Obra*, Año 1, Número 1.

Montaldo, G. (1989). *Yrigoyen, entre Borges y Arlt. Historia social de la literatura argentina*. Buenos Aires: Contrapunto.

Pineau, P. (2013) "Presentación", en Pizzurno, Pablo, *Cómo se forma al ciudadano y otros escritos reunidos*. Gonet: UNIPE, Editorial Universitaria.

(1997). *La escolarización en la provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible*. Buenos Aires: CBC-Uba-Flacso.

Plotkin, M. y Zimmermann, E. (Comps.) (2012). *Los saberes del Estado*. Buenos Aires: Edhasa.

Rodríguez, L. G. (2018). Maestro, inspector e intelectual: la biografía de Juan Francisco Jáuregui (1870-1960). En F. Fiorucci y L. G. Rodríguez (comps.), *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Rodríguez, L. M. (2014). *Historia de la educación latinoamericana: aportes para el debate*. En Southwell, M. y Arata, N., *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*. Gonet: UNIPE, Editorial Universitaria.

Rezzano, J. (1921). La organización del trabajo escolar de acuerdo a nuevos principios. La Obra, Año 1, Número 10.

Rojas, R. (2011). La restauración nacionalista. La Plata: UNIPE Editorial Universitaria.

Sarlo, B. (1992). La imaginación técnica: sueños modernos de la cultura argentina. Buenos Aires: Nueva Visión.

Teobaldo, M. (2011). Buenos días, Sr. Inspector!: historia de los inspectores escolares en la Patagonia Norte: Río Negro y Neuquén. Perfil y funciones (1884-1962). Córdoba: UNC.

Viñao, A. (1994-1995). La modernización pedagógica española a través de la "Revista de Pedagogía" (1992-1936) Anales de Pedagogía, 12-13, 7-45.