

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES**

**- SEDE ACADEMICA ARGENTINA -**

**MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES CON  
ORIENTACION EN EDUCACION**

**El afianzamiento del nacionalismo en la educación argentina: el  
Consejo Nacional de Educación (1933-1938)**

Autora: Prof. Mariana Alcobre

Directora: Dra. Silvia Finocchio

Fecha: 28.09.2020

A mis abuelos, que fueron testigos de estos tiempos en su juventud, y a mis padres que los  
vieron con ojos de niños.

A vos, que, lejos de aquellos tiempos, me conocés mejor que yo misma.

## **Agradecimientos**

Al Programa de Formación y Capacitación para el sector de la Educación del MINISTERIO DE EDUCACIÓN (PROFOR), cuya beca permitió el desarrollo de este estudio.

A mi directora, Dra. Silvia Finocchio, por haberme aceptado como su tesista; sus aportes y sugerencias fueron fundamentales en esta investigación, también la generosidad y la confianza que depositó en mi persona para que pudiera transitar este camino.

Al cuerpo docente de la Maestría, que me permitió un crecimiento académico y profesional, transitando por sus aulas. A su coordinadora, Sandra Ziegler, que estuvo siempre atenta a satisfacer cualquier necesidad que se me presentara y, en especial, a los docentes del Taller de Tesis: Daniel Pinkasz y Leandro Stagno y a Nicolás Arata, cuyo curso especial fue propulsor de la escritura de uno de los capítulos.

Al grupo de la cursada, por los tiempos compartidos y el generoso compañerismo. Gracias por haber generado un vínculo duradero en el tiempo: Patricia Altamiranda, con quién ya había compartido otros espacios y nos volvimos a encontrar, Verónica Rusler y Karina Korob.

A Isabella Cosse, que, desde el primer momento, con sus valiosos comentarios, nutrieron las distintas etapas de esta tesis.

A Paula Bruno, por su aliento permanente, para alcanzar las metas que me propuse en este trabajo.

A Adrián Ascolani, por facilitarme gentilmente su último trabajo de Quirno Costa.

A Gabriela Ossenbach, por sus aportes en el capítulo dedicado a los textos escolares.

A mi grupo de magníficos amigos, que me acompañan siempre.

A mi mamá por sus comentarios, siempre oportunos y enriquecedores.

A Rody, por su paciencia lectora, por su presencia.

## Índice

Índice.....	4
Resumen.....	5
Abstract.....	6
Introducción.....	7
Capítulo I: “Nación” y “Revisión” de la educación argentina (1933-1938).....	15
El aterrizaje del antiliberalismo en la educación (1933-1938).....	19
Quién es quién en la educación argentina .....	221
El Consejo Nacional de Educación como espacio de encuentros .....	23
Capítulo II: El Cincuentenario de la Ley 1420 y la reinterpretación de la tradición histórica de la educación .....	27
Apropiaciones liberales en los antiliberales .....	28
Celebraciones: un concurso monográfico.....	30
Los que <i>escribieron</i> y pasaron.....	32
Capítulo III: Revista <i>El Monitor de la Educación Común</i> : gestora de políticas públicas antiliberales .....	38
Un armado ideológico del proyecto nacionalista .....	443
Ecos de la visita de Getulio Vargas a la Argentina .....	45
El triunfo de las <i>narrativas plebeyas</i> en la educación .....	48
Capítulo IV: Los textos escolares: una forma de representación de las prácticas antiliberales en el aula.....	52
Hombres en pugna en una reglamentación para el uso y selección de los libros de lectura y texto (1933) .....	53
La Comisión de Revisión de textos escolares de historia y geografía (1936): un intento fallido.....	56
Maestros que escriben: escritoras y escritores de textos escolares en el sistema educativo nacionalista.....	58
Conclusiones .....	62
Referencias	
Anexos	

## Resumen

Esta tesis aborda las apropiaciones del nacionalismo en el sistema educativo argentino de la década de los '30 y se enfoca especialmente en el período comprendido entre 1933 y 1938, en que se puede observar la afirmación de un marcado antiliberalismo en las políticas implementadas en un sistema de notoria matriz liberal.

Para eso, analizamos el ejercicio del cuerpo de funcionarios que conformaron el organigrama del Consejo Nacional de Educación (CNE) durante la presidencia de Agustín Pedro Justo. Este grupo logró intervenir la matriz del sistema educativo, apropiándose y gestionando la política educativa de nuestro país. Para analizar este proceso, nos centramos en tres factores, a saber: la celebración del Cincuentenario de la Ley 1420, la publicación oficial de *El Monitor de la Educación Común* y la nueva reglamentación para el uso y selección de los libros de lectura y texto, sancionada en 1933.

En línea con el trabajo de Michael Goebel (2013), analizamos de qué manera el nacionalismo se fue nutriendo durante la década de los '30 de diversas vertientes que, aunque polémicas, centraron su eje en el pensamiento antiliberal. Los nacionalistas advierten la posibilidad de apropiarse de las políticas liberales que fundaron el sistema educativo argentino, inyectándoles un carisma nacional.

**Palabras claves:** Historia de la educación, política educativa, Estado y educación, nacionalismo.

## **Abstract**

This thesis deals with the handling of nationalism in the Argentine Educational System in the decade of the 30s, focusing mainly on the period between 1933-1938. In this period the consolidation of strong neoliberalism can be observed in the politics implemented in a system of eminent liberal core.

In this sense we analyse the behaviour of the body of bureaucrats in the Consejo Nacional de Educación (CNE) in Agustín Pedro Justo's Presidency. This group succeeded in intervening the core of the educational system recycling it, thus, generating the educational politics of our country. To analyse this process we focus mainly on three factors- the Celebration of the 50th. Anniversary of 1420 Law; - the official publication of the " El Monitor de la Educación Común"; - and the new regulation for the usage and selection of reading and text books, sanctioned in 1933.

Along Michael Goebel's work we will analyse how in the thirties, Nationalism nurtured from different sources, which even controversial, focused mainly on antiliberal conception. The Nationalists foresee the possibility of claiming "ownership" of liberal policies that had founded the Argentine educational system, imprinting a nationalistic charism in it.

**Keywords:** Education History, education polity, State and education, nationalism.

## Introducción

*Pero alguien, con la exigencia inexorable de todos los que leen, querrá saber de Blanca. Blanca, la linda porteña, corre la vida fácil y elegante, pero duerme con los ojos abiertos, porque cuando los cierra, la cara de un viejo idiota y paralítico la observa con una sonrisa inmóvil y el brazo rígido de su hija muerta se levanta sobre ella como una eterna amenaza.*

***La gran aldea, de Lucio Vicente López***

María Felisa Fernández, docente jubilada, cursó su escuela primaria en el barrio de Mataderos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, durante la década de 1930. En una entrevista que le realizamos nos relata sobre su vida escolar. Nos cuenta especialmente sobre su paso por cuarto grado, en 1938, y sobre cómo le gustaba aprender poesías y leer cuentos y fábulas. Nos sorprende con el relato memorístico del final del libro de Lucio Vicente López, *La gran aldea*, que la dejó marcada hasta el punto de que hoy lo recuerda, con una dicción quizás un poco confusa, con un tono desgarrador, impensado para un texto de infancia y que, además, transmite una vigorosa formación patriótica, memorística apasionada y vehemente.<sup>1</sup>

¿Qué pasaba en la escuela argentina de esa época?, ¿por qué las políticas educativas que se implementaron en el área tuvieron tanta repercusión en la sociedad, considerando estratos sociales medios y medios bajos?

Los años '30 del siglo XX argentino transcurrieron entre democracias liberales, condicionadas por los militares y sustentadas en acuerdos o pactos partidarios que propiciaron un marco favorable para el resurgimiento de las ideologías del ser nacional, tal como ocurrió otras veces en la historia argentina. Esta situación provocó el fortalecimiento de ciertos grupos denominados “nacionalistas”, que se ocuparon de reforzar cuestiones como la identidad nacional, tradiciones de cierto hispanismo cristiano y de responder al orden jerárquico de la sociedad.

Siguiendo el trayecto marcado por Loris Zanatta, quien luego de establecer los términos de la formación de un bloque antiliberal alrededor de un mito de la Argentina como

---

<sup>1</sup> Entrevista realizada en septiembre de 2017. María Felisa Fernández es el nombre adoptado para esta entrevista en función de preservar su privacidad.

“nación católica” (cuyos partícipes centrales fueron la Iglesia y a las fuerzas armadas), sostenemos que la década de los ‘30 puede ser entendida como un tiempo de transición entre la nación liberal y la católica, que transformó radicalmente la organización social, cultural, económica y política de la Argentina.

Durante este período, diferentes sectores ideológicos intentaron reformar el modelo educativo en concordancia con las corrientes de pensamiento que adscribían. Las corrientes nacionalistas, liberales y de izquierda confrontaron posiciones sobre los sentidos y los contenidos de los planes educativos, los métodos pedagógicos y la formación docente. Pero una pronunciada corriente antiliberal fue la que finalmente predominó en la conducción de la educación. Sus integrantes se convirtieron en los voceros más representativos de la época en materia pedagógica, y lograron imponer sus criterios hasta hegemonizar el control formal del sistema educativo. Tal como sostiene Juan Carlos Tedesco (1979) en su artículo “La crisis de la hegemonía oligárquica y el sistema educativo argentino, 1930-1945”:

La tónica de esos años consistió en intentar eliminar los rasgos más característicos del sistema educativo vigente que, como se sabe, había estado al servicio pleno del ascenso de las capas medias. Abundaron la cesantía de maestros, se intervinieron las universidades, se reprimió al movimiento estudiantil (p. 16).

En ese contexto, reflataron las acaloradas discusiones del Congreso Pedagógico (1882) y se pusieron en el centro del debate la legitimación de la enseñanza de la religión, lo cual logró incorporar contenidos religiosos o morales de origen católico en los programas y remarcar el rol del Estado en el sostenimiento de la educación. Estos dos tópicos siempre están presentes en la agenda ideológica de los antiliberales. En el caso de la Iglesia, la celebración del XXXII Congreso Eucarístico Internacional (1934) en Buenos Aires, contribuyó a su reposicionamiento en la escena política nacional, en una coyuntura en la que los grupos nacionalistas proponían el regreso a las tradiciones hispánicas y jerárquicas de la sociedad colonial. La política implementada por el Consejo Nacional de Educación (en adelante, CNE) se focalizó en el destierro del laicismo y la promoción de una educación de la religión. Este desembozado antiliberalismo, de corte netamente nacionalista, interrumpió el influjo de la tradición liberal en la política educativa argentina.

En la investigación que realizamos, nos detenemos en el estudio de la implementación de políticas educativas desde el CNE, que fue llevada a cabo por hombres vinculados al antiliberalismo, nacionalistas reconocidos como tales en tanto compartieron



una ideología y pusieron en marcha un movimiento que operó en la vida política del país (Devoto, 2002).

Específicamente, intentaremos entender cómo el antiliberalismo se permeó en el sistema educativo argentino originario, de notoria matriz liberal, y cómo el cuerpo de funcionarios que compusieron el organigrama del CNE durante la presidencia nacional de Agustín Pedro Justo logró intervenir dicha matriz, para apropiársela y gestionar la política educativa; esto conformó el cuerpo de funcionarios que obtuvo la profesionalización de sus cargos en este período. Veremos cómo algunos nombres propios (tales como Octavio Pico, José Rezzano, Félix Garzón Maceda y Alfonso de Laferrère), entre los que se podían encontrar ingenieros, médicos, pedagogos y hombres de letras, constituyeron un equipo multidisciplinario que le permitió configurar una visión más acabada del sistema educativo. ¿Cómo hicieron para llegar a la comunidad educativa? ¿Qué ideas colocaron en agenda en este tiempo de entreguerras? ¿Cómo concibieron su acción en el Estado? ¿Qué se propusieron hacer en el plano educativo? ¿Cómo funcionaron las sociabilidades entre los actores? ¿Cómo hicieron efectivas sus políticas?

El objetivo general es estudiar el cuerpo de funcionarios del CNE entre 1933 y 1938, analizando sus estrategias para limitar el influjo de la tradición liberal en la política educativa argentina.

*Los objetivos específicos son:*

- Analizar las estrategias puestas en juego por los funcionarios del CNE en el contexto de la aparición de un proyecto nacionalista en pugna con el proyecto liberal.
- Examinar las formas de representación de las prácticas antiliberales que lograron inscribir en las políticas educativas.
- Estudiar las biografías públicas del cuerpo de funcionarios del CNE y la intervención de diversos actores en el mundo de la educación que delinearon la concreción de políticas antiliberales.
- Reflexionar sobre la política bilateral entre Argentina y Brasil, en la concreción de proyectos educativos conjuntos.

Ahondaremos en la propagación de las ideas que circularon a partir de la eclosión de algunas figuras (ya hemos mencionado varias) y analizar su accionar en función de cuatro ejes que las posicionan en el contexto político y educativo de la época:

1. Los agentes que operaron en los procesos de cambio en la política educativa desde el CNE, *revisando* las políticas antiliberales y poniéndolas en agenda nuevamente bajo la órbita nacionalista.
2. La celebración del Cincuentenario de la Ley 1420, recorriendo las trayectorias biográficas de los actores que logran poner de manifiesto la apropiación del triunfo liberal por parte de los nacionalistas, junto a las ideas que se desprendieron de dicha actividad.
3. La publicación de *El Monitor de la Educación Común* (órgano difusor de las políticas del Consejo), registrando la tarea intelectual emprendida por estos hombres y el armado ideológico del proyecto nacionalista a partir de este.
4. La nueva reglamentación para el uso y selección de los libros de lectura y de texto (1933), visibilizando las luchas y el poder de este grupo de intelectuales-funcionarios del CNE.

Para ello, hemos dividido nuestro estudio en cuatro capítulos. El primero se focaliza en el estudio del cuerpo de funcionarios del CNE entre 1933 y 1938, deteniéndonos en las biografías y trayectorias personales de algunos de ellos. Demostramos cómo nombres propios como Octavio Pico, Félix Garzón Maceda y Alfonso de Laferrère, entre otros ingenieros, médicos y hombres de letras, gestionaron la política educativa de nuestro país y conformaron el cuerpo de funcionarios que logró la profesionalización de sus cargos en este período.

En el segundo capítulo, dedicado al estudio del Cincuentenario de la Ley 1420, ahondamos en el estudio del concurso organizado por el CNE y de las monografías ganadoras, con el fin de apreciar la presencia de nuevos actores de la política nacional que se apropian de la tradición liberal de la Ley 1420 y revierten su espíritu a partir de una nueva mirada histórica sobre la educación. Focalizamos en el estudio de las estrategias puestas en juego por los funcionarios del CNE para el viraje y apropiación de la tradición liberal en el sistema educativo. En especial, la de enfatizar el pasado hispanista de la educación como estrategia para restar importancia a la matriz liberal de la ley y a la labor desempeñada por los liberales a partir del momento de su aprobación.

Mientras que el tercer capítulo analiza la publicación de *El Monitor de la Educación Común*, órgano difusor de las políticas del Consejo, y registra la tarea intelectual emprendida por estos hombres y el armado ideológico del proyecto nacionalista, con el propósito de

recuperar las estrategias puestas en marcha desde el antiliberalismo para la implementación de acciones en la política educativa nacional.

A lo largo del cuarto capítulo examinamos las formas de representación de las prácticas antiliberales que lograron inscribirse en las políticas educativas. En concreto, analizamos la nueva reglamentación para el uso y selección de los libros de lectura y texto (1933), en la que se ponen de manifiesto las luchas y el poder de este grupo de intelectuales-funcionarios del CNE. Para ello, trabajamos con documentación del CNE y un *corpus* representativo de textos escolares de la época.

Por último, en las reflexiones finales, vemos de qué modo funcionan las apropiaciones dentro de un sistema en particular para configurar un aparato ideológico, determinando sus causas y efectos en las políticas educativas.

Para la realización de la investigación nos remitimos a un marco conceptual que permite cumplir con los objetivos y responder las preguntas planteadas. En el cruce de la historia intelectual y la historia cultural, rescatamos dos conceptos: *trayectoria profesional* y *representación de las prácticas*.

Desde la perspectiva que Pierre Bourdieu (1997) utiliza en su trabajo *La ilusión biográfica*, utilizamos los nombres propios como *soporte*, en tanto testimonios visibles de una identidad que permite señalar aspectos relevantes del período abordado,<sup>2</sup> marcado por figuras como la de Octavio Sergio Pico, en ese entonces a cargo de la presidencia del CNE, un ingeniero muy cercano al entorno político del general Justo y que ya había transitado por otros ministerios como los de Obras Públicas y del Interior (Devoto, 2002, p. 272); o un secretario como Alfonso de Laferrère, un intelectual que escribía en periódicos de neta filiación nacionalista como *La Nueva República* o *La Fronda* (pp. 108 y 239).

Roger Chartier, en su obra *El mundo como representación* (1992), señala las distintas *categorías de signos* y la *identificación* de ellos en torno a las acciones que desde la política educativa se pueden representar. De esa manera, podemos observar y analizar *las prácticas culturales en las formas del ejercicio del poder*, donde entrará en juego el rol del Estado como, por ejemplo, cuando se operó un proceso de apropiación de la celebración del Cincuentenario de la Ley 1420, de nítido corte liberal, asimilada e intervenida por las ideas del grupo de nacionalistas de la época.

---

<sup>2</sup>“Tratar de comprender una vida como una serie única y suficiente en sí de acontecimientos sucesivos sin más vínculo que la asociación a un ‘sujeto’ cuya constancia no es sin duda más que la de un nombre propio, es más o menos igual de absurdo que tratar de dar razón de un trayecto en el metro sin tener en cuenta la estructura de la red, es decir, *la matriz de las relaciones objetivas entre las diferentes estaciones*” (Bourdieu, 1997, p. 82) *Cursivas nuestras*.

Convengamos que el concepto de *nacionalismo* es un término complejo y controversial: así lo demuestran las experiencias vividas a lo largo del siglo XX que llevaron a crear una imagen atomizada de la idea de *lo nacional*. Resulta esencial determinar los alcances de este término, ya que con base en ello es que abordamos la problemática del nacionalismo en la Argentina. Revisamos sus diferentes vertientes a la luz del relevamiento de las abundantes fuentes bibliográficas sobre el tema, en especial las que se circunscriben al período comprendido entre la revolución de 1930 y la llegada del primer peronismo. Partimos de un clásico como Ernest Renan (2010), filósofo del siglo XIX, cuya obra siempre fue objeto de grandes polémicas. Renan sostiene:

Una nación es un alma, un principio espiritual. Dos cosas que, en verdad, tan solo hacen una, constituyen esta alma o principio espiritual (...). La nación, como el individuo, es la desembocadura de un largo pasado de esfuerzos, de sacrificios y de abnegaciones. El culto a los antepasados es el más legítimo de todos; los antepasados nos han hecho lo que somos (p. 65).

Ese respeto y dedicación al pasado es la idea central que defienden nuestros nacionalistas, con la única consigna de crear en la conciencia de los hombres la idea de Nación, lo que representa todo un reto. Consideramos que lo más apropiado para la definición de nacionalismo es tener en cuenta la construcción de una ideología con entidad propia y diferenciada en un territorio, a la que contribuyeron ciudadanos con aspiraciones políticas diversas. La idea es destacar la participación activa de los hombres en la vida política, y dejar claro que la idea o la postulación de la existencia del *ser nacional* no determina una sola ideología, sino que, por el contrario, implica la convivencia de diferentes pensamientos políticos, un campo abierto a múltiples interpretaciones y conceptos.

El nacionalismo de entreguerras pone a nuestro país en una encrucijada. En ese sentido, Michael Goebel (2013) nos presenta un modelo a seguir, puesto que en su planteo analiza la presencia de los nacionalismos en las “políticas de la historia”. El trabajo de Goebel es un faro orientador de nuestro estudio en nuestro análisis del accionar del nacionalismo en las políticas públicas de educación.

Aunque en el Capítulo I profundiza más en el contexto, cabe resaltar lo que señala Goebel (2013), en cuanto a que el nacionalismo se irá nutriendo a lo largo de la década del ‘30 de diversas vertientes, generando polémicas pero centrado en un eje de pensamiento antiliberal. La crisis del liberalismo en el mundo resultó propicia en nuestro país para poner

en jaque al liberalismo. Este proceso se verá claramente reflejado, justamente, en la educación, debido al accionar del cuerpo de burócratas que se integran al Estado y que lograrán la profesionalización de sus espacios. En el nuevo contexto, los nacionalistas ven la posibilidad de apropiarse de las políticas liberales que fundaron el sistema educativo argentino, inyectándoles un carisma nacional. La reivindicación de un panteón de héroes de signo opuesto a la construcción que había perpetrado el liberalismo tendrá una buena acogida en la sociedad.

La matriz del antiliberalismo la podemos advertir en el nacionalismo que articula los reclamos políticos a partir de una supuesta cultura nacional y de ciertos símbolos nacionales, en la cual también participaron “los liberales” (Goebel, 2013, pp. 35-36). Desde ahí se opera la apropiación, desde ese punto de coincidencias.

Al igual que Goebel, Devoto (2002) señala que el revisionismo histórico, se encarga de plantear la dicotomía semántica entre “liberalismo” y “nacionalismo” (p. 17), por lo que podemos decir que ambos tópicos se trasladan a la educación y salen del campo de la historia para apropiarse del mundo educativo argentino y así establecerse en su sistema durante la década del ‘30. Las características del revisionismo en la historia son trasladadas a la educación: pensar en un nuevo panteón de héroes, valorar el interior de nuestro país, volver a la tradición hispanocatólica, regreso a los ideales de patria anteriores al período de organización nacional, lo cual dejará de lado el liberalismo imperante y que atravesó a la burocracia estatal fundante del siglo XIX y que siguió presente en el siglo XX.

Como veremos en el Capítulo I, el revisionismo, que apunta al mundo de las políticas en torno de la historia, se trasladará a la educación. La revisión del sistema educativo argentino fue el planteo que se presentó, como bien señala Alejandro Cattaruzza (2007), al poner en reconsideración el pasado nacional, la llamada “historia oficial”. La educación y la implementación de las políticas generadas desde el CNE se encomendaron a un grupo de intelectuales revisionistas,<sup>3</sup> que comienzan por reivindicar las figuras de héroes del pasado argentino, como Juan Manuel de Rosas, con el objeto de impugnar el panteón liberal que la tradición histórica había desarrollado desde el siglo XIX hasta ese momento. La creación de institutos de investigación, la celebración de homenajes, la divulgación por medio de los libros especializados (también de textos escolares, como veremos más adelante), permitieron

---

<sup>3</sup>Personalidades de la intelectualidad argentina que revisan y revisitan el pasado de la educación del país para relanzarlo en el presente.

que el movimiento revisionista, una de las vertientes del nacionalismo de los años '30, se instalara en la escena argentina de los futuros años con dilatada permanencia.

Además, recuperamos el concepto de *historia de la cultura*, desde el abordaje de los objetos culturales en la historia de la educación, como bien señala Antonio Viñao (1995), recuperando los lenguajes y las formaciones discursivas creadoras de sujetos y realidades sociales, que se puede observar especialmente en la construcción de los discursos de los textos escolares.

Este trabajo de corte histórico es realizado con base en los análisis de la reconstrucción diacrónica, la contextualización y la contrastación de fuentes. Para ello hemos identificado estas tres fuentes: *Memorias del Ministerio de Educación, Actas del CNE y Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales*. En ellas observamos los debates de las reformas de planes de estudio (programas escolares) que se llevaron a cabo durante el período estudiado, como así también la legislación pautada desde el CNE en relación con la publicación de los textos escolares y como artefacto constructor de la nueva educación nacionalista. En esta misma dirección, tomamos un *corpus* de libros de textos escolares editados en la época.

También trabajamos con los textos que aparecieron en ocasión de la celebración del Cincuentenario de la Ley 1420, especialmente aquellas monografías ganadoras del concurso convocado desde el CNE, y con la publicación periódica de la órbita oficial, *El Monitor de la Educación Común*.

Analizamos las publicaciones realizadas en torno a dicha fecha y los artículos producidos por este grupo de funcionarios.

En relación con los agentes del CNE, apelamos a las memorias escritas por intelectuales contemporáneos como las de Manuel Gálvez o Carlos Ibarguren. Y a trabajos del mundo académica que han comenzado a trabajar a las figuras que conformaron el aparato burocrático de la educación en nuestro país.

## Capítulo I: “Nación” y “Revisión” de la educación argentina (1933-1938)

Como hemos adelantado en la Introducción, la obra de Goebel es un faro orientador de nuestro estudio, con el fin de analizar el accionar del nacionalismo en las políticas públicas de educación. Michael Goebel, historiador alemán especializado en historia argentina y latinoamericana, pone en diálogo el caso argentino con debates más amplios sobre el nacionalismo, pero particularmente en su obra *La Argentina partida* (2013), el autor estudia las maneras en que distintas corrientes del nacionalismo argentino van tomando cauce en la construcción de “políticas de la historia”<sup>4</sup>. A partir de su concepción del conocimiento histórico como fundamental en las luchas por el poder político, considera que las interpretaciones del pasado pueden ser útiles para la construcción, apropiación o difusión de las ideologías. *Grosso modo*, con “política de la historia” Goebel alude directamente a las formas que adquiere *la escritura y la utilización del pasado* en el curso de las corrientes del poder político en una sociedad (de ahí que tome las ideologías, narrativas y símbolos como insumos con los que los nacionalismos argentinos interpretaron la identidad del país).

También valoramos el aporte de Goebel en lo que a entender el nacionalismo argentino de la época se refiere. El autor nos presenta un modelo a seguir, puesto que en su planteo analiza la presencia de los nacionalismos en las políticas en torno a la historia. Si recorremos la obra del autor, vemos que concluye que el nacionalismo argentino es una suerte de interacción permanente entre distintas maneras cívicas y culturales de entender lo nacional y que precisamente esta variedad (en sus contradicciones y coincidencias) es lo que conforma el terreno en el que conviven, rivalizan y pactan, no sin conflictos, visiones y perspectivas muy distintas de la nación.

Convenido este punto de partida, seremos más directos en lo que al afianzamiento de la corriente nacionalista en el campo de las políticas educativas se refiere. Tal como asevera Goebel, el nacionalismo de entreguerras pone a nuestro país en una encrucijada y es en ese

---

<sup>4</sup>“...Consciente o inconscientemente, las interpretaciones de la historia suelen producirse, difundirse, apropiarse y utilizarse para fines políticos. Con ‘políticas de la historia’ me refiero a las formas en que se escribe y moviliza la historia con el objeto de afectar la distribución del poder político en una sociedad. Desde luego, las ideologías en cuyo nombre se hace ello varían, pero como las narrativas, los mitos y los símbolos históricos son la materia a partir de la cual se interpretan las identidades nacionales, muchas políticas de la historia se hallan integradas en los debates sobre qué constituyen los rasgos esenciales de un estado-nación determinado...”(Goebel, 2013, p. 11).

entramado que entendemos la manera en que el nacionalismo va penetrando y asentándose en las distintas instancias de poder. Su afianzamiento en el Consejo Nacional de Educación (CNE) se materializó a partir de la presidencia de Agustín Pedro Justo, cuando en su espacio administrativo comenzaron a revistar nombres propios como el ingeniero Octavio S. Pico, presidente del CNE, el doctor Félix Garzón Maceda, vicepresidente, y vocales como el doctor José Rezzano (1933), entre otros (ver Cuadro 1 en Anexos), que dotan de sustancia el organigrama existente. Todos ellos asumieron a finales de 1932 y comienzos de 1933, y se mantendrán como unidad después del período que estudiamos en esta aproximación, salvo algunas posteriores deserciones. A simple vista, se puede observar que permanecieron en sus cargos por más de cinco años; esta continuidad del cuerpo de burócratas, aparte de constituir un hecho inédito (la brevedad en los cargos era una constante en esta clase de funciones), permitió la continuidad a las políticas públicas vinculadas al *nacionalismo*.

De forma muy concreta, la década del '30 recibe el coletazo del nacionalismo que opera en el Centenario de la Revolución de Mayo, momento crucial en que surge y se instala en la sociedad argentina un modelo de nacionalismo de contornos más definidos. El control de la política argentina en esta década ya no está en manos de una elite de pensamiento liberal, sino que promociona el ascenso al poder de figuras que responden al antiliberalismo, quienes ingresan al espacio político usando como plataforma y reivindicando aquellos tonos del nacionalismo del Centenario, al que le agregan nuevos matices.

Devoto (2002), en uno de sus últimos trabajos, *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna*, advirtió:

El término nacionalismo ha sido una etiqueta demasiado cómoda y demasiado vasta que se ha aplicado a fenómenos políticos e ideológicos de distinta naturaleza, y todo intento de operar con una única definición es una mera ilusión. Basta recorrer la pluralidad de sentidos que aparecen en cualquier diccionario contemporáneo (p. xiii).

Aunque existan numerosos trabajos que lo estudian, dada esta “pluralidad de sentidos” (que ya señalamos advertía Goebel), el análisis del nacionalismo se presenta como una cuestión compleja y abierta a nuevas lecturas.

El CNE refleja el tránsito de los hombres del nacionalismo a lo largo de su historia, como ocurrió en el Centenario. Esto se vio expresado en su política de homogeneización de la sociedad, que había venido perdiendo fuerza con el correr de los años y que regresó con mayor ímpetu y espíritu de permanencia a comienzos de la década de 1930, cuando se



produjo la transición entre el gobierno de Uriburu y el de Justo. En ese momento, el nacionalismo comenzó a delinear formalmente las políticas del CNE.

Como bien señala Goebel (2013), a lo largo de la década del '30 el nacionalismo se fue nutriendo de diversas vertientes que, aunque generaron polémicas, se centraron en un eje de pensamiento antiliberal. La crisis del liberalismo en el mundo resultó propicia en nuestro país para poner en jaque tal corriente. Este proceso se vio claramente reflejado en la educación, por causa del accionar sostenido del cuerpo de burócratas que se integraron al Estado y que lograron la profesionalización de sus espacios. En este nuevo contexto, los nacionalistas vieron la posibilidad de *apropiarse* de las políticas liberales que en el pasado habían fundado el sistema educativo argentino insuflándoles un carisma nacional. Como ejemplo tenemos que la reivindicación de un panteón de héroes de signo opuesto a la construcción que había perpetrado el liberalismo, tuvo una acogida favorable en la sociedad.

La matriz del antiliberalismo la podemos advertir en el nacionalismo “que articula los reclamos políticos a partir de una supuesta cultura nacional y de ciertos símbolos nacionales, en la cual también participaron ‘los liberales’ (Goebel, 2013, pp. 35-36). Subrayamos que es desde ese punto de coincidencias que se opera la *apropiación*.

En cuanto al *revisionismo histórico* estudiado por Goebel (2013, pp. 38-39), podemos decir que tal expresión es muy ambigua y que a lo largo del siglo XX tuvo connotaciones de lo más variadas en los diferentes contextos nacionales. A efectos de este estudio, podríamos definirlo como una abigarrada coexistencia de intelectuales y escritores originada en el contexto nacionalista y antiliberal que reinaba en nuestro país a principios de la década de 1930, cuyos principales puntos de encuentro fueron su crítica a la historiografía “liberal” y su concepción de la historia como instrumento de intervención en el terreno político.

Así como Goebel señala que este proceso de revisionismo histórico se encarga de plantear la dicotomía semántica entre “liberalismo” y “nacionalismo” (p. 17), podemos decir que ambos tópicos se trasladan a la educación y salen del campo de la historia para apropiarse del mundo educativo argentino y establecerse en su sistema durante la década del '30. Las características del revisionismo en la historia son trasladables a la educación: pensar en un nuevo panteón de héroes, valorar el interior de nuestro país, volver a la tradición hispano católica y a los ideales de patria anteriores al período de organización nacional, van dejando de lado el liberalismo imperante que atravesó a la burocracia estatal fundante del siglo XIX y que continuaba presente hasta entonces.

El revisionismo que apunta al mundo de las políticas en torno de la historia se trasladó a la educación. La revisión del sistema educativo argentino fue el planteo que se presentó,

como bien señala Alejandro Cattaruzza (2007) al poner en reconsideración el pasado nacional y la llamada “historia oficial”. La educación y la implementación de las políticas generadas desde el CNE se encomendaron a un grupo de intelectuales *revisionistas*<sup>5</sup>, que comienzan por reivindicar las figuras de héroes del pasado argentino –como Juan Manuel de Rosas– con el objeto de impugnar el panteón liberal que la tradición histórica había desarrollado desde el siglo XIX hasta ese momento. Como veremos más adelante, la creación de institutos de investigación, la celebración de homenajes, la divulgación por medio de libros especializados y de textos escolares, permitieron que el movimiento revisionista, una de las vertientes del nacionalismo de los años ‘30, se instalara en la escena argentina de los años venideros y lograra una dilatada permanencia.

La ruptura que los revisionistas marcaron en la historia se manifiesta en la irrupción que ellos tendrán en la política educativa. Aunque no se declaraban abiertamente revisionistas (como si se pudo ver en las políticas de la historia), la puesta en marcha del aparato estatal se nutrió de esta concepción, a través de la apropiación de la matriz liberal del sistema educativo, como dijimos anteriormente. La historia argentina fue “revisitada” desde mayo de 1810 y, en algunos casos, se remontó a los tiempos del período colonial, lo cual revalorizó el sentido hispanista de la educación en nuestro país.

Los conceptos de nacionalismo y revisionismo –Nación y Revisión– se verán reflejados en las políticas implementadas desde el Estado conservador de Justo, que parcela el poder de su gobierno para hacer frente a sus objetivos, que otorgará al grupo antiliberal de la política contemporánea el espacio de la educación, pero que mantendrá el eje liberal en la economía.

Recordemos que el mundo se encontraba en plena ebullición y estaba dividido a tal punto que la posibilidad de una guerra era inminente. Nuestro país también vivenció la grieta que se abrió entre liberalismo y antiliberalismo, que a su vez se transformó en la piedra de toque del pensamiento de quienes ocuparon el centro de la escena a lo largo de la década del 30. Veamos con más detalle

---

<sup>5</sup>Personalidades de la intelectualidad argentina que revisan y revisitan el pasado de la educación del país para relanzarlo en el presente.

## **El aterrizaje del antiliberalismo en la educación (1933-1938)**

Al principio de este capítulo hemos revisado el afianzamiento del antiliberalismo en el CNE y su materialización a partir de la presidencia de Justo y cómo la permanencia de un equipo de burócratas constituyó un hecho inédito, lo cual veremos estrechamente relacionado con aspectos muy relevantes del período que va desde 1933 hasta 1938.

En atención a la caracterización de este lapso y a su concepción del Estado, podemos señalar que justamente en el marco de los estudios de la historia argentina de la década de 1930 surgió una corriente de renovación. El periodista nacionalista José Luis Torres (1901-1965) la bautizó como “década infame”, introduciendo innovaciones historiográficas acerca del tema. Sin embargo, esta denominación ampliamente utilizada para referirse a este periodo, cercenó otros sentidos posibles. Más recientemente, diversos trabajos, como los de María Dolores Béjar (1983; 2005), matizaron esta perspectiva, mientras que los estudios de Alejandro Cattaruzza (2007; 2009) junto con Alejandro Eujanian (2003) resaltaron la caracterización de un Estado que buscaba la estabilidad y la profesionalización administrativa de sus agentes. De este abanico de lecturas, podemos ver cómo la mirada historiográfica sobre los años ‘30 se viene revisando de modo sostenido.

Por su parte, la compilación de Ernesto Bohoslavsky y Germán Soprano (2010) puso de manifiesto una nueva perspectiva sobre la historia del Estado, rescatando desde un estudio histórico-antropológico las figuras de los funcionarios que integraron las instituciones estatales. Se trata de una línea de investigación que sugiere la realización de otro tipo de abordaje sobre el accionar del Estado. En especial, destacamos el análisis de las diversas identidades y saberes que se ponen en juego en los perfiles de quienes ocupan los cargos “técnicos”, “profesionales” o “burocráticos”, delineando la construcción de las políticas públicas. Al aporte de estos autores, podemos sumar el de María Silvia Di Liscia y Germán Soprano (2017), en que se puede observar el funcionamiento de la burocracia estatal, a través del análisis del mundo de la educación con foco en los maestros integrados a dicha burocracia. En el trabajo de María José Billorou (2017) podemos encontrar un detallado análisis de este proceso.

Además, contamos con el aporte de Mariano Plotkin y Eduardo Zimmermann (2012) cuyo trabajo de compilación sobre la temática pone énfasis en la relación entre intelectuales, expertos y burócratas del Estado. También rescato la compilación que realizó Leandro Losada (2017) donde se enmarca claramente la relación entre la política y la vida pública en este período.

Con relación al nacionalismo, contamos con una extensa bibliografía que da cuenta de la amplitud del trabajo historiográfico realizado en nuestro país. Hemos avanzado ya con la obra de Michael Goebel (2013), pero ahora queremos precisar un poco más su exposición sobre la “dicotomía semántica” entre liberalismo y nacionalismo. Este autor remarca la relevancia de la categoría “facciones”, utilizada por Barbero y Devoto (1983), ya que permite examinar cómo conviven dentro del nacionalismo intelectuales de distintas corrientes. A su vez recordemos que Devoto (2002) advirtió sobre el término “nacionalismo”, ya que lo encuentra como una etiqueta muy cómoda y amplia que, aplicada a fenómenos políticos e ideológicos de muy distinta índole, no puede ser definida de manera unívoca y que bastaría con recorrer la pluralidad de sentidos con las que aparece en los diccionarios contemporáneos. Así pues, aunque existan numerosos trabajos que estudian el término y, dada su “pluralidad de sentidos”, su análisis se presenta como una cuestión pendiente.

En relación con la producción en el campo de la historia de la educación, se registra un incremento de trabajos sobre el período que, con recortes específicos, trabajan diferentes aspectos: Silvia Finocchio (2009) realizó un recorrido por las publicaciones educativas, los trabajos de Héctor Cucuzza (2007), Pablo Pineau (2002) Teresa Artieda (2008), indagaron en torno a los textos y las lecturas escolares de la época, Silvina Gvirtz (1999) investigó sobre las prácticas escolares y desde el cuaderno de clase. Con respecto a las políticas educativas, Sandra Carli (2002) analizó las políticas de la infancia, señalando que durante el Centenario de la Revolución de Mayo la relación educación-nacionalismo se encontraba ligada al positivismo, mientras que en la etapa iniciada luego del golpe de Estado de 1930 se produjo un viraje hacia el espiritualismo, tal como se refleja en la gestión de Juan Benjamín Terán, quien estuvo a cargo de la dirección del CNE entre 1930 y 1932.

Por su parte, Roberto Marengo (1991) realizó un estudio del CNE entre 1884 y 1916. En él destacó:

...la autonomía relativa del sistema educativo respecto al sistema político –que es más relativa que autónoma– se puede explicar en parte por el esfuerzo puesto durante todo este período (1884-1916) por diferenciar hasta la obsesión a la práctica educativa de la práctica política, la cual permitía a los órganos de conducción y de control prescribir acciones o dictar normas que tuvieran un estricto fundamento educativo (p. 74).

Marengo se detiene en el período de consolidación del CNE, de este modo deja abierta la necesidad de continuar estudiando el funcionamiento de esta institución en otras etapas de la historia educativa del país.

Por último, los estudios que circulan en torno a la temática del análisis de los textos escolares ofrecen una gran diversidad, pero nos focalizaremos en dos trabajos que presentan al texto escolar como un *artefacto político* en el campo curricular. En primer lugar, tomaremos el estudio de Mariano Plotkin (1993), *Mañana es San Perón*, que se centra en el estudio de los textos escolares durante el primer peronismo, pero que antes presenta un estado de situación de la evolución de las políticas de los libros de texto, poniendo énfasis en el período de la década del '30. Por otro lado, tomaremos el reciente trabajo de María López García (2015), *Nosotros, vosotros, ellos*, que, luego de indagar en el corpus de libros del área de lengua, dedica un apartado al análisis de la política educativa en torno al currículo y los contenidos de los textos escolares.

### ***Quién es quién en la educación argentina***

De su matemático esposo doña Francisca concibió dos hijos, Cástor y Pólux, que siguen la noble tradición paternal. Ambos guardan sus cepillos de dientes en el cuarto de baño: el cepillo de Cástor es azul y el de Pólux granate. Acatando los preceptos de la higiene moderna, los dos campeones se purgan “religiosamente” al cambiar toda estación. Ciertamente que a Cástor le aumentaron el sueldo en la Compañía no hace aún dos meses, pero también lo es que a Pólux lo ascenderán a la Intendencia no bien el jefe haga la gauchada de morir. Desgraciadamente (y aquí Adán movió la cabeza sin ocultar su desencanto) la armonía intelectual que une a tan justos varones no es tan completa como lo desearía su acongojada madre: entusiastas ambos del cinematógrafo, la estrella favorita de Cástor es Bessie Love y la de Pólux Gloria Swanson; futbolistas rabiosos, Cástor defiende la ilustre camiseta de Rácing y Pólux la invicta de San Lorenzo; libres ambos del flagelo del analfabetismo, Cástor lee *La Crítica* y Pólux *La Razón*

Leopoldo Marechal, *Adán Buenosayres*

Al igual que Cástor y Pólux (de Bessie Love a Gloria Swanson, de Rácing a San Lorenzo, de *La Crítica* a *La Razón*), la armonía intelectual que une a quienes fueron los planificadores de las políticas públicas en la educación de nuestro país en la década del '30 del siglo XX, nos puede remitir a diferentes vertientes.

Podemos afirmar que durante el período 1933-1938 el aparato político-administrativo de la educación se encontró centralizado en personalidades del mundo intelectual. Era común ver en los cargos del área de educación nombres relacionados con el ámbito literario.

Pero ¿por qué estudiar a los hombres del Estado?, ¿qué importancia puede revestir para el presente estudio? Pensamos que a través de sus trayectorias de vida se puede leer el contexto sociocultural, como así explorar las formaciones, sociabilidades, interacciones institucionales, participaciones en publicaciones periódicas y distintas formas de intervención pública (Bruno, 2011) que ejercieron para trazar los horizontes de las políticas públicas implementadas.

En 1937, Carlos Ibarguren, junto a un grupo de nacionalistas, publica en el boletín de la Legión Cívica Argentina una normativa que debía estar presente en un futuro estatuto del Estado nacionalista:

Deberá darse al Estado una estructura según la cual, en vez de ser expresión de los partidos políticos y sus comités, como lo es actualmente, sea la representación de una sociedad en todos sus elementos integrantes organizados, todo lo cual deberá estar consagrado por la voluntad de la nación expresada en comicios, previo empadronamiento o registro de los grupos sociales conforme a la función que desempeñan en la vida argentina y en el orden económico, espiritual, profesional y del trabajo... (1999 [1937] p. 495).

Esta cita es solo un ejemplo de cómo en su obra *La historia que he vivido*, el historiador y político Carlos Ibarguren recupera la necesidad de contar con una burocracia profesional y no simplemente avalada por el origen político.

Justamente, esta visión se verá reafirmada, como señala, Elena Piñeiro (1997) con la llegada del presidente Justo, quien "...iniciaba así una nueva etapa signada por un dirigismo pragmático que permitió una rápida recuperación de la crisis y sentó las bases de una política estatista que prevalecería en el futuro..." (p. 19). Cabe señalar que esto se vio especialmente en la política económica, que al poco tiempo generó grandes críticas de los diversos sectores de la sociedad, pero también podemos hacerlo extensivo a la penetración de estas acciones en la política educativa a través de las personalidades que comenzaron a integrar la acción de políticas públicas en el mundo de la educación de este tiempo.

Coincidimos en afirmar, junto al trabajo de María José Billorou (2017), que "los agentes de la burocracia educativa se constituyeron en engranajes claves para el efectivo

funcionamiento del sistema educativo, como parte esencial de la transformación social y de la formación ciudadana” (p. 135), ya que el aparato político-administrativo que se estaba gestando se focalizaba en la construcción de un nuevo Estado, construido en su mayoría por una cosmovisión fundamentada en los ejes del hispanismo y el catolicismo, con una clara simpatía por los fascismos europeos del período de entreguerras.

## **El Consejo Nacional de Educación como espacio de encuentros**

Detengámonos un poco en las personalidades que conformaron el Consejo Nacional de Educación. El cuerpo de burócratas que lo conformó durante 1933-1938 estuvo integrado de la siguiente manera: presidente, ingeniero Octavio Pico; vicepresidente, doctor Félix Garzón Maceda; vocales, los doctores Nicolás Avellaneda (nieto), José Rezzano y José Quirino Costa; y vocal/secretario, señor Alfonso de Laferrère.

Otros actores de las políticas públicas que se vincularon al mundo de la cultura y la educación fueron Ángel Gallardo, Juan B. Terán, Carlos Ibarguren, Ángel Acuña, Leopoldo Lugones, Gustavo Martínez Zuviria, Calixto Oyuela, Leopoldo Herrera, Arturo Cancela, Ernesto Nelson, Gustavo J. Franceschi, Carlos Correa Luna, Enrique Banchs, Coriolano Alberini, Carlos Obligado, Tomas D. Casares, Rafael Alberto Arrieta, José Fernández Coria, Rómulo D. Carbia, Juan Álvarez, Álvaro Melián Lafinur, Julio Noé, Gastón Federico Tobal, Juan Blaquier, Enrique Butty, Ricardo Levene, Arturo Marasso y Eleuterio F. Tiscornia, a quienes nos referiremos en el último capítulo, ya que todos ellos participaron de la Comisión de Textos del CNE.

La mención de estas personalidades nos proporciona un contexto sobre el entramado que se va tejiendo en la época, ya que los nombres propios sobre los que trabajamos en este estudio cuentan con factores en común y con factores que los diferencian, en especial para ejercer la función de burócratas de un Estado, que se va profesionalizando a ritmo lento.

Vemos que a comienzos de 1933 el aparato político-administrativo se está aprontando para entronizar el nacionalismo en nuestro país y que ello está efectivamente motorizado por personalidades específicas. En el Cuadro 1 (Anexos) podemos observar la línea temporal y la correspondencia de este equipo de trabajo. Sobre pasamos el eje temporal en el mismo cuadro para observar que la presidencia del CNE no fue disuelta inmediatamente después del cambio de signo político, representado por el triunfo del radical Ortiz (teniendo

en cuenta que asume en febrero del 1938 y el cambio de la presidencia del CNE se produce en septiembre), sino que hubo un proceso de transición: el único integrante que conservó su cargo fue el vocal secretario, quien también ejerció la dirección de la Biblioteca Nacional de Maestros (en adelante BNM), a partir de febrero de 1938, mes en que se quita la vida su director, el intelectual Leopoldo Lugones.

La tradición, la hispanidad, la espiritualidad y el orden son factores que cohesionan los vínculos del grupo de burócratas para la construcción de sus políticas educativas. A ellos debemos sumar, como afirma Miranda Lida en su obra *Historia del catolicismo en la Argentina. Entre el siglo XIX y el XX* (2015), la fuerte presencia social y política que fue adquiriendo la Iglesia católica, a partir de la década de 1930 y que puede verse reflejada en la procedencia de sus actores: Octavio Pico, el presidente del CNE, junto a su hermano César, participaron de los Cursos de Cultura Católica, por ejemplo. Además, compartieron la redacción del periódico nacionalista *La Nueva República*, detalle no menor, ya que, como bien señala Fernando Devoto (2002), el diario actuaba como operación visible de apoyo a la candidatura de Justo, un devoto de las ideas maurrasianas. Al presidente del CNE debemos sumar otro de los integrantes, el señor Alfonso de Laferrère, quien también participó junto a Pico de la redacción de la publicación nacionalista. Además, formó parte del jurado de los premios nacionales, fue director del suplemento cultural de *La Nación* y se vinculó junto a otros intelectuales, como por ejemplo Julio Noé para generar la revista *Política*. Junto a el doctor Félix Garzón Maceda<sup>6</sup>, el doctor Nicolás Avellaneda (nieto) y el doctor José Quirno Costa, formaron el grupo fuerte del CNE durante este período, y tuvieron como factor de unidad la profesión, la medicina o la abogacía y el círculo social que compartían en las reuniones en el Jockey Club, la Sociedad Rural o el Círculo de Armas.

Otro caso es el de la figura de José Quirno Costa, quien hacia 1926 participa del Consejo de Dirección de la reciente creación de las Universidades Populares Argentinas (UPA), que junto a otros nombres propios como el de Enrique Navarro Viola o Juan de Soiza Reilly, generaron en el espacio educativo de su tiempo una respuesta a la formación universitaria enciclopédica, confrontándola con el mundo del “hacer”. Es así como surgen estas universidades en nuestro país, que en la década del ‘30 logran afirmarse. Seguramente el hecho de contar con la presencia de Quirno Costa en el CNE permitió el fortalecimiento de ellas.

---

<sup>6</sup>Sobre Garzón Maceda, ver trabajo de María Laura Rodríguez (2008), que lo analiza desde su accionar en su Córdoba natal.



Retomando la figura del vocal del Consejo, podemos señalar que es Adrián Ascolani<sup>7</sup> quien recupera la figura de este vocal, en especial destacamos su artículo publicado en la revista *Dialogia*, donde señala la política activa de Quirno Costa, que se vio reflejada por ejemplo en los programas de estudios de la educación primaria en las escuelas rurales:

El énfasis en los aspectos de desarrollo de un “biotipo” infantil correcto fue introducido en los programas de estudio por iniciativa el vocal del CNE, el abogado Quirno Costa, quien combinó propuestas del higienismo, el pragmatismo educacional y la didáctica escolanovista. Así, se enseñaron en las escuelas primarias nacionales conocimientos articulados en la idea de subsistencia, relativos a la nutrición, a la prevención de las enfermedades y al trabajo orientado, aunque sin capacitar para el trabajo con objetivos laborales, dado que esto hubiera exigido un disciplinamiento laboral del niño que la legislación no preveía. La capacidad de subsistencia era entendida como el resultado de una relación armónica entre “comer, subsistir, trabajar, amar y crear” –como sintetiza la maestra Juana Gutiérrez–, con un sentido final de índole espiritual. Siguiendo las recomendaciones de Quirno Costa, maestra Juana Gutiérrez promovía la aplicación del dispositivo pedagógico escolanovista llamado “centro de interés” que facilitaba a los alumnos la comprensión del principio abstracto del patriotismo a partir de actividades tangibles como confeccionar una bandera, o construir un horno de pan (p.49).

Además, es conocida su vinculación con el historiador Astolfi y sus acciones conjuntas, que nuevamente ponen en juego el valor de la educación patriótica (justamente en el capítulo dedicado a *El Monitor de la Educación Común* retomaremos este concepto), un regreso de la educación patriótica, más robustecida que en el Centenario, se presenta en la agenda del vocal Quirno Costa.

Pero el caso más sobresaliente es el de José Rezzano, ya que justamente se puede decir que fue el único del núcleo de la educación propiamente dicho y tenía en su haber un recorrido pedagógico importante. Además de pasar por las aulas del Mariano Acosta en la formación de futuros maestros, junto con su esposa, Clotilde Guillén de Rezzano, fue uno de los impulsores de la llegada de la “escuela activa” a nuestro país. José Rezzano ocupó cargos burocráticos en el CNE desde los tiempos del primer radicalismo, cuando ejerce como inspector general, con un paréntesis en la dirección de la revista *La Obra* y otras actividades

---

<sup>7</sup>Además, se puede consultar su artículo sobre la figura de Quirno Costa, publicado recientemente y titulado “José A. Quirno Costa: espiritualismo, sentimientos y preparación para la vida en la escuela primaria Argentina (1933-1938)” (Ascolani, 2019).

vinculadas a dar difusión al escolanovismo.<sup>8</sup> En los '30, cuando accede al cargo de vocal del Consejo, establece diálogo con el resto de sus componentes y en especial con Nicolás Avellaneda, con quien comparte tareas, seguramente Rezzano en su rol pedagógico y Avellaneda en su rol político. Rezzano supo aprovechar muy bien este tiempo y pudo concretar su ansiada reforma en el año 1936, en la que se establece la enseñanza desde el taller y el laboratorio, lineamientos que fueron muy bien recibidos, en especial por las escuelas de Don Bosco, que también estaban poniendo en práctica dispositivos similares, lo cual benefició su receptividad por parte de la comunidad educativa.

Esta preocupación por la educación y el trabajo está presente en todas las corrientes escolanovistas argentinas, entre las cuales diferenciamos las posiciones orgánicas de José Rezzano y Clotilde Guillén de Rezzano que están adaptando los elementos de la Escuela Nueva al discurso normalizador, con la Revista *La Obra* y que luego se volcarán al discurso católico y espiritualista de Terán (Kiriacópulos, 2008, p. 9).

La figura de Rezzano puede ser muy bien sintetizada en la descripción que se presentó en *El Monitor de la Educación Común*, en ocasión de su fallecimiento:

Las peñas que presidió durante largos años, supieron de su consejo y de la altura de sus juicios: consejo al que acudían sus ex discípulos, fueran arzobispos y obispos o dirigentes de partidos avanzados. Es que, por sobre todo, Rezzano fue el maestro de verdad: bueno, sabio, justo, tolerante siempre joven en sus inquietudes que van al niño y a la formación del hombre (Hernández, 1960, pp. 76-77).

La figura del maestro fue más fuerte que la del burócrata y la trascendió para poder plasmar su labor educativa.

Las redes de socialización fueron uno de los medios que le permitieron a los burócratas conformar un bloque de gestión dentro del aparato del estado; fortalecidos por esos lazos pudieron construir una nueva agenda relacionada con las políticas públicas y en especial fortalecer la presencia del Estado en la educación de nuestro país desde la construcción del rescate del pasado nacional desde un lugar distinto al que se venía realizando.

---

<sup>8</sup>Para ahondar en la labor pedagógica de Rezzano desde su acción desde la revista *La Obra* y su acción reformista llevada a cabo desde el CNE, se puede acceder al trabajo de Frechtel (2017). También puede verse su reciente trabajo, Frechtel (2020).

## **Capítulo II: El Cincuentenario de la Ley 1420 y la reinterpretación de la tradición histórica de la educación**

Por un lado, el calendario cuenta con un tiempo lineal que transcurre según el paso de los días trabajados (también llamados “profanos”) y, por otro lado, cuenta con un tiempo cíclico que se vincula con las conmemoraciones o fiestas (Le Goff, 1991). Estas fechas o hitos conmemorativos son ocasiones en las cuales se construye socialmente la historia de una comunidad. Esta construcción, como veremos en este capítulo, implica una resignificación y una relectura de las interpretaciones históricas vigentes en otros tiempos. Estas operaciones se proponen incidir en la dinámica del presente.

Por eso nos proponemos como objetivo analizar el significado de la conmemoración del Cincuentenario de la Ley 1420, celebrado en 1934 y bajo iniciativa y supervisión del Consejo Nacional de Educación. Como hemos dicho, en el país habían triunfado los grupos antiliberales de corte conservador, los cuales asumieron un papel preponderante en la educación argentina ya que introdujeron modificaciones en el sistema educativo nacional a lo largo de la década. Para dicha celebración, el CNE programó una serie de eventos relacionados con la fecha recordada, entre ellos un concurso de monografías sobre la historia de la educación en el país, una edición de una compilación documental sobre el origen del sistema educativo y la actuación del CNE en el desarrollo educativo, a lo que se deben sumar también los actos públicos que se efectuaron en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires. También se emitió una estampilla conmemorativa. De tal modo, ideas, obras y monumentos se unieron para celebrar medio siglo de educación pública.

Podemos resaltar que la compilación documental sobre el origen del sistema educativo se organizó en tres volúmenes destinados a reproducir el debate parlamentario de 1884, una memoria sobre las escuelas públicas del Consejo y una reseña gráfica de los edificios escolares. Hubo actos de homenaje en escuelas de adultos de la ciudad de Buenos Aires que incluyeron una caminata entre el monumento de Bartolomé Mitre y el monumento de Domingo F. Sarmiento, en clara señal de unión de ambos personajes en la construcción del pasado histórico argentino. Las escuelas de niños celebraron actos escolares en homenaje al presidente Julio A. Roca. En pocas palabras, el “panteón liberal” se encontraba reavivado desde un sector del antiliberalismo argentino.

El análisis, en este caso, se focaliza en el estudio de la realización del concurso monográfico, que propuso tres ejes para el desarrollo de los trabajos: 1) “la instrucción primaria durante la dominación española”, 2) “la instrucción primaria desde 1810 hasta la ley 1420” y 3) “la instrucción primaria durante la ley 1420”.

Ahondamos en el estudio del concurso y las monografías ganadoras, en donde constatamos la presencia de los nuevos actores de la política nacional que intentan apropiarse de la tradición liberal de la Ley 1420 y que revierten el espíritu de la misma a partir de su propia mirada histórica sobre la educación. Con especial relevancia, podemos apreciar los intereses que esta propuesta tenía en relación con la significancia de la educación religiosa y los subsidios de la educación por parte del Estado a partir de la sanción de la ley. Como se observará, esta acción es resultado del énfasis otorgado al pasado hispanista en la educación, con lo cual se le resta importancia a la matriz liberal de la ley y a la labor desempeñada por los liberales.

## **Apropiaciones liberales en los antiliberales**

En el capítulo se observa cómo la celebración del Cincuentenario de la Ley 1420 contribuyó a fortalecer la posición del nuevo modelo educativo a implementar y, por otro lado, a consolidar la presencia de un Estado conservador. Así, la celebración de uno de los hitos del sistema educativo, marcado por las visiones liberales, se convirtió, sin necesidad de impugnarlo en términos formales, en un modo de modificar la visión de la historia nacional, que logra otorgarle una perspectiva hispanista y católica contradictoria con la visión de la historia marcada por la historiografía liberal. De este modo, se configuró en la historia el llamado *revisionismo*<sup>9</sup>, que se plantea examinar el pasado nacional y cuestionar las versiones canónicas.

La historiografía en nuestro país sobre el nacionalismo es bastante extensa (Zuleta Álvarez, 1975; Barbero y Devoto, 1983; Rock, 1993; Shunway, 1993; Floria, 1998; Buchrucker, 1999; Devoto, 2002; Goebel, 2013) ya que no solo autores nacionales se

---

<sup>9</sup> Dentro de los historiadores revisionistas podemos destacar nombres como el de Julio Irazusta, Ernesto Palacio y Vicente D. Sierra, entre otros. Ellos tomaron la idea de rescatar un pasado colonial nutrido de una versión católica reivindicatoria del pasado hispano. Tenemos, así, un Mayo de minorías selectas y de un pronunciamiento militar, exaltando la figura de Cornelio Saavedra como central; la reivindicación de la figura del caudillo, ya olvidado por la historiografía liberal, Juan Manuel de Rosas, como expresión del orden, la soberanía y la resurrección de espíritu colonial; la condena de Rivadavia, más por sus ataques a la Iglesia católica que por su gestión, y de Sarmiento, en tanto expresión de la educación laica.

embarcan en este análisis, sino que muchos autores en el mundo son atraídos por esta problemática.

En los actuales estudios históricos existen dos acepciones del término *nacionalismo*. Por un lado, se encuentran los análisis que observan el fenómeno desde el ángulo político y para quienes el nacionalismo remite a una ideología y un movimiento que operó en la vida política. Por otro, como bien señala Devoto (2002), están los estudios que analizan el nacionalismo desde un punto de vista identitario, es decir, desde la construcción de “estrategias para construir una identidad homogénea entre los ciudadanos de un Estado” (p. xxiii). En este capítulo usamos ambas acepciones.

En nuestro país, podemos decir que en la década del ‘30 la crisis de las democracias liberales del siglo XX se expresó por medio de la instalación de gobiernos militares y de una democracia débil sustentada en acuerdos o pactos partidarios, que a su vez propician un clima para que prospere y resurja, como en otras ocasiones en la historia argentina, la búsqueda del ser nacional. Esto trae aparejado el fortalecimiento de los grupos denominados “nacionalistas”, que promueven reforzar la identidad nacional, revalorizar las tradiciones de cierto hispanocristiano y responder al orden jerárquico de la sociedad. En este sentido, como lo ha hecho Loris Zanatta (1996), la década del ‘30 puede ser abordada como un *tiempo de transición* entre la nación liberal y la católica, que transforma radicalmente la organización social, cultural, económica y política de la Argentina.

Como ya vimos observando en el capítulo anterior, podemos señalar que la dirección del CNE comenzó a contar con personalidades vinculadas a las filas nacionalistas. Sandra Carli, en su obra *Niñez, pedagogía y política* (2002), señala que durante los cincuenta años que siguieron a la sanción de la Ley 1420 la relación educación-nacionalismo se encontró ligada al positivismo, mientras que en la etapa que le siguió al golpe de 1930 la vinculación nacionalista de la educación se relacionó con el espiritualismo, relación que se evidencia en la dirección entre 1930-1932 de Juan B. Terán. En concreto, en el período de tiempo analizado pudimos observar que durante la presidencia de Octavio S. Pico se encontraron como funcionarios tanto a un ingeniero muy cercano al entorno político del general Justo –quien también ya había transitado por otros ministerios como el de Obras Públicas y el del Interior (Devoto, 2002, p. 272)–, como a su secretario Alfonso de Laferrère, intelectual colaborador en periódicos de corte nacionalista como *La Nueva República* o *La Fronda* (pp. 108 y 239), ambos vinculados a esta corriente ideológica.

Sin lugar a dudas y al margen de la influencia política directa, así como existió una generación positivista de 1890 que elaboró un proyecto de modernización política, también

una generación antipositivista, entre las décadas de los '20 y los '30, elaboró en forma no sistematizada, y por momentos no coherente, un modelo de sistema educativo político, cuyas influencias no se han perdido hasta el momento actual a pesar de los intentos reformistas posteriores y recientes<sup>10</sup>.

En 1934, en este contexto de pugna entre el proyecto liberal y la aparición de un proyecto nacionalista, se conmemoraron los cincuenta años de uno de los hitos más significativos de las reformas liberales en la Argentina: la sanción de la Ley de Educación Común de 1884. Las autoridades del CNE –entre las cuales, como ya dijimos, se contaban importantes figuras del nacionalismo– decidieron conmemorar la fecha y una de las iniciativas que mayor visibilidad tuvo fue la convocatoria a un concurso de monografías históricas.

### **Celebraciones: un concurso monográfico**

¿Por qué convocar un concurso de trabajos monográficos para celebrar el Cincuentenario de la ley? El libro tiene una peculiar importancia en el fijamiento y la trasmisión de las normas pedagógicas, además de ser un objeto de custodia de la memoria de la sociedad y en eso radica su utilización como un elemento conmemorativo. Esta función del libro se materializa en una visión de la historia y una legitimación (de cara a la posteridad). Las autoridades del CNE promovieron esta evocación con el objeto de que su acción perdurara en el tiempo y se convirtiera en un mojón ineludible.

Si observamos con atención la temática planteada para las monografías, los ejes de estudio propuestos apuntan más a realizar un análisis del pasado colonial que a evaluar los resultados de la ley sancionada en 1884.

En julio de 1934, en *El Monitor de la Educación Común* –publicación oficial del CNE– se divulgó la convocatoria, dirigida a todos los interesados por la historia de la educación en nuestro país (maestros, profesores, historiadores y aficionados) y a quienes se invitaba a presentar sus trabajos vinculados con ese pasado. Los autores solo tendrían tres meses para preparar sus manuscritos, lo cual posibilitó la participación solo a aquellas personas que ya tenían trabajos sobre el tópico o una acumulación significativa.

Activar y motivar la investigación histórica en el área de la educación fue otro de los objetivos de convocatoria, ya que hasta el momento existían muy pocas publicaciones de

---

<sup>10</sup> Un ejemplo, la Ley Federal de Educación, sancionada en abril de 1993.

estudios sistemáticos sobre el tema. Uno de esos pocos trabajos había sido escrito por Juan Pablo Ramos (1910), quien presentó su *Historia de la instrucción primaria en la República Argentina (1810-1910)* en ocasión de otra conmemoración: la del Centenario de la Ley.

Los ejes sobre los cuales debían versar las investigaciones fueron los siguientes temas:

- *un primer tema*, la instrucción primaria durante la dominación española en el territorio que forma actualmente la República Argentina;
- *un segundo tema*, la instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la Ley 1420, y
- *un tercer y último tema*, la instrucción primaria bajo el régimen de la Ley 1420.

Para cumplimentar la presentación de los trabajos se estipularon ciertos requisitos: la obligatoriedad de redactar una obra inédita, cuidando especialmente las formas utilizadas en la realización de los trabajos, “cuyas doctrinas debían estar acordes al orden establecido de la moral o de las buenas costumbres”. Además, debía estar redactado en castellano (*El Monitor de la Educación Común*, 739/1934).

El jurado estuvo compuesto por un presidente, el educador y vocal del CNE, José Rezzano; junto a él se encontraban el expresidente del CNE, Juan B. Terán, el director de la publicación *El Monitor de Educación Común*, Enrique Banchs, los inspectores técnicos generales de la capital, de los territorios y de las provincias, J. Fernando Alvarado, Juan De Luigi, Antonio R. Barberis y el inspector general de escuelas de adultos, Segundo L. Moreno. A todos ellos se sumó luego la participación de Rómulo Zabala<sup>11</sup> como representante de la Junta de Historia y Numismática Americana, quien también había revistado en las filas de los miembros del CNE. La importancia otorgada a este jurado fue tal que la reglamentación tenía estipulado que sus decisiones serían inapelables.

Lo primero que resulta del análisis de los trabajos presentados en el concurso es que existió un fuerte desequilibrio en el número de obras presentadas en cada categoría: en el primer tema (período colonial) se contó con la presentación 29 trabajos; en el caso del período de 1810 hasta la concreción de la ley 1420, 15 trabajos y en el último tema, foco central de la convocatoria, la Ley 1420 y su aplicación, hubo 18 presentaciones.

---

<sup>11</sup> Exp. 16052/J/934 – Rómulo Zabala, nombrado para integrar el jurado del Comité de monografías por la Junta de Historia y Numismática Americana (*El Monitor de la Educación Común*, 1934).

A simple vista, podemos constatar que fue mayor la repercusión de la convocatoria en la temática con referencia al pasado colonial. De esta manera, el foco de estudio –la Ley 1420– fue claramente desplazado por el pasado hispanista y católico que se respiraba durante la década de los ‘30.

En segundo lugar, resulta sugerente observar la variedad de seudónimos utilizados en la entrega de los trabajos. En su mayoría escritos en latín, aludían a tradiciones católicas e hispánicas.<sup>12</sup>

Varios meses después de cerrada la convocatoria, el jurado se expidió y las páginas siguientes de este análisis están dedicadas a las obras premiadas.

### **Los que *escribieron* y pasaron...**

El primer premio en el tema “La instrucción primaria durante la dominación española en el territorio que forma actualmente la República Argentina”, lo obtuvo el trabajo presentado por Abel Chaneton (1936), titulado *La instrucción primaria en la época colonial*. El autor era abogado e historiador, formado en la Escuela Paul Groussac, fundador de la Sociedad de Historia Argentina (institución de formación en la década de los ‘30 y de efímera vida). Chaneton acreditaba estudios referentes a los orígenes del Código Civil de Vélez Sarsfield, pero su incursión en la investigación del acontecer educativo se circunscribió, aparentemente, al concurso monográfico convocado por el CNE.

El estudio de Chaneton comienza realizando un breve recorrido sobre la educación en Europa en tiempos de la dominación española en América. Luego, divide su obra en cuatro apartados: en el primero, relata los ideales pedagógicos, en donde incluye la legislación educativa española existente en América y en que dedica especial atención a los “pedagogos coloniales” que se encontraban bajo el auxilio de las órdenes religiosas; el segundo apartado focaliza el relato en la “realidad escolar”, donde señala la situación de las escuelas y sus maestros y detalla los libros que formaron a las primeras generaciones argentinas a través del análisis de los textos didácticos impresos en Buenos Aires hasta 1810; en el tercer apartado se detiene en la educación de los varones y, en particular, en la enseñanza impartida en Buenos Aires y el interior, sobre todo en la región de Cuyo; finalmente, en el cuarto apartado diferencia la educación de la mujer y al respecto señala:

---

<sup>12</sup> Algunos fueron: “*Res non verba*”, “Patria, hogar, escuela”, “Salve patria dichosa, oh, dulce patria salve”, “Estudio y trabajo” y “*Non scholae sed vitae discimus*”.



“la educación de la mujer debe ser tratada por separado, pues formaba también en la realidad escolar de la colonia, un mundo perfectamente aparte” (Chaneton, 1936, p. 345), también, dentro de este último apartado, señala una segunda distinción entre la educación de los indios, negros, mulatos, zambos y cuarterones, entre otros. Chaneton, formado en el método heurístico, adjunta un apéndice con documentos relativos al estudio para corroborar los hechos relatados por él a lo largo de la obra.

Los otros autores premiados en esta categoría fueron Adolfo Garretón (1939), Rosalía Aliaga Sarmiento (1940), Luisa Buren de Sanguinetti (1940), quienes coinciden en afirmar que la educación durante este período sufrió la intervención de la Iglesia católica, debido a la ausencia de una política educativa en los dominios americanos por parte de la Corona.

De estos trabajos se desprende que la educación recaía en la familia y la Iglesia, mientras que el Estado quedaba relegado a un segundo lugar en cuestiones educativas. Existían escuelas que dependían de los cabildos, pero no eran relevantes en la formación de la comunidad.

En los autores premiados se advierte una valoración positiva del período hispánico, puesto que se recrea una época de esplendor, quienes tratan de desmitificar la imputación que, desde posiciones liberales, solía endilgarse a este período por representar el atraso, el oscurantismo y la barbarie. Por otro lado, la Revolución de Mayo es juzgada como una práctica revolucionaria que no contribuyó a la formación de la Nación sino que, por el contrario, es allí donde se ejerció el oscurantismo, en un intento por “apagar la luminosidad” del tiempo pasado.

Para destacar también es que la forma de legitimar el estudio de la educación colonial en nuestro territorio se fundamentó en “la influencia de los progenitores los españoles (...). El factor más importante es la religión, teniendo en cuenta la ideología de la Nación que nos formaba en ese momento” (Buren de Sanguinetti, 1940, p. 10). De esta manera, el hispanismo y la religión vuelven a ingresar en el discurso político de esos años.

En el segundo tema, “La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la Ley 1420”, se mostraron ópticas diferentes al anterior. Entre los participantes se observan discrepancias en la concepción de la educación en el pasado colonial. Es el caso del primer lugar, obtenido por el doctor en filosofía y letras Antonio Portnoy (1940): su trabajo critica las políticas educativas durante la dominación hispánica, formulando un total desacuerdo con las metodologías de aprendizaje empleadas.

... la enseñanza se impartía generalmente en forma colectiva y su método se reducía a la práctica de la repetición, así como la disciplina solo se concebía bajo el aspecto de duros castigos corporales.

Faltaba una idea directriz en materia educacional y las pocas nociones que tan deficientemente se enseñaban carecían de valor práctico para las luchas de la vida. (...) En las colonias los que ejercían la docencia eran aventureros, estudiantes fracasados, funcionarios cesantes, porque no alcanzaba el dinero para su sustento. Las escuelas de los cabildos les pagaban a los maestros con frutos de la tierra. La importancia de la educación religiosa por sobre la académica. Por un artículo legal se prohíbe que se mezclen en la escuela los hijos de padres españoles con los negros o pardos. Beneficios de la educación solo los españoles y criollos (Portnoy, 1940, capítulo I).

En consonancia, intenta revalorizar la actuación del liberalismo en la educación, representándolo en su monografía como el corolario de un arduo camino recorrido, ya que recorre desde la Revolución de Mayo hasta la sanción de la Ley 1420. Apoyándose en los cortes políticos de la historia, hace un análisis del desarrollo de la educación en nuestro país, y destaca en particular la tarea realizada por los hombres de Mayo, la obra posterior a la independencia y la relevancia del período posterior a la caída del rosismo, denominado “de organización nacional”. El tiempo comprendido bajo la dominación de Juan Manuel de Rosas es considerado por Portnoy en forma negativa, pronunciándose en las polémicas historiográficas del momento (Quatrocchi-Woisson, 1996).

En la segunda parte del estudio de Portnoy, los cortes políticos sumados a la educación encuentran relación con la historia provincial. Provincias y territorios: Buenos Aires, Santa Fe, Entre Ríos, Corrientes, Córdoba, San Luis, Mendoza, San Juan, Santiago del Estero, La Rioja, Catamarca, Tucumán, Salta y Jujuy. Territorios del Sur: Santa Cruz y Río Negro. Territorios del Norte: Chaco, Formosa, Misiones y la colonia nacional de Alvear (provincia de Entre Ríos).

Portnoy estudia el proceso de descentralización de la historia de la educación de Buenos Aires. Al incluir en su estudio un análisis de la educación en el interior del país, en que señala el lamentable estado de atraso en la que estaban algunas provincias en materia educativa. Tiene un objetivo preciso: demostrar el crecimiento y progreso de la educación durante el denominado “movimiento de la educación común”<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Con esta denominación el autor señala al periodo comprendido entre 1882-1884.

Los otros premios recayeron en las figuras de Antonio Salvadores (1941), profesor y doctor en historia, y José Salvador Campobassi (1940), quien contaba con trabajos de investigación educativa y periodística. El primero de ellos marca una acentuada diferencia en la concepción de la educación en los tiempos de la dominación española, ya que, a diferencia del ganador de la terna, marca el origen democrático en la implementación de una política educativa argentina durante el período hispánico. De esta forma, refuerza la idea de la existencia de un sistema educativo consolidado durante el período hispánico, lo cual marca nuevamente el acercamiento al hispanismo y el rechazo de las políticas educativas liberales. En el trabajo de Campobassi, hay una lectura positiva de las acciones implementadas por la Revolución de Mayo de 1810, en contraste con la situación de la educación en el período colonial. Campobassi ofrece una visión negativa del pasado colonial para pasar rápidamente al movimiento de Mayo.

Del análisis de las monografías en este segundo tema (recordemos, “La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la Ley 1420”) se desprende que hay marcadas diferencias entre las monografías presentadas en el primer tema y las presentadas en el segundo, dado que se hace evidente que el antagonismo existente en la política nacional, entre liberalismo y nacionalismo, se trasladaba una vez más al escenario de la construcción del sistema educativo argentino.

A esta altura del análisis, es importante señalar que ya se puede apreciar cómo cada uno de los ejes investigados se aproximan cada vez más a la necesidad de revertir la educación laica de la escuela pública e instalar la educación católica en forma obligatoria. Y es justamente en el tercer tema, “La instrucción primaria bajo el régimen de la Ley 1420”, donde se ve reflejada con mayor amplitud la controversia suscitada durante el Congreso Pedagógico (1882) y la posterior sanción de la Ley 1420 (1884).

El primer premio recayó en las manos de Rolando Rivière (1937). En su obra cabe destacar el análisis que el autor realiza sobre la “escuela nacionalista”,<sup>14</sup> donde señala la diversidad de población con la que cuenta la Argentina luego de las olas inmigratorias recibidas a partir de mediados del siglo XIX hasta comienzos del siglo XX, con lo que marca la dificultad que representaba para la escuela homogeneizar hábitos, costumbres e ideas que se requerían para incorporar rápidamente a los inmigrantes a la sociedad argentina. Rivière reconoce el triunfo en forma parcial de la escuela nacionalista, en el ámbito del ciclo

---

<sup>14</sup> Denominaremos “escuela nacionalista” al proyecto del Centenario, realizado desde el CNE, en la formación de una escuela patriótica en la búsqueda de la formación de la identidad nacional.

primario, gracias a la obra que se había realizado durante el Centenario desde el CNE, con el aporte de personalidades como las de José María Ramos Mejía, Ricardo Rojas y Leopoldo Lugones,<sup>15</sup> en función de los objetivos “nacionalizantes” –como los denomina en su trabajo Carlos Escudé (1990)–. Pero también Rivière le plantea al gobierno la necesidad de continuar la obra de expansión de esta “escuela nacionalista” y no darlo por concluido, ya que “la acción continúa, pero sin interrogantes de pasado ni de futuro” (Rivière, 1937, p. 135). En su trabajo, Rivière también apunta a la importancia de la educación del adulto y traza un análisis sobre la deserción y el analfabetismo en Buenos Aires y el interior, los antecedentes, la sanción y la aplicación de la Ley 1420; concluye su recorrido en la década de los ‘30. En este trabajo se advierten huellas de lecturas vinculadas a la filosofía espiritualista (que también formaron parte de una facción del nacionalismo), en especial cuando vincula su pensamiento al del filósofo francés Julio François Simon.<sup>16</sup> Asimismo, Rivière marca el desarrollo histórico de la implementación de los subsidios del Estado en la educación, desde la sanción de la Ley 1420 hasta la llegada de las actuales autoridades al CNE. Justamente, el presidente del CNE, Octavio Pico (1935), planteó que la Ley 1420 había sido tergiversada cuando el Estado nacional dejó de subsidiar la educación, en especial en las provincias, a partir de la sanción de la Ley 4874. De tal forma, se puede señalar que se está planteando la necesidad de una vuelta a la Ley 1420.

El segundo premio lo obtuvo el trabajo presentado por Urbano Díaz (1940), quien señala la situación desfavorable de la educación hasta la sanción de la Ley 1420. La monografía cuenta con una extensa serie de trabajos estadísticos, donde los números demuestran el triunfo de la Ley 1420 en la implementación de las políticas educativas. Temas como las subvenciones, el analfabetismo, la deserción escolar y los consejos escolares son también abordados por Díaz para mostrar el alcance de la Ley a cincuenta años de su sanción. En su trabajo, el autor demanda a las autoridades efectuar la ampliación de la Ley para continuar “con la cruzada redentora de que los niños cursen”(Díaz, 1940, capítulo III). El triunfo de La ley no había llegado a ser absoluto y le correspondía a este CNE llevar a cabo tal proeza. De esta forma se legitimaba la importancia de la Ley, a la vez que permitía su apropiación por los nuevos integrantes del CNE.

---

<sup>15</sup> Con la publicación de *La educación común en la República Argentina* (Ramos Mejía, 1910), *La restauración nacionalista* (Rojas, 1909) y *Didáctica* (Lugones, 1910).

<sup>16</sup> “Un crecido presupuesto de instrucción primaria (...) es para un Estado el rescate de muchas faltas’. ¡Cuántas veces acudía a mi mente este ingenioso apotema (...), mientras alineaba y cotejaba cifras de los gastos realizados en mi patria con destino de la enseñanza elemental!” (Rivière, 1937, p. 75).

Es posible preguntarse ahora: ¿por qué simplemente son premiadas dos obras en esta categoría, “La instrucción primaria bajo el régimen de la ley 1420”, cuando justamente nos encontramos señalando el centro de la conmemoración? Aparentemente, además de existir una relación en la presentación de uno y otro tema, que ya señalamos anteriormente, podemos reconocer nuevamente la inclinación desde el CNE a señalar una política educativa, construida sobre las bases de un pasado hispánico, de tradición católica y de tintes conservadores, que otorga a toda la gestión un aire de *recristianización progresiva de la enseñanza*, como nos señala Loris Zanatta (1996, p. 177).

Durante la década de los ‘30 el campo de la implementación de las políticas educativas se convirtió en una zona de conflicto y debate. La conmemoración del Cincuentenario de la Ley sirvió para reflatar las acaloradas discusiones del Congreso Pedagógico (abril y mayo de 1882), lo cual hará que se centre nuevamente en las cuestiones de la legitimación de la enseñanza religiosa, la dirección del Estado en el sistema educativo y las orientaciones pedagógicas que se debían ser implementadas.

En las obras presentadas en el último de los temas del Concurso se reconoce a la Ley 1420 como un engranaje fundamental en la construcción del sistema educativo argentino. De allí se parte para analizar su posterior aplicación y en especial la importancia del CNE como un factor trascendente en la realización de las políticas educativas. De esta manera se legitima la obra efectuada por el mismo y el foco de atención se desviará de la Ley 1420, para revitalizar la política implementada durante el Centenario y marcar la necesidad de ampliar la “escuela nacionalista”, ahora bajo los auspicios del hispanismo y el catolicismo.

Así, vemos cómo la conmemoración del Cincuentenario de la Ley 1420 fue aprovechada por las autoridades de la CNE como una de las tácticas para introducir innovaciones en la política educativa nacional. Nuevamente, al igual que en el momento de la promulgación de la Ley 1420, se puso bajo acalorado debate el “sentimiento religioso, que es innato en todo ser y que constituye su parte más elevada” (Pico, 1934), y así se fue imponiendo la necesidad de construir una política educativa sustentada en las tradiciones hispánicas, con una marcada inclinación a hacer girar la educación en torno a los ejes de familia, religión y construcción de la identidad nacional.

El corrimiento de los ejes establecidos por la tradición liberal, implicó una reformulación de los valores y prioridades en el sistema educativo argentino, comenzará a verse reflejado a partir de estos tiempos.

### **Capítulo III: Revista *El Monitor de la Educación Común*: gestora de políticas públicas antiliberales**

Durante las primeras décadas del siglo XX las publicaciones periódicas comienzan a masificarse y a ser centrales en las vidas de gran parte de la ciudadanía. La circulación de las ideas se afirmaba “en cada vuelta de página” (Gené y Szir, 2018), especialmente en el mundo de la educación.

La expansión de la prensa, particularmente durante el período estudiado, se dio gracias al crecimiento del mercado de consumidores letrados, donde el escritor comienza a perfilarse poco a poco como un profesional con su participación en secciones de libros o los suplementos literarios dirigidos a un determinado público. En el área de educación es notable como las publicaciones educativas también comenzaron a activarse como iniciativas privadas, por ejemplo la revista *La Obra*, en la que la figura de José Rezzano cobró relevancia a finales de los años '20:

...pedagogo y funcionario –inspector general que renunció a su cargo cuestionando el autoritarismo del Consejo Nacional de Educación–, se incorporó a la redacción de la revista *La Obra* y publicó una propuesta concreta a la que llamó “Un programa de acción para el magisterio” (Finocchio, 2009, p. 97).

Destacamos la figura de este pedagogo ya que en durante el período 1932-1938 ocupa nuevamente un cargo en el CNE. Como vocal, participó en forma directa de la ejecución de políticas públicas.

A estas iniciativas privadas de publicación, podemos sumar otras revistas vinculadas a asociaciones docentes o surgidas desde las escuelas católicas (Finocchio, 2009).

Por el lado de la iniciativa estatal, podemos observar la permanencia de una publicación educativa que nació en el siglo XIX, junto a la constitución del sistema educativo: *El Monitor de la Educación Común*, que ejerció gran poder cooptativo para beneficios diferenciales (Oszlak y O'Donnell, 2007) en el mundo educativo. Esta publicación se convirtió en una obra de larga perdurabilidad, ya que su edición se mantuvo vigente hasta comienzos del siglo XXI, con algunas cortas interrupciones a lo largo del siglo XX. Sus períodos de publicación fueron 1881-1949; 1959-1961; 1965-1976; 2000-2001 y, finalmente, 2004-2012. (Ver Figura 1 en Anexos)

Para analizar la tarea que cumplió la publicación *El Monitor de la Educación Común*, como órgano difusor de las ideas del Consejo Nacional de Educación, nos centramos en el período comprendido entre julio de 1933 y diciembre de 1938. En este capítulo trabajamos con tres apartados.

En primer lugar, realizamos un estudio breve en relación con la publicación y su relevancia para el estudio, como así también la importancia del trabajo con fuentes relativas a la prensa en la educación.

En segundo lugar, ahondamos en la lectura de la publicación citada durante el período de tiempo marcado, para observar desde allí la tarea intelectual emprendida por estos hombres y el armado ideológico del proyecto nacionalista, con el propósito de recuperar las estrategias puestas en marcha desde el antiliberalismo para la implementación de acciones en la política educativa nacional. Nos detenemos en tres ejes que considero fundamentales para observar el avance del proyecto nacionalista: el primero, vinculado con las alianzas externas establecidas en América Latina y desde ahí observar la gran alianza establecida con Brasil –donde resalta la visión “politicista”<sup>17</sup> (Oszlak y O’Donnell, 2007) que comparten ambos estados–; en segundo lugar, la presencia de los docentes, quienes en primera persona presentan contenidos trabajados por ellos mismos para que sus pares puedan poner en práctica; y, como último eje, la presencia de la pluma de autores nacionales con participación en la publicación.

En tercer lugar, trabajamos sobre algunas conclusiones surgidas a lo largo de este capítulo.

\* \* \*

*El Monitor de la Educación Común* fue el órgano oficial del Consejo Nacional de Educación desde 1881 hasta 1976, con dos largas interrupciones durante las décadas del ‘50 y del ‘60.

En el primer fascículo se explica que la publicación cumple con lo dispuesto por la Ley de Educación Común de Buenos Aires para difundir leyes, reglamentos, información y directivas para impulsar el progreso de la educación primaria.

---

<sup>17</sup>Cabe aclarar que el término es planteado como el Estado y su relativa autonomía pendular se puede explicar desde esta visión, donde se toma como la dinámica de la sociedad y del Estado puede ser develada desde el interior de este.

Durante los primeros años, la organización del material varió con frecuencia y la revista no tomó cuerpo sino hacia 1888, con la dirección de Juan M. de Vedia, quien le imprimió unidad temática y gráfica. Para ese entonces, *El Monitor* ya no se limitó a publicar las resoluciones oficiales, sino que se convirtió en un medio reconocido donde se publicaban artículos pedagógicos y didácticos, reseñas bibliográficas y de revistas internacionales. A su vez, la sección oficial tomó forma cuando se incluyeron las transcripciones de las actas de sesiones del CNE, cuadros estadísticos, informes de los inspectores provinciales en distintas ciudades y regiones del país, el movimiento de libros de la BNM y otros documentos.

Entre 1908 y 1911 *El Monitor* fue conducido por Alberto Julián Martínez, quien incorporó nuevos temas y secciones. Durante las direcciones de Segundo M. Linares (1912) y Francisco P. Moreno (1912-1914) la revista se publicó con la misma estructura, aunque no siempre se incluyeran todos los subtemas y los fascículos carecieran de sumarios. Desde 1914 hasta 1949 no se especificó el nombre del director, aunque durante unos meses de 1932 asumió la conducción una Junta de Redacción conformada por maestros y profesores.

En ambos casos, docentes como autores o como lectores, resulta evidente que por entonces la preocupación de la revista era su formación desde el punto de vista teórico. Importaba no tanto el docente en el aula, frente a los alumnos o como enseñante, sino el docente que estaba formando en principios y contenidos educativos (Finocchio, 2009, p. 67).

Aunque el cambio duró poco, en las páginas de los años posteriores quedó la impronta de la presencia del docente en la escritura de la publicación, lo cual le otorgó un lugar de privilegio, como veremos más adelante.

Entre 1933 y 1934 asume la Dirección de la publicación periódica el escritor argentino Enrique Banchs, quien ya se encontraba participando desde la Junta de Redacción que se había generado en el año 1932. Su figura se fue fortaleciendo y queda a cargo de la Dirección de la publicación, hasta su jubilación. El poeta argentino contaba con una vasta trayectoria en el ámbito de las publicaciones periódicas: la mítica revista literaria *Nosotros* publicó por primera vez al autor, quien también pasó por la redacción del diario *La Prensa* y en los años '20 había sido director de la revista *Atlántida*. Luego de esta trayectoria podemos observar su desembarco en el CNE, justamente en la publicación que analizamos. En su obra *Recuerdos de la vida literaria* (1968), Manuel Gálvez nos dice de Banchs:



[Era un] poeta lírico, que reunía la hondura y la gracia, las imágenes y la ternura, y que se expresaba en un estilo rico de formas, espontáneo, fácil y castizo, y que ignoramos por qué extraño misterio, y después de cuatro bellos libros abandonó, por completo la literatura en lo mejor de su juventud (p. 317).

Seguramente, el acceso al mundo de los “burócratas del Estado” fue un motivo importante en la interrupción de su propia escritura literaria, encauzando su vocación literaria desde su escritorio del CNE y a través de la selección de obras que desde *El Monitor* se difundieran.

Durante nuestro período de análisis, la publicación llegó a todas las escuelas primarias de nuestro país. Se entregaba un ejemplar a la escuela y otro a cada uno de los docentes, exceptuando a los maestros de especialidades.

De la lectura de los informes presentados anualmente al CNE, a través de su órgano divulgativo *Educación Común* del año 1934, resulta llamativa la información que se brinda, donde se señala que las traducciones son realizadas por los mismos empleados del Consejo y que justamente durante ese año “fue escasa la colaboración espontánea probablemente en razón de que no es retribuida” (*Educación Común*, 1935, p. 534).

Por otro lado, es importante destacar que dicha publicación se componía en su mayoría de una Sección Oficial, que actuaba de órgano de difusión, ya que era más expedito en llevar la información a las escuelas del trabajo que realizaba el Consejo en torno al área.

*El Monitor* también contó con un mecanismo de suscripción para particulares interesados, con una cuota (simbólica) de \$3 anuales. Así pues, esta publicación llegaba a cualquier ciudadano que tuviera interés en su información y contenidos. Igualmente, es fácil reconocer que no contó con gran caudal de suscriptores (ver Cuadro 2 en Anexos).

La distribución de la publicación entre las escuelas argentinas sí llegó a alcanzar altas cifras, como se puede observar en el Cuadro 3 (ver Anexos). Además, se aprecia el crecimiento la tirada de ejemplares de cada edición debido al aumento de escuelas que se construyeron durante este período.<sup>18</sup>

Durante cinco años de edición (1933-1938) la publicación contó con notas dedicadas a analizar la educación y, en especial, los modelos educativos implementados en otros países, observando a algunos de América Latina (Brasil –experiencia en la que me detendré más adelante–, Colombia, Chile, Uruguay) y de Europa (Portugal, Inglaterra, Suiza, Francia, Noruega, Dinamarca, Suecia, Suiza, Prusia, Austria, Bélgica, Italia, Austria, Polonia, Países

---

<sup>18</sup>Para ampliar sobre la edificación escolar en este período, véase Fiorito (2016).

Bajos). También cabe resaltar la presencia de, al menos, una nota vinculada a los modelos educativos de Canadá, EE.UU., Japón, África y Australia.

Es interesante comprobar que España no aparece en esta enumeración, cuando por naturaleza y en pleno auge del hispanismo por parte de las figuras del antiliberalismo, debería estarlo, más si tenemos presente la concepción de algunos intelectuales de la época. Por ejemplo, sobre Manuel Gálvez, quien sostiene que la construcción de la identidad argentina se fundamenta en la tradición hispánica, Quijada nos dice:

Lo español, para Gálvez, es fuente de espiritualidad, surgida de la confluencia de una religión austera y una historia secular que han dejado su impronta en el ambiente de la península. Es esa impronta la que Gálvez quiere transmitir a sus conciudadanos para rescatar ese germen espiritual como parte del propio acervo tradicional (Quijada, 1985, p. 30).

El hispanismo es el que rompió con la tradición sarmientina y anglosajona. Un sector de la intelectualidad comenzó a revalorizar el legado cultural de la colonización española y del catolicismo, que formaban parte de la reivindicación de la cultura latina. En importante medida, sus conceptualizaciones y argumentos provinieron del hispanismo conservador de personalidades como Marcelino Menéndez Pelayo y Ramiro de Maeztu. El primero de ellos, Marcelino Menéndez Pelayo, hace hincapié en la importancia de la fe y logra imponer nuevamente, en la mente de un determinado sector de la intelectualidad española, el dogma de la fe en los destinos y en la grandeza de su patria. Ramiro de Maeztu, por su parte, además de adherirse a esta idea, tendrá una importante repercusión en la vida de nuestro país ya que, como ocupó un cargo político, tuvo llegada a los grandes intelectuales de la época (entre ellos Manuel Gálvez) y logró infiltrar sus ideas acerca de la construcción del hispanismo en nuestro país.

Finalmente, ya avanzados los años, se puede observar que los hechos acaecidos durante la Guerra Civil española incidieron en el desgaste de la imagen de España. Ello trajo aparejado una baja de adherentes a las ideas hispánicas. Los intelectuales temieron que seguir adhiriendo a esta causa pudiera traer consecuencias nefastas. Otros sugirieron que los valores tradicionales que este idealismo transmitía estaban pasados en el tiempo y alejados de la realidad de nuestro país. El mismo Gálvez (1968) pretendió que se lo desligara totalmente de cualquier relación que pudiera tener con Franco. Pretendió dejarnos en claro que su amor por España nada tenía que ver con las ideas políticas de su gobernante. Por eso, en el prólogo a *España y algunos españoles* (1945), señala: “Exaltar a España, gritar por

España, pelear por España –no precisamente la del general Franco sino la España eterna–, es realizar obra útil y patriótica. Esto hizo creer, a gente de malas entendederas, que yo atacaba a Franco...”.

## **Un armado ideológico del proyecto nacionalista**

Como hemos visto en el capítulo anterior, las conmemoraciones son tiempos que predisponen al Estado a establecer silencios o no. Justamente, la burocracia de este período se apropia de estas celebraciones y decide ponerlas en la vidriera para toda la sociedad, y destacan, por supuesto, los tópicos que les interesan. En el caso de *El Monitor de la Educación Común*, fue uno de ellos ya que durante el período del 1933-1938 se evidenciaron en sus páginas las apropiaciones de varias celebraciones; también se reeditaron las actas de sesiones del Congreso Pedagógico, con las que reflataron la temática, junto a la intervención de personalidades que hicieron hincapié en la participación de católicos como Lamarca, De Maria, Estrada, entre otros.

Varias ediciones de la revista fueron dedicadas a difundir las acciones llevadas a cabo desde el CNE para la celebración de la Ley 1420. Ya vimos que, con el propósito de apropiarse de ella, se realizaron un concurso monográfico y otras acciones. En sus páginas, el mismo presidente del CNE, Octavio Pico, escribe:

La ley, como he dicho, es un gran instrumento para la instrucción pública y debemos siempre recordar con respeto a los legisladores que la dictaron y al P. E. que la defendió. Pero su parte esencial, o sea la educación espiritual del niño, ha sido descuidada, bajo la presión, probablemente, de las teorías materialistas que han dañado el mundo en las últimas décadas del siglo pasado y en las primeras del presente. La intención de los legisladores que la sancionaron y del presidente que la promulgó no fue despojar a la ley del sentimiento religioso, que es innato en todo ser y que constituye su parte más elevada. Esta afirmación necesita ser demostrada y voy a hacerlo citando las propias palabras de los legisladores y del ministro de esa época (Pico, 1934).

Una vez más, desde el Estado se afirmaron las voces de religiosidad, las cuales se fueron acentuando en el período 1932-1938. Coincidimos con Tedesco (2003) en señalar que la Iglesia católica<sup>19</sup> era una alternativa en esta crisis del Estado y tal situación se verá

---

<sup>19</sup>Para saber más sobre la Iglesia católica, pueden verse los trabajos de Zanca (2006) y Lida (2015), entre otros.

demostrada a través de la apropiación de la Ley 1420, que asumirá un liberalismo vaciado de contenido.

Durante 1934 y los siguientes se continuarán publicando artículos que recogieron los ecos de las celebraciones de la Ley 1420<sup>20</sup> que se hicieron en el interior del país durante 1933; lo cual demostró el lugar que en las jurisdicciones nacionales tomó la celebración y la acción conjunta entre el estado centralizado en Buenos Aires y el interior. Se demuestra así el contenido práctico y simbólico que las políticas “nacionalistas” implicaron en la geografía nacional (Oszlak y O’Donnell, 2007).

En 1938, el cincuentenario de la muerte de Domingo Faustino Sarmiento también se pone en juego y es celebratorio. Delegaciones de niños, en representación de todos los escolares, y de maestros, en representación de todos los docentes, concurrieron el 9 de septiembre en patriótica peregrinación a visitar la tumba que guarda los restos de Sarmiento y rendirle tributo. En la ceremonia estuvieron presentes autoridades del CNE, como su presidente, ingeniero Octavio S. Pico, su vicepresidente, doctor Sylla Monsegur, los vocales profesor Próspero G. Alemandri y doctor Conrado M. Etchebarne, el inspector técnico general de las escuelas de la Capital, doctor Fernando J. Alvarado, el director de la Inspección Médica Escolar, doctor Enrique M. Olivieri, gran cantidad de miembros de los Consejos Escolares y muchos otros funcionarios, entre los cuales se encontraban los inspectores técnicos seccionales Avelino Casazza y Juan M. López Álvarez. El discurso conmemorativo recayó en el presidente del Consejo Escolar VI, doctor Emilio F. Cárdenas, quien justamente resalta la figura de Sarmiento:

Y Sarmiento que había aprendido en su hogar de virtudes cristianas, toda la importancia de la educación moral para la buena formación del carácter y de la conciencia, no se conformó, mientras estuvo al frente del Departamento de Escuelas, con aplicar los escuetos planes de enseñanza de su época, sino que, preocupado del fin superior de la instrucción, dictó su siempre recordada circular del 12 de Marzo de 1859, disponiendo que los maestros de escuela debían dirigir la oración de los alumnos al comenzar las clases del día y conducirlos a Misa y a otros actos piadosos, porque decía: “los maestros deben persuadirse, al llenar estos sencillos deberes del culto que son educación. por las ideas serias que despiertan en el alma y el efecto moral que la presencia de los niños produce en las

---

<sup>20</sup>Un ejemplo de esas publicaciones lo podemos encontrar en Gómez (1935), que es un trabajo presentado en el concurso didáctico organizado por la Inspección 7ª del territorio de la Pampa y aprobado por la asamblea de maestros, en ocasión del Cincuentenario de la Ley 1420.

poblaciones”. El liberalismo del siglo no había logrado apagar en el espíritu del gran ciudadano, su conciencia del deber ni las sanas lecciones recibidas de labios de su madre, fuerte, sencilla y creyente (Cárdenas, 1938, pp. 71-72).

Una vez más, se da la apropiación durante la república conservadora de un héroe de la república liberal, a pesar de que Goebel señala que la figura de Sarmiento era hasta entonces totalmente denostada por este grupo de intelectuales, quienes rotulaban a Sarmiento como el fundador de la escuela pública y el “creador de la escuela sin Dios”, que recupera de la obra de los hermanos Irazusta *La Argentina y el imperialismo británico*.

Las acciones del Estado comienzan a ser revisitadas y difundidas en los ejemplares de la revista a partir de 1936, cuando se comienza a observar la publicación de una síntesis de la obra del CNE en el período comprendido entre 1933-1936, trienio en el que se vuelve a acentuar la celebración de la Ley 1420.

Así, se va concretando el proyecto nacionalista en la educación argentina, oponiéndose al modelo liberal supuestamente caduco y superado, que hace poner en escena una nueva realidad del mundo, donde actúan y operan acciones de claro corte antiliberal en el sistema educativo argentino.

## **Ecós de la visita de Getúlio Vargas a la Argentina**

Durante los años de estudio de nuestro análisis (1932-1938), la República Federativa del Brasil atravesaba una situación política similar a la de nuestro país en algunos aspectos. Tras un golpe militar, el presidente Getúlio Vargas asumió el cargo en 1930; su primer gobierno se extendió hasta 1934, cuando, luego de una reforma constitucional, retoma su cargo para el período comprendido entre 1934-1937. Posteriormente, continúa en la presidencia bajo la solución autoritaria del Estado Novo (1937-1945).

En materia de educación, Brasil intentaba establecer un sistema nacional de educación, ya que en 1930 se creó el Ministerio de Educación y Salud, que era todo un símbolo de la orientación de la educación en el Brasil de aquellos días. La gestión del ministro Gustavo Capanema (1934-1945) fue escenario de conflicto entre los católicos y los renovadores (Bomeny, 2003), y fueron los tiempos en que circularon los nombres de intelectuales de la educación como Manoel Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Monteiro Lobato, Alceu Amoroso Lima, entre otros.

En 1933, el presidente argentino Justo visita el Brasil, acompañado por Saavedra Lamas, donde firmaron una serie de tratados y acuerdos que dieron por cerrada la Guerra del Chaco. Cabe señalar que esta visita no fue bien receptada por la oposición, ya que con ella visita se estaba reconociendo la figura antidemocrática del presidente brasileño. En esta visita, además de ultimar detalles de las negociaciones para la paz de la Guerra del Chaco, se establecieron vínculos de camaradería, que se vieron reflejados en la educación, más específicamente en las páginas de *El Monitor*. Allí se describen las acciones llevadas desde el CNE para conmemorar la constitución de la República brasileña el 15 de noviembre de 1889. En la Escuela N° 4 del CE 20 se llevó a cabo el homenaje al país hermano inaugurando el edificio y realizando la entrega del mensaje de los niños brasileños a los niños argentinos. Esta celebración se llevó a cabo con la asistencia del presidente de la República, el presidente del CNE y, por Brasil, su embajador en Buenos Aires, doctor José Bonifacio Andrada e Silva<sup>21</sup>. La celebración no solo se realizó en esa escuela, sino que se amplió la invitación a las escuelas Quintino Bocayuva N° 13 CE 13 y a la Escuela 7 de Septiembre, ambas con nombres alusivos al Brasil (*El Monitor*, 1933, 53, n° 731 y 732).

Dos años después, en 1935, fue muy reveladora la cobertura que se realizó de la visita del presidente de Brasil (Devoto y Fausto, 2008). *El Monitor de la Educación Común* le dedicó un gran espacio. El 25 de Mayo el presidente Vargas visitó la Escuela República Federativa del Brasil, para acompañar a los alumnos en la celebración de la fecha patria de nuestro país. La comitiva de Vargas se completó con la presencia de un grupo de periodistas brasileños y del Ministro de Relaciones Exteriores del Brasil, entre otros. Por la representación argentina se encontraba el presidente de la República, el general Justo, el ministro de Justicia e Instrucción Pública, doctor Manuel de Iriondo, los miembros del CNE, representado por su presidente, el ingeniero Pico, su vicepresidente el doctor Garzón Maceda, los vocales Rezzano, Quirno Costa y Avellaneda, el secretario, De Laferrère, presidentes de los Consejos Escolares de diferentes distritos, antiguas autoridades del CNE como el doctor Boero, Pizzurno, Picarel, entre otros.

En el recorrido, el presidente brasileño fue aclamado por grupos de estudiantes, que a su paso agitaban banderitas de ambos países y arrojaban flores que dejaban cubierta la calle a su paso. Así lo constató Vargas en su discurso: “Mi paso por la calle Rivadavia –dijo–, entre el bullicio de los niños y la lluvia de las flores que alegraba el camino, fue conmovedor

---

<sup>21</sup>Es para destacar que la elección del embajador de Brasil en la Argentina, fue muy bien estudiada, ya que Andrada e Silva, además de provenir de una ilustre familia de la historia brasileña, también fue uno de los líderes del movimiento revolucionario de 1930 y de cercanía con Vargas.

y emocionante. Parecen la continuación de un sueño las horas que vengo viviendo desde ayer. Así debe ser el camino del Paraíso...” (*El Monitor*, 1935). Todo esto expresaba el idilio que estaban viviendo ambas naciones

En esta ocasión, la visita presidencial fue celebrada por medio de la distribución entre los niños de libros con ilustraciones de motivos brasileños. Brasil acababa de legitimar su política a través de la celebrada Reforma Constitucional de 1934, en la que dejaba de manifiesto su política fuertemente asentada en la familia, la educación y la cultura (Bomeny, 2003). A su vez, esta visita puso fin a la presión que había ejercido la Iglesia católica, en función de incorporar la enseñanza religiosa en los horarios de las escuelas públicas (aunque respetando la confesión religiosa de los padres de los alumnos). Este hecho es destacable, ya que en nuestro país la presión de la Iglesia no había logrado establecer la enseñanza religiosa dentro del horario escolar, sino que había quedado por fuera del mismo, lo cual había impedido la legitimidad del Curriculum que Brasil sí había logrado.

En tanto Vargas regaló libros a los niños, por su parte Argentina le obsequió un álbum preparado especialmente con motivo de su visita, el cual se inicia con el emblema de dos niños, uno argentino y otro brasileño: “Todo nos une, nada nos separa”.

Coincido con Gustavo Sorá (2003), quien en su estudio sobre las ediciones y editoriales en Argentina y Brasil señala a la década del ‘30 como un período de refundación de la auténtica cultura brasileña, que luego obtendría gran eco en el exterior. Puede ser trasladable al área de la educación, ya que durante ese tiempo las páginas de *El Monitor* lo demuestran, se pone en valor la práctica pedagógica del Brasil de ese entonces. Justamente en 1935, se puede observar la publicación en *El Monitor* de una nota dedicada al Instituto de Educación de Río de Janeiro, donde Lourenco Filho, miembro activo de la burocracia educativa de Brasil, incorpora aspectos de la Escuela Nueva en la vida educativa de Brasil y en plena gestión del ministro Capanema.

Brasil, con su proyecto nacional educativo, estaba en marcha y, en su búsqueda de aliados en América Latina, hizo alianza con Argentina. Coincidencias y diferencias unieron a ambas naciones en esos tiempos.

La observación del modelo educativo brasileño, conllevó un impacto en las formas de acción, de los actores que se convirtieron en protagonistas, de las reformas que la educación de América Latina estaba esperando. A su vez, fue la piedra de toque, que afianzó lazos y proyectos en la región, durante la década del ‘30 y los años cuarenta, extendiéndose casi hasta la trágica desaparición de Getulio Vargas, que rompe el clima de *idilio* entre ambas naciones.

## **El triunfo de las *narrativas plebeyas* en la educación**

Beatriz Sarlo (2011) apunta el triunfo de las *narrativas plebeyas* en la sociedad de las primeras décadas del siglo XX, que es cuando están en pleno auge revistas como *El Hogar* y *Caras y Caretas*. Retomando el concepto de Sarlo, se puede decir que en el ámbito de la educación también se manifestó el triunfo de esas plumas plebeyas, más específicamente a través de la escritura de los maestros y de sus artículos en *El Monitor de la Educación Común*.

Durante 1935 y 1936 los informes de los inspectores de escuela tienen cabida en el nuevo espectro, y lo hacen fundamentalmente en la sección “Ecos de la gira de inspección por las escuelas”, desde la Patagonia, Misiones, provincias del Norte, como Jujuy, Santiago del Estero, Salta, Tucumán, Formosa y Córdoba. Autores como Nicolás Avellaneda (hijo) José Rezzano, Roberto Ovejero y José Antonio Quirno.

A partir de 1933, se pudieron observar participaciones de maestros clásicos de autores de textos escolares, entre ellos Juan Manuel Cotta y José Berrutti, que después se pierden ya que se dio cada vez más presencia a las plumas de los supervisores e inspectores así como de maestros, y es el fenómeno para el que hemos decidido adoptar la noción de *narrativas plebeyas*. En 1935 se abre una nueva sección, dedicada a colaboraciones de maestros, titulada “Colaboraciones de maestros”. (Ver cuadro 4 en Anexo I).

La historia de la educación también transitó las páginas de *El Monitor*, un ejemplo lo encontramos en 1934, cuando, en ocasión de la celebración del Cincuentenario de la Ley 1420, se inaugura nueva sección, a saber, “Reseñas históricas de escuelas de la Capital”, lo cual destaca la marcada necesidad de “recuperar” la historia de la educación en nuestro país, por supuesto que para subrayar una mirada sobre un pasado glorioso liberal consonante con el fortalecimiento del presente antiliberal. Esta nueva sección también estuvo a cargo de diferentes autores, por lo general maestros.

Otros colaboradores de la publicación fueron los escritores de textos escolares. Uno de sus más prolíficos colaboradores fue Gerardo Schiaffino, quien, además de ser autor de varios textos escolares fue gran escritor de obras de distinto perfil, como por ejemplo sobre folklore y nativismo que realizó junto a Félix Colluccio, el gran estudioso del ser nacional.

José Carlos Astolfi, el historiador argentino y autor de la conocida conferencia “Pasado, presente y porvenir del maestro” (1936), comenzará a ser el competidor de Ricardo Levene, en lo que a publicación de textos escolares de historia se refiere. Publica en *El Monitor* un artículo en el que plantea la figura del maestro desde el recorte de un estudio



histórico, con lo que pone en eje a la historia de la educación en nuestro país y, muy importante, vincula al pasado de la educación con el presente de nuestro país. El autor se centra en una propuesta de reforma de la educación a través del recupero de las tradiciones y prácticas pedagógicas que el modelo liberal había instalado y, como hemos dicho, ahora se la apropia el modelo antiliberal.

De forma paralela a la denominada literatura plebeya, observamos que los escritores reconocidos nacionales también comienzan a tener un espacio en *El Monitor*. En los albores de la década de los '30, la idea de profesionalización del escritor es ya un hecho<sup>22</sup>. La prolífica actividad de las letras argentinas y sus autores se comienza a observar en las hojas de *El Monitor* y recoge textos de intelectuales argentinos y difunde sus obras hasta llegar a las aulas de nuestro país.

Uno de los ejemplos más fuertes y presentes en esta línea es la figura de Leopoldo Lugones, quien desde 1932 publica en fascículos su *Diccionario etimológico del castellano actual*, grupo de textos significativos a los docentes del país tienen acceso, y que luego serían compilados íntegramente por la Academia Argentina de Letras (Lugones, 1944). La permanencia de Lugones es continua, quizás el hecho de pertenecer al grupo de burócratas del Estado<sup>23</sup> le otorgó ese beneficio que caducó en 1938, fecha de su fallecimiento.

Entre 1935 y 1938, se abre y se mantiene una sección sobre biografías históricas, a cargo de Rosalba Aliaga de Sarmiento, descendiente del mismo Domingo Faustino Sarmiento, y representante de la literatura feminista de la época, comparada con la escritora española Emilia Pardo Bazán y canonizada por la figura de Hugo Wast, en 1922 (Boldini, 2019) revitalizando figuras de la historia argentina que no era común encontrar en el canon educativo.

A su vez, es interesante observar la incorporación en la publicación de figuras vinculadas a la Iglesia católica, como Don Bosco<sup>24</sup>, en la que se ponía en valor el método didáctico utilizado por las escuelas que se encontraban bajo el carisma de este educador católico. Llama la atención que la labor de Don Bosco como pedagogo solo se resalta durante los años '30 (Capace, 1938) y '40 y que posteriormente no se le vuelve a presentar. La legitimación de la práctica pedagógica cristiana fue reforzada en estas décadas, en claro

---

<sup>22</sup>Recordemos la creación de la Sociedad Argentina de Escritores (SADE) en 1928.

<sup>23</sup>Leopoldo Lugones, fue director de la Biblioteca Nacional de Maestros (1916-1938), espacio dedicado a los docentes de nuestro país, ubicado en el edificio del CNE.

<sup>24</sup> Puede verse Schiaffino (1937).

contrapunto con el laicismo que desde la creación del sistema educativo orientaba a la práctica pedagógica en nuestro país.

Por otro lado, también se comienza a observar nombres propios de héroes nacionales que no habían ocupado las páginas de la publicación, como por ejemplo la figura católica de Fray Justo María de Oro, en 1936 (Aliaga, 1936). La práctica revisionista de la época busca y consigue ampliar el canon del panteón liberal, incluyendo personalidades que hasta el momento se encontraban silenciados y que no habían sido reconocidos como héroes.

Por eso, coincidimos con el modelo que plantea Cattaruzza (2009), en relación con los revisionistas en la historiografía argentina, quienes incluyeron la búsqueda de un cambio en la interpretación del pasado –que entendían dominante– y a la que denominaron *la historia oficial*. Tal modelo se trasladó al mundo de la educación y a la concepción de la matriz de origen del sistema educativo argentino.

Podemos encontrar otros nombres propios en las ediciones que tuvo *El Monitor*, como Jorge Abalos (1937) o Martha Salotti (1938); el primero presentando temáticas federales y la segunda dando sus primeros pasos en el mundo de la didáctica de la lengua.

A los contenidos de la publicación podemos sumar una serie de temáticas vinculadas a la importancia de la lectura (por ejemplo, Lacava, 1936), la presencia e importancia de las bibliotecas escolares (Kubke, 1936), el lugar del kindergarten (Acuña, 1935), las escuelas rurales (Airoldi, 1938), el estudio y la puesta en valor en el curriculum educativo de los pueblos originarios (Baudin, 1938), el juego, el analfabetismo (Iriondo, 1934), entre otros.

La presencia de los maestros en la escritura y en la divulgación del hacer pedagógico, se ve reflejada a lo largo de estas páginas, en las producciones de estos autores, que acercan con un sello distintivo e innovador la situación de aula a cualquier docente de nuestro país.

La Escuela Activa, que se vio representada a través de las páginas de la revista *La Obra*, un emprendimiento editorial del mundo privado, se traslada ahora a las páginas de la publicación periódica estatal, donde se ve representada en muchas de las propuestas la acción de la Escuela Activa y su reformismo pedagógico. Recordemos que justamente, José Rezzano, uno de los fundadores de la revista *La Obra*, se encuentra en el CNE, en un espacio decisivo de poder que le permitió introducir las reformas pedagógicas en esta publicación, quizás no forma directa pero sí como un artífice oculto en el entramado ideológico de la educación de ese momento.

La figura del maestro, cobró una relevancia inusitada en el sistema educativo argentino, se convirtió en protagonista dentro del aparato del Estado. Las intervenciones en las páginas de *El Monitor de la Educación Común*, cobraron relevancia y lograron

posicionarse en un espacio, que hasta ese momento solo era ocupado por los especialistas del área. En esta nueva circunstancia, la voz del docente tiene un eco decisivo a través de las páginas de esta publicación.

Llama poderosamente la atención la manera en que los informes presentados en el CNE sobre *El Monitor* resaltan que la publicación "...era una fuente de *información imparcial sobre el pensamiento pedagógico moderno y sus realizaciones prácticas en los principales países...*" (*Educación Común*, 1936, p. 804). ¿Resultó realmente ser una publicación "imparcial"?, ¿había quedado fuera de otras corrientes pedagógicas de circulación del momento? Son todos interrogantes que nos invitan a seguir ahondando en esta publicación y sumar otras publicaciones periódicas de la época, cuyo contenido también nos permitirá dilucidar este particular periodo de la historia de la educación en nuestro país.

La agenda planteada en la publicación estatal refleja el ideario de un nacionalismo que comenzaba a tener presencia en la educación argentina, y que se consolidará en años venideros. De esta forma se logra despejar al sistema educativo, de su inicial tinte liberal y le otorga la matriz nacional, amparada en los valores tradicionales de una argentina, católica, hispánica, forjadora de una identidad nacional, centrada en el crecimiento del interior de nuestro país y propagando un sistema educativo de neto corte federal.

## Capítulo IV: Los textos escolares: una forma de representación de las prácticas antiliberales en el aula

La construcción del conocimiento escolar, lo que es enseñado y lo que es aprendido, ha sido siempre un tópico de investigación en las disciplinas escolares, teniendo en cuenta que en nuestro país y en otros lugares de América Latina desde las primeras décadas del siglo XIX hasta mediados del XX, los verdaderos programas de las escuelas fueron marcados desde los libros de texto. ¿Por qué no abordar un libro de texto como fuente para reconstruir las prácticas educativas?

La historia cultural y la historia del libro y la lectura (Chartier, 1992; Darnton, 1990) abrieron un espacio para la historia del libro escolar en publicaciones colectivas que le dieron visibilidad al texto escolar (Martin, Chartier e Vivet, 1986; Escolar, 1996; Michon e Mollier, 2001). La historia de la educación, la historia social, la historia cultural, la sociología de la educación y con otras áreas de conocimiento, pusieron en valor estas fuentes y objetos en los estudios de la historia de la educación como son los estudios de la llamada “cultura escolar” (Julia, 2001) y “forma escolar” (Vincent, 1994).

A partir de esta relectura, el libro didáctico pasó a ser considerado como fuente y objeto privilegiado para la contextualización de las prácticas escolares y para la recuperación de la memoria educativa, lo cual contribuyó en la reconstrucción de la historia de las disciplinas y la historia del currículum. El libro didáctico funciona como un “espacio de la memoria” en la medida que materializa las prácticas educativas.

Con respecto a la pregunta formulada en el comienzo de este texto, el investigador brasileño Kazumi Munakata (1997) señala:

El libro didáctico (y similares: libro de texto, libro de lectura, manuales escolares, etc.) han sido considerados como una fuente privilegiada para el estudio de la historia de las disciplinas escolares, en la medida en que se constituyen en la expresión casi canónica de la vulgata (...). Es cada vez más frecuente que el libro didáctico presente una estructura que ya organiza los contenidos en unidades que simulan una clase, con sus respectivas actividades, ejercicios y evaluaciones (...). Además, examinar las disciplinas escolares mediante libros didácticos significa reconocer que la vulgata<sup>25</sup> también se determina en

---

<sup>25</sup> Sobre el término “vulgata”, infiero que el autor se refiere a la acepción que marca Chervel (1991), como un saber que se transmite de una disciplina, homogéneo en líneas generales en cada nivel, con idénticos conceptos,

esferas poco consideradas, que son el ámbito de la edición y de la distribución de esos libros y los sujetos ahí involucrados, desde autores, editores, divulgadores, hasta cuando existieron aquellos encargados de evaluar los libros...

A lo largo de este capítulo examinamos las formas de representación de las prácticas antiliberales que lograron inscribirse en las políticas educativas. En concreto, nos centramos en la nueva reglamentación para el uso y selección de los libros de lectura y texto (1933), a la luz de la cual se ponen de manifiesto las luchas y el poder de este grupo de intelectuales-funcionarios del CNE. Para ello, trabajamos con documentación del CNE y un corpus representativo de textos escolares de la época. Luego focalizamos el estudio en la comisión revisora de textos escolares de historia y geografía, para luego detenernos en la selección de un corpus de textos escolares de la época, cuyos autores son Germán Berdiales, Delfina Bunge de Gálvez y Héctor Pedro Blomberg (este relevamiento que nos permitirá realizar una lectura del pensamiento nacional que el texto escolar comienza a reflejar en sus páginas). Por último, señalamos nuevos canales que nos presentan estas fuentes para continuar la construcción de la historia de nuestro país.

### **Hombres en pugna en una reglamentación para el uso y selección de los libros de lectura y texto (1933)**

Los textos escolares nos permiten acercarnos al análisis de los diferentes sectores ideológicos que convivieron y pugnaron durante el período 1932-1938. Las corrientes nacionalistas, liberales y de izquierda confrontaron posiciones sobre los sentidos y los contenidos de los planes educativos, así como en sus métodos pedagógicos. La que finalmente predominó en la conducción de la educación fue la perspectiva antiliberal, que en la época fue abanderada por nacionalistas. Sus integrantes se convirtieron en los voceros más representativos de la época en materia pedagógica y lograron hegemonizar el control formal del sistema educativo.

Las páginas de *Educación Común* de la época nos permiten reconstruir la política educativa en torno a los textos escolares, y allí podemos observar que, desde la Ley 1420,

---

lenguajes, sistemas de ordenación de contenidos, entre otros. En pocas palabras sería una reducción de la cultura materializada en los límites espaciales del manual.

este fue un dispositivo de controversia en las burocracias estatales y que la preocupación por reglamentar y supervisar los contenidos brindados fue motivo de disputa a lo largo del tiempo.<sup>26</sup> También lo fue la gratuidad de los textos, que se encuentra implícita en pensar la educación gratuita, de esta forma la visión de supervisión para la edición de los textos a precios módicos para una adopción no menor a dos años. En concreto, presentamos el año de 1933 como un año de quiebre en la reglamentación de la producción de los textos escolares.

Antes de transitar el año 1933, nos detenemos en la presentación que realiza el escritor y maestro Fermín Estrella Gutiérrez (1932) en ocasión de la *Primera Exposición de libros para niños*, llevada a cabo en la sede del actual Palacio Sarmiento, CNE en ese momento. Allí el escritor se pregunta sobre la aprobación de los textos de lecturas y da respuesta a la misma sugiriendo formar una “Comisión de Libros de Lectura”, integrada por el inspector general de escuelas, un director, un maestro de primaria en ejercicio, tres escritores y un representante del Consejo. Al año siguiente los libros de lectura pasaron a ser examinados por la comisión designada y fueron sometidos después a la aprobación del CNE. Entre la lista de textos aprobados los maestros elegirían aquellos que, según a su criterio, les serían útiles para la enseñanza que imparten, elección que luego era sometida a la aprobación definitiva del Consejo.

El punto de partida fue la creación de una Comisión Permanente de Textos, bajo el expediente 13044/33, que indica que los autores que podrán integrar la Comisión Permanente de Textos, de acuerdo con las resoluciones de 25 de agosto de 1916 y de 9 del corriente, serán elegidos dentro de la siguiente nómina: Ángel Gallardo, Juan B. Terán, Carlos Ibarguren, Ángel Acuña, Leopoldo Lugones, Gustavo Martínez Zuviria, Calixto Oyuela, Leopoldo Herrera, Arturo Cancela, Ernesto Nelson, Gustavo J. Franceschi, Carlos Correa Luna, Enrique Banchs, Coriolano Alberini, Carlos Obligado, Tomas D. Casares, Rafael Alberto Arrieta, José Fernández Coria, Rómulo D. Carbia, Juan Álvarez, Álvaro Melián Lafinur, Julio Noé, Gastón Federico Tobal, Juan Blaquier, Enrique Butty, Ricardo Levene, Arturo Marasso y Eleuterio F. Tiscornia (*El Monitor*, 1933). Según dicha disposición, la Comisión Permanente podía ser convocada en cualquier momento para

---

<sup>26</sup> Los contenidos de *Educación Común* revelan grandes cambios en los libros de lectura y texto en determinados años, anterior a la llegada de la reforma que se analiza en este espacio: los años 1887, 1893, 1898, 1905, 1916 y 1929, marcan un antecedente en la reglamentación de los textos desde el CNE. Estos antecedentes son trabajados por María López García (2015).

brindar una opinión sobre los textos que se presentarán en el CNE. Todos los nombres que conformaron esta Comisión respondieron al espacio de la intelectualidad argentina del momento, ilustrados en diferentes saberes del conocimiento: letras, historia, bellas artes, entre otras áreas. A su vez, algunos de ellos llegaron a formar parte de la burocracia del Estado en el CNE, como por ejemplo Juan B. Terán, presidente del CNE, Leopoldo Lugones, director de la Biblioteca Nacional de Maestros, y Enrique Banchs, redactor en *El Monitor de la Educación Común*, además de contar con algunos inspectores como Arturo Cancela, Ernesto Nelson o vocales del CNE en el pasado como Carlos Ibarguren, entre otros. Pocos de ellos tienen una vinculación directa con la educación, sino que, por el contrario, el 95% de la composición de la Comisión estaba conformado por figuras de intelectuales, especialistas en sus áreas específicas. Su vínculo con las aulas apenas puede referirse a que fueron formados por la Escuela Normal o porque en algún momento ejercieron la docencia en esta, en especial en la Escuela Mariano Acosta. Es muy curioso, entonces, que los evaluadores tuvieran un recorrido muy corto en el aula y que su práctica frente a un público exigente, como es el escolar, quedó reducido a un grupo de intelectuales que simplemente evaluaban las ideas a transmitir desde ese dispositivo cultural. ¡Hablamos de nombres propios de peso!

La Comisión formada se perfilaba como una nueva modalidad de apropiación de la normativa educativa que el liberalismo había establecido a partir de la Ley 1420, aunque, curiosamente, esta comisión no prosperó en sus acciones, ya que a lo largo del relevamiento realizado en la documentación generada desde el CNE es casi imposible obtener indicios de las acciones llevadas a cabo por esta comisión. De la lectura de los informes presentados en *Educación Común* solo puede localizarse una inclusión de compras de textos escolares en el presupuesto del año 1937, mientras que de los años 1935, 1936 y 1938 se carece de cualquier mención a estos. ¿Qué sucedió con esta Comisión? Puede ser punto de partida de una nueva investigación, pero podemos preguntarnos: ¿la ausencia de mención en la documentación se remite a un fracaso del nacionalismo en la política pública?, ¿un retroceso en su camino o una alianza que no prosperó?, ¿qué intereses jugaron como obstáculos en el desarrollo esta Comisión, integrada por la intelectualidad contemporánea en su mayoría de línea nacionalista?

Se conoce por el estudio de Mariano Plotkin (1993) que el texto escolar es puesto sobre la mesa de las políticas públicas en 1939, cuando se nombra desde el CNE una comisión *ad hoc* para la revisión de sus contenidos, quizás como un intento de reflatar la comisión de 1933. Tema para investigar en otro momento.

## **La Comisión de Revisión de textos escolares de historia y geografía (1936): un intento fallido**

Es curiosa la función de la enseñanza de la historia y la geografía en los tiempos en los que centramos nuestro estudio. En la entrevista realizada a María Felisa Fernández, aflora el recuerdo de los textos escolares que ella utilizó en la escuela primaria, y recuerda especialmente un texto de Delfina Gálvez, que veremos detenidamente más adelante, pero que califica como un “¡canto a la Patria! Donde se puede observar el amor a los hombres que construyeron la Argentina y el rico territorio que posee nuestro país”. La entrevistada nos deja ver cómo la enseñanza de la historia y de la geografía de nuestro país se había constituido en ese tiempo en el eje central del currículum en la educación.

Es justamente desde esta vinculación que podemos observar un nuevo intento del antiliberalismo de mantenerse en el escenario del poder y abordar desde allí los contenidos de la enseñanza de la historia, lo cual provoca un giro en los contenidos y perspectivas que hasta entonces habían sido tratados. Resaltamos que esto ocurrió a pesar de contar con las mismas figuras de las primeras décadas del siglo XX. Aquí cabe señalar la presencia en la historiografía de Ricardo Levene, Emilio Raviganni, Rómulo Carbia o Diego Luis Molinari, entre otros, fundadores de la “Nueva Escuela Histórica”, espacio donde se generaron los contenidos vinculados a la enseñanza de la historia. Como señala Cattaruzza (2007), si bien estos historiadores estaban vinculados al Estado, Ricardo Levene fue quien estrechó el vínculo más fuerte ya que, como fundador de la Academia Nacional de la Historia, participó activamente en la elaboración de programas de estudio, reformas de planes y en la ya mencionada Comisión Revisora de Textos de Historia y Geografía Americanas. Convengamos que la figura de Ricardo Levene puede ser parte de otro estudio, dada su permanencia y vinculación con los gobiernos conservadores, antiliberales desde una historia liberal.

Ya hemos mencionado la relación entre Argentina y Brasil durante el período de tiempo que trabajo, aunque cabe ahora observar cómo la relación entre estos dos países se fortaleció y estableció la llamada “institucionalización de la bibliocircularidad” (Diniz y Rangel, 2014), que se concretará gracias a la firma de diferentes acuerdos y, en especial, a partir de la constitución de esta Comisión Revisora de Textos Escolares. Los fuertes gobiernos de Justo y de Vargas coinciden en poner en debate la enseñanza de estas materias en las escuelas, y el dispositivo libro se encontrará bajo la órbita de análisis y discusión. Este período es uno de los de mayor cercanía entre Argentina y Brasil a lo largo de su historia,



concretada por medio de las figuras políticas que ejercían el poder y que coincidían en el marcado nacionalismo de sus políticas.

La comisión revisora de textos de historia y geografía americanas se constituye en con la visita de Justo a Río de Janeiro en 1933 y se vio ratificada con la firma del tratado entre Saavedra Lamas y Mello Franco, entonces titulares de las respectivas carteras de Relaciones Exteriores.

En la propuesta de trabajo para el funcionamiento de la Comisión, por parte de la Argentina participaron el historiador Ricardo Levene, quien la presidió, el antropólogo Félix Outes, su vicepresidente, el geógrafo Federico Daus, su secretario, y los historiadores Carlos Correa Luna y Emilio Raviganni, vocales de la Comisión. Allí se elaboraron los siguientes ejes de trabajo: por un lado, contar con un criterio de la realidad y necesidad de la convivencia internacional americana, criterio de comparación, criterio de veracidad, para ser aplicados en la enseñanza de la historia y, por el otro lado, contar con criterio de realidad geográfica, criterio de comparación y criterio de veracidad para aplicar en la enseñanza de la geografía.

En relación con los términos aplicados para la enseñanza de la historia, es importante destacar que respecto del criterio de comparación se señala que:

...se debe desterrar toda valoración unilateral y tendenciosa evidenciando aquellas relaciones que surgen de una común historia americana hasta la emancipación de los Estados (...) Con respecto a la historia colonial de América, debe destacarse la acción de las naciones descubridoras, estudiándose dicho período con igual criterio integral, abarcando la conquista, colonización social y económica y la organización institucional (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1936, pp. 17-18).

Aquí se puede evidenciar la necesidad de contar con una historia revisitada, perdiendo la valoración unilateral y con la necesidad de poner en agenda el tiempo histórico previo a las independencias americanas, lo cual recolocará en agenda el tema de la organización institucional en tiempos coloniales y otros tópicos característicos de la década del '30 y de los procesos de apropiación de las corrientes antiliberales.

Fracasó este intento por “nacionalizar” a los Estados americanos desde la política pública de revisar los contenidos de los textos escolares, ya que la misma no se sostuvo en el tiempo y no logró establecer puentes para el intercambio de ideas, contrastar opiniones y, como señaló Silvia Finocchio (1999) en un trabajo de finales del siglo XX, cuando se vuelve

a generar un nuevo intento de alianza en torno al tema, para “permitirnos actuar con mayor claridad y de manera más cuidadosa en nuestros sistemas educativos ante una cuestión fundamental como la construcción de las memorias colectivas y las identidades sociales” (p. 16).

## **Maestros que escriben: escritoras y escritores de textos escolares en el sistema educativo nacionalista**

El corpus de producciones de textos escolares de este período es muy vasto, por eso, hemos tomado tres obras, que pueden denominarse emblemáticas y, a la vez, raramente leídas: las de Germán Berdiales, Héctor Blomberg y Delfina Bunge. Estas obras reflejan el pensamiento antiliberal, en especial los casos de Berdiales y Blomberg, ya que ambos venían incursionando en el área desde el primer radicalismo; el caso de Delfina Bunge se diferencia de los anteriores porque es desde el nacionalismo que comienza a ser leída, debido a su vínculo familiar con el escritor Manuel Gálvez<sup>27</sup>.

Disentimos con Plotkin (1993) cuando afirma que los textos escolares de principios del siglo XX y los generados en la década del ‘30 no tuvieron cambios sustanciales. En primer lugar, porque en esta década se genera la producción masiva de textos escolares que a comienzos del siglo XX solo podía circunscribirse a un catálogo más acotado entre 4 o 5 autores, concentrados en 2 o 3 editoriales; y, en segundo lugar, que, además del cambio estético que se produce en la edición de los textos escolares de los años ‘30, debemos sumar el crecimiento editorial y la proliferación de autores que comienzan a profundizar en temas que no se habían presentado hasta entonces, vinculados temáticas como la recuperación del trabajo en el interior del país, la revalorización de las riquezas nacionales o, simplemente, la publicación en los textos de historia en torno al cambio en el panteón de héroes.

Al realizar la relectura de estas fuentes, podemos identificar tanto puntos en común y como diferencias, que enseguida me propongo desarrollar.

En relación con la obra de Héctor Pedro Blomberg, *Pensamiento*, su primera edición es de 1925, pero durante toda la década de los ‘30 se sucedieron reediciones desde la primera

---

<sup>27</sup> Delfina Bunge perteneciente a una de las familias de la élite de nuestro país, hija de Octavio Bunge y hermana de Alejandro y Carlos Bunge. Se casa con el escritor argentino, Manuel Gálvez en 1910 y desde ese momento estuvo a la sombra de su esposo, aunque siempre abogó por los derechos de la mujer. Contó entre sus amistades a Victoria Ocampo, a la que la unió la pasión por las letras y a pesar de encontrarse en veredas filosóficas distintas.

casa editorial de textos escolares en Argentina, homónima de su fundador: Ángel Estrada. Este libro de lectura para los primeros grados enaltece al niño y destaca valores morales como el trabajo, la voluntad, la libertad, la no discriminación del extranjero, la sencillez, la sinceridad, la unión de la familia. Allí encontramos el emblemático pasaje didáctico en el que un padre entrega a sus hijos un manojito de varillas atado para que lo partan, los niños no lo logran, el padre desata el manojito de varillas y las rompe una a una, para demostrarles que lo que está unido es difícil de partir; también en *Pensamiento* encontramos el ejemplo de la solidaridad, representada en una mujer que, en lugar de escapar de la epidemia de fiebre amarilla, se queda para cuidar a los enfermos y, una vez terminada la misma, sobrevive y no se contagia. La obra también dedica gran espacio a las figuras de los próceres nacionales y, a la vez, al elogio a innovadores extranjeros que aportaron sus conocimientos a nuestra sociedad para la cura de enfermedades. Resalta el particular trato en la puesta en escena de la hija de Juan Manuel de Rosas, Manuelita, como una mujer promotora del amor filial, con lo cual los contenidos educativos del texto escolar se anticipaban en la inclusión en la agenda de personajes de la historia nacional que el panteón liberal había borrado.

El texto de Blomberg es trabajado más recientemente por Héctor Cucuzza en su obra *Yo argentino*. Analiza *Pensamiento*, donde entre los varios tópicos que aborda coincidimos en la apreciación sobre la inmigración, que se la presenta incluida en una sociedad argentina sin conflicto y en armonía (Cucuzza, 2007, p. 106). (Ver Imagen 1 en Anexos).

Otra de las obras, *Jugando*, editada en 1933, estuvo a cargo del maestro Germán Berdiales quien, secundado por Pedro Inchauspe especialmente en la realización de las ilustraciones, presenta un texto escolar divertido y colorido para los primeros grados. Lleva a los niños al mundo mágico de los enanitos. Difunde el amor a la tierra donde habitan por medio de la observación de la naturaleza, menciona fechas y héroes patrios. Exalta la no discriminación de los niños. En la lectura de los Reyes Magos, relata que todos los niños son “pedigüeños”, por lo tanto, los magos dejan juguetes en los “zapatos rotos y en los nuevos”. Recurre a fábulas para exaltar los valores humanos, promueve el amor a través de la lectura de escritores extranjeros, como Jacinto Benavente, Esopo, Tolstoi, Edmundo D’Amicis.

Interesante es destacar como señala Cucuzza (2007), la relectura de D’Amicis<sup>28</sup>, que había sido prohibida en la escuela argentina del Centenario y que ahora el nuevo nacionalismo lo pone en agenda para una nueva lectura. No solo Berdiales, sino que Delfina

---

<sup>28</sup>Roberta Paula Sprengelburd, en “De los Apeninos a los Andes. Las lecturas de ‘Corazón’ en la escuela argentina” (Cucuzza, 2012), trabaja minuciosamente este tema.

Bunge también lo trabaja en su texto. ¿Qué se busca con esta nueva lectura? ¿Reconocer la significancia que tuvo la inmigración en el pasado de nuestro país?

Por último, tenemos la obra de Delfina Bunge que, con una estructura similar a las mencionadas anteriormente, presenta un formato original: un diálogo familiar. Su título alusivo, *Hogar y Patria*, destaca el valor importante de la familia en la formación del adolescente, ya que es un texto para el último curso de Primaria. Son conversaciones con distintos miembros de la familia (abuelos, padres, primos, etcétera) y amigos, que memorizan un viaje por la Argentina de Norte a Sur. En el texto se intercalan diálogos, conocimientos literarios, valores humanos y hasta una vivencia del futuro: año 2000, con todos los progresos del siglo XX. También trata la historia de los pueblos indígenas anteriores al período hispánico, y de los que hoy conservan su nombre muchos lugares (como los valle Calchaquíes) y que aún son rememorados a través de esculturas y otras manifestaciones culturales. (Ver Imagen 2 en Anexos).

Andrés Freijomil (2010) realiza un importante aporte en un artículo, publicado en la quinta época de *El Monitor de la Educación Común*, en ocasión de la conmemoración del Bicentenario de Mayo. En él, realiza una lectura del libro *Hogar y Patria* de Delfina Gálvez, que recupera del trabajo de Sandra Carli, que nos remite a la preceptiva pedagógica de Hugo Calzetti, según la cual el discurso debía centrarse en el adulto, en un maestro moderador e identificado con la Nación.

Coincidimos con la afirmación que hace Romero (2004) en su obra *La Argentina en la escuela*, cuando señala que los revisionistas se apropian de la cuestión nacional que trabajaron los historiadores de la Nueva Escuela Histórica y la traslada a los textos escolares. Reaparece la interpretación del pasado, esta vez apoyada en dos temas principales: el odio a Gran Bretaña –con la consiguiente relectura positiva del legado hispánico católico– y el rescate de la figura de los caudillos, en particular de Rosas, lo cual es una forma más de poner en agenda temas eliminados de la agenda liberal y que a su vez manifiestan la intención del Estado de apropiarse paulatinamente de los contenidos de los textos escolares, con la intención de generar *lectores reclutas*, como señala Sandra Carli (2002).

Por otro lado, sobre la construcción del panteón nacional en los textos escolares, Cucuzza (2007) señala que se mantiene la versión de la historiografía liberal, donde se estudian las figuras de Mariano Moreno, Bernardino Rivadavia, Justo José de Urquiza, convertidas en centrales. Cucuzza advierte sobre cómo la visión liberal rechaza al “caudillo” desde el ejemplo de una lectura que califica como una mera simplificadora de su función. Nos muestra un ejemplo en palabras de Oliver (1933), “la organización nacional no pudo

realizarse tan pronto como terminó la guerra por la oposición de enemigo terrible: el caudillismo...”.No obstante, poco a poco se podrá observar que en los ‘30 se introducen autores con nuevas miradas historiográficas, como el caso de Delfina Bunge, quien ya venía incursionando en la escritura de textos escolares, pero que desde *Hogar y Patria* se puede observar un incipiente “revisionismo” en la temática de las lecturas abordadas. Por ejemplo, en dicha lectura se trae al presente la idea que fuimos una “colonia española”, cuestión que ya formaba parte del borramiento del liberalismo (ver imagen 2). O Berdiales, en el texto de *Jugando*, que también remite a una lectura de una Buenos Aires colonial y situándola en el siglo XVIII (ver Imagen 3 en Anexos).

Cabe destacar que, dentro del corpus de las obras presentadas, una de ellas cuenta con una particularidad: mientras que las otras dos han sido editadas por editoriales comerciales, como Kapelusz y Estrada, la obra de Delfina Bunge fue editada por una editorial católica, H.M.E. (Hermanos Maristas Educadores), que tenía una circulación de alcance en el ámbito católico pero que el CNE también reconocía en la oficialización de sus textos. Además de contar entre sus lecturas con temáticas como los sindicatos (ver Anexo Imagen 2), donde se puede observar la introducción y la validación de la misma anticipatoria de la fuerza que los mismos adquirirían.

Coincidimos con Valeria Sardi (2008) en afirmar: “La lectura como práctica escolar se construye (...) en relación con modelos o formas de leer dominantes, modalidades de lectura que responden a ciertas ideologías educativas hegemónicas y a representaciones acerca de qué es leer en la escuela” (p. 236) y justamente es lo que podemos observar en las ediciones de los libros de la década del treinta en el siglo XX, en los queda de manifiesto la necesidad de generar un dispositivo que avale temáticas de neto corte nacionalista, en especial hacemos referencia a la presencia del *territorio*, de los recorridos descriptivos de los mismos, donde se puede valorar la riqueza del territorio y la necesidad de custodiar la soberanía del mismo.

El nacionalismo educativo se puede ver reflejado en el transitar de las páginas de los textos escolares, el tiempo de cambios se estaba ubicando en forma permanente en las aulas de las escuelas de ese período, permitiendo el fortalecimiento del pensamiento a través de las prácticas de esas lecturas, que llevaba a la formación de una futura ciudadanía, construyendo una identidad nacional basada en los ejes de la familia y de la religión.

## Conclusiones

El trabajo presentado se propuso demostrar de qué manera se implementaron, en la década del 30, determinadas políticas educativas y cómo accionaron los actores en ese contexto, atravesado por polémicas y debates.

Una serie de interrogantes se abrieron al comenzar la investigación: ¿Cómo el antiliberalismo se permeó en el sistema educativo argentino originario, de notoria matriz liberal? ¿Cómo el cuerpo de funcionarios que compusieron el organigrama del CNE durante la presidencia nacional de Agustín Pedro Justo logró intervenir dicha matriz, para apropiársela y gestionar la política educativa? ¿Cómo hicieron para llegar a la comunidad educativa? ¿Qué ideas colocaron en agenda en este tiempo de entreguerras? ¿Cómo concibieron su acción en el Estado? ¿Cómo funcionaron las sociabilidades entre los actores? ¿Cómo hicieron efectivas sus políticas?

Un cuerpo de funcionarios obtuvo la profesionalización de sus cargos en el período trabajado; fue relevante para esta investigación analizar su procedencia. Octavio Pico, José Rezzano, Félix Garzón Maceda y Alfonso de Laferrère, eran ingenieros, médicos, hombres de letras o pedagogos. Esta heterogeneidad permitió la conformación de un equipo multidisciplinario, con el que se logró configurar una visión más acabada del sistema educativo.

Dicho cuerpo de funcionarios del CNE, entre 1933 y 1938, puso en práctica determinadas estrategias para limitar el influjo de la tradición liberal en la política educativa argentina. Uno de los propósitos de este trabajo fue examinar las formas de presentación del antiliberalismo que lograron inscribir en las políticas educativas, estudiando las biografías públicas de los integrantes del cuerpo de funcionarios y la intervención de diversos actores en el mundo de la educación que delinearon las políticas reactivas a los modelos liberales.

Reflexionar sobre la política bilateral entre Argentina y Brasil, en la concreción de proyectos educativos conjuntos, orientó la investigación para dilucidar entramados ideológicos en el período recorrido.

La celebración del Cincuentenario de la Ley 1420, la publicación de *El Monitor de la Educación Común* (órgano difusor de las políticas del Consejo), la nueva reglamentación para el uso y selección de los libros de lectura y de texto (1933), sirvieron como registro de la producción intelectual de este grupo de funcionarios del CNE, en función del armado

ideológico del proyecto nacionalista y fueron índice del poder que alcanzaron en ese momento.

Fue muy productivo detenerse en las biografías y trayectorias personales de Octavio Pico, Félix Garzón Maceda o Alfonso de Laferrère. De ellas se desprende que las redes de socialización fueron uno de los medios que le permitieron a los burócratas conformar un bloque de gestión dentro del aparato del estado; fortalecidos por esos lazos pudieron construir una nueva agenda relacionada con las políticas públicas y en especial fortalecer la presencia del Estado en la educación de nuestro país desde la construcción del rescate del pasado nacional desde un lugar distinto al que se venía realizando. La impronta del nacionalismo educativo se puede ver reflejada en el contenido de los textos escolares que contribuían a la formación de una futura ciudadanía, construyendo una identidad nacional basada en los ejes de la familia y de la religión.

Las estrategias puestas en juego por los funcionarios del CNE en el contexto de la aparición de un proyecto nacionalista en pugna con el proyecto liberal, se verán reflejadas en los primeros esbozos de una acentuada política nacionalista, que se irá instalando en el CNE por medio de la presencia de los burócratas que ocupan sus cargos y que deciden apropiarse del sistema educativo argentino desde su matriz liberal, a fin de imponer la necesidad de construir una política educativa sustentada en las tradiciones hispánicas, con una marcada inclinación a hacer girar la educación en torno a los ejes de familia, religión y construcción de la identidad nacional.

Las redes de socialización que les permitieron a los burócratas acceder al poder político, quedaron denotadas en el accionar unidireccional del grupo, que rescató el pasado histórico nacional, anterior a la organización nacional, y que permitió la construcción de una nueva agenda relacionada con las políticas públicas. Todo esto fue logrado dentro de un entramado de apoyos y oposiciones en pleno período de entreguerras y de crisis del liberalismo.

Las visiones pedagógicas que se pusieron en juego en este período –cuando la figura del maestro comenzaba a tener un fuerte protagonismo, en el aparato del Estado, como se pudo observar en sus intervenciones a través de las páginas de *El Monitor de la Educación Común*–, serán la antesala de la influencia que el docente tendrá en el afianzamiento del sistema educativo argentino para transformarlo en un sistema de matriz *nacional*.

El nacionalismo educativo recién iniciaba su recorrido en la historia de la educación argentina, y fue el puntapié dado por estos burócratas lo que sentó las bases para que a lo largo del tiempo se reiteraran nuevas apropiaciones de las políticas educativas. Este proceso

fue acompañado por un complejo contexto internacional propicio a las posturas nacionalistas. Conflictos internacionales como la Guerra del Chaco (Bolivia vs. Paraguay) y la afirmación de gobiernos nacionalistas como el de Getúlio Vargas en Brasil (quien fue imponiendo un modelo similar al de Argentina mediante el llamado *Estado Novo*, a partir de 1937), abrían un panorama ideal para la afirmación de posturas de carácter nacionalista. Recordemos que la política que Argentina buscaba establecer con América Latina era precisamente aferrarse a puntos de coincidencia en relación al nacionalismo, y que el lema de Vargas “Todo nos une, nada nos separa” no sólo replicaba el pronunciado por Roque Sáenz Peña dos décadas antes, durante su visita a Brasil, sino que con ella el mandatario brasileño evidenciaba y saludaba el tipo de vínculo –sobre todo ideológico– que unía a las dos naciones, en un momento histórico rebotante del antiliberalismo imperante en ese período de entreguerras.

Era indudable que la Argentina estaba atravesando por un tiempo de cambios y que todo lo que vimos sería la antesala de la afirmación de los movimientos nacionalistas de la década posterior. De la mano de estos intelectuales, que precisamente defenestraban al liberalismo, se estaba gestando una nueva política educativa que contravenía la perspectiva que había estado presente hasta entonces en la educación de nuestro país. Podemos decir que, por primera vez, se torna evidente el triunfo del nacionalismo sobre la matriz liberal del sistema educativo argentino.

En 1937, siendo Manuel Fresco gobernador de Buenos Aires y Roberto J. Noble director de Escuelas, es decretada la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en la provincia de Buenos Aires, cuya escalada culminaría con el Decreto 18.411 de 1943, cuando ocupaba la presidencia provisional Pedro Ramírez. Se instituyó la enseñanza de la educación católica en las escuelas públicas primarias, secundarias y especiales, y se acentuó la intolerancia en contra de quienes propulsaban otro modelo educativo o cuestionaban el impuesto.

De esta manera, queda abierta una nueva agenda de investigación, que amplíe las fuentes trabajadas y los tópicos para analizar, que los vinculen a la *revisión* total de la política educativa de este período hasta la llegada del primer peronismo, cuando el cuestionamiento a todos estos revisionismos se hacen palpables.



## Referencias bibliográficas

### Fuentes

#### *Monografías (Celebración Cincuentenario de la Ley 1420*

Aliaga Sarmiento, Rosalba (1940). *La instrucción primaria durante la dominación española en el territorio que forma actualmente la República Argentina*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.

Buren de Sanguinetti, Luisa (1940). “La instrucción primaria durante la dominación española en el territorio que forma actualmente la República Argentina”. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.

Campobassi, José S. (1940). *La educación primaria desde 1810 hasta la sanción de la Ley 1420*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.

Chaneton, Abel (1936). *La instrucción primaria en la época colonial*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.

Díaz, Urbano (1940). *La instrucción primaria bajo el régimen de la Ley 1420*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.

Garretón, Adolfo (1939). *La instrucción primaria durante la dominación española en el territorio que forma actualmente la República Argentina*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, 1939.

Portnoy, Antonio (1940). “La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420”. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.

Rivière, Rolando (1937). *La instrucción primaria bajo el régimen de la ley 1420*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.

Salvadores, Antonio (1941). *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.

*Publicaciones periódicas educativas*

*El Monitor de la Educación Común*. Repositorio institucional. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. Disponible en <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/97346>

Abalos, Jorge W. (1937). “Serpientes venenosas de Santiago del Estero”, en *Monitor de la Educación Común*, 56 (773), pp. 50-57. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.

Acuña, Ángel (1935). “Kindergarten: estudio crítico de los sistemas anteriores al de la Doctora Montessori”, en *Monitor de la Educación Común*, 54 (750), pp. 3-9. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.

Airolidi, José S. (1938). “El trabajo educador en una escuela rural”, en *Monitor de la Educación Común*, 58 (790), pp. 62-65. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.

Aliaga Sarmiento, Rosalba (1936). “Fray Justo de Santa María de Oro”, en *El Monitor de la Educación Común*, 55 (762), pp. 51-59. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.

Astolfi, José C. (1936). “Pasado, presente y porvenir del maestro”, conferencia pronunciada bajo los auspicios del Centro Cultural de Maestros del Consejo VI Ricardo Gutiérrez, el 14 de setiembre de 1936. *Monitor de la Educación Común*, 56 (766), pp. 3-14. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.

Baudin, Luis (1938). “Las comunidades agrarias del Perú precolombino: historia de América” (traducido por Francisco Terán), en *Monitor de la Educación Común*, 57 (782), pp. 47-64. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.

- Capace, José A. (1938). “Las orientaciones pedagógicas de Don Bosco”, en *El Monitor de la Educación Común*, 57 (784), pp. 84-90. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.
- Cárdenas, Emilio (1938). “Homenaje a Sarmiento”, en *El Monitor de la Educación Común*, 57(788). Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.
- Estrella Gutiérrez, Fermín (1932). “El libro de lectura en la escuela primaria”, en *El Monitor de la Educación Común*, 52 (718), pp. 14-28. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.
- Gómez, Cesáreo (1935). “La cooperación y la escuela primaria”, en *El Monitor de la Educación Común*, 54 (750), pp. 60-67. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.
- Hernández, Jerónimo H. (1960). “Doctor José Rezzano: Su fallecimiento”, en *El Monitor de la Educación Común*, 70 (928), pp. 76-77. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.
- Iriondo, Manuel M. de (1934). Discurso en la Conferencia Nacional sobre Analfabetismo, publicado en *Monitor de la Educación Común*, 54 (743), pp. 3-40. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.
- Kubke, Juana Mac Mahon de (1936). “Biblioteca ‘Vicenta Castro Cambon’”, en *Monitor de la Educación Común*, 56 (766), pp. 41-55. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.
- Lacava, María M. (1936). “Un ejemplo de colaboración popular en la escuela”, en *Monitor de la Educación Común*, 55 (758), pp. 69-77. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.
- Pico, Octavio S. (1934). “El espíritu de la Ley 1420”, en *El Monitor de la Educación Común*, 53 (739), pp. 32-39. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.
- Salotti, Martha (1938). “Enseñanza de la lengua: contribución experimental”, en *Monitor de la Educación Común*, 57 (783), pp. 3-21. Buenos Aires: Consejo Nacional de

Educación. De la obra que con este título publicarán las señoritas Dra. Carolina Tobar García y Martha Salotti.

Schiaffino, Gerardo (1935). “Del diario de un maestro”, en *El Monitor de la Educación Común*, 54 (747), pp. 69-74. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.

Schiaffino, Gerardo (1937). “Juan Bosco educador”, en *El Monitor de la Educación Común*, 56 (769), pp. 47-49. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.

#### *Textos escolares*

Berdiales, Germán y Inchauspe, Pedro (1933). *Jugando. Lecturas graduadas para 2º grado: sentimientos, historia, naturaleza, fábulas, anécdotas, humorismo, fantasía*. 1ª ed. aprobada por el H. C. N. de Educación. Buenos Aires: A. Kapelusz.

Blomberg, Héctor (1935). *Pensamiento: Libro de lectura* (21ª ed.). Buenos Aires: Estrada.

Bunge de Gálvez, Delfina (1933). *Hogar y Patria*; con carta Epílogo de Ernesto Padilla. Buenos Aires: H.M.E.

Oliver, Florián (1933). *La Argentina*: texto de lectura para cuarto grado. Buenos Aires: Isely.

#### *Documentos oficiales argentinos*

Consejo Nacional de Educación (1881). *Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1936). *Comisión Revisora de Textos de Historia y Geografía Americanas*. Separata. Buenos Aires.

#### *Memorias*

Gálvez, Manuel (1945). *España y algunos españoles*. Buenos Aires: Huarpes.

Gálvez, Manuel (1968). *Recuerdos de la vida literaria*, vol. 4. Buenos Aires: Hachette.

Ibarguren, Carlos (1999). *La historia que he vivido*. Buenos Aires: Sudamericana.

### *Entrevistas*

Entrevista con María Felisa Fernández es el nombre adoptado para esta entrevista en función de preservar su privacidad, realizada en septiembre de 2017.

## **Bibliografía**

Anderson, Benedict (1993). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Artieda, T. L., Cucuzza, H. R., Munakata, K., Nicoletti, M. A., Ossenbach Sauter, G., Ramírez, I., Rosso, L., Somoza Rodríguez, M., Teobaldo, M., Asociación Civil Che'Eguera, Madres Cuidadoras de la Cultura Qom, & Seminario Internacional Los 'otros' en los textos escolares. Conflictos en la construcción de imágenes de nación. (2008). *Los 'otros' en los textos escolares: Conflictos en la construcción de imágenes de nación*. Luján: Universidad Nacional de Luján.

Ascolani, Adrián (2017). “Concepciones reformistas en torno a las funciones de la educación primaria rural Argentina (1930-1960)”, en *Dialogia*. Universidade Nove de Julho. Disponible en: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=6997>

Ascolani, Adrián (2019). “José A. Quirno Costa: espiritualismo, sentimientos y preparación para la vida en la escuela primaria Argentina (1933-1938)”, en *História Intelectual e Educação: Reformas Educacionais, Estado e Sociedade Civil*. Sao Paulo: Paco Editorial.

Barbero, María I. y Devoto, Fernando (1983). *Los nacionalistas*. Buenos Aires: CEAL.

Béjar, María D. (1983). *Uriburu y Justo: El auge conservador (1930-1935)*. Buenos Aires: CEAL.

Béjar, María D. (2005). *El régimen fraudulento: la política en la provincia de Buenos Aires, 1930-1943*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Bohoslavsky, Ernesto y Soprano, Germán (eds.) (2010). *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en la Argentina (desde 1880 a la actualidad)*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento / Prometeo Libros.
- Boldini, María G. (2019). “Literaturas de argentina. Narrativa de mujeres en las primeras décadas del siglo XX (1900-1930): heterodoxias, tensiones, representaciones”, en *Revista de literaturas modernas*, 49 (1).
- Bomeny, Helena (2003). *Os intelectuais da educação (Descobriendo o Brasil)*. Río de Janeiro: Zahar.
- Bourdieu, Pierre (1997). “La ilusión biográfica”, en *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bruno, Paula (2011). *Pioneros culturales de la Argentina. Biografías de una época*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Buchrucker, Cristián (1999). *Nacionalismo y peronismo: la Argentina en la crisis ideológica mundial, 1927-1955*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Billorou, María J. (2017). “Maestros e inspectores en los Territorios Nacionales. Una burocracia sin escritorios (1900-1950)”, en Di Liscia, María S. y Soprano, Germán (eds.), *Burocracias estatales: problemas, enfoques y estudios de caso en la Argentina: entre fines del siglo XIX y XX*. Rosario: Prohistoria.
- Carli, Sandra (2002). *Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cattaruzza, Alejandro (2007). *Los usos del pasado: la historia y la política argentina en discusión(1910-1945)*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Cattaruzza, Alejandro (2009). “El revisionismo en los años treinta: entre la historia, la cultura y la política”, en Manzoni, Celina (dir.), *Historia Crítica de la Literatura Argentina*, vol. 7: “Rupturas”, pp. 597-620. Buenos Aires: Emecé.

- Cattaruzza, Alejandro y Eujanian, Alejandro (2003). *Políticas de la historia, Argentina 1860-1960*. Madrid/Buenos Aires: Alianza.
- Cucuzza, Héctor R. (2007). *Yo argentino: la construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cucuzza, Héctor R. (dir.) y Spregelburd, Roberta P. (coord.). *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Chervel, André (1991). “Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación”. *Revista de Educación* 295, pp. 59-111.
- Darnton, Robert (1990). *O beijo de Lamourette*. São Paulo: Cia. das Letras.
- Darnton, Robert (2010). *El beso de Lamourette: reflexiones sobre historia cultural*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.
- Chartier, Roger (1992). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.
- Devoto, Fernando (2002). *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna. Una historia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Devoto, Fernando y Fausto, Boris (2008). *Argentina-Brasil, 1850-2000. Un ensayo de historia comparada*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Di Liscia, María S. y Soprano, Germán (eds.) (2017). *Burocracias estatales: problemas, enfoques y estudios de caso en la Argentina: entre fines del siglo XIX y XX*. Rosario: Prohistoria.
- Diniz, Davidson y Rangel, Livia (2018). “Intercambios y traducciones: Benjamín de Garay y Raúl Navarro. Newton Freitas y Lidia Besouchet”, en Croce, Marcela (dir.), *Historia comparada de las literaturas argentina y brasileña*. Tomo IV: “De la vanguardia a la caída de los gobiernos populistas”. Córdoba: Eduvim.

- Escolar Sobrino, Hipólito (1993-1996). *Historia ilustrada del libro español*, 3 vols. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escudé, Carlos (1990). *El fracaso del proyecto argentino: educación e ideología*. Buenos Aires: Instituto Torcuato Di Tella.
- Finocchio, Silvia (2009). *La escuela en la historiografía argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- Fiorito, Mariana (2016). *Diseño integral como política estatal. Arquitecturas para la enseñanza media Argentina, 1934-1944*. Rosario: Prohistoria.
- Floria, Carlos A. (1998). *Pasiones nacionalistas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- 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*, mesa 66, “Historia y Educación. Análisis de las relaciones entre los funcionarios, los docentes y las políticas educativas del Interescuelas”, Mar del Plata: Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Disponible en <https://www.aacademica.org/000-019/353>.
- Frechtel, Ignacio (2020), “La reforma de programas escolares de 1936 en Argentina: prensa pedagógica y Escuela Nueva”, en *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 13 (32). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v13i32.13352>
- Freijomil, Andrés (2010). “Conmemoración del Bicentenario de Mayo”, en *El Monitor de la Educación Común*, quinta época, n° 27.
- Gené, Marcela y Szir, Sandra (comps.) (2018). *A vuelta de página: Usos del impreso ilustrado en Buenos Aires [siglos XIX-XX]*. Buenos Aires: Edhasa.
- Goebel, Michael (2013). *La Argentina partida: nacionalismos y políticas de la historia*. Buenos Aires: Prometeo.
- Gvirtz, Silvina (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970*. Buenos Aires: Eudeba.



- Julia, Dominique (2001). "A cultura escolar como objeto histórico", en *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, pp. 9-43. Disponible em <http://www.sbhe.org.br/novo/rbhe/RBHE1.pdf>, acceso em 12/8/2008.
- Kiriacópulos, Yamila (2008). "Las reformas y prácticas educativas realizadas en el contexto intelectual escolanovista: Proyectos educativos institucionales e intelectuales en Argentina y Brasil (1910-1930)". V *Jornadas de Sociología de la UNLP*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. 10, 11 y 12 de diciembre de 2008. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.6166/ev.6166.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6166/ev.6166.pdf)
- Le Goff, Jacques (1991). *El orden de la memoria: el tiempo como imaginario*. Barcelona: Paidós.
- Lida, Miranda (2015). *Historia del catolicismo en la Argentina. Entre el siglo XIX y el XX*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- López García, María (2015). *Nosotros, vosotros, ellos: la variedad rioplatense en los manuales escolares*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Losada, Leandro (comp.) (2017). *Política y vida pública. Argentina (1930 - 1943)*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Lugones, Leopoldo (1910). *Didáctica*. Buenos Aires: Otero y Cía.
- Lugones, Leopoldo (1944). *Diccionario etimológico del castellano actual*. Buenos Aires: Academia Argentina de Letras.
- Marengo, Roberto (1991). "Estructuración y consolidación del Consejo Nacional de Educación", en Puiggrós, Adriana (dir.), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Martin, Henri-Jean; Chartier, Roger y Vivet, Jean-Pierre (1986). *Histoire de l'édition française*, 4. vols. Paris: Promodis

- Michon, Jacques y Mollier, Jean-Yves. (dirs.) (2001). *Les mutations du livre et de l'édition dans le monde du XVIIIe siècle à l'an 2000*. Sainte-Foy/Paris: Les Presses de l'Université Laval/L'Harmattan.
- Munakata, Kazumi (1997). *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Tesis de doctorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica/EHPS.
- Oszlak, Oscar y O'Donnell, Guillermo (2007). “Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación”, en Acuña, Carlos H. (comp.), *Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas: Retomando el debate de ayer para fortalecer el actual*. Buenos Aires: Proyecto de Modernización del Estado/Gabinete de Ministros de la Nación.
- Pineau, Pablo (2002). “¿Para qué enseñar a leer? Cultura política y prácticas escolares de lectura en el período de entreguerras”, en Cucuzza, Héctor R. (dir.) y Pineau, Pablo (coord.), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a la “La Razón de mi Vida”*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Piñeiro, Elena (1997). *La tradición nacionalista ante el peronismo. Itinerario de una esperanza una desilusión*. Buenos Aires: A-Z.
- Plotkin, Mariano (1993). *Mañana es San Perón*. Buenos Aires: Ariel.
- Plotkin, Mariano y Zimmermann, Eduardo (comps.) (2012). *Los saberes del Estado*. Buenos Aires: Edhasa.
- Quattrocchi-Woisson, Diana (1996). *Los males de la memoria: historia y política en la Argentina*. Buenos Aires: Emecé.
- Quijada, Mónica (1985). *Manuel Gálvez: 60 años de pensamiento nacionalista*. Buenos Aires: CEAL.
- Ramos, Juan P. (1910). *Historia de la instrucción primaria de la República Argentina (1810-1910)*. Buenos Aires: Peuser.
- Renan, Ernest (2010). *¿Qué es una Nación?* Buenos Aires: Hydra.

- Rock, David (1993). *La Argentina autoritaria: los nacionalistas, su historia y su influencia en la vida pública*. Buenos Aires: Ariel.
- Rodríguez, María L. (2008). “Félix Garzón Maceda: ¿un polifacético hombre de la medicina de Córdoba?”, en Álvarez, Adriana y Carbonetti, Adrián (eds.), *Saberes y Prácticas Médicas en la Argentina. Un recorrido por historias de vida*. Mar del Plata: Eudem.
- Rojas, Ricardo (1909). *La restauración nacionalista: Informe sobre educación*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública
- Romero, Luis A. (coord.) (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares*. Buenos Aires Siglo XXI.
- Sardi, Valeria (2008). “El rol de la literatura en la escuela primaria argentina en el marco de la constitución de identidades nacionales (1900-1940)”. Tesis de posgrado presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctora en Letras. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.459/te.459.pdf>
- Sarlo, Beatriz (2011). *El imperio de los sentimientos: narraciones de circulación periódica en la Argentina, 1917-1925*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Shumway, Nicolás (1993). *La invención de la Argentina: historia de una idea*. Buenos Aires: Emecé.
- Sorá, Gustavo (2003). *Traducir el Brasil. Una antropología de la circulación internacional de las ideas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Tedesco, Juan C. (1979). “La crisis de la hegemonía oligárquica y el sistema educativo argentino, 1930-1945”, en *Universidad Pedagógica Nacional*, n° 4 (segundo semestre). Disponible en <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/download/5001/4085>
- Tedesco, Juan C. (2003). *Educación y sociedad en la Argentina 1880-1945*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Vincent, G.; Lahire, B. y Thin, D. (1994). “Sur l’histoire et la théorie de la forme scolaire”, en Vincent, G. (dir.), *L’éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Viñao Frago, Antonio (1995). “Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas y cuestiones”, en *Revista Brasileira de Educação*, pp. 63-80. Belo Horizonte. Disponible en <http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/FRAGO.pdf>

Zanatta, Loris (1996). *Del Estado Liberal a la Nación Católica: Iglesia y Ejército en los orígenes del peronismo 1930-1943*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Zanca, José A. (2006). *Los intelectuales católicos y el fin de la cristiandad, 1955-1966*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés/Fondo de Cultura Económica.

Zuleta Álvarez, Enrique (1975). *El nacionalismo argentino*. Buenos Aires: La Bastilla.

# Anexos

## Cuadro 1.

Periodo	Presidencia y vicepresidencia de la República	Ministros de la cartera de Instrucción Pública o Educación	Integrantes del CNE
Febrero 1932-febrero 1938	<p><i>Presidente:</i> Agustín P. Justo</p> <p><i>Vicepresidente:</i> Julio Argentino Roca, Hijo</p>	<p>Manuel de Iriondo (02/1932-12/1935)</p> <p>Ramón S. Castillo (01/1936-08/1936)</p> <p>Jorge de la Torre (08/1936-02/1938)</p>	<p><i>Presidente:</i> Ing. Octavio S. Pico (finales de 1932)</p> <p><i>Vicepresidente:</i> Dr. Félix Gazón Maceda (1933)</p> <p><i>Vocales:</i> Dr. Nicolás Avellaneda (1933) Dr. José Rezzano (1933) Dr. José A. Quirno Costa (finales de 1932)</p> <p><i>Secretario:</i> Sr. Alfonso de Laferrère (1933)</p>
Febrero 1938-junio 1942	<p><i>Presidente:</i> Roberto M. Ortiz</p> <p><i>Vicepresidente:</i> Ramón S. Castillo</p>	<p>Jorge Coll (1938-1942)</p> <p>Guillermo Rothe (1942-1943)</p>	<p><i>Presidente:</i> Ing. Octavio S. Pico (finales de 1932-septiembre de 1938)</p> <p><i>Presidente:</i> Pedro Ledesma (noviembre de 1938-octubre 1943)</p> <p><i>Vicepresidente:</i> Sylla Monsegur</p> <p><i>Vocales:</i> Prof. Prospero Alemandri Dr. Conrado Etchebarne José Antonio González</p> <p><i>Secretario:</i> Sr. Alfonso de Laferrère</p>

Elaboración propia, a partir de la lectura de las Actas del Consejo Nacional de Educación

## Cuadro 2.

### Cuadro 2. Suscriptores de *El Monitor de la Educación Común*

AÑO	SUSCRIPTORES
1933	30
1934	26
1935	38
1936	31
1937	48

Elaboración propia. No se cuentan con datos de referencia para evidenciar el año 1938.

**Cuadro 3. Distribución de ejemplares**  
**de *El Monitor de la Educación Común***

	<b>1933</b>	<b>1934</b>	<b>1935</b>	<b>1936</b>	<b>1937</b>
Escuelas de la Capital	10.839	10.839	10.852	11.158	11.166
Escuelas de los Territorios	3.622	3690	3.745	3.887	4.349
Escuelas Provinciales	7.645	.7651	7.677	8.258	8.434

Elaboración propia. No se cuentan con datos de referencia para evidenciar el año 1938.



## Cuadro 4. Colaboraciones de maestros en el monitor

### Sección Colaboraciones de maestros

Autor	Título del artículo	Ubicación	Temática	Observaciones
Antonio Morello	Acerca de los recreos	Año 53, no. 733-734-735 (1934), pp. 42-43.	Recreo Escolar	
J. Virgilio Recla	Las fuerzas negativas y la escuela	Año 53, no. 737 (1934), pp. 76-79.	Analfabetismo Docentes	Córdoba
J. Virgilio Recla	La deserción escolar: hipertrofia de los grados y retrasados pedagógicos	Año 53, no. 740 (1934), pp. 30-33.	Educación Especial Alumnos	Córdoba
Nélida Malvar de Frumento	Ensayos literarios en la escuela primaria	Año 54, no. 746 (1935), pp. 66-77.	Enseñanza de la Lengua	Conferencia pronunciada el 15 de octubre de 1934 en la Escuela "Adolfo van Gelderen", No. 15 del Consejo Escolar 2º
Lilia Losada de Genta	Club de madres	Año 54, no. 748 (1935), pp. 69-72.	Asociaciones Educativas Niñez	Conferencia pronunciada por la maestra de la escuela Nacional No. 211, de Biale Massé, Córdoba, señora Lilia Losada de Genta, en la inauguración del Club de Madres fundado por su iniciativa en esa localidad
Héctor D. Morales	La enseñanza de la historia	Año 55, no. 761 (1936), pp. 78-79.	Enseñanza de la Historia	Córdoba
Emilio Argerich	Toponimia argentina	Año 55, no. 767 (1936), pp. 45-57.	Toponimos Historia de Argentina	Santa Cruz
Jorge Reynoso	Una escuela de Misiones	Año 55, no. 768 (1936), pp. 55-62.	Métodos de Enseñanza	Misiones
Corina C. Gutiérrez de Soto	Cómo fomentar y realizar el ahorro en las escuelas suburbanas y rurales	Año 56, no. 772 (1937), pp. 53-61.	Escuelas Rurales Educación Moral	

Ricardo Machado	La enseñanza cinematográfica en las escuelas	Año 56, no. 773 (1937), pp. 46-49.	Materiales De Enseñanza	
Juana Rosa Ahumada	El pirincho /	Año 56, no. 775 (1937), pp. 42-45.	Zoología	
Vicente César Torino	Una escuela en la montaña	Año 56, no. 780 (1937).	Escuelas Rurales Pueblos Originarios de Argentina	Salta
Antonio O. Torio	La vida efectiva y la lectura	Común Año 57, no. 783 (1938).pp. 92-94.	Moral Lectura	
Rodolfo Isidoro Juarez	La escuela en la montaña	Año 57, no. 787 (1938),pp. 33-34.	Escuelas Rurales	Tucumán
Pedro Oscar Solis	Las reformas escolares y la escuela argentina	Año 58, no. 791 (1938),pp. 64-67.	Papel de la Escuela Reforma Educativa	Corrientes

## Figura 1

<b>1881-1949</b>	<b>1959-1961</b>	<b>1965-1976</b>	<b>2000-2001</b>	<b>2004-2012</b>
<i>1º Época</i>	<i>2º Época</i>	<i>3º Época</i>	<i>4º Época</i>	<i>5º Época</i>
Nº 1- 922/924	Nº 925- 937/938	Nº 939-945	Nº 1-4	Nº 1-29

## Imagen 1

Blomberg, *Pensamiento*.



## Imagen 2

Delfina Bunge, *Hogar y Patria*

### EL ESTILO COLONIAL

UN señor salteño que acompañó a la familia bonaerense, en su visita al Museo Colonial de Córdoba, exclamó, en el curso de la conversación:

— ¿Cómo? Habiendo estado ustedes en el Rosario de la Frontera ¿no llegaron a la ciudad de Salta?

El señor Juan explicó que, debiendo terminar los chicos en Buenos Aires su año escolar, no les fué posible alargar tanto el viaje.

— Si así les entusiasma este Museo — prosiguió aquel señor, — ¡cómo les hubiera gustado a ustedes mi ciudad! Es la ciudad más colonial de la República.

— Desde que comenzamos este viaje — dijo Marcos — no oigo hablar sino de «estilo colonial». Y al fin, yo no sé bien ni qué es **estilo**, ni qué es **colonial**...

— ¡Tú, que piensas ser arquitecto, ignoras esas cosas? — le reconvinó Miguel Ángel.

— Marcos — dijo Cecilia — se complace en hacerse el que no sabe algunas cosas que sabe. Habiendo estudiado Historia Argentina, no puede ignorar que fuimos «una colonia» española; y que... Pero si el señor Arias quisiera explicarnos algo más, todos se lo agradeceríamos...

El señor Arias, que era un arquitecto dedicado justamente a estudiar «el estilo colonial», explicó complacido a los chicos lo que sobre esto les podía interesar.

— Marcos — dijo — ha hecho una pregunta, que para ser respondida, requiere mayor *erudición* de lo que parece. Es muy cierto que todos hablan de «estilo» sin saber exactamente lo que esto significa.

Y el arquitecto siguió hablando más o menos así:

¿Saben cómo nace un *estilo*? Sucede que, en un pueblo, un gran artista, un gran arquitecto, un futuro Marcos, por ejemplo, levanta, un día, un edificio que inmediatamente se atrae la admiración de los habitantes del lugar y su deseo de imitarlo.

¿Por qué? Porque el edificio reúne tres condiciones:

Patrones y obreros tienen interés en obtener la mayor ganancia. Y el comprador tiene interés en gastar lo menos posible. Pero *el interés* no debe nunca ser puesto por encima de *la justicia*. Y sucede esta cosa curiosa: que *el interés bien entendido coincide siempre con la justicia*.

A. — Al patrón *le interesa* que al obrero le vaya bien.

B. — Al obrero *le interesa* que al patrón le vaya bien.

C. — Al comprador *le interesa* que la fábrica marche bien.

Y no es posible que *la profesión* marche bien, si cada uno anda por su lado, y no quiere mirar sino sus particulares intereses. (Es como cuando, en la orquesta, cada instrumento toca lo que quiere, sin escuchar a los demás.)

#### LOS SINDICATOS

**P**ARA evitar los «bochinchos» de que hablaba Cecilia, refiriéndose a la orquesta, y que vienen de querer andar, cada uno por su lado, existen los *Sindicatos*.

A. — *Sindicatos obreros*, son los que forman los obreros de una misma profesión, con el objeto de defender sus intereses que son: ganar un salario suficiente para el sostenimiento de su familia, y para hacer algunas economías; aprender el oficio y desempeñarlo en buenas condiciones para su salud y bienestar.

Si respetan los justos derechos de los patrones (del capital), si tienen espíritu de armonía y de paz, estos *Sindicatos obreros* son utilísimos a la profesión.

En cambio, si sólo buscan la guerra a los patrones, y pretenden ventajas injustas e irrealizables, son muy perjudiciales. No sólo para los patrones, sino también para los mismos obreros y para el comprador.

B. — Los patrones pueden, a su vez, asociarse en *Sindicatos patronales*. Juntarse, por ejemplo, los dueños de fábricas de zapatos, para defender sus particulares intereses.

Estos sindicatos son buenos, si respetan los derechos del trabajo; si tienen buena voluntad para estudiar la

### Imagen 3

Berdiales, *Jugando*



#### BUENOS AIRES ANTIGUO

Buenos Aires, esta ciudad tan grande, tan hermosa y tan cómoda, era muy distinta hace doscientos años.

En 1757, y a causa de una lluvia que duró treinta y cinco días, no se pudieron traer, del campo, la carne, la verdura, y la fruta. Y, a falta de comestibles frescos, los vecinos tuvieron que ali-

98 —

