



Universidad Nacional de La Plata  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Maestría en Educación

Título de la tesis

**Plan Rothe: la consolidación del ciclo básico para la escuela media argentina a través de los discursos e historias profesionales de la burocracia educativa (1941-1946)**

**Autora:** Prof. María Asunción Iglesias

**Director:** Mg. Martín Roberto Legarralde

Agosto de 2017



## Agradecimientos

A la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, a la Dirección de la Maestría en Educación y a su equipo docente.

A Martín Legarralde, por su orientación durante estos años, por sus comentarios siempre acertados y estimulantes, pero fundamentalmente por transmitirme la convicción de que escribir una tesis era posible.

A todos los bibliotecarios/as, archivistas y trabajadores/as que colaboraron con mis búsquedas en distintas instituciones durante estos años. También a mis amigos de Punto que dieron prioridad a mis demandas, no siempre sencillas, de impresión de distintas fuentes y bibliografía.

A Andrés, Constanza y Lucrecia que, con actitud generosa y paciente, fueron testigos del proceso de creciente acumulación de papeles y libros sobre la mesa para nunca más abandonarla y supieron aceptar ese estado de cosas como parte del paisaje cotidiano.

A mis papás, Adriana y Jorge, no solo por acompañarme siempre y ayudarme a encontrar tiempos para llevar adelante primero las cursadas y luego la tesis, sino por las muchísimas conversaciones mantenidas desde sus experiencias como docentes en escuelas primarias y secundarias, desde el conocimiento del “sistema” del que formaron parte durante décadas y en el cual desplegaron lo mejor del oficio.

A mi hermano Miguel, que siempre tiene a mano alguna alternativa frente al colapso de mi computadora y a la tan temida “pérdida” de los archivos.

A mis amigos/as de dentro y fuera del campo de la historia y de la educación, que se alegran con mis relatos de visitas a bibliotecas y archivos porque saben que esto es lo que más me gusta hacer, especialmente a Moni, amiga y gran maestra de piano, que cada tanto me pregunta “¿cuándo me va a tocar a mí?”.

Mención especial para Claudio y Pilar. A ellos dedico esta tesis.



## **RESUMEN**

Esta tesis estudia las condiciones de producción del “Plan Rothe” en tanto discurso pedagógico para el nivel medio que resulta en la implementación, entre 1942 y 1946 y por primera vez en la Argentina, de un ciclo básico común a los estudios de bachillerato y magisterio. Esta estructura tuvo una vigencia de cincuenta y dos años y más allá de posteriores modificaciones, sus rasgos lograron instalarse como parte de los sentidos hacia los que se habían orientado las decisiones políticas y pedagógicas en las primeras décadas del siglo XX. En tanto discurso pedagógico, el Plan Rothe se inserta en una matriz reguladora de corte normalizador que subsume tendencias pedagógicas espiritualistas o escolanovistas que de manera ecléctica se incorporan en las propuestas de los planes de estudio para el ciclo básico. Eso contribuye a la consolidación de una matriz de crecimiento de la matrícula con desgranamiento como característica del proceso de expansión del nivel.

El análisis se desarrolla en tres dimensiones: la primera describe los cambios propuestos por el Plan Rothe en el contexto epocal del debate pedagógico, como estructura que contendrá los límites para la futura expansión del nivel; en segundo lugar se analiza la estructura burocrática vigente, en tanto contexto de formulación e implementación, cuya nota característica es la centralización creciente de las funciones pedagógicas y administrativas de la Inspección General de Enseñanza. Por último, se propone la reconstrucción de las historias profesionales de los agentes intervinientes en la formulación del discurso del Plan Rothe. A fin de comprender a nivel disciplinar la redefinición de una asignatura instalada en la matriz curricular desde los inicios del nivel medio, se analiza el contexto de producción del plan de estudios de la materia Historia para el Plan, atendiendo a las tres dimensiones descriptas.

**Palabras clave:** Plan Rothe – ciclo básico - nivel medio – inspectores – Historia

## RESUMO

Esta tese estuda as condições de produção do “Plano Rothe” como discurso pedagógico para o ensino médio que resulta na implementação, entre 1942 e 1946 e pela primeira vez na Argentina, de um ciclo básico comum aos estudos do Ensino Médio e magistério. Esta estrutura teve uma vigência de cinquenta e dois anos e além das posteriores modificações, seus traços conseguiram-se instalar como parte dos sentidos aos que se haviam orientado as decisões políticas e pedagógicas na primeira metade do século XX. Em quanto recurso pedagógico, o Plano Rothe, se insere numa matriz reguladora de corte normalizador onde subjazem tendências pedagógicas espiritualistas ou escolanovistas que de maneira eclética se incorporam nas propostas dos planos de estudo para o ciclo básico. Isso contribui à consolidação de uma matriz de crescimento da matrícula com evasão como característica do processo de expansão do nível.

A análise se desenvolve em três dimensões: a primeira descreve as mudanças pelo Plano Rothe no contexto da época do debate pedagógico, como estrutura que conterà os limites para a futura expansão do nível; em segundo lugar se analisa a estrutura burocrática em vigor, como contexto de formulação e implementação cuja nota característica é a centralização crescente das funções pedagógicas e administrativas da Inspeção Geral de Ensino. Por último, se propõe a construção das histórias profissionais dos agentes que intervêm na formulação do discurso do Plano Rothe. A fim de compreender em nível disciplinar a redefinição de uma disciplina instalada na matriz curricular desde os anos iniciais do ensino médio, se analisa o contexto do plano de estudos da matéria História para o Plano, atendendo as três dimensões descritas.

**Palavras-chave:** Plano Rothe- ciclo básico- Ensino Médio- inspetores- história

## **ABSTRACT**

This thesis studies the conditions of production of the "Plan Rothe" as a pedagogical discourse for the secondary school that results in the implementation, between 1942 and 1946 and for the first time in Argentina, of a basic cycle common to the baccalaureate and teaching studies. This structure had a validity of fifty-two years and beyond later modifications, its features managed to be installed as part of the senses towards which political and pedagogical decisions had been oriented in the first decade of the twentieth century. As a pedagogical discourse, the Rothe Plan is inserted in a regulatory matrix of normalizing style that subsumes pedagogical tendencies "spiritualists" or "escolanovistas" that in an eclectic way are incorporated in the proposals of the curricula for the basic cycle. This contributes to the consolidation of a matriculation growth matrix with unfolding as a characteristic of the level expansion process.

The analysis is developed in three dimensions: the first describes the changes proposed by the Rothe Plan in the epochal context of the pedagogical debate, as a structure that will contain the limits for the future expansion of the level; secondly, the current bureaucratic structure is analyzed, as a formulation and implementation context, whose characteristic note is the increasing centralization of the pedagogical and administrative functions of the General Supervision of Teaching. Finally, it is proposed the reconstruction of the professional histories of the intervening agents in the formulation of the Rothe Plan discourse. In order to understand, at a disciplinary level, the redefinition of a subject installed in the curricular matrix from the beginning of the secondary level, we analyze the context of production of the curriculum of History for the Plan, taking into account the three dimensions described.

**Keywords:** Rothe Plan - basic cycle - secondary level - supervisors - History



## ÍNDICE

### CAPÍTULO 1

1.1	Introducción .....	7
1.2	Estado del arte.....	13
1.2.1	El nivel medio en los orígenes del sistema educativo argentino.....	13
1.2.2	La configuración del modelo institucional .....	18
1.2.3	El ciclo básico y sus reformas .....	20
1.2.4	La burocracia educativa .....	22
1.3	Estrategias metodológicas.....	28

### CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.....33

2.1	La dimensión del currículo en términos de “discurso pedagógico”.....	34
2.2	Burocracia educativa y profesionalización: la dimensión histórica del contexto de formulación e implementación del Plan Rothe.....	37
2.3	Historias profesionales y construccionismo social.....	40
2.4	La “asignatura” como objeto de análisis de la estructuración curricular.....	41

### CAPÍTULO 3. REGULACIÓN E INSTRUCCIÓN: EL PLAN ROTHE COMO DISCURSO PEDAGÓGICO.....43

3.1	Estructurar sobre la marcha: caracterización del nivel medio en las primeras décadas del siglo XX .....	44
3.2	Plan Rothe: diagnóstico, objetivos y estructura .....	49
3.3	La enseñanza en su “justo medio”: entre lo nuevo, lo posible y lo inmutable.....	52
3.3.1	Antecedentes y definición de los criterios de segmentación: la estructura del ciclo básico .....	53
3.3.2	Homogeneización de la matriz disciplinar .....	58
3.4	Poder normalizador y retórica espiritualista en la regulación del nivel .....	62

### CAPÍTULO 4. DE LA CENTRALIZACIÓN BUROCRÁTICA A LAS PARTICULARIDADES DEL CASO: LA INSPECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA SECUNDARIA, NORMAL Y ESPECIAL Y SUS AGENTES.....69

4.1	Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación: contexto burocrático y normativo.....	70
4.2	Inspección General de Enseñanza: estructura, funciones, ámbitos de intervención.....	74
4.3	Caracterización del cuerpo de inspectores en funciones durante la formulación e implementación del Plan Rothe.....	78

4.4 Inspección, establecimientos y currículo: su relación en el contexto del Plan Rothe.....	88
<b>CAPÍTULO 5. RENOVACIÓN DISCIPLINAR, PEDAGOGÍA Y FUNCIÓN PÚBLICA: HISTORIAS PROFESIONALES DE LA COMISIÓN REFORMADORA DEL PLAN ROTHE .....</b>	<b>91</b>
5.1 Florencio Jaime: modernización disciplinar .....	92
5.2 Manuel Alier: normalismo y gestión del sistema.....	96
5.3 Juan Emilio Cassani: pedagogía y universidad.....	100
5.4 Julián García Velloso: estética nacionalista en educación.....	103
5.5 Abelardo Córdova: un funcionario, todos los gobiernos.....	106
5.6 Espacios de sociabilidad, circulación del conocimiento pedagógico y gestión.....	108
<b>CAPÍTULO 6. HISTORIA ESCOLAR, HISTORIA ACADÉMICA, HISTORIA OFICIAL.....</b>	<b>113</b>
6.1 Una Historia para el Plan Rothe.....	114
6.2 Entre el burócrata y el académico: la Comisión Nacional de Monumentos, Museos y Lugares Históricos.....	118
6.3 Más allá de la academia: los inspectores de enseñanza como agentes de la prescripción curricular para la asignatura Historia.....	124
6.3.1 Gilberto Cuestas Acosta, abogado .....	125
6.3.2 Alberto Casal Castel, escritor.....	127
<b>CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES...</b>	<b>137</b>
7.1 Condiciones de formulación del Plan Rothe y regulación del nivel medio: la consolidación del ciclo básico en la matriz disciplinar. ....	137
7.2 Los inspectores de enseñanza secundaria, normal y especial como agentes para la formulación e implementación del Plan Rothe.....	140
7.3 Instituciones, espacios de circulación y construcción del currículo .....	144
7.4 El contexto epocal del debate pedagógico y formulación del Plan Rothe.....	146
<b>ANEXO 1. Grillas Planes de estudio.....</b>	<b>155</b>
<b>ANEXO 2. Datos biográficos y profesionales del cuerpo de inspectores de la Inspección General de Enseñanza en funciones durante el período de formulación e implementación del Plan Rothe.....</b>	<b>159</b>
Fuentes.....	175
Bibliografía.....	181

## CAPÍTULO 1.

### 1.1. Introducción

La educación secundaria<sup>1</sup> argentina reconoce sus inicios en la segunda mitad del siglo XIX a partir de la fundación de colegios nacionales y aquellos vinculados a congregaciones religiosas destinados a la formación de los hijos de la clase dirigente y su preparación para el acceso a la universidad<sup>2</sup>, y en la creación de las escuelas normales que surge de la necesidad de formar maestros para la educación primaria en expansión y que se constituirán como una rama de enseñanza cuyo acceso terminará orientándose casi exclusivamente hacia los sectores subalternos, especialmente las mujeres<sup>3</sup>.

La consolidación de la educación media como nivel dentro del sistema educativo argentino<sup>4</sup> cobra fuerte impulso a mediados del siglo XX, tanto en lo referido

---

<sup>1</sup> En este trabajo se utilizarán los términos “educación media” o “nivel medio” para aludir a la estructura del nivel en su totalidad, y “educación secundaria” o “enseñanza secundaria”, al referir a colegios nacionales y liceos de señoritas así como a los planes de estudio de bachillerato, tal como se utilizaba en la normativa del período en estudio. No obstante aquí, por hacer alusión al nivel en el presente, la expresión hace uso del concepto de “educación secundaria”, en los términos que el artículo 29 de la Ley de Educación Nacional 26.206 adopta para este segmento de la escolarización argentina, es decir, el nivel de educación obligatoria para adolescentes y jóvenes que hayan finalizado la educación primaria, más allá de las modalidades u orientaciones específicas.

<sup>2</sup> La historiografía de la educación ubica los orígenes del nivel medio en 1863, cuando Bartolomé Mitre, presidente de la República Argentina, refunda el Real Colegio de San Carlos bajo el nombre de Colegio Nacional de Buenos Aires y destaca al bachillerato como institución que marca los rasgos del nivel, depositario de un saber humanista destinado a ser distribuido discrecionalmente a las jóvenes elites predestinadas a la educación universitaria, y llegado el momento, preparadas para constituirse como clase dirigente. A dos años de la refundación del Colegio Nacional de Buenos Aires, se crearon otros tantos colegios nacionales en las provincias de Catamarca, Tucumán, Mendoza, San Juan y Salta, con programas que debían ajustarse al primero, de fuerte contenido humanista. Véase Dussel, Inés, **Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media argentina 1863-1916**, Buenos Aires, FLACSO, 1997. El corte que implica identificar al nivel medio a partir de este momento, en relación a los esfuerzos y tradiciones provinciales previos, supone cierto consenso historiográfico en el sentido de reconocer un nuevo punto de partida en sintonía con el período que se abre con la sanción de la Constitución Nacional y la unificación tras Pavón, a la par que marca la voluntad del estado nacional de establecer una divisoria entre los estudios universitarios y el tramo que hasta ese momento no había sido más que parte de sus estudios preparatorios. No obstante, varios trabajos dan cuenta de la preexistencia de instituciones de enseñanza que podrían ubicarse dentro de lo que actualmente se reconoce como educación media o secundaria. Entre ellos, Schoo, Susana, “*La educación secundaria en Buenos Aires: de la Universidad Provincial al colegio Nacional*” [en línea] Archivos de Ciencias de la Educación, 4a. Época, 5 (5). Disponible el Memoria Académica, [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5433/pr.5433.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5433/pr.5433.pdf); Southwell, Myriam “*La educación secundaria en la Argentina, Notas sobre la historia de un formato*”. En Tiramonti G. (Coord.) **Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media**, Rosario, Homo Sapiens, 2011.

<sup>3</sup> En 1869 se funda la Escuela Normal en Paraná, bajo la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento, y a partir de allí su número crece rápidamente, especialmente durante las décadas de 1870-1890. Asimismo, en 1897, se funda la primera Escuela Industrial de la Nación sobre la base de la sección anexa industrial de la Escuela de Comercio, pero tal modelo no fue suficientemente replicado durante este período. Véase Dussel, Inés, op. cit.

<sup>4</sup> “Uno de los rasgos característicos del proceso de formación de los sistemas nacionales de educación es [...] la configuración de una red de establecimientos docentes con arreglo a criterios en parte

a la cantidad de establecimientos como a su cobertura<sup>5</sup>. Ello estuvo asociado al crecimiento de sectores sociales que con el peronismo se reconocerán como “medios”, los cuales, mientras demandaban su incorporación al sistema educativo, generaban un movimiento en consonancia con tendencias de escala global hacia la masificación del acceso en este tramo de la enseñanza, en un contexto de segmentación progresiva del sistema<sup>6</sup>.

Desde fines del siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX se produjeron varios intentos por dotar al nivel de una normativa única que le diera sustento y que regulase todos sus aspectos. El proyecto de Magnasco en 1900, el Plan de Enseñanza Secundaria de 1903, la propuesta de 1905 presentada por Joaquín V. González, el Plan Garro de 1912, la trunca reforma Saavedra Lamas en 1916, las propuestas de Juan Mantovani de 1934 y el proyecto de Ley para la Instrucción General de 1939, todos intentaron dar organicidad legal a un nivel que, a diferencia del primario y el universitario, había surgido huérfano de normativa fundante<sup>7</sup>. Esta característica no impidió que la escuela media contara con un perfil determinado y disputado en muchos de los debates que se llevaron adelante en el contexto de las propuestas antes mencionadas.

---

uniformes, pero a la vez diferenciada y jerarquizada internamente por sus planes de estudio y destinatarios, con la pretensión de alcanzar, encuadrar y clasificar al menos a toda la población infantil y adolescente. La estructura articulada de niveles educativos, ciclos y etapas en la que se inserta dicha red, con sus requisitos de entrada en cada uno de ellos y grados o títulos finales, constituye el sistema educativo en sentido estricto, también llamado en ocasiones sistema escolar.” Viñao, Antonio, **Sistemas Educativos, culturas escolares y reformas**, Madrid, Morata, 2002. p. 34. En la Argentina este proceso se inicia según Cucuzza, con la sanción de la Constitución Nacional de 1853, que da lugar a un movimiento de construcción normativa que se prolonga durante el siglo XX, cuyo resultado será el sistema educativo argentino. Véase Cucuzza, Héctor R. “El sistema educativo argentino: aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma”. En **El sistema educativo argentino: antecedentes, formación y crisis**, Buenos Aires, Cartago, 1985. p. 105.

<sup>5</sup> “Durante los dos primeros gobiernos peronistas [...] es notable el fuerte desarrollo de los colegios nacionales, los que duplican la matrícula (de 46.997 en 1941 a 110.755 en 1955) así como la cantidad de establecimientos (de 237 en 1941 a 458 en 1955). Los cambios más significativos se producen con la expansión de la enseñanza técnica que pasa de 128 escuelas en 1948 a 775 en 1958 y de una matrícula de 21.016 alumnos a 146.258 durante el período mencionado.” Acosta, Felicitas, “La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX”. En *Cadernos de História da Educação*, vol. 11. n. 1 – jan./jun. 2012. p. 10.

<sup>6</sup> “La segmentación y la desarticulación suelen ser perfectamente funcionales a la conservación del monopolio de la educación en grupos sociales minoritarios o a una forma menos aparente de monopolio de conocimientos, habilidades y pautas sociales relevantes para la participación económica, social y política. Esta forma menos aparente consiste en permitir el acceso a años formales de instrucción, pero reservando el acceso a conocimientos, habilidades y pautas sociales decisivos para participar en mejores condiciones a ciertos segmentos y niveles del sistema educativo.” Braslavsky, Cecilia, **La discriminación educativa en Argentina**, FLACSO, Miño y Dávila Editores, 1985. p. 18.

<sup>7</sup> A diferencia de las escuelas primarias y las universidades, que contaban con legislación nacional sancionada a efectos de su organización (la Ley de Educación Común 1420 sancionada en 1884 y la Ley Avellaneda de 1885 respectivamente), la educación secundaria no contó con una normativa desde los orígenes que definiera un rumbo específico. Véase Cucuzza, op. cit.

Forma parte del canon de la historiografía de la educación la comprensión de la reforma de 1993 como la primera de carácter estructural para el nivel medio. El mismo carácter estructural define a la reforma iniciada en 2006 a partir de la Ley Nacional de Educación 26.206. Si bien es claro el tono inaugural de la Ley Federal de Educación N° 24.195 en tanto una norma se encarga por primera vez de la regulación de la totalidad del sistema educativo argentino, esto no debería suponer que hasta la década de 1990, la enseñanza media no haya sido objeto de reformas que organicen una estructura particular, más allá del formato legal bajo el cual se sancionen esas novedades. Este trabajo reconoce un período anterior en la historia de la educación secundaria argentina, que permite hablar de cambios en la conformación estructural del nivel medio. Se trata del proceso que se inicia en 1941, y cuyas determinaciones se mantuvieron vigentes hasta la Ley Federal de Educación de 1993<sup>8</sup>. La reforma conocida como “Plan Rothe”<sup>9</sup>, puesta en marcha por el Decreto N° 88584/41, tuvo como objeto particular la enseñanza secundaria (colegios nacionales y liceos) y normal como ramas de la enseñanza media, pero los cambios en estos dos segmentos llevaron, en el transcurso de los años siguientes, a la reforma de planes de estudio de establecimientos comerciales e industriales. La estructura resultante tuvo una vigencia de cincuenta y dos años y más allá de las novedades curriculares y modificaciones circunstanciales a la estructura original, sus rasgos lograron instalarse como parte de los sentidos hacia los que se habían orientado las posiciones y decisiones políticas en las primera década del siglo XX, uno de los cuales fue, tal como se desprende del análisis de Acosta<sup>10</sup>, la consolidación del bachillerato humanista como “institución determinante”<sup>11</sup> de la estructura del nivel en su conjunto. El Plan Rothe establece por primera vez un ciclo básico común al bachillerato y la enseñanza normal, que posterga la especialización del currículo a los años superiores.

---

<sup>8</sup> Esta vigencia no implica la inmovilidad del currículo, destacándose los procesos de cambio en los planes de estudios y programas derivados de las modificaciones realizadas por el peronismo, las propuestas desarrollistas encarnadas en la llamada Reforma Educativa de 1966-1972, los producidos por la última dictadura militar y el retorno democrático. Véase Southwell, “*La educación...*”, op. cit.

<sup>9</sup> Denominado así por el apellido del funcionario al frente de la gestión del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Guillermo Rothe.

<sup>10</sup> Acosta, Felicitas, “La Escuela Secundaria...” op. cit.

<sup>11</sup> Steedman, Hilary, “Instituciones determinantes: las *endowes grammar schools* y la sistematización de la educación secundaria inglesa”. En Müller, D., Ringer, F., Simon, B., **El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920**, España, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1992.

La investigación aquí presentada propone dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Qué relaciones se pueden establecer entre las condiciones de producción del Plan Rothe en tanto discurso pedagógico y las condiciones de regulación del nivel medio?
- ¿Cuál es la importancia del cambio en la estructura y los planes de estudio propuestos por el Plan Rothe, para la consolidación de la matriz disciplinar del currículo del nivel medio?
- ¿Quiénes fueron los agentes intervinientes en el proceso de formulación del Plan Rothe, tanto en lo referido a los cambios que hacen a la nueva segmentación del nivel, como en los referidos a los contenidos de los planes de estudio seleccionados a tal fin?
- ¿Cuáles y de qué tipo, fueron las instituciones que intervinieron en las definiciones del currículo del nivel medio durante el período en estudio?

Se trata en definitiva de abordar, en un momento histórico determinado, las relaciones entre el discurso pedagógico, los agentes y el cambio en el currículo.

A diez años de iniciado el proceso de implementación de la Escuela de Educación Secundaria Obligatoria establecida por la Ley de Educación Nacional 26.206 con el consecuente cambio en los currículos del nivel y frente al proceso de revisión de los diseños curriculares que se lleva adelante en varias provincias del país, resulta pertinente recuperar y comprender históricamente la relación entre los planes de estudio, la reglamentación y los cambios en la estructura del nivel medio, a fin de esclarecer la relación entre la matriz reguladora del modelo institucional y la prescripción disciplinar, como partes constitutivas del discurso pedagógico. Asimismo, en virtud de la complejidad y dificultad a la hora de desterrar ciertas características del nivel que dificultan la consolidación de la matriz de la obligatoriedad, el conocimiento de aquellos momentos en los cuales esa estructura adquirió todo su peso y densidad se constituye en una herramienta más para pensar sus marcas en el presente.

El objetivo general de la tesis es *estudiar las condiciones de producción del Plan Rothe en tanto discurso pedagógico para el nivel medio en la Argentina*. Los objetivos específicos que se desprenden son:

- Identificar y comprender el lugar de los cambios propuestos por el Plan Rothe para el nivel medio, en el contexto epocal del debate pedagógico y en tanto estructura que contendrá los límites para la futura expansión del nivel.
- Identificar y reconstruir las historias profesionales de los agentes intervinientes en la elaboración del discurso del Plan Rothe.
- Identificar y caracterizar los espacios académicos, instituciones estatales y/u organismos no gubernamentales, desde los cuales se promueven y/o definen los marcos de debate y cambio disciplinar para el nivel medio durante el período en estudio.
- Describir el contexto de producción del plan de estudios de la materia “Historia” para el Plan Rothe, en relación al momento de desarrollo historiográfico de la época y al marco político estatal.

El estudio de los procesos de reforma involucra distintas esferas<sup>12</sup> y por lo tanto requiere definir diversos planos de análisis a partir de los cuales se organiza la estructura de la tesis, desarrollada en siete capítulos de los cuales éste es el primero y presenta los fundamentos, problemas, objetivos de la investigación, así como el estado del arte y las estrategias metodológicas desplegadas. El capítulo 2 expone el marco teórico desde el que se revelan las dimensiones de análisis a partir de las que se estudia el Plan Rothe.

En el capítulo 3 se caracteriza la estructura del Plan Rothe en tanto discurso pedagógico, en relación con el corpus normativo vigente al momento de su implementación. Uno de los supuestos de los que parte la investigación indica que el Plan introduce una serie de cambios en los criterios de segmentación, tanto horizontal

---

<sup>12</sup> “La ecología de la reforma está relacionada con las pautas de regulación social de la escolarización. [...] Fijadas en la retórica de la reforma, las pautas de la escolarización y de la formación del profesorado y las ciencias de la pedagogía son procedimientos, reglas y obligaciones múltiples y regionalmente organizadas que ordenan y regulan como se debe contemplar el mundo, actuar sobre él, sentirse y hablar de él. El poder, en este sentido positivo, descansa en los complejos conjuntos de relaciones y prácticas mediante los cuales los individuos construyen sus experiencias subjetivas y asumen una identidad en los asuntos sociales”. Popkewitz, Th.S. **Sociología política de las reformas educativas**, España, Ediciones Morata, 1997. p. 26.

como vertical, que resultaron en una nueva estructuración del nivel medio que, en su larga vigencia, confirmó uno de los sentidos hacia los que se habían orientado las posiciones y decisiones políticas en las primeras décadas del siglo XX. En tanto discurso pedagógico, el Plan Rothe se inserta en una matriz reguladora de corte normalizador que subsume las tendencias pedagógicas espiritualistas o escolanovistas que de manera ecléctica, se incorporan en las propuestas de los planes de estudio para el ciclo básico. Eso contribuye a la consolidación de una matriz de crecimiento de la matrícula con desgranamiento como característica del proceso de expansión del nivel.

El capítulo 4 describe la estructura burocrática vigente al momento de implementación del Plan, que tiene como nota característica la reorganización y centralización creciente de las funciones pedagógicas y administrativas del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública en manos de los funcionarios de la Inspección General de Enseñanza, específicamente el cuerpo de inspectores, quienes se constituyen como productores del discurso pedagógico y a la vez como agentes encargados de velar por su implementación. El capítulo 5 se detiene en los perfiles y las historias profesionales de los agentes identificados como aquellos que tuvieron a cargo la redacción y hechura del Plan.

En tanto el nivel medio se configuró a mediados del siglo XIX siguiendo los modelos del bachillerato francés y prusiano dedicado a las humanidades, la asignatura “Historia” constituyó, al interior del currículo, un bloque de conocimientos socialmente relevante desde el inicio. Quienes históricamente definieron su contenido justificaron su permanencia dotándola de una significación y un papel específico en la puja por el triunfo de distintos proyectos políticos durante el siglo XX en un sistema de asignaturas o materias variable, según cambiaran los objetivos del nivel, los sujetos sociales y la Historia misma como disciplina científica<sup>13</sup>. En el momento durante el cual se implementa el Plan Rothe, la Historia como asignatura para el nivel medio cumple un papel fundamental en la cruzada ideológica que el gobierno de Ortiz y sus predecesores venían llevando adelante en pos de consolidar el discurso nacionalista autoritario, el cual, si bien no tuvo anclaje definitivo al ser desplazado por aquel que sostenía el sector conservador en la esfera política, marcó definitivamente la cultura

---

<sup>13</sup> Véase Aguiar, L., Cerdá, C. “La historia de la historia como disciplina escolar, una mirada desde la larga duración”. *Revista Escuela de Historia* vol.7 no.2, Salta jul. /dic. 2008. También De Amézola, Gustavo, **Esquizohistoria: la historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar**, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008.

argentina<sup>14</sup>. El capítulo 6 persigue el propósito de comprender a nivel disciplinar la redefinición de un discurso instalado en la matriz curricular desde los inicios de la enseñanza media, para lo cual rastreará las condiciones de producción del currículo para la materia Historia en el contexto del Plan Rothe, atendiendo a las mismas esferas que estructuran el análisis del Plan.

El capítulo 7 está dedicado a las consideraciones y conclusiones finales.

## 1.2. Estado del arte

El traslado de periodizaciones de la historia política a otros objetos de estudio puede a veces ocultar momentos que marcan la particularidad de los tiempos y el desacompañamiento en las temporalidades de los distintos procesos histórico-sociales, en este caso, en aquellos que forman parte de la historia de la educación. El Plan Rothe se ubica temporalmente en la etapa final de la “década infame”, momento previo al peronismo, y posiblemente esa cercanía lo haya velado como hito particular en la configuración del nivel medio.

En la medida entonces en que no ha sido posible retomar algún trabajo específico que aborde el Plan Rothe en sus especificidades, pero en tanto se identifican antecedentes y contribuciones realizados hasta el momento que forman parte de la reflexión y de los postulados desarrollados esta tesis, se establecen aquí algunos ejes que organizan su presentación.

### 1.2.1 *El nivel medio en los orígenes del sistema educativo argentino*

La cuestión de los inicios y la conformación del nivel medio en el contexto más general de la configuración del sistema educativo argentino ha sido profundamente estudiada por la historiografía de la educación. Desde los primeros estudios, contemporáneos incluso al proceso mismo de conformación del nivel, como “La instrucción secundaria” de Amancio Alcorta<sup>15</sup>, los trabajos de Juan Mantovani y

---

<sup>14</sup> “La originalidad del nacionalismo argentino consiste en el hecho de que la repetición más o menos fiel del pensamiento autoritario europeo se hizo en favor y a través de la recreación y la crítica de la imagen sarmientina. La crítica desacralizadora y por demás destructiva que debió sufrir el liberalismo y dentro de él lo que se consideraba su núcleo central, la democracia, fue hecha en Argentina de modo tal que implicó el vaciamiento de la idea tradicional de Civilización”. Svampa, Maristella, **El dilema argentino. Civilización o barbarie**, Buenos Aires, Taurus, 2010. p. 192.

<sup>15</sup> Alcorta, Amancio, **La instrucción secundaria**, Buenos Aires, Félix Lajouane Editor, 1886.

Juan Cassani, los cuales en esta tesis constituyen materia de análisis y fuentes ineludibles, se reconoce una preocupación permanente por explicar y caracterizar la enseñanza media en sus orígenes<sup>16</sup>. En tanto los inicios del nivel están directamente asociados a los colegios nacionales y el bachillerato, modelo que se constituye como determinante para el resto de las ramas de enseñanza, esta tesis sustenta buena parte de su recorrido argumental en trabajos y debates que abordan este período.

Durante la década de 1960, con la difusión de las teorías de la reproducción en el campo académico educativo de reciente configuración, el trabajo de Juan Carlos Tedesco, “Educación y sociedad en la Argentina 1880-1945”<sup>17</sup>, inicia un camino diferente en la historiografía de la educación formulando nuevas preguntas para la época y construyendo respuestas posibles desde categorías teóricas del estructuralismo, las teorías de la modernización y el marxismo<sup>18</sup>. Renueva la visión histórica del período y establece lo que se constituirá en un postulado fuerte para la historiografía de la educación, a saber, que durante el período en estudio, “el desarrollo de la educación cumplió, más que una función económica, una función esencialmente política”<sup>19</sup>. Esto se traducía según Tedesco, en que a través de la enseñanza,

“...especialmente en los niveles medio y superior- se tendió a formar un tipo de hombre apto para cumplir papeles políticos, excluyendo otros objetivos, tales como el de formar un hombre apto para las actividades productivas. Al fijar de esta manera su objetivo, la enseñanza se

---

<sup>16</sup>Ascolani periodiza los distintos momentos de la historiografía de la educación. Su inicio es definido como el de la “historia institucional de la educación”, dentro del cual se ubica el trabajo de Alcorta, que si bien no tiene como objeto una reflexión historiográfica, resulta en un repaso por las distintas modificaciones que la enseñanza secundaria había recorrido en su breve período de institucionalización. Con respecto a los trabajos de Mantovani y Cassani, Ascolani los ubica dentro de la etapa de entreguerras, durante la cual se asiste a un momento sumamente prolífico para la historia de la educación, de la mano de la profesionalización de la Historia como disciplina. Las preocupaciones, tanto de Mantovani como de Cassani, van también en el sentido de una reflexión sobre los problemas educativos desde la filosofía y el pensamiento educativo pero también desde la participación en el gobierno del sistema, como agentes de la burocracia ministerial. Ascolani, Adrián, “Actores, instituciones e ideas en la historiografía de la educación argentina”. En *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, 42-53, jan./abr. 2012.

<sup>17</sup>Tedesco, Juan Carlos, **Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)**, Buenos Aires, Siglo XXI, 2009.

<sup>18</sup>Southwell, Myriam, Arata, Nicolás, “Aportes para un programa futuro de historia de la educación argentina”. En «*History of Education & Children's Literature*» [on line], VI, 1, 2011. pp. 519-539.

<sup>19</sup> Tedesco, op cit., p. 57. También señala que, “en tanto los cambios económicos ocurridos en este período no implicaron la necesidad de recurrir a la formación local de recursos humanos, la estructura del sistema educativo cambió sólo en aquellos aspectos susceptibles de interesar políticamente y en función de ese mismo interés político. Lo original del caso argentino es que las fuerzas que actuaron en el enfrentamiento político coincidieron –cuando cada una de ellas estuvo en la cúspide del poder- en mantener alejada la enseñanza de las orientaciones productivas”. Ibid., p. 36.

convirtió en patrimonio de una *élite*, porque el personal político que admite cualquier sistema, y más un sistema oligárquico como el de entonces, es necesariamente reducido”<sup>20</sup>.

Esta función política de la educación se constataba en el carácter del surgimiento de los colegios nacionales del interior donde no eran las preocupaciones de los gobiernos locales lo que daba impulso al proceso, sino el interés del gobierno central en conformar las distintas elites provinciales bajo la égida de la ideología del gobierno central: “los colegios nacionales dependieron del gobierno central en todos sus aspectos y tendían –tal como lo explicó Mitre- a formar *élites* homogéneas e integradas en los valores de la *élite* central”<sup>21</sup>.

Tedesco explica el triunfo del modelo del bachillerato humanista en tanto el desarrollo económico agro-exportador no requería mano de obra calificada o demasiado especializada y en cambio sí era importante lograr una cohesión política y mantener la estabilidad de la nación recientemente organizada, labor a la que servían los colegios nacionales. Todo esto de acuerdo a la función política asignada a la educación, que mediaba en la formación de una elite dirigente de los destinos del país, desde los intereses de la oligarquía dominante. Para lograr esto, señala Tedesco, “el contenido de la enseñanza más coherente con la función política era el enciclopedismo”<sup>22</sup>

En “Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino”<sup>23</sup>, Adriana Puiggrós avala la hipótesis de Tedesco cuando señala que los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política y marca esto como una dificultad para la emergencia de una burguesía industrialista en el país, al explicar que,

“a la educación media se le asignó como tarea la formación de una capa de dirigentes con mentalidad de administradores del país-estancia, de la exportación y de utilización del estado para los intereses privados. Política mediante, el proyecto educativo de la República Conservadora concurrió a la reproducción de las condiciones de producción de la patria ganadera y antiindustrialista”<sup>24</sup>.

---

<sup>20</sup> Tedesco op. cit., p. 63.

<sup>21</sup> Ibid., p. 73.

<sup>22</sup> Ibid., p.71.

<sup>23</sup> Puiggrós, Adriana, **Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino**, Buenos Aires, Galerna, 1990.

<sup>24</sup> Ibid., pp. 98-99.

Señala asimismo como obstáculo para la constitución de una burguesía moderna, “la mentalidad elitista, progresista y subordinada a los mandatos del capital extranjero y la cultura francesa” que se transmitía a la selecta matrícula de los colegios nacionales.<sup>25</sup>

Explicando la oposición que Amadeo Jacques sostuviera en su Memoria de 1865 ante la posibilidad de una apertura hacia currículos diferenciados para el colegio nacional en respuesta a las voces que demandaban al nivel medio la formación de profesionales en actividades productivas tales como la minería y la industria, señala Puiggrós que estas negativas del rector “eran coincidentes con la demanda de una oligarquía que se había decidido por un modelo de reproducción basado en la renta de la tierra, que requería baja densidad de mano de obra y excelentes relaciones con los compradores europeos”. Y agrega,

“...en la mentalidad de administradores de los bienes coloniales, estancias de la oligarquía y de relaciones comerciales con el capitalismo avanzado, estaba ausente el viejo utilitarismo que inspiró la Memoria de Manuel Belgrano y el modelo de construcción del capitalismo propuesto por Alberdi. Aquella ausencia se tradujo en currícula enciclopédicos, afrancesados y desconectados del mundo de la producción y del trabajo”.<sup>26</sup>

En la búsqueda de una explicación al modelo pedagógico de los colegios nacionales desde su especificidad, con dimensiones no reductibles a las peripecias políticas o económicas del país ni a la ideología de los sectores dominantes, y tomando como caso el Colegio Nacional de La Plata, Martín Legarralde manifiesta ciertas reservas frente a la posición de Tedesco al señalar en su artículo “La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1862 y 1887”<sup>27</sup>, que la hipótesis de la función política de la educación para el caso de los colegios nacionales es acertada pero no suficiente, en la medida en que durante el período en estudio “las elites se estructuraban políticamente en tres sectores (Buenos Aires, el litoral y el interior), configurando un panorama conflictivo en el que difícilmente una institución

---

<sup>25</sup> “Los colegios de enseñanza media eran concebidos para un sujeto socialmente privilegiado. La mentalidad elitista, progresista y subordinada a los mandatos del capital extranjero y la cultura francesa que imprimirían los colegios nacionales, distaría de contener los esquemas generadores de una burguesía nacional.” Ibid., p. 93.

<sup>26</sup> Puiggrós, **Sujetos**, op. cit., p. 93.

<sup>27</sup> Legarralde, Martín Roberto, “La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1862 y 1887”. En *Propuesta Educativa*, 10, 21, 1999, pp. 38-42.

podiera establecer un consenso en torno a la ideología porteña”. En este sentido, Legarralde insiste en la necesidad de “requerir indagaciones específicas en cada caso particular”<sup>28</sup>. Respecto de los planes de estudio de los colegios nacionales señala que, lejos de fundarse en una intencionalidad política directa de la dirigencia en orden a constituir a las élites en su misma clave ideológica,

“el plan de estudios orientado hacia una formación completa y equilibrada registra sus orígenes remotos en el ideal helénico, luego reconstruido en la modernidad por la “educación liberal”. Esta idea de la orientación que debían tener las prácticas educativas encontró expresiones diversas, aunque coincidentes, en lo esencial, en la Europa de los siglos XVIII y XIX”<sup>29</sup>.

El último de los trabajos seleccionados para este apartado es “Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)”<sup>30</sup>, de Inés Dussel. En él explica y caracteriza el proceso por el cual el currículum humanista se constituye en hegemónico para el nivel medio frente a proyectos alternativos, tales como el escolanovismo impulsado por Ernesto Nelson o el proyecto de Escuela Intermedia incluido en la Reforma Saavedra Lamas. La autora define al currículum como “la síntesis de una propuesta cultural, expresada en términos educativos, sobre cómo y quién define la *autoridad cultural* en una sociedad dada”<sup>31</sup> y lo analiza desde su autonomía textual, esto es, desde la imposibilidad de realizar una lectura unidireccional y lineal respecto del porqué de la presencia de ciertos contenidos y no de otros: “la relación entre currículum y sociedad, así, no es de homología o espejo, sino más bien un sistema de relevos que se sintetizan en un texto curricular”<sup>32</sup>. La autora ilumina cuestiones tales como las alianzas políticas que hombres representativos de distintos ámbitos de la política y la pedagogía pudieron construir para implementar cada una de las reformas propuestas, concluyendo que la modernización de la escuela media se dio en un contexto de anti-liberalismo, y en oposición a la Iglesia, pero sin lograr construir una alternativa más allá de los sectores tradicionales defensores de la tradición humanista.

---

<sup>28</sup> Legarralde, op. cit., p. 42.

<sup>29</sup> Ibid., p. 42.

<sup>30</sup> Dussel, op. cit.

<sup>31</sup> Ibid., p. 12.

<sup>32</sup> Ibid., p. 13.

### 1.2.2. La configuración del modelo institucional

Si bien esta tesis se enfoca en la coyuntura de elaboración e implementación del Plan Rothe como momento histórico particular de cambios en la estructura del nivel medio, sus preocupaciones se pueden reconocer como parte del problema más general de la configuración del modelo institucional<sup>33</sup> de la escuela secundaria en la Argentina. En este sentido, a pesar de que no se han encontrado trabajos que aborden como objeto de estudio específicamente el momento de implementación del ciclo básico propuesto en el Plan Rothe, es posible retomar ciertas líneas e interpretaciones al respecto, en trabajos que se ocupan de la configuración del nivel medio/secundario desde una perspectiva de más largo alcance.

Myriam Southwell, en “La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato”<sup>34</sup>, analiza la historia del nivel a partir del concepto de “forma escolar” de los autores Vincent, Lahire y Thin. La autora define el momento del Plan Rothe como la introducción de “una innovación que consistió en la incorporación de un ciclo básico común para Bachillerato, Comercial y Normal”<sup>35</sup>, dentro del período que denomina de “despliegue del formato en la escuela media”. Destaca la escasa variabilidad de los contenidos y la fuerte impronta del modelo del bachillerato en las materias del ciclo básico. Asimismo, señala este momento como de un primer avance hacia la idea de la educación media como un derecho que la clase trabajadora podría materializar, al asignársele a la modalidad comercial una salida laboral. Sin embargo esta primera señal, no será más que eso hasta la llegada del peronismo y la ampliación de las ramas de enseñanza técnica y otras ofertas que no forman parte de lo que se reconoce como educación media. En los años siguientes, el ciclo básico, se irá extendiendo hacia las otras modalidades de la enseñanza media y se reforzará la homogeneización del currículo en ese tramo de la educación. Señala, al respecto que

“la gran recurrencia de las propuestas de solución y mejoramiento ofrecidas durante más de cien años: ciclo básico/ciclo superior; ciclo general/ciclo preparatorio; ciclo básico/ciclo de especialización o ciclo

---

<sup>33</sup> El concepto de “modelo institucional” elaborado por Acosta supone “la forma organizacional (gramática de la escolarización) más una forma pedagógica (la localización de esa gramática que confluye en un determinado régimen académico) más la institucionalización de la escuela secundaria (instituciones determinantes como modelos de referencia sumada a una historia colectiva de la institución escuela secundaria en el marco de procesos de sistematización educativa)”. Acosta, Felicitas, “Entre procesos globales y usos locales: análisis de categorías recientes de la historia de la educación para el estudio de la escuela secundaria en la Argentina”. En *Revista Tiempo, Espacios, Educación*, 1 (2), 2014. Pp. 23-37.

<sup>34</sup> Southwell, op. cit.

<sup>35</sup> Ibid., p. 50.

único, fueron opciones que [...] transformaron poco el currículum y el formato”<sup>36</sup>.

Con respecto a las modificaciones en los planes de estudio que introduce el Plan Rothe, Southwell sostiene que no se cambió la organización del currículo, el cual mantuvo su carácter enciclopédico y humanista.

Desde una perspectiva histórica y enriquecida con los análisis desde la educación comparada, Felicitas Acosta en su artículo “La Escuela Secundaria Argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX”<sup>37</sup>, estudia la configuración y expansión de la enseñanza media en la Argentina. Además de contextualizarlo en el registro de los procesos de configuración de otros sistemas educativos particularmente los europeos, define el modelo de expansión de la enseñanza media argentina como producto “de una matriz de incorporación y expulsión en forma simultánea”, vinculada al modelo institucional del colegio nacional como institución determinante del nivel. Si bien no alude directamente a la implementación del Plan Rothe en la década de 1940 como paso hacia la consolidación del proceso de uniformidad del currículo de acuerdo al modelo del bachillerato, sí destaca, como parte de los cambios que se imprimieron a la estructura del nivel en la etapa desarrollista, la creación del ciclo básico común para todas las modalidades de la escuela media, que ofrece una formación homogénea a todos los alumnos del nivel, y como un segundo paso en el mismo sentido, la transformación de las escuelas normales en bachilleratos pedagógicos en 1969. Para la autora, “dichos cambios permiten pensar en una homologación de las prácticas curriculares hacia el modelo del bachillerato en tanto modelo de mayor valor social”.<sup>38</sup>

A partir del análisis de los cambios en la estructura académica del nivel medio en tanto “modo en que un Estado, sobre la base de acuerdos de obligatoriedad de estudios sobre determinados contenidos de enseñanza, organiza los conocimientos que establece como relevantes en determinado contexto histórico y social”<sup>39</sup>, el trabajo de Ruiz [et. al], “La estructura académica del sistema educativo analizada a partir de los contenidos de la enseñanza. La educación secundaria durante las primeras décadas del siglo XX”, destaca el carácter novedoso del ciclo básico que se

---

<sup>36</sup> Southwell, op.cit. p. 66.

<sup>37</sup> Acosta, “La escuela secundaria...” op. cit.

<sup>38</sup> Ibid., p. 140.

<sup>39</sup> Ruiz, Guillermo y otros. “La estructura académica del sistema educativo analizada a partir de los contenidos de enseñanza. La educación secundaria durante las primeras décadas del siglo XX. Facultad de Psicología - UBA / Secretaría de Investigaciones Anuario de Investigaciones / Volumen XV. p. 252.

implementa con el Plan Rothe para los estudios secundarios y normales y marca tanto los objetivos de la reforma a nivel curricular, como los resultados que produjo efectivamente, más allá de la voluntad del decreto. Así señala, con respecto a los efectos que supuso su implementación en las escuelas normales, que “el Plan Rothe sostenía una educación enciclopédica al tiempo que reducía las materias que pudieran dar una visión fundada, filosófica y política de la enseñanza”<sup>40</sup>. Para el caso de la enseñanza especial (comerciales y escuelas industriales), describe la estructura en tres ciclos que el Plan respetaba para las escuelas comerciales (se había modificado el plan de estudios en 1934) y destaca para el caso de las escuelas industriales, que para esta modalidad, el Plan se convirtió en el primero implementado sin interrupción alguna.

Asimismo, los autores sitúan la implementación del Plan Rothe en una coyuntura de creciente avance del Estado Nacional sobre la totalidad de los niveles del sistema, lo que se demuestra en la importancia creciente de los planes de estudio nacionales frente a las opciones de las distintas provincias. En el caso de la enseñanza media, esta uniformidad tendrá vigencia desde la década de 1940 hasta los años ‘90 del siglo XX.

### *1.2.3. El ciclo básico y sus reformas*

Una serie de trabajos producidos en las últimas décadas, estudian otros momentos de reforma de la estructura del ciclo básico de la enseñanza secundaria. Esta tesis comparte con ellos la preocupación por los agentes que definen el currículo y las preguntas acerca del derrotero del nivel secundario en proceso de expansión. Los tres sitúan el nivel de análisis en proyectos de reforma para el ciclo básico del nivel, marco de referencia importante como primer paso hacia su posterior obligatoriedad. Es en relación a este ciclo que se dan los más fuertes debates sobre el carácter de la expansión y masificación de la escuela secundaria.

En “La escuela intermedia revisitada: racionalización y revisión curricular en la provincia de Buenos Aires durante la última dictadura militar”<sup>41</sup>, Laura G. Rodríguez analiza las políticas educativas de “racionalización” y “revisión curricular” llevadas adelante por las autoridades educativas provinciales en el contexto del gobierno

---

<sup>40</sup> Ruiz, op. cit., p. 258.

<sup>41</sup> Rodríguez, Laura Graciela, “La escuela intermedia revisitada: racionalización y revisión curricular en la provincia de Buenos Aires durante la última dictadura militar” [en línea]. *Trabajos y Comunicaciones*, (34), 2008. Disponible en: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.3723/pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3723/pdf).

dictatorial, destacando las contradicciones y disidencias en el período respecto de los fines y objetivos de la educación secundaria, específicamente en lo atinente al proyecto e implementación del “Ciclo Básico Polivalente”. El trabajo revela las posturas de los distintos ministros y los sectores de oposición, tales como gremios docentes y grupos de interés diversos. Interesa destacar de este trabajo el tratamiento que hace de las relaciones entre distintos niveles jurisdiccionales en la intervención, debate y puja por la definición de las políticas educativas, en el contexto mayor de políticas públicas implementadas durante el período.

Natalia Díaz, en su tesis de Maestría “Procesos de estructuración y definición del curriculum para el ciclo básico de la escuela secundaria en la transición democrática argentina (1983-1989)<sup>42</sup>, estudia el proceso de definición y estructuración curricular para el ciclo básico del Nivel Secundario durante el período del gobierno de Raúl Alfonsín. Para ello, y valiéndose de las concepciones teóricas emanadas de la sociología de la educación, la sociología del curriculum y del estudio de los ciclos de políticas públicas, reconstruye “los procesos de estructuración y definición curriculares del ciclo básico de la escuela secundaria durante la transición democrática argentina”<sup>43</sup>. De ahí se desprende la centralidad que adquirieron en el proceso de reforma los sujetos de estructuración formal del curriculum, específicamente los integrantes de la Dirección Nacional de Educación Media, quienes, a través de la experiencia de cambio curricular llevada adelante en el marco del Programa de Transformación de la Educación Media de 1988, lograron “incorporar a su discurso, sobre metas educativas y sociales, demandas y necesidades promovidas tanto desde el nivel de generación de los principios culturales dominantes como del nivel de la transmisión”<sup>44</sup>, siendo conscientes de la importancia de generar consensos que den espacio a intereses y necesidades que no habían sido incorporadas en procesos de cambio curricular anteriores.

En su trabajo “Las políticas de desarrollo curricular del Ministerio Nacional de Educación. 1993-2002. Acerca de la construcción de una voz oficial sobre la enseñanza”<sup>45</sup>, Verona Batiuk se ubica en el momento de la reforma curricular

---

<sup>42</sup> Díaz, Natalia, Procesos de estructuración y definición del curriculum para el ciclo básico de la escuela secundaria en la transición democrática argentina (1983-1989). Tesis de Maestría. Universidad de San Andrés – Escuela de Educación. Buenos Aires, 2009.

<sup>43</sup> Ibid., p. 28.

<sup>44</sup> Ibid., p. 112

<sup>45</sup> Batiuk, Verona, “Las políticas de desarrollo curricular del Ministerio Nacional de Educación, 1993-2002. Acerca de la construcción de una voz oficial sobre la enseñanza. En *Propuesta Educativa* 27. pp. 104-105.

prescripto por la Ley Federal de Educación hacia 1993, y analiza, contra los trabajos que señalan la retirada del estado en la década del noventa, las formas a través de las cuales el Ministerio Nacional de Educación intenta, más allá de las orientaciones curriculares no prescriptivas establecidas en los Contenidos Básicos Comunes, y la descentralización que significaba dejar en manos de las provincias numerosos aspectos de la definición curricular, señalar caminos para regular aquello que debería ocurrir con el currículo al momento de la transmisión. Estas acciones entendidas como “políticas de desarrollo curricular” indican la necesidad por parte del Ministerio “de establecer fuertes y detalladas prescripciones sobre las prácticas, alcanzando incluso a producir regulaciones sobre niveles muy cotidianos del quehacer docente”<sup>46</sup>.

#### 1.2.4 La burocracia educativa

La pregunta acerca de los agentes que intervinieron en la elaboración del Plan Rothe, remitió al cuerpo de inspectores de la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial. La instancia burocrática se constituyó entonces en un aspecto vital de la tesis. A pesar de la importante y valiosa producción en torno a la cuestión de los cuerpos burocráticos estatales que se ha dado en las últimas décadas<sup>47</sup>, son escasos los trabajos que estudian la burocracia educativa y especialmente los cuerpos de inspectores y aquellas que lo hacen, se centran en los inspectores del nivel primario y en la burocracia del Consejo Nacional de Educación. El caso del sector de la burocracia educativa que interviene en el nivel medio, los trabajos que introducen alguna referencia a ella, lo hacen desde el problema de la conformación del nivel en sus fases iniciales.

---

<sup>46</sup> Batiuk, op. cit. p. 105.

<sup>47</sup> Algunos de ellos: Soprano, Germán, “Del Estado en singular al Estado en plural. Contribución para una historia social de las agencias estatales en la Argentina”. En: *Cuestiones de Sociología N° 4*, Departamento de Sociología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. La Plata, 2007. Pags. 19-48; Bohoslavsky, Ernesto y Soprano, Germán (eds.), **Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en la Argentina (1880 a la actualidad)**, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2009; Frederic, Sabina, Gracian, Osvaldo y Soprano, Germán (coords.), **El Estado y las profesiones liberales, académicas y armadas**, Rosario, Prohistoria, 2010; Plotkin, Mariano Ben y Zimmermann, Eduardo (comps.), **Los saberes del Estado**, Edhasa, Buenos Aires, 2012. Plotkin, Mariano Ben y Zimmermann, Eduardo (comps.), **Las prácticas del Estado. Política, sociedad y élites estatales en la Argentina del siglo XX**, Buenos Aires, Edhasa, 2012; Acuña, Carlos (comp.), **¿Cuánto importan las instituciones? Gobierno, Estado y actores en la política argentina**, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2013.

En el primer grupo se ubica la tesis de maestría de Martín Legarralde “La formación de la burocracia educativa en la Argentina (1871-1910)”<sup>48</sup> que analiza la configuración del cuerpo de inspectores nacionales en provincias entre 1871 y 1910, a la par de la constitución del sistema educativo argentino y del nivel primario en particular. Las claves teóricas que propone para conceptualizar el proceso son los conceptos de estatidad y gubernamentalidad, los cuales permiten al autor insertar las prácticas de la inspección en el marco general del gobierno del sistema educativo en su fase constitutiva, y su vinculación con la formación del estado nación.

Las intervenciones de los inspectores que se rastrean a través de los informes publicados en el Monitor de la Educación, señala Legarralde, “permiten por una parte, observar la evolución histórica de las temáticas, las formas de mirar y los puntos de referencia en que se apoyó la constitución de estos cuerpos burocráticos” y a la vez “permite dar cuenta de la incidencia de las formas específicas que adoptó el sistema escolar en cada orden del estado”<sup>49</sup>.

La tesis sostiene que a partir del reconocimiento por parte de la nación de la imposibilidad de muchas provincias de sostener el desarrollo de la educación primaria, atribución que habían guardado para sí tras la sanción de la Constitución Nacional de 1853, decidió intervenir vía la remisión de fondos nacionales a las distintas jurisdicciones como un modo de financiar la instrucción pública en las provincias. El instrumento legal fue la Ley de Subvenciones de 1871, que, junto al establecimiento del giro de fondos, establecía el nombramiento de inspectores nacionales dependientes de unas Comisiones Provinciales encargadas de administrar los recursos enviados. El panorama se hace más complejo con la creación, en 1890, de la Inspección Técnica para las Colonias y Territorios Nacionales y la Jefatura del Cuerpo de Inspecciones, que se regía por la Ley 1420. Finalmente, el proceso de centralización de la sistematización de la educación se profundizará una vez sancionada la Ley Láinez en 1905, por la que se autorizaba la creación de escuelas primarias en las provincias por parte del Consejo Nacional de Educación.

Legarralde explica cómo el Estado, en el marco de la expansión y configuración de sus instituciones,

“garantiza en cada sector de su intervención un cuerpo especializado, altamente comprometido con su rol de representantes de las políticas y

---

<sup>48</sup> Legarralde, Martín Roberto, “La formación de la burocracia educativa en la Argentina. Los inspectores nacionales y el proceso de escolarización (1871-1910)”, Tesis de Maestría, Buenos Aires, FLACSO Argentina, 2007.

<sup>49</sup> Legarralde, “La formación...” op. cit. p. 85.

las instituciones estatales. Por este mecanismo, el Estado se constituyó en un lugar simbólico que fue ocupado por un conjunto de agentes, y a la vez, fue el producto de las prácticas y representaciones de estos mismo agentes”<sup>50</sup>.

Estos cuerpos de inspección definen con su hacer, la tarea misma de la inspección, a través de sus intervenciones y conflictos en torno al gobierno federal de la educación, la esfera societal representada por la estructura de los consejos escolares, y su inserción como agentes de la órbita estatal nacional.

Una de las definiciones centrales para esta tesis, reside en la reconstrucción de la posición del inspector respecto al proceso de escolarización, que permite diferenciarlos de los pedagogos positivistas. La distancia que separa a ambos actores, permite señalar al autor que:

“mientras los pedagogos positivistas se preocupaban por la configuración de los distintos elementos del dispositivo escolar, los inspectores (y en general lo que podríamos llamar el “saber burocrático”) se preocupaban por la extensión de este dispositivo, es decir, que centraban en que el territorio y la población fueran abarcados plenamente por el dispositivo escolar”<sup>51</sup>.

La relación entre saber burocrático y saber pedagógico y su progresiva diferenciación, es constitutiva de las formulaciones que esta tesis pretende develar a través del estudio del Plan Rothe y el cuerpo de inspectores de enseñanza secundaria conformado durante los años treinta del siglo XX.

La tesis de doctorado de Mirta Teobaldo “La construcción histórica de una figura polémica: Los inspectores en los sistemas educativos de Río Negro y Neuquén. Perfil y Funciones. (1884- 1962)”<sup>52</sup> aborda las intervenciones de los inspectores de territorios nacionales del Río Negro y Neuquén, a fin de ponderar su papel en el proceso de conformación del sistema educativo, particularmente del nivel primario, en una dimensión regional que permite esclarecer la relación entre la intervención de la Nación y los espacios reservados para la decisión local. Señala Teobaldo que “si bien el Estado central en la Argentina tuvo un fuerte peso en la génesis de la sociedad civil

---

<sup>50</sup> Ibid., p. 81.

<sup>51</sup> Legarralde, “La formación...” op. cit., p. 179

<sup>52</sup> Teobaldo, Mirta. La construcción histórica de una figura polémica: Los inspectores en los sistemas educativos de Río Negro y Neuquén. Perfil y Funciones. (1884- 1962). *Hist. educ. anu.* [online]. 2010, vol.11 [citado 2017-05-01], pp. 0-0. Disponible en: <[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2313-92772010000100014&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772010000100014&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 2313-9277.

en las regiones del "país civilizado", no sucedió lo mismo en los Territorios Nacionales de Río Negro y Neuquén. En ellos, el Estado fue un Estado bivalente en cuanto a la presencia/ ausencia, dependiendo una u otra de las prioridades de la política del momento. Razón por la cual, la sociedad civil se fue formando con mayor o menor dificultad según la importancia de los pueblos más o menos poblados"<sup>53</sup>. Teobaldo reconstruye la intervención de los inspectores a través de sus informes, lo que permite recuperar tanto su accionar en orden a lo que la legislación de la época establecía, como las iniciativas individuales y particulares que determinan cierta originalidad a la instauración de la escolarización en la región. Todo ello enmarcado en la comprensión de la acción estatal como "acto fundante" del sistema de escolarización en los territorios estudiados.

Como en la tesis de Legarralde, el trabajo demuestra la ambivalencia de los inspectores a la hora de situarse entre su rol como control representante del Estado nacional y las numerosas dificultades que debían sortear las escuelas y los maestros en el territorio a la hora de organizar la enseñanza.

En un artículo de 1995 titulado "Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores"<sup>54</sup>, Inés Dussel analiza, desde los primeros tiempos del sistema educativo argentino, la conformación de las funciones del cuerpo de inspectores en la provincia de Buenos Aires. Partiendo de una situación en la cual las funciones no se encontraban reguladas y la praxis reconocía no más que una serie de elementos comunes acerca de lo que se entendía que formaba parte de la labor del inspector tales como la mirada respecto de la infraestructura escolar, la estadística, la disponibilidad y uso de los recursos, durante la gestión de Francisco Berra al frente de la Dirección General de Escuelas, se impone una lógica normalizadora a la función, vía su reglamentación. En esta etapa, que Dussel ubica entre los años 1884 y 1904, el inspector progresivamente se reconoce como parte de la burocracia educativa y se distancia de las bases, es decir, de los maestros. Pero a la vez que se constituye como "maestro de maestros", también pierde parte de su autonomía de los primeros tiempos, cuando, más que "transmisores de las normas, muchas veces se esperaba que fueran intelectuales pedagógicos"<sup>55</sup>.

---

<sup>53</sup> Teobaldo, op. cit., p. 0-0.

<sup>54</sup> Dussel, Inés "Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores". En *Revista Argentina de Educación* N° 23, Buenos Aires, 1995.

<sup>55</sup> Ibid., p. 66.

En una segunda etapa de la configuración del trabajo del inspector, entre los años 1905 y 1920, Dussel destaca una separación entre lo que es la burocracia educativa en sentido técnico y los funcionarios políticos, lo que se manifiesta en ciertas disidencias entre algunos miembros de la inspección y las propuestas que surgen de las autoridades políticas de la Dirección General de Escuelas. En este sentido, si bien aún conservan cierta autonomía que les permite todavía intervenir en cuestiones no solo de rutina fiscalizadora sino también en lo atinente a la prescripción curricular, los representantes políticos comienzan a excluirlos progresivamente de estas tareas. Esta cuestión es de particular importancia en el contexto de esta tesis, en la medida en que aquí se caracteriza el momento histórico del Plan Rothe como uno de los últimos procesos de cambio curricular en los que los inspectores intervienen en calidad de productores del discurso pedagógico.

Southwell, releva los aportes de diversos trabajos en “Elevo a la superioridad. Un estado de la cuestión sobre la historia de los inspectores en Argentina”<sup>56</sup> y concluye en la presencia de una articulación entre regulación desde el nivel central y autonomía, desde los orígenes de la función de la inspección. Los inspectores se fortalecen a través de la capacidad de intervenir desde una “prescripción contextualizada”<sup>57</sup>, que se sostiene desde un saber burocrático pero también desde el saber pedagógico que, con la incorporación al cuerpo de inspectores de egresados de escuelas normales, se legitima como propio de la función. Todo ello con la finalidad de la expansión del sistema, en los términos en los que cada momento histórico comprendía el proceso.

Para el caso específico de los inspectores dependientes de la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, varios los trabajos abordan algunas de estas figuras en orden al pensamiento pedagógico que sustentaran o la actividad intelectual desarrollada en diversos ámbitos y órdenes de la cultura: son los casos de Leopoldo Lugones, Manuel Gálvez, Juan Mantovani, Víctor Mercante, Ernesto Nelson. Sin embargo, faltan trabajos que caractericen al cuerpo de inspectores del nivel medio desde sus funciones, historia y profesionalización<sup>58</sup>.

---

<sup>56</sup> Southwell, Myriam, Manzione, María Ana. Elevo a la superioridad: Un estado de la cuestión sobre la historia de los inspectores en Argentina. *Hist. educ. anu.* [online]. 2011, vol.12, n.1 [citado 2017-05-01], pp. 0-0. Disponible en: <[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2313-92772011000100008&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772011000100008&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 2313-9277.

<sup>57</sup> *Ibid.*, p. 0-0

<sup>58</sup> Algunos trabajos ya citados aquí y otros que forman parte de la bibliografía de esta tesis: Cao, Claudia, Gagliano, Rafael, “Habitando contornos poderosos: adolescencia, cultura y pedagogía social en los textos de Juan Mantovani”. En Biagini, H., Roig, A., (comps.) **El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX. Obrerismo, vanguardia, justicia social (1930-1960)**, Buenos Aires, Biblos, 2006; Dussel, Inés,

En este sentido, el trabajo de Susana Schoo, “Los colegios nacionales en el período fundacional del sistema educativo argentino: incidencias y variaciones locales (1863-1888)”<sup>59</sup> se constituye en referencia obligatoria, en la medida en que, si bien se encarga, tal como los reseñados al inicio del capítulo, de la constitución del nivel medio en sus orígenes, es de los pocos que analiza a la par ciertos aspectos de la configuración del cuerpo de inspectores del nivel. Señala la autora que entre la creación del cargo de Inspector de colegios nacionales, hasta la conformación de un cuerpo burocrático organizado de inspección, transcurre un período que coincide con las crecientes fundaciones de colegios nacionales, que se caracteriza por una superposición de agentes encargados de informar al Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, de los alcances del proceso de implementación del currículo de la enseñanza media en los establecimientos bajo su dependencia. Así, la mirada del inspector se incorpora al entramado de informes que, desde las comisiones examinadoras encargadas de evaluar a los alumnos a fin de año, como aquellos que producían anualmente los rectores de los distintos colegios como parte de las tareas que los reglamentos les asignaban, conformaban el panorama del nivel.

El trabajo repasa las amplias funciones que los rectores desempeñaban no solo en materia de cumplimiento y aplicación de la normativa, sino también como decisores a la hora de implementar planes de estudio y gestionar los dos circuitos que convivían en el nivel: el graduado, que requería de la aprobación de la totalidad de las materias del plan de estudios para acceder al año superior y aquel que los estudiantes realizaban en orden a sus particulares intenciones y perspectivas profesionales. En ese particular momento de la regulación del nivel, la emergente figura del inspector se sitúa como una autoridad que convive con la ya conocida figura del rector, que es el agente que suple las deficiencias en la cobertura de la inspección.

El análisis de estos primeros tiempos de la configuración del nivel y junto a él, la figura del inspector, permite observar los inicios de la distribución de las responsabilidades y funciones entre las autoridades de los colegios y la inspección del nivel central, y la relación cambiante entre el saber pedagógico y el saber burocrático.

---

**Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media argentina 1863-1916.** Buenos Aires, FLACSO, 1997, analiza la Didáctica de Leopoldo Lugones; Puiggrós, Adriana, **Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino**, Galerna, Buenos Aires, 1990, dedica capítulos al pensamiento de Vergara y Mercante; Siede, Isabelino, “Juan Mantovani: el hombre y el educador”. En: Mantovani, Juan, **Bachillerato y formación juvenil**. La Plata, UNIPE, 2012.

<sup>59</sup> Schoo, Susana. Los colegios nacionales en el período fundacional del sistema educativo argentino: incidencias y variaciones locales (1863-1888). *Hist. educ. anu.* [online]. 2014, vol.15, n.2 [citado 2017-05-01], pp. 37-68. Disponible en: <[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2313-92772014000200003&Ing=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772014000200003&Ing=es&nrm=iso)>. ISSN 2313-9277.

### 1.3 Estrategias metodológicas

Estudiar el Plan Rothe en tanto discurso pedagógico, desde la caracterización de su contexto de producción y de los agentes responsables de su formulación e implementación, supone revisar una variedad de fuentes y procedimientos de recolección de datos. Un primer grupo de fuentes lo conforman documentos producidos por la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, publicados en el Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación. Entre ellos se destacan los informes de la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial que valoran la situación del nivel y la necesidad de introducir cambios en los meses previos a la implementación del Plan Rothe y los decretos del Poder Ejecutivo que aprueban la estructura del ciclo básico así como los nuevos planes de estudio que se redactan para la ocasión. Estos documentos permiten acceder a la formulación del problema por parte de la Inspección General y la justificación de las modificaciones al currículo del nivel. Permiten además conocer la estructuración del ciclo básico y los contenidos de los planes de estudio de las distintas asignaturas que lo componen.

Dentro de este grupo de fuentes oficiales se analizaron también una serie de reglamentos para colegios nacionales y escuelas normales y reglamentos de clasificaciones, exámenes y promociones tanto de períodos previos a la reforma, como las modificaciones introducidas a partir de la implementación del Plan. Estos reglamentos constituyen, en el marco de este trabajo, el contexto regulatorio del discurso pedagógico de la época. En este sentido, no es posible estudiar el texto del Plan Rothe, en tanto discurso instruccional, escindido de la matriz de regulación del nivel.

Finalmente, y en orden a situar y valorar el Plan Rothe dentro del panorama y los debates de la época, se analizaron proyectos de reforma del nivel que no llegaron a implementarse y discursos pronunciados por las autoridades nacionales en ocasión de la apertura de sesiones legislativas. Estos documentos revelan las preocupaciones epocales de la burocracia educativa y la manera en que éstas se transforman en “problemas” a resolver.

La caracterización del contexto institucional de producción del Plan, esto es, la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, se realizó a través de la revisión de los reglamentos que establecen el accionar de la Inspección General y de su cuerpo de inspectores. También el *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación*, a través de los decretos, resoluciones y circulares

publicadas, se constituyó en la entrada al conocimiento de éstos últimos, en particular aquellos que se desempeñaron durante la elaboración e implementación del Plan Rothe. El Boletín da cuenta, al menos en sus aspectos más rutinarios, de los destinos y misiones asignados a cada uno de los inspectores de sección y sus superiores.

Dado que el Boletín de Ministerio inicia su tirada en 1938 y no se publican allí los decretos de designación de los funcionarios salvo en contadas ocasiones, la reconstrucción del cuerpo de inspectores y los movimientos de ingreso y egreso de personal se completó con la información de nombramientos publicada en el *Boletín Oficial de la República Argentina*. Para ello se relevaron los números comprendidos entre los años 1920 y 1940. La sección "Instrucción Pública" del Boletín Oficial en aquellos tiempos, publicaba todo movimiento de personal, nombramiento de docentes en sus cátedras, licencias, renunciaciones, designación de personal administrativo, y también de funcionarios de la Inspección General. Si bien la tarea se realizó con exhaustividad, y se accedió a la mayoría de las designaciones, en algunos casos no fue posible determinar la fecha de designación y posterior ingreso a la inspección, dado que no se encontró el decreto correspondiente. Al mismo tiempo, se pudo conocer el movimiento general de profesores en los distintos colegios dependientes de la Inspección General, información que sería central a la hora de reconstruir las historias profesionales de los inspectores.

Todos estos documentos comparten, además de la disponibilidad de consulta y descarga vía internet en formato digital, la característica de ser órganos de difusión del Estado encargados de informar sus movimientos cotidianos, las regulaciones más o menos rutinarias, en definitiva, la actividad de la burocracia. Ya sea bajo el formato de cualquiera de los boletines o a través de las impresiones de la Penitenciaría, se trata de documentos de orden burocrático, que en su mayoría tuvieron un sentido específico y vigencia brevísima. En esa cadencia también se evidencia el ritmo de lo estatal en su formulación más tradicional, que es la que corresponde con el momento histórico en estudio. El hecho de que se requiera un decreto del Poder Ejecutivo Nacional para establecer, en el contexto del gobierno escolar, desde la modificación al plan de estudios de carácter general hasta la aprobación de una licencia por treinta días en dos horas cátedra de Geografía en la Escuela Normal de Dolores, por citar un ejemplo, da cuenta del carácter del orden burocrático estatal en general y de la burocracia educativa en particular, en tanto estructura jerárquica y centralizada.

Esta perspectiva se matiza al acercarse a otro grupo de fuentes, a través de las cuales se estudiaron las historias profesionales de los inspectores intervinientes en

la elaboración del Plan Rothe. No fue posible acceder a documentación oficial producida por la Inspección General de Enseñanza, tal como legajos, o listados de personal durante el período en estudio. El recorrido por los distintos archivos que se supone podrían contar con documentación al respecto, Archivo General de la Nación, Archivo Intermedio, Biblioteca Nacional de Maestros, DINIECE, confirmó que, a la fecha, no se dispone de fondos documentales de la Inspección. Lo único que se ha encontrado son aproximadamente unos treinta expedientes de sumarios de las décadas de 1930 y 1940, que dan cuenta de la intervención de algunos de los inspectores aquí estudiados, pero que no permiten sacar conclusiones generales respecto a su labor.<sup>60</sup>

Es así que, al igual que durante la reconstrucción del cuerpo de inspectores en general, se impuso una búsqueda en principio incierta, abierta y que partía de una única huella: un nombre. Aquí la investigación se vuelve más detectivesca y recupera algo de lo que Ginzburg llama “investigación micronominativa”<sup>61</sup>. Si bien el historiador refiere a la reconstrucción de otro tipo de procesos y momentos históricos, la estrategia es pertinente en tanto “las líneas que convergen sobre el nombre, y que arrancan de él, configurando una especie de telaraña de mallas estrechas, le dan al observador la imagen gráfica de una red de relaciones sociales en las cuales el individuo está inserto”<sup>62</sup>. En este sentido, la búsqueda desde los nombres de los inspectores que los documentos del Ministerio señalaron como parte de la comisión que elaboró los planes de estudio y las modificaciones propuestas en el Plan Rothe, determinó senderos distintos en cada caso, que convergieron en ciertos nodos, para bifurcarse luego y para reencontrarse más tarde o no.

Esta estrategia se vuelve muy ágil con el acceso a distintos fondos documentales y registros informales disponibles en internet. En ese sentido, rastrear un nombre a partir de los motores de búsqueda, puede ser la punta del ovillo de una serie de relaciones que más tarde habrá que confirmar o desestimar por otros medios no tan inmediatos. Relaciones de parentesco, redes de relaciones políticas, pertenencia a determinadas instituciones de la cultura, ya sean educativas, periodísticas, literarias, representan evidencia del paso de los agentes del ministerio por ciertos circuitos que exceden al ministerial.

---

<sup>60</sup> Dicha documentación obra en el Archivo Intermedio, y según lo informado, llegó equivocadamente junto a documentación del Consejo Nacional de Educación.

<sup>61</sup> Ginzburg, Carlo, “El nombre y el como: intercambio desigual y mercado historiográfico”. En **Tentativas**, Argentina, Prohistoria, 2004. pp.57-67.

<sup>62</sup> *Ibid.*, p. 63.

Una dificultad presente en la estrategia de búsqueda basada en el nombre es la presencia de los homónimos, que muchas veces no tienen relación alguna con el personaje en estudio, y en otras, tiende a confundir algún momento de su trayectoria con la de algún otro integrante de la familia. Estas situaciones se esclarecieron en algunos casos mediante la búsqueda de datos filiatorios en el Registro Nacional de las Personas, fechas y lugares de fallecimiento en la Cámara Nacional Electoral, y posterior indagación en la sección de avisos fúnebres de los diarios de la época, para confirmar o descartar ciertas relaciones de parentesco.

No hay una única manera, un único camino que garantice el éxito en la tarea de la reconstrucción. Cada caso demanda estrategias y documentos distintos. La posibilidad de conocer al menos ciertos aspectos de las historias profesionales de los inspectores, está en buena medida atada al mayor o menor reconocimiento público del agente en cuestión, y por tanto, la preservación de su labor en distintos registros. Juan Cassani fue por ejemplo, entre el grupo de inspectores aquí estudiado, el de mayor notoriedad e intervención pública en la esfera política y pedagógica y por ende, de quien se pudo realizar una reconstrucción más completa y con buena parte del trayecto resuelto de antemano. El caso de otros inspectores de menor notoriedad en la actualidad, pero reconocidos en las décadas de 1930 y 1940 como parte de movimiento literarios, artísticos, o intelectuales del período, empujan a un trabajo que obliga a sugerir<sup>63</sup>, ciertas relaciones entre una serie de posibilidades, las decisiones de los agentes y lo contingente.<sup>64</sup> Finalmente se encuentran aquellos casos que no han dejado otro registro más que el derivado de los movimientos avalados por la Inspección General de Enseñanza, ya sea por designación, renuncia, aceptación de cargos en otros ámbitos de la gestión pública. Pero incluso en esos casos difíciles, se logró reconstruir un contexto que trascienda su labor en el Ministerio y que permite acceder a otras esferas de su actividad profesional o social más general.

Una vez que se logra asociar al agente con determinado organismo, sea estatal o privado, o con cierta posición política, pedagógica, o movimiento intelectual en general, la bibliografía académica es de importancia central para ubicarlo en el marco general de proceso histórico institucional de que se trate, incluso colabora con la apertura de nuevas relaciones posibles de estudio entre los agentes. En algunos

---

<sup>63</sup> “Los hechos humanos son, por esencia, fenómenos muy delicados y muchos de ellos escapan a la medición matemática [...] Ahí donde resulta imposible calcular, se impone sugerir”. Bloch, Marc, **Combates por la historia o el oficio del historiador**, México, Fondo de Cultura Económica, 2001. p. 57.

<sup>64</sup> Becker, Howard, “Imaginario”. En: **Trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en Ciencias sociales**, Buenos Aires, Siglo veintiuno editores, 2009.

casos, la relación es comprobable por el archivo. En otras, se trata de estimular una reflexión acerca de posibles conexiones a partir de documentos que, sin expresarlo directamente, son evidencia de relaciones entre distintos agentes en instituciones. Aquello que Ginzburg denomina paradigma indiciario,<sup>65</sup> impregna fuertemente el proceso de reconstrucción de las historias profesionales de los inspectores.

Así, el desbalance que se pueda advertir en la reconstrucción de las distintas historias profesionales tienen relación directa con la mayor o menor visibilidad del agente más allá de su función de inspector de enseñanza. También con el tipo de actividad que desplegaba, además del trabajo burocrático en el Ministerio. Quizás incluso sea más valorable la reconstrucción de las trayectorias menos reconocidas y más frágiles porque se produjo una marca donde antes no había nada. No obstante, y más allá de la fragmentaria reconstrucción que siempre supone el discurso historiográfico, los límites que encontró la investigación son expuestos en los argumentos.

---

<sup>65</sup> Ginzburg, Carlo, "Huellas. Raíces de un paradigma indiciario". En Ginzburg, Carlo, **Tentativas**, op. cit. pp.69-113.

## CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

En su libro “La quiebra del sistema educativo argentino”, Márquez identifica los antecedentes de la educación de masas en el impulso que protagonizó durante el siglo XVI la educación pública religiosa en Europa de la mano del protestantismo, sostenida desde distintos estamentos y autoridades estatales y dirigida a la población en general. Durante el siglo XVIII, este modelo se consolida a través de la educación pública estatal impulsada por el proyecto del Iluminismo, que comprendía a la instrucción como un deber público del cual solo podría hacerse cargo el Estado en tanto portador de legitimidad y garantía de control y administración de un sistema de instrucción pública uniforme, gratuita y obligatoria financiado por la sociedad, y cuyo objetivo era la formación del súbdito. Es con la Revolución Francesa cuando se establece la educación pública nacional<sup>66</sup>. Esta concepción iluminista fue la que guió a la monarquía española en primer término, a las Cortes de Cádiz y los independentistas americanos más tarde, a la hora de legislar al respecto<sup>67</sup>.

Estos primeros pasos hacia la conformación de los sistemas educativos son caracterizados por Viñao como el momento de “proclama”, vinculado a la emergencia de las pedagogías de la modernidad y de los profundos cambios que, surgidos de la Doble Revolución<sup>68</sup>, demandan reformas educativas. Un segundo momento, el de regulación del sistema, se materializa en la legislación que se sancionara durante los siglos XIX y XX a través de la cual se instaura el Estado Educador y, finalmente, el momento de configuración de los sistemas educativos durante el siglo XX, donde el sistema adquiere un carácter uniforme en términos de trayectoria y obligatoriedad de los distintos niveles educativos. Müller propone una periodización del proceso de sistematización de los sistemas educativos organizada también en tres etapas: el primer momento de aparición del sistema, donde se observan “procesos todavía inconexos, en áreas que son autónomas al principio”, el de formación del sistema, “momento en el que se produce la organización integral de todas las partes del sistema, así como su articulación y clasificación funcionales”; y el perfeccionamiento del

---

<sup>66</sup> Márquez, Diego Ángel, **La quiebra del sistema educativo argentino**, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1995. pp. 46-47.

<sup>67</sup> La diferencia entre los distintos modelos, señala Gregorio Weinberg radica en la concepción de la educación como motor del afianzamiento de la autoridad real para el caso de los primeros ilustrados, y el cuestionamiento a ese poder y su legitimidad, con fuerte hincapié en las ideas de igualdad y soberanía popular, en el caso del movimiento independentista. Weinberg, Gregorio, **Modelos educativos en la Historia de América latina**, Buenos Aires, UNESCO, 1980.

<sup>68</sup> Hobsbawm, Eric, **La era de las revoluciones (1789-1848)**, Madrid, Labor, 1991.

sistema “constituido mediante la modificación de las formas existentes, mediante la integración de las áreas todavía no codificables en el momento de la formación del sistema”<sup>69</sup>.

El momento de formulación e implementación del Plan Rothe forma parte de la última de las etapas definidas como de configuración o perfeccionamiento del sistema educativo para el caso argentino, durante el cual se da un importante impulso a la expansión del nivel medio, tanto en lo que hace a la cantidad de establecimientos como a la incorporación de matrícula. Tal proceso reconoce, más allá de las experiencias similares desarrolladas en otros países, particularidades que devienen del contexto de las posiciones pedagógicas, políticas, ideológicas que tienen origen en época de las primeras regulaciones del sistema y que continúan orbitando en los debates sobre la enseñanza media en la Argentina de la década de 1930.

Con la finalidad de reconocer, en los términos formulados por Goodson, la dimensión preactiva del currículo, esto es, el currículo escrito como “testimonio visible, público y cambiante de los fundamentos racionales seleccionados y la retórica legitimadora de la escolarización”<sup>70</sup>, esta tesis aborda el estudio del Plan Rothe desde tres dimensiones, cada una de ellas orientada desde una perspectiva teórica particular, a saber, un plano que describe y analiza el Plan Rothe y sus determinaciones a través del concepto de “discurso pedagógico” formulado por Bernstein; un plano que atiende a la configuración histórica del entramado burocrático institucional en el cual se gesta; y finalmente la descripción y análisis de las relaciones específicas que revelan las historias profesionales de los agentes encargados de la formulación e implementación del Plan, en relación a las instituciones estatales educativas, académicas, políticas y las disputas por el control de recursos materiales y simbólicos que configuran el momento de la prescripción curricular.

## **2.1 La dimensión del currículo en términos de “discurso pedagógico”**

La educación se constituye como una de las atribuciones que el Estado hace suya durante su expansión, en el contexto de la tendencia señalada por Hobsbawm<sup>71</sup>,

---

<sup>69</sup> Müller, Detlef, “El proceso de sistematización: el caso de la educación secundaria en Alemania”. En Müller, D., Ringer, F., Simon, B. (comps.) op. cit., p. 40.

<sup>70</sup> Goodson, Ivor, “La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del Currículum”. En *Revista de Educación*, Num. 295, 1991. p. 10.

<sup>71</sup> Hobsbawm, Eric, “Nación, Estado, etnicidad y religión: transformaciones de la identidad”. *Anuario N° 16* de la Escuela de Historia. Rosario, UNR, 1996.

propia de la modernidad occidental, a “desarrollar una estandarización u homogeneización del cuerpo de sus ciudadanos a fin de fortalecer los vínculos que los unen a un gobierno nacional”<sup>72</sup>. En este proceso es central el análisis del currículo en su dimensión histórica. Para ello, Lundgren acuña el concepto de “código curricular” y lo define como el “conjunto de principios según los cuales se forman la selección, la organización y los métodos de transmisión”<sup>73</sup> del conocimiento y las destrezas en una sociedad dada<sup>74</sup>. Ubica su emergencia a partir del proceso histórico de división creciente entre contextos de producción y reproducción social en las sociedades industriales modernas. Dentro del contexto de reproducción social se establece asimismo una separación entre el contexto de formulación del currículo y el contexto de realización.

Las preocupaciones de este trabajo se ubican en el plano de formulación del currículo entendido, siguiendo a Bernstein, como discurso recontextualizado, como discurso pedagógico en tanto “principio mediante el cual se apropian otros discursos y se establece entre ellos una relación especial, con el fin de su transmisión y adquisición selectivas”<sup>75</sup>. Al interior del discurso pedagógico, Bernstein articula dos dimensiones. La primera, sin la cual el concepto mismo de discurso pedagógico no sería posible, es la regulativa, el andamiaje sobre la que se monta el discurso instruccional. Bernstein la define de esta manera:

“el discurso regulativo es en sí mismo, la precondition de cualquier discurso pedagógico. [...] todo discurso pedagógico crea una regulación moral de las relaciones sociales de transmisión /adquisición, es decir, reglas de orden, relación e identidad, y que este orden moral es antecedente a la transmisión de competencias y condición de la misma”<sup>76</sup>.

---

<sup>72</sup> Hobsbawm, op. cit. p. 11.

<sup>73</sup> Lundgren, Ulf P. **Teoría del curriculum y escolarización**. Madrid, Morata, 1992.

<sup>74</sup> La necesidad de la pedagogía y del código curricular surge ante el problema de la representación, que se produce en aquellas sociedades en que los ámbitos de producción y reproducción social se encuentran disociados, como es el caso de la sociedad capitalista occidental. Para Lundgren: “cuando (la producción y la reproducción) se separan en dos contextos aparece un nuevo complejo de problemas educativos [...] los conocimientos y destrezas objeto de aprendizaje dejan de estar determinados por el contexto inmediato, más bien, hay que abstraerlos de dicho contexto e introducirlos en un texto”. Lundgren, op. cit. p. 30.

<sup>75</sup> Bernstein, Basil, **Pedagogía, control simbólico e identidad**, Madrid, Morata, 1998. p. 62.

<sup>76</sup> Bernstein, Basil, **La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control (Volumen IV)**, España, Ediciones Morata, 1997. p. 190.

Estos principios de recontextualización, a través de las reglas de relación, selección, secuencia y ritmo, seleccionan un discurso dado y lo recolocan en una estructura que lo vuelve distinto de sí mismo, y ese movimiento abre el juego para la intervención de la ideología en su realización y definición.

La segunda de las dimensiones, la del discurso instruccional, es para Bernstein la que “rige las reglas que construyen la variedad legítima, las características internas y de relación de las competencias especializada en cualquier agencia”<sup>77</sup>. Se trata por ejemplo, en el caso del currículo de la escuela media, del discurso disciplinar de las asignaturas.

La dimensión ideológica señalada que involucra todo proceso de recolocación de un discurso en la teoría bernsteniana, se traduce en la categoría de “texto pedagógico privilegiante”, como aquel que “confiere privilegios de clase, género o raza, de forma directa o indirecta”, haga referencia el término texto al “currículum dominante, a la práctica pedagógica dominante, pero también a cualquier representación pedagógica hablada, escrita, visual, postural, de vestimenta o espacial”<sup>78</sup>. Ello permite estudiar al interior de la estructura misma del discurso pedagógico, el vínculo entre el Estado y la sociedad civil, en términos del concepto hegeliano, luego desarrollado por Gramsci, de “mediación”, en tanto “complejo de actividades prácticas y teóricas con que la clase dirigente no solo justifica y mantiene su dominio sino que consigue obtener el consentimiento activo de los gobernados”. Gramsci define el concepto de “sociedad civil” como “la forma en que la clase dominante logra la hegemonía política y cultural de un grupo social sobre la entera sociedad, como contenido ético del Estado”<sup>79</sup>. De esta manera se establece para él una mediación aceptada por el consenso del pueblo para que los “representantes” de las clases forjen en el seno del Estado la identificación y la unidad entre las clases y el poder político.

El concepto de discurso pedagógico permite, en el caso del Plan Rothe, describir e identificar aquellas regulaciones que forman parte del núcleo más estable del nivel medio, que preceden al Plan pero que lo constituyen, al insertarse éste como discurso instruccional en el contexto de sus determinaciones. Al mismo tiempo, permite su caracterización en tanto texto que alberga elementos que dan cuenta de las

---

<sup>77</sup> Bernstein, *ibid.* p. 199.

<sup>78</sup> Bernstein, Basil. *La estructura...* op. cit. p. 178.

<sup>79</sup> Gramsci, Antonio **Antología**, Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina, 2006. p. 290.

posiciones privilegiadas y privilegiantes de la estructura social, que el sistema educativo administra y justifica a través de mecanismos de segmentación.

## **2.2 Burocracia educativa y profesionalización: la dimensión histórica del contexto de formulación e implementación del Plan Rothe**

Bernstein modeliza lo que denomina la gramática del discurso pedagógico mediante el concepto de “dispositivo pedagógico”, que contiene distintas reglas que operan en contextos específicos del sistema educativo<sup>80</sup>. Ellas son, las reglas distributivas, “principio básico de clasificación que regula la relación entre la distribución de poder, la de saber y la distribución de formas de consciencia”<sup>81</sup>, que operan en lo que Bernstein denomina “contexto primario” y que consiste en crear, modificar y cambiar los discursos especializados de un determinado campo, nivel en el cual se constituye el “campo intelectual” del sistema educativo<sup>82</sup>; las reglas de recontextualización regulan la constitución de un discurso pedagógico específico y actúan dentro del contexto recontextualizador, que para Bernstein pueden estar integrado tanto por las agencias estatales de la administración de la educación como por aquellos espacios que si bien no se especializan en el campo de la educación, pueden tener influencia sobre él. Todos ellos tienen como finalidad “la creación, el mantenimiento, el cambio y la legitimación del discurso, su transmisión y las prácticas de organización que regulan los ordenamientos internos del discurso pedagógico”<sup>83</sup>. Finalmente las reglas de evaluación, se constituyen en la práctica pedagógica y estructuran el campo de la reproducción de aquello que las reglas de distribución establecen como lo que debe ser distribuido en el sistema educativo.

El estudio del Plan Rothe, y su contexto de producción implicaría, según la perspectiva de Bernstein, además de su análisis en tanto discurso pedagógico, observar qué ocurre en el juego de reglas que organizan el contexto recontextualizador, definido como aquel que:

“estructura un campo o subconjunto de campos, cuyas posiciones, agentes y prácticas están relacionadas con los movimientos de textos/prácticas desde el contexto primario de producción discursiva al

---

<sup>80</sup> Bernstein, op. cit. p. 185.

<sup>81</sup> Bernstein, ibid. p.193.

<sup>82</sup> Bernstein, ibid. p. 196.

<sup>83</sup> Bernstein, ibid. p. 198.

contexto secundario de reproducción discursiva. La función de las posiciones, agentes y prácticas en este campo y sus subconjuntos consiste en regular la circulación de textos entre los contextos primario y secundario”<sup>84</sup>.

En este sentido, sería una posibilidad analizar los agentes intervinientes en la elaboración del Plan y en su implementación, a partir de las categorías de “campo recontextualizador oficial”, “campo recontextualizador pedagógico” y “campo de producción del discurso”. Sin embargo, la historicidad del proceso en estudio, impone interrogar la pertinencia de estas categorías, en la medida en que no permitirían asir la complejidad de los agentes e instituciones involucrados.

Efectivamente, el proceso de formulación e implementación del Plan Rothe se desarrolla durante el primer tercio del siglo XX, momento en el que aún no se había definido el campo académico en general y pedagógico en particular<sup>85</sup>. Por ello, la opción elegida es analizar la organización burocrática institucional de la que surge el Plan en tanto discurso estatal y caracterizar a los agentes partiendo desde el lugar que ocupan en esa estructura, para rastrear luego otros ámbitos de intervención profesional, política o institucional.

El lugar de la burocracia<sup>86</sup> es entendido aquí como parte de los mecanismos de mediación entre el Estado y la sociedad civil, como una estructura al interior del

---

<sup>84</sup> Bernstein, op. cit. p. 197.

<sup>85</sup> Suasnábar y Palamidessi periodizan el desarrollo del campo de producción de conocimientos en educación en tres momentos, el primero de los cuales, se extiende entre 1880 y 1960 y se caracteriza por “la centralidad del Estado en la constitución del campo y los inicios de la institucionalización en la universidad”, en el contexto de la expansión de las funciones y tecnologías de control de gobierno. Señalan que “la acelerada expansión de la demanda social por la formación docente, sumado a la declinación de la cultura científica, el ascenso de las corrientes espiritualistas y el peso creciente de la Iglesia sobre las políticas estatales, relegaron a un lugar residual los primeros intentos de cientificación del campo de la educación en la Universidad. [...] el dominio de la Pedagogía -como cuerpo de saberes educativos, de corte filosófico-especulativo -, postergó el desarrollo de la investigación empírica y definió la evolución del campo hasta la década de 1960. en un campo reducido y poco diferenciado, la doble inserción como docentes universitarios y funcionarios de un sistema educativo configuró el rasgo dominante de este tipo de “intelectuales tradicionales”. Suasnábar, Claudio, Palamidessi, Mariano, “El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa”. En *Revista de Educación y Pedagogía*, Nro. 46 Vol. XVIII, Universidad de Antioquía, Facultad de Educación, Bogotá, 2006. pp. 61-77.

<sup>86</sup> La configuración del entramado burocrático del estado ha sido desarrollada por Weber, quien sitúa en él la racionalidad propia del sistema capitalista. Arquetipo de la forma de dominación legal, según la cual “se obedece, no a la persona en virtud de su derecho propio sino a la regla estatuida, la cual establece al propio tiempo a quién y el qué medida se deba obedecer”, la dominación burocrática se basa en la posibilidad de que “cualquier derecho pueda crearse y modificarse por medio de un estatuto sancionado correctamente en cuanto a la forma”. Para Weber, la dominación nunca puede ser burocrática en su totalidad, en la medida en que no es ejercida sólo por funcionarios contratados. Y como contracara, “tampoco el cuerpo administrativo es casi en parte alguna verdaderamente burocrático, sino que suelen participar en la administración, en las formas más diversas, honorarios por una parte y representantes de intereses por otra (sobre todo la llamada administración autónoma)”. Weber, Max, **Economía y Sociedad**, Colombia, Fondo de Cultura Económica, 1997. p. 748.

Estado que le da la apariencia de autonomía por sobre las clases<sup>87</sup>. Para el caso argentino, la burocracia educativa, que hasta el año 1946 se organiza en el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, es la responsable de la prescripción curricular y por lo tanto, de la elaboración del Plan Rothe y del control de su implementación en las instituciones del nivel medio. En el contexto de la ampliación continua de las atribuciones estatales, proceso que se puede rastrear desde finales de siglo XIX también en distintas esferas de intervención<sup>88</sup>, el cuerpo burocrático de la Inspección General de Enseñanza vive una centralización creciente, contextualizada en un proceso más amplio que, siguiendo a Ramsey, puede definirse como de “reglamentación burocrática”, en el cual el Estado define el control monopólico de los saberes profesionales en educación<sup>89</sup>. Se entiende aquí por profesionalización, siguiendo a Sarfatti Larson, el “conjunto de formas históricas concretas que establecen vínculos estructurales entre niveles de educación formal relativamente altos y posiciones y/o recompensas en la división social del trabajo relativamente deseables”<sup>90</sup>. La autora señala que:

“Un cierto grado de control sobre el acceso a las titulaciones, unido a la protección de la escasez (cuando no a la reglamentación de un monopolio) forma parte esencial de este concepto de profesionalización. En las sociedades que valoran en conocimiento experto y se caracterizan por la desigualdad estructural, la escasez o el monopolio brindan dos tipos de recompensas interdependientes: por una parte, las oportunidades en el mercado de trabajo o de servicios;

---

<sup>87</sup> Bartra, Roger, **El poder despótico burgués**, México, Serie Popular Era, 1978.

<sup>88</sup> “En la Argentina, un estado Nacional activo intervino en aquellas áreas centrales para el liberalismo: educación, salud pública, justicia y orden público”. [...] Las elites gobernantes de la República Conservadora fueron conscientes de que, para lograr sus objetivos, necesitaban garantizarles a los ciudadanos un número limitado de bienes que de hecho mejorarían sus estándares de vida. Entre esos servicios públicos, los más importantes fueron: la justicia, la educación básica y las reformas sanitarias”. Salvatore, Ricardo, “Burocracias expertas y exitosas en Argentina: los casos de educación primaria y salud pública (1870-1930)”. En *Estudios Sociales del Estado*, volumen 2, número 3, primer semestre de 2016. pp. 22-64.

<sup>89</sup> En su estudio sobre la profesionalización de la medicina en Gran Bretaña del siglo XVIII, Ramsey establece cuatro modelos a través de los cuales el estado define el control monopólico sobre los saberes profesionales. Uno es el de la reglamentación burocrática, a través de la cual “un organismo estatal establece quienes son los individuos calificados, [en su caso los médicos] a los cuales se les otorga el derecho exclusivo a ejercer la medicina y sanciona a sus competidores no autorizados”. Citado en Sarfatti Larson, Magalí, “Acerca de los expertos y los profesionales o la imposibilidad de haberlo dicho todo”. En *Revista de Educación* Nro. extraordinario (Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación) Madrid, CIDE, 1989. p. 207.

<sup>90</sup> *Ibid* p. 209.

por otra, status y privilegios laborales en la jerarquía ocupacional, incluyendo los puestos que se ostentan en las burocracias”<sup>91</sup>.

La profesionalización del cuerpo docente, cuyas condiciones se empiezan a debatir a inicios del siglo XX, determina la conformación y las características de la burocracia educativa en general y del cuerpo de inspectores en particular.

### 2.3 Historias profesionales y construccionismo social

La reconstrucción de las historias profesionales de los agentes de la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial directamente responsables del Plan Rothe como instancia preactiva de la construcción curricular al modo en que lo propone Goodson<sup>92</sup>, permite comprender los procesos de cambio del discurso del currículo desde una perspectiva que reconoce al Estado no desde lo puramente relacional, ni desde un análisis sustantivista, sino desde una comprensión de estos dos aspectos como momentos del mismo proceso, en el que los agentes se definen como protagonistas de la institucionalidad de lo estatal<sup>93</sup>.

Si bien el estudio de los funcionarios encargados de la formulación e implementación del Plan Rothe, en tanto miembros de la burocracia educativa, demanda situar el análisis de su actuación desde las determinaciones del Estado como ámbito de producción del currículo, las decisiones de estos agentes, en este caso el cuerpo de inspectores, también deben leerse a la luz de sus intervenciones en otros espacios institucionales o profesionales, así como a partir de las redes de relaciones que se fueron constituyendo y que pueden fortalecer o no su “autonomía relativa”. La dimensión histórica del currículo en los términos planteados por Goodson, “descubre las tradiciones y legados de los sistemas burocráticos escolares, esos factores que impiden a hombres y mujeres el crear su propia historia en circunstancias que ellos mismos hayan elegido. Analiza las circunstancias que esos hombres y mujeres experimentan

---

<sup>91</sup> Ibid.

<sup>92</sup> “La construcción preactiva del curriculum escolar se produce en varios niveles: las prescripciones y órdenes emitidas por los Estados centrales y las burocracias provinciales y locales; las prescripciones en el nivel de cada una de las instituciones; las prescripciones mediadas en el ámbito de los departamentos de materias; por último, y muy importante, las prescripciones y preparaciones del curriculum por los docentes en el aula. El nivel preactivo de la construcción curricular es entonces una gran cadena de fijación de agendas para la enseñanza y exige un estudio detallado”. Véase Goodson, **Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares**, Barcelona, Pomares – Corredor S.A., 1995. p.220.

<sup>93</sup> Astarita, Rolando, “Sobre Estado y relaciones sociales. Una aproximación desde el punto de vista del método”. En *Realidad Económica* N° 212, mayo-junio, 2005.versión digital. p. 12.

como realidad, y explica cómo se han gestionado, construido y reconstruido esas circunstancias”<sup>94</sup>.

El programa que impulsa Goodson a través de su perspectiva definida como del construccionismo social, resulta particularmente promisorio para el estudio de aquellas circunstancias históricas donde no es posible el reconocimiento de campos profesionales estructurados. En el momento particular del Plan Rothe, la incipiente configuración de un campo profesional docente que aún no se refleja en la estructura burocrática del gobierno, demanda el estudio particular de cuerpo de inspectores y sus historias profesionales para, a través de ellas, reconstruir las especificidades de una trama de agentes de diversa extracción social, ideológica, política y profesional que comparten las tareas de control del currículo en los establecimientos del nivel medio.

Asimismo, en la medida en que no es posible hablar de un campo pedagógico académico con perfiles definidos que se atribuya la autoridad a la hora de establecer un discurso sobre el cambio en el currículo, la revisión de las historias profesionales de los inspectores permite conocer las instituciones que gravitaban en torno al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y que se constituían como espacios legítimos de producción del discurso autorizado a la hora de definir políticas.

#### **2.4 La “asignatura” como objeto de análisis de la estructuración curricular**

El formato asignatura para la organización de los conocimientos en el currículo del nivel medio, cuya vigencia es en sí misma un fenómeno que debe comprenderse desde su acción simbólica inserto en dinámicas más generales de los sistemas educativos a nivel mundial, puede analizarse también en relación a las particularidades de la configuración del sistema educativo argentino y dentro de él, del nivel medio en el contexto de su expansión. Para Goodson:

“el curriculum escrito, en especial la convención de la asignatura escolar, tiene en este caso una significación simbólica en la medida en que con él se señalan y legitiman públicamente ciertas intenciones para la enseñanza; práctica por cuanto estas convenciones escritas son retribuidas con asignaciones financieras y de recursos y el trabajo y los beneficios escalafonarios asociados”<sup>95</sup>.

---

<sup>94</sup> Goodson, Ivor, op. cit. pp. 34-35.

<sup>95</sup> Goodson, Ivor, **Estudios del curriculum. Casos y métodos**, Buenos Aires, Amorrortu, 2003. p. 46.

Las asignaturas se constituyeron según el autor, en un espacio que ha cumplido la tarea de encapsular la posibilidad de cambio y democratización de la enseñanza, luego del gran movimiento de finales del siglo XIX<sup>96</sup>. En este sentido, y a partir de la expansión que establecía el currículum basado en este formato, cualquier desafío y propósito de la enseñanza tenía que desarrollarse dentro del “colchón de poder”, que las asignaturas representaban. La capacidad de generar compartimentos estancos de conocimiento a partir de los cuales los debates generados en ellos no tienen posibilidad de trasladarse a la esfera de la comunidad o la sociedad, en tanto son vistos como problemas de especialistas a resolver por especialistas, es la característica que da a las asignaturas la pervivencia como formato del currículum en el nivel secundario hasta el presente.

Al mismo tiempo que clausura la posibilidad de intervención de la sociedad en discusiones respecto a cuáles son los contenidos socialmente relevantes pasibles de ser enseñados, la asignatura, desde su posición en el currículum, también configura las posiciones que los profesores detentan al interior de las instituciones y éstas, a su vez, influyen en la asignación de recursos que el estado destina a los distintos proyectos científicos y profesionales que impulsa la academia. En todo proceso de cambio en el currículum, los cambios en las grillas de asignaturas, las modificaciones en la carga horaria y la habilitación respecto de quien puede dictar esos contenidos, forman parte de la negociación entre el estado y las distintas instituciones que reclaman para sí el monopolio de la titulación, la asignación de recursos y el prestigio asociado a determinado conocimiento<sup>97</sup>. Del ensamble del triple foco que conforman los conceptos de discurso pedagógico, configuración histórica de la burocracia educativa en términos de profesionalización e historias profesionales de los agentes, se espera recuperar una descripción densa de la coyuntura de formulación e implementación del Plan Rothe que lo valore en el contexto más general de las vicisitudes del nivel medio y sus cambios a lo largo de la historia de la conformación del sistema educativo argentino<sup>98</sup>.

---

<sup>96</sup> “La asignatura escolar representa el arquetipo de la división y fragmentación del conocimiento dentro de nuestras sociedades, y dentro de cada asignatura se persiguen los debates más amplios sobre los propósitos sociales de la enseñanza [...] uno de los mayores éxitos en la creación curricular en la escuela secundaria es poder conservar simbólicamente la asignatura escolar como base”. Goodson, Ivor, op. cit. p. 184.

<sup>97</sup> “Las asignaturas “académicas” proporcionan al profesor mejores perspectivas de promoción en su carrera docente que las asignaturas menos académicas. Se invierten más recursos en aquellas asignaturas académicas que se imparten”. Goodson, Ivor, **El cambio en el currículum**, Barcelona, Octaedro, 2007. p. 159.

<sup>98</sup> “Un paradigma ampliado que considere el currículum como su punto central, permitirá, al poner la mira sobre los verdaderos participantes en este complejo proceso histórico, que los eruditos expliquen por qué los profesionales acatan el control burocrático y corporativo de su práctica ocupacional. Al dar razón del proceso humano, arrojará luz sobre los dos niveles de realidad de los actores históricos: la historia de vida individual y las experiencias de grupos o subgrupos específicos interesados en la organización del conocimiento curricular.” Goodson, El cambio...op cit, p. 103.

### CAPÍTULO 3. REGULACIÓN E INSTRUCCIÓN: EL PLAN ROTHE COMO DISCURSO PEDAGÓGICO<sup>99</sup>

Es un postulado generalmente aceptado el que señala que, hasta la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195 en 1993, el nivel medio no había experimentado una reforma de carácter estructural. Si bien esto es cierto en tanto que por primera vez se regula desde una normativa la totalidad del sistema educativo (y el mismo sentido tiene la reforma que se inicia en 2006 con la Ley Nacional de Educación N° 26.206), aquí se sostiene que, sin presentarlo en esos términos, los ideólogos del Plan Rothe introdujeron una serie de cambios en los criterios de segmentación tanto horizontal como vertical, dando como resultado una nueva estructuración del nivel que, en su larga vigencia, vino a confirmar uno de los sentidos hacia los que se habían orientado las posiciones y decisiones políticas en las primeras décadas del siglo XX, definido por Acosta como la consolidación del bachillerato humanista como “institución determinante”<sup>100</sup> de la identidad del nivel medio.

En efecto, las modificaciones en las asignaturas de los planes de estudio de colegios nacionales, liceos, escuelas normales, y en menor medida, escuelas industriales y comerciales, asientan el proceso de homogeneización en torno del currículo del bachillerato, a través de la enseñanza de materias comunes no especializadas en el ciclo básico y retrasando la especialización para los años superiores. Más allá de la diversificación de planes de estudio que se produjera en los

---

<sup>99</sup> El andamiaje conceptual que sostiene el argumento del presente capítulo fue expuesto en el Capítulo 2 correspondiente al marco teórico.

<sup>100</sup> Steedman analiza el proceso de configuración del sistema educativo en Inglaterra y advierte que el grupo de las *public schools*, en estrecha relación con los centros universitarios de Oxford y Cambridge, “estaba investido con la autoridad del Estado debido a que sus antiguos alumnos dominaban tanto el gobierno como la administración. [...] Inglaterra, a diferencia de Francia y Prusia en el período de la gran industrialización, no tenía una autoridad que decidiera en el campo de la educación secundaria, pero sí un grupo de instituciones determinantes. [...] Las escuelas que estaban por debajo de las “grandes” public schools, se veían presionadas para aproximarse a las instituciones determinantes. [...] La delimitación de las propiedades y funciones impuesta por la elaboración del concepto [institución determinante] tiene el valor de desplazar nuestra atención desde las propiedades idiosincráticas de las instituciones en los diferentes niveles de las estructuras educativas en contextos nacionales diferentes hacia las funciones semejantes desempeñadas por las instituciones en la formalización de las estructuras educativas y su importancia desde el punto de vista de la competencia de clases”. Steedman, Hilary, “Instituciones” op. cit. p. 163-166. Estas escuelas secundarias se constituyeron en modelo a seguir en Inglaterra no solo en lo relativo al plan de estudios, sino también en lo que hace a los rasgos particulares de su formato. Para el caso argentino, Acosta utiliza el concepto de “institución determinante” de Steedman, para señalar el papel que jugó el bachillerato y el colegio nacional, en el proceso de configuración y expansión del nivel de finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. Véase Acosta, “La escuela secundaria...” op. cit.

años subsiguientes, la estructuración de las materias en ciclos se mantuvo, incluso se profundizó<sup>101</sup>.

En tanto discurso pedagógico, el Plan Rothe se inserta en una matriz reguladora de corte normalizador que subsume las tendencias pedagógicas espiritualistas o escolanovistas que de manera ecléctica se incorporan en las propuestas de los planes de estudio para el ciclo básico. Eso contribuye a la consolidación de una matriz de crecimiento de la matrícula con desgranamiento como característica del proceso de expansión del nivel<sup>102</sup>.

### **3.1 Estructurar sobre la marcha: caracterización del nivel medio en las primeras décadas del siglo XX**

El momento fundante de la educación media argentina de mediados del siglo XIX y el progresivo surgimiento de colegios nacionales y escuelas normales en distintas partes del territorio en el contexto de la expansión del poder estatal, se ralentiza hacia fines de siglo y se intenta descomprimir la presión social sobre el bachillerato, no sólo a través de las escuelas normales, sino mediante la generación de tramos diversificados que ofrecieran salidas profesionales a través de escuelas de artes y oficios, a las que se accedía con cuarto grado de escuela primaria aprobado. En 1897 se funda la primera Escuela Industrial de la Nación sobre la base de la sección anexa industrial de la Escuela de Comercio, pero no fue un modelo suficientemente replicado durante el periodo<sup>103</sup>. Todos estos trayectos se constituyeron como segmentos de formación estancos lo que determinaba, desde el ingreso mismo, la orientación de los estudios y la posibilidad futura de acceso a la universidad o estudios superiores. El proceso de diferenciación de la enseñanza media no se profundiza aún más debido al férreo predominio del currículum humanista en la visión de la dirigencia y la percepción de ciertos sectores asalariados de la sociedad como la opción más adecuada para preservar el carácter “democrático e igualitario”, como resultado de la consolidación de la idea de “media social”<sup>104</sup> en la educación, si bien existieron voces disidentes durante todo el período<sup>105</sup>.

---

<sup>101</sup> Southwell, op. cit.

<sup>102</sup> Acosta, op. cit.

<sup>103</sup> Tedesco, op cit.

<sup>104</sup> Crossick explica para los casos de Francia y Bélgica, la emergencia de una especie de sensibilidad particular en ciertos sectores sociales que se reconocen como “clase media”. Esa idea se puede rastrear en las décadas finales del siglo XVIII “cuando reaparecía la idea de “media social” para designar valores

Hacia finales de la década de 1930 los establecimientos del nivel conformaban tres grupos, según el plan de estudios que dictasen: institutos de educación secundaria, que incluían colegios nacionales y liceos de señoritas, con un plan de estudios de cinco años de duración preparatorio para los estudios universitarios; institutos de enseñanza normal destinados a la formación de maestros, también de cinco años de duración; e institutos de enseñanza especial dedicados a la enseñanza de “profesiones técnicas, oficios y artes manuales”<sup>106</sup>, grupo heterogéneo que comprendía la enseñanza comercial, la formación industrial de siete años, la enseñanza en artes y oficios de tres años de recorrido y las escuelas profesionales para mujeres.

---

morales y reformadores antes que una categoría social o profesional particular. Entre 1760 y 1840 –la cronología varía según los países- se desarrolla el concepto de una clase media sinónimo de moralidad, de responsabilidad, pero también de progreso, de libertad y de reformas sociales y políticas”. Crossick, Geoffrey, “¿Formación o invención de las “clases medias”? Un análisis comparado: Bélgica, Francia y Gran Bretaña (1880-1914)”. En Adamovsky, Ezequiel, Visacovsky, Sergio E., Vargas, Patricia B. (comps.), **Clases medias. Nuevos enfoques desde la Sociología, la Historia y la Antropología**, Buenos Aires, Ariel, 2014. p. 142. Respecto de los planes de estudio de los colegios nacionales, Legarralde señala que “el modelo representado por este listado de asignaturas no es una producción original de los sectores poderosos porteños a partir de 1860. El plan de estudios orientado hacia una formación completa y equilibrada registra sus orígenes remotos en el ideal helénico, luego reconstruido en la modernidad por la “educación liberal”. Esta idea de la orientación que debían tener las prácticas educativas encontró expresiones diversas, aunque coincidentes, en lo esencial, en la Europa de los siglos XVIII y XIX”. Legarralde, “La fundación...” op. cit. pp. 38-42.

<sup>105</sup> Las explicaciones respecto del triunfo de este modelo se enlazan con el debate presentado en el estado del arte, sobre el papel que el nivel medio debía cumplir en el proyecto de país llevado adelante por la alianza de clases dominante. En Tedesco, op. cit., se enfatiza el bajo requerimiento de mano de obra calificada que requería la estructura productiva y la premura en lograr una cohesión política y estabilidad de la nación recientemente organizada, labor a la que servían los colegios nacionales. Todo esto de acuerdo a la función política asignada a la educación, que mediaba en la formación de una élite dirigente de los destinos del país, desde los intereses de la oligarquía dominante. Para lograr esto, señala Tedesco, “el contenido de la enseñanza más coherente con la función política era el enciclopedismo”. Legarralde observa que la hipótesis de la función política de la educación para el caso de los colegios nacionales es acertada pero no suficiente, en la medida en que durante el período en estudio “las elites se estructuraban políticamente en tres sectores (Buenos Aires, el litoral y el interior), configurando un panorama conflictivo en el que difícilmente una institución pudiera establecer un consenso en torno a la ideología porteña”. Legarralde, op. cit. p. 42. Finalmente para Dussel, “cualquier argumento sobre el sentido político o social del curriculum debería considerar también su *autonomía* textual. [...] En ella intervienen muchos sujetos con sus propios saberes y estrategias, y el resultado dista de ser homogéneo y fácilmente homologable a los intereses de tal o cual grupo social o político.” Dussel, Curriculum... op. cit., p. 13.

<sup>106</sup> Ruiz, op. cit.

Las estadísticas elaboradas por la Dirección de Estadística y Personal del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública para el año 1940 arrojan los siguientes números:

	Colegios Nacionales y Liceos	Escuelas Normales	Escuelas de Comercio	Escuelas Industriales	Escuelas de Artes y Oficios	Escuelas Prof. de Mujeres	Institutos varios	Total
<b>ESTABLECIMIENTOS OFICIALES</b>	72	82	24	11	62	24	10	285
<b>ESTABLECIMIENTOS INCORPORADOS</b>	147	107	72	10	-	50	2	388
<b>ESTABLECIMIENTOS TOTAL</b>	219	189	96	21	62	74	12	673
<b>MATRÍCULA OFICIAL</b>	28040	24866	10694	5680	5940	8413	4170	87803
<b>MATRÍCULA INCORPORADOS</b>	13414	19435	4266	1412	-	2229	118	40874
<b>MATRÍCULA TOTAL</b>	41454	44301	14960	7092	5940	10642	4,228	128617

Elaboración propia sobre la información publicada en el Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, Año III – N.º 14. p. 2018.

Los datos informan una organización de la oferta del nivel que resulta en el predominio de colegios nacionales, liceos de señoritas y escuelas normales por sobre los establecimientos industriales, escuelas de comercio y escuelas profesionales de mujeres. Esta composición obedece, más allá de las políticas erráticas que hasta ese momento mantuvo el gobierno respecto del crecimiento del nivel, al triunfo efectivo del ideal humanista en el currículo y a la comprensión del trayecto como paso previo para el ingreso a la universidad. En el caso de las escuelas normales, el número de establecimientos explica la demanda por regular la cantidad de egresados y erradicar el creciente “proletariado normalista” señalado como problema por los funcionarios del Ministerio, sobre todo si se hace foco en los datos de matrícula, cuyo total supera al de los colegios nacionales y liceos.

Con respecto a la oferta técnica cabe recordar que las escuelas de artes y oficios no preparaban para el trabajo industrial a escala compleja, sino que se trataba de una oferta de cualificación simple. Esto parece confirmar la hipótesis del desinterés por parte de la dirigencia por fomentar el crecimiento de las escuelas industriales en el territorio nacional en pos de formar mano de obra para insertarse en un aparato

productivo que no requería obreros especializados, más allá de las disposiciones que el modo de producción capitalista requiere de la fuerza de trabajo en general, que quedaba en manos de la escuela primaria<sup>107</sup>, de instituciones no estatales y en la formación en el propio ámbito de trabajo.<sup>108</sup>

El financiamiento de la enseñanza media dependía exclusivamente del presupuesto nacional aprobado anualmente por el Congreso toda vez que las provincias tenían bajo su responsabilidad el sostenimiento de la educación común<sup>109</sup>. Asimismo, a diferencia del nivel primario, la participación privada tuvo desde el inicio un protagonismo importante, sobre todo vía los establecimientos confesionales dedicados al magisterio. Es posible medir la composición de la oferta de establecimientos en orden al carácter oficial o incorporado de los mismos, atendiendo a las formas en que el nivel realizó su crecimiento, antes y durante buena parte del período de su institucionalización<sup>110</sup>. Si bien el Estado argentino había establecido el principio de libertad de enseñanza, este tenía sus límites en la potestad que se reservaba a la hora de certificar los aprendizajes<sup>111</sup>. Efectivamente, los impulsos de particulares se materializaban en la creación de establecimientos que desarrollaban los planes de estudio según las prescripciones curriculares establecidas por el Ministerio, y por lo tanto eran reconocidos como agentes válidos de la educación aunque no estaban autorizados a emitir títulos. Así, eran “incorporados” a la órbita de algún establecimiento oficial y sus alumnos debían rendir sus exámenes finales en el

---

<sup>107</sup> Hirsch e Iñigo señalan como requerimiento del sistema “contar con una fuerza de trabajo relativamente universal y portadora de atributos tales como la autodisciplina, la obediencia, la capacidad de trabajar colectivamente, la capacidad de ejercer el pensamiento abstracto, el ejercicio al menos rudimentario de la lectoescritura, etc. No se trata, es evidente, de una formación menos dirigida a la producción de atributos productivos que la formación técnica”. El nivel medio claramente no está previsto para desarrollar específicamente estas disposiciones. Hirsch, Mariana, Iñigo, Luisa, “La formación del sistema educativo argentino: ¿producción de fuerza de trabajo vs. producción de ciudadanos?” Artículo presentado en el 7º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, organizado por la Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo, Buenos Aires, 10, 11 y 12 de agosto de 2005.

<sup>108</sup> Dussel, Inés, Pineau, Pablo, “De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo”. En: Puiggrós, Adriana (dirección), **Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955). Historia de la Educación VI**, Buenos Aires, Galerna, 1995.

<sup>109</sup> No obstante, y de acuerdo al creciente centralismo que adquiere el estado argentino en materia educativa, más allá de lo dispuesto en la legislación vigente, el estado nacional se hacía cargo del financiamiento de numerosos establecimientos en las provincias, vía la Ley de Subvenciones de 1871 y también a partir de la creación de escuelas primarias dependientes del nivel nacional en territorios de las provincias en el marco de la Ley Láinez de 1905.

<sup>110</sup> Tedesco, op. cit., p.235.

<sup>111</sup> Así lo expresaba Amancio Alcorta en 1886 “El acuerdo existe: todo individuo o asociación de individuos tiene el derecho de enseñar lo que piensa y, para los menos exigentes, el estado concurre a la enseñanza como el particular, sin imponer dogmas ni opiniones. [...] La colación de grados, que no es otra cosa que la certificación de los estudios hechos y que importa una garantía de su verdad y seriedad, no puede estar sino en el Estado, sea que la enseñanza se dé por él o por los particulares”. Alcorta Amancio, op. cit., pp. 70-71.

establecimiento oficial que incorporaba esta oferta particular a fin de acreditar los saberes del nivel. Sean estos profesores, asociaciones o la Iglesia, lo cierto es que fueron los primeros que satisficieron la demanda de los sectores dominantes, de ahí que la cantidad de instituciones incorporadas supere casi en un tercio a las oficiales. No ocurre lo mismo con la matrícula, ya que si bien el esfuerzo del Estado vino después, los establecimientos que dependen de su órbita concentran para 1940 una matrícula que duplica y el algunos casos, como en las escuelas industriales y de oficios, multiplica por diez la de establecimientos incorporados. El caso de instituciones particulares que acerca más su matrícula a los establecimientos oficiales de la misma oferta son las escuelas normales, confirmando nuevamente las previsiones gubernamentales sobre este segmento<sup>112</sup>.

Tras el intento de reforma integral del sistema educativo que impulsó Saavedra Lamas en 1916 cuya vigencia fue de apenas un año y la reposición del Plan Garro vigente desde 1913, el nivel medio gozó de cierta estabilidad. Sin embargo, ello no significó que hubiera total acuerdo en torno a su estructura y características. De hecho, durante las décadas de 1920 y 1930 se presentaron proyectos importantes dirigidos a la reforma no solo del nivel medio en particular, sino de la totalidad del sistema educativo, y a reglamentar de manera orgánica los distintos niveles de la enseñanza. El hecho de la clausura al menos por un tiempo, de la controversia respecto a la pertinencia o no del modelo del bachillerato humanista como institución señera del nivel<sup>113</sup>, no significó que cesaran los debates en torno a los fines de la educación media, la vinculación con el nivel primario y el nivel superior, el establecimiento o no de un ciclo homogéneo para las distintas ramas de la enseñanza y el carácter que debería tener ese primer tramo del nivel, la duración de la formación en las escuelas normales y la conexión entre las distintas ramas a los efectos de la segmentación horizontal<sup>114</sup>. Ninguno de los tópicos mencionados representaba una

---

<sup>112</sup> Al respecto, Tedesco explica que posiblemente esta paridad en la matrícula de escuelas normales estatales e incorporadas se deba a que en un momento en el que el estado intenta limitar el número de egresados del magisterio, el sector privado “canaliza las aspiraciones no satisfechas por el Estado y se expande precisamente en los ámbitos desalentados oficialmente. Tedesco, op. cit. p. 239.

<sup>113</sup> Dussel, Curriculum... op. cit.

<sup>114</sup> Entre los distintos documentos que propusieron reformas durante el período pueden citarse el proyecto de “Ley Orgánica de Instrucción Pública” de 1918; el proyecto de “Ley Orgánica de la Enseñanza”, de 1923; el proyecto de “Ley Nacional de Educación Común e instrucción primaria, media y especial”, de 1939. Todos ellos eran propuestas de reforma integral del sistema educativo a instancia del ministro de turno y con el aval del Poder Ejecutivo Nacional. Pero también pueden citarse la propuesta de “Ley Orgánica de la Enseñanza” del diputado Guillermo Sulivan en 1925 y finalmente, también a propuesta del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, y exclusivamente para introducir modificaciones en el nivel medio, el Proyecto de reformas a los planes de estudio de la enseñanza media” de 1934, presentado por el entonces Inspector General de Enseñanza, Juan Mantovani.

novedad sino que formaban parte de las continuas preocupaciones de los funcionarios que proyectaban el curso de la enseñanza media. Y aunque los planes de estudio vigentes al momento de la implementación del Plan Rothe, reconocían una permanencia de casi veintinueve años<sup>115</sup>, había cierto consenso en torno a las inconsistencias de la estructura del nivel.

### **3.2 Plan Rothe: diagnóstico, objetivos y estructura**

El Plan Rothe se organiza en una serie de disposiciones proyectadas en 1941 contenidas en no más de tres decretos mediante las cuales se impulsa una reforma dirigida a los establecimientos del nivel medio que dependían del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, que entra en vigencia en 1942 de manera gradual. Su importancia está dada por la constitución, por primera vez en la enseñanza secundaria y normal, esto es, colegios nacionales, liceos de señoritas y escuelas normales, de un ciclo básico de tres años de estudio. Esta estructura mantuvo su vigencia hasta el período de la “Transformación Educativa”, reforma del sistema educativo argentino que se inicia con la sanción de la Ley Federal de Educación 1993<sup>116</sup> y, si bien los contenidos de los planes de estudio fueron modificados en el transcurso de los casi cincuenta años de vigencia del Plan, no pusieron en cuestión el armado en dos ciclos. Por el contrario, esa estructura se extendió a las modalidades restantes del nivel<sup>117</sup>.

El Plan se proponía intervenir, por un lado, en el régimen de acreditación y promoción de los alumnos y, en segundo término y como consecuencia de lo anterior, en la estructura y contenidos de los planes de estudio. El decreto N° 88584 del 17 de abril de 1941 menciona como objetivo central resolver cuestiones relativas a los procesos de clasificación y promoción de los alumnos a través del establecimiento de un nuevo régimen de exámenes y promociones, desde la comprensión del sistema de examen como herramienta tradicional de la enseñanza del país en tanto “recurso eficaz para apreciar los resultados de la labor docente”<sup>118</sup>. Dicha reglamentación venía

---

<sup>115</sup> Gallart, María Antonia, **La construcción social de la escuela media**, Buenos Aires, La Crujía, 2006.

<sup>116</sup> Ley Federal de Educación N° 24.195.

<sup>117</sup> Véase Ruiz, op. cit.

<sup>118</sup> Decreto N° 88584 del 17 de abril de 1941, encargando a la Inspección General de Enseñanza el proyecto de un régimen de exámenes y promociones y la reforma de los actuales programas de estudios, de conformidad con las bases que en el mismo se establecen. En Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, Año IV, N° 16 – abril 1941. pp. 100-102.

siendo objeto de modificaciones ya durante los años anteriores. La última, aprobada en el año 1939, introducía, además de las instancias de evaluación previstas para los distintos momentos del año escolar<sup>119</sup>, las pruebas cuatrimestrales y la exención del examen oral de fin de año para los alumnos que hubieren alcanzado un promedio que les permitiera acreditar la asignatura sin ese requerimiento. Sin embargo los funcionarios identificaban inconvenientes en el proceso de definición de la promoción de los alumnos, tanto en aspectos administrativos como en los contenidos y momentos de la evaluación<sup>120</sup>. Es así que se establece como objetivo central resolver dificultades observadas durante la vigencia de las reglamentaciones anteriores a partir de la implementación de pruebas de capacidad<sup>121</sup> para cada materia o área de materias afines. Esto permitiría “apreciar el resultado formativo al que debe tender la educación de la adolescencia, y no la mera información adquirida por el alumno, siempre incompleta y fragmentaria”<sup>122</sup>.

Si bien el decreto no indica el momento en el cual se debían rendir estas pruebas de capacidad, la propuesta de reglamento elevada por la comisión designada para su estudio y redacción las establece a fin de cada uno de los ciclos del nivel. El Reglamento expresa que:

“los exámenes de capacidad estarán destinados a verificar si el alumno ha obtenido provecho de los estudios de todo el ciclo, a cuyo efecto la comisión examinadora tendrá en cuenta la forma como el examinado aplique sus conocimientos de la materia, adquiridos en los cursos anteriores en el desarrollo del tema que le corresponda exponer o en el trabajo que deba ejercer”.<sup>123</sup>

---

<sup>119</sup> El reglamento de clasificaciones, exámenes y promociones de 1939 establece meticulosamente, al igual que sus antecesores, las instancias de evaluación de los alumnos, a saber: clasificaciones diarias, (a través de las cuales los profesores debían clasificar a cada alumno como mínimo dos veces por bimestre mediante exámenes orales, escritos o trabajos prácticos) y clasificaciones bimestrales que se realizarían los tres días posteriores a la finalización de cada bimestre. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, Reglamento de Clasificaciones, Exámenes y Promociones. Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1939.

<sup>120</sup> El decreto N° 88584 señala que “se han ensayado diversos sistemas basados: en la exención del examen oral mediante la obtención de un promedio suficiente en las clasificaciones adjudicadas por el profesor durante el año; en la compensación de la nota del examen oral con la del curso; o en la exención del examen oral acordada a los alumnos que hubiesen alcanzado un promedio conveniente en las clasificaciones impuestas por el profesor en sus clases y las obtenidas por aquellos en pruebas escritas cuatrimestrales juzgadas por tribunales examinadores”. En Boletín, op. cit. p. 100.

<sup>121</sup> El capítulo III del Reglamento de Clasificaciones, Exámenes y Promociones de 1942, regulaba la modalidad que tendrían las pruebas de capacidad, según la asignatura de que se tratare.

<sup>122</sup> Decreto N° 88584 op. cit.

<sup>123</sup> Reglamento de Clasificaciones, Exámenes y Promociones. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1942, Artículo 24, p. 12.

En los casos de establecimientos de enseñanza comercial e industrial, la estructura de los planes de estudio se había modificado recientemente y ya estaba organizada en ciclos. Los planes de estudio de la enseñanza secundaria y normal, también se organizaban en ciclos pero no guardaban correspondencia alguna entre sí<sup>124</sup>. A partir de ello, se manifiesta entonces como objetivo subsidiario la reforma de los planes de estudio, para “apartarse decididamente del enciclopedismo de nuestros planes de enseñanza simplificándolos por reducción a los temas esenciales”<sup>125</sup> lo que además redundaría en la simplificación del calendario académico y la mejor implementación de las pruebas de capacidad.

A tono con estas últimas, el Plan reorganiza la enseñanza secundaria y normal en dos ciclos<sup>126</sup>. El primero, común a los estudios de bachillerato y magisterio, tendrá una duración de tres años y su objetivo sería, “uniformar la preparación básica de los futuros bachilleres y maestros, sin obligación de definir prematuramente su orientación hacia unos u otros estudios”. El segundo ciclo concentraba las materias específicas y permitiría regular el acceso al bachillerato y a los estudios de magisterio según las necesidades del mercado de trabajo. Además se proponía un “régimen de ingreso selectivo al segundo ciclo del magisterio a fin de que el aspirante demuestre su “vocación”<sup>127</sup>, con la consecuente profesionalización de ese segundo ciclo<sup>128</sup>, y se agregaba un año a la formación del magisterio para “alivianar la sobrecarga de materias que se producía cuando duraba cuatro años y unificar las condiciones de ingreso sin inconvenientes para realizar la práctica de la enseñanza”<sup>129</sup>.

---

<sup>124</sup> El Plan Garro, vigente hasta ese momento, había sufrido modificaciones derivadas de su implementación truncada por el año de vigencia de la reforma Saavedra Lamas, en 1916. En ese sentido, y más allá de que el plan estaba organizado en dos ciclos, uno de cuatro y el segundo de dos años, el último año nunca se implementó, por lo que la estructura se desvirtuó de su sentido original. Al respecto ver Ruiz, op. cit.

<sup>125</sup> Decreto N° 88584 op. cit. p. 101.

<sup>126</sup> El Plan no modificaba la estructura de los estudios comerciales e industriales salvo en lo referido al número de clases semanales de los cursos y escuelas para facilitar la rotación de los profesores, y la simplificación del régimen de exámenes y promoción de los alumnos.

<sup>127</sup> EL tema de la vocación era recurrente en la normativa del período. El magisterio se comprendía en términos de carrera vocacional. Al respecto, véase, Alliaud, Andrea, **Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino/1**, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1993.

<sup>128</sup> Los cursos de Psicología general y aplicada, Pedagogía General, Didáctica General y especial, Observación y práctica de la enseñanza, Trabajo Manual y Labores, son concentradas en el segundo ciclo. Al mismo tiempo se procede a la unificación de los planes para los distintos tipos de Escuelas Normales pero se mantienen los agregados correspondientes a las Lenguas Vivas y a las escuelas de Adaptación Regional y evitar la futura actuación de maestros y la dificultad en la prosecución de los estudios de alumnos que por traslado de domicilio, deban cambiar escuela.

<sup>129</sup> Informe de la Inspección General de Enseñanza sobre la reforma de los planes de estudios. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, Departamento de Instrucción Pública, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1941. p.10.

En la nota de elevación de la propuesta de reforma de los planes de estudio para el ciclo básico, el presidente de la comisión reformadora señala que su intervención representa sólo un reajuste de las asignaturas vigentes que en modo alguno comporta cambios fundamentales: se trata de “corregir las deficiencias de los actuales planes de estudios simplificándolos y perfeccionándoles en la medida de lo posible, pero sin producir una innovación fundamental de lo existente”<sup>130</sup>. Sin embargo, analizadas todas sus implicancias, estas escasas modificaciones, junto a los cambios en el régimen de calificación y promoción, articulan una reforma que introduce cambios estructurales en la sistematización y segmentación del nivel.

### **3.3 La enseñanza en su “justo medio”: entre lo nuevo, lo posible y lo inmutable**

Lejos de representar una novedad absoluta, el Plan Rothe vino a confirmar en unos casos y desestimar en otros, propuestas y discursos que circularon durante al menos dos décadas entre aquellos que discutían la educación media en la Argentina<sup>131</sup>. El discurso pedagógico que resulta de su implementación consiste en la amalgama surgida a partir de un discurso instruccional ecléctico que alberga tanto disposiciones sustentadas en concepciones del espiritualismo pedagógico como del normalismo, subordinado a un discurso regulador de neto carácter normalizador que por lo menos desde hacía medio siglo, regulaba la vida institucional en los establecimientos del nivel. Esta configuración explica algunas características que, de acuerdo con lo señalado por Acosta<sup>132</sup>, se convirtieron en rasgos esenciales del nivel como su tendencia a la expansión con desgranamiento de matrícula y su carácter meritocrático y expulsivo.

A efectos de situar el Plan Rothe en el contexto de los debates pedagógicos del período y medir cuáles fueron aquellas decisiones que comportaban una novedad

---

<sup>130</sup> Nota del 8 de septiembre al Ministerio, elevando el informe de la Inspección General sobre reformas a los planes de estudio. En Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, Año IV, N° 19 – septiembre 1941. p. 761.

<sup>131</sup> En 1923, a instancias del ministro Celestino Marcó, se elabora una propuesta de modificación que no resulta aprobada. En 1939 se proyecta una Ley de Instrucción que, si bien no se implementa, permite reconocer las inquietudes de los pedagogos y funcionarios respecto de la organización de la enseñanza. En el caso del nivel medio, fue muy importante en proyecto de Juan Mantovani de 1934 y durante la década numerosas voces se pronunciaban en favor de cambios en la estructura y los planes de estudio. Hacia 1936 se realiza una reforma de planes de estudio, que pocos años más tarde se deja sin efecto. Sí prosperaron propuestas de cambio menos espectaculares, que proponían modificaciones en alguna de las ramas de la enseñanza media de manera particular, como fueron las introducidas en los planes de estudio de escuelas nacionales de comercio e industriales, entre los años 1937 y 1938.

<sup>132</sup> Acosta, op. cit.

y cuáles formaban parte de sentidos ya instalados en la burocracia educativa, se analizarán sus propuestas a la luz de los dos proyectos más importantes que se impulsaron durante la década de 1930. El primero dedicado exclusivamente al nivel medio, es el “Proyecto de reformas a los planes de estudio de la Enseñanza Media”, resultado del trabajo de comisiones<sup>133</sup> reunidas en septiembre de 1933 y publicado en 1934 durante la gestión de Juan Mantovani como Inspector General de Enseñanza<sup>134</sup>. El segundo, propuesta de reforma y articulación del sistema educativo en su totalidad, es el “Proyecto de Ley Nacional de Educación Común e Instrucción Pública, Media y Especial” de 1939<sup>135</sup>, elaborado durante la gestión de Jorge Coll al frente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

En segundo término y a fin de comprender la configuración particular que resulta de la inserción de los cambios curriculares propuestos por el Plan en una matriz de regulación de las relaciones entre los distintos sujetos participantes de la vida escolar en los establecimientos del nivel medio, se establecerá una comparación de algunos aspectos del reglamento sancionado en 1943 por el Ministro Rothe, y reglamentos de colegios nacionales y escuelas normales vigentes desde comienzos de siglo, así como el reglamento de exámenes y calificaciones resultado de los cambios propuestos en el marco del Plan.

### *3.3.1 Antecedentes y definición de los criterios de segmentación: la estructura del ciclo básico*

Al momento de la implementación del Plan Rothe, la estructura del nivel medio estaba organizada por las prescripciones del plan de estudios establecido en 1912 durante la gestión del Ministro Garro. Proponía una estructura en dos ciclos para todas las ramas de la enseñanza, el primero de cuatro años y el segundo de dos, pero la interrupción que supuso la implementación de la reforma Saavedra Lamas durante 1916, truncó la estructura inicial, resultando en un plan de estudios de cinco años que fue modificado en diversas oportunidades a efectos de subsanar la falta del sexto año

---

<sup>133</sup> Este documento es relevante además porque algunos integrantes de las comisiones formaron parte también de las comisiones que proyectaron el Plan Rothe. Entre ellos, Juan Cassani, Manuel Alier y Florencio Jaime.

<sup>134</sup> Este documento no solo expone las propuestas de reforma a los planes de estudio. Junto a ellas, Mantovani, analiza los antecedentes y características generales del nivel, tanto en lo referido a su estructura y ramos, como en cuanto a los fines de su enseñanza, el perfil de sus destinatarios, las características del cuerpo de profesores y autoridades y la vida escolar.

<sup>135</sup> Las notas explicativas del capítulo referido a la enseñanza media, fueron redactadas por el entonces Inspector General de Enseñanza, Manuel Alier, y el inspector Arturo Cancela.

de estudios. En este sentido, la proyección de una estructura del nivel en ciclos, no era nueva. Casi todos los proyectos de planes de estudio del siglo XX señalaban su conveniencia, cuestión que iba atada a la discusión sobre los fines de la educación media y el carácter de sus primeros años: si se identificaban como una continuidad de los estudios primarios, o si debiera constituirse con una identidad propia<sup>136</sup>.

Tanto el proyecto de 1934<sup>137</sup> como el de Ley de Instrucción Pública de 1939 proponían también una estructura en ciclos para el nivel, pero con diferencias de sentido respecto al establecido en el Plan Rothe. En el caso del primero, se planteaba un ciclo de cuatro años de carácter generalista y formativo continuador de la escuela primaria completa, luego del cual aquellos que “estuvieran en condiciones” podrían cursar el ciclo superior de dos años (o tres para la rama industrial) que definirían el trayecto profesional. Si bien se proponía una homogeneización en el discurso disciplinar de todas las ramas del nivel a fin de que existiera mayor conexión y organicidad al interior, Mantovani defendía la independencia de los ciclos de cada rama, en la convicción de que cada una de ellas debía conformar “un ambiente determinado, que pondrá en contacto al adolescente, ya al ingresar, con la especialidad que cursa y que luego estudiará en el respectivo ciclo superior”<sup>138</sup>. En este sentido, se sostenía un ciclo común al bachillerato, uno al magisterio, un ciclo para la rama comercial y otro para los establecimientos industriales. En estos últimos se iniciaría con una mínima orientación a partir del dictado de una o dos materias que hacían al trayecto profesional.

El proyecto de Ley de 1939 también propone la organización en ciclos para la enseñanza secundaria y normal, denominado “liceo” y que se extendería durante cuatro años en los cuales “los estudios han de ser teórico prácticos para formar e instruir al adolescente preparándole para cualquier actividad de la vida, noble y

---

<sup>136</sup> El proyecto más radical en ese sentido fue la propuesta elaborada por Víctor Mercante durante la gestión del Ministro Saavedra Lamas, que dio lugar al establecimiento de la Escuela Intermedia. Si bien su vigencia se limitó a un solo año, representa el punto más alto de oposición a la consolidación del bachillerato humanista y del colegio nacional como institución señera del nivel. Ver Puiggrós, Adriana, “La educación argentina desde la reforma Saavedra-Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión”. En Puiggrós, Adriana (dirección) **Historia de la Educación en la Argentina III. Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)**, Buenos Aires, Editorial Galerna, 1992. pp. 15-97.

<sup>137</sup> Mantovani, reconoce el antecedente del proyecto presentado en 1923 por el entonces ministro Celestino Marcó que no llegó ni siquiera a publicarse de manera oficial, pero que a su criterio contenía disposiciones interesantes.

<sup>138</sup> Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Proyecto de reformas a los planes de estudio de la enseñanza media. Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1934.

enérgicamente emprendida”.<sup>139</sup> Luego de este ciclo, los alumnos que hubieran aprobado sus estudios con un promedio no inferior a seis, tendrían la opción de cursar dos años de bachillerato o de formación en las escuelas normales. Esta restricción se fundamentó en la necesidad de que el Estado regule el ingreso de la población y resolver la cuestión del proletariado normalista, cuestión retomada en el período en estudio.

El Plan Rothe representa una novedad en el sentido que la organización del ciclo básico adquiere en el contexto de la estructura total del nivel. Si bien, al igual que los proyectos anteriores, confirma la necesidad de darle una identidad específica al primer tramo de la enseñanza secundaria, distinta a la de los años superiores, el ciclo básico común de tres años para bachillerato y magisterio pone en vigencia por primera vez un tramo común idéntico en dos ramas de la enseñanza media. A diferencia del plan de Mantovani que reivindica la identidad de cada rama, y más en consonancia con el “liceo” del Proyecto de Ley de Instrucción de 1939, el ciclo básico del Plan Rothe se sitúa a los ojos de los funcionarios encargados de la reforma, como la opción más apropiada a la hora de resolver dos problemas que los anteriores proyectos también señalan: la existencia de una cantidad excesiva de maestros en relación a la disponibilidad de puestos de trabajo y la precoz elección vocacional de los adolescentes.

En efecto, el informe de situación elevado al Ministro Rothe en 1941, que desarrolla además la propuesta de reforma, permite reconocer la preocupación de la Inspección General en torno a la oferta dispar que ofrecía el nivel, con un número de escuelas normales que si bien no llegaba a superar al de nacionales y liceos, producía un exceso de maestros, un “proletariado normalista” formado en parte, según el informe, por estudiantes sin “vocación” para el magisterio y con la consecuente imposibilidad de regular la formación docente de acuerdo con las necesidades del Nivel Primario<sup>140</sup>. La misma observación hacía ya el proyecto de reforma de 1934, al señalar:

---

<sup>139</sup> Proyecto de Ley Nacional de Educación Común e Instrucción Pública, Media y Especial. En Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. Año III, N.º 8, 2 de junio-1º de septiembre de 1939. p. 720.

<sup>140</sup> Si bien desde su creación, el bachillerato superaba ampliamente en matrícula a las escuelas normales, hacia 1940, se reduce notablemente esa brecha, debido en parte a la apertura de establecimientos de enseñanza privados, lo que produjo un crecimiento en un lapso de cinco años, esto es de 1935 a 1940, de 24.387 alumnos a 45.394 en el magisterio, contra 40.953 y 46.464 en el bachillerato. Para ese entonces, el estado veía con preocupación este crecimiento y llevó adelante acciones tendientes a orientar la matrícula hacia otras ofertas. Tedesco, op. cit. p. 236.

“el problema del normalismo tiene un aspecto cuantitativo [...] es ya un hecho incontrovertible que el número de maestros que anualmente se gradúan en las 78 escuelas normales de la nación [...] y 34 establecimientos incorporados, es excesivo con respecto a las necesidades del país”<sup>141</sup>.

Por su parte, el Proyecto de ley de Instrucción General de 1939 recordaba la responsabilidad y potestad del estado a la hora de regular el sistema de ingreso a los estudios normales afirmando que:

“Bien está la libertad de enseñar y aprender, pero el Estado debe encauzar las aspiraciones y evitar las corrientes equivocadas, con una acertada política docente. No debe formar más maestros que aquellos que necesita el país”<sup>142</sup>.

En este sentido, el Plan Rothe propone una solución similar<sup>143</sup>:

“el ingreso a los cursos de segundo ciclo orientados a la carrera del magisterio, se efectuaría mediante un régimen selectivo en el que el aspirante demostrará, además de su adecuada preparación, su especial vocación por esa clase de estudios”.<sup>144</sup>

Además del ingreso restringido en función de las calificaciones obtenidas durante el ciclo básico, se extendería la duración del plan de estudios.

Con respecto a la cuestión de la selección de una orientación de los estudios por parte de alumnos de corta edad, la solución del Plan Rothe iba en el sentido de postergar esa decisión durante tres años, luego de los cuales se suponía que los jóvenes estarían en condiciones de decidir por sí, o por los resultados de su trayectoria, si continuarían estudios de bachillerato, magisterio o si hasta allí llegaría su formación en el nivel. Mientras tanto, la mejor educación que podía ofrecerse a los jóvenes era es aquella que ya había consagrado la pulseada de 1916: la formación generalista del bachillerato humanista. La valoración del bachillerato como “institución

---

<sup>141</sup> Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Proyecto de reformas a los planes de estudio de la enseñanza media. Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1934. p. 262.

<sup>142</sup> Proyecto de Ley Nacional de Educación Común e Instrucción Pública Media y Especial de 1939 op. cit. p. 72.

<sup>143</sup> Al respecto el proyecto señalaba: “El segundo ciclo sólo podrán cursarlo los más capaces, los que tienen vocación para estudios superiores, [...] La selección por aptitudes se impone para evitar la multitud de estudiantes fracasados, de universitarios sin calidad, de profesionales proletarios que mendigan una situación inferior. Proyecto de Ley Nacional de Educación Común e Instrucción Pública Media y Especial, op. cit., p. 720.

<sup>144</sup> Informe de la Inspección General de Enseñanza 8 de septiembre de 1941. op. cit., p.4

determinante” también estaba presente en los proyectos de la década. Al argumentar en favor del ciclo básico generalista de la propuesta de 1934, Mantovani, se pregunta:

“¿Quiere decir esto, que el ciclo inferior de las escuelas normales, comerciales e industriales es un bachillerato mínimo? Desde el punto de vista de la formación del adolescente, sí. Porque el bachillerato se ha hecho tradicionalmente sinónimo de formación. Pero el propósito del proyecto no ha sido establecer un bachillerato mínimo en el sentido estricto de formación pura y de preparación para la cultura y la universidad. De aquí que se pongan cuatro ramas de estudios, cada una con su correspondiente ciclo inferior”<sup>145</sup>.

El proyecto de ley va en el mismo sentido cuando recupera las palabras de Avellaneda, para explicar el espíritu del legislador en los comentarios al artículo 83 que define el objeto de la educación media:

“Nadie definió mejor que Avellaneda el significado de la instrucción media [...] las miras con que se han fundado los colegios nacionales son más amplias, y sus estudios tienen por objeto difundir la ilustración en los pueblos, hacerla extensiva a todas las condiciones sociales, de tal manera que se encuentre a cada paso hombre aptos para la producción de la riqueza, para las funciones de la vida social, y para el ejercicio de los derechos”<sup>146</sup>.

A modo de conclusión, se puede señalar que la implementación del ciclo básico común a colegios nacionales, liceos y escuelas normales supuso la consagración en la normativa y un primer paso en la confirmación de la estructura del nivel, del bachillerato humanista como institución determinante. Si la derrota del plan Saavedra Lamas significó la clausura del debate sobre el carácter dominante de los colegios nacionales, el Plan Rothe abre el ciclo de extensión de sus características hacia otras ramas de la enseñanza.

Al mismo tiempo, la división en dos ciclos, el primero generalista de tres años y el siguiente de dos años para la preparación a estudios superiores, permitía al

---

<sup>145</sup> Mantovani reconocía su deuda con el proyecto presentado durante la gestión del Ministro Celestino Marcó en 1923 que proponía un plan de estudios de 5 años con predominio de las materias generales en los primeros cuatro años y un formación específica que se insinuaba en 2° año y 3° pero que se profundizaba en 4° y 5° año el cual estaba organizado en 11 materias absolutamente de carácter pedagógico. Proyecto de reformas a los planes de estudios de la enseñanza media, op. cit. pp. 196-197.

<sup>146</sup> Proyecto de Ley Nacional de Educación Común e Instrucción Pública Media y Especial. op. cit. 1939. p. 720.

estado regular el número de egresados y el acceso no solo al magisterio sino también a la universidad. El fin del ciclo básico establecía un momento más dentro del nivel, para reorientar matrícula hacia otros circuitos, o para justificar y formalizar su desgranamiento.<sup>147</sup>

### 3.3.2 Homogeneización de la matriz disciplinar

Como parte del diagnóstico, el informe del Plan Rothe señalaba irregularidades en cuanto a la cantidad de clases semanales por materia al interior de los cursos, que provocarían la falta de compromiso por parte de los profesores para con sus cursos y la desorientación de los alumnos. Esta situación daba como resultado, según el informe, una menor responsabilidad en el proceso de enseñanza y falta de regularidad en el estudio. A partir de ello, asociado a la necesidad de uniformar el currículo en orden a los ciclos proyectados, se modificaron los planes de estudio de colegios nacionales, liceos de señoritas, escuelas normales y, en menor medida, los correspondientes a escuelas nacionales de comercio e industriales. Entre ellas, la unificación de los estudios del bachillerato para varones y mujeres eliminando los cursos de Labores de los liceos e incorporando otras materias, la supresión del estudio simultáneo de idiomas extranjeros<sup>148</sup>, la introducción del estudio de las Ciencias Biológicas desde primer año con el objetivo de mantener la continuidad entre los estudios de Ciencias Naturales de la enseñanza primaria y los de segundo de la secundaria, una redistribución de los cursos de Historia Universal y aumento de la carga horaria de la Historia Nacional, ampliación del horario de Castellano, Higiene, y en el caso de los establecimientos de enseñanza industrial, separación definitiva de la Historia y la Geografía. En el caso de las escuelas normales<sup>149</sup> se suprimieron

---

<sup>147</sup> Braslavsky, op. cit.

<sup>148</sup> En las escuelas nacionales se mantienen como idiomas extranjeros el Inglés, Francés e Italiano, pero a diferencia del plan anterior donde se estudiaban simultáneamente, los alumnos solo estarán obligados a estudiar dos de ellos, a opción, y en forma sucesiva. En las escuelas normales se estudiará Francés o Inglés a opción, a diferencia del anterior, que se estudiaba Francés obligatoriamente.

<sup>149</sup> Téngase en cuenta que desde 1870, cuando se pone en marcha la Escuela Normal de Paraná, y con las fundaciones que siguieron a ésta, las escuelas normales no tenían un plan de estudios unificado, cada una dictaba un plan que se extendía entre tres y cuatro años e iniciaba los estudios pedagógicos entre 1° y 2° año. Es en 1886 cuando se plantea la necesidad de unificar los estudios y se establece un plan de estudios de cuatro años para la carrera de magisterio y seis para el profesorado. En 1887 este plan reduce a tres y cinco años respectivamente los estudios normales. Este plan se mantuvo vigente más o menos hasta 1934. En el año 1905 se establece un nuevo plan de estudios que establece 4 años para magisterio y 6 para profesorado, organizado en ciclos, siendo el ciclo básico bastante parecido al vigente

materias pedagógicas en los primeros tres años y se postergaron para el ciclo superior de dos años a fin de uniformarse con el ciclo del bachillerato. Lo mismo ocurrió con los cursos de Labores y Trabajo Manual en las escuelas normales que, a diferencia de los liceos, se mantuvieron “por la necesidad de que el futuro maestro pueda impartir la enseñanza respectiva en la escuela primaria”<sup>150</sup>

Las posiciones oficiales respecto de la apertura del nivel a las mujeres, incluso en lo referido al magisterio, continuaban su línea conservadora y restrictiva. Como antecedente casi inmediato del Plan Rothe, se recuperan las ideas expresadas en el documento que designa la comisión encargada de proyectar la ley de 1939:

“la mujer forma el hogar y que su ausencia del mismo es uno de los males mayores que puede sufrir para su desenvolvimiento una sociedad constituida sobre bases morales y enérgicas. [...] Ello no significa coartar la libertad de la mujer para adquirir una cultura superior, general o especializada; es una advertencia para que la ley contenga disposiciones acertadas sobre el alcance que ha de darse a la instrucción y a la educación de la mujer.”<sup>151</sup>

Con respecto al ingreso a las escuelas normales, el proyecto señala:

“los padres deben comprender donde está el beneficio de la educación de sus hijos y no empeñarse en orientar a la mujer en la carrera del magisterio que la llevará casi seguramente al fracaso de sus aspiraciones utilitarias”<sup>152</sup>.

La mirada epocal sobre las alumnas está totalmente impregnada de concepciones eugenésicas y pareciera que las condiciones de acceso al nivel medio constituyeran una licencia que el estado les otorgaba con carácter de excepción. En el Plan Rothe, si bien la clasificación en términos de género continúa siendo determinante en tanto los colegios del nivel no son mixtos, se suaviza en los planes de estudio de la rama secundaria al eliminarse materias específicas tales como Labores y ciertas cuestiones relativas a distinciones de género en el currículo, al unificarse el

---

en 1934. la reforma que establece en Consejo Nacional de Educación en 1914, durante el período que tuvo a su cargo las escuelas normales (1910-1910) no supuso mayores modificaciones.

<sup>150</sup> Informe sobre la reforma de los planes de estudio, op. cit., pp. 8-9.

<sup>151</sup> Decreto N° 5444 designando una comisión especial para que estudie y proyecte una Ley de Instrucción Pública. Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. Año I N° 2. 2 de abril-1 de junio de 1938 p. 48.

<sup>152</sup> Proyecto de Ley Nacional de Educación Común e Instrucción Pública Media y Especial. op. cit. p. 748.

bachillerato. No obstante el currículo se encargará, sobre todo en las escuelas profesionales de mujeres, de sostener la enseñanza, ahora de manera científica, de los “saberes femeninos” en la materia Economía Doméstica<sup>153</sup>.

Para resolver la disparidad en la carga horaria de las distintas materias y al mismo tiempo favorecer la rotación de los profesores de manera que los alumnos cursen durante los tres años del ciclo básico con el mismo docente en cada una de las asignaturas, se proponía uniformar el horario<sup>154</sup> en los tres años del ciclo básico común. Se estableció además una jornada escolar máxima de cinco horas de clase, para no exceder las treinta horas semanales de cumplimiento en un solo turno. Esto se lograba con la reducción del número de materias llamadas “de estudio”, en los dos ciclos: en el ciclo básico pasaron a ser seis, y en el superior nueve. Se consolida y homogeneiza la matriz disciplinar del nivel como uno de los ejes del modelo institucional, con una fuerza tal que no será hasta la década de 1990 que se intente modificar, para volver a ella en los 2000.

Analizada la reforma en términos de la estructura del discurso pedagógico, se observa la pervivencia de un discurso fuertemente clasificado<sup>155</sup> tanto desde el punto de vista del contenido de las asignaturas, como de su secuenciación, si bien, al introducir nuevas reglas que desplazan a los años superiores esta mayor clasificación,

---

<sup>153</sup> Nari, Marcela, “La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica) en Revista *Mora*, Nro. 1, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, 1995.

<sup>154</sup> Esto forma parte de un largo proceso. En primer término homogeneizar la duración de la “hora de clase” y después verificarlo por asignaturas. La duración de las clases no era igual para todas las materias. Las clases de ciencias y letras, tenían una duración de cuarenta y cinco minutos, este sería el caso de las materias históricas, las de idioma, una hora, y una hora y treinta minutos para el caso de las clases de dibujo y modelado y trabajos prácticos en ciencias. Si bien esto se había uniformado antes del Plan Rothe, lo que éste establecía era la misma cantidad de horas semanales por materia en los tres años del ciclo básico. Por otra parte, al momento de organizar la jornada por parte de los rectores de los establecimientos, se establecía un ordenamiento de las materias en el que los idiomas tenían la primera banda horaria, seguidos por las clases de ciencias, las letras en tercer lugar y por último, las clases de dibujo, modelado o los trabajos prácticos en laboratorio. Por último, se favorecería la continuidad del mismo profesor de la disciplina para un grupo de alumnos durante todos los años de estudio.

<sup>155</sup> “El saber escolar separado en gajos o ramos de la enseñanza (asignaturas o materias), la enseñanza simultánea de esas asignaturas, formación de docentes en relación con esa división de gajos o materias de la enseñanza, un curriculum graduado, es decir, una determinada secuencia con la aprobación de las materias en simultáneo y encadenadas propedéuticamente (promocionando de un año a otro sólo a través de la aprobación de todas la asignaturas), una secuencia fija con agrupamientos escolares en base a la edad, el aula/sección como unidad espacial, el ciclado y el año escolar como unidades temporales, un curriculum generalista y enciclopédico, una jerarquía de saberes vinculada a formas de distinción social, una fuerte presencia de la lógica meritocrática, dispositivos de evaluación –el examen, con una dimensión privada del sujeto y una pública representada en las acreditaciones–, el individuo como unidad de formación, el distanciamiento de la vida “mundana” o de la vida por fuera de la escuela, la neutralidad y la objetividad como pilares de su función social (Dussel, 1997), la condición de preparatorio para lo que vendría después. Estos elementos remiten a aspectos educativos, administrativos y a la preocupación por el orden y el disciplinamiento. Pedagogía, política, administración y moral se articularon y dieron por resultado un “sentido común” sobre la enseñanza”. En Southwell Myriam, “La escuela secundaria...” op. cit., p. 11.

construye en los primeros un registro común. La reducción de materias introduce cambios en el ritmo de adquisición del discurso, que resultan en una economización de la enseñanza del nivel en tanto se prevé un tiempo de permanencia menor del alumno en el establecimiento que en los planes anteriores<sup>156</sup>. En este punto la divergencia con el proyecto de Mantovani es rotunda. El pedagogo sostenía que era necesario de una vez por todas implementar el doble turno en el nivel medio:

“la presencia del alumno en el colegio o escuela no debe ser accidental [...] es necesario que el adolescente viva en el colegio o escuela en que se forma, el mayor número de horas diarias. Ello contribuiría a que estudie mejor, y con la extensión necesaria, que de otro modo no podría. Creará una nueva manera de vida escolar, apoyada en un régimen de convivencia en el estudio, en el trabajo y en el deporte”<sup>157</sup>.

Si bien Mantovani reconocía la dificultad presupuestaria que ello acarrearía, estaba convencido de que los jóvenes debían permanecer más horas en la escuela. También se hacía eco de las argumentaciones que señalaban la imposibilidad de que los alumnos que vivían a grandes distancias de los establecimientos, o aquellos que trabajaban (más allá de que ello iba en contra de “disposiciones legales expresas”) de asistir más horas al colegio. Al respecto, y sobre todo en lo referido a este último caso, era para Mantovani responsabilidad del Estado sustraer a estos adolescentes de la condición de trabajador, otorgando becas completas para sus estudios y manutención porque, “trabajar implica la imposibilidad de seguir estudios regulares, porque el adolescente que estudia no puede substraerse a su condición de estudiante”.<sup>158</sup>

En sentido inverso, el Plan Rothe continúa en una lógica que profundiza la selectividad y desgranamiento de la matrícula en tanto, si bien en sus considerandos se argumenta en favor del carácter formativo y de la reducción del enciclopedismo en las asignaturas, se trata todavía de planes de estudio extensos que requieren de otro espacio, además de la escuela, para acercarse a los criterios de aprobación previstos para la permanencia en el trayecto. La casa, entendida como lugar de continuidad de estudios, garantiza solo a algunos sectores la continuidad en el nivel<sup>159</sup>.

---

<sup>156</sup> “El control crucial es el ejercido sobre el ritmo, sobre la tasa de adquisición esperada, eso es lo que constituye el control crucial de toda la comunicación. También constituye su base económica, pues, mientras más fuerte es el ritmo, tanto más barata es la transmisión”. Bernstein, Basil, **Poder, educación y conciencia. Sociología de la Transmisión cultural**, Barcelona, El Roure Editorial, 1990. p. 41.

<sup>157</sup> Proyecto de reformas a los planes de estudio de la enseñanza media, op. cit. 1934. p. 189.

<sup>158</sup> Proyecto de reformas a los planes de estudio de la enseñanza media, op. cit. 1934. p.188.

<sup>159</sup> “Las pedagogías visibles suelen requerir dos lugares de adquisición: la escuela y la casa. Son posibles dos lugares porque el medio del libro de texto posibilita la transferencia. No todas las casas pueden

### 3. 4 Poder normalizador y retórica espiritualista en la regulación del nivel

Southwell<sup>160</sup> señala que hasta las décadas del '30 y '40 del siglo XX, las propuestas de reforma de los planes de estudio para el nivel medio se centraban más en la función social que debía cumplir la escuela media que en las características etarias y generacionales de los alumnos. Sería a partir de esos años cuando empiezan a cobrar centralidad los sujetos a los que estaba destinada la oferta educativa del nivel. Aquí se sostiene que la burocracia ministerial comprendió, al calor de la pedagogía espiritualista de los años veinte que para sortear las dificultades que se planteaban tales como la alta tasa de abandono, la regulación de la oferta y el cumplimiento cabal de la función social relativa a inculcar los valores nacionales y la ciudadanía, resultaba necesario comprender las características de los destinatarios, los adolescentes, a fin de que la intervención pedagógica fuera efectiva. Éste es el sentido de las palabras de Mantovani, cuando argumentaba en favor de su propuesta de reforma de la educación media de 1934:

“La enseñanza media se dirige, normalmente, a una edad, la adolescencia. [...] cualquiera sea la dirección de la enseñanza media en cuanto a sus fines externos (formar bachilleres, maestros, peritos comerciales o técnicos industriales), tiene una nota genérica imprescindible que no puede dejar de cumplirse: atender ampliamente al desenvolvimiento humano [...] La formación cultural del adolescente, [...] que despierta a la vida de la autoconciencia y que asoma a la vida social, es el fin substancial de la enseñanza media.”<sup>161</sup>

En la misma dirección iba Juan E. Cassani cuando señalaba en 1929 que:

“el estudio de las transformaciones espirituales que llevan al sujeto a conocerse y comenzar a ver su posición en el ambiente, permitirían a la

---

operar como un segundo lugar, y en la medida en que no lo sea así, es muy probable, que se produzca el fracaso. [...] Aunque el coste de la construcción es mayor con una pedagogía visible que con otra invisible, el coste de la transmisión es relativamente bajo. El espacio ocupado por el aprendiz es bastante pequeño; el ritmo es tal que, a menudo, debe emplearse tanto tiempo en la casa como en la escuela. Los costos ocultos de las pedagogías visibles son los atributos de la casa, físicos, discursivos e interactivos, que permiten a los niños asimilar o no los supuestos de clase del contexto y lugares de reproducción, progreso y comunicación”. Bernstein, Basil, **La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control**, España, Ediciones Morata, 1997. pp. 64-65.

<sup>160</sup> Southwell, op. cit. 2011.

<sup>161</sup> Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Proyecto de reformas a los planes de estudio de la enseñanza media. Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1934. p. 115.

didáctica de la enseñanza media organizarse sobre su único punto de apoyo eficaz: la colaboración del estudiante, considerándolo como productor propio del saber.”<sup>162</sup>

Junto a estas posiciones filosófico pedagógicas se perfilan otros discursos que también centran su mirada en el adolescente, pero desde la advertencia de una juventud en peligro y peligrosa, influenciada y débil, susceptible de caer en consumos y actitudes perniciosas. Así se expresaba el entonces Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Dr. Manuel de Iriondo<sup>163</sup>:

“La enseñanza impartida por el Estado no puede tener como fin exclusivo la adquisición de conocimientos meramente científicos o especulativos; uno de sus fines primordiales es el de preparar la conciencia cívica del futuro ciudadano, y despertar en su espíritu el sentimiento de la nacionalidad y la preocupación por los problemas argentinos. Pocas veces como ahora es tan necesaria la aplicación de este concepto, pues las nuevas generaciones, perplejas ante la actual crisis del mundo, -económica y moral- se muestran particularmente dispuestas a recibir, sin crítica ni reflexión, las más extrañas y nocivas influencias.”<sup>164</sup>

También en el Congreso del Profesorado de Enseñanza Media y Especial de 1940, Iriondo insistía en su preocupación:

“...es preciso apelar a todas nuestras energías para salvar a esa juventud de caer en el escepticismo o el egoísmo que conduce a la crisis de los principios morales. Ya es mucha la desorientación y da

---

<sup>162</sup> Cassani, Juan Emilio, “La didáctica de la Enseñanza Media”. En Revista *Humanidades*. Publicación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina, 1929. p. 145.

<sup>163</sup> Convocatoria a la Asamblea de Profesores de Castellano, Historia y Geografía Argentinas e Instrucción Cívica. Buenos Aires, 1934. (p.3) Manuel de Iriondo, quien compartía la cátedra de Economía Política en la UBA con Marco Avellaneda, pertenece al movimiento del reformismo liberal de las primeras décadas del siglo xx, y era defensor de la “importancia de la acción gubernativa, dentro de lo prudencial y sin extremar la tendencia del estadismo”. En Zimmermann, Eduardo A. (1992) “Los intelectuales, las ciencias sociales y el reformismo liberal: Argentina, 1890-1916”. En *Desarrollo Económico*, v. 31 N° 124. p. 557.

<sup>164</sup> “Conclusiones aprobadas en la Asamblea de Profesores de Castellano, Historia y Geografía Argentinas e Instrucción Cívica, realizada en día 30 de octubre de 1933 en el Colegio Nacional Mariano Moreno”. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Buenos Aires, 1934.

pena oír a jóvenes reflexionar con la amargura del fracaso o sostener ideas contrarias a las tradiciones argentinas”<sup>165</sup>.

Es posible pensar estas dos posiciones como ejemplos de la lucha política entre una pedagogía como la de Mantovani, que tomando las categorías propuestas por Saldarriaga Vélez<sup>166</sup> se identifica aquí como “moderna”, que tiene como centro la experiencia del individuo, la acción dirigida a la adaptación del medio y la indisolubilidad del mundo físico y el psicológico, y la tradicional pedagogía “racional”, (que tracciona buena parte de la tradición de la escuela media) que trata al sujeto con fuerte desconfianza y lo compele al entrenamiento individual e introspectivo de sus facultades de pensamiento, a través de la formación de hábitos y cuyo motor de desarrollo es la voluntad en la intención de evitar el peligro latente del error. La pedagogía racional identifica los males, y entiende que para conjurarlos, el curriculum se inserte y desenvuelva en una férrea disciplina y organización escolar.

A pesar de que el Plan Rothe expresa en sus considerandos esta centralidad del adolescente como sujeto de intervención pedagógica<sup>167</sup>, no termina de romper con los tradicionales contenidos humanistas sino que, al homogeneizar el ciclo básico en torno a ellos, extiende su dominio y amplía sus destinatarios a sectores de la población que, de otra manera podrían volcarse hacia ideologías contrarias al discurso hegemónico. Al mismo tiempo, ese discurso instruccional se inserta en una lógica de regulación definida por los postulados que el normalismo logró instaurar y consolidar como el marco normativo de la educación media desde finales del siglo XIX. En palabras de Dussel, “la regulación de la entrada y salida de los colegios, los recreos, la disciplina, la organización en el aula, han sido elementos que el colegio secundario fue tomado de la cultura normalista, y no de los púlpitos universitarios”.<sup>168</sup>

De la comparación y análisis de los reglamentos para colegios nacionales y escuelas normales anteriores al que entra en vigencia con el Plan Rothe, se destaca

---

<sup>165</sup> Discurso del Ministro de Iriondo en la Asamblea inaugural del congreso del Profesorado de Enseñanza Media y Especial, en el Teatro Nacional de Comedia, el 19 de mayo. En Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. Año III N° 12, 7 de abril-27 de julio de 1940. p. 1211.

<sup>166</sup> Saldarriaga Vélez, Oscar, “Del amor pedagógico y otros demonios”, en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comp.) **Educación: figuras y efectos del amor**, Buenos Aires, Del Estante Editorial, 2006. pp. 45-62.

<sup>167</sup> En los considerandos del decreto 88584 se señala, en alusión a las pruebas de capacidad, que “una prueba de esta naturaleza permitirá apreciar el resultado formativo al que debe tender la educación de la adolescencia, y no la mera información adquirida por el alumno, siempre incompleta y fragmentaria”. Decreto N° 88584, op. cit. p. 101.

<sup>168</sup> Dussel, Inés, “Curriculum,...” op. cit., p.57.

como elemento común, la separación absoluta entre el mundo escolar y el mundo juvenil que establecen los reglamentos. En ellos se prohíbe a los alumnos *“llevar al colegio libros o papeles que no tengan relación con sus estudios”*<sup>169</sup>. Todo aquello que no pertenece al mundo escolar actúa como elemento disruptivo y conflictivo, síntoma de desorden y rebeldía. En el mismo tono y en orden a disuadir a los alumnos que tuviesen intención de traspasar las barreras que separaban ambos discursos, se establecían una serie de acciones disciplinarias que suspendía el estatuto de alumno de aquellos que se hicieran merecedoras de alguna de ellas. Estas sanciones iban desde la suspensión por algunos días, a la “expulsión inmediata por un año o más según su gravedad incluso la expulsión definitiva de todos los establecimientos educacionales del país”<sup>170</sup>. La pervivencia de esta norma en la década de 1940, se contrapone con aquellos principios de Mantovani en el sentido de no disociar el mundo juvenil de la escuela.

La separación de los discursos es también regulada de manera taxativa. No solo entre alumnos y profesores, sino también entre éstos y las autoridades escolares. En el primer caso, la prohibición de tomar la palabra o abandonar la clase por parte del alumno sin autorización del profesor, que se puede leer en el Reglamento para Colegios Nacionales de 1909, se morigeró en las décadas siguientes al menos en el papel, pero todavía en la década de 1940 continúa expresamente prohibido en los reglamentos abandonar la clase sin autorización del profesor. La clasificación de los discursos de los sujetos que participan de la vida escolar es muy fuerte, a punto tal que “los rectores o directores, al igual que los profesores y el personal administrativo jerarquizado del establecimiento, no atenderán bajo ningún concepto, representaciones colectivas de los alumnos, ni por sí ni por los llamados centros o entidades estudiantiles”<sup>171</sup>.

Hay, al mismo tiempo, una extensión de la vigilancia escolar a los aspectos que hacen al comportamiento de su matrícula fuera del establecimiento. Si bien la responsabilidad de velar por el buen comportamiento de sus alumnos tanto dentro como fuera de colegio, derivada de “la facultad conferida al rector para conducir a sus

---

<sup>169</sup> Esta disposición se repite en los cuatro reglamentos comparados. Desde 1905, tanto en los reglamentos para colegios nacionales y liceos, como en los de escuelas normales, hasta 1943, con la sanción del reglamento general, se reitera prácticamente en los mismo términos.

<sup>170</sup> Reglamento General para los establecimientos de enseñanza del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Decreto 150073 del 17 de mayo de 1943. Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. Año VI, N° 39, Mayo 1943. p. 512.

<sup>171</sup> Reglamento General, op. Cit. 194. Art. 173. p. 509.

alumnos por el camino del honor y del deber”<sup>172</sup> expresada en los reglamentos de principios de siglo XX ya no se enuncia en esos términos, puede reconocerse el mismo espíritu en las causas de expulsión definitiva de los establecimientos, entre las que figura la “notoria mala conducta observada por el alumno dentro y fuera del establecimiento”, además de “todas las que el Consejo de Profesores considere tales”<sup>173</sup>. Se mantiene asimismo la obligación de este último cuerpo, que ya figura en los reglamentos de la década de 1920, que señala que “el alumno, antes de ser juzgado, deberá ser oído”<sup>174</sup>. Así, el reglamento de 1943 sancionado a instancias del ministro Rothe, ratifica la vigencia de un discurso regulador que acompaña al nivel casi desde sus orígenes.

El discurso meritocrático que otorga cierta opacidad al carácter constitutivamente selectivo y elitista del nivel medio desde sus inicios<sup>175</sup>, sitúa en los sujetos la responsabilidad a la hora de determinar su permanencia en el nivel. En ese sentido se pronunciaba el Ministro de Justicia e Instrucción Pública al ser interpelado por el Congreso del Profesorado de Enseñanza Media y Especial sobre la cuestión promovida por la insuficiencia de establecimientos para los jóvenes que aspiran a cursar estudios en la enseñanza media:

“El Estado debe organizar gratuitamente la enseñanza media, especial y superior, pues con ello acrece el nivel de las actividades morales, científicas y económicas, crea un estado de cultura, que es el objetivo de toda nación, conforme a los fines mismos de su existencia. Pero, sin duda, el esfuerzo enorme del Estado para sostener y fomentar la

---

<sup>172</sup> Reglamento para los Colegios Nacionales, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1909. Art 122. p. 41.

<sup>173</sup> Reglamento para los Colegios Nacionales y Liceos de Señoritas, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1936. p.48. El Reglamento General de 1943 señala desde una redacción muy parecida las causas de expulsión “inmoralidad grave, faltas reiteradas y graves de respeto a profesores o autoridades de la casa, como así mismo una notoria mala conducta observada por el alumno dentro o fuera del establecimiento”. Reglamento General, op. cit. 1943, p. 512.

<sup>174</sup> Reglamento para los Colegios Nacionales y Liceos de Señoritas, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1925. p. 47.

<sup>175</sup> El pronunciamiento de la Asamblea Inaugural del Congreso del Profesorado de Enseñanza Media y Especial de mayo de 1940 marca este rumbo: “este es sin duda, el concepto democrático de la enseñanza media y universitaria: que nadie pueda ser privado de llegar a donde sus méritos le deparan un destino; que las puestas estén de par en par abiertas para quienes tienen aptitudes y los talentos no necesiten vencer privilegios, ni solicitar favores. Para que este régimen sea una verdad, el conocimiento no debe estar limitado por prejuicios, ni se ha de consentir el vilipendio de aquellos que se apartan de las opiniones importantes. Discurso del Ministro de Iriondo en la Asamblea inaugural del congreso del Profesorado de Enseñanza Media y Especial, en el Teatro Nacional de Comedia, el 19 de mayo. En Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. Año III N° 12, 7 de abril-27 de julio de 1940. p. 1211. Conceptos del Sr. Ministro de Justicia e Instrucción Pública s En Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. Año III N° 11. 1 de enero -6 de abril de 1940 p. 1213.

instrucción media y superior debe ser para responder a las aspiraciones de los que tienen capacidades y no para los que faltos de aptitudes o de energías indispensables para emprender estudios, reclamen el mismo derecho”<sup>176</sup>.

Esta fragilidad era consustancial al estatuto de “alumno”. En los capítulos destinados a enumerar sus obligaciones y deberes, los reglamentos señalan que pueden ser “regulares o libres”. Fuera de esa distinción, todos son “alumnos” desde una categoría normativa más que pedagógica, sin distinción alguna porque se entiende que aquel que no compone con el formato, termina no formando parte.

Al mismo tiempo, la no obligatoriedad de la escuela media situaba a los estudiantes en un plano de privilegio, un grupo que gracias a su pertenencia cultural, de clase o sus “aptitudes personales”, podía acceder, trascurrir y, en el mejor de los casos, finalizar ese tramo de formación. Este privilegio se validaba en el sentido del texto que transmitía “el bachillerato humanista”, como texto privilegiante. Finalmente, del análisis de los reglamentos para colegios nacionales y liceos y para escuelas normales antes y después de la puesta en marcha del Plan Rothe, no se desprenden diferencias sustanciales en cuanto al tratamiento que hacen desde el punto de vista disciplinar, lo que podría contribuir a la vigencia del alumno del bachillerato preparatorio para la universidad de fines del siglo XIX como perfil deseado para el nivel. Esto tiene implicancias directas en las características que adquiere su expansión.

En este apartado se ha intentado demostrar que, a pesar de la fuerza que cobra el discurso espiritualista en las décadas previas al período de la reforma y que plantea un descentramiento de los contenidos para pensar en el adolescente como sujeto de aprendizaje, lo que hubiera abierto la posibilidad a cierta flexibilidad en el enmarcamiento del discurso pedagógico y un espacio de mayor control y por tanto de decisión en el proceso de aprendizaje a los alumnos<sup>177</sup>, no logra imponerse en el discurso de la propuesta del Plan Rothe. En este sentido, la reforma no sería tributaria del legado del que apenas tres años antes de su publicación fuera Inspector General

---

<sup>176</sup> Discurso del Ministro de Iriondo op. cit. p. 748.

<sup>177</sup> Bernstein señala igualmente, que este mayor control sobre los aprendizajes que genera un enmarcamiento débil del contexto de la práctica pedagógica, es siempre “aparente”. Bernstein. *Pedagogía...*, op. cit. 1998. p. 48.

de Enseñanza, Juan Mantovani<sup>178</sup>. Si confirma la idea del pedagogo respecto a la identificación entre currículo humanista y formación integral, sin embargo, no había ya tanto lugar para “facilitar contactos culturales que favorezcan formas de imaginar, experimentar, actuar y simbolizar el mundo”<sup>179</sup> sino más bien se trataba de sostener el reconocimiento del currículo humanista como “signo de distinción cultural”<sup>180</sup>, introduciendo quizás algunos cambios en lo que refiere a las reglas del orden discursivo (selección, secuenciación, ritmo y criterios de conocimiento), no así en las reglas de orden social “y las previsiones en materia de conducta, carácter y “buenas maneras”<sup>181</sup>.

---

178 Esta cuestión es tanto más llamativa cuanto que durante su gestión al frente de la Inspección, se han rastreado documentos, como el ya citado proyecto de reforma de 1934, que buscan redirigir la tarea de autoridades y docentes, a través de la orientación pedagógica del inspector, hacia la comprensión de la enseñanza media “en su doble aspecto de sistemático-instructiva y cultural formativa”, que tiene como fin la formación de la personalidad juvenil, a partir de una serie de pautas en las que se demanda a los profesores y rectores “mantener y fomentar un ambiente moral sano y de fecundas inquietudes morales y espirituales”, en el que “el profesor de segunda enseñanza no ejerce una acción de tránsito [...] sino de permanencia espiritual, a través de fecundos influjos orientadores e incitaciones sugestivas, que deben perdurar en el alma juvenil de sus discípulos”. En Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, Instrucciones sobre la labora educadora y cultural en los establecimientos de enseñanza. Circular N° 16, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, mayo de 1932. p. 3

<sup>179</sup> Cao, Claudia, Gagliano, Rafael. (2006) “Habitando contornos poderosos: adolescencia, cultura y pedagogía social en los textos de Juan Mantovani”. En Biagini, Hugo, (comp.) **El pensamiento alternativo en la argentina del siglo XX: obrerismo y justicia social (1930-1960)**, Buenos Aires, Biblos. 2006. p. 493.

<sup>180</sup> “Este patrón cultural fue efectivo porque logró articular las expectativas y estrategias político-culturales de diversos grupos. Por un lado, logró convertirse en el “sentido común” de buena parte de los inspectores, profesores y maestros normalistas que lo impulsaron y defendieron en las varias ocasiones en que se lo cuestionó. (...) Por otro, también hay que remarcar la acción de algunas fracciones de las clases dominantes a principios de siglo, que fueron negociando exitosamente los cambios en los cánones, las inclusiones y las exclusiones, de manera de subordinar a los viejos representantes de la elite letrada y también a las impugnaciones más democráticas que se iban abriendo espacio en otros sectores de la cultura”. Dussel, Curriculum... op. cit., p.33.

<sup>181</sup> Bernstein, op. cit. 1998. p.45.

#### **CAPÍTULO 4. DE LA CENTRALIZACIÓN BUROCRÁTICA A LAS PARTICULARIDADES DEL CASO: LA INSPECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA SECUNDARIA, NORMAL Y ESPECIAL Y SUS AGENTES**

En el capítulo anterior se argumentó en favor de la hipótesis que entiende el Plan Rothe como un momento de clausura coyuntural del debate en torno al carácter e identidad de la enseñanza media al introducir en la normativa, luego de años de reformas inconclusas y otras tantas que nunca trascendieron su carácter de proyecto, un ciclo básico común al bachillerato y al magisterio que la sitúa como continuidad de la enseñanza primaria y a la vez la define como un tramo de formación propio de la adolescencia. En tanto discurso pedagógico, el Plan se comprende como resultado de aquel proceso de ajustes recurrentes y construcción de posibles respuestas a algunas características del nivel, reconocidas y enunciadas como problemas a resolver por los contemporáneos, en el contexto de creciente importancia que la dirigencia otorgó a su crecimiento desde inicios de la década de 1930<sup>182</sup>.

En un momento histórico en el cual no se había conformado aún un campo pedagógico académico<sup>183</sup>, el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública circunscribió y monopolizó las definiciones acerca de lo que debía entenderse por educación media. Y la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial fue el organismo encargado de darle contenido normativo. Ello se logró tras un proceso de reorganización y centralización creciente de las funciones pedagógicas y administrativas en manos de los funcionarios de la Inspección, en detrimento de los rectores y directivos de los establecimientos. Este recorrido culminará durante el primer gobierno peronista con la organización del Ministerio de Educación y la concreción de la estructura de la Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior<sup>184</sup> que, más allá de figurar en la reglamentación y en las intenciones de distintos ministros, nunca se había materializado. La Inspección General de Enseñanza quedará entonces bajo sus órdenes.

La expansión del nivel se acompaña de una mayor asignación de recursos económicos y de una mayor fiscalización de las instituciones de segunda enseñanza. En esto último cobra enorme importancia el accionar del cuerpo de inspectores, en

---

<sup>182</sup> Tedesco, op cit.

<sup>183</sup> Suasnábar, Claudio, **Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)**, Buenos Aires, Manantial, 2004.

<sup>184</sup> Cammarota, Adrián, El Ministerio de Educación durante el peronismo: ideología, centralización, burocratización y racionalización administrativa (1949-1955). *Rev. hist. edu. latinoam.* Vol. 15. Año 2010, pp. 63 – 92.

una doble dimensión: como productores del discurso pedagógico y como agentes encargados de velar por su implementación y cumplimiento. Ambos aspectos resultarán en una organización de tareas que permitirá identificar al interior de la Inspección General, un grupo de inspectores más dedicado a las visitas regulares y fiscalización de establecimientos y otro más pequeño convocado regularmente para desempeñar tareas de índole curricular.

El proceso de elaboración e implementación del Plan Rothe representa uno de los últimos, sino el último momento de cambio curricular, en el cual los inspectores tienen fuerte injerencia en la definición del currículo. El doble proceso de centralización burocrática y reorganización del Ministerio de Educación durante el primer peronismo y la configuración de un campo pedagógico académico a posteriori, provocarán la delegación de la función de producción del “discurso pedagógico”, en otros actores de la burocracia estatal, separados de la función de inspección.

Este capítulo propone reconstruir ese momento particular de la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, durante el cual se elabora e implementa el Plan Rothe, para lo cual se propone: 1) repasar las condiciones de conformación del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y de la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, como organismo centralizado de definición política para el nivel medio; 2) describir las características del cuerpo de inspectores que se consolida durante la década de 1930 y principios de 1940 desde las dimensiones de antigüedad, titulación, criterios de reclutamiento y definición de funciones; 3) caracterizar la relación del cuerpo de inspectores con los establecimientos, sus autoridades y la enseñanza en el contexto de implementación del Plan Rothe.

#### **4.1 Ministerio de Justicia e Instrucción Pública: contexto burocrático y normativo.**

La estructura burocrática del Estado argentino sienta sus bases jurídicas en la Constitución Nacional de 1853, que disponía en ocho el número de ministerios a crear para la administración del país<sup>185</sup>. Si bien el orden federal establecía una estructura

---

<sup>185</sup> Constitución Nacional de 1853, Sección Segunda, cap. 3, art. 87. “Ocho ministros secretarios tendrán a su cargo el despacho de los negocios de la Nación y refrendarán y legalizarán los actos del presidente por medio de firma sin cuyo requisito carecen de eficacia. Una ley especial deslindará los ramos del respectivo despacho de los ministros”.

descentralizada gracias a la cual las provincias mantendrían para sí prerrogativas sobre esferas importantes del gobierno al interior de sus límites, el proceso histórico determinó, en el caso del gobierno de la educación y también de otros ámbitos<sup>186</sup>, que con relativa velocidad, en el transcurso de las primeras décadas de organización del Estado, aquel federalismo quedara supeditado a las urgencias materiales provinciales y al ritmo con el cual se pretendía que la letra de la ley se hiciera tangible<sup>187</sup>.

Este proceso requería entonces de ese entramado mediador que “gestionara el camino hacia el progreso”, a fin de que el liberalismo se constituyera en el ideario común de todos los habitantes del territorio, sobre todo de los aún por venir de la mano de las políticas inmigratorias<sup>188</sup>.

Para el caso del gobierno y administración de la educación, la Ley 80 de 1856 establecía la creación del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, cada una de estas ramas organizada en tres departamentos<sup>189</sup>. A diferencia del gobierno,

---

<sup>186</sup> Señala Gorostegui de Torres que “las primeras medidas que alterarían el equilibrio político refrendado por la constitución al adoptar el sistema federal se vinculan con la instalación de organismos de dimensión nacional y con las facultades que por medio de ellos se fue arrogando la nación. Los ejemplos más ilustrativos en este sentido surgen del examen de la creación y funcionamiento de la Justicia Federal y el Ejército Nacional”. Gorostegui de Torres, Haydeé, **La organización nacional**, Buenos Aires, Paidós, 1992. pp. 86-87.

<sup>187</sup> La afirmación de la autora citada precedentemente va en ese sentido, al plantear que “la instalación de una autoridad que a todos comprendía aunque estuviese por encima de los intereses particulares de los estados, no hacía más que confirmar el hecho de que el ejercicio del poder real estaba en las provincias que lo delegaban por propia decisión. Los episodios de la cuestión capital no son más que una ratificación de la autonomía y los derechos de las partes frente al nuevo elemento aglutinante. Pero la historia del proceso posterior revela una distorsión de este principio, definible como federalista, en beneficio de una progresiva centralización y traspaso de poderes a manos del Estado nacional, proceso del que ni siquiera escaparía Buenos Aires pese a su aparente liderazgo después de la batalla de Pavón”. Ibid., p. 86. Svampa, por su parte, señala que “en la Argentina, el momento de la fundación del Estado nacional encuentra su fase de consolidación en 1880. La empresa dio continuidad a ciertos aspectos enunciados por la Constitución de 1853, e ignoró otros; rechazó, por ejemplo, las demandas de federalismo que los últimos caudillos exigían para dar real acabamiento al orden constitucional nacido luego de Caseros. Por otro lado, dio cumplimiento a una de las máximas premisas explicitadas en la Ley Fundamental: la necesidad de acoger a los inmigrantes, ciudadanos invisibles a quienes ella estaba dirigida”. Svampa, **El dilema argentino: civilización o barbarie**, Buenos Aires: Taurus, 2010. p. 46.

<sup>188</sup> A propósito de la dicotomía “civilización o barbarie”, analizada por Svampa desde su carnadura en distintas tradiciones políticas a lo largo de la historia argentina, señala para este período que “Toda clase social que gobierna sin garantes metasociales requiere legitimar su poder, y la fórmula más usada para ello ha sido la de arrogarse la gestión del progreso en nombre de ciertos valores de Civilización cuyo monopolio ella detentaría. Obviamente aquella ideología de legitimación que se esgrimirá como fundamento del poder debe imponer una creencia, si no compartida por todos, al menos expandida en gran parte del cuerpo social. Tal era la creencia en el progreso, y su encarnación conflictiva en la realidad social argentina era el dilema expuesto por Sarmiento”. Svampa, op. cit., p. 65.

<sup>189</sup> Entre las funciones relativas al Departamento de Instrucción Pública, la ley menciona: “18 Todo lo conducente a promover y dirigir la instrucción y educación pública de la Confederación. — 19 La inspección sobre todos los establecimientos nacionales de educación.— 20. Todo lo concerniente á Universidades en la República y á escuelas primarias, y otros establecimientos secundarios de educación en los territorios federales.— 21. Estimular á los gobiernos de provincia para la fundación de escuelas primarias en ellas, y la difusión de la enseñanza, conforme al artículo 5° de la Constitución.— 22. Lo relativo á fundación, dirección y economía de los Colegios Nacionales.— 23. La correspondencia con las Universidades, Colegios y todo establecimiento literario de la Nación, y los de los territorios federales, y con todas las autoridades de la Confederación, en lo relativo á estos ramos.— 24. Decretar los gastos

sostenimiento y administración de la educación primaria, donde a las prerrogativas reservadas a las provincias en el artículo 5° de la Constitución Nacional se superponía lo establecido en el artículo 67 inciso 16<sup>190</sup>, según el cual el Estado nacional tenía la potestad de sancionar los planes de estudio no solo universitarios sino también para la instrucción general, y aún más tras la sanción de la Ley de Subvenciones, a partir de la cual la injerencia de la Nación sobre las jurisdicciones provinciales se hace muy fuerte en la medida en que se constituye un ámbito de inspección en los establecimientos provinciales<sup>191</sup>, la educación secundaria quedó desde el primer momento bajo la órbita nacional<sup>192</sup>.

La Ley 3727 de 1898, establece la estructura del Ministerio vigente al momento de la reforma de 1942, que pasa a denominarse el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Sus atribuciones en lo concerniente a la instrucción<sup>193</sup> eran:

“...promover a la cultura general científica, literaria y artística de la Nación y en particular: ...9° Todo lo relativo al fomento de la instrucción, educación, cultura de la Nación y de las Provincias en todas sus manifestaciones y jerarquías, 10. Instrucción primaria y educación común en la Capital Territorios y Provincias con arreglo a las leyes, 11. Régimen, desarrollo y mejora de la instrucción general ó secundaria de la República; 12. Régimen de la enseñanza normal é institutos docentes diversos; 13. Universidades; 14. Enseñanza especial y sus institutos; 15. Observatorios; 17. Bibliotecas; 18. Archivo general de la Nación; 19.

---

concernientes á los objetos de su ramo, formar su respectivo presupuesto, y comunicarlo al de Hacienda para la formación del general.— 25. El nombramiento de los empleados de estos ramos y lo relativo a su retiro y jubilación. —26. Los reglamentos, decretos, proyectos de ley y mensajes del Presidente de la Confederación, relativos á este artículo; y la sancion y promulgacion, ó la devolucion de las leyes que á él se refieran.”

<sup>190</sup> Como una de las atribuciones del Congreso se establece: “Proveer lo conducente a la prosperidad del país, al adelanto y bienestar de todas las provincias, y al progreso de la ilustración, dictando planes de instrucción general y universitaria, y promoviendo la industria, la inmigración, la construcción de ferrocarriles y canales navegables, la colonización de tierras de propiedad nacional, la introducción y establecimiento de nuevas industrias, la importación de capitales extranjeros y la exploración de los ríos interiores, por leyes protectoras de estos fines y por concesiones temporales de privilegios y recompensas de estímulo.” Constitución Nacional, 1853.

<sup>191</sup> “El fortalecimiento de las atribuciones del nivel nacional estuvo asociado desde su origen con la rendición de cuentas sobre el destino de los fondos que la Nación transfería a las provincias. La expansión del cuerpo burocrático nacional hacia los sistemas educativos provinciales se apoyó primeramente en el respaldo financiero que las provincias requerían para el sostenimiento de la instrucción primaria”. Legarraide, Martín, *La formación op. cit.* pp. 56-57.

<sup>192</sup> “La concentración fue lenta y no estuvo exenta de conflictos; las provincias –algunas en mayor medida que otras- resistieron el avance del poder central, aunque el retraso en advertirlo les sería fatal ya que para entonces se habían montado los mecanismos necesarios para neutralizar todo intento de conservar la vieja autonomía. Gorostegui de Torres, *op. cit.*, p. 86.

<sup>193</sup> Ley 3727, artículo 11.

Fomento de las bellas artes por medio de escuelas en el país o en el extranjero; subvenciones y recompensas.”

El Ministerio se fue entonces configurando y complejizando en estructura a la par del nivel y del sistema educativo desde un entramado burocrático donde las decisiones no fueron siempre en un sentido unívoco, sobre todo a partir de ese doble comando que significó la aparición, de la mano de la Ley 1420 de Educación Común, del Consejo Nacional de Educación<sup>194</sup>, cuerpo colegiado que, si bien dependía del Ministerio, tenía amplias funciones en lo que hace al gobierno del nivel primario, y superponía, a las funciones de la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, algunas prerrogativas en lo que hace a la inspección y fiscalización de las escuelas normales y a la titulación de los maestros. Fue sobre todo en torno esto último donde se hacía visible esta cuestión, teniendo en cuenta que quien controlara la definición del currículo de las escuelas normales, intervenía sobre la formación de los maestros e incidía sobre la enseñanza primaria<sup>195</sup>. Dentro del mismo órgano de regulación y control que era el Ministerio, distintos sectores pugnaban por

---

<sup>194</sup> El Consejo Nacional de Educación se crea por decreto bajo dependencia del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública en 1881. En 1884, el capítulo VI de la Ley 1420 establece que el Consejo Nacional de Educación, “que funcionará en la capital de la república, y aunque sus miembros sean designados directamente por el Poder Ejecutivo, se encuentra bajo la dependencia del Ministerio de Instrucción Pública”. Ley de Educación Común, artículo 52.

<sup>195</sup> Es ilustrativo en este sentido el debate que se instala entre el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, a través de las Memorias Ministeriales, y el Monitor de la Educación Común, órgano de difusión del Consejo Nacional de Educación. Por ejemplo, a raíz de las apreciaciones del Ministro Antonio Bermejo en las Memorias del año 1897, el Monitor publica: “El señor ministro juzga que todas las escuelas normales deberían volver a depender del ministerio de instrucción primaria, derogándose por el honorable congreso, el artículo 75 de la ley de educación común que colocó las de la capital bajo la vigilancia del consejo nacional, en cuanto a su régimen interno, disciplina, administración e higiene. [...] Lo hemos manifestado no hace mucho tiempo previendo el espíritu que domina ya en el gobierno de la nación. Creemos, no obstante, que todas las escuelas de la república debieran depender del consejo nacional de educación que es la autoridad llamada a utilizar los servicios de los alumnos que reciben en esos establecimientos los diplomas de maestros o profesores normales. Pero al mismo tiempo hemos dicho: todas o ninguna, pues así conviene a los intereses públicos. No participamos, sin embargo, de la opinión del ilustrado señor ministro de la instrucción pública cuando dice: que el cuerpo de inspectores del consejo nacional, creado para la enseñanza primaria, no puede ocuparse especialmente de las escuelas normales aludidas. Es verdad, como lo dice el señor ministro, que el trabajo de ambas inspecciones difiere mucho y es indispensable una inspección especial que tenga bajo su exclusiva y única dependencia todas las escuelas normales de la república. Pero ¿Por qué es así? Porque se ha querido hacer de una función completamente idéntica, dos muy distintas. Porque la inspección de las escuelas normales no ha existido como tal. Porque los directores de esos establecimientos han estado excluidos del deber de presentar sus clases funcionando ante los inspectores. Porque estos no han visto las escuelas sino como los jueces penetran al domicilio de los habitantes de la República para esclarecer ciertos hechos denunciados a las autoridades o por la prensa, sobre desinteligenias entre los profesores u otras faltas cuya enumeración resulta innecesaria. El medio de tener buenos maestros y buenos inspectores capaces y asiduos al cumplimiento de sus deberes sería la reunión, bajo una sola autoridad, de las escuelas normales y las escuelas primarias de toda la república.” El Monitor de la Educación Común, pág. 146. Año XVII – 28 de febrero de 1897 – N° 284. Publicación del Consejo Nacional de Educación, en relación a la memoria presentada por el ministro de Instrucción Pública, Antonio Bermejo.

tener la dirección de la enseñanza en este ámbito, lo que significaría también introducir marcos ideológicos particulares<sup>196</sup>.

#### 4.2 Inspección General de Enseñanza: estructura, funciones, ámbitos de intervención

Al calor de las primeras fundaciones, en 1865 se crea la Inspección de Colegios Nacionales, designándose como Inspector a José María Torres<sup>197</sup>, quien fuera más tarde director de la Escuela Normal de Paraná. Al mismo tiempo se constituyó una comisión para la elaboración del plan de instrucción general y universitaria, de acuerdo a lo establecido en el artículo 67 inc. 16) de la Constitución<sup>198</sup>. En la memoria presentada por el presidente Avellaneda al Congreso de la Nación en 1869, señala que “el Presupuesto contenía por vez primera, la dotación para un Inspector de Colegios Nacionales”<sup>199</sup>.

En 1892, se sanciona el Reglamento Orgánico para la Inspección de Enseñanza Secundaria y Normal, que nace dependiendo de una Dirección de Enseñanza Secundaria y Normal, que no había sido aún creada y que se hará realidad medio siglo más tarde. Hasta ese momento, la inspección de los establecimientos era encomendada a los escasísimos funcionarios del Ministerio y a rectores reconocidos por su trayectoria, en carácter de “comisionados” para realizar visitas de inspección en un tiempo y en establecimientos determinados, por decreto del Poder Ejecutivo Nacional.<sup>200</sup> El proceso hacia la formación de un cuerpo de inspectores que permitiese

---

<sup>196</sup> Dussel, Currículum... op. cit.

<sup>197</sup> Puiggrós señala a Torres como un español liberal acérrimo, conservador, que impuso en ciertos criterios de orden y autoridad a la formación de los maestros de entonces, logrando introducir, más allá de la pedagogía kraussiana, criterios positivistas en el normalismo. Puiggrós, Adriana, **¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente**. Buenos Aires, Galerna, 2006. p. 95.

<sup>198</sup> Como una de las atribuciones del Congreso se establece: “Proveer lo conducente a la prosperidad del país, al adelanto y bienestar de todas las provincias, y al progreso de la ilustración, dictando planes de instrucción general y universitaria, y promoviendo la industria, la inmigración, la construcción de ferrocarriles y canales navegables, la colonización de tierras de propiedad nacional, la introducción y establecimiento de nuevas industrias, la importación de capitales extranjeros y la exploración de los ríos interiores, por leyes protectoras de estos fines y por concesiones temporales de privilegios y recompensas de estímulo.” Constitución Nacional 1853.

<sup>199</sup> Discursos Tomo 8. Avellaneda, [en línea] [www.sajj.gob.ar/.../avellaneda...escritos-discursos.../avellaneda-nicolas\\_escritos-discursos...](http://www.sajj.gob.ar/.../avellaneda...escritos-discursos.../avellaneda-nicolas_escritos-discursos...) p. 185.

<sup>200</sup> Un ejemplo surge del decreto del 24 de noviembre de 1891, donde “...careciendo la Inspección de Colegios Nacionales y Escuelas Normales del personal técnico necesario para realizar esa visita durante el mes destinado a la rendición de exámenes...”, se designan a Eduardo de la Barra, funcionario del Ministerio y Santiago Fitz – Simon, rector del colegio Nacional de Corrientes, a fin de realizar visitas de inspección a varios colegios Nacionales de las provincias. En Memorias de Instrucción, 1892, pp. 1218-1219.

al estado nacional cumplir con las funciones de inspección y control de la totalidad de los establecimientos del nivel fue lento y, sobre todo en los inicios, la falta de los cargos necesarios según la cantidad de establecimientos a inspeccionar y las distancias a recorrer, se resolvió a través de la figura de los rectores y directores de colegios nacionales y escuelas normales, quienes, además de presentar un informe anual sobre la marcha de la institución que dirigían, también se daban ciertas licencias, con la venia tácita del Ministerio en algunas oportunidades, como para modificar la normativa nacional en orden a dar respuesta a las particularidades locales<sup>201</sup>. Desde esos momentos iniciales donde se van delineando sus competencias específicas, fue característico de la Inspección General de Enseñanza del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública el carácter centralizador como principio para llevar adelante la tarea de fiscalización de los establecimientos bajo su dependencia<sup>202</sup>.

Podría leerse como parte de la resistencia a este proceso de creciente control y reorganización de prerrogativas entre la Inspección y las autoridades de los colegios, el incidente que protagonizara en 1892 el Inspector General, hasta hacía menos de un año también rector del Colegio Nacional de Corrientes, Santiago Fitz-Simon, cuando, frente a la desobediencia ante las medidas disciplinarias tomadas por él en oportunidad de intervenir ante el presunto desgobierno en que se encontraba el Colegio Nacional de Buenos Aires, y en el marco de una nueva visita:

“...en cumplimiento de mi deber de Inspector General fui hoy al Colegio Nacional (Casa Central) a las 11 y 15 a.m. No encontré allí ni al Rector, ni al Vice-Rector, ni al Secretario, ni al pro-secretario. En este momento el Establecimiento se hallaba á cargo del jefe de los celadores, persona joven, sin la suficiente representación. Al toque de la campana, después del primer recreo, los alumnos se congregaron en el claustro principal, y como en ese recinto se produjera un gran desorden, me acerqué para averiguar la causa. En el acto fui sorprendido por una tremenda gritería, por una silbatina, y por voces de *afuera, afueraa ese gringo*. Al momento fui a avisar al Rector, a quien encontré rodeado por varios

---

<sup>201</sup> Schoo, Susana, “Los colegios nacionales en el período fundacional del sistema educativo argentino: incidencias y variaciones locales (1863-1888). En Historia de la educación – anuario versión [on line] issn 2313-9277.

<sup>202</sup> También en el decreto ministerial del 13 de noviembre de 1922, se establece que “La dirección didáctica y disciplinaria de los establecimientos que dependen directamente del Ministerio de Instrucción Pública, estará a cargo de la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial.

profesores, que en el colegio a su cargo me había sucedido lo que en toda mi larga vida profesional jamás me había pasado antes.”<sup>203</sup>

Lo cierto es que el Reglamento de la Inspección General de la Enseñanza Secundaria y Normal de 1892 no deja lugar para la interpretación y establece la subordinación de rectores de colegios nacionales y escuelas normales, así como el personal docente de los establecimientos, a la autoridad del Inspector General, como único representante oficial de la Inspección ante el gobierno.<sup>204</sup>

Durante la década de 1930, el ritmo de crecimiento de la matrícula del nivel primario se estanca tras alcanzar una cobertura de dos tercios sobre el total de población en edad escolar y crece el ritmo de matriculación en los establecimientos del nivel medio. La participación del sector privado también se incrementa, en buena medida a través de la intervención de la Iglesia en la oferta de enseñanza para la formación en el magisterio<sup>205</sup>. Este viraje pone el foco del Estado en este segmento de la enseñanza no solo a través de la formulación de normativa sino también en la definición de los recursos destinados a su sostenimiento y expansión, buena parte de los cuales están representados por los salarios docentes. La redistribución de los ingresos al interior de la cartera educativa reflejada en las leyes de presupuesto debatidas anualmente en el Congreso, supone una disputa al interior de la burocracia educativa en orden a sostener sus partidas y personal. En este contexto, la gestión del Ministro Jorge Coll impulsa, a fines de la década, una serie de medidas tendientes a lograr una creciente centralización y control de las funciones de gobierno del sistema educativo, muchas de las cuales no se hacen realidad, pero se pueden rastrear en el proyecto de Ley de Instrucción Pública de 1939 citado en el capítulo anterior<sup>206</sup>.

Pasado el primer tercio del siglo XX se identifican dos ámbitos de inspección para los establecimientos de nivel medio nacionales: la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, cuyas funciones y áreas de incumbencia eran establecidas por un decreto del 13 de noviembre de 1922, para establecimientos oficiales, y la Inspección Técnica de Enseñanza Incorporada para los establecimientos privados, reglamentada por un decreto del 31 de marzo de 1937. En 1938, el ministro

---

<sup>203</sup> Nota de la Inspección, pidiendo la separación del doctor Orma por los motivos que indica – Decreto del Ministro. Memorias del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública de la Nación. 1892. p. 1290. Este episodio concluirá con la fundación, por parte del rector Orma y de numerosos profesores del Colegio Nacional Buenos Aires, del Instituto Libre de Segunda Enseñanza, con el patrocinio de la Universidad.

<sup>204</sup> Reglamento de la Inspección General de la Enseñanza Secundaria y Normal. Memorias del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública. 1892. pp. 1232-1238.

<sup>205</sup> Tedesco, op. cit.

<sup>206</sup> Ibid. pp. 232-233.

Coll unifica la inspección de los establecimientos dependientes de la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, y de la Enseñanza Incorporada, dado que “el colegio oficial y el instituto incorporado están obligados a funcionar en la más absoluta identidad de propósitos, tanto en la técnica de sus procedimientos didácticos como en el espíritu formativo de los jóvenes que frecuentan sus aulas”<sup>207</sup>. La convicción manifestada en el decreto que aprueba esta unificación era que

“para que tal unidad de acción se opere en forma amplia sin entorpecimientos, es indispensable que la dirección técnica general encaminada a imponerla y mantenerla inalterablemente, tenga idéntica característica de unidad, cuyo logro no es posible mientras dos jefaturas de orientación y de fiscalización actúen separadamente con superintendencia delimitada y con un cuerpo de funcionarios técnicos carentes de habilitación para actuar sin distinguos, cuando las circunstancias lo requieran, en cualquier tipo de establecimientos”<sup>208</sup>.

El Reglamento Orgánico de 1938,<sup>209</sup> establecía como funciones de la Inspección General de Enseñanza “... la dirección didáctica y disciplinaria de los establecimientos de enseñanza secundaria, normal y especial, oficiales e incorporados, dependientes del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública”<sup>210</sup>.

Sus competencias eran amplias y abarcaban la vigilancia del estricto cumplimiento de la normativa por parte de los establecimientos, la proyección de reglamentación tendiente al “más amplio desarrollo y perfeccionamiento de la enseñanza”, hasta la adquisición del mobiliario y equipamiento escolar y confección del registro de aspirantes a cargos docentes, así como la organización del “fichero profesional de Inspectores, Rectores, Directores y demás personal docente y administrativo”.<sup>211</sup>

---

<sup>207</sup> Decreto N° 118 unificando las Inspecciones Generales de Enseñanza. En: Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, Año I, N° 1, 20 de febrero – 1° de abril de 1938. pp. 17-18.

<sup>208</sup> Decreto N° 118 op. cit., p. 17.

<sup>209</sup> Decreto N° 8715 del 3 de agosto de 1938, aprobando el Reglamento Orgánico de la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial. En Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, Año I, N° 3, 2 de junio – 10 de agosto de 1938. pp. 62-63.

<sup>210</sup> Ibid p. 63.

<sup>211</sup> Ibid p. 63.

La Inspección General<sup>212</sup> tenía el monopolio de la prescripción en materia curricular, no solo a través de la elaboración de los planes de estudio, sino también mediante la constitución de los tribunales encargados de la designación de docentes y directores en los establecimientos, así como la aprobación de los libros de texto y material cinematográfico de uso en las aulas. Para ello se valía no solo de los dictámenes de los inspectores, sino que eran convocados a integrar dichos tribunales o comisiones, autoridades y docentes en ejercicio. Esto podría interpretarse como una cierta permeabilidad todavía entre los deberes de los funcionarios de la Inspección y las autoridades de los establecimientos del nivel.

#### **4.3 Caracterización del cuerpo de inspectores en funciones durante la formulación e implementación del Plan Rothe**

Hacia 1930, la Inspección General de Enseñanza contaba con un inspector general de enseñanza, un subinspector y veintiún (21) inspectores técnicos, catorce (14) de los cuales permanecerían en el ministerio en la década de 1940, algunos ocupando altos cargos. Parte de ellos se había incorporado a las tareas de la Inspección durante los años veinte en calidad de adscriptos y serán designados en sus cargos durante la primera gestión del ministro Rothe, en 1931<sup>213</sup>. Durante toda la década de 1930 se fue ampliando la planta de inspectores: en 1936 ingresan ocho (8) inspectores para establecimientos incorporados y entre 1939 y 1942 se incorporan los más jóvenes del plantel<sup>214</sup>.

La Inspección General de Enseñanza se organiza para entonces en cuatro secciones, cada una encabezada por un Inspector Jefe, a cargo de Colegios Nacionales, Escuelas Normales, Escuelas de Comercio e Industriales y Profesionales. Para acceder al cargo se requerían los mismos requisitos que para inspector, es decir,

---

<sup>212</sup> En la Memoria presentada por el ministro Balestra, en 1892 al Congreso Nacional, señala que "...la forma independiente en que ha sido organizada la Inspección por el decreto referido, era, a juicio del Gobierno, el primer paso para llegar a la constitución de la Dirección de Enseñanza Secundaria y Normal, que es absolutamente necesario crear y de la que dicha oficina debe ser parte principal. La Dirección de Enseñanza deberá tener a su cargo todo lo relativo a la preparación de los planes de estudio, programas, textos, y demás cuestiones de carácter general que diariamente se presentan. Solo ella podrá mantener la continuidad en la obra educacional, en presencia del cambio frecuente de Ministros, desde que el Ministerio de Instrucción pública es un Secretario de Estado, según la constitución, y como tal, un funcionario sujeto a las renovaciones políticas del Gobierno". Memoria presentada al Congreso Nacional de 1892 por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Dr. D. Juan Balestra. Tomo I. Buenos Aires, Compañía sudamericana de Billetes de Banco, MDCCCLXXXII. (p. LXX-LXXI)

<sup>213</sup> Decreto del 21 de noviembre de 1931 nombrando el personal del Ministerio, de acuerdo al presupuesto sancionado. Boletín Oficial, Jueves 3 de diciembre de 1931. Año XXXIX Num. 11.262. pp. 130-131.

<sup>214</sup> De los 45 inspectores que formaban parte de la gestión al momento de la implementación del Plan Rothe, en 5 casos no fue posible identificar la fecha de designación.

poseer los títulos profesionales exigidos en las disposiciones vigentes y tener una antigüedad de no menos de cinco años en el ejercicio del profesorado oficial. Los deberes de los inspectores técnicos eran trasladarse a cualquier establecimiento que dispusiera la inspección General, informar por escrito sus visitas y aconsejar las medidas que considere pertinentes, llevar adelante un fichero de directivos y docentes de los establecimientos, y anotar el “concepto profesional” que le merezca por su labor luego de las visitas, producir informes de expedientes, dar conferencias sobre asuntos educativos cuando lo dispusiera la superioridad, e instruir sumarios<sup>215</sup>. Para la inspección de institutos incorporados, se organizó una sección a cargo de un Subinspector General de Enseñanza Incorporada.

De la revisión de las fuentes relativas a los mandatos que la Inspección General producía en formato de decreto, resolución, circular, entre los años 1940 y 1948, surge un cuerpo de inspectores más o menos estable, con la siguiente división de tareas:

<b>Tipo de establecimientos o materias</b>	<b>Cantidad inspectores</b>
Inspector Gral., Subinspector y Jefes de Sección	7
Colegios nacionales, liceos escuelas normales y comerciales	18
Establecimientos industriales	2
Escuelas de Artes y Oficios	1
Escuelas Profesionales de Mujeres	4
Establecimientos incorporados	12
Inspectores especializados por materias	5
Inspectores con asiento territorial fijo	2
Producción de normativa	1

**Elaboración propia sobre los datos obtenidos en el proceso de reconstrucción del cuerpo de inspectores**

Esta división no era del todo rígida. Salvo casos de inspectores especializados tal como los de escuelas industriales o de materias específicas, en algunas oportunidades los inspectores que visitaban establecimientos incorporados realizaban alguna visita a otro tipo de establecimiento y viceversa, pero esto se daba en contadas ocasiones.

<sup>215</sup> Decreto N° 8715 op cit.

En la medida en que el requisito por excelencia para acceder al cargo de inspector era poseer título de Profesor Normal o de Enseñanza Secundaria y, en caso de no contar con ello, haber estado durante diez años en ejercicio de la enseñanza en el nivel<sup>216</sup>, la disputa y decisiones en orden a la titulación de los profesores de las distintas ramas de la enseñanza se reflejaría tarde o temprano, incluso más bien daría forma a ciertas características de la Inspección. Al poner en cruce las titulaciones con el tipo de establecimiento asignado para la inspección durante los primeros años de la década de 1940 se observa que la mayoría de los inspectores de colegios nacionales, liceos y en menor medida escuelas normales son graduados universitarios: salvo dos de los casos que inspeccionan establecimientos incorporados, el resto de los inspectores “doctorados” se dedican a este tipo de instituciones.

Esto confirma para el caso de la organización de las tareas de inspección, lo señalado por Pinkasz en el sentido de la existencia de dos circuitos profesionales en la docencia media: aquel correspondiente al bachillerato-universidad en el que ingresan mayoritariamente graduados universitarios, y el de la escuela Normal - escuela primaria, que enrola en sus filas a aquellos egresados mayoritariamente de institutos y escuelas normales de profesores<sup>217</sup>. El cuerpo de inspectores refleja esta división entre “diplomados” y “doctores”. La disputa, que se desarrolla durante las primeras décadas del siglo XX respecto de cuáles son las instituciones que deberían formar a los profesores de enseñanza normal y secundaria, que se traduce en la creación del Seminario Pedagógico y más tarde en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario y las Escuelas Normales de Profesores, en oposición a las universidades<sup>218</sup>, atraviesa su conformación. Todo esto sin olvidar a aquellos que no poseen titulación alguna pero cuya antigüedad en el ejercicio de la docencia les permite acceder al cargo de inspector. Entre los inspectores cuya titulación no ha sido posible determinar, predominan aquellos que se dedican a institutos incorporados y escuelas profesionales de Mujeres. Para la inspección de establecimientos industriales se designan inspectores ingenieros absolutamente especializados. Finalmente, abogados y profesores se dedican a oficiales e incorporados por igual.

---

<sup>216</sup> Decreto modificatorio del decreto del 13 de noviembre de 1932, en la parte para designar Inspector General, Subinspector, secretario e Inspectores. Boletín Oficial 8 de marzo de 1932. Año XL Num. 11.337. p. 341

<sup>217</sup> Pinkasz, Daniel, “Orígenes del profesorado secundario en la Argentina. Tensiones y conflictos”. En Braslavsky, Birgin (comps.), **Formación de profesores**, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1992

<sup>218</sup> Vior, Susana, Misuraca María Rosa, “Políticas para la formación de profesores de enseñanza secundaria (1904-1944)”. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/download/692/653>.

<b>Titulación</b>	<b>Cantidad de inspectores</b>
Doctores en distintos campos científicos	<b>10</b>
Profesores en Ciencias y Letras	<b>8</b>
Médicos	<b>4</b>
Abogados	<b>3</b>
Egresados de academias de arte	<b>4</b>
Inspectores sin título pero con antigüedad en la docencia	<b>2</b>
Ingenieros	<b>4</b>
Agrimensores	<b>1</b>
Maestros Normales	<b>5</b>
Militares	<b>1</b>
Sin datos	<b>10</b>

**Elaboración propia sobre los datos obtenidos en el proceso de reconstrucción del cuerpo de inspectores**

A diferencia de lo que ocurre en torno a la especialización de la inspección en “doctores” y “diplomados”, no se reproduce en la década de 1940, el proceso de feminización en la enseñanza normal a nivel de la inspección.<sup>219</sup> Son predominantemente inspectores varones diplomados o con antigüedad en la enseñanza, quienes realizan las tareas de inspección en las escuelas normales. Las designaciones de las once (11) inspectoras mujeres que componen el cuerpo, así como las instrucciones y comisiones que les asigna la Inspección General, permite sin embargo observar la existencia de una división sexual de tareas al interior del grupo, en consonancia, exceptuando el caso de la enseñanza normal, con las ramas de la educación media en las que las mujeres tenían mayor participación: de ellas, seis (6) se dedicaban a la inspección de establecimientos incorporados (dos de ellas con intervención también en establecimientos de enseñanza normal y comercial), cuatro (4) a la enseñanza de las Escuelas Profesionales de Mujeres y una inspectora no especializada que se dedicó a la inspección de todo tipo de establecimientos. Las mujeres no tienen intervención en los colegios nacionales ni liceos de señoritas, salvo

<sup>219</sup> Pinkasz señala que para la década de 1930, el personal docente en las escuelas normales estaba compuesto en un 70% por mujeres. Y señala que para 1941, las mujeres superaban a los varones en los planteles docentes de las escuelas comerciales. Pinkasz, op. cit. p. 63.

el caso de la Inspectora Estanislada Peredo de Saffores, quien en 1947 es designada para hacerse cargo de la dirección del Colegio Nacional de San Pedro<sup>220</sup>. Casi todas las inspectoras se dedican a dictamen de equivalencias o participan de la confección de los programas para las materias especiales de esos establecimientos como Labores, Economía Doméstica y Corte y Confección. De las once (11) inspectoras, sólo en un caso no se registran indicaciones de visita a Escuelas Profesionales de Mujeres. Se trata de Ana Julia Darnet de Ferreyra<sup>221</sup>, doctora en Filosofía y Letras quien, si bien tuvo importante intervención en la inspección de establecimientos incorporados, también ocupó cargos de creciente responsabilidad en la medida en que por ejemplo, hacia el año 1949 cubría las ausencias del Subinspector de Enseñanza. También se dedicó a escribir libros de Literatura y antologías para la escuela primaria, lo que le trajo algún dolor de cabeza, cuando fuera denunciada por haber publicado un libro a la par que confeccionaba los programas de estudio de la misma materia, cargos que fueron desestimados en 1946<sup>222</sup>.

A diferencia de la inspección de escuelas primarias que contaba con instancias provinciales y nacionales, la inspección de la enseñanza secundaria, normal y especial, era exclusivamente nacional con sede en la ciudad de Buenos Aires, en tanto capital federal<sup>223</sup>. Esto no significó que los inspectores proviniesen siempre de esa jurisdicción. Había representación de distintas provincias en la Inspección General de Enseñanza, lo cual da cuenta de una cierta mirada federal en la conformación del cuerpo de inspectores. En cuanto al origen de los inspectores, once (11) son bonaerenses, seis (6) cordobeses, un (1) inspector de La Rioja, dos (2) de Jujuy, tres (3) catamarqueños, un (1) santiagueño, un (1) puntano, (3) inspectores santafecinos, dos (2) entrerrianos, seis (6) inspectores de Capital Federal y cinco (5) inspectores extranjeros. En el caso de once (11) inspectores, no se pudo identificar su lugar de nacimiento, pero sí que han estudiado o en La Plata o en la UBA, por ejemplo.

---

<sup>220</sup> Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, Año X, N.º 91, octubre 1947, p. 3093.

<sup>221</sup> La doctora Ana Julia Darnet de Ferreyra fue designada inspectora para establecimientos incorporados en octubre de 1936. Boletín Oficial de la República Argentina, Año XLIV – N.º 12725. Buenos Aires, Jueves 3 de diciembre de 1936. p. 101.

<sup>222</sup> Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, Año VIII, N.º 80, octubre de 1946. pp. 2719-2720.

<sup>223</sup> Legarralde señala que “en los orígenes del sistema educativo argentino, es posible señalar un panorama de jurisdicciones cruzadas complejo, básicamente apoyado en la organización federal de la oferta educativa, pero con tendencias de centralización superpuestas, definidas por la Ley de Subvenciones Nacionales de 1871 y la Ley Láinez de 1905 y por la fuerte incidencia nacional en la educación secundaria y superior”. En Legarralde, La formación... op. cit., p.54.

Si bien los criterios que operaron a la hora de designar a los integrantes del cuerpo de inspectores activo al momento de la implementación del Plan Rothe no se encuentran explicitados por la Inspección General más allá de las condiciones reglamentarias, es posible reconocer algunos de ellos mediante indicios que surgen de la reconstrucción de las trayectorias de los inspectores. Entre ellos se encuentran aquellos que tienen que ver con relaciones de parentesco, redes políticas y de confianza, desempeño en jurisdicciones provinciales, a través de una trayectoria reconocida en la rama de enseñanza y/o a la especificidad disciplinar. También es posible identificar casos en los que presumiblemente hayan intervenido varios de estos criterios a la vez.

Una observación realizada por el ministro Rothe en ocasión de ser interpelado en 1941 por la Cámara de Diputados acerca de la cuestión de los mecanismos de provisión de cátedras en los establecimientos de enseñanza secundaria, esclarece bastante la posición de la dirigencia política en relación al manejo discrecional del acceso a ciertos cargos del estado. Respecto de las designaciones de maestros, el ministro afirma:

“Naturalmente, toda clase de solicitantes llegan al ministerio: solicitudes gremiales [...] las influencias o pedidos nacidos de afinidades ideológicas, de afinidades sociales, de sentimientos altruistas o benéficos, de afinidades confesionales, y también, y muy frecuentemente, las nacidas de afinidades políticas. Entre todos los motivos que determinan el ejercicio de este conjunto de influencias, posiblemente el más criticado sea el político; y, sin embargo, son las influencias políticas las que representan un mayor y mejor aporte para las designaciones de funcionarios: lo son en el hecho, y lo son también en el terreno lógico. ¿Cómo puede un legislador pretender designaciones que lo desprestigian? Se sabe en cada caso quién solicitó el nombramiento de un maestro, y, naturalmente, si el nombramiento es malo el desprestigio de quien lo solicitó se produce en alguna medida; el escándalo repercute sobre su nombre y sobre su reputación. Por otra parte ¿quién puede conocer mejor y más a ciencia cierta las condiciones de los candidatos, el que se inspira en un sentimiento altruista o de beneficencia, el que se inspira en un sentimiento confesional o ideológico, el que se inspira en un sentimiento corporativo o gremial, o el que conoce todo el panorama social de una

localidad y se inspira en el deseo de coadyuvar al prestigio del gobierno mediante nombramientos acertados y prestigiosos? [...] de todo el conjunto de influencias que gravitan sobre el ministerio para las designaciones docentes, las más atendibles, las más acertadas, las que permiten la mayor eficacia en las designaciones, son precisamente las que los señores legisladores formulan”<sup>224</sup>.

Tras esta muestra de “política real” y marcando el grado de responsabilidad que también les cabía a los miembros de la Cámara en el tópic sobre el cual se lo interpelaba, cabe suponer que el señor ministro confiaba en los mismos criterios al momento de confirmar la designación de un inspector de enseñanza. Al respecto, una serie de casos relevados permiten ilustrar cómo estas “solicitudes” intervenían en los nombramientos de los miembros del cuerpo de inspección.

El inspector Atilio Terragni participó en la elaboración del plan de estudios de la materia Dibujo del Plan Rothe. Nació en la ciudad de Buenos Aires en 1887 y egresó como profesor de Dibujo de la Academia Nacional de Bellas Artes. A partir de la recomendación del Rector de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Piñero, Terragni se traslada a la provincia de Tucumán, bajo la gobernación de Ernesto Padilla y allí es contratado por la recién creada Universidad de Tucumán para dictar clases de Dibujo en la Facultad de Ingeniería. Al poco tiempo, su rector Juan B. Terán, lo convoca para instalar la Escuela de Bellas Artes y su museo. Terragni cumple esa tarea y será director de esa casa de estudio hasta su vuelta a Buenos Aires en 1935. Padilla y Terán dos fuertes jugadores en la política provincial, accederán, tras la caída de Yrigoyen, a cargos en la administración nacional de Uriburu. Padilla es designado Ministro de Justicia e Instrucción Pública en 1930, pero hacia 1931 las vicisitudes de la política tucumana lo obligan a volver al pago. Terán preside del Consejo Nacional de Educación entre noviembre de 1930 y abril de 1932. Desde el punto de vista de las lógicas de reclutamiento, sería posible vincular la llegada de Terragni a la Inspección General de Enseñanza en 1935 a partir de la convocatoria o el padrinazgo de cualquiera de estos dos personajes.

Otro ejemplo posible de citar es el del ingeniero Borruat, santafecino y formado en Estados Unidos, hijo de un ingeniero suizo que tuvo fuerte intervención en el sistema educativo de la provincia de Santa Fe: fue el Inspector General de Escuelas

---

<sup>224</sup> Discurso de S.E. el Sr. Ministro de Justicia e Instrucción Pública Dr. Guillermo Rothe, en la sesión de la H. Cámara de Diputados de la Nación de julio 31 y agosto 1° del corriente año, al responder la interpelación sobre provisión de cátedras en los establecimientos de enseñanza secundaria. En Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Año IV, N.º 18 – agosto 1941. p. 650-651.

que precedió a Manuel Alier en el cargo. En este caso, además de los vínculos familiares que le puedan haber otorgado cierto reconocimiento entre algunos miembros de la burocracia educativa, su formación específica, le otorgó también un lugar preponderante en la Inspección, en cuestiones vinculadas a las escuelas industriales.

En términos de contactos familiares y también políticos, se puede hacer mención al inspector Pedro Sofiel Acuña, médico descendiente de una ilustre familia catamarqueña. Su bisabuelo fue el primer abogado que ejerció en esa provincia, y asesor, según cuenta la leyenda, nada menos que de Facundo Quiroga. Su hermano, Aurelio Simón Acuña, fue profesor en los mismos colegios de Chivilcoy donde ejerció Pedro, pero logró un más alto perfil político llegando a ocupar el cargo de Subsecretario de Justicia e Instrucción Pública de la Nación entre 1936 y 1938<sup>225</sup>, fecha coincidente con su ingreso a la Inspección General de Enseñanza<sup>226</sup>.

La adscripción, como se mencionó al inicio, es otra de las vías de ingreso que se ha podido verificar. Abelardo Córdova, Agustín Madueño, Raúl Espoile, por citar algunos, son inspectores que, previo a su designación, estuvieron prestando servicios en la Inspección en carácter de adscriptos desde mediados de la década de 1920. En 1931, durante su primera y breve gestión al frente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Rothe los designa inspectores de enseñanza.

También es posible aventurar, en las designaciones de Borruat y Acuña, otras relaciones que resaltan el papel de funcionarios quienes, si bien a inicios de la década de 1940 ya no formaban parte de la Inspección, dejaron su marca entre otras cosas, a través de los nombramientos que a su turno apoyaron. Tal es el caso de Juan Mantovani. Su paso como inspector de escuelas de la provincia de Santa Fe hace suponer que la designación de Luis Borruat, haya sido apoyada o propuesta por Mantovani. Un dato que resultó intrigante fue la pertenencia de tres inspectores designados en 1936 al cuerpo docente del Colegio Nacional de Adrogué: el antes mencionado Acuña, Leopoldo Lapeyrusse y Federico N. Del Ponte. Si bien dos de estos inspectores cuentan con vínculos políticos que preceden su desempeño en el Colegio Nacional de Adrogué<sup>227</sup>, se destaca como dato coincidente el hecho de que

---

<sup>225</sup> Aurelio Acuña fue también diputado por Catamarca (1938-1942) y senador (1942-1943), cargos ocupados por el Partido Demócrata Nacional, coterráneo de Ramón Castillo, en ese entonces presidente.

<sup>226</sup> El inspector Acuña fue designado por decreto del 6 de agosto de 1936 como inspector de enseñanza para institutos incorporados. Su ingreso se produjo en momentos en que las inspecciones de establecimientos oficiales e incorporados se habían separado.

<sup>227</sup> Boletín Oficial de la República Argentina, Martes 29 de septiembre de 1936, Año XLIV Numero 12.673 p. 1396.

Juan Mantovani fue designado rector interventor de esa institución por el gobierno de Uriburu<sup>228</sup>, en septiembre de 1930. Es presumible que la incorporación de Acuña, Lapeyrusse y Del Ponte durante los años en que Mantovani ocupa el cargo de Inspector General de Enseñanza, sean una decisión del pedagogo, basada en el conocimiento personal en los años de la intervención, más allá de las otras relaciones que acompañan la postulación.

Un aspecto importante en este trabajo es la intervención de los inspectores en otros ámbitos de la cultura, la ciencia u otra actividad pública. En este sentido se han recuperado trayectorias de personajes de notoriedad, lo que hace pensar incluso que el cargo de inspector que ocupan no es el escalón más importante de sus carreras profesionales. Eso ocurre, por ejemplo, con artistas como Andrés Gaos, Guido Buffo, escritores como Arturo Cancela, Ataliva Herrera, científicos como Carlos Sagastume, Agustín Durañona y Vedia, o políticos como Martín Gil, por no hablar de los casos más paradigmáticos pero que no integran el cuerpo de inspectores en este período como Leopoldo Lugones, Manuel Gálvez, Ricardo Caillet Bois. En este sentido es posible colegir que, en algunas oportunidades, los cargos se otorgaran en reconocimiento a una labor intelectual previa, a un lugar ya ganado y, muchas veces, era aceptado como un modo de tener un estipendio del estado que garantizara cierta estabilidad económica. Son conocidas las recriminaciones de muchos hombres del campo de la cultura o la intelectualidad hacia algunos de sus miembros por tener sueldos del estado, lo que para muchos era un obstáculo a la hora de mantener la autonomía de la que debería preciarse a su criterio todo intelectual<sup>229</sup>.

El ingreso a la Inspección General de Enseñanza de ex funcionarios cordobeses que ocuparon numerosos cargos de gobierno, incluyendo diputaciones nacionales y magistraturas, como Martín Gil y Amado Roldán, hace presumir que el cargo de inspector ha llegado como agradecimiento por servicios prestados desde ámbitos que no tienen que ver con la educación. Más allá de la trayectoria que el inspector Martín Gil tuvo en la divulgación de la astronomía al público lego, es difícil concebirlos como parte de aquellos para quienes el cargo de inspector representa la cima de sus carreras docentes.

---

<sup>228</sup> Siede, op. cit. p. 22.

<sup>229</sup> Dussel rescata de las memorias de Manuel Gálvez, el rechazo profundo que sentía ante la labor que le demandaba el hecho de ocupar el cargo de Inspector de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial durante 24 años, en estas palabras “Se me creará... si digo que no tenía yo la menor inclinación pedagógica cuando me nombraron Inspector de Enseñanza Secundaria y Normal. [...] La Pedagogía era para mí algo horrendo..., ciencia, si así puede ser llamada, pedantesca, prosaica y aburridora”. Informa que el cargo le permitió casarse y vivir cómodamente. Dussel, “Pedagogía...” op. cit. p. 70.

En un libro de memorias publicado luego de su jubilación, el ya ex-inspector Acuña, relata:

“si bien el número de inspectores es insuficiente para fiscalizar todos los colegios, tanto oficiales como incorporados, en la inmensa extensión del territorio nacional, en cambio sobra como para constituir un cuerpo homogéneo, ya sea en capacidad intelectual y de preparación, como de condiciones ideológicas, que varían, desde los ultramontanos y sectarios, hasta los liberales o indiferentes, ya sean de uno u otro sexo”<sup>230</sup>.

Efectivamente, luego de rastrear las trayectorias políticas de algunos de los inspectores, la imagen que resulta es la de un grupo bastante diverso integrado por personajes que abarcan todo el arco ideológico del momento: desde nacionalistas de armas tomar como Justo Pallares Acebal, redactor y director del diario de Francisco Uriburu “La Fronda”, publicación antiyrigoyenista, e integrante de la Liga Republicana<sup>231</sup> y de Acción Republicana<sup>232</sup>, quien fue durante el peronismo Inspector General de Enseñanza, hasta el hijo de un gobernador del ultrayrigoyenismo, como Abelardo Córdoba, de quien se hablará más adelante. Es cierto que la mayoría de ellos transita por la ancha avenida del medio pero, salvo dos casos de cesantía que se registraron ya durante el peronismo, los inspectores han gozado de una notable estabilidad en sus cargos más allá de sus convicciones políticas o sus padrinos de turno, incluso algunos, a través de saltos hacia cargos de mayor jerarquía, se mantuvieron durante décadas al interior de la burocracia educativa, sorteando cualquier tipo de contradicción ideológica y haciendo gala de una creciente autonomía relativa.

---

<sup>230</sup> Acuña, Pedro S. *Vicisitudes de la Enseñanza Media (A modo de memorias de un inspector)*, Buenos Aires, Editorial Can-Fer, 1949. p. 31.

<sup>231</sup> Tato, María Inés, “¿Alianzas estratégicas o confluencias ideológicas? Conservadores y nacionalistas en la Argentina de los años 30”. *Cuadernos de CLAEH* N° 91 – Montevideo 2° serie, año 28, 2005-2. pp. 119-135.

<sup>232</sup> Este grupo surge de los mismos colaboradores del periódico La Fronda, si bien carecían de un proyecto político institucional concreto, constituyó un intento de organizar y unificar los sectores nacionalistas. Además de Pallarés Acebal, participaban del grupo Leopoldo Lugones, César Pico, Rodolfo y Julio Irazusta, Ernesto Palacio, entre otros. Tato, op. cit., 2005.

#### **4. 4 Inspección, establecimientos y currículum: su relación en el contexto del Plan Rothe**

Durante su mensaje ante el Congreso de la Nación con motivo de la apertura de sesiones ordinarias del año 1939, el presidente Ortiz expresó que a partir de la unificación de las inspecciones de establecimientos oficiales e incorporados “ha sido posible establecer un régimen de fiscalización uniforme y sistemático sobre los establecimientos educacionales”. Y señala además que

“la nueva reglamentación de las funciones de la actual Inspección General de Enseñanza, ha transformado dicha repartición en una entidad exclusivamente técnica, permitiendo que el inspector esté en permanente acción en los colegios y escuelas. Antes, su tarea estaba absorbida por el trabajo de oficina”<sup>233</sup>.

Esta mención del carácter oficinesco del trabajo del inspector podría interpretarse como una alusión a las tareas administrativas y aquellas derivadas de procesos sumariales, que ocupaban a los inspectores administrativos e inspectores de sumarios y asuntos legales, como sector especializado dentro de la Inspección. El Reglamento de 1938 barre con esa división de funciones: todos los inspectores, con excepción de los inspectores médicos, son inspectores de enseñanza secundaria, normal y especial. Sí es posible observar una división entre aquellos que son designados específicamente para visitar establecimientos incorporados, de aquellos dedicados a la enseñanza oficial, pero, como se señaló anteriormente, esta división no era del todo rígida.

Más allá de la supresión de la distinción antes señalada y de la emergencia de la figura del Inspector Jefe de Sección por cada una de las ramas de la enseñanza media, no está claro, al comparar los reglamentos de 1922 y 1938, que las tareas del inspector haya variado demasiado. Las visitas de inspección ordinarias tienen como objetivo la vigilancia del estado general y la marcha de los establecimientos, y se centran en los mismos aspectos: características generales del establecimiento, personal directivo, docentes, estados administrativos, funcionamiento de la secretaría, laboratorios y gabinetes, mobiliario y edificio. Los inspectores también tienen que instruir sumarios en los casos en que lo disponga la Inspección General, dar conferencias sobre asuntos educativos, y producir informes de visita. Es cierto que, a diferencia de la reglamentación de 1922, que indica que la Inspección tratará de que

---

<sup>233</sup> Boletín Oficial de la República Argentina, Año XLVII – Num. 13.456. Buenos Aires, miércoles 7 de junio de 1939. p.7101.

“todos los establecimientos de enseñanza que están bajo su dirección sean visitados con la mayor frecuencia posible”<sup>234</sup>, en 1938, el artículo 20 expresa que “cuando los inspectores técnicos permanezcan en la Capital Federal tendrán a su cargo la vigilancia directa de dos o más establecimientos de enseñanza de la Capital y sus alrededores, de acuerdo con la distribución que haga la Inspección General. Concurrirán diariamente a dichos institutos; controlarán su funcionamiento y semanalmente darán cuenta por escrito al Inspector General de los resultados de sus tareas”.<sup>235</sup> Si bien la letra del Reglamento solamente no permite confirmar una diferencia sustancial en cuanto a la cantidad de visitas que realizarían los inspectores a partir de su sanción, sí muestra la necesidad del Ministerio de fortalecer este aspecto eminentemente territorial del trabajo del inspector.

Si bien casi todos los inspectores han tenido algún tipo de intervención en tareas que podrían definirse como específicamente curriculares, esto es, integrar tribunales para la provisión de cátedras, comisiones para el análisis de libros de texto y finalmente quizás la más destacada en este sentido, la elaboración de planes de estudio, es posible identificar, a partir de las misiones que les son conferidas entre los años 1938 y 1948, un grupo convocado frecuentemente para estas tareas. Ya sea por ser inspectores encargados de una asignatura en particular (como Música en el caso de Raúl Espoile, Inglés para Agustín Madueño, o Dibujo, como Guido Buffo) porque se especializan en ramas específicas del nivel (como los inspectores ingenieros que tienen fuerte injerencia en la organización e inspección de las escuelas industriales) o por sus trayectorias como docentes en el dictado de alguna asignatura, estos inspectores son convocados con cierta regularidad para integrar comisiones para reformas de reglamentos o redacción de los planes de estudio, para el dictamen de equivalencias, o tribunales para la provisión de cátedras en los distintos establecimientos. Forman parte de este grupo algunos de los inspectores que intervinieron en el Plan Rothe<sup>236</sup>.

---

<sup>234</sup> Funciones de la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial. En Memoria presentada al Honorable Congreso de la Nación por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública Celestino I. Marcó. Año 1922. Departamento de Instrucción Pública. Tomo II. Buenos Aires, Talleres Gráficos Argentinos L. J. Rosso y cía., 1923. pp. 619-628.

<sup>235</sup> Reglamento Orgánico de la Inspección General de Enseñanza 1938. En Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, Año I N° 3 – 2 de enero-10 de agosto de 1938. pp. 62-69.

<sup>236</sup> Se reconocen como parte de este grupo a los inspectores Borruat, Buffo, Cancela, Casal Castel, Ceriotto, Cuestas Acosta, Del Ponte, Durañona y Vedia, Fingerit, Gaos, Madueño, Pacella, Romero, Terrangi, Tagle, Tezanos de Oliver.

Este grupo de inspectores que se destacan en tareas de orden de la prescripción curricular no coincide, salvo alguna excepción, con aquellos que acceden a cargos jerárquicos superiores como Jefe de Zona o Jefe de Sección, por no hablar ya de la Inspección General. Del grupo de 16 inspectores que tuvieron una importante labor curricular, sólo seis acceden a cargos superiores. Si se tiene en cuenta que de los 29 inspectores restantes, diez acceden también a cargos jerárquicos, dos de ellos a la Inspección General de Enseñanza, podría interpretarse que la especificidad en materia curricular no garantiza por sí sola, el ascenso en la jerarquía ministerial. Otros perfiles más ligados a visitas frecuentes a establecimientos y traslados a distintos puntos del país, también ocupan estos cargos que tienen una fuerte impronta de conocimiento territorial.

En este contexto, la progresiva implementación del Plan Rothe, podría haber actuado como factor de consolidación de la relación entre la inspección y los establecimientos en su labor de control y fiscalización territorial. Pero al mismo tiempo, se lo puede señalar como uno de los últimos momentos en los que la Inspección cumple funciones de producción curricular. Y en este aspecto llama la atención, ya en el reglamento de 1938, la ausencia de una de las funciones que tenía la Inspección General hasta ese momento: “proyectar y someter a la aprobación del Ministerio los planes y programas de estudio a los cuales deban sujetarse los establecimientos oficiales e incorporados”<sup>237</sup>.

---

<sup>237</sup> Funciones de la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, op. cit. p. 620.

## **CAPÍTULO 5. RENOVACIÓN DISCIPLINAR, PEDAGOGÍA Y FUNCIÓN PÚBLICA: HISTORIAS PROFESIONALES DE LA COMISIÓN REFORMADORA DEL PLAN ROTHE**

La Inspección General de Enseñanza fue el organismo encargado de proyectar las modificaciones a los planes de estudio y programas que reclamaba el ministro Rothe, a pesar de que la reglamentación ya no mencionaba entre sus atribuciones la prescripción curricular. La comisión responsable del Plan estuvo conformada por el Inspector General de Enseñanza, profesor Florencio Jaime, el Subinspector General de Enseñanza, profesor Manuel S. Alier, y los Inspectores Jefes de Sección, doctor Abelardo Córdova, doctor Juan E. Cassani y profesor Julián García Velloso. Tal comisión se conformó con el objetivo expreso de elaborar:

“un proyecto de reforma de los planes de estudio vigentes en los establecimientos de enseñanza de la directa dependencia del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, preparado de conformidad con las disposiciones del decreto de fecha 17 de abril próximo pasado, que estableció las bases para un nuevo régimen de exámenes y promociones”<sup>238</sup>.

Para la redacción de los programas de las asignaturas que integrarían el ciclo básico común al bachillerato y magisterio se conformaron entonces distintas comisiones integradas por funcionarios<sup>239</sup> del ministerio: el Inspector General Florencio Jaime, para Matemáticas; el Inspector Jefe de Sección Abelardo Córdova, el inspector Dr. Diego Catalán y el Rector del Colegio Nacional “Justo José de Urquiza”, profesor Félix Natt Kemper, con la opinión del inspector Dr. Guido Pacella, para Ciencias Biológicas; el Inspector Jefe de Sección Julián García Velloso, el Inspector Armando Tagle y el profesor del Instituto Nacional de Profesorado Secundario, Luis G. Repetto para Geografía; los inspectores Gilberto Cuestas Acosta y Alberto Casal Castel para Historia; el Subinspector General de Enseñanza Oficial, Manuel Alier y el profesor del Colegio Nacional “Juan Martín de Pueyrredon”, señor Avelino Herrero Mayor para Castellano; el inspector Agustín Madueño para Inglés y Francés; el inspector Atilio Terragni para Escritura y Dibujo Lineal, y para Música y Canto, el Inspector Andrés Gaos. Los programas de Educación Física fueron preparados por la Dirección

---

<sup>238</sup> Nota del 8 de septiembre op. cit., p. 761.

<sup>239</sup> Así los define el Inspector General, Florencio Jaime, en la Nota del 15 de diciembre de 1941, donde somete a consideración del ministro Rothe los programas redactados. En Boletín Oficial del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. Año IV, Nº 2 - diciembre 1941. p. 1117.

Nacional de Educación Física. En total, doce funcionarios directos de la Inspección General y tres profesores de instituciones dependientes del Ministerio, dos de enseñanza secundaria y una de formación de profesores.<sup>240</sup>

El presente capítulo propone una reconstrucción de las historias profesionales de los funcionarios integrantes de la comisión reformadora, centrada en el período en el cual se desempeñaron en la Inspección General de Enseñanza. Esta revisión permite conocer buena parte de la cúpula del ministerio en lo que respecta a la Instrucción Pública y a la vez recrear el panorama de las instituciones que orbitan y son reconocidas como productoras de conocimiento pedagógico, capaces de influir en las decisiones y debates al interior de la Inspección General.

### **5.1 Florencio Jaime: modernización disciplinar**

Al momento de iniciar el proceso de formulación del Plan Rothe, luego del informe que proclama su necesidad y de la elaboración del proyecto solicitado por el Ministro Rothe a la Inspección General de Instrucción Pública, el profesor Florencio Jaime ocupaba el cargo de Inspector General desde hacía poco más de un año. Su trayectoria en el Ministerio se inicia en noviembre de 1923<sup>241</sup> cuando ingresa como inspector de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial (un mes más tarde son designados Manuel Alier y Juan E. Cassani). Además de las visitas de rutina a las que estaba dedicado como inspector de sección, su experiencia previa en cargos directivos en establecimientos del nivel<sup>242</sup> fue aprovechada por la Inspección encomendándole intervenciones relativas a la instalación y puesta en funcionamiento de nuevos establecimientos. A partir de 1939, ya en el cargo de Inspector Jefe de Sección de Escuelas de Comercio y Subinspector General acompañó a Manuel Alier, en ese momento Inspector General, en sus últimos años de gestión.

Como Inspector General de Enseñanza, Jaime era el responsable político y técnico del Plan Rothe frente al ministro, más allá de tener además bajo su responsabilidad la reforma del plan de estudios de Matemática para el nuevo Ciclo

---

<sup>240</sup> Nota del 15 de diciembre, al Ministerio, sometiendo a su consideración los programas que integran el ciclo básico común a los estudios del bachillerato y del magisterio. en Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. Año IV N.º 22 diciembre 1941. pp. 1117-1123.

<sup>241</sup> Boletín Oficial de la República Argentina, Año XXXII – N° 8944 – Miércoles 9 de enero de 1924. p. 162.

<sup>242</sup> Se desempeñó como profesor en el Colegio Nacional Bartolomé Mitre, el Liceo de Señoritas N.º 2 y el Colegio Nacional Mariano Moreno, todos en la ciudad de Buenos Aires. Fuente: La Nación, 22 de agosto de 1980, p. 12.

Básico. No era la primera oportunidad en la que Jaime participaba de una renovación de los planes de estudio para el nivel secundario. Durante la gestión de Antonio Sagarna (1922-1928) había formado parte de la comisión revisora de planes de estudio siendo en ese momento, además de inspector, profesor del Instituto Nacional de Profesorado Secundario<sup>243</sup>.

La designación de Jaime al frente de la Inspección General de Enseñanza fue bien recibida por el Centro de Profesores Diplomados de Enseñanza Secundaria (del cual Jaime era miembro), que demuestra su beneplácito a través de una nota dirigida al ministro haciendo explícito su acuerdo por la designación de uno de sus miembros, caracterizado como “un verdadero técnico de la enseñanza, que se ha consagrado en forma exclusiva al ejercicio de la docencia media”<sup>244</sup>. Sin embargo, además de su trayectoria en ese nivel, ya desde la década del ‘20 la vida académica de Jaime se confunde con el proceso de institucionalización de la matemática argentina<sup>245</sup>.

Nacido en Paraná, provincia de Entre Ríos, en 1892, Jaime estudió en la célebre escuela normal fundada por Sarmiento tras lo cual ingresó en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario, donde se diplomó en 1916. Al continuar su formación en la entonces Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires<sup>246</sup>, fue protagonista de un momento particular para esa casa de estudios, como la llegada a la Argentina del matemático español Rey Pastor<sup>247</sup> quien, tras un período en el que el estudio de la matemática en la Universidad tenía como objetivo su aplicación a los problemas de la Ingeniería (efectivamente, los títulos por los cuales se podía optar eran los de ingeniero, arquitecto, agrimensor, doctor en Química, en Ciencias naturales y la mayoría de los

---

<sup>243</sup> Zusman, Perla, “Una geografía científica para ser enseñada. La Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (1922-1940)”. Instituto de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. p. 184.

<sup>244</sup> Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina Año III N° 12, 7 de abril al 27 de julio de 1940, p. 1259.

<sup>245</sup> Lértora, Celina, “Alternativas en ciencias formales y naturales”. En Biagini, H., Roig, A., **El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX. Identidad, utopía, integración (1900-1930)**, Buenos Aires, Biblos, 2004.

<sup>246</sup> Santaló, Luis A., “La Matemática en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires en el período 1865-1930”. Publicada en el *Boletín de la Academia Nacional de Ciencias*. p. 264.

<sup>247</sup> “Rey Pastor llegó a la Argentina invitado por la Institución Cultural Española, que había sido fundada en 1914 para dar a conocer, como rezan sus estatutos, “las investigaciones y estudios científicos y literarios que se realicen en España, en cuanto constituyan una expresión de su saber y actividad en todos los órdenes de la cultura”. [...] El primer curso de la cátedra de cultura española fue dictado por Ramón Menéndez y Pelayo. En 1916 la ocupó el filósofo Ortega y Gasset y en 1917, el matemático Julio Rey Pastor”. Fernández Stacco, Edgardo, “La Matemática en la Argentina entre las guerras mundiales”. *Saber y Tiempo*, 13 (2002) 163-196. p. 164.

estudiantes seguían la carrera de Ingeniería) generó un movimiento hacia los estudios de las Matemáticas Superiores, durante años relegado con el argumento de que “el país no debe, hoy por hoy [1922], fomentar el doctorado en matemáticas, carrera actualmente sin porvenir aquí e incapaz de procurar el bienestar a quienes la cultiven y a su familia, si es que la tienen.”<sup>248</sup> Jaime es uno de los firmantes del pedido elevado al decano de la facultad para que contrate con carácter permanente a Pastor, quien, a partir de 1921 pasará a integrar de manera estable el plantel docente<sup>249</sup> hasta su retiro en 1952.

A la par de la renovación en los planes de estudio de la Facultad de Ciencias Exactas en la década de 1920, se abren órganos de difusión de las investigaciones matemáticas en el marco de un intento de su institucionalización como disciplina autónoma<sup>250</sup>. La trayectoria de Jaime corre por ese carril y, al tiempo que acompaña este proceso de institucionalización de la matemática en la Argentina como disciplina científica académica, impulsa la modernización de su enseñanza en el nivel medio. Entre sus esfuerzos en pos de lograr lo primero cuentan la creación, junto a Rey Pastor, de la primera agrupación de matemáticos del país en 1924, la “Sociedad Matemática Argentina” de la que fue presidente, con sede en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires, que funcionó hasta 1927 e incluyó la publicación de la “Revista Matemática” llegando a la edición de 36 fascículos, con artículos de Matemática y Física<sup>251</sup>.

Hacia 1928, el mismo Rey Pastor funda el Seminario Matemático Argentino por fuera de la estructura universitaria y también la publicación de su boletín, de corta

---

<sup>248</sup> Dassen, Claro, “Evolución de las Ciencias en la República Argentina IV. Las Matemáticas en la Argentina, Buenos Aires, Editorial Coni, 1924. Citado en Santaló, op. cit. p. 264

<sup>249</sup> Santaló, op. cit. p. 267.

<sup>250</sup> Ortiz identifica tres intentos por consolidar la matemática moderna en la Argentina. El primero lo ubica en los años inmediatos a la independencia, a partir de la contratación a instancias de Bernardino Rivadavia quien lo invita a Buenos Aires, de José de Lanz, comprometido con la revolución, cuya permanencia en París se torna riesgosa tras la caída de Napoleón. Al momento de llegar a Buenos Aires Lanz tenía un cierto prestigio logrado a partir de algunas publicaciones realizadas en Europa. Señala que fueron sus ex alumnos quienes fundaron la Facultad de Ciencias Exactas de la UBA, primera escuela de Ingeniería. La matemática allí se encontraba sujeta al carácter subsidiario respecto de la formación de la ingeniería. El segundo intento se ubica hacia 1870, a partir de los esfuerzos de uno de los primeros egresados de la Escuela de Ingeniería de la UBA, Valentín Balbín, quien, a través de su cátedra de Matemáticas Superiores, hizo denodados esfuerzos por modernizar el programa de la Matemática. Incluso constituyó por primera vez una cátedra de Historia de la Matemática, una de las pocas que existía en el mundo hacia fines del siglo XIX. Sin embargo, mantuvo fuertes resistencias que impidieron fortalecer la enseñanza de la Matemática con prescindencia de sus aplicaciones a los problemas determinados por la Ingeniería. El tercer intento de consolidación de una Matemática autónoma, vino de la mano de Rey Pastor, a partir de la década de 1920 y se consolida aproximadamente hacia la década de 1940. Ortiz, Eduardo L., “Julio Rey Pastor, su posición en la Escuela Matemática Argentina”. En *Revista de la Unión Matemática Argentina*. Volumen 52, Número 1, 2011, pp. 149-194.

<sup>251</sup> Santaló op. cit. p. 270.

duración. Al año siguiente se publica, con la participación de matemáticos de la Universidad Nacional de La Plata, un boletín con el mismo nombre pero ya como publicación oficial de la Facultad de Ciencias Exactas de la UBA. Entre los matemáticos platenses aparece mencionado Agustín Durañona y Vedia, (uno de los primeros alumnos de Pastor, quien también dictó cursos en La Plata)<sup>252</sup> quien, además de ocupar cátedras en la Facultad, formaba parte del cuerpo de inspectores técnicos dependientes de la Inspección General de Enseñanza al momento en que Jaime la presidía<sup>253</sup>.

La renovación llegó también a las instituciones formadoras de profesores para el nivel medio como el Instituto Nacional del Profesorado Secundario del cual, además de alumno, Jaime fue profesor y Director de la Sección Matemática, y de cuyo plantel también formó parte Rey Pastor entre 1924 y 1946<sup>254</sup>. Allí también se funda en 1923 el Círculo Matemático, que edita la revista "Publicaciones".

Jaime trabajó fuertemente en la consolidación de la Matemática como disciplina escolar, no solo a través de su intervención en el ámbito oficial del ministerio, sino también, sobre todo a partir de 1940, mediante la traducción y divulgación de obras de autores como Bertrand Russell, además de su producción bibliográfica para el nivel medio<sup>255</sup>.

El 4 de mayo de 1944 el gobierno de Farrell interviene la Inspección General de Enseñanza y días más tarde las otras dependencias del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública<sup>256</sup>. Florencio Jaime renuncia al cargo (luego de las renuncias del Subsecretario y también del Subinspector Alier). Quedarán suspendidas todas las comisiones designadas para la provisión de cátedras y se decreta la disponibilidad de los cargos de todos los inspectores jefes de sección hasta tanto la Intervención los ratifique o no.

---

<sup>252</sup> Fernández Stacco, op. cit., p. 173.

<sup>253</sup> Santaló op. cit. p. 271.

<sup>254</sup> Fernández Stacco, op. cit., p. 170.

<sup>255</sup> Traductor de obras de Bertrand Russell, y autor y prologuista de libros de matemática para la enseñanza secundaria, como **Elementos de trigonometría rectilínea y esférica**, junto a Fidencio de Alzáa, que tuvo numerosas ediciones con arreglo a los planes de estudio de enseñanza secundaria en colegios nacionales y para el ingreso a la facultad de Ciencias Exactas; **Nociones intuitivas de geometría, (1929)** de Federico Enríques, Hugo Amaldi, y Jaime tuvo a cargo la adaptación, para los programas de enseñanza primaria y preparatoria de la técnica profesional; **Geometría analítica del plano, (1967)** Héctor Medici y Emanuel s. Cabrera, de quien Jaime fuera prologuista, entre otros.

<sup>256</sup> Decreto N° 11.714, Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, Año VII, N° 51, pp. 649-650.

Tras la caída del peronismo Jaime reaparece en las fuentes del ministerio como Interventor en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario de la capital, del que seguía siendo profesor de Geometría Proyectiva, Geometría Descriptiva y Prácticas de la Enseñanza<sup>257</sup>. Para 1957 era Director del Instituto Nacional del Profesorado Secundario y estando en ese cargo es designado, con fecha 15 de octubre de 1957, Director General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, cargo que ocupa hasta 1961, año en que se retira de la función pública.<sup>258</sup>

## 5.2 Manuel Alier: normalismo y gestión del sistema

Secundando a Jaime en la responsabilidad técnico-política aparece Manuel Alier, maestro egresado de la Escuela Normal de Paraná, quien muy joven inició su carrera de gestión y organización del sistema educativo en la Dirección General de Escuelas de la provincia de Entre Ríos<sup>259</sup>. Allí produjo gran parte de la legislación provincial en la materia de la mano de Manuel Antequeda<sup>260</sup> a quien acompañó durante más de 10 años, mientras fuera Director General entre los años 1905 y 1914. En 1923 Alier se muda a Buenos Aires e inicia su carrera por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, en un primer momento como inspector de enseñanza, hasta ocupar la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Nacional y Especial y la Subinspección, hasta su retiro.

Su trayectoria tiene una fuerte impronta en la producción de normativa y gestión del sistema, lo que ya se observa en su designación como “Inspector Administrativo de enseñanza secundaria, normal y especial”<sup>261</sup>. Intervino en los proyectos más importantes del ministerio, tanto en la elaboración de informes para la proyección de las líneas de intervención, como en la elaboración de normativa. Su

---

<sup>257</sup> Decreto 8.545 del 14 de mayo de 1956, publicado en Boletín Oficial – Miércoles 14 de noviembre de 1956. P. 5

<sup>258</sup> Diario La Nación, 22 de agosto de 1980, p. 12.

<sup>259</sup> En 1908, con 22 años, era Secretario Técnico de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Entre Ríos.

<sup>260</sup> Manuel Antequeda, fue un normalista que se desempeñó en varias provincias como pionero en la instalación de escuelas normales, entre ellas San Juan, Entre Ríos y Mendoza, su provincia natal. Destaca entre ellas la creación en la provincia de Entre Ríos, de la Escuela Normal de Maestros Rurales, Agropecuaria e Industrial “Juan Bautista Alberdi” para varones, en el marco de un plan de más largo alcance que proyectaba una serie de escuelas agropecuarias en la provincia. Ver Gutiérrez, Talía Violeta, “Políticas de orientación agrícola y pedagogía normalista. Entre Ríos, Argentina, 1900-1920”. En *Perfiles educativos* p. 85-109.

<sup>261</sup> Decreto del 18 de diciembre de 1923, publicado en el Boletín Oficial, 5 de febrero de 1924, Año XXXII Número 8967, p. 98.

primera participación en un proyecto de reforma curricular de carácter nacional data de 1934, cuando preside una comisión de estudio para posibles reformas a los planes de estudio en los establecimientos de enseñanza comercial. Durante el gobierno de Ortiz, con Jorge Eduardo Coll a la cabeza del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Alier es designado en comisión, junto al Inspector Arturo Cancela, y los doctores Horacio Rivarola y Carlos M. Biedma, para proyectar una Ley de Instrucción Pública, que finalmente nunca se aprobó pero cuyo documento constituye una referencia ineludible al momento de conocer el pensamiento de la gestión del Ministerio durante el período.<sup>262</sup>

Para 1938, en el contexto de implementación del nuevo organigrama de la Inspección General a partir del cual se unificaban las distintas Inspecciones Generales, Alier ocupa el cargo de Subinspector General de Enseñanza Secundaria.<sup>263</sup> En mayo de ese mismo año es designado vocal de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar<sup>264</sup>, instrumento creado con el objetivo de llevar adelante políticas tendientes al cuidado “de la salud física y moral de la niñez en edad escolar”. Esta Comisión estuvo acompañada por las herramientas de la Ley N° 12.558, de “Protección a los niños en edad escolar. Instituciones complementarias de la Educación Común”.<sup>265</sup>

Estas preocupaciones y posiciones compartidas por buena parte de los agentes que intervienen en los debates pedagógicos trasuntan un clima de época que gira en torno a la búsqueda de posibles soluciones a una crisis que buena parte de los contemporáneos atribuían a la pérdida de aquellas premisas que regían el orden social desde principios de siglo y que la democratización de la política, entre otros aspectos, habían echado por tierra durante los años '30<sup>266</sup>. Diversos argumentos se barajaban a la hora de explicar el estado de cosas imperante. Y diversas eran también las posibles soluciones, que no eran nuevas, sino que llevaban al menos tres décadas de reflexión por parte de distintos sectores sociales y de intervención del Estado. La “cuestión social” que reunía problemas tales como el crecimiento poblacional, la inmigración, la

---

<sup>262</sup> Se trata del Proyecto de Ley Nacional de Educación Común e Instrucción Pública, Media y Especial de 1939, que fue analizado en algunos de sus aspectos en el Capítulo 3.

<sup>263</sup> Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, Año I, N° 1, 20 de febrero – 1° de abril de 1938. pp. 17-18.

<sup>264</sup> Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, Año I, N° 2, 2 de abril – 1° de junio de 1938. pp. 53-54.

<sup>265</sup> Cosse, Isabella, [et. al] **Infancias: políticas y saberes en la Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX**, Buenos Aires, Teseo, 2011. p. 224.

<sup>266</sup> Halperín Donghi, Tulio, **La república imposible (1930-1943)**, Buenos Aires, Ariel, 2004.

sociabilidad en los centros urbanos, la delincuencia, la vida familiar, el mercado de trabajo, el analfabetismo, venían siendo objeto de intervención por parte del Estado desde fines del siglo XIX<sup>267</sup>. Pero fue en las primeras décadas del siglo XX que estas intervenciones se pusieron al servicio de la reforma social desde un sentido plenamente científicista<sup>268</sup>.

Señala Nari que el llamado “crisol de razas” que según la ideología estatal debía componer el ser argentino, necesitaba de su tutela para evitar desviaciones o degeneraciones<sup>269</sup> en este proceso de construcción. Desde este marco, irrumpen disciplinas como la eugenesia, que dan sustento a las intervenciones del estado para la reforma material y moral de la nación argentina, en diversas esferas que hasta el momento formaban parte del mundo privado o estaban bajo el control de la Iglesia. El sistema educativo aparece una vez más como el brazo a través del cual intervenir en la realidad social, tanto desde la escuela primaria como en los de nivel medio, de formas más o menos sutiles.

El discurso educativo se vio entonces fuertemente influenciado por figuras como Rodolfo Senet, Víctor Mercante y José María Ramos Mejía, quien habían logrado imponer la visión del sector de los médicos higienistas de la época a través de su gestión en el Consejo Nacional de Educación ya desde la primera década del siglo XX<sup>270</sup>. Así surge una vertiente de normalismo de carácter biologicista, al que se superpondrá, durante las décadas de 1920 y 1930, ciertos postulados de la Escuela Nueva y de la pedagogía de John Dewey que, si bien implicaban ir hacia una mirada

---

<sup>267</sup> En la Argentina, la problematización de ciertos fenómenos sociales por parte del estado se inicia a finales del siglo XIX, con la consolidación del Estado moderno. En este sentido cobra importancia creciente la información que puede recabar el estado sobre la vida material de la sociedad. Recordemos que el primer censo nacional de población se lleva adelante en 1869. Pero, como señala Hunter, “el papel de la estadística no es tanto el de representar la realidad como el de problematizarla, cuestionarla, presentarla para su inspección a la luz de lo que pueda ser, representar su reconstrucción alrededor de ciertas normas de vida y de bienestar social, normas derivadas, claro está, de los objetivos sociales, económicos y políticos del Estado administrativo”. Hunter, Ian, **Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica**. Barcelona, Ed. Pomares, 1998. p. 73.

<sup>268</sup> Zimmerman, Eduardo A. **Los liberales reformistas: la cuestión social en la Argentina, 1880-1916**. Buenos Aires, Sudamericana, 1995.

<sup>269</sup> “La “degeneración” fue popularizada, como concepto por Max Nordeau a fines del siglo XIX en Europa y rápidamente cruzó el Atlántico. [...] La preocupación por la degeneración era netamente social. [...] Un complejo diferenciado conjunto de prácticas, hábitos y condiciones humanas era considerado claro indicio o causa de “degeneración”: ciertas enfermedades, costumbres vinculadas a condiciones materiales de existencia de los trabajadores, la explotación, algunas ideologías, algunos delitos. La “degeneración” se constituyó en un problema para quienes querían mantener el orden social y para quienes pretendían reformarlo y/o modificarlo radicalmente.” Nari, Marcela, “Las bases materiales e ideológicas de la ideología maternal”. En **Políticas de la maternidad y maternalismo político: Buenos Aires (1890-1940)**. Buenos Aires, Biblos, 2004. p.43.

<sup>270</sup> Carli, Sandra, “El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva. En Puiggrós, Adriana, **Escuela, democracia y orden (1916-1943). Historia de la Educación en la Argentina** Tomo III. Buenos Aires, Galerna, 1993.

que por primera vez intenta poner el foco de su atención a las necesidades del sujeto de la educación y su contexto<sup>271</sup>, no logra, en el nivel medio, desprenderse de los mandatos pedagógicos de principios de siglo.

Este es el clima en el que se desenvuelve la trayectoria de Alier quien, además de formar parte de la hechura misma de la Inspección General de Enseñanza, orbita en decisiones que involucran al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública desde la imbricación de sus dos ámbitos de intervención. Su nombre se hace visible a través de publicaciones surgidas en el marco de los debates que se desarrollan durante las primeras décadas del siglo XX en torno a la niñez y las prácticas delictivas. En ocasión de la “Primera Conferencia sobre Infancia Abandonada y Delincuente”, organizada por Jorge Coll, presidente en ese entonces del Patronato Nacional de Menores<sup>272</sup>, presenta el proyecto del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública sobre educación en los internados. Allí se proponía un primer ciclo de enseñanza primaria, un segundo ciclo de enseñanza de oficios o técnica, y un tercer ciclo de educación secundaria sólo para aquellos que “demostrasen aptitudes especiales para cursar estudios medios”.<sup>273</sup> Teniendo en cuenta la importancia que tenía el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Derecho y Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de La Plata en la construcción de un discurso acerca de la niñez y la minoridad, sobre todo a partir de la acción de Víctor Mercante y Rodolfo Senet y de las intervenciones de Ernesto Nelson, quienes a su turno también se desempeñaron como inspectores de Enseñanza Secundaria, es probable, más allá de que no haya sido posible vincularlo directamente con ningún ámbito académico específico, que Alier se mantuviera muy cercano a ese círculo<sup>274</sup>.

---

<sup>271</sup> Carli, op. cit.

<sup>272</sup> En 1931 se crea el Patronato Nacional de Menores, “con el propósito de centralizar las políticas relacionadas con la protección de los menores y avanzar sobre algunos de los aspectos no resueltos con la sanción de la Ley Agote. En la órbita del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, sus principales funciones consistían en supervisar y administrar los institutos tutelares, así como también coordinar las acciones llevadas a cabo por los Jueces, los Defensores de Menores, los Patronatos provinciales y las instituciones privadas”. Stagno, op. cit. p. 51

<sup>273</sup> Stagno, Leandro, La minoridad en la provincia de Buenos Aires (1930-1943). Ideas punitivas y prácticas judiciales [en línea]. Tesis de Magister. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.327/te.327>

<sup>274</sup> Sobre Mercante y Senet, Stagno señala que “fueron figuras destacadas en la difusión de las ideas criminológicas en el país, no sólo a través de su implementación en dichos estudios, sino también en la vinculación directa con Enrico Ferri y Guglielmo Ferrero, representantes de la escuela criminológica italiana. Inscriptas en la tradición positivista, las investigaciones realizadas en la Sección de Pedagogía estudiaban el desarrollo infantil a la luz de leyes de la herencia y, desde las mismas, intentaban predecirlos obstáculos que podrían conllevar a una temida degeneración racial, ligada a la etiología de las conductas criminales”. Stagno, Leandro, op. cit. pp. 46-47. Ernesto Nelson también es destacado como un estudioso de la niñez y su actuación en ese sentido se refleja en los distintos ámbitos en los que se

En 1939, Alier revista el cargo de Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial y de Presidente de la Sección Argentina de Correspondencia Escolar Internacional. Junto a Jaime, en ese entonces Inspector Jefe de Sección, redactaron el “Reglamento para los Estudios de Enseñanza General y Especial” que se aprobó en febrero de 1939, siendo todavía ministro Coll<sup>275</sup>.

El 8 de junio de 1940 Alier solicita se lo releve del cargo de Inspector General y continuar en el de Subinspector, por razones de salud, lo cual es aceptado por el Ministro<sup>276</sup>. Es así que la reforma Rothe lo encuentra en ese cargo, e integrando al mismo tiempo la comisión redactora de los planes de estudio de Castellano para el ciclo Básico, junto al profesor del Colegio Nacional “Juan Martín de Pueyrredón”, Avelino Herrero Mayor<sup>277</sup>. En septiembre de 1943 es designado para escribir los programas de Castellano y Literatura para las escuelas industriales. Antes de mayo de 1944 Alier pide licencia por razones de salud y vuelve a su cargo de subinspector. En junio de 1944 Alier finalmente renuncia.

### **5.3 Juan Emilio Cassani: pedagogía y universidad**

Cassani ingresa al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública como Inspector de Enseñanza Secundaria Normal y Especial en diciembre de 1923<sup>278</sup>. En 1935 es designado Inspector Jefe de Sección de Escuelas Normales y durante un tiempo compartirá esta función con Florencio Jaime, entonces Jefe de Sección de Escuelas Comerciales e Industriales, Ernesto Nelson a cargo de la sección de Colegios Nacionales y Liceos de Señoritas, y Juan José Gómez Araujo encabezando la sección de Escuelas Industriales.<sup>279</sup> Desde su cargo de Inspector Jefe de Sección de Escuelas Normales y desempeñando todas las tareas asociadas al mismo, se constituye en uno de los artífices del Plan Rothe. Sin embargo, es el único miembro de la comisión que

---

desempeñó, entre los cuales Stagno destaca la dirección del Internado del Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata, la docencia en la Facultad de Humanidades de la misma casa de estudios, su paso por la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial y la Inspección General de Tribunales de Menores. Stagno, op. cit. pp. 48-49

<sup>275</sup> Decreto N° 24364, Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, Año II, N° 6, 1° de enero – 22 de marzo de 1939. pp. 58-72.

<sup>276</sup> Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, Año III, N° 12, op. cit. p. 1259.

<sup>277</sup> Nota del 15 de diciembre, al Ministerio, sometiendo a consideración los programas que integran el ciclo básico común a los estudios del bachillerato y del magisterio. En: Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina Año IV – N° 22 – diciembre 1941. pp. 1117-1118.

<sup>278</sup> Boletín Oficial de la República Argentina. Año XXXII – N° 8967. Martes 5 de febrero de 1924. p. 98

<sup>279</sup> Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, Año I, N° 3, 2 de junio - 10 de agosto de 1938. p. 62.

no interviene directamente en la redacción de planes de estudio de alguna materia en particular.

De todos los funcionarios analizados aquí, Cassani es quien participa más directamente en los espacios institucionalizados de producción de conocimiento pedagógico. Nacido en 1896 en Lincoln, provincia de Buenos Aires, egresado como Alier de una escuela normal, ingresa luego al curso de profesorado en Pedagogía y Ciencias afines de la UNLP y, con su tesis sobre la enseñanza del Castellano como idioma nacional de 1922, se convierte en el primer doctor en Ciencias de la Educación del país<sup>280</sup>. Profesor de la Universidad Nacional de La Plata entre 1922 y 1947 en la cátedra de Pedagogía, y de la Universidad de Buenos Aires, entre 1944 y 1955, participa de la creación en 1927 del Instituto de Didáctica, que comenzó a funcionar bajo su dirección, sobre la base de la Sección Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras. También ocupó el decanato en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, entre 1940 y 1944 y el vicedecanato en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.<sup>281</sup>

Otras instituciones que surgen de la revisión de su trayectoria académica son el Colegio Libre de Altos Estudios, el Instituto Nacional del Profesorado Secundario, del cual fue rector<sup>282</sup> entre los años 1946 y 1955, y la Sociedad de Pedagogía Argentina organizada a instancias del Ministro de Educación Oscar Ivanissevich, presidiendo la comisión encargada de su puesta en funcionamiento en agosto de 1949.<sup>283</sup>

La bibliografía y artículos publicados por Cassani en distintas revistas especializadas, particularmente aquellas dedicadas a la didáctica de la enseñanza media, permite reconocer las líneas centrales de su pensamiento pedagógico y reconocer su impronta en los distintos proyectos en los que intervino desde su actuación en el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Pero desde una mirada que reconoce la necesidad de generar conocimiento pedagógico propio, si se

---

<sup>280</sup> Los títulos de Cassani son: Maestro Normal Nacional, egresado de la Escuela Normal de Lincoln en 1913; Profesor de Enseñanza Secundaria Normal y Especial en Pedagogía y Ciencias Afines, emitido por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, en 1917; Doctor en Ciencias de la Educación, por la Facultad de Humanidades también de la UNLP, en 1922.

<sup>281</sup> CUYO. Anuario de Historia del Pensamiento Argentino. Instituto de Filosofía – Sección Historia del Pensamiento, 1982. pp. 254-257.

<sup>282</sup> El 15 de febrero de 1946 es designado rector del Instituto Nacional del Profesorado Secundario por el entonces presidente Farrell por cesantía de Jordán Genta.

<sup>283</sup> Boletín de la Secretaría de Educación, Año II, N° 20, agosto de 1949. p. 3307.

pretendía llegar a alcanzar los objetivos perseguidos por las políticas ministeriales. En 1929, Cassani afirmaba:

“...Para que la docencia del país pueda utilizar los valiosos auxiliares espirituales que ofrece el adolescente y dar vida a una didáctica nueva, necesita más elementos de juicio que los que ahora posee sobre el espíritu de nuestro educando del ciclo medio. De ahí la obligación de intensificar el estudio de nuestro adolescente, dado que no es admisible el transporte literal de conclusiones de trabajos europeos o americanos”.<sup>284</sup>

Pero esta mirada tenía sus límites. En un artículo publicado en 1930 acerca de la posible obligatoriedad de la enseñanza media, Cassani señalaba:

“Los últimos años de vida cultural, política y material del país, han demostrado la necesidad de resolver con urgencia el grave problema de la elevación del nivel medio de las grandes masas de nuestra población rural y urbana. [...] Experiencias recientes han probado hasta dónde llegan las consecuencias de esa falta de preparación en los componentes de nuestras grandes mayorías. [...] Las minorías cultas o semicultas que comprenden y saben, renuncian también a seguir las líneas de los más elevados principios, porque, en la conquista de fines inmediatos, se adaptan a las modalidades de las mayorías. Por eso ha dejado tan tristes recuerdos numerosos núcleos de universitarios que intervinieron en las actividades públicas del país trabajando en contacto con las masas populares.[...] La reacción violenta que salvó de catástrofes mayores necesitará de una reforma general del nivel medio de cultura de los habitantes del país para salvarlo también de nuevos retrocesos”.<sup>285</sup>

Cassani comparte la visión de la dirigencia en el contexto de la creciente conflictividad social de la década del '30 y reconoce, en este sentido, la necesidad de incorporar a los valores dominantes a un sector de la sociedad que tarde o temprano será rehabilitado para intervenir en el juego político.

---

<sup>284</sup> Cassani, Juan Emilio, “La didáctica de la Enseñanza Media”. En Revista *Humanidades*. Publicación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina, 1929. p. 144.

<sup>285</sup> Cassani, Juan Emilio, “Educación obligatoria de la adolescencia”. En Revista *Humanidades*. Publicación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Tomo XXII. Buenos Aires, Coni, 1930. p.101.

En junio de 1944, luego de que la intervención a cargo de José María García Bes ordenara el desplazamiento del Inspector General de Enseñanza y de los Jefes de Sección, Cassani renuncia al cargo.<sup>286</sup> A partir de ese momento, a diferencia de algunos de sus compañeros de ruta, no vuelve a ocupar ningún cargo en el ministerio, pero no se aleja de él ya que, desde el ámbito de la universidad<sup>287</sup> acompaña la gestión de Perón y es convocado periódicamente por el ministerio para asesorar a las autoridades en diversas cuestiones de política educacional<sup>288</sup>. Así, junto a Jorge Pedro Arizaga, se constituyó en el ideólogo de las políticas educativas del período. Hacia el final del segundo gobierno peronista, esto es entre 1954 y 1955, Cassani fue designado Director General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior<sup>289</sup>. Ese fue su último cargo en el la administración del Estado.

#### **5.4 Julián García Velloso: estética nacionalista en educación**

Julián García Velloso, rosarino nacido en 1892, fue designado inspector técnico por decreto del 26 de enero de 1935<sup>290</sup>. Su nombramiento lo menciona como profesor normal en Letras y se ha identificado como institución en la que cursó sus estudios: la Escuela Normal de Paraná. Previo a su asunción como inspector, Julián García Velloso fue encargado de la Secretaría de la Inspección Técnica General de la Capital dependiente del Consejo Nacional de Educación, presidido en ese momento por Juan B. Terán. Fue profesor de la Escuela Normal de Profesores “Mariano Acosta” de Buenos Aires, plantel que también integraban Juan Mantovani y Enrique Romero Brest.

La primera mención que se hace del inspector Julián García Velloso en el Boletín del Ministerio es en mayo de 1939 y hace referencia a su actuación a cargo de

---

<sup>286</sup> Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, Año VII, N° 51, mayo de 1944. pp. 652-653.

<sup>287</sup> Cassani formaban parte del grupo de profesores universitarios llamados despectivamente por el campo antiperonista “Flor de Ceibo”.

<sup>288</sup> Para septiembre de 1945 aparece integrando una comisión de revisión de planes de estudio para la materia Práctica de la Enseñanza de 5° año en carácter de profesor. En Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, Año VIII, N° 67, septiembre de 1945. p. 1322.

<sup>289</sup> Bernetti, Jorge Luis, Puiggrós, Adriana, “La formación de una trama educativa”. En Peronismo, cultura política y educación (1945-1955). Historia de la Educación en la Argentina Tomo V. Buenos Aires, Galerna, 1993. pp. 121-186. También Cammarota, Adrián, “El Ministerio de Educación durante el peronismo: ideología, centralización, burocratización y racionalización administrativa (1949-1955). Rev. *Hist. Edu. Latinoam.* Vol. 15 Año 2010, pp. 63-92. p. 76.

<sup>290</sup> Boletín Oficial de la República Argentina – Año XLIII – Num. 12.284. p.52.

la dirección del Colegio Nacional de Mar del Plata.<sup>291</sup> Desde entonces, es destacado para tareas específicas de revisión de planes de estudio, tanto de Castellano como de Geografía, así como para integrar jurados en concursos para la provisión de cátedras de esas materias, en distintas oportunidades<sup>292</sup>. Así, conformó la comisión redactora de los planes de estudio para Literatura y Castellano, junto a Amado Alonso y otras renombradas figuras de la intelectualidad y la literatura<sup>293</sup>.

Además de Inspector Jefe de Sección de Escuelas de Comercio, durante la reforma Rothe, integró la comisión para la redacción de los planes de estudio de Geografía junto al inspector Armando Tagle y al profesor del Instituto Nacional del Profesorado Secundario Luis G. Repetto.<sup>294</sup> El pase a disponibilidad decretado en mayo de 1944, que involucra a todos los Inspectores Jefes de Sección, cesa para García Velloso el 27 de junio de ese mismo año, cuando retoma su cargo.<sup>295</sup> Continúa su labor curricular a través de su participación en septiembre de 1945 en la comisión para la elaboración de los planes de estudio de Geografía y Economía Política de 5º año a implementar a partir de 1946.

Para el año en que finaliza el ciclo de implementación progresiva del Plan Rothe, García Velloso integrará la comisión encargada de redactar con carácter definitivo el Reglamento de Exámenes y Clasificaciones que entra en vigencia en 1946, siendo el único integrante de la comisión inicial de 1941, que forma parte del ministerio<sup>296</sup>.

---

<sup>291</sup> Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Año II, N° 7, 23 de marzo – 1º de junio de 1939. pp. 361-362.

<sup>292</sup> En marzo de 1940 integra una comisión para el análisis de antecedentes del concurso para provisión de cátedras del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, para la materia Geografía, y también para las escuelas anexas a la Universidad de Cuyo, en este caso Castellano y Literatura. Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, Año III, N° 11, 1º de enero – 6 de abril de 1940. pp. 166-169.

<sup>293</sup> Así lo recordaba Amado Alonso: “La comisión de estos programas estaba compuesta por los señores inspectores Don Julián García Velloso y Don Justo Pallarés Acebal, los profesores de la materia Don Gregorio Halperín y Don Pedro Henríquez Ureña, por último el que esto escribe. Por mi parte, y yendo en compañía tan segura y competente, me consideré feliz de cumplir el servicio que se me pedía”. Citado en Alvarado Damián, “Polémica y educación: discursos antagónicos en torno a los programas de Castellano y Literatura de 1936. I CONGRESO INTERNACIONAL DE RETÓRICA E INTERDISCIPLINA Mendoza, Argentina, 21, 22 y 23 de marzo de 2013. p. 290.

<sup>294</sup> Nota del 15 de diciembre, op. cit., pp. 1117-1118.

<sup>295</sup> Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, Año VII, N° 52, junio de 1944. p. 803.

<sup>296</sup> Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, Año VIII, N° 67, septiembre de 1945. p. 1322.

La faceta de García Velloso más conocida, es la de escritor de libros de lectura para la escuela primaria<sup>297</sup>, la mayor parte en coautoría con Arturo Capdevila, obras que han sido objeto de análisis y de las cuales ha surgido una buena cantidad de bibliografía e investigaciones en las últimas décadas<sup>298</sup>. Los libros de la dupla García Velloso – Capdevila tuvieron numerosas ediciones y su vigencia se prolongó por décadas. Acerca de estas obras, la bibliografía enumera ciertas características que permiten profundizar en el significado de estas obras en el contexto del currículo de la época. El libro “Nueva Jornada”, es señalado como uno de los que dio forma a una imaginería acerca del campo argentino que, según Ascolani, trataba de ocultar las contradicciones entre las políticas inmigracionistas del Estado y de promesa de propiedad de la tierra, y la realidad del trabajador agropecuario, sobre todo durante las décadas de 1920 y 1930, momentos en los cuales la crisis del sector empujaba a la destrucción de cosechas y huelgas<sup>299</sup>.

Estas lecturas se enmarcaban en la idea compartida durante estas décadas respecto a la necesidad de conformar una sensibilidad estética particular en los niños desde todas las asignaturas del currículo. Arturo Capdevila es reconocido, junto a Leopoldo Lugones y Ricardo Rojas, como uno de los más representativos exponentes del nacionalismo cultural. En este sentido es posible comprender las descripciones de paisajes del campo, de sus habitantes y este afán por educar la sensibilidad estética de los alumnos, en la convicción de que de lo contrario serían otras fuerzas menos condescendientes con la ideología nacionalista, quienes lo harían<sup>300</sup>. Posiblemente sea también ésta una convicción asumida también por el inspector.

Durante sus años en la Inspección General, García Velloso integró en varias oportunidades comisiones de evaluación de libros de texto que requerían aprobación del Ministerio para su uso en los establecimientos. Así, en julio de 1941, el ya Inspector Jefe de Sección informa el criterio respecto de la inscripción y aprobación de

---

<sup>297</sup> Patria Grande: evocaciones, estampas, escenas, descripciones: texto de lectura para 5 y 6 grado. 4º ed. (1934) - Coautor Arturo Capdevilla. En 1941 iba por la 18 edición; Florecimiento: libro de lectura para 4º grado. (1942) 1º ed. Coautor Arturo Capdevilla; Ruta gloriosa: libro de lectura para 5º grado 7º ed. 1967 – Coautor Arturo Capdevilla; Nueva Jornada: texto de lectura para 4º grado. 1 ed. 1937 – Coautor Arturo Capdevilla.

<sup>298</sup> Tosi, Carolina, “El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos.” En *Lenguaje*, N° 39, 2011. pp. 469-500.

<sup>299</sup> Ascolani, Adrián, La pampa pródiga. Una imagen del mundo rural para escolares (1920-1945). En *Mundo Agrario. Revista de Estudios Rurales* vol. 1 n°1, segundo semestre de 2000. Centro de Estudios Histórico Rurales. Universidad Nacional de La Plata.

<sup>300</sup> Gagliano Rafael “Ejemplaridad y educación del carácter: ética y estética escolar en los libros de lectura de los grados superiores de la escuela primaria (1916-1943). En Pineau Pablo (director) *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. Buenos Aires, Teseo, 2014.

los libros de texto elevada por la Cámara Argentina del Libro, atento al próximo cambio de plan de estudio. En julio de 1942 integra la comisión encargada de dictaminar sobre los libros de texto inscriptos en el registro del Ministerio para el año 1942<sup>301</sup>. Además de estas intervenciones oficiales en las instancias de prescripción curricular, sus libros de lectura para el nivel primario también constituyen una instancia de formulación del currículo, más aún cuando esos libros eran explícitamente recomendados por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública para su uso en las aulas argentinas<sup>302</sup>. El estudio de la trayectoria de Julián García Velloso puede dar cuenta de esa imbricación y del lugar de la prescripción curricular, más allá de los planes de estudio aprobados por el ministerio, a través del control de los textos de lectura para los distintos niveles del sistema.

### **5.5 Abelardo Córdoba: un funcionario, todos los gobiernos**

El Inspector Abelardo Córdoba inicia su carrera en el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública como secretario del ministro José Santos Salinas designado durante el primer gobierno de Yrigoyen, entre 1916 y 1922. Salinas había nacido en La Rioja pero pronto se trasladó a la provincia de Jujuy, donde desarrolló su carrera política en el radicalismo. El padre de Abelardo, Mateo Córdoba, es reconocido como uno de los referentes más importantes de la política radical de esos años<sup>303</sup> y formó parte, junto a Tanco, del riñón del yrigoyenismo jujeño, al punto de convertirse en gobernador entre 1921 y 1923, años durante los cuales su hijo Abelardo actuó como su secretario.

La amistad entre Mateo Córdoba y José Salinas en tanto radicales jujeños, podría entenderse como una de las posibles vías de entrada del Inspector Córdoba al ministerio, al igual que otros inspectores que durante el período ingresaron al

---

<sup>301</sup> Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, Año V, N° 29, julio de 1942. pp.671-674.

<sup>302</sup> Sardi señala que “los escenarios privilegiados para postular las distintas concepciones sobre el libro de lectura, su uso y efecto en la escuela fueron los informes ministeriales, los digestos, las revistas pedagógicas –oficiales y contra hegemónicas- y los prólogos de los propios libros. Estos espacios funcionaron como territorios de la intervención docente, como espacios discursivos desde los cuales maestros, profesores, pedagogos, autores de libros y funcionarios ministeriales opinaron acerca del lugar que le debía corresponder a este dispositivo escolar”. Sardi, Valeria, El rol de la literatura en la escuela primaria argentina en el marco de la constitución de identidades nacionales (1900-1940) [en línea] Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. p.110.

<sup>303</sup> Fleitas Días Vélez, María Silvia, “Democracia, ciudadanía y cuestión social en Jujuy (Argentina) en la década de 1920. Tesis doctoral. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla. Departamento de Geografía, Historia y Filosofía. Junio 2014

Ministerio de la mano de algún padrino político. Al respecto, cabe señalar que en una comunicación de la Sociedad Científica Argentina se lo menciona a Abelardo Córdova como representante del ministro de Justicia e Instrucción Pública.

Pero más allá de su fuerte conexión con el radicalismo (o más bien la de su padre) Córdova se mantuvo en el cargo de inspector de enseñanza que ocupaba al menos desde 1922, a pesar del golpe de 1930, y llegó incluso a ocupar cargos de mayor importancia como el de Inspector Jefe de Sección de Colegios Nacionales en 1939. Durante las cesantías de mayo de 1944 fue desplazado desde el 8 al 29 de mayo, tras lo cual retorna al cargo<sup>304</sup>. Su trayectoria en el ministerio se logra rastrear hasta 1966, cuando el Ministro colocado por el golpe de Onganía lo confirma como máxima autoridad en la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada, lugar que venía ocupando hace algunos años y que se constituye en clave para la política de expansión de la enseñanza privada durante los años subsiguientes.

El título de Doctor en Medicina Veterinaria obtenido en Facultad de Agronomía y Veterinaria de la Universidad Nacional de La Plata llevó a Córdova, durante sus años como inspector y más tarde como Inspector Jefe de Sección, a ocuparse de la revisión de planes de estudio de materias como Ciencias Biológicas, Botánica y Zoología, además de integrar tribunales para la provisión de cátedras. En la Reforma Rothe se encargó, junto al inspector Diego Catalán (h), Guido Pacella y el rector del Colegio Nacional “Justo José de Urquiza”, Félix Natt Kemper, de la elaboración de los planes de estudio para la materia Ciencias Biológicas del Ciclo Básico.<sup>305</sup> En 1943 trabajó en la elaboración de los planes de Ciencias Biológicas para los colegios industriales que estaban cambiando su currículo, proceso en el que también participaron Alberto Casal Castel para los cambios en la materia Historia, Manuel Alier para Castellano y Julián García Velloso para Geografía.<sup>306</sup>

Las líneas que se han podido rastrear respecto a la trayectoria de Córdova, no llevan por fuera del ministerio. Pareciera que aquel fue su único lugar de intervención, al menos en lo que respecta al ámbito educativo. Lo dicho sitúa a Córdova como un perfil absolutamente consustanciado con la burocracia ministerial no solo por su exclusividad, sino por la permanencia que tuvo allí durante más de cuarenta años, superando todos los vaivenes de la política, no solo partidaria sino

---

<sup>304</sup> Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, Año VII, Nº 51, mayo 1944. p. 670.

<sup>305</sup> Nota del 15 de diciembre, op. cit. p.1117.

<sup>306</sup> Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, Año VI Nº 43, septiembre de 1943. P. 1290-1291.

también educacional. Repasando las peripecias de la política argentina, Córdoba ocupó altos cargos en la burocracia educativa durante los gobiernos radicales de Yrigoyen y Alvear. Tras el golpe del '30, continúa en la Inspección durante los gobiernos de Uriburu, Justo y Ortiz-Castillo, momento este último durante el cual participa de la elaboración del Plan Rothe. El gobierno del '43 lo suspende en sus funciones de Inspector Jefe de Sección, al igual que al resto de los funcionarios, pero es confirmado días más tarde en su cargo. A fines de la década de 1950 y principios de 1960 se convierte en representante del Ministerio ante el Consejo Nacional de Enseñanza Privada, y en 1966, el gobierno golpista de Onganía lo coloca como Director de la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada, hasta 1967. Aparece en ese sentido como un cuadro intermedio de la burocracia educativa que ingresa por los vínculos partidarios, para luego dejar en segundo plano ese factor y consolidarse en la estructura burocrática del sistema por décadas.

## **5.6 Espacios de sociabilidad, circulación del conocimiento pedagógico y gestión**

De los cinco altos funcionarios de la Inspección, cuatro (4) son normalistas, tres (3) de ellos egresados de la Escuela Normal de Paraná. En ese sentido, se puede afirmar que la institución entrerriana constituía a inicios del siglo XX, un centro de formación de prestigio indiscutible. La Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de La Plata, desde sus respectivas cátedras de Pedagogía, tuvieron su importancia en la conformación progresiva de espacios de construcción de conocimiento pedagógico pero no se constituyeron como ámbitos que tuvieran fuerte imbricación con el Estado. En ese sentido, más allá del reconocimiento de Cassani como primer doctor en Educación egresado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y de su labor en las distintas cátedras en las que se desempeñó, o la figura de Juan Mantovani quien, si bien no tuvo participación directa en la formulación del Plan Rothe, había sido hasta hacía algunos meses Inspector General de Enseñanza<sup>307</sup>, la universidad no era el ámbito exclusivo de producción y circulación del discurso pedagógico, y su relación con la burocracia estatal era distante.

---

307 Siede, Isabelino, "Juan Mantovani: el hombre y el educador". En: Mantovani, Juan, **Bachillerato y formación juvenil**. La Plata, UNIPE, 2012. pp. 11-54.

Otras dos instituciones se destacan con más fuerza del análisis de las historias profesionales de la cúpula de la Inspección: el Instituto Nacional de Profesorado Secundario (INPS) y el Colegio Libre de Estudios Superiores (CLES).

La estrecha relación del INPS y la Inspección General de Enseñanza se puede rastrear a partir de las convocatorias y conformación de tribunales para la provisión de cátedras y comisiones para la elaboración de planes de estudio definidas por la Inspección. Para la elaboración de los programas del ciclo básico del Plan Rothe, además de los funcionarios directos Jaime y Cassani que integraban el plantel del Instituto Nacional de Profesorado Secundario, participaron también Félix Natt Kemper, que además de rector en el Colegio Nacional “Justo José de Urquiza” pertenecía a la sección Ciencias Naturales y Luis Repetto, de la sección Geografía. El Instituto se constituye así como ámbito profesional y de sociabilidad en el que se continuaban los lazos generados en la universidad y continuados en la Inspección entre los funcionarios de la época. Repasando el plantel del INPS en 1940, surgen además los nombres de Ricardo Caillet Bois (quien fue inspector de enseñanza hasta 1940), Pedro Henríquez Ureña, Amado Alonso, Julio Rey Pastor, Oliverio Tracchia, Roberto Giusti, todos participantes de las tareas de la Inspección de Enseñanza en lo que hace a las decisiones respecto del currículo.

A pesar de todo esto, la relación entre la Inspección General de Enseñanza y el INPS fue conflictiva desde su creación, dada la disputa por el monopolio de la titulación de los profesores del nivel medio que mantenían las universidades, las escuelas normales de profesores y las instituciones que se definían como de nivel superior no universitario. Durante la primera gestión de Rothe al frente del Ministerio, a poco del golpe de 1930, un decreto del Poder Ejecutivo establece que el Instituto dependerá directamente de la Inspección General de Enseñanza, lo que le permite a la Inspección intervenir directamente sobre los programas de los profesorados, al tiempo que estrecha los lazos entre la burocracia educativa y la institución<sup>308</sup>.

Por fuera de las universidades y el Ministerio, el Colegio Libre de Estudios Superiores, también se constituye como institución desde la cual se generan y reproducen distintos discursos acerca de la educación, sobre todo a partir de la publicación de “Cursos y Conferencias”<sup>309</sup>, órgano de difusión de las distintas cátedras

---

<sup>308</sup> Vior, Susana, Misuraca, María Rosa, op. cit.

<sup>309</sup> Cernadas de Bulnes, Mabel, “El entramado cultural de Buenos Aires desde las páginas de *Cursos y conferencias*”. En Biagini, Hugo E., Roig, Arturo A., (directores) **El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX. Obrerismo, vanguardia, justicia social (1930-1960)**. Tomo II, Buenos Aires, Biblos, 2006. pp. 605-618.

al interior del CLES. Si bien para la década de 1940, ya está clara la divisoria entre los intelectuales y pedagogos frente a las posiciones nacionalistas, fascistas y autoritarias, durante la década de 1930 el CLES fue un espacio de convivencia de figuras muy importantes del Ministerio. Entre los que se desempeñaron en las funciones de la inspección cabe mencionar a Juan Mantovani y Juan E. Cassani. En lo que respecta a docentes que compartieron pasillos y aulas en los colegios nacionales y normales, figuran su fundador, Aníbal Ponce y Félix Natt Kemper, ambos también integrantes del plantel del INPS.

Se destacan aquí dos momentos de fractura entre las posiciones y los planteles de ambas instituciones. El primero, en julio de 1932, es la renuncia al CLES de uno de sus fundadores, Carlos Iburguren, con motivo de la supuesta contratación del profesor Jorge Nicolai quien iba dictar un curso sobre la Rusia soviética, con la que disienta a raíz del pensamiento comunista que Iburguren le atribuía al profesor en cuestión<sup>310</sup>. La ruptura de Iburguren con el CLES, ventilada en los diarios de la época, da cuenta de un primer momento de fractura. La respuesta del CLES da cuenta de la posición que la institución asumía. Tras aceptar la renuncia de Iburguren, señala que:

“el curso a dictar será rigurosamente una exposición de cátedra en la misma forma como podrá hablar otro profesor [...] sobre el régimen corporativo en Italia, la racionalización del trabajo en Estados Unidos [...] las consecuencias históricas del Tratado de Letrán. Que si así no fuera, el Colegio hubiera rechazado dicho curso por impropio al carácter científico y cultural del mismo, pues nada tiene que hacer él con las tendencias sociales de izquierda y de derecha, ajenas por igual al propósito fundamental de que, a través de sus cátedras libres, se expongan con fines de investigación los temas y problemas culturales y científicos de la época”<sup>311</sup>.

Del otro lado, la expulsión de Aníbal Ponce de la cátedra de Psicología que ocupaba en el INPS en 1936 por parte de gobierno de Justo, da cuenta de la radicalización de las posiciones ideológicas y de la cada vez mayor intervención del gobierno en la institución.

---

<sup>310</sup> “He sabido que el Colegio Libre de Estudios Superiores gestiona con la Federación Universitaria la venida del profesor comunista Sr. Nicolai, con cuyo curso en 1930 no estuve conforme y creí que no volvería a ser invitado a ocupar la cátedra. Tal actitud del Colegio que contribuí a fundar con otras miras significa, a mi juicio, una definición de tendencias que repudio abiertamente. En consecuencia, renuncio a seguir como miembro de ese instituto”. Cursos y conferencias, Año II N° 5. p. 557.

<sup>311</sup> Cursos y conferencias, op. cit. p. 558.

Respecto de la imbricación entre el CLES y la burocracia ministerial, Puiggrós señala que

“no es frecuente encontrar lazos tan directos entre los productores de cultura orgánica y los agentes y procesos encargados de transmitirla. El propio Colegio Libre de Estudios Superiores creado el 20 de mayo de 1930 -y en particular su famosa “cátedra Sarmiento”- intervenía en esta época en la determinación curricular. [...] Desde una decidida posición liberal, el Colegio mantuvo una firme defensa de la Ley 1420, del laicismo y de la reforma universitaria y tuvo acceso a profundos espacios del sistema escolar mediante la acción dirigente de los inspectores, las conferencias pedagógicas y libros de texto, incidiendo en el curriculum. Probablemente el CLES fue gesta de posiciones político pedagógicas y ámbito donde surgieron importantes distinciones político culturales y teóricas que ocuparon el espacio dejado por el positivismo<sup>312</sup>.

Un proceso que constituyó en buena medida el carácter de estas dos instituciones, así como de la universidad en la Argentina, fue el intercambio intelectual promovido durante la primeras dos décadas del siglo XX, a través de la denominada Junta para la ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE)<sup>313</sup>, en el marco de un acuerdo de cooperación entre España y Argentina, que facilitó la llegada e inserción en las universidades argentinas de intelectuales españoles con diversos intereses disciplinares. En este marco se insertan las visitas de Ortega y Gasset, Julio Rey Pastor, Amado Alonso, Menéndez Pelayo, quienes a través de sus, en algunos casos, radicaciones casi permanentes en las instituciones argentinas, formaron a buena parte de aquellos que a mediados de siglo XX protagonizaron el proceso de consolidación de sus respectivas disciplinas científicas.

El momento histórico que genera las condiciones particulares del devenir de las cinco trayectorias repasadas aquí de un modo del todo breve y esquemático, es el de consolidación de las instituciones estatales surgidas entre finales del siglo XIX y principios del XX, entre ellas las que corresponden a la administración de la

---

<sup>312</sup> Puiggrós, Adriana, “La educación argentina op. cit. pp. 77-78.

<sup>313</sup> “En 1907 se fundó la Junta para ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE), una interesante institución nacional para la promoción de las investigaciones científicas. Inicialmente la JAE estaba encargada de coordinar el envío de estudiantes españoles al extranjero, pero luego creó laboratorios autónomos, independientes de los de las universidades, con idea de producir un cambio fuera de la universidad, y luego trasladarlo a ella”. Ortiz, op. cit. p. 174.

educación<sup>314</sup>. Es posible imaginar posiciones en pugna al interior de ese cuerpo en tanto las figuras aquí rescatadas representan intereses tanto del ámbito académico universitario, del sector de profesores titulados y no titulados, así como del normalismo.

Todos los miembros de la Comisión Reformadora revisten el cargo de inspector de enseñanza. Establecidas sus funciones como un cuerpo especializado, portador de determinados “saberes técnico- pedagógicos en el ámbito del Estado”<sup>315</sup>, no hay contradicción en reconocerlos en tanto miembros de la burocracia como parte de los mecanismos de mediación entre el Estado y la sociedad civil, pero también desde la definición que elabora Pierre Müller respecto de las instancias de mediación<sup>316</sup>, como intelectuales, en tanto “tienen como función hacer aceptar, y aún, hacer reconocer como verdadera, esta visión del mundo por la mayoría de los actores del sector”<sup>317</sup>, proceso reconocido por el autor como parte constitutiva de las luchas sociales.

---

<sup>314</sup> Viñao Frago, Antonio, **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios**. Morata. Madrid, 2002.

<sup>315</sup> Suasnábar, Claudio, Palamidessi, Mariano, op. cit. p. 6.

<sup>316</sup> “Se llaman mediadores los agentes que realizan la construcción del referencial de una política, es decir, la creación de las imágenes cognitivas que determinan la percepción del problema por parte de los grupos presentes y la definición de las soluciones apropiadas”. Müller, Pierre, op. cit. (p. 85)

<sup>317</sup> Müller, Pierre, op cit. (pp. 107-108)

## CAPÍTULO 6. HISTORIA ESCOLAR, HISTORIA ACADÉMICA, HISTORIA OFICIAL.

Desde el último tercio del siglo XIX la clase dirigente argentina se valió del discurso historiográfico para justificar el orden político y económico imperante tras Caseros y Pavón. La expansión de la escolarización primaria proveyó a un territorio sobre el cual el Estado argentino consolidaba progresivamente su dominio, de toda una serie de estampas, imágenes y discursos portadores de un imaginado espíritu nacional, con el objeto de incorporar a la mayor parte de la sociedad a los valores dominantes y al proyecto agroexportador.<sup>318</sup> Esta política de institucionalización de la historia nacional que llevaba años a través de la escolarización primaria tendrá, durante la primera mitad del siglo XX, nuevos sujetos a inscribir.

Durante las décadas del '20 y '30 del siglo XX, desencanto mediante entre las expectativas que produjera la Ley Sáenz Peña y el ascenso del radicalismo al poder, continúa este proceso pero esta vez el discurso portaba un nacionalismo de cuño antiliberal y corporativo<sup>319</sup>. Desde los inicios mismos de la dictadura de Uriburu, y durante toda la década, las distintas áreas del Estado se vieron involucradas en esta acción ideológica. Las políticas desplegadas desde el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública fueron particularmente virulentas en el cumplimiento de ese objetivo vía una serie de procedimientos simbólicos específicos: a través de la profundización del carácter nacionalista de los planes de estudio, mediante la fijación de símbolos patrios y nuevas efemérides y acompañando y fortaleciendo una emergente historiografía profesional que se constituyera en el discurso oficial legítimo de carácter científico.

El presente capítulo propone, a modo de estudio de caso y como una forma de restituir su imbricación a los procesos anteriormente analizados, describir el cambio en el currículo de la asignatura Historia impulsado por el Plan Rothe, desde su análisis en tanto discurso pedagógico y desde la especificidad que la estructura del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública le imprime al proceso, tanto desde el plano de las historias profesionales de quienes intervienen en la elaboración de los programas como a través de las políticas que impulsa en favor de la consolidación de un discurso histórico oficial y su relación con el emergente campo académico.

---

<sup>318</sup> Cataruzza, Alejandro, **Los usos del pasado. La historia y la política argentinas en discusión 1910-1945**, Argentina, Sudamericana, 2007.

<sup>319</sup> Devoto, Fernando, **Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna. Una historia**, Buenos Aires, Siglo XXI, 2006.

El proceso de renovación del currículo de la Historia en la enseñanza media, que en principio no reporta demasiadas novedades, se convierte en un objeto de estudio promisorio si se lo observa en las relaciones que los sujetos de la academia, el Estado y la pedagogía construyen. En este sentido, las palabras de Goodson en orden a rescatar la historia de la “construcción social del currículo”, tienen aquí un sentido metodológico concreto.

## 6.1 Una Historia para el Plan Rothe

La Historia como asignatura tuvo su lugar en el curriculum humanista desde la constitución misma del nivel medio, aunque durante los primeros años compartió espacio con la Geografía<sup>320</sup>. Comprendida en esos momentos como un grupo de saberes independizados de la retórica y la literatura, tenía como objetivo ejercitar la memoria y ser una especie de adorno para los sectores cultos<sup>321</sup>. Pero al mismo tiempo actuaba como aprestamiento en los marcos político institucionales propios de las democracias liberales que se transmitían, por ejemplo, a través de la enseñanza de las nociones de república y democracia clásicas o del constitucionalismo norteamericano y se convertían, a través del currículo de los colegios nacionales, en lugares comunes para los futuros miembros de la clase dirigente<sup>322</sup>.

Los primeros planes de estudio para la asignatura Historia desarrollaban cursos dedicados a lo que se conocía como Historia Universal, esto es, “cinco cursos dedicados a historia sagrada e historia antigua; historia de Grecia y Roma; historia medieval y moderna; historia americana colonial y, finalmente una que sintetizaba los

---

<sup>320</sup> “En el Plan Fundante se estudia, en los dos primeros años, junto con la geografía. La secuenciación de los estudios históricos está pensada siguiendo el principio de lo cercano a lo lejano, de los tiempos más actuales a los más remotos: en primer año; en segundo; en tercero; en cuarto. En el último año, parece dejar explícita la conciencia histórica de tipo universalista que se persigue a lo largo de todo el plan. La escasa relevancia que alcanza la Historia Nacional refuerza esta interpretación. No parece buscarse a partir del estudio de la Historia en el nivel medio, la conformación de una conciencia nacional”. Aguiar, Liliana, Cerdá, Celeste, “La historia de la historia como disciplina escolar, Una mirada desde la larga duración”. *Revista Escuela de Historia* vol.7 no.2 Salta jul/dic. 2008. p. 18.

<sup>321</sup> Durante el período que va desde la década de 1870 hasta los años '20 del siglo XX, se produjeron numerosas reformas a los planes de estudio del nivel en general y de la materia Historia en particular, pero en todos los casos se trató de variantes que tendieron a consagrar el curriculum humanista moderno como aquel que contribuía y sostenía el progreso cultural y espiritual de la sociedad. En este sentido señala Dussel que “en el curriculum de la enseñanza secundaria general, la historia seguía la organización cronológica clásica en historia antigua y medieval, moderna y contemporánea, americana, y argentina. La modificación se daba más bien por la inclusión de otras materias.” Dussel, op. cit. p. 89.

<sup>322</sup> Legarralde, La fundación... op. cit.

tres primeros.”<sup>323</sup>. Si bien la reforma prevista por el Plan Rothe introduce cambios en la materia, se conservan ciertas estructuras que impiden mayores novedades, consolidando el núcleo duro del discurso disciplinar. Los cambios y las continuidades pueden reconocerse desde las reglas de secuencia y ritmo de adquisición del discurso pedagógico de la Historia, las cuales, desde la regulación de las formas producen contenidos.

En el plan de estudios vigente con anterioridad al Plan Rothe<sup>324</sup> la Historia para los primeros años del bachillerato comprendía tres cursos de cuatro horas semanales cada uno: Oriente, Grecia y Roma en primer año; Media, Moderna y Contemporánea en segundo año; y Americana en tercero. Con el objetivo de “mejorar la distribución de los cursos de Historia Universal”, el Plan Rothe propone mantener el presupuesto de tiempo, pero reduce los contenidos: el curso de primer año se dedica a la Historia de Oriente y Grecia, segundo a Roma y Media y tercero a Edad Moderna y Contemporánea con su parte de Americana, acortando cada programa a sus dos terceras partes. Para los Liceos de Señoritas, la reforma significó el aumento de una hora de clase de Historia en segundo y tercer año y para las Escuelas Normales el incremento en una hora en cada uno de los cursos del ciclo básico.

El quinto año del bachillerato del Plan Garro, contaba con una materia denominada Historia de la Civilización, la cual, a los ojos de los redactores del programa, debía estudiarse solo después de que los alumnos hubieran aprendido los “hechos en sí”, (lo que significa, según los programas, la narración) en la medida en que comprendía una serie de contenidos que suponían generalizaciones más complejas. El Plan Rothe entonces elimina la Historia de la Civilización como asignatura pero incorpora sus contenidos a la asignatura Historia desde el primer año del ciclo básico, con indicaciones respecto al tipo de fuentes que se requiere para su estudio. Si bien podría parecer un cambio importante en la forma de entender la enseñanza de la Historia, no se trata de una imbricación de “hechos” y “problemas” o “filosofías” de la historia, sino que la distinción de “hechos” y cultura se mantiene, en tanto cada programa está dividido en estos dos componentes<sup>325</sup>. Los programas de

---

<sup>323</sup> De Amézola, Gonzalo. Esquizohistoria: la historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar. Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2008. p.24.

<sup>324</sup> Se trataba de un plan de estudios de seis años establecido durante la gestión del Ministro Garro, pero que con la Reforma Saavedra Lamas quedó trunco en el quinto, tras lo cual se realizaron varios reajustes a los contenidos con el objetivo de salvar la ausencia del sexto año.

<sup>325</sup> “Los programas organizan los contenidos de la materia en veinte capítulos, cada uno dividido en dos partes. Al final del desarrollo de los capítulos hay una “Advertencia” en la que se plantea que el programa deberá desarrollarse en 110 clases, y que la explicación de cada capítulo no podrá demandar más de 5 o 6 lecciones. Para 1 y 2 año se establece que “La materia, tal como está diseñada, consta de dos partes:

estudio organizan los contenidos de Historia en líneas paralelas, a saber, “hechos históricos” e “historia de la civilización y la cultura”, es decir, “del progreso humano”<sup>326</sup>.

Esta distinción reproduce, a nivel curricular, la dualidad a través de la cual se consolidó el discurso historiográfico durante el siglo XIX: el discurso empirista y el de las filosofías de la historia<sup>327</sup>, las cuales, en sus diferentes variantes, darán fundamento a una secuencia témporo-espacial universal, que tiene al triunfo del capitalismo y el liberalismo como su punto de llegada<sup>328</sup>.

Para el caso de tercer año del ciclo básico, donde ya no se presentan los contenidos en la estructura dual mencionada, se prevé el desarrollo correspondiente a la Historia Americana junto a la Moderna. Al respecto, señala el Inspector General Jaime que

“por primera vez quizás, se ha intentado vincular a la historia de América con la Historia General, como lógicamente debe ocurrir a partir de los tiempos modernos, (ya que para la mayor parte de los autores, la Edad Media concluye con el descubrimiento de América). Con ese criterio, el programa de tercer año resume cronológicamente: 1º el

---

Una parte A) destinada al estudio del hecho histórico exclusivamente; una parte B) consagrada al estudio de la historia de la civilización y la cultura. El profesor sabrá diferenciar convenientemente y en todos los casos ambos aspectos en sus explicaciones y en todos los casos utilizarán el correspondiente material didáctico: gráficos o grabados y mapas para los temas de la parte A) y en cuanto fuese posible, lecturas en las fuentes originales para los puntos caracterizados en la parte B). Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, Año V, N° 23 – enero 1942. p. 75. Se trata, en palabras de Aguirre Rojas, de una “historia que al discriminar las fuentes o elementos literarios o de ficción, frente a las fuentes o elementos estrictamente históricos y “objetivos”, va también a intentar superar el *anacronismo histórico*, prohibiendo la mixtura de elementos de diversas épocas y afirmando la vigencia absoluta, también dentro de la historia, de la nueva noción newtoniana del tiempo moderno burgués, continuo y progresivo que establece la precisa cronología, el orden, la sucesión y la progresión de los distintos acontecimientos, fenómenos, épocas y realidades históricos diversos”. Aguirre Rojas, Carlos Antonio, *La historiografía en el siglo XX. Historia e historiadores entre 1848 y 2025?*, Rosario, Prohistoria Ediciones, 2011. p. 21.

<sup>326</sup> Nota de la Inspección General de Enseñanza del 15 de diciembre, sometiendo a consideración los programas que integran el ciclo básico común a los estudios de bachillerato y del magisterio. En Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, Año 1941, N° 22 – diciembre 1941. (p. 1121)

<sup>327</sup> “Al comenzar a afirmarse la nueva sociedad y la nueva cultura burguesas se afirman las dos modalidades principales del discurso historiográfico moderno burgués: en primer lugar, la vertiente de las diversas filosofías de la historia, que desde Vico hasta Hegel, y pasando por Condorcet, Herder o Kant entre otros, se constituirá en una de las formas recurrentes de aproximación discursiva a los hechos históricos. Y en segundo término, la figura de las diferentes historias empiristas y objetivistas, que desde Mabillon y hasta el positivismo de Leopoldo von Ranke, va a desplegarse también de modo constante como esquema organizador de los resultados historiográficos”. Aguirre Rojas, op. cit., p. 24.

<sup>328</sup> “La así llamada evolución histórica reposa en general en el hecho de que la última forma considera a las pasadas como otras tantas etapas hacia ella misma, y dado que solo en raras ocasiones, y únicamente en condiciones bien determinadas, es capaz de criticarse a sí misma, las concibe de manera unilateral” Marx, Karl, **Elementos fundamentales para la crítica de la Economía Política (Grundrisse) 1857-1858**, T 1, España, Siglo XXI, 2005. p. 27.

hecho europeo y su repercusión americana; 2º el hecho americano y su repercusión europea”<sup>329</sup>.

El resultado final es bastante parecido a lo anterior: una historia política de los grandes imperios europeos, con el desarrollo de los viajes de descubrimiento, algunas clases dedicadas a la conquista española y a las “civilizaciones prehispánicas” y, al final del programa, una caracterización breve del mundo americano y europeo durante los siglos XIX y XX, con la ubicación de la Argentina en este contexto. La teleología hacia la construcción de los estados nacionales es clara.<sup>330</sup>

Interesa además, a efectos de analizar la percepción del tiempo histórico en tanto discurso recontextualizado, la afirmación del Inspector Jaime en el informe de presentación de los planes de estudio con respecto a que

“en todos los cursos del ciclo básico, la materia se distribuye en 20 capítulos divididos proporcionalmente, concediéndole una parte equivalente a cada tiempo histórico a los efectos de lograr el equilibrio del programa”.

En este sentido, al distribuir “equitativamente” el tiempo escolar para cada recorte temporal previsto, opera un principio de equidad histórica entre los procesos, una forma de “objetividad” basada en la duración de la clase, más allá de su temporalidad “historiográfica”, por no decir siquiera cronológica. Cada tiempo histórico, es un texto recontextualizado, cuya legitimidad se pondría de manifiesto según la cantidad de clases previstas para su desarrollo<sup>331</sup>. Es el tiempo escolar en el que los procesos históricos duran más o menos en función de la cantidad de horas de clase que se destinen a su tratamiento.

La percepción newtoniana lineal vigente del registro histórico confirma la “objetividad” de la periodización escolar utilizada en los planes de estudio la cual no

---

<sup>329</sup> Y continúa explicando “Limitados a un tiempo que no debía ser en ningún caso excedido por la abundancia de los detalles prácticamente intransmisibles dentro del año escolar se han omitido algunos hechos europeos de poca o nula repercusión en esta parte del mundo. Y otros americanos, que por pertenecer exclusiva y directamente a nuestro país, tales como: los indígenas del territorio argentino, las autoridades, el virreinato del Río de la Plata, etc., pasan al curso de cuarto año (Historia Argentina 2º ciclo). Por eso no figuran aquí.” Nota de la Inspección General de Enseñanza, diciembre 1941, op. cit., pp. 1121-1122.

<sup>330</sup> Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, Año V, Nº 23 – enero 1942. pp. 84-90.

<sup>331</sup> Así lo ratifica el inspector General cuando afirma: “de la eficacia obtenida en la distribución [de los contenidos] baste con decir que el conocimiento de la historia de los pueblos orientales abarca de la bolilla I a la VIII. El capítulo IX se destina –como enlace- a la civilización cretense. Grecia está comprendida entre las bolillas X y XX.” Nota de la Inspección General de Enseñanza, diciembre 1941, op. cit. p. 1122.

sufrió modificaciones. De hecho, el programa debía resguardar esta temporalidad al punto tal que, señala Jaime,

“en algunos casos y con finalidades puramente didácticas, al estudiar un hecho histórico (tomado por su fecha) se rastrean los antecedentes más lejanos. Por ejemplo, la revolución de las colonias inglesas de Norteamérica, que al tomar la ubicación en el cuerpo general del programa en el momento en que se produce, obliga a pensar en los primeros viajes y en la colonización de los otros países colonizadores: España, Francia y Holanda”<sup>332</sup>.

Claramente, la historia es progreso, y debe enseñarse “para adelante”.

El tiempo dedicado anteriormente a “Historia de la Civilización” se destina entonces a la “Historia Argentina” y aquí aparece ya claramente la intención manifiesta por parte del ministerio de inculcar un espíritu cívico en los sectores que acceden al nivel. Estos contenidos se proyectan en dos cursos de tres horas cada uno, establecidos en el cuarto y quinto año, en lugar de uno solo de cuatro horas, cuyos planes de estudio se aprueban en los años siguientes. Una historia argentina eminentemente política que relata el proceso de luchas internas desde los tiempos virreinales hasta la organización del estado nacional.

En este aspecto, la reforma de los planes de estudio del ciclo básico prevista en el Plan Rothe, persigue reducir contenidos de historia de Occidente y otorgar una mayor carga horaria a la materia Historia Argentina, modificación que está acompañada por una serie de prescripciones curriculares que la Inspección General establece y difunde con cierta periodicidad, para la materia en los años del ciclo superior.

## **6.2 Entre el burócrata y el académico: la Comisión Nacional de Monumentos, Museos y Lugares Históricos**

El Ministerio de Justicia e Instrucción Pública no solo llevaba adelante la empresa de difusión de las ideas nacionalistas a través de las modificaciones en los planes de estudio. Se sirvió también de un organismo ya existente aunque de escasa notoriedad y lo dotó de recursos a fin de conformar el panteón nacional. A través de la Comisión Nacional de Museos, Monumentos y Lugares Históricos, revitalizada sobre la

---

<sup>332</sup> Nota de la Inspección General de Enseñanza, diciembre 1941, op. cit. p. 1122.

base de la Superintendencia de Monumentos y Lugares Históricos, el Estado consolidó los símbolos y discursos que resaltaban a los héroes de la independencia y aquellos lugares geográficos donde se hubiera desarrollado eventos durante las guerras y el período de organización nacional<sup>333</sup>. La Comisión tenía la potestad de determinar qué lugares y personajes pasarían a convertirse en marcas de sentido en el discurso histórico fundacional de la nación argentina, así como la restauración y conservación de los monumentos ya existentes.

Además, dentro de lo que el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación llama en una de sus publicaciones la “función docente de la Comisión”, ésta tenía la tarea de “aclarar puntos dudosos de nuestra Historia, identificar lugares y rememorar hechos hoy perdidos u olvidados, llevando a cabo una tarea sistemática de señalamiento y publicación. Una de las importantes tareas educacionales de la Comisión será también la evacuación de consultas”<sup>334</sup>. En el mismo sentido iban acciones como por ejemplo, la donación a la Inspección General de Enseñanza de colecciones de tarjetas postales con motivos de la historia nacional para distribuir en bibliotecas y gabinetes y entre los profesores de Historia de los establecimientos de su dependencia, “a fin de colaborar en la labor de intensificación de la Historia Patria”.<sup>335</sup>

Los primeros miembros de la comisión, designados por el Poder Ejecutivo y por un período de seis años eran: Ricardo Levene (presidente), Luis Mitre (vicepresidente), doctor Ramón Cárcano, doctor Tomás Cullen, doctor Enrique Udaondo, doctor Emilio Ravignani, doctor Rómulo Zabala, doctor Benjamín Villegas Basavilbaso, doctor Luis María Campos Urquiza y señor Alejo González Garaño, todos vocales de la comisión<sup>336</sup>. Más tarde se amplió la Comisión con un representante del Ministerio de Guerra en carácter de vocal, para lo cual se designó al Teniente Coronel Félix Best.<sup>337</sup>

---

<sup>333</sup> El Mensaje y proyecto de Ley que crea la comisión señala que “la iniciativa del Poder Ejecutivo establece un régimen adecuado y técnico para el gobierno de los museos, la clasificación de los lugares históricos y la adquisición y conservación de inmuebles, reliquias y documentos de propiedad del Estado o de particulares, que se consideren de carácter histórico o histórico-artístico”. En Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. Año 1, N° 4 – 11 de agosto – 3 de noviembre de 1938. p. 49.

<sup>334</sup> Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. Año 1, N° 4 – 11 de agosto – 3 de noviembre de 1938. p. 189.

<sup>335</sup> Resolución del 22 de agosto. Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. Año III, N° 13, 20 de julio – 30 de septiembre de 1940. p. 1629.

<sup>336</sup> Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. Año I, N° 2, 2 de abril – 1 de junio de 1938. p. 32.

<sup>337</sup> Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. Año I, N° 3 - 2 de junio – 10 de agosto de 1938. p. 1932.

Varios nombres de los citados remiten a la Nueva Escuela Histórica<sup>338</sup>, grupo de historiadores que desplegó su actividad en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata, durante los años posteriores a la Reforma Universitaria<sup>339</sup> y hasta mediados de siglo. En la Universidad Nacional de La Plata, la figura aglutinante fue Ricardo Levene desde la cátedra de Historia Argentina y como decano y presidente de la casa de estudios. Emilio Ravignani hizo lo propio en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires donde, en torno y a partir de su impulso, se constituyó un núcleo de jóvenes historiadores entre los cuales figuran Rómulo D. Carbia, Diego Luis Molinari y Luis María Torres. El grupo es reconocido como fundador de la historiografía profesional argentina y gestor de una red de instituciones que dotó de organicidad a la disciplina<sup>340</sup>. Sus integrantes iniciaron sus carreras profesionales siendo muy jóvenes, y a pesar de ser en su mayoría egresados de la Facultad de Derecho, dieron forma a la profesión historiográfica<sup>341</sup>. A propósito de las opciones epistemológicas, la metodología de trabajo es postulada, en palabras de Rómulo Carbia como

“una reconstrucción histórica americana y en particular argentina, a base de pesquisas documentales y bibliográficas realizadas de acuerdo con los más estrictos métodos de Bernheim, seriando los hechos,

---

<sup>338</sup> Juan Agustín García, por entonces director de la revista “Anales” de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, acuñó esta denominación para identificar al grupo de académicos de esta nueva camada. Si bien la denominación de Nueva Escuela Histórica es puesta en cuestión tanto por observadores como por sus protagonistas, vale la pena indagar en la bibliografía cuáles son las referencias comunes que permiten identificar este colectivo académico en términos tan fuertes como “Nueva Escuela”.

<sup>339</sup> “El movimiento de la Reforma, nacida en la tradicional y escolástica Universidad de Córdoba, pronto se extendió a otros centros de altos estudios en nuestro país. [...] La implantación de la docencia libre [...] la participación en el gobierno de la universidad de los claustros de estudiantes y diplomados junto al de docentes, fueron postulados enunciados en Córdoba, que luego se repitieron en el Manifiesto de los estudiantes platenses. [...] Una de las consecuencias más importantes de este movimiento intelectual fue la creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de La Plata”. Gutiérrez, Talía V., “Los estudios históricos en la etapa fundacional de la Universidad Nacional de La Plata, 1905-1943”. En Graciano, O., Gutiérrez, T., y Zarrili, A., **Los estudios históricos en la Universidad Nacional de La Plata. 1905-1990**. Academia Nacional de la Historia, Buenos Aires, 1998. p. 30.

<sup>340</sup> Jorge Myers señala la emergencia de la Nueva Escuela Histórica, en términos de movimiento historiográfico, como uno de los hechos decisivos para la consolidación y estabilización del campo académico historiográfico, surgida del positivismo de fines del siglo XIX y primera década del siglo XX. Myers, Jorge, “Pasados en pugna: la difícil renovación del campo histórico argentino entre 1930 y 1955”. En Nieburg, F. Plotkin, M., *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Paidós, Buenos Aires, 2004.

<sup>341</sup> “Profesionalización no equivale en este caso a estudios históricos formales: la Nueva Escuela seguía teniendo un componente predominante de abogados (Emilio Ravignani, Diego Luis Molinari, Ricardo Levene, Enrique Ruiz Guiñazú) y otros profesionales de ramas ajenas a la historia, e incluso sin formación universitaria”. Campione, Daniel, *Argentina. La escritura de su historia*. Centro Cultural de la Cooperación, Buenos Aires, p. 39.

estableciendo los procesos con el concepto de la universalidad de los fenómenos históricos y haciendo revivir el pasado como quiere Croce”<sup>342</sup>.

Señala Campione, que los miembros de la Nueva Escuela,

“tuvieron en común con los precursores, la reivindicación del rigor heurístico (por eso se apoyaron en Mitre más que en López), la dedicación predominante a la historia política (y dentro de ésta la centrada en torno a las diversas manifestaciones de las instituciones y del Estado en particular), y su vocación por desarrollar un metódico trabajo de ubicación, copia, estudio y publicación de documentos”<sup>343</sup>.

No obstante es posible identificarlos como una ruptura por la profesionalización y la organicidad de la que dotaron a la historiografía académica, compartiendo el clima intelectual, una agenda académica, y en función de ella, un fuerte rigor metodológico.<sup>344</sup>

El clima intelectual del momento de emergencia de este grupo está signado por la cuestión social como imperativo a resolver por parte de la dirigencia desde una mirada reformista que pretendía, de la mano de las ciencias sociales, corregir los males que resultaran del liberalismo acérrimo de finales del siglo XIX. De la mano del reformismo católico y el socialismo, se intentaban estos caminos y el “espíritu del Centenario”, señala Myers, “cuestionador de las certezas de las generaciones anteriores”, interrogaba a los historiadores respecto a su lugar en la consolidación de un proyecto político para el cual la historia se erigía como “herramienta central para la construcción del orden político”<sup>345</sup>.

Rápidamente se dio un proceso de creciente identificación de la Nueva Escuela con ámbitos institucionales con fuerte apoyo estatal, tales como la Junta de Historia y Numismática Americana (cuyo fundador fuera Bartolomé Mitre, respecto de

---

<sup>342</sup> Señala Gutiérrez que este apego al método heurístico a la manera de Bernheim, Langlois y Seignobos, constituyó, cuando se situó como preocupación central, un escollo para el trabajo de la Nueva Escuela, frente al análisis de los procesos históricos. Gutiérrez, op. cit., p. 42.

<sup>343</sup> Campione, Daniel, op. cit. p. 44.

<sup>344</sup> El tipo de historiografía que llamamos positivista habitualmente, más allá de lo adecuado o no de la terminología, alude a la forma de historiografía germana que hegemonizó el campo historiográfico aproximadamente desde el último tercio del siglo XIX, hasta 1930. Señala Aguirre Rojas que “ignorando los avances y aportes que había representado el marxismo para la posible construcción de una verdadera ciencia histórica, volvió a la absurda idea de equiparar a la historia con las ciencias naturales, para buscar una imposible “objetividad2 absoluta de sus resultados cognoscitivos, mediante la reducción de su práctica a la simple dimensión erudita del trabajo del historiador”. Aguirre Rojas, Carlos Antonio, **La historiografía en el siglo XX**. Prohistoria, Rosario, 2011.

<sup>345</sup> Myers, op. cit. p. 72

cuya producción historiográfica los integrantes de la Nueva Escuela se sentían deudores) convertida en 1938 en la Academia Nacional de Historia, que se erigió como el ámbito de la consagración de la historiografía oficial, y el Instituto de Investigaciones Históricas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, constituido a inicios del siglo XX bajo la dirección de Luis María Torres, como Sección de Historia, institución reconocida como el asiento inicial de la Nueva Escuela Histórica. Es más esta característica que las orientaciones metodológicas lo que, según Myers, constituye el aspecto central propuesto por la Nueva Escuela, pero que en el largo plazo, contribuyó a la elaboración de un relato homogéneo del pasado nacional, de algún modo vacío y aceptable para todos los ciudadanos y “permitió elaborar una serie de políticas que definieron y delimitaron el campo de visibilidad del pasado argentino, vuelto tangible en casas de próceres, museos, archivos, estatuas, monumentos y sitios”<sup>346</sup>. Uno de esos momentos se da en 1942, cuando la Academia Nacional de Historia, mediante un proyecto de ley solicita al Poder Ejecutivo que “asuma la iniciativa de propiciar en un proyecto de ley la estabilidad de una versión única del Himno Nacional y la determinación del carácter inalterable de los Símbolos Patrios”<sup>347</sup>. Establece en ese proyecto los colores de la bandera nacional, para lo cual se basa en el dictamen que al respecto produjera Bartolomé Mitre en 1978<sup>348</sup>, la reproducción del sello utilizado por la Asamblea del Año XIII como Escudo Argentino y la versión del Himno Nacional Argentino editada por Esnaola en 1860, como la oficial, y la letra aquella que se estableciera durante la segunda presidencia de Roca.

No obstante, lejos de comportarse como un bloque homogéneo, las discrepancias al interior de la Nueva Escuela Histórica sitúan a la Academia Nacional de la Historia más vinculada a los poderes del Estado y a una visión historiográfica “más propensa a la exaltación patriótica” y al Instituto de Investigaciones Históricas dirigido por Ravignani, como espacio que dio cobijo a las tendencias más renovadoras desde el comienzo, ya que en la Junta convivieron mucho tiempo quienes se adscribían a la renovación, con autores de menor rigor metódico y menos apego a los documentos originales”.<sup>349</sup> Además, por fuera de sus redes, la Nueva Escuela

---

<sup>346</sup> Myers, op. cit. p. 72.

<sup>347</sup> Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. Año V, N° 30, agosto de 1942. p. 793.

<sup>348</sup> Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. Año V, N° 30, agosto de 1942. p. 796.

<sup>349</sup> Campione, Daniel, op. cit. p. 42

Histórica debió lidiar a partir de la década de 1930 con la historiografía revisionista y el marxismo de la Tercera Internacional<sup>350</sup>.

Además de las acciones planificadas desde el ámbito académico, aparecen otros impulsos que revelan la comunión entre las políticas estatales para el nivel medio, como la donación de diez mil pesos moneda nacional por parte de Ricardo Levene a partir del año 1942, para la instauración del “Premio Academia Nacional de la Historia. Donación de Ricardo Levene”, mención que sería otorgada “al alumno egresado de los colegios Nacionales, Escuelas Normales, de Profesores y Liceos de Señoritas, que hayan obtenido el promedio de calificaciones de sobresaliente en Historia Argentina e Historia Americana.”<sup>351</sup>, en la convicción por parte de sus auspiciantes, de que el premio “permite crear un estímulo para la preocupación por el estudio de nuestras instituciones y de las glorias de nuestro pasado”<sup>352</sup>.

Pero más allá de la circulación de personalidades de un lado a otro, había algo que el Estado no resignaría y eso era el carácter moralizante y el sentido nacional que debía tener la Historia en la enseñanza media. Es clara la posición al respecto, en oportunidad de lanzamiento de un concurso entre los escritores argentinos “nativos”<sup>353</sup> para redactar un Manual Oficial de Historia Argentina, que fuera utilizado por todos los establecimientos del país. En el decreto que abre la instancia se expresa:

“si la exégesis histórica, a base de una minuciosa información es lógica en quienes se dedican a estudios profundos en la materia y cabe admitir hipótesis personales, expuestas a controversias, no ocurre lo mismo en la enseñanza media que tiene un sentido formativo de finalidad moral y patriótica”.

De allí el decreto deriva la necesidad de publicar un texto oficial para todos los alumnos del nivel,

“inspirado en el respeto por las ideas que sustentaron los grandes historiadores argentinos, ideas que guiaron a las pasadas generaciones y sirvieron no solo para mantener la continuidad del

---

<sup>350</sup> Myers, Jorge, op. cit. p. 75.

<sup>351</sup> Circular N° 86 del 9 de octubre, referente a la donación formulada por el señor Presidente de la Academia de la Historia; para instituir el Premio Academia Nacional de la Historia “Donación de Ricardo Levene”. Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. Año V, N° 32, octubre de 1942. p. 997.

<sup>352</sup> Circular N° 86 del 9 de octubre, referente a la donación formulada por el señor Presidente de la Academia de la Historia; para instituir el Premio Academia Nacional de la Historia “Donación de Ricardo Levene”. Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. Año V, N° 32, octubre de 1942 (p. 997)

<sup>353</sup> Las comillas son propias.

sentimiento nacional sino también como base de nuestro derecho público y convicción sobre los principios que lo informan”.<sup>354</sup>

La relación entre los miembros del campo académico de la Historia y el ministerio, se tejía también desde los pasillos, aulas y salas de profesores de colegios nacionales, liceos y escuelas normales, como el “Bernardino Rivadavia”, “Mariano Moreno”<sup>355</sup>, “Manuel Belgrano”, “Mariano Acosta”, además del Instituto Nacional del Profesorado Secundario, por mencionar algunos de los establecimientos más prestigiosos. El dictado de cátedras en el nivel medio era una de las actividades que se sumaba a la enseñanza universitaria y la investigación. Efectivamente, los miembros de la Nueva Escuela Histórica también se reconocen por ser la generación de historiadores que se constituyó sobre la base de una profesionalización creciente, en tanto “tiende a vivir de su profesión, en la docencia, la investigación, y cargos públicos relacionados, y a convertir el rigor de su trabajo, la búsqueda constante de nuevas fuentes, la investigación en archivos, en la piedra basal de su legitimidad como tales”<sup>356</sup>. En este sentido, Campione señala un quiebre respecto a la figura de “profesor-gentleman”, de gran intelectual de finales del siglo XIX, dedicado a la historia como pasatiempo, y su reemplazo por profesionales de la historia, que comparten un origen social más humilde que sus maestros, lo que deriva en la necesidad de profesionalizar el trabajo de historiador y dedicarse tiempo completo a ello, convirtiéndose esta actividad en su medio de vida. Así, se observa una extracción de clase y un esfuerzo académico diferente al de sus predecesores.

### **6.3 Más allá de la academia: los inspectores de enseñanza como agentes de la prescripción curricular para la asignatura Historia.**

Durante la proyección del Plan Rothe y más allá de la consustanciación de la burocracia ministerial con algunos miembros de la academia, la Inspección General de Enseñanza se reservó para sí la definición de las prescripciones curriculares para la

---

<sup>354</sup> Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. Año III, N° 13, 28 de julio – 30 de septiembre de 1940. p. 1622.

<sup>355</sup> Los decretos de designación y licencias de profesores publicados por el Boletín Oficial de la República Argentina permiten conocer en qué establecimientos se desempeñaban algunos de los representantes más importantes del campo de producción del discurso académico de la Historia. En 1923 aparecen Levene y Rivarola como profesores titulares, aunque con licencia, del colegio Nacional Manuel Belgrano, y Ravignani como profesor suplente de uno de ellos. Levene también era titular en el Colegio Nacional Mariano Moreno. Ravignani, también profesor en el Colegio Nacional Mariano Moreno, se desempeñó como profesor en el Instituto Nacional de Profesorado Secundario, compartiendo cátedras con Diego Luis Molinari, este en carácter de suplente suyo durante algunos períodos.

<sup>356</sup> Campione, op. cit. p. 40.

materia Historia de la mano de dos miembros de la repartición. Los encargados de elaborar el plan de estudios para la asignatura Historia para el ciclo básico de la Reforma Rothe fueron los inspectores Gilberto Cuestas Acosta y Alberto Casal Castel. Dos trayectorias profesionales diferentes, ambos sin embargo representan, a diferencia de los exponentes de la Nueva Escuela Histórica, al historiador aficionado que todavía encuentra inserción para ejercer el oficio de profesor al tiempo que despliega actividades en otros ámbitos.

### *6.3.1 Gilberto Cuestas Acosta, abogado*

Nacido en la provincia de San Luis en enero de 1911, es uno de los inspectores más jóvenes del grupo analizado. Abogado discípulo de Jorge Eduardo Coll en la facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, fue secretario privado durante su gestión al frente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública entre 1938 y 1942. Su ingreso al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública se da previamente al ocupar un cargo de celador. Posiblemente, dado que Coll era su mentor, lo haya incorporado al ministerio en los tiempos en que era Director del Patronato Nacional de Menores. Como abogado penalista se dedicaba a los temas referidos a la relación entre delincuencia y minoridad. En 1937, con veintiséis años, a propuesta del Patronato Nacional de Menores, es designado Encargado del Gabinete Psicopedagógico de la Escuela de Artesanos “Almafuerte” desde el 1° de julio de ese año.<sup>357</sup>

Además de estar asociado a la figura del ministro Jorge Coll, tres hermanos de Cuestas Acosta se encuentran trabajando en el Ministerio, dos de ellos en cargos importantes. Para 1940 aparece como Secretario Técnico de la Inspección Técnica General de Provincias dependiente del Consejo Nacional de Educación, el señor Carlos María Cuestas Acosta y en 1947 se lo menciona como Subinspector Técnico General de Escuelas en Territorios<sup>358</sup>. En 1963, año en que Gilberto Cuestas Acosta se desempeña como presidente del Consejo Gremial de Enseñanza Privada, otro de sus hermanos, Macario Cuestas Acosta<sup>359</sup>, ocupa el cargo de Secretario General de Consejo Nacional de Educación. En 1960 ocupaba el cargo de Inspector General del

---

<sup>357</sup> Boletín Oficial, p. 15178 – Decreto 109.422 del 10 de julio de 1937. Año XLV – N° 13019 - Lunes 6 de diciembre de 1937.

<sup>358</sup> Publicación del Consejo Nacional de Educación, Programas de Educación Primaria, 1947.

<sup>359</sup> Resolución N° 51 de Consejo Nacional de Educación de fecha 10 de octubre de 1963, donde se aprueban las Normas y condiciones aplicables para los concursos de ascenso y cambios de grupo y clase del personal administrativo del Consejo Nacional de Educación.

Consejo Nacional de Educación. Pero ya era funcionario de la Inspección de Territorios del Consejo porque se lo menciona como tal en 1940 en una designación para censar en la provincia de Neuquén<sup>360</sup>. Finalmente, a José Domingo se lo reconoce hacia 1939, en tanto maestro normal habilitado para ejercer cátedras de Física<sup>361</sup>, como docente de esa asignatura en la Escuela Industrial “Otto Krause” y en el Colegio Nacional “Manuel Belgrano”.<sup>362</sup> Si bien no fue posible reconstruir el orden de ingreso de los Cuestas Acosta a las dependencias del ministerio, se trata de una coincidencia cuanto menos interesante.

Cuestas Acosta ejerció como profesor de Historia en el Colegio Nacional “Mariano Moreno” y “Nicolás Avellaneda”, donde también tenía a cargo las materias Legislación Fiscal y Economía Política. Como inspector de enseñanza secundaria, cargo que ocupó por lo menos desde 1939, tuvo una fuerte participación en cuestiones de índole curricular. Además de su designación junto al inspector Casal Castel para la redacción de los programas de Historia en el contexto del Plan Rothe, fue convocado a constituir tribunales para la provisión de cátedra y jurados para dictaminar sobre la aprobación de libros de texto de la materia Historia y en dos oportunidades conformó jurado junto al historiador José Luis Romero<sup>363</sup>, entonces profesor del Colegio Nacional “Manuel Belgrano”, establecimiento donde además de su ya mencionado hermano José Domingo, Gilberto había ocupado en los primeros años de su carrera, el cargo de ayudante de Gabinete.<sup>364</sup>

No ha sido posible establecer con qué regularidad, pero algunos datos permiten afirmar que Cuestas Acosta desarrolló a la par una carrera profesional como abogado en el ámbito privado. No ha sido posible confirmar participación alguna en el ámbito de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires desde el dictado de alguna cátedra. Con respecto al campo académico de la Historia, al momento de su configuración, solo se ha podido establecer cierto vínculo con Ricardo Levene de carácter más personal que profesional, a través de una esquila de diciembre de 1941 en la que Cuestas Acosta le solicita en su carácter de amigo, admirador e inspector de

---

<sup>360</sup> Publicación del Consejo Nacional de Educación, Censo Escolar de territorios. Noviembre 1940.

<sup>361</sup> Boletín Oficial, Año XLVII Num. 13.591 – Buenos Aires, Miércoles 22 de noviembre de 1939. p. 14804.

<sup>362</sup> Boletín Oficial, Año XLVII N.º 13548 – Buenos Aires, viernes 29 de septiembre de 1939, p. 12423.

<sup>363</sup> Durante los años 1941 y 1942 integró el tribunal conformado por José Luis Romero y el profesor Francisco C. Rojo del Colegio Nacional “Bernardino Rivadavia”. En Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación (21/7/1941) y 31/7/1942. Año V N° 29.

<sup>364</sup> Boletín Oficial Año XLV – N° 13.019 p. 10.

enseñanza, el envío de ejemplares de bibliografía que fuera editada por la Comisión de Museos, Monumentos y Lugares Históricos<sup>365</sup>.

La trayectoria de Cuestas Acosta comparte con la del Inspector Jefe de Sección Abelardo Córdoba inicios similares, como secretarios de los ministros Coll y Salinas respectivamente, así como el hecho de tener una larga duración y trascender los cambios de gestión. Además, a partir de los años '50 ambos inspectores se encuentran en cargos vinculados a la regulación de la gestión privada por parte del Ministerio, sobre todo durante el gobierno de Frondizi. En el caso de Cuestas Acosta, a partir de 1954<sup>366</sup> será el representante del ministerio ante el Consejo Gremial de Enseñanza Privada<sup>367</sup>, y a partir del año 1960 será su presidente<sup>368</sup>, por lo menos hasta 1966, cuando es designado fuera del ámbito del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, como miembro del directorio del Banco Industrial.<sup>369</sup>

### 6.3.2 Alberto Casal Castel, escritor

Casal Castel es uno de estos casos, un divulgador por excelencia de las ideas de la clase dominante desde casi todos los frentes posibles: desde las prescripciones curriculares para la enseñanza media y la enseñanza de la Historia, desde la literatura a través de sus libros moralizantes, desde sus artículos publicados en la revista *Criterio* y su programa de radio "La Hora Católica", incluso a través de la revista "El Hogar", de entretenimiento para los sectores medios.

Fue designado junto a Cuestas Acosta por el Inspector General Florencio Jaime, para la redacción de los programas de la materia Historia del Plan Rothe. Ocupaba el cargo de Inspector Técnico de Enseñanza del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación desde julio de 1939,<sup>370</sup> habilitada su designación en

---

<sup>365</sup> Biblioteca Nacional de Maestro, Biblioteca Personal Ricardo Levene, esquila.

<sup>366</sup> Boletín Oficial – Sección Legislación y Licitaciones, Jueves 6 de mayo de 1954.

<sup>367</sup> El Consejo Nacional de Enseñanza Privada se creó a instancias del primero gobierno de Perón, en el contexto más amplio de creación del Ministerio Nacional de Educación. Estaba conformado por doce representantes elegidos por el Poder Ejecutivo Nacional dentro de los organismos que tenían injerencia en la Enseñanza Privada. Señala Cammarota que "en teoría, las reformas implementadas en el sector privado de la educación recaían en dicho organismo. Pero en la práctica, eran los designios gubernamentales –más específicamente el Poder Ejecutivo Nacional- el que orquestaba los cambios dentro del sistema de instrucción particular alejándose, a simple vista, del paradigma democrático que en teoría representaba el sindicalismo." Cammarotta, Adrián op. cit., p. 73.

<sup>368</sup> Boletín Oficial - martes 15 de marzo do 1960 Número 19.184. DECRETO N° 2.408.

<sup>369</sup> Boletín Oficial. AÑO LXXIV N° 21.025 Miércoles 14 de septiembre de 1966. P. 13

<sup>370</sup> Alberto Casal Castel es designado Inspector Técnico de Enseñanza por decreto del 20 de julio de 1939, tras el ascenso del Inspector Abelardo Córdoba como Inspector Jefe de Sección y la renuncia de

función de las horas cátedra de las que era titular en establecimientos de educación secundaria: Literatura en el Colegio Nacional “Domingo Faustino Sarmiento” y Colegio Nacional “Rivadavia”, e Historia en el Colegio Nacional “Bartolomé Mitre” y la Escuela de Comercio N° 3, todos de la ciudad de Buenos Aires.<sup>371</sup>

De los listados de nombramientos de profesores efectuados durante 1938, se desprende que Casal Castel no era profesor diplomado. Tampoco tenía título universitario ya que nunca completó los estudios que iniciara en las facultades de Medicina y Derecho de la Universidad de Buenos Aires. La acreditación de saberes para ocupar estas cátedras no estaba dada por una certificación oficial. Los certificados de Casal Castel eran de otro tipo: el reconocimiento como poeta, ensayista, historiador. Pertenecía sin duda a aquel grupo que, con la expansión de la escuela secundaria y el surgimiento de instituciones específicas para la formación de profesores del nivel, entrará en disputa con el grupo de noveles diplomados<sup>372</sup>.

Su breve período de formación universitaria, ha dejado algunos testimonios como el del paleontólogo Rodolfo Parodi Bustos quien, para 1920, recuerda su participación en el grupo de estudios en Paleontología y Antropología encabezado por Carlos Ameghino,<sup>373</sup> con sede en el Museo Argentino de Ciencias Naturales “Bernardino Rivadavia”. Junto a reconocidos antropólogos y paleontólogos, Parodi Bustos recuerda a Alberto Casal Castel, “un promisorio estudioso de las ciencias naturales que se apartó muy pronto porque sus inclinaciones lo llevaron a incursionar en las bellas letras, en las que demostró poseer condiciones poco comunes”. La rememoración abre una puerta para suponer que este momento de la trayectoria de Casal Castel quizás haya propiciado algún encuentro con hombres de la cultura y las

---

Ricardo R. Caillet Bois. En Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, Año II – N° 8 – 2 de junio – 1° de septiembre de 1939. p. 802.

<sup>371</sup> La primer mención que encontramos es la del listado de nombramiento de profesores efectuados desde el 20 de febrero al 31 de diciembre de 1938 publicado en el Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, donde se da cuenta de su nombramiento en tres horas de Literatura en el Colegio Nacional “Domingo Faustino Sarmiento” de la Capital Federal. En título se consigna “habilitado”, y se informa que ya era profesor. También se ha podido dar cuenta de su trabajo docente en el Colegio Nacional “Bartolomé Mitre” también de la Capital Federal, a partir del documento de 1939, donde sus colegas de la institución realizan un homenaje a Casal Castel con motivo de haber sido designado Inspector de enseñanza en 1939. Gracias al comunicado de designación como Inspector, podemos conocer que al momento de su designación, Alberto Casal Castel era profesor de historia en el Colegio Nacional Bartolomé Mitre con 4 hs.; era profesor de historia en el Escuela de Comercio N° 3 con 3 hs., y profesor de Literatura en el Colegio Nacional “Rivadavia” con tres horas.

<sup>372</sup> Pinkasz, Daniel, “Orígenes... op. cit., p. 66.

<sup>373</sup> Parodi Bustos, Rodolfo, “Mis diez años en el Museo Bernardino Rivadavia, Carlos Ameghino: un sabio amigo”. Fragmento de la conferencia pronunciada en la sede del Museo Argentino de Ciencias Naturales el 3 de octubre de 1985. Texto compilado por Hugo P. Castello, 2013. Museo Argentino de Ciencias Naturales, en comisión en la Fundación de Historia Natural, Félix de Azara”. Publicación web del blog del Museo Argentino de Ciencias Naturales, [www.museonacionaldecienciasnaturales.blogspot.com.ar](http://www.museonacionaldecienciasnaturales.blogspot.com.ar)

letras argentinas, toda vez que la casa de Ameghino en la ciudad de La Plata era sede de reunión de su equipo y lugar al que “acudían principalísimas personalidades de las ciencias y de las letras, y se realizaban de sobremesa interesantes tertulias donde se discutían los más diversos problemas del quehacer científico”. Entre los contertulios, Parodi Bustos evoca al profesor Rodolfo Senet, Alfredo Torcelli, Ricardo Rojas y Leopoldo Lugones, nombres todos recurrentes en la trayectoria profesional de Casal Castel.

Hacia 1928 Casal Castel publicó su primera obra, “La vara de abedul”. En 1930 colaboró en la autoría de la pieza teatral del dramaturgo Julio Sánchez Gardel, “El Cascabel del duende”, pieza de costumbres provincianas de un acto y cuatro cuadros, que se estrenó el 30 de julio de ese año.<sup>374</sup> Ya avanzada la década, Casal Castel se encuentra en plena producción y colaborando en numerosas publicaciones y medios periodísticos del país. Entre sus libros están “Normas de Vida” (1935) “Tiempos Modernos” (1938) “Juventud y Espiritualidad” (1942) y “Vidas Ejemplares” (1942). Se trata de obras de carácter moralizante que tuvieron amplia difusión en el alumnado de los colegios nacionales y liceos de señoritas.

Casal Castel era un reconocido cuadro del pensamiento católico. Y en la medida en que durante las décadas de 1920 a 1940 se dan fuertes discusiones al interior de ese discurso, es necesario precisar dentro de ese arco ideológico y político, a qué sector respondía el inspector. En efecto, tal como señalan Nascimbene e Isaac, la Iglesia Católica se mostró receptiva a distintos frentes político – ideológicos, a través de sus miembros o representantes destacados, por lo que hay bastante disparidad en las trayectorias de integrantes del episcopado como “Monseñor Miguel de Andrea (vinculado con grupos conservador-liberales y respetado incluso por ciertos socialistas), de Monseñor G.J. Franceschi (primero simpatizante de los grupos nacionalistas y, luego de la Segunda Guerra Mundial, decidido demócrata cristiano), y de los padres Julio Meinvielle, Leonardo Castellani y Alberto Molas Terán, acérrimos nacionalistas católicos”<sup>375</sup>. No obstante las diferencias, es en este sector del nacionalismo católico, también vinculado a lo que los autores llaman “derecha autoritaria explícita o radicalizada” donde la Iglesia tendrá mayor influencia.<sup>376</sup>

---

<sup>374</sup> Biografía de Julio Sánchez Gardel publicada en la web [hojasdelabanico.blogspot.ar](http://hojasdelabanico.blogspot.ar)

<sup>375</sup> Nascimbene, Mario C., Neuman, Mauricio Isaac, “El nacionalismo católico, el fascismo y la inmigración en la Argentina (1927-1943): una aproximación teórica”. En “Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe”. Vol 4 N° 1 Enero junio 1993. DIGital.

<sup>376</sup> “...será especialmente dentro del nacionalismo católico, y de un importante sector de la derecha autoritaria explícita, donde la Iglesia ejercerá una real y fuerte influencia, muy visible y manifiesta en la primera corriente, en el período que va desde mediados de los años 20 hasta los inicios del peronismo.

Pero también es posible identificar otro sector, que Zanca<sup>377</sup> asocia con dos eventos importantísimos para la constitución de definiciones al interior de la Iglesia en el período como lo fueron la Guerra Civil Española y la visita al país del filósofo Jacques Maritain<sup>378</sup>. Su presencia en el país y su distancia y disputa con los sectores católicos autoritarios aliados al nacionalismo, lo convirtieron en polo de atracción para la constitución de un grupo que proponía alternativas a la visión del nacionalismo católico<sup>379</sup>.

Es posible ubicar entonces a Casal Castel en este último grupo de católicos “humanistas”<sup>380</sup>. Al respecto vale la respuesta que, ya en 1946, diera en ocasión de una entrevista que le realizara Jorge Howard para su libro “Libertad religiosa en América Latina”, donde consulta sobre la cuestión a diversas personalidades de Argentina, Chile, Uruguay, Bolivia, Perú. En el caso argentino, además de Américo Ghioldi, es consultado Alberto Casal Castel, presentado por el autor como “un conocido educacionista argentino, inspector de enseñanza secundaria. Es un católico militante, y el único laico que escribe sobre asuntos religiosos para la prensa argentina”<sup>381</sup>. A partir de la consulta sobre la práctica de la tolerancia y libertad religiosa en la Argentina, Casal Castel señala:

“he nacido en un país que profesa la libertad de cultos, porque es un país inmigracionista. Me he nutrido de las ideas liberales que con Juan Bautista Alberdi pasaron a los capítulos de nuestra constitución política para “llamar a todos los hombres del mundo que quieran habitar el suelo argentino”. En consecuencia, no puedo estar sino en favor de la

---

Repercusión por cierto inevitable por cuanto, a pesar de su carácter fuertemente tradicionalista y pro status quo, la Iglesia no contaba con compromisos profundos en ninguno de los grupos políticos conservadores más importantes, es decir aquéllos que hemos designado como derecha autoritaria implícita, la mayoría de cuyos integrantes eran liberales y laicos, cuando no anticlericales”. Nascimbene, op. cit. p.0-0

<sup>377</sup> Señala Zanca que “el perfil de los intelectuales del catolicismo evangélico suponía una serie de ideas sobre la religiosidad, la eclesiología y la política, y en especial en este último punto, la consideración sobre las posibilidades que ofrecían a los católicos los distintos sistemas de gobierno. [...] Consideraban que el fascismo era el peor modelo, dado que proponía una forma de culto alternativa al catolicismo, en un intento por volver a formas pre-cristianas de organización social. Zanca José, “Agitadores jesucristianos. Los católicos personalistas del antifascismo al antiperonismo”. UdeSA – Conicet. p. 5

<sup>378</sup> Ghirardi, Enrique, “La influencia de Maritain”. En Ghirardi, Enrique, **La Democracia Cristiana**, Buenos Aires, CEAL, 1983.

<sup>379</sup> Augusto Durelli afirmaba que, si bien podía considerar al nacionalismo superior espiritualmente al “pensamiento burgués”, dado que este último carecía de “mística”, a diferencia de los países nacionalistas donde “toda esperanza se ha perdido”, era en el liberalismo donde los católicos podían al menos “esperar algo mejor”. Zanca op. cit. p. 5.

<sup>380</sup> Nascimbene, op. cit.

<sup>381</sup> Howard, Jorge P. “Libertad religiosa en América Latina? 3º edición. Editorial La Aurora, Buenos Aires, 1946. pp. 38-39.

tolerancia religiosa. Por otra parte necesitamos un hombre organizado moralmente por un cierto tipo de fe y con una moral que tenga en ella sus fuentes. Esto es para mí mucho más importante que cualquier otra consecuencia y, desde luego, al injerto aluvional de individuos sin creencia ninguna, porque ellos no nos ofrecen garantía ninguna de moralidad.”<sup>382</sup>

Como intelectual católico entonces, Casal Castel compartió, sobre todo a principios de la década de 1930, los espacios de sociabilidad y difusión de ideas como los cursos de Cultura Católica, con el resto de la intelectualidad laica. La revista *Criterio*<sup>383</sup> fue un espacio en el cual se esperaba una mayor participación de Casal Castel, pero ésta no trasciende más allá de unos escasos artículos en los dos primeros años de la publicación.

Además de su intervención en la revista *Criterio*, su desprendimiento *Número y Orientación*, todas del arco de pensamiento católico, Casal Castel está asociado a la industria editorial y de los grandes medios de comunicación de la época. Sirven como entrada a este otro espacio de intervención cultural, las palabras del Padre Castellani en 1944, al respecto. En un artículo fechado el 22 de julio de 1944, titulado “La reconquista de la cultura”<sup>384</sup>, Castellani, entre otras cosas, decía:

“La "política británica sobre el Río de la Plata" no hubiera triunfado en el Río de la Plata si, primero, esa forma de protestantismo adaptada a los países católicos que se llamó liberalismo, no le hubiese abierto las puertas. [...] Vender Biblias a precio de costo es el camino para comprar

---

<sup>382</sup> *ibid.*, p. 38

<sup>383</sup> *Criterio*, surge en 1928 a partir del proyecto político de la Iglesia Católica materializado en los Cursos de Cultura Católica, que tenían como objetivo la formación de una elite intelectual católica, con perspectivas de dirigir y llevar adelante el proyecto autoritario, que según la Iglesia, salvaría al país del desmadre que proponían la democracia el liberalismo y el socialismo, en orden a los dos grandes objetivos que se impuso durante el período: el mantenimiento del orden social vigente y la recuperación del lugar privilegiado junto al poder político del que gozó antes de la creación de los estados nacionales. Su fundamento teórico era la doctrina integralista de base tomista en oposición al positivismo y el naturalismo. La revista se vio pronto envuelta en los devaneos que la jerarquía eclesiástica mantenía con los sectores del nacionalismo (especialmente aquellos que orbitaban en torno a figuras de la *Action Française* como Charles Maurras), que también encontraron en ella un aliado para momentos en que las definiciones ideológicas se radicalizaban en uno otro sentido. Con la subsunción de la revista bajo la órbita de la Acción Católica a partir de 1930, este medio se alinea aún más a la jerarquía episcopal y este cambio fortalece el discurso confesional, y se distancia de los maurrasianos. Señala Rapalo que “se mantienen las definiciones antidemocráticas, aunque expresadas de manera más agitativa y menos intelectualizada, manifestándose incluso en un importante cambio de estilo en el que predominarán típicos rasgos del lenguaje fascista. En cuanto a los contenidos es digno de destacar la incorporación del corporativismo, según la versión de la Doctrina Social de la Iglesia, mientras que el discurso aparece impregnado de un antisemitismo que hasta entonces sólo había tenido manifestaciones ocasionales”. Rapalo, *op. cit.*, p. 55.

<sup>384</sup> Publicado por el “Centro de Estudios Políticos y Sociales Santo Tomás Moro”.

cosechas a precio de costo; y también, si a mano viene, los concejales y diputados. Y quien dice Biblias, dice libros, revistas, periódicos y diarios. La Argentina tiene la prensa más barata del mundo: verdaderos juegos de sábanas de papel impreso, y no de cualquier manera impreso, sino con perfección tipográfica y periodística insuperable, todo por una monedita. [...] Todo esto que se está haciendo está muy bien; y la nacionalización de los transportes nos parece un gran ideal argentino. Los transportes transportan gentes de una parte a otra. Hay otra clase de transportes que transportan ideas; y con las ideas, modos de ver; y con los modos de ver, ideales de vida, normas de conducta e impulsiones a la acción, que a la larga se transforman necesariamente en actos. [...] ¿Qué mal puede haber en que una empresa extranjera nos haga un diario perfecto con mucha información, con notas instructivas acerca de Proust, Péguy y Pereda; con historietas de los mejores dibujantes, argentinos incluso, con humorismo de Chamico y Religión de Casal Castel, con crítica de Roque Molina y moral de Ernesto Nelson; en fin, con lo más escogido que hay, de papel decente y tipografía limpia, todo decentemente pagado, y que todo no valga más que cinco centavos? Pero el espíritu del diario es protestante; y su dirección es extranjerizante. [...] Si se quieren los fines, hay que poner los medios. Si se quieren argentinos, hay que argentinizar, no solamente los pies...sino también la cabeza”.

Eran los medios dependientes del inglés Alberto Haynes, a los que hacía referencia Castellani en su crítica a la política editorial del gobierno, medios con los que Casal Castel tenía un fuerte vínculo. Alberto Haynes era propietario del diario *El Mundo*, el primero en formato tabloide de la Argentina fundado en 1928, y de su radio fundada en 1935, en la que Casal Castel tenía un programa llamado “La Hora Católica”. En *El Mundo* colaboraba en la página seis, “considerada por los propios periodistas del diario como su joya intelectual”, con sus poemas, junto a autores e intelectuales tales como Roberto Arlt, Ramón Gómez de la Serna los hermanos González Tuñón, entre otros.<sup>385</sup>

---

<sup>385</sup> “El gran sueño de cualquiera de los periodistas de El Mundo era llegar a la página 6, a la que se consideraba la joya intelectual del diario. La gema de esa joya eran los textos de Arlt, pero allí también colaboraban Ramón Gómez de la Serna con sus deliciosas “Greguerías”, Nicolás Olivari, el poeta Casal Castel, Rivas Rooney o alguno de los hermanos González Tuñón, los dos exiliados: Raúl, por izquierdista, en Chile y Enrique, por tuberculoso, en Cosquín. En todos esos años El Mundo era una fiesta, y el mundo

Otra publicación que dependía de Haynes era la revista quincenal *El Hogar* fundada en 1904, de la que Casal Castel fue director durante un tiempo, publicación que durante mucho tiempo fue la de mayor venta que se caracterizaba por reflejar los gustos especialmente de las mujeres de los sectores que ya para la mitad del siglo XX se identifican como clase media y ser la vidriera de los principales acontecimientos sociales y políticos de la época. Allí se publicaban los trabajos de numerosos autores argentinos de la importancia de Jorge Luis Borges, (quien colaboró en ella entre 1935 y 1958), Roberto Arlt, Manuel Mujica Láinez, Conrado Nalé Roxlo y José Quesada, entre otros. Si bien en otro plano, compartía con Criterio en la diversidad de hombres y mujeres de la literatura que allí se congregaban.

Un momento interesante en la trayectoria de Casal Castel fue la visita a nuestro país de Gómez Marañón, el médico español que se exilió durante la Guerra Civil. Ese evento muestra el alineamiento político de Casal Castel por un lado, y también su vínculo con el PEN Club<sup>386</sup>, que lo acerca a la vanguardia intelectual literaria de nuestro país. El XIV Congreso del PEN Club, con sede en Buenos Aires, fue un momento de quiebre para los representantes de la literatura y su relación con la política, y se produce un viraje en su propia comprensión como intelectuales<sup>387</sup>.

Esta reconstrucción fragmentaria acerca sin embargo cierta comprensión de la estatura intelectual de la que gozaba Casal Castel al momento de ingresar como funcionario en el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación. Ya era una figura de reconocida trayectoria en las letras y en el campo intelectual de la época, si bien de tercera o cuarta línea en el campo de las letras en la Argentina, de amplia

---

también". Raimundo Calcagno (Calki). Citado en Ulanovsky, Carlos, **Parent las rotativas. Diarios, revistas y periodistas (1920-1969)**, Buenos Aires, Emecé, 2005. p 50.

<sup>386</sup> El PEN Club, cuyas siglas en inglés significan Poet, Playwright, Editor Novelist, se constituyó a partir del impulso de Catherine Amy Dawson Scott, escritora inglesa, y su propósito fue "enlazar las naciones mediante la literatura". Su primera sede estuvo en Inglaterra pero pronto se reunieron en otras tantas en diversos países del mundo. En Buenos Aires, el encargado de organizar el PEN Club fue Manuel Gálvez en 1930, tras el pedido que en ese sentido le hiciera el secretario de la sede de Londres. Celina Manzoni rescata las palabras y el sentido que profesa Manuel Gálvez al inaugurar la sede "para que no siga siendo en "bar" –reencarnación de la pulpería- el único modo de asociación como en los años en que Sarmiento escribió el Facundo. Asistir a estas reuniones del PEN Club será realizar obra de civilización". En Manzoni, Celina, "Vacilaciones de un rol: los intelectuales en 1936". En Instituto de Iberoamérica – Universidad de Salamanca, - 2011. p. 7.

<sup>387</sup> Durante el mes de abril de 1937, *El Hogar*, por entonces bajo la dirección de Casal Castel, dedica páginas centrales a la estadía en Buenos Aires de Gregorio Marañón. En el número siguiente se ofrecen varias páginas que ilustran la estancia del médico en compañía del presidente del PEN Club, Carlos Ibarguren (en ese entonces también presidente de la Comisión de Cooperación Intelectual dependiente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública), de Manuel Gálvez, Delfina Bunge y Baldomero Fernández Moreno. La entrevista que mantiene Casal Castel con Marañón en casa de Enrique Larreta, que se publica bajo el título "Diez horas con Gregorio Marañón", da cuenta de las posiciones que el agasajado mantiene respecto de la república española, y a la par es una muestra de lo importante del acontecimiento para dividir las aguas en la intelectualidad argentina.

difusión durante las década del treinta y cuarenta. Y compartió círculos con la intelectualidad argentina desde su juventud. Ello lo constituye en un portador de la sensibilidad de la clase dirigente, aún sin ser “doctor” o miembro de la burguesía argentina.

Casal Castel colaboró con acciones llevadas adelante por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública antes de ser nombrado inspector, por ejemplo, su participación en ciclos de conferencias<sup>388</sup> organizadas por esta dependencia, así como en su designación como jurado en distintas ocasiones.<sup>389</sup> En efecto, la primera mención como inspector se encuentra en el Decreto N° 38.422 del 7 de agosto de 1939, donde se lo designa, junto a otros inspectores, para la confección de una antología literaria de literatura española, americana y argentina.<sup>390</sup> Se observa desde el inicio de su trayectoria como inspector, a partir de las tareas que le encomienda la Inspección General de Enseñanza, el desarrollo de un perfil curricular: además de las visitas de inspección más vinculadas a cuestiones administrativas o de representación institucional, participa de tribunales para la provisión de cátedras y comisiones para la redacción de planes de estudio, y para la elaboración de libros de texto de Historia y Literatura.

Al momento de ser convocado para la redacción de los programas en 1941, Casal Castel tenía treinta y ocho años. Redactó junto al Inspector Cuestas Acosta los planes de estudio de historia para el Ciclo Básico de la enseñanza secundaria y dos años más tarde se encargará de la redacción de los planes para el ciclo superior. Su actividad como inspector continúa hasta el 10 de octubre de 1946 cuando se lo declara cesante por razones de servicio<sup>391</sup> en el cargo de Inspector Técnico de Enseñanza y como profesor de Historia en el Colegio Nacional N° 5 “Bartolomé Mitre” de Capital Federal. El único testimonio que se ha encontrado respecto de las causas de la cesantía la entiende como resultado de las críticas de Casal Castel al gobierno

---

<sup>388</sup> La primer mención que se hace de Casal Castel en dicho documento, en lo que hace a intervenciones de ese organismo, es en el Decreto N° 12.836 del 20 de septiembre de 1938, donde se dispone la celebración de una serie de conferencias y audiciones corales en escuelas primarias y secundarias durante los fines de semana, en la necesidad esgrimida en el decreto de “el acercamiento de la niñez y la juventud a los hombres intelectuales, sociólogos o artistas para que orienten sus gustos y les instruyan en el conocimiento de la vida espiritual de la Nación”. Decreto N° 12.836 del 20 de septiembre de 1938, publicado en Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, Año I, N° 4, 11 de agosto – 3 de noviembre de 1938. pp. 59-60.

<sup>389</sup> En mayo de 1939, integra el jurado designado por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública para la selección de la letra y música de la “Canción del Estudiante”. Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, Año II – N° 7 – 23 de marzo – 1° de junio de 1939. p. 340-341.

<sup>390</sup> Decreto N° 38.422 del 7 de agosto de 1939, Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. Año II – N° 8 – 2 de junio – 1° de septiembre de 1939. pp. 800-801.

<sup>391</sup> Decreto N° 14.227.

peronista. El académico del Instituto Leloir, Israel D. Algranati, en un artículo publicado en una revista de divulgación científica donde repasa su trayectoria académica, expresa: “Recuerdo con tristeza que en 1946, durante el segundo año del secundario, nuestro excelente profesor de historia, Alberto Casal Castel, fue exonerado por haber escrito un artículo crítico sobre la situación política del país”<sup>392</sup>. Casal Castel muere el 11 de febrero de 1948. De sus necrológicas se puede conocer que en ese momento ejercía la vicepresidencia 2º de la Asociación Argentina de Estudios Históricos.

Las trayectorias profesionales de los inspectores Casal Castel y Cuestas Acosta tienen numerosos puntos de contacto con los recorridos de otros tantos colegas de la Inspección General de Enseñanza. En el caso de Alberto Casal Castel, su intervención en distintos espacios de la cultura y su acceso a la Inspección como figura de cierta notoriedad, quizás incluso como un signo de los tiempos en el sentido de representar el ethos católico dentro de la Inspección General de Enseñanza. Al mismo tiempo, su participación en los medios de Haynes hacía de Casal Castel un claro exponente de los sentidos que desde la prensa masiva conformaron gustos y discursos de aquellos sectores que se empezaban a reconocer como clases medias. Por su parte, el abogado Gilberto Cuestas Acosta, con sus vínculos familiares, representa el abogado que inicia su ejercicio profesional en la administración pública y desarrolla una larga carrera en la burocracia estatal. La implementación del Plan Rothe transcurre en un tiempo en el que los campos profesionales se están delimitando, pero donde todavía era posible, aunque ya cada vez en menor medida, trocar sayos entre intelectuales, escritores, pedagogos, funcionarios, historiadores.

Asimismo y, a pesar de los apoyos mutuos, el ministerio deslinda claramente las tareas que le caben a cada uno al interior de su estructura. La Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, a través de los inspectores, se encarga de la prescripción curricular. Los planes de estudio son cuestión de la burocracia educativa, no de los historiadores profesionales a los que se les asignaba un espacio, la Comisión Nacional de Monumentos, Museos y Lugares Históricos, para acompañar, mediante el establecimiento de conmemoraciones, organización de demostraciones patrióticas o jornadas de homenaje a distintos personajes de la historia argentina, el desarrollo del currículo en todos los establecimientos del nivel.

Esta “división del trabajo” entre burócratas e historiadores podría aparecer en principio contradictoria con el señalamiento que realizaron Carretero, Rosa y

---

<sup>392</sup> Algranati, Israel Ciencia e Investigación Tomo 2 N° 4 Año 2014. P. 6. On line en la página web de la Asociación Argentina para el Progreso de las Ciencias (AAPC) [www.aargentinapciencias.org](http://www.aargentinapciencias.org)

González<sup>393</sup> respecto de la conformación de la Historia escolar y los agentes que la definen. Los autores señalan como parte constitutiva del sistema escolar, la convivencia de dos tipos de objetivos, fuertemente consustanciados desde el mismo momento de la institucionalización de la asignatura Historia como disciplina escolar: unos de carácter “ilustrado-cognitivo” a partir de los cuales se seleccionan los contenidos disciplinares y otros “romántico-identitarios” tendientes a forjar una identidad particular, que se plasman en la definición de efemérides y símbolos nacionales. Este doble propósito de la historia escolar deja en manos de la academia las definiciones disciplinares (que serán confirmadas en el currículo escolar vía el proceso de trasposición didáctica) y deposita en el sistema escolar, la responsabilidad de conformar un discurso conmemorativo asociado a los valores identitarios.

Para el caso específico del momento de formulación del Plan Rothe, se evidencia un entrecruzamiento de tareas por las cuales la burocracia educativa, en este caso los inspectores, se encargan de la selección de los contenidos disciplinares a tono con los objetivos “ilustrado cognitivos” del sistema escolar y de la asignatura Historia en particular y los historiadores, quienes generan conocimiento historiográfico en un emergente espacio de profesionalización con fuerte respaldo estatal y que en principio se distinguen de los historiadores aficionados más por el rigor metodológico que por el carácter crítico del discurso historiográfico, determinan, a través de la Comisión Nacional de Monumentos, Museos y Lugares Históricos, aquello que tiene que ver con los objetivos “romántico identitarios”, en la pretensión de trasladar los principios triunfantes de la científicidad y la objetividad al registro simbólico de la Historia.

Es posible que las tensiones que se generan al interior de las disciplinas escolares entre estos dos objetivos del sistema escolar durante las últimas décadas del siglo XX, sumadas al proceso ya señalado de consolidación de un conocimiento académico disciplinar, no solo historiográfico sino también pedagógico hacia la segunda mitad del siglo XX, se construyan las definiciones en torno a los conceptos de “diseño curricular” y “desarrollo curricular” y la delimitación en cada uno de los casos, de competencias profesionales de sus agentes de formulación en sentidos diferentes a aquellos que se describen para el período que aquí se estudia: el diseño a los burócratas, el desarrollo a los historiadores. En este reparto, los inspectores pierden definitivamente injerencia en lo que hace a la prescripción curricular.

---

<sup>393</sup> Carretero, M., Rosa, A., González, M.F. (comps.), **Enseñanza de la historia y memoria colectiva**, Buenos Aires, Paidós, 2006.

## **CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES**

A inicios de la década de 1940, tras veinte años de relativa calma en la estructura de los planes de estudio para los establecimientos de enseñanza media en la Argentina, la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial eleva al ministro de Justicia e Instrucción Pública Guillermo Rothe, un informe en el cual se enuncian como problemas a resolver ciertos aspectos de la organización y reglamentación del nivel, entre los cuales se destacan la proliferación de instancias de evaluación superpuestas, la edad de ingreso a las distintas ramas de la enseñanza, el exceso de alumnos en las escuelas normales con el consabido aumento del denominado “proletariado normalista” y el carácter enciclopédico de los programas de estudio vigentes.

El Plan Rothe es la estrategia que la Inspección define para terminar con esas inconsistencias enunciadas. Se presenta como una serie de ajustes en el régimen de calificaciones y promoción de los alumnos de los cuales surge, en carácter subsidiario, la modificación en los planes de estudio para la enseñanza secundaria y normal y, en menor medida, para la comercial e industrial. Ello incorpora nuevos criterios de segmentación de la mano, por primera vez en la historia del nivel, de un ciclo básico común a las ramas secundaria y normal.

Su anuncio no es en modo alguno grandilocuente y la rápida lectura de los dos decretos que le dan forma así como del plan de estudios resultante, podría relativizar su importancia equiparándola a otra de las tantas modificaciones que había experimentado y que seguiría experimentando el currículo de la enseñanza media desde sus orígenes. Sin embargo, el estudio de las condiciones históricas de su formulación e implementación, tanto en lo que respecta al texto normativo como a los agentes responsables de tal cuestión, revela dimensiones del proceso que producen efectos más allá de lo meramente coyuntural.

A fin de organizar la exposición de las conclusiones finales de la investigación, se retomarán las preguntas y objetivos expuestos en el Capítulo 1 en forma de apartados.

### **7.1 Condiciones de formulación del Plan Rothe y regulación del nivel medio: la consolidación del ciclo básico en la matriz disciplinar.**

A pesar de no ser una novedad en el discurso de los pedagogos y la burocracia educativa de la época, el Plan Rothe estable por primera vez un ciclo

básico común entre las ramas secundaria y normal de la enseñanza media. Los cambios que introduce en los criterios de segmentación tanto horizontal como vertical que resultaron en una nueva estructuración confirmaron, en su larga vigencia, uno de los sentidos hacia los que se habían orientado las posiciones y decisiones políticas en las primeras décadas del siglo XX: la consolidación del bachillerato humanista como institución determinante de la identidad del nivel medio.

Estas medidas no fueron presentadas por la Inspección General de Enseñanza como un proyecto orgánico, refundacional, ni siquiera como una estructura que diese una impronta de renovación. Tampoco se hizo expresa mención a ninguno de los proyectos circulantes durante las décadas anteriores en los que se puede reconocer la recurrencia de ciertos temas en la agenda de la Inspección. A diferencia de otras épocas, los funcionarios encargados de su redacción retoman algunas de estas propuestas y las presentan simplemente como modificaciones con objetivo limitado dirigidas a mejorar aspectos específicos y en algunos casos menores, en la estructura del nivel. El Plan Rothe se define entonces como una serie de ajustes necesarios para mejorar aspectos específicos de la evaluación y acreditación de los alumnos. Podría pensarse que de esta manera se logró, al contrario de los proyectos de las décadas anteriores enunciados bajo el formato de proyectos de ley o de reformas con un carácter de mayor organicidad, sortear discusiones entre las fracciones de la dirigencia, en relación a debates pedagógicos de largo aliento, y que la propuesta entrara en vigencia. Este ajuste circunscripto pero no menos importante establecido por decreto del Poder Ejecutivo Nacional, puede haber incluso pasado desapercibido respecto de sus completas implicancias.

En tanto discurso instruccional, el Plan Rothe se inserta en una matriz reguladora de corte normalizador que subsume las tendencias pedagógicas espiritualistas y escolanovistas que de manera ecléctica, se incorporan en las propuestas de los planes de estudio para el ciclo básico. Efectivamente, si bien el espiritualismo hizo su aporte a través de principios que durante las décadas siguientes, al momento de mayor difusión de su discurso circularon al interior de los establecimientos de enseñanza media, su influencia se mantuvo al servicio de la estructura normalista, a la manera que Puiggrós llama “alternativa de refuerzo”<sup>394</sup>. La centralidad que adquiere el alumno adolescente como sujeto de la educación media, se realizó entonces en un contexto normativo que tenía como fundamento los

---

<sup>394</sup> Puiggrós denomina “alternativas de refuerzo” a aquellas experiencias pedagógicas que producen ciertos cambios, que terminan favoreciendo el modelo pedagógico dominante”. Puiggrós, Adriana, “Sujetos,...”, op. cit. p. 265.

principios que el normalismo había logrado instaurar tras setenta años durante los cuales consolidó su predominio como discurso regulativo en el nivel medio, no falto de oposiciones, pero con una capacidad de fagocitarse las novedades que se manifiesta en su forma más categórica en los reglamentos que regulan la vida escolar. Uno de sus resultados será la consolidación del crecimiento de la matrícula con desgranamiento como característica del proceso de expansión del nivel.

El Plan impulsó una serie de modificaciones que promovieron la homogeneización de la organización disciplinar en los tres primeros años de formación de las ramas secundaria y normal. El ciclo básico establecía las mismas asignaturas e igual carga horaria en sus tres años, lo cual implicó el incremento en la carga horaria de algunas y su pérdida en otras, así como el desplazamiento de las materias especiales al ciclo superior. Al mismo tiempo, se llevó a cabo un movimiento de reubicación de profesores de acuerdo a un sistema de rotación mediante el cual se favorecía que los alumnos tengan, durante los tres años, el mismo docente en cada una de las asignaturas.

Goodson señala, en referencia a la asignatura escolar, el hecho de que “aunque el curriculum escrito define los fundamentos racionales y la retórica de la asignatura, ésta es solo el aspecto tangible de un entramado de recursos, finanzas y análisis así como del material y los intereses profesionales asociados”<sup>395</sup>. Desde esta perspectiva y desde su caracterización en tanto discurso pedagógico, el análisis de la asignatura Historia en el contexto del Plan Rothe permitió identificar y desentrañar algunas de estas relaciones.

Si bien las líneas tradicionales de la asignatura Historia no sufrieron mayores cambios en términos de cuáles son los contenidos que deben transmitirse, el Plan Rothe introduce, a través de las reglas de secuencia y adquisición del discurso para el ciclo básico, sentidos de fuerte pervivencia en la disciplina. Al mismo tiempo, al reorganizar los contenidos y generar una redistribución de la carga horaria desde unas asignaturas a otras, sanciona un reconocimiento profesional al cuerpo docente que dicta la asignatura favorecida en el reparto de recursos. En este caso, el incremento de la carga horaria en las escuelas normales, así como la reducción de los contenidos de historia universal en favor de la historia argentina, representó un triunfo para aquellos que propugnaban su profesionalización y otorgó al grupo de académicos que

---

395 Goodson, Ivor, La construcción social del curriculum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del curriculum. *Revista de Educación*. Num. 295, 1991. p. 10.

se reconocían como impulsores de una nueva forma de escribirla, una autoridad creciente en el concierto de disciplinas en formación.

En este sentido, la progresiva disminución de la circulación de los miembros de la Nueva Escuela Histórica por la aulas de los colegios nacionales y su paulatino reemplazo en la segunda mitad del siglo XX por profesores en ciencias y letras egresados de las escuelas normales de profesores y más tarde de las carreras de profesorado de las universidades, forma parte del mismo proceso en la medida en que son estos profesores diplomados quienes se ven fortalecidos a la vez por el movimiento hacia la profesionalización de la Historia como disciplina y la renovación de los espacios de reconocimiento académico, con fuerte apoyo estatal. El proceso de configuración de la asignatura Historia Argentina, quizás sea uno de los casos donde se haya establecido la mayor simbiosis entre la academia y el Estado.

## **7.2 Los inspectores de enseñanza secundaria, normal y especial como agentes para la formulación e implementación del Plan Rothe**

Desde las primeras lecturas de los decretos y notas que dan forma al Plan Rothe, estuvo claro que la instancia de elaboración del currículo era la Inspección General de Enseñanza. Este organismo venía atravesando, al igual que otras dependencias del estado, una centralización en su estructura que acentúa los rasgos de centralización jerárquica del Ministerio<sup>396</sup>. Los inspectores, en tanto estrato de funcionarios intermedios, se constituyen como productores del discurso pedagógico y a la vez como agentes encargados de velar por su implementación. Al momento de la elaboración del Plan, la estructura de la Inspección de establecimientos oficiales e incorporados se había unificado, y se habían eliminado también las distinciones ocupacionales al interior del cuerpo de inspectores (inspectores administrativos, de enseñanza, de edificios), por lo que todos ellos se definían como inspectores de enseñanza.

Quienes formaban parte de este grupo de funcionarios validaban su pertenencia al cuerpo ya sea por titulación o por conexiones con el partido gobernante,

---

<sup>396</sup> Al respecto señala Aguerrondo que “la estructura jerárquica del sistema educativo se correspondía con el requerimiento de una relación de total dependencia de las escuelas de la instancia central. Sólo en ella se tomaban las decisiones de todo tipo, fueran estas pedagógicas, de creación de escuelas, de asignación de personal, de construcción de edificios o de provisión de equipamientos”. Aguerrondo, Inés, Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red”. IIPE/UNESCO, 2002. p. 16.

resultaren estas de vínculos familiares, trayectoria política o padrinazgos varios. En el primero de los casos, los inspectores suelen reconocerse como profesionales de segunda o tercera generación, incluso algunos de ellos cuentan con familiares que los precedieron en el ingreso a la burocracia educativa nacional o de sus provincias de origen. En el segundo de los casos, los inspectores pueden no contar con título de grado alguno, pero sí con una trayectoria en cargos docentes que los habilitan a ingresar a la Inspección.

La representatividad de los territorios que para inicios de la década de 1940 conformaban estados provinciales<sup>397</sup> expresada en la procedencia de los integrantes del cuerpo de inspectores de la Inspección General de Enseñanza, Secundaria, Normal y Especial, permite hablar de cierto federalismo en las designaciones. Si bien muchos de ellos se instalaron en la ciudades de Buenos Aires, La Plata o Córdoba al momento de cursar sus estudios universitarios, y que además, al momento de su designación como inspectores, debían asentarse en la ciudad de Buenos Aires con carácter permanente<sup>398</sup>, en muchos casos se entiende que su designación responde a lazos que el gobierno nacional renueva con las dirigencias de las provincias de las cuales los inspectores son oriundos.

La organización disciplinar determinaba ciertos patrones de visita en los distintos establecimientos. Por un lado se advierte la especificidad de algunas materias coincidentes con aquellas que no entran en el grupo de las asignaturas llamadas “de estudio”, a saber, Música, Dibujo y Educación Física. Para estos casos, y quizás Educación Física sea el ejemplo más claro en la medida en que cuenta con una Dirección de Educación Física que regula todas las intervenciones del estado en ese sentido, la Inspección General cuenta con inspectores de Música y de Dibujo, egresados de distintas academias de artes, que inspeccionan las clases de sus asignaturas transversalmente a las distintas ramas de nivel medio. Cabe señalar en este sentido, la consolidación temprana de una matriz disciplinar de estos espacios que, al contrario del resto de las asignaturas, demandaba la intervención de diplomados o idóneos en la materia.

Para el resto de la grilla de asignaturas, la organización de las visitas tenía más relación con el carácter derivado de la rama de enseñanza de que se tratase. Así, los médicos y abogados generalmente estaban dedicados a la inspección de colegios

---

<sup>397</sup> Para 1941 los estados provinciales eran: Buenos Aires, Catamarca, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Jujuy, La Rioja, Mendoza, Salta, San Juan, San Luis, Santa Fe, Santiago del Estero, Tucumán.

<sup>398</sup> La mayoría de ellos muere en Capital Federal.

nacionales, los ingenieros son quizás los que desempeñan tareas más circunscriptas a un ámbito específico de intervención, esto es, las escuelas industriales, y los profesores normales o aquellos que no poseen títulos pero que se incorporan a la inspección en virtud de su trayectoria docente, tienen una indeterminación mayor en las tareas, que los encuentra inspeccionando escuelas normales, establecimientos incorporados, y comerciales. A esta organización de ningún modo rígida se superponía la división del trabajo por sexos. En este sentido, es clara la exclusividad de algunas inspectoras con respecto a la inspección de escuelas profesionales de mujeres. Si bien en el caso de las escuelas normales no es tan absoluta esa distinción, sí es notoria la escasa intervención de las mujeres no solo en las visitas a los colegios nacionales, lo cual sería comprensible en la medida en que sus alumnos son varones, sino también en los liceos de señoritas, en su gran mayoría visitados por inspectores varones.

Dussel caracteriza el discurso de la burocracia educativa de inicios del siglo XX como “la hibridación peculiar de tradiciones enfrentadas: del positivismo, la ciencia; de la escuela nueva, el paidocentrismo, la libertad; de los movimientos sociales y políticos, la democracia y el nacionalismo”<sup>399</sup> Hacia la década de 1930 se está en presencia de un cuerpo más o menos estable de inspectores dependientes de la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, cuyo escenario de intervención desde el punto de vista pedagógico estuvo marcado por un creciente anti positivismo y el ascenso de las corrientes espiritualistas. Si bien esta tesis, tanto por los objetivos propuestos como por la metodología empleada a tal fin, no indagó en las particularidades del pensamiento pedagógico representado por el cuerpo de inspectores, se puede afirmar que sus integrantes compartían, más allá de las ideas pedagógicas de su tiempo, una lógica derivada de su incorporación al sistema educativo y específicamente al nivel medio en momentos en que éste, especialmente en lo que hace al bachillerato, se definía como antesala de la universidad, un discurso moldeado en el roce de jóvenes integrantes de las elites tradicionales, y también de aquellos que vivieron la experiencia de ascenso social derivada de su tránsito.

Durante el período en estudio, la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial era la responsable de la elaboración del currículo, no solo en lo que hace a la redacción de los planes de estudio de las distintas materias sino también a través de dispositivos de control tales como las visitas de los inspectores a los establecimientos para velar por el cumplimiento de los planes de

---

<sup>399</sup> Dussel, Curriculum,... op. cit. p. 59.

estudio, pasando por la organización de conferencias educativas a cargo de inspectores y miembros del profesorado, la selección mediante concurso de los aspirantes a distintas cátedras, hasta la selección anual de los libros de texto autorizados para la circulación en los establecimientos del nivel.

De los miembros de la comisión que formuló el Plan Rothe, en dos casos fue posible identificar instancias de intervención en ámbitos de modernización disciplinar: son los funcionarios Jaime y Cassani. Ambos formaron parte del proceso de institucionalización de los saberes disciplinares de sus respectivos campos de conocimiento en el país, Jaime en la Matemática y Cassani en las Ciencias de la Educación. Estas dos trayectorias dan cuenta de que “la racionalización y diferenciación de las funciones del gobierno estatal están en la base del desarrollo local de diferentes campos de saberes (disciplinas) y de la profesionalización” en los términos definidos por Sarfatti Larson. Quizás este momento sea de los últimos, como señalan Suasnábar y Palamidessi, en el que sea posible percibir “la baja diferenciación de los agentes especializados (docentes universitarios) respecto a los funcionarios burocráticos del sistema educativo.”<sup>400</sup>

Por su parte, el caso de Alier muestra, por un lado el costado más regulador del normalismo desde su intervención en la conformación del sistema educativo de la mano de Antequeda, y de otro lado, sus preocupaciones en torno a la juventud y niñez “en peligro” o “peligrosa” y la posible intervención de las instituciones del Patronato a través de ofertas educativas particulares dirigidas a estos sectores, que se entroncan con las definiciones que para la década de 1930, el estado formula acerca de la minoridad a través del discurso de la justicia<sup>401</sup>. El componente normalista representado en la titulación de los funcionarios, más allá de los matices que pueden reconocerse en los distintos organismos en los que participan, posibilita responder afirmativamente a la pregunta de Inés Dussel respecto a la representatividad que mantuvo ese discurso vía la inspección de enseñanza en el nivel medio, más allá de su derrota en términos de titulación y tradición luego del segundo decenio del siglo XX.<sup>402</sup>

---

<sup>400</sup> Suasnábar, Claudio, Palamidessi, Mariano, “El campo de producción de conocimiento en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa”. *Pedagogía* N° 46, Vol. XVIII, Universidad de Antioquía, Facultad de Educación, Bogotá, 2006. p. 7.

<sup>401</sup> Stagno op. cit.

<sup>402</sup> “El normalismo, en su pretensión hegemónica, articuló su discurso hacia la escuela media. Sus dos tendencias mayoritarias, los normalizadores y los democrático-radicalizados, coincidieron en la necesidad de convertirla en una prolongación de la escolaridad primaria, propusieron una hibridación curricular que suprimiera las lenguas clásicas y se centrara en las humanidades modernas y las ciencias, y trataron, infructuosamente, de mantener el monopolio de la formación de profesores. [...] Los normalistas dieron la

### 7.3 Instituciones, espacios de circulación y construcción del currículo

La recuperación de algunos fragmentos de las historias profesionales de los inspectores devuelve una imagen perfectamente acorde con el momento de indeterminación disciplinar y escasa profesionalización de lo que actualmente se reconoce como campo pedagógico. Se han logrado reconstruir espacios que trascienden la burocracia educativa y se superponen con terrenos relacionados con el estado y con otros ámbitos de la cultura y la sociabilidad. Además de los pasillos de los colegios nacionales y normales de la capital, donde todavía en la década de 1940 es posible reconocer no solo a las autoridades del ministerio sino también a figuras encumbradas de la ciencia y la intelectualidad argentina (y por qué no latinoamericana e ibérica), las redacciones de los diarios y publicaciones de distintos emprendimientos editoriales de la época, los mitines políticos, las cátedras universitarias y las reuniones en el Jockey Club, conformaban redes de circulación de agentes que se reconocían y reencontraban en distintas instituciones a lo largo de sus historias profesionales.

Quizás este sea uno de los últimos momentos donde se encuentre semejante heterogeneidad de titulaciones e intereses, toda vez que, saldada la cuestión respecto de quienes poseen la titulación para dictar clase en las escuelas de enseñanza media, y el avance de la disciplinarización del conocimiento de mediados de siglo, llevará a un distanciamiento creciente entre los agentes que producen el conocimiento pedagógico en las universidades, y quienes enseñan en las aulas. A diferencia de la estampa del “maestro erudito” que todo lo abarca, progresivamente se dividirán las aguas: del lado de la producción del discurso del currículo, el pedagogo universitario, del lado de la enseñanza, los egresados de las instituciones de nivel superior, universitarias o no, que participan de la profesionalización de la carrera docente.

Específicamente en lo que respecta a las instituciones que se identifican con la producción del conocimiento pedagógico, además de las cátedras de Pedagogía de las Universidades de La Plata y Buenos Aires, se destacan con mayor nitidez en las

---

pelea por la orientación del nivel en varios planos simultáneos: por un lado, a través de constituir un grupo de opinión importante en las Conferencias Anuales de Profesores que se organizaron en 1901, 1902 y 1905 y en la Encuesta al Profesorado Secundario de 1910; en segundo lugar, a través de la pelea por la legitimidad del título de maestro o profesor normal para ejercer la escuela media; en tercer lugar, la confección de obras de didáctica y de libros de texto fueron proveyendo las bases para un discurso pedagógico que hasta el momento no había sido estructurado como tal, unificando los debates intra-disciplinarios. [...] Si todo parece indicar que el normalismo perdió la batalla por los títulos, no por eso debe menospreciarse su influencia. Quizás haya que buscarla a través de los inspectores, en general salidos de las escuelas normales. Dussel, Inés. Currículum... op. cit., pp. 51-52; 57.

historias profesionales de los funcionarios, el Instituto Nacional del Profesorado Secundario y el Colegio Libre de Estudios Superiores. Si bien la estructura de ambas instituciones dista de parecerse, la primera bajo la dependencia completa de la Inspección General de Enseñanza a partir de la década de 1930, con un currículo determinado por esta última y destinada a la formación de los profesores del nivel medio y disputando con otras instituciones el monopolio de la titulación, y la segunda autónoma de la esfera estatal y promovida desde la intelectualidad como espacio de producción de conocimiento de distintas disciplinas, ambas constituyen lugares de producción y circulación de conocimiento pedagógico y disciplinar que inciden en la prescripción del currículo a través de la presencia de los funcionarios e inspectores en sus cátedras y seminarios.

El cruce de agentes de un lado a otro de la Inspección General, el Instituto Nacional del Profesorado Secundario y el Colegio Libre de Estudios Superiores da cuenta de un circuito de fuerte pertenencia, reconocimiento y más tarde disidencia, pero que se define a partir de esas interacciones. En este sentido, y reconociendo como antecedente la fuerte participación que tuviera Mantovani en este circuito institucional triangular, es interesante notar la rotación de cargos entre Cassani y Jaime: ambos fueron Rectores del Instituto Nacional de Profesorado Secundario, Cassani desde 1946 a 1954 y Jaime de 1957. Asimismo, los dos fueron Directores Generales de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, Cassani entre 1954 y 1955 y Jaime de 1956 a 1961. Hay que recordar que, con la llegada del peronismo, ninguno de ellos ocupará cargos en el Ministerio, pero indudablemente siguieron compartiendo espacios de trabajo en el Instituto del Profesorado, donde Cassani era rector y Jaime profesor.

Así como desde finales del siglo XIX, en el contexto de la disputa entre latinoamericanistas y panamericanistas<sup>403</sup> se tejían circuitos de intercambio entre la intelectualidad latinoamericana que daría lugar a la llegada al país o a su colaboración con distintas publicaciones, de personalidades como Rubén Darío, José Enrique Rodó, y más tardíamente Pedro Henríquez Ureña, el contexto del pensamiento hispanista en ascenso desde principios de siglo XX, alimenta un proceso de intercambio y llegada de intelectuales y catedráticos españoles a la Argentina quienes, además de insertarse en espacios universitarios, tendrán fuerte participación en las instituciones mencionadas, así como en otras dedicadas a la formación de profesores, dependientes del Ministerio

---

403 Biagini, Hugo E., Roig, Arturo A., **El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX. Identidad, utopía e integración (1900-1930)**, Buenos Aires, Biblos, 2004.

de Justicia e Instrucción Pública. Entre 1915 y 1937, arriban entre otros, José Ortega y Gasset, Julio Rey Pastor, Ramón Menéndez Pidal, Amado Alonso, Francisco Ayala, Claudio Sánchez Albornoz, quienes durante sus estancias en el país, en algunos casos muy prolongadas, acompañan el desarrollo de las discusiones al interior de sus disciplinas, colaborando al proceso de definición de los diversos campos que se conformarán durante la segunda mitad del siglo XX.

Si bien el declive del positivismo, de la mano del ascenso de las corrientes espiritualistas e hispanistas, por un lado contribuyó al alejamiento entre Estado y universidad, por otro dio centralidad a instituciones con fuerte dependencia estatal como los profesorados de las que, además de buena parte de los funcionarios de la Inspección, también participaban estos académicos. Pero el proceso mediante el cual el campo científico se independizará progresivamente de la tutela estatal para constituir su autonomía institucional desde las universidades, escindirá también, al interior de la burocracia educativa, un campo de recontextualización pedagógico del que ya no participarán los inspectores, sino que será ocupado por agentes que validarán su pertenencia al grupo de curricularistas de los equipos técnicos ministerios a través justamente de su paso por la universidad. La consolidación de la pedagogía y las distintas didácticas y el estudio del currículo como campos disciplinares autónomos, alejan progresivamente al inspector de los ámbitos de decisión curricular, y una vez que se define normativa y estatutariamente como uno de los escalones de la carrera docente, queda ligado a un rol que se redefine a partir de la segunda mitad del siglo XX, en términos de “supervisión”<sup>404</sup>.

#### **7.4 El contexto epocal del debate pedagógico y formulación del Plan Rothe**

Los primeros años de la década de 1930 en la Argentina marcan el fin del predominio del modelo agroexportador y el tímido comienzo del proceso de industrialización por “sustitución de importaciones”<sup>405</sup>. Una alianza de clases<sup>406</sup> hegemonizada por la burguesía terrateniente integrada por grandes hacendados y un

---

<sup>404</sup> Suasnábar, Claudio, Palamidessi, Mariano, “El campo de producción op. cit.

<sup>405</sup> Gerchunoff, Pablo, Llach, Lucas, **El ciclo de la ilusión y el desencanto. Un siglo de políticas económicas argentinas**. Argentina, Ariel, 1998.

<sup>406</sup> Murmis, Miguel, Portantiero, Juan Carlos, **Estudios sobre los orígenes del peronismo**. Buenos Aires, Siglo XXI, 2011.

sector de la burguesía industrial que logra articular intereses con ella<sup>407</sup>, asume y protagoniza el viraje de la política económica. Esta continuidad de los sectores dominantes del agro en el bloque de poder, se explica por la habilidad con la que desde sus intereses de clase<sup>408</sup>, resignaron una porción de la renta agraria en favor de los industriales y lograron protegerse de golpes de timón demasiado bruscos en la conducción del proceso económico, al menos por un tiempo<sup>409</sup>.

Para el sector industrial, las condiciones productivas sobre las que se despliega el nuevo modelo de acumulación post “crack del ‘29”, no eran en principio las más auspiciosas debido a que en su mayoría eran capitales nacionales pequeños, que no contaban con la posibilidad de importar equipamiento moderno que les permitiese alcanzar la productividad de las plantas fabriles de sus pares europeos y norteamericanos. Pero esos obstáculos se zanjaron con el cuasi monopolio en la venta de manufacturas en el mercado interno tras el colapso del comercio mundial, y la disponibilidad de equipos en buena medida obsoletos para sus países de origen, pero que al fin y al cabo satisfacían los requerimientos de la incipiente producción sustitutiva argentina. El aparato productivo de entonces se nutría del consumo extensivo de la fuerza productiva provista por mano de obra prácticamente no cualificada que merced a la crisis agraria debió trasladarse ya durante los años 20’ a los centros urbanos<sup>410</sup>. La industria sustitutiva también se beneficiará de la política de control de cambios que les ofrecerá protección extra<sup>411</sup>.

---

<sup>407</sup> “...esa fracción, la más poderosa dentro de la “oligarquía”, es la que mantuvo el control hegemónico dentro de una alianza de clases propietarias en la que se incluían, por primera vez, los intereses de los grupos industriales, y la que orientó la implantación de políticas de gobierno tendientes a armonizar intereses particulares hasta hacía poco antagónicos, con el objeto de asegurar el equilibrio del sistema en su conjunto. La posibilidad de esa articulación de intereses, para una sociedad más compleja y para un Estado más heterogéneo, requería ciertas formas limitadas de industrialización y ellas fueron promovidas a través de una coherente política oficial que hizo crecer enormemente las esferas de actividad del estado en la estructura social”. Murmis y Portantiero, 2011. op. cit. p. 62.

<sup>408</sup> “El mismo hecho de que los terratenientes puedan ser los artífices políticos de la expropiación de parte de la renta de la tierra a favor del capital industrial, pone en evidencia que, por mucho que abominen de ella, dicha expropiación es condición para su reproducción como clase”. Iñigo Carrera, Juan, **La formación económica de la sociedad argentina**. Buenos Aires, Imago Mundi, 2007. p. 72.

<sup>409</sup> “La hegemonía que la oligarquía tradicional mantiene en el sistema de alianzas durante el período, no deriva, exclusivamente, de la mayor coherencia ideológica, traducida en el predominio de determinados valores u orientaciones en el resto del bloque de poder, sino de una posición, todavía privilegiada, en la estructura económica y social. La posibilidad de los cambios está manejada por los intereses de los hacendados más poderosos, de modo que serán estos intereses los que marcarán los límites del proyecto, las fronteras que no puede traspasar: no habiéndose roto la dependencia radical de los centros externos, el comercio exterior sigue siendo la principal fuente de acumulación y las posibilidades de crecimiento del sistema se miden en los términos fijados por él, y por las clases que de él obtenían sus rentas”. Murmis, Portantiero, op. cit. p. 100.

<sup>410</sup> Gerchunoff, Pablo, Llach, Lucas, op. cit. p. 145.

<sup>411</sup> *Ibid*, p. 146.

Esta alianza de los sectores más concentrados del campo y de los capitales industriales que décadas atrás parecía un contrasentido, se afirma y se refleja en la política a partir del derrocamiento de Yrigoyen, sobre todo tras el ascenso de Justo en 1933 quien, a través del equipo económico encabezado por Federico Pinedo, confirmará una vez más los intereses de la oligarquía vía la firma del Pacto Roca-Runciman<sup>412</sup>. Asimismo, la máxima expresión del proyecto económico, el Plan Pinedo ideado para resolver los efectos de la Segunda Guerra en la economía argentina en 1940, no hace más que confirmar el rumbo y la hegemonía oligárquica, aunque por otros medios<sup>413</sup>.

Al tiempo que se consolidaban las posiciones antes mencionadas, diversas fracciones sociales quedaban fuera del bloque de poder. Tal era el caso de los pequeños propietarios agrarios cuyos intereses se veían perjudicados por la política económica “pro hacendados”, y los sectores de pequeños propietarios urbanos, quienes en diversos momentos de la década de 1930 intentaron articular luchas con la clase obrera, sobre la que con mayor virulencia se hicieron presentes los efectos de la crisis económica. Es posible rastrear, a partir de 1933, conflicto desplegado en provincias como Santa Fe, Chaco y Misiones, que tuvieron como protagonistas, de un lado, pequeños propietarios agrícolas y sectores obreros, por citar un ejemplo, y del otro los monopolios que controlaban los mercados graneros.<sup>414</sup>

Además de la violencia palpable registrada en la represión de los diversos conflictos obreros de la década<sup>415</sup> y las numerosas intervenciones federales a las provincias, ambas herramientas de uso corriente ya durante los gobiernos de Yrigoyen<sup>416</sup>, la puesta en marcha de la maquinaria del fraude para resolver aquellas “incomodidades” que pudiera suscitar la vigencia de la Ley Sáenz Peña, fue la

---

<sup>412</sup> “La mejor prueba de que desde el gobierno no se buscó alterar la tradicional estructura agraria del país fue, desde luego, la firma del tratado Roca-Runciman. En todo el mundo, el bilateralismo había reemplazado a la apertura multilateral como forma de sostener el comercio exterior. A pesar de este clima hostil al intercambio internacional, la Argentina hizo todo lo que pudo para parecerse al país agroexportador de otras épocas”. *Ibid.*, p. 148.

<sup>413</sup> El Plan Pinedo “... estaba absolutamente marcado por una orientación que tendía a salvaguardar, en primera instancia, los intereses de los grandes propietarios rurales. Su “radicalismo” residía en la percepción de que una adecuada defensa de esos intereses abarcaba, por imperio de las nuevas circunstancias mundiales y nacionales, la necesidad de que la industria no fuera destruida. [...] Formulada por la elite tradicional, el Plan no significaba el menor desplazamiento en los centros de decisión económica, social o política”. Murmis *op. cit.*, pp. 90-91

<sup>414</sup> Iñigo Carrera, Nicolás, *La estrategia de la clase obrera. 1936*. Imago Mundi, Buenos Aires, 2012. p. 55.

<sup>415</sup> La represión a las huelgas obreras no era novedad, sino que ya había tenido su punto más alto durante el gobierno de Yrigoyen con los centenares de muertos y decenas de miles de detenidos durante la Semana Trágica de enero de 1919. Iñigo Carrera, *op. cit.*

<sup>416</sup> Cantón, Moreno, Ciria, **La democracia constitucional y su crisis**. Buenos Aires, Paidós, 1994.

estrategia política sobre la que descansó la hegemonía terrateniente, y la confirmación de que la democracia bien merecía suspenderse frente a la posible pérdida de control del aparato estatal o ante la presencia de elementos disruptivos en la sociedad.

Es entonces cuando tanto desde factores de poder como la Iglesia Católica y publicaciones periódicas como a través de integrantes de diversas agencias estatales, como el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública o el Departamento Nacional de Trabajo, se consolidan diversos discursos nacionalistas<sup>417</sup> que venían conformándose en las décadas previas, si bien partiendo de distintas perspectivas políticas y filosóficas<sup>418</sup>, que atribuían a la democracia y al liberalismo una política de pasividad cuando no de permisividad frente al ingreso de ideas socialistas, anarquistas o marxistas de la mano, por ejemplo, de la población inmigrante.<sup>419</sup>

En este contexto, el sistema educativo renueva su compromiso y accionar como brazo ejecutor de muchas de las políticas de intervención en la sociedad en orden a conformar y articular una conciencia ciudadana común como parte de un proyecto de país con apariencia de consenso, desplazando o anulando aquellos elementos de oposición al régimen conservador.<sup>420</sup> El caso del gobierno de Manuel Fresco en la provincia de Buenos Aires y la reforma en el sistema educativo de la

---

<sup>417</sup> El término “nacionalismo” se utiliza aquí para definir para el caso argentino un “pensamiento sistemático antiliberal y antidemocrático” y “un movimiento reaccionario cuyo punto de partida es la relectura en una clave no democrática la tradición liberal decimonónica y una opción política que no se distingue sin dificultad de los sectores conservadores”. Devoto, Fernando, **Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna. Una historia**. Buenos Aires, Siglo XXI Editora Iberoamericana, 2006. p. XXVI.

<sup>418</sup> “El primer nacionalismo desempolvó el tema de la Tradición Nacional para encontrar en ésta un nuevo principio de cohesión social, en contra del inmigrante portador de los gérmenes de la descomposición social en una sociedad que sufría un acelerado proceso de modernización. Sin embargo, el nacionalismo que surge a fines de los años '20, y cuya difusión en el campo ideológico se extiende durante los años 30 y 40, responde a otras coordenadas ideológicas”. Svampa, op. cit., p.183.

<sup>419</sup> Este malestar va aumentando en tanto el sector más lúcido de la dirigencia percibe que sus posiciones y sus prerrogativas dentro del status quo se debilitan, desde el momento en que aparecen nuevos centros de poder y nuevas ideas que se hallan fuera de su control. Una consecuencia importante de esto será el impulso a reconquistar, a “restaurar” todo aquello que se siente que se está perdiendo y que, a ojos de algunos, parece ser, sobre todo después de 1916 (el año de la elección de Yrigoyen), un vaticinio de crisis irreparables, e incluso catastróficas, para el orden establecido”. Nascimbene, Mario C., Neuman, Mauricio Isaac, “El nacionalismo católico, el fascismo y la inmigración en la Argentina (1927-1943): una aproximación teórica”. En “Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe”. Vol 4 N° 1 Enero junio 1993. DIGital. Pp. 2-3

<sup>420</sup> Señala Tedesco que “...el índice más elocuente de la crisis hegemónica lo constituye la creciente influencia sobre el aparato educacional de los métodos propios de la coerción utilizados en el ámbito de la sociedad política”. Tedesco, op. cit. p. 200.

provincia en 1936, que en otras provincias cuenta con emuladores<sup>421</sup>, ilustra en gran medida esta cuestión<sup>422</sup>.

Al interior del sistema educativo, tanto al interior de la burocracia como entre la intelectualidad y los pedagogos, y a pesar de su capacidad histórica para albergar personajes de las más diversas tendencias políticas sin demasiados sobresaltos<sup>423</sup>, se registran paulatinamente las mismas divisiones que en otras esferas de la actividad política y gubernamental. Figuras que a inicios de la década de 1930 fundaban y compartían espacios institucionales como Juan Mantovani, Aníbal Ponce, Juan Cassani y Carlos Iburguren, frente al parteaguas que significa el nacionalismo y el profacismo, se van a reconocer y encontrar progresivamente en orillas opuestas del pensamiento pedagógico. La persecución política que se desplegó en todas las esferas de la sociedad promueve esta división, sobre todo en el caso de los establecimientos educativos donde fue particularmente intensa y resultó altamente efectiva para la extirpación de las ideologías opositoras. Ya sea utilizando un vocabulario vago, a través de argumentos generalizables<sup>424</sup>, identificando presuntos delitos contra la moral y la nación<sup>425</sup>, o sencillamente sin enunciar causas específicas,

---

<sup>421</sup> Plotkin, Mariano, **Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)**, Buenos Aires, Ariel, 1994.

<sup>422</sup> Pinkasz, Daniel, Pittelli, Cecilia, "Las reformas educativas en la provincia de Buenos Aires (1934-1972). ¿Cambiar o conservar?". En Puiggrós, Adriana (dirección) **La educación en las provincias (1945-1985)**. Historia de la Educación en la Argentina VII, Buenos Aires, Galerna, 1997. También véase, Béjar, María Dolores, "Altars y banderas en una educación popular. La propuesta del gobierno de Manuel Fresco en la provincia de Buenos Aires 1936-1940". En **Mitos, altares y fantasmas. Aspectos ideológicos en la historia del nacionalismo**. Estudios / Investigaciones n° 12, Universidad Nacional de La Plata, 1992.

<sup>423</sup> Plotkin señala, para el caso del programa de "educación patriótica" aprobado por el Consejo Nacional de Educación en 1910, que "la fuerza del consenso ideológico era aún tan fuerte, que entre los maestros que cumplían fielmente con su obligación de adoctrinamiento patriótico era posible encontrar a algunos de abierta militancia anarquista y, más tarde, comunista. De hecho, la burocracia educativa incluía a personas de las más diversas orientaciones ideológicas, desde nacionalistas como Leopoldo Lugones y Manuel Gálvez, hasta simpatizantes anarquistas como Julio Barcos". Plotkin, op. cit. p. 21.

<sup>424</sup> Tales son los casos, por citar algunos ejemplos, del profesor de la Escuela Normal N° 1 de La Plata, Pedro H. Aita y el profesor de la Escuela de Comercio de la Nación Oeste, doctor Ramón B. González, quienes son declarados cesantes según versa el decreto, tras haber sido detenidos por la Policía por razones de "orden público", no siendo admisible por la función que desempeña en la docencia, su permanencia por más tiempo en la Administración Nacional". Los dos decretos datan el 4 de julio de 1931. Boletín Oficial, Jueves 27 de agosto de 1931. p. 1175.

<sup>425</sup> Por decreto del 17 de enero de 1931 se declara cesante al profesor del Colegio Nacional y la Facultad de Agronomía de la Universidad Nacional de La Plata, por los causales, según se desprende de los considerandos del decreto de "aparece reiterando su desconocimiento de actos del gobierno que destacan el propósito de desprestigiar las autoridades de este" y que "el Gobierno Provisional no puede asentir a quienes forma parte de la Administración Pública, intenten menoscabar su función directiva, que las presentes circunstancias le imponen cuidar con especial celo". . . Boletín Oficial 4 de febrero de 1931. Año XXXIV N° 11.620. En 1937 se declara cesante al profesor Aráoz, del Colegio Nacional de Belgrano, esgrimiendo razones relativas a incompatibilidad horaria entre sus cargos, y argumentando además que "existe incompatibilidad moral entre el desempeño del cargo docente y la ideología de carácter extremista que practica el señor Aráoz, pues según constancias del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, el causante figura como adicto a otros elementos caracterizados como comunistas a quienes se ha comprobado y aplicado sanciones punitivas por las ideas disolvente practicadas". Decreto del 5 de

el estado expulsó, exoneró y dejó cesante a una gran cantidad de alumnos y profesores en sus distintos niveles<sup>426</sup>

Son casos emblemáticos los de Aníbal Ponce y Berta Perelstein de Braslavsky. El primero, fundador junto a otros intelectuales del Colegio Libre de Estudios Superiores y de participación profesional en los niveles medio y universitario del sistema, fue expulsado de sus cátedras y cargos tras un proceso judicial en 1936 por su adhesión al marxismo. Así, por ejemplo, el Instituto Nacional del Profesorado Secundario lo contó entre su plantel docente, desde 1923 cuando Aníbal Ponce traslada su cátedra del Colegio Nacional Juan Martín de Pueyrredón a esa institución<sup>427</sup>, hasta 1936 cuando, a partir de la información proporcionada por el rector del Instituto dando cuenta de “actividades del profesor señor Aníbal N. Ponce”, es declarado cesante en sus seis horas de Ciencias y Letras, Psicología y Laboratorio.<sup>428</sup> Este hecho viene encadenado al proceso de defensa que se había iniciado en la Cámara de Diputados por parte de la bancada socialista, y que había apoyado Ponce, ante la expulsión de Berta Perelstein como alumna del Instituto Superior de Segunda Enseñanza, quien, egresada en 1932 de la Escuela Normal N° 7 con medalla de oro, y ya en el cuarto año de sus estudios en el Instituto Superior de Segunda Enseñanza fue expulsada por su militancia en la Juventud comunista, en el marco del decreto del entonces ministro Jorge de la Torre, que impedía la actividad política estudiantil<sup>429</sup>.

---

diciembre de 1936, publicado en el Boletín Oficial de Jueves 28 de enero de 1937, Año XLV, N° 12.789. p.1095-1096

<sup>426</sup> En el caso de la Universidad Nacional de la Plata, también en 1931 se decretan una serie de medidas disciplinarias a partir de los informes de la Intervención en esa Casa de estudios en el marco de una huelga general universitaria a raíz de la suspensión del Estatuto Universitario y en apoyo a los docentes y alumnos de la Universidad de Buenos Aires, donde ya se había producido expulsiones y exoneraciones. Entre los justificativos que el gobierno esgrime para dichas medidas se destaca la acción de los estudiantes universitarios, quienes en el marco de la asamblea del 12 de junio de 1931 dan lectura a “un manifiesto injurioso contra las autoridades de la Nación, reñido con la cultura universitaria y alusivo a aspectos, actos o cuestiones extrañas vinculadas directamente a la política partidista, comprensivo de conceptos disolventes que evidencian la tendencia extremista de sus redactores cuando invoca la solidaridad de los “centros obreros” y sedicioso cuando proclama “su voz de condenación y de protesta... y para hacerse fuerte contra un gobierno de fuerza”. Asimismo el decreto hace mención a que “durante el desarrollo de esos acontecimientos, la policía se ha visto obligada a detener numerosas personas que intervenían en los mismos, pudiéndose constatar que algunas de ellas se dedicaban a actividades peligrosas para la tranquilidad pública, al secuestrárseles folletos o impresos de propaganda subversiva y anárquica”. Tras toda la argumentación se nombra un Interventor para la Universidad y se exonera una cantidad importantes de profesores. Decreto del 5 de diciembre de 1936, publicado en el Boletín Oficial de Jueves 28 de enero de 1937, Año XLV, N° 12.789. p.1095-1096

<sup>427</sup> Decreto del 30 de abril de 1923 publicado en Boletín Oficial del Viernes 14 de mayo de 1923. Año XXXI N° 8747.

<sup>428</sup> Decreto del 6 de noviembre de 1936, impreso en el Boletín Oficial Martes 29 de diciembre de 1936 Año XLIV N° 12.745. p. 1283-1284

<sup>429</sup> Gilbert, Isidoro, **La Fede. Alistándose para la revolución. La Federación Juvenil Comunista 1921-2005**, Buenos Aires, Sudamericana, 2011.

Esta sangría de pensamiento alternativo en el campo de la educación quizás haya sido una de las causas por las cuales fue tan exitosa la imposición desde el Ministerio de un discurso nacionalista sin contrapeso de sectores democráticos por no hablar de la izquierda. Si bien existieron voces en oposición, estas fueron encapsuladas.

El momento histórico de implementación del Plan Rothe suele caracterizarse como de apertura del acceso al nivel para sectores asalariados, proceso que se inicia con posterioridad a la crisis de 1930<sup>430</sup>. Si bien es cierto que en los años del primer peronismo, el crecimiento de la matrícula del nivel es muy grande, este se sustentó desde una estructura paralela que tuvo como protagonistas a la educación técnica post primaria, y más moderadamente a las escuelas industriales como rama del nivel medio.<sup>431</sup> En ese sentido, a pesar de que en ningún momento el texto normativo el Plan Rothe se propone como uno de sus objetivos la expansión y la incorporación de mayores sectores de población al nivel, a través de la estructura del ciclo básico común al bachillerato y el magisterio, y cierta flexibilidad en los contenidos, el Plan Rothe permite sumar a un sector más amplio de la población a su matrícula, que aún sin llegar a finalizar el nivel medio, tendrán garantizado un tránsito por el sistema que les permitiría referenciarse desde una posición, una identidad que ya no sea la del obrero de principios de siglo, sino la del “empleado” de “clase media”, y en el mejor de los casos se constituyan en sustrato colaborativo e integrado a los discursos de los sectores dirigentes.

La profundización de las políticas de difusión del discurso nacionalista a cada vez más sectores de la sociedad, tuvo un vehículo privilegiado en la enseñanza de la historia argentina y es por ello que la definición de los contenidos de la asignatura para el nivel medio fue una de las preocupaciones centrales de los funcionarios de la Inspección General durante toda la década de 1930. El temor inicial por parte de la dirigencia política al ingreso de nuevos sectores sociales al nivel medio se morigeró entonces, ante el peligro mayor que representa un alejamiento definitivo de las clases subalternas en un camino hacia la radicalización política. En este marco, la asignación

---

<sup>430</sup> En la década previa a la implementación del Plan Rothe se observa un crecimiento sostenido de la matrícula del nivel secundario en términos nacionales, tal como se desprende de los datos presentados por Tedesco. También crece la cantidad de establecimientos, salvo los dedicados al magisterio que tuvieron un impulso creciente hasta 1930, para luego mermar su creación. Véase Tedesco, “Educación y sociedad...” op. cit.

<sup>431</sup> Gallart señala que el gran despegue de la matrícula durante el peronismo se da, no solo con el crecimiento de los alumnos de la escuelas industriales, sino con aquellas dependientes de la recientemente creada Comisión Nacional de Orientación y Aprendizaje (CNAOP), que reemplazaron paulatinamente a las escuelas de artes y oficios, y que dictaban una educación en oficios, dirigida a los sectores obreros, a diferencia de la escuela industrial, a la que asistían preferentemente alumnos de sectores medios. Gallart, María Antonia, **La escuela técnica industrial argentina ¿un modelo para armar?** OIT/Cintefor, Montevideo, 2006. También ver Pineau, Pablo, **Sindicatos, estado y educación técnica (1936-1968)**, Buenos Aires, CEAL, 1991.

de una mayor carga horaria destinada a la historia argentina en el programa de las escuelas normales a fin de equipararla a la de los colegios nacionales y liceos puede leerse como la expansión del dominio del curriculum humanista a un sector de la sociedad que, de no encontrar vínculos y sentidos compartidos con la clase dirigente<sup>432</sup>, podría volcarse hacia ideologías de izquierda.

Adamovsky comprende al período que va entre 1920 y 1940 aproximadamente, como el momento en el cual es posible identificar los primeros discursos, especialmente en el ámbito de la política, donde se alude a “clases medias”, tanto para nombrar un sector de la población que no era posible para los contemporáneos reconocer como parte de la clase propietaria o la obrera<sup>433</sup>, como para expresar una idea de medianía ideológica<sup>434</sup>. En 1942, al mismo tiempo que se inicia la implementación del Plan Rothe, se publica la tesis de Gino Germani “La estratificación social y su evolución histórica en Argentina”<sup>435</sup>. Además de reconocerse como el trabajo que marca el nacimiento de la sociología moderna en el país, este hito resulta sintomático de la preocupación creciente en la intelectualidad y la dirigencia política respecto de este grupo social, ante la evidencia de una sociedad dividida y en una coyuntura de renovada conflictividad política. En el contexto de décadas signadas por las huelgas obreras, la explosión democrática y la emergencia de sectores potencialmente disruptivos, la clase dirigente entiende la necesidad de incorporar a los valores dominantes a un estrato de la población que está en condiciones de participar

---

432 Respecto de los planes de estudio de los colegios nacionales, Legarralde señala: “la línea de interpretación de Tedesco lleva a pensar que este plan de estudios es el resultado de la intención política de los sectores dirigentes de crear elites sobre la base de sus mismos principios ideológicos. Sin embargo, el modelo representado por este listado de asignaturas no es una producción original de los sectores poderosos porteños a partir de 1860. El plan de estudios orientado hacia una formación completa y equilibrada registra sus orígenes remotos en el ideal helénico, luego reconstruido en la modernidad por la “educación liberal”. Esta idea de la orientación que debían tener las prácticas educativas encontró expresiones diversas, aunque coincidentes, en lo esencial, en la Europa de los siglos XVIII y XIX”. Legarralde, Martín Roberto, “La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1862 y 1887”. «Propuesta Educativa», 10, 21, 1999, p. 42.

433 Adamovsky, Ezequiel, **Historia de la clase media argentina. Apogeo y decadencia de una ilusión, 1919-2003**, Buenos Aires, Booket, 2015.

434 La referencia de Amancio Alcorta respecto de los destinatarios de la enseñanza secundaria, publicada en “La instrucción secundaria” en el año 1886, resulta de avanzada: “La importancia de la enseñanza secundaria está en sus objetos, en la edad que se adquiere, y más quizás que todo esto, en referirse a una clase de individuo que es generalmente la que predomina en todo el país, porque forma la clase media que constituye la fuerza de los estados. No son algunos hombres eminentes ó superiores dice Bigot; no es una muchedumbre tan nutrida relativamente, como pueda serlo, la que establece la preeminencia de una nación, aunque todas estas cosas tengan su importancia: lo que constituye su fuerza efectiva, es la mismo tiempo que su inteligencia, la moralidad y la energía de esa clase media que tiene la fortuna, la consideración, la autoridad, y que da el ejemplo”.

435 Germani, Gino, *La sociedad en cuestión. Antología comentada*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2010. Disponible en [bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/germani.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/germani.pdf).

de la elección de sus representantes, a fin de romper la polarización derivada de las condiciones de reproducción de la economía y la sociedad argentina. En este sentido es posible compartir la tesis de Adamovsky en cuanto a que la idea de clase media se constituye como una identidad propuesta desde arriba, que en esa apariencia de “justo medio”, deslucen el conflicto permanente en la sociedad capitalista<sup>436</sup>. Uno de los elementos que forman parte de esta identidad y que contribuye a forjarla, es el acceso al nivel medio, específicamente a los estudios de bachiller.

El Plan Rothe adquiere así la importancia de ser el primer momento en el que se introduce en la reglamentación, una modificación en la estructura del nivel medio que permite afirmar la expansión del currículo del bachillerato hacia otras ramas de la enseñanza media, en este caso la normal, a través de un ciclo básico común que consolida una matriz disciplinar como discurso pedagógico dominante, portador de la voz privilegiada y privilegiante heredera de la tradición occidental de las humanidades. Si bien los objetivos que se plantea el Plan son coyunturales, sus prescripciones provocan cambios que perduran en el formato del nivel. De esta manera se afirma el carácter estructural del Plan y el ingreso del “ciclo básico” al núcleo duro del formato. Su vigencia durante poco más de medio siglo, revela su importancia a la hora de encorsetar las discusiones posteriores acerca del formato, dentro de límites de escasa flexibilidad.

---

<sup>436</sup> Adamovsky, op. cit.

## ANEXO 1. PLANES DE ESTUDIO

1. Estructura del ciclo básico común para bachillerato y escuelas normales, Plan Rothe.

		ASIGNATURAS	H. S.
PRIMER CICLO	PRIMER AÑO	Matemáticas (Aritmética - Geometría Plana)	5
		Ciencias Biológicas (Botánica)	3
		Geografía (Astronómica, Física, Asia y África)	3
		Historia (Oriente y Grecia)	4
		Castellano	4
		Francés o Inglés (a opción)	4
		Dibujo	2
		Escritura y Dibujo lineal	1
		Música y canto	2
		Educación física	2
		Total	30
		SEGUNDO AÑO	Matemáticas (Aritmética - Geometría Plana)
	Ciencias Biológicas (Zoología)		3
	Geografía (Europa y Oceanía)		3
	Historia (Roma y Edad Media)		4
	Castellano		4
	Francés o Inglés		4
	Dibujo		2
	Escritura y Dibujo lineal		1
	Música y canto		2
	Educación física		2
	Total		30
	TERCER AÑO		Matemáticas, Aritmética y Álgebra, Geometría Plana
		Ciencias Biológicas (Anatomía y Fisiología)	3
		Geografía (Americana)	3
		Historia (Moderna y Contemporánea)	4
		Castellano	4
		Francés o Inglés	4
		Dibujo	2
		Escritura y Dibujo lineal	2
		Música y canto	1
		Educación física	2
		Total	30

\*HS: Cantidad de horas semanales.

**Elaboración propia sobre los datos presentados en el Plan de Estudios de 1941.**

2. Comparación entre los planes de estudio de bachillerato y magisterio vigentes antes de la implementación del Plan Rothe

	PLAN GARRO BACHILLERATO <sup>437</sup>		PLAN ESCUELAS NORMALES <sup>438</sup> VIGENTE ANTERIOR AL PLAN ROTHE		PLAN ROTHE	
	Asignatura	H. S.	Asignatura	H. S.	Asignatura	H. S.
PRIMER AÑO	Matemáticas	5	Matemáticas (Aritmética, Álgebra y Geometría)	5	Matemáticas: Aritmética (3) - Geometría Plana (2)	5
			Historia Natural (Botánica y Zoología)	3	Ciencias Biológicas (Botánica)	3
	Geografía	2	Geografía (Asia, África y nociones de Antigua)	2	Geografía (Astronómica, Física, Asia y África)	3
	Historia	4	Historia (Oriente, Grecia y Roma)	3	Historia (Oriente y Grecia)	4
	Castellano	6	Idioma Nacional (Analogía, Prosodia y Ortografía. Lectura y Análisis)	4	Castellano	4
	Francés	4	Francés	3	Francés o Inglés (a opción) <sup>439</sup>	4
			Pedagogía (2 horas y Observación de la Enseñanza 1)	3		
			Labores y Trabajo Manual	2		
	Música coral	2	Música	2	Música y canto	2
	Escritura	2			Escritura y Dibujo lineal	1
	Dibujo	2	Dibujo Natural y Caligrafía	2	Dibujo	2
	Ejercicios físicos	2	Ejercicios físicos	2	Educación física	2
SEGUNDO AÑO	Matemáticas	4	Matemáticas (Aritmética, Álgebra y Geometría)	4	Matemáticas: Aritmética (3) - Geometría Plana (2)	5
	Ciencias Biológicas	3	Historia Natural (Geología y Mineralogía)	2	Ciencias Biológicas (Zoología)	3
	Geografía	3	Geografía (Europa y Oceanía)	2	Geografía (Europa y Oceanía)	3
	Historia	4	Historia (Medieval, Moderna y Precolombiana)	3	Historia (Roma y Edad Media)	4
	Castellano	3	Idioma Nacional (Sintaxis, Lectura, Análisis y Etimología)	4	Castellano	4
	Francés	3	Francés	3	Francés o Inglés	4
	Inglés	4				
			Pedagogía (Metodología General, id. De los ramos instrumentales, 3 hs. Y práctica 2 hs.)	5		
			Labores y Trabajo Manual	2		
	Música coral	2	Música	2	Música y canto	2
					Escritura y Dibujo lineal	1
	Dibujo	2	Dibujo Natural y Caligrafía	2	Dibujo	2
Ejercicios físicos	2	Ejercicios físicos	2	Educación física	2	
TERCER AÑO	Matemáticas	4	Matemáticas (Geometría y Álgebra)	3	Matemáticas: Aritmética y Álgebra (3) - Geometría Plana (2)	5
	Ciencias Biológicas	3	Historia Natural (Anatomía y Fisiología)	3	Ciencias Biológicas (Anatomía y Fisiología)	3
	Geografía	4	Geografía (Argentina y América)	3	Geografía (Americana)	3
	Historia	4	Historia (Contemporánea y América)	3	Historia (Moderna y Contemporánea)	4
	Castellano	3	Idioma Nacional (Teoría Literaria, lectura y composición)	3	Castellano	4
	Francés	3	Francés	2	Francés o Inglés	4
	Inglés	4				
			Pedagogía (Metodología especial, 2 hs. Práctica 3 hs.)	5		
			Labores y Trabajo Manual	2		
	Música coral	1	Música	1	Música y canto	1
					Escritura y Dibujo lineal	2
	Dibujo	2	Dibujo Geométrico	1	Dibujo	2
Ejercicios físicos	2	Ejercicios físicos	2	Educación física	2	

Elaboración propia a partir del Plan de estudios de la reforma Rothe y los planes de estudio vigentes antes de su implementación, publicados en el Plan Mantovani de 1934.

<sup>437</sup> Para realizar la comparación se utilizó el plan del bachillerato para colegios nacionales, por ello aquí no se registran las diferencias que existen entre el plan del bachillerato de liceos de señoritas y el Plan Rothe.

<sup>438</sup> El plan de estudios de las escuelas normales registra diferencias con las escuelas normales de adaptación regional.

<sup>439</sup> En primer año los alumnos tenían la posibilidad de elegir el idioma a cursar en el ciclo básico, Francés o Inglés.





## **ANEXO 2. Datos biográficos y profesionales del cuerpo de inspectores de la Inspección General de Enseñanza en funciones durante el período de formulación e implementación del Plan Rothe**

**ACUÑA, Pedro Sofiel.** Nació en San Fernando del Valle de Catamarca, el 12 de abril de 1882. Perteneció a una de las familias más tradicionales de la provincia. Su bisabuelo fue el primer abogado que ejerció en la provincia de Catamarca. Egresó de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Buenos Aires en 1910. Se trasladó a Chivilcoy en su juventud, fue cofundador del Colegio de Médicos de esa localidad y en 1924 del Colegio de Médicos de la Provincia de Buenos Aires. Se dedicó a la enseñanza en colegios de Chivilcoy y más tarde también de Adrogué, donde pide licencia en 1936, a partir de su designación en la inspección. Su hermano Aurelio Simón, abogado y Doctor en Jurisprudencia, llegó a ser rector del Colegio Nacional de Chivilcoy y, además de dictar cátedra en la Facultad de Derecho y Humanidades de la UBA, tuvo un alto perfil político: fue Subsecretario de Justicia e Instrucción Pública de la Nación entre 1936 y 1938, fecha que coincide con el ingreso de Pedro al Ministerio. Además fue diputado por Catamarca (1938-1942) y senador (1942-1943) todos cargos por el Partido Demócrata Nacional.

Acuña ingresa al cuerpo de inspectores el 6 de agosto de 1936 en calidad de inspector de enseñanza para institutos incorporados, contando en ese momento con una antigüedad de veintidós años en la docencia. Durante su paso por la Inspección General se dedicó a la inspección de establecimientos incorporados y sólo realizó visitas en algunos establecimientos oficiales, especialmente el Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas. Participó en comisiones para la aprobación de libros de texto de Anatomía, Fisiología, Higiene, Puericultura y Ciencias Domésticas (1941) y para dictaminar equivalencias en la asignatura Ciencias Biológicas (Anatomía, Fisiología e Higiene). En 1947 se desempeñó como Jefe de Zona Sexta (Mendoza) en 1947. Finalizó su labor como inspector el 21 de septiembre de 1948 por jubilación.

**ALVARADO DE PEÑALOZA, Margarita.** (Sin datos biográficos). Se ha recuperado su trayectoria como inspectora a partir de 1938 y hasta 1951. Durante su paso por el organismo se dedicó casi exclusivamente a la inspección de establecimientos incorporados, y sólo realizó visitas en algunos establecimientos oficiales, especialmente escuelas normales y en menor medida en escuelas profesionales de

mujeres. Dictaminó equivalencias en 1945 para las asignaturas Dibujo, Labores y Economía Doméstica. No ocupó cargos de mayor jerarquía.

**ASTRADA, Manuel J.** Nacido en 1868 en la provincia de Córdoba, es uno de los inspectores de mayor edad. Profesor Normal, se desempeñó en la Escuela Normal de Córdoba en las cátedras de Geografía e Historia. Su trayectoria como inspector se rastrea entre 1949 y 1945 y se desarrolla en la provincia de Córdoba. Durante ese período se dedicó a la inspección de establecimientos de la provincia.

Tiene una larga trayectoria política: fue en varias oportunidades candidato a diputado nacional por la provincia de Córdoba por el Partido Demócrata de Córdoba y ocupó la banca entre 1896 y 1900. Fue Ministro de Hacienda de la provincia de Córdoba durante el gobierno de Ramón J. Cárcano. Tuvo una importante participación en la vida de Partido Demócrata cordobés siempre del lado de la facción rothista. Además participó en la prensa cordobesa. Fue cofundador y dirigió el diario “La Verdad”, “La República” y publicó también en “Los Principios”.

**BELÁUSTEGUI, María Luisa.** Nació en 1886 en la ciudad de Buenos Aires. Pertenece a una familia patricia de la ciudad. Fundó la Casa de la Obrera, dedicada a la enseñanza primaria de mujeres adultas y a diversos oficios. Perteneció a la Asociación Femenina de Asistencia Social “Doctor Darder” y a la Asociación Cultural Noel.

Se la menciona en los primeros registros oficiales como profesora y ayudante de Educación Física y Estética en la Escuela Normal de Profesoras N° 1 de Capital. Fue designada como inspectora el 16 de septiembre de 1930. Se dedicó casi exclusivamente a la inspección de Escuelas Profesionales de Mujeres, con alguna visita a alguna escuela normal o liceo de señoritas. No tuvo casi intervención en instancias de desarrollo curricular o tribunales de cátedras. La única vez que lo hizo fue para la materia Labores y Economía Doméstica. Entre 1946 y 1948 se desempeña como Inspectora Jefe de Zona. En 1948 cesa en el cargo por jubilación.

**BELFIORE, José A.** Nacido en la provincia de Santa Fe, egresó de la Facultad de Medicina de la Universidad de Córdoba en 1920. Es posible rastrear su trayectoria en la Inspección a partir de 1938 y hasta 1945. Se trata de un inspector dedicado casi por completo a la inspección de establecimientos incorporados, aunque realizó algunas visitas a colegios nacionales. Integró tribunales para la cobertura de cátedras de Física (1940) y Ciencias Biológicas (1944). Integró comisiones para la aprobación de libros

de texto de Botánica y Zoología (1942- 1943) y Química (1944). Dictaminó también equivalencias para la materia Botánica.

**BORRUAT, Luis Alberto.** Nació en San Carlos Centro, provincia de Santa Fe, el 7 de mayo de 1901. Era hijo de Luis A. Borruat (1878-1953), un ingeniero industrial nacido en Suiza que se instaló en Santa Fe y se dedicó a la educación llegando a ocupar el cargo de Inspector General de Escuelas de Santa Fe. Hizo su escuela primaria en escuelas de Rosario y Santa Fe. Cursó su nivel medio en la Escuela Industrial Regional de la ciudad de Santa Fe, dependiente de la Universidad del Litoral, de donde egresó en 1919 con el título de Técnico Mecánico. Sus estudios universitarios los realizó en Ohio, Estados Unidos, donde curso de 1921 a 1925 y egresó con el título de Ingeniero Mecánico.

Fue designado inspector técnico de enseñanza el 27 de agosto de 1937, momento en el que contaba con más de diez años de antigüedad en cargos directivos en escuelas industriales. Se trataba de un inspector técnico para escuelas industriales y todas sus actividades estaban orientadas a esos establecimientos. Era un inspector totalmente especializado. En 1943 es designado Inspector Jefe de Sección de Escuelas Industriales hasta 1949.

**BUFFO, Guido.** Nació en Treviso, Italia, el 12 de marzo de 1885. Estudió en el Instituto Técnico de Treviso, Bellas Artes. Era pintor y escritor. Se radicó en la Argentina en 1910. Fue profesor en la Escuela Normal de Córdoba, en la Escuela Profesional y el Liceo de Rosario, provincia de Santa Fe. Fue profesor de Metodología y Didáctica en la Escuela Nacional de Bellas Artes “Prilidiano Pueyrredon” entre 1931 y 1944.

Fue designado en la Inspección General en calidad de adscripto el 3 de julio de 1924, y para esa fecha contaba con 13 años de antigüedad como profesor de Estética en la Escuela Normal de Córdoba, entre otros establecimientos. En 1930 fue confirmado en el cargo de inspector. Tuvo una fuerte participación en la inspección de colegios nacionales, liceos y escuelas normales, y también en la prescripción curricular para las materias de Dibujo, Caligrafía, Mecanografía y Estenografía. Su trayectoria como inspector finaliza en 1944.

**CANCELA, Arturo.** Nació en la ciudad de Buenos Aires el 25 de febrero de 1892. Desde 1921 daba clases en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario. Egresó

en 1913 del Instituto Nacional del Profesorado Secundario. Escritor de trayectoria reconocida en las primeras décadas del siglo XX, sus obras más salientes son “Tres relatos porteños” y “Historia Funambulesca del profesor Landormy”. Trabajó en el diario *La Nación* como redactor entre 1925 a 1945. En 1947 se lo menciona como Secretario General de la Asociación de Escritores Argentinos. Desde 1950 fue abandonando sus ocupaciones.

Accede al cargo de inspector en 14 de octubre de 1927 y es posible rastrear su trayectoria por la Inspección hasta 1950. Tuvo una importante participación en la inspección de colegios nacionales, y en bastante menor medida en liceos y escuelas normales. Participó en tribunales para la provisión de cátedras de Psicología y Lógica, pero quizás su actuación más importante tenga que ver con haber integrado la comisión para la elaboración del proyecto de Ley de Instrucción Pública de 1938.

**CASAUX ALSINA, Ismael.** Nació en Campana, provincia de Buenos Aires, en 1891. Su padre, francés, llegó a la Argentina en 1873. Se instaló en la zona de Pilar y fue nombrado preceptor elemental a fines de 1877, y más tarde Consejero Escolar por el distrito de Exaltación de la Cruz. A fines de 1879, con motivo de la creación de la Escuela Fiscal en Campana, se instala en esa localidad, y se casa con Rita Alsina, descendiente de Adolfo Alsina.

Ismael Casaux Alsina se recibió de abogado en la Universidad de Buenos Aires. Además de dictar clase en distintos establecimientos del nivel medio, fue profesor universitario de Legislación y Procedimientos Penales en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. En 1925 inicia su carrera en la justicia bonaerense como juez en lo Civil y Comercial de La Plata y en 1927 es miembro de la Cámara de Apelaciones. En 1929 es designado miembro de la Suprema Corte de la Provincia de Buenos Aires. Como integrante además de la Junta Escrutadora Nacional denunció las elecciones fraudulentas de 1935 y 1936 en la provincia de Buenos Aires, que lo llevó al juicio político por parte del gobierno bonaerense. Para 1940 fue interventor de la Universidad de Tucumán y miembro de la Comisión Honoraria del Patronato Nacional del Menor.

Fue designado como inspector el 20 de abril de 1939 y se desempeñó hasta 1945, año de su fallecimiento. Realizó escasas visitas a establecimientos y su labor se centró fundamentalmente en la elaboración de programas de Derecho Usual y Práctica Forense y el estudio y redacción de proyectos de reforma de normativa.

**CATALÁN, Diego (h.).** Nació en La Rioja, el 29 de junio de 1891. Su padre figura entre uno de los primeros médicos de la provincia. También él se recibió de médico. Se lo designa inspector el 20 de julio de 1939 y se lo puede rastrear hasta 1947, cuando accede al cargo de Inspector Jefe de Zona 7 (Tucumán). Se dedicó a la fiscalización sobre todo de escuelas normales, nacionales y liceos, y tuvo poca labor de inspección de colegios particulares. Participó en dos tribunales para la provisión de libros de texto de Botánica y Zoología. Intervino en la redacción de los programas de Ciencias Biológicas en el Plan Rothe.

**CERIOTTO, Emilio.** Nació el 4 de septiembre de 1880 en Padua, Italia. Se radicó en la provincia de Mendoza. Egresó de la facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Buenos Aires con el título de Doctor en Bioquímica y Farmacia. Además era profesor de Enseñanza Secundaria en Química. Desde los primeros tiempos dio clases en el Colegio Nacional de Mendoza. Fue inspector de Farmacias de la provincia de Mendoza (1911-1918). En 1936 trasladó sus doce horas a la Escuela Industrial Oeste, y al año fue designado inspector. Durante 1944 ocupó un lugar en el Consejo General de Enseñanza de Salta. Aparece como miembro de la masonería mendocina. Contaba con 26 años de antigüedad al momento de ser designado inspector, el 27 de agosto de 1937. Se puede rastrear su desempeño en la inspección General hasta 1949. Inspeccionó establecimientos en su gran mayoría nacionales y algún normal, tanto en Buenos Aires como en Cuyo (La Rioja, Chilecito), Santiago del Estero, Tucumán y Salta. Visitó algunos establecimientos incorporados en Mendoza. Tuvo una gran participación en cuestiones relativas a la provisión de cátedras integrando tribunales tanto de Italiano, como de Mineralogía, Geología, Merceología, Química. Dictaminó equivalencias y proyecto reformas a programas de estudio.

**CLAPS, Escipión.** Oriundo de Entre Ríos, de profesión agrimensor. Al momento de su designación como inspector, contaba con 22 años de antigüedad en la docencia. El 11 de agosto de 1930 ingresa a la Inspección General como adscrito y el septiembre de 1931 lo confirman en el cargo de inspector. Hasta 1946 se lo puede rastrear en el listado de inspectores. Su trayectoria es larga en años, pero casi no tuvo presencia en lo que hace a tareas de producción curricular. Fiscalizó en casi todos los casos colegios particulares.

**DARNET DE FERREYRA, Ana Julia.** Nació el 19 de octubre de 1901 en la ciudad de Buenos Aires. Era Doctora en Filosofía y Letras y Profesora Normal en Ciencias. Asume la inspección el 3 de diciembre de 1936 en carácter de Inspectora de Enseñanza para Establecimientos Incorporados, contando para esa fecha con veintidós años de antigüedad en la docencia. Todavía en 1950 pertenece a lo que entonces se llama Dirección General de Enseñanza Secundaria. Es la única inspectora mujer que no se dedica a las Escuelas Profesionales de Mujeres. Visita liceos, escuelas normales de maestras y de profesores. Tuvo mucha dedicación a los institutos incorporados. También le fueron asignados cargos de responsabilidad en la medida en que cubría en 1949 al Subinspector de Enseñanza en su ausencia. Según fuentes, en 1955 todavía era inspectora de enseñanza secundaria. Formó parte del primer plantel de profesores de la carrera de Letras en la UCA en 1958. Publicó el libro “República” para sexto grado de la escuela primaria, “Historia de la Literatura Americana y Argentina”, con su correspondiente antología (1938), Literatura Americana Argentina, Historia de la Literatura Castellana con su correspondiente antología.

**DEL PONTE, Federico N.** Nació el 6 de agosto de 1887. Ingeniero Civil egresado de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la UBA, fue profesor de Física en el Colegio Nacional de Adrogué de 1930 a 1937, año en que ingresa a la Inspección General de Enseñanza, hasta 1944, cuando cesa en el cargo al ser designado Jefe de la División Instrumental y Laboratorio del Servicio Meteorológico. Ocupa cargos en otros espacios del Ministerio, como la Dirección General de Enseñanza Técnica en 1946.

Su labor como inspector fue específica en el ámbito de las escuelas industriales, casi siempre en la Escuela Industrial “Otto Krause”. No participó en la reforma Rothe porque allí no se modificó sustancialmente el plan de estudios de la rama industrial, pero fue él quien redactó todos los planes de estudio de las escuelas industriales en los cambios subsiguientes.

**DURAÑONA Y VEDIA, Agustín.** Nació en 1904. Era Doctor en Ciencias Físico Matemáticas egresado en 1927 de la Universidad Nacional de La Plata. Continuó su formación en las Universidades de Berlín y de Göttinger, Alemania. En 1935 obtuvo el tercer premio nacional en Ciencias por uno de sus trabajos. En 1947 fue designado miembro titular de la Academia Nacional de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de

Buenos Aires. Posteriormente se desempeñó como investigador en la Dirección Nacional de Energía Atómica. Fue promotor de las Primeras Jornadas Matemáticas Argentinas realizadas en junio de 1945, como docente y Jefe de Departamento de Matemática en la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas de la Universidad Nacional de La Plata. Fue el primer decano de la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas de la Universidad Católica Argentina (1960). Se dedicó especialmente a la Investigación Operativa.

Es designado inspector el 20 de mayo de 1931. Dedicado fundamentalmente a la inspección de colegios nacionales, escuelas normales y liceos, tiene una importante participación en cuestiones curriculares, formando parte de tribunales para la provisión de Cátedras de Física y Matemática y evaluando libros de texto de Matemática. También dictaminaba equivalencias en ambas materias. En 1944 se lo designa Inspector Jefe de Sección de Escuelas de Comercio y entre 1947 y 1948 encabeza la Secretaría de Didáctica del Consejo Nacional de Educación.

**ESPOILE, Raúl H.** Nació en Mercedes, provincia de Buenos Aires, el 25 de enero de 1889. Estudió Música en París con Vincent d'Indy . Entre 1938 y 1941 fue miembro de la Junta del Teatro Colón y vicedirector del Conservatorio de Buenos Aires.

Se desempeñó como inspector entre 1925 a 1943, dedicado a la asignatura Música. Inspeccionó escuelas normales y nacionales y tuvo gran participación en la organización de coros para actos y manifestaciones escolares diversas.

**FINGERIT, Julio.** Nacido el 5 de agosto de 1901 en Buenos Aires, luego de realizar sus estudios secundarios en el país, viajó a Estados Unidos para realizar su trayecto de estudios universitarios en la Universidad de Wisconsin. Se convirtió en el primer becado argentino por la Guggenheim Foundation para realizar estudios de literatura norteamericana, colonial, clásica y moderna, estudios que realizó entre 1932 y 1933. Sus espacios de intervención fueron tanto las revistas literarias para un público especializado, en algunos casos como miembro fundador, como las publicaciones masivas de la talla de la revista *El Hogar* y el diario *La Nación*. También revistas literarias especializadas de corta duración, especialmente *Cuadernos de Oriente y Occidente* y *Número*, en la medida en que dan cuenta del viraje incluso confesional de Fingerit. Forma parte del campo literario como Cancela, Casal Castel, Lugones, y otros tantos escritores que ocuparon puestos en el estado. Publicó libros, mantuvo

polémicas con Lugones. Fundó la revista *Número*, *La Vida Literaria* y la *Revista del Pueblo*.

Es designado inspector el 17 de julio de 1931 y en 1950 todavía aparece en los registros del Boletín de Comunicaciones del Ministerio. Se encargó de la inspección de Escuelas Nacionales y Escuelas normales. Su intervención en tribunales para la provisión de cátedras no fue muy frecuente pero si diversa, en la medida en que participó en la materia Historia, como Inglés, Filosofía, Literatura y Ahorro.

**GAOS, Andrés.** Nació en La Coruña, España en 1874. Músico académico, fue designado inspector de enseñanza para Música en establecimientos incorporados el 30 de diciembre de 1935 y se jubiló en el cargo en septiembre de 1948. Pareciera que su paso por la Inspección es casi anecdótico porque resalta el trabajo compositivo y sus frecuentes viajes a Europa. Participó en la redacción de los programa de Música y Canto para el Plan Rothe.

**GARCÍA SANTILLÁN, Juan Carlos.** Nació en Madrid, España el 23 de junio de 1897. Egresó de la Universidad Central de Madrid con el título de Doctor en Derecho y en Filosofía y Letras. Fue profesor del Colegio Nacional "Bernardino Rivadavia", miembro de la Academia Nacional de Historia por Salta y miembro permanente de la revista *Criterio*. Se lo reconoce como abogado hispanista y poeta salteño.

Es designado inspector el 30 de abril de 1937 como inspector técnico de enseñanza incorporada. Hay muy pocos registros de actividad en establecimientos estatales, muy pocos actos y visitas. Realizó sí visitas a establecimientos incorporados. El 30 de junio de 1944 lo designan Inspector General de Enseñanza en lugar de Jaime, pero a los dos meses renuncia.

**GIL, Martín.** Nació el 23 de octubre de 1868 en la provincia de Córdoba. Su padre, Isaías Gil, jurista y diputado de la provincia de Córdoba fue gran amigo de Sarmiento. Martín Gil fue ministro de Obras Públicas de la provincia de Córdoba entre 1913 y 1916, durante la gobernación de Ramón J. Cárcano. Fue senador por Córdoba entre 1924 y 1926 y diputado entre 1926 y 1930 por el Partido Demócrata en la misma provincia. En 1931 fue miembro del Consejo Nacional de Educación.

A partir de 1930 estuvo a cargo del Servicio Meteorológico Nacional. Fue uno de los primeros meteorólogos argentinos. Dirigió el Observatorio Astronómico de Córdoba. Fue un pionero en la divulgación científica de la cosmografía. No tuvo una relación

fluida con las autoridades del Observatorio Nacional Argentino ni con los académicos del Observatorio de La Plata, debido a la permanente tensión entre el autoproclamado “amateurismo” de Gil y la academia de los estudiosos extranjeros que ocupaban la dirección de ambos observatorios. Además de sus numerosas obras literarias, el diario “La Nación” fue el medio a través del cual, durante cuarenta años, escribió acerca de la astronomía y cosmografía en un vocabulario amigable para el lector común.

Si bien cursó un tramo de la carrera de Abogacía en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UBA no finalizó los estudios. Se desempeñó como profesor en el Colegio Nacional de Buenos Aires.

Aparece como inspector en las fuentes oficiales entre los años 1942 y 1946 durante los cuales visitó sobre todo escuelas normales y colegios nacionales. Tuvo escasa participación en cuestiones curriculares, aunque conformó tribunales para la materia Cosmografía. No visitó establecimientos incorporados.

**HERRERA, Ataliva.** Cordobés, nació el 2 de junio de 1888. Egresó en 1913 de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba. Como abogado, accedió a cargos de importancia en la carrera judicial en distintas provincias: en la provincia de Corrientes, hacia 1918, fue Juez de Primera Instancia; ocupó los cargos de fiscal, Juez de Primera Instancia, procurador General y miembro de la Suprema Corte de Justicia en la Provincia de San Juan entre 1915-1917 y 1932-1933 respectivamente; En Mendoza actuó como Juez del Crimen durante 1926 y 1927 y llegó a presidir la Suprema Corte de esa provincia durante 1927 y 1928.

Su actuación como docente incluye la enseñanza media y universitaria. Fue profesor de Letras en colegios de las provincias antes mencionadas, profesor de Derecho Penal en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad del Litoral y decano hasta 1944. Colaboró además en los diarios *La Nación*, *La Prensa*, de Buenos Aires; *Los Principios* y *La Voz del Interior*, de Córdoba. Participó también en las publicaciones *El Hogar* y *Caras y Caretas*.

Accedió al cargo de inspector el 16 de octubre de 1936, como inspector para institutos incorporados y si bien tuvo un importante papel en la inspección de estos establecimientos también visitó escuelas nacionales, de comercio y normales oficiales. Integró en una oportunidad un tribunal para la aprobación de libros de texto de Contabilidad, Organización del Comercio y Estenografía. Se puede rastrear su trayectoria hasta 1949. Entre 1944 y 1946 se lo designa Interventor del Consejo Nacional de Educación.

**LAPEYRUSSE, Leopoldo.** Nació en 1875. De profesión militar, fue miembro de la Liga Patriótica por Adrogué hacia 1922. Se desempeñó como Instructor de tiro en el Instituto Nacional de Profesorado Secundario. En 1936 era profesor del Colegio Nacional de Adrogué.

Su trayectoria como inspector se rastrea a partir de 1938. Si bien visitó establecimientos oficiales, la mayor cantidad de visitas que registra es a establecimientos incorporados. Conformó un solo tribunal para la provisión de cátedras en el Liceo Militar. Cesa en el cargo en 1948 por jubilación.

**LASCANO, Juan Gregorio.** (sin datos biográficos). Radicado en Catamarca, es designado inspector el 4 de febrero de 1932. Visitaba escuelas normales y colegios nacionales. Tuvo intervención en los tribunales para la provisión de cátedras de Geografía y para la provisión de libros de texto de Pedagogía y Letras. Era un inspector relativamente importante. No visitó establecimientos incorporados. Tuvo intervención en el Consejo General de Enseñanza Privada en 1948 e integró la Junta de Disciplina de Educación Técnica en 1976.

**MADUEÑO, Juan Agustín.** Nació en Catamarca, el 26 de diciembre de 1900. Hijo del político y docente catamarqueño egresado de la Escuela Nacional de Paraná y rector del Colegio Nacional de Catamarca, Agustín Madueño, quien ocupó el cargo de gobernador de la provincia de Catamarca entre 1924 y 1928 electo por la Unión Cívica Radical, formaba parte del sector alvearista. Su hermano Leandro Madueño, platense por adopción, profesor de Educación Física, tuvo una importante participación en las cuestiones curriculares y se desempeñó como subdirector de la Dirección de Educación Física de la provincia de Buenos Aires en 1956 y director en 1962, entre otros cargos relacionados con la disciplina.

Juan Agustín Madueño era profesor de Inglés, Francés e Italiano, egresado del Instituto Nacional del Profesorado Secundario y diplomado en la Universidad de Cambridge. Se desempeñó como profesor del Colegio Nacional "Bartolomé Mitre", del Liceo Militar "General San Martín", la Escuela Superior de Comercio "Carlos Pellegrini", el Colegio Nacional de Buenos Aires, el Instituto Nacional del Profesorado Secundario y el Instituto Superior del Profesorado en Lenguas Vivas. Se lo rastrea como inspector hasta 1948, un año antes de su fallecimiento.

Accedió a la inspección en calidad de adscripto y fue titularizado en 1942. Se dedica exclusivamente a tareas de índole curricular. Tiene muchos proyectos presentados para las asignaturas de Idiomas y conformó en numerosas oportunidades tribunales para la materia Inglés y para la provisión de libros de textos de Idiomas. Participó en la redacción de los planes de estudio de Inglés y Francés para el Plan Rothe.

**MARCÓ, Félix A.** (sin datos biográficos) Su trayectoria como inspector se rastrea a partir del año 1938 hasta 1950. Se trata de un inspector que tuvo mucha intervención en las escuelas incorporadas, aunque también visitó e inspeccionó algunos establecimientos estatales especialmente escuelas de comercio. Tuvo algunas intervenciones en la elaboración de un anteproyecto sobre cooperadoras de escuelas y en algunas instancias para dictaminar equivalencias en la materia Instrucción Cívica.

**MONDRÍA, Julio A.** Nació en 1903. Era médico inspector de la Dirección de Educación Física, y en 1942 pasa a la Inspección General de Enseñanza. Las pocas inspecciones de las que se tiene registro son específicas de la materia Educación Física. Hasta septiembre de 1944 se desempeña en la Inspección General.

**MORENO DE DUPUY DE LOMME, María Albertina.** Nació en Lomas de Zamora, provincia de Buenos Aires. Al momento de su designación como inspectora el 20 de abril de 1939 era regente encargada de talleres de la Escuela Profesional de Mujeres N° 5 de Capital. No tenía título universitario o superior. Toda su trayectoria, que se extendió hasta 1957, se dedicó a las Escuelas Profesionales de Mujeres.

En su obituario se la caracteriza como una de las primeras periodistas mujeres del país, que dirigió la sección sociales del diario La Prensa, además de intervenir en *La Razón*, la revista *Caras y Caretas* y *Plus Ultra*, bajo el seudónimo de Roxana. Fue una de las principales colaboradoras de Miguel de Andrea, y tuvo una importante actuación en la Casa de la Empleada.

**NAVERÁN, Carmen.** Nació en la provincia de Jujuy, pero se trasladó a Buenos Aires y allí egresó como Maestra Normal y luego egresada de Profesora Normal en la Escuela de Profesores N°1. Al menos desde 1909 se desempeñaba como maestra. Ocupó el cargo de directora en la Escuela Normal N° 1 de Mercedes, provincia de San Luis a partir de 1922.

Se identifica como inspectora en las fuentes a partir de 1939. Durante su gestión no tuvo ningún tipo de intervención curricular. Visitó algunas escuelas normales, pero sobre todo los institutos incorporados. Su trayectoria finaliza en diciembre de 1948 por jubilación.

**PACELLA, Guido** (sin datos biográficos). Doctor en Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional de La Plata, presentó su tesis en 1914. Su trayectoria inicia en la Facultad de Agronomía y Veterinaria en la UNLP. Sin duda compartió parte de su carrera con el inspector Abelardo Córdova, que también es Médico Veterinario. Parece que su trayectoria en la universidad continuó por lo menos hasta 1948. Fue designado inspector el 16 de noviembre de 1931. Visitó todos establecimientos oficiales especialmente Colegios Nacionales. Tuvo intervención en la Reforma Rothe con el Plan de estudios de Ciencias Biológicas. Constituyó tribunal para la provisión de cátedras de Ciencias Físico-Químicas, Mineralogía, Electroquímica, Merceología, Anatomía, Fisiología e Higiene. Cesó en el cargo entre 1946 y 1948.

**PALLARES ACEBAL, Justo.** Nació el 18 de diciembre de 1892 en Tandil, provincia de Buenos Aires. Al momento de su empadronamiento en 1927, se consigna periodismo como profesión. Integró la Liga Patriótica, y participó y dirigió el diario *La Fronda*. Es designado como inspector el 4 de noviembre de 1931. No tiene demasiadas visitas a establecimientos. Los que inspeccionó son en su mayoría colegios nacionales. No tiene visitas a incorporados. Como inspector participó en la reforma del 1936 del programa de Castellano, materia en la que se desempeñaba como profesor. Después de ello, no tiene trayectoria de decisión curricular pero sí en cargos de gestión. En 1945 lo designaron Inspector General de Enseñanza en reemplazo de Rómulo Amado que renunció (29/5/1945). En julio de 1946 vuelve al cargo de inspector. El 1948 lo nombran representante de la Secretaría de Educación ante la Comisión Mixta que proyecta planes de estudio para las Escuelas Politécnicas de Aeronáutica. En 1949 lo nombran en carácter de interino Director General de Enseñanza Secundaria, cargo que finalmente hasta su titulariza. pero no dura más de dos meses, porque según cita la fuente solicita lo releven del cargo. En 1951 integra el Consejo General de Enseñanza Privada como representante de la Dirección de Enseñanza Secundaria.

**PEREDO de SAFFORES, Estanislada** (sin datos biográficos). Profesora Normal en Ciencias y Letras, al momento de su designación como inspectora para institutos incorporados, el 16 de octubre de 1936, daba clases en la Escuela Normal de Bahía Blanca. Visita numerosos institutos incorporados, pero también algunas escuelas comerciales y profesionales de mujeres, y algún liceo. Un dato interesante por no tratarse de una tarea encomendada habitualmente a una inspectora mujer, es la comisión en 1947 para hacerse cargo del Colegio Nacional de San Pedro. Se puede rastrear su trayectoria en la Inspección hasta 1948.

**PORTELA DE LIS, Mercedes B.** (sin datos biográficos). No hay registro del momento de su designación, pero se la puede rastrear desde 1938 hasta abril de 1945 donde cesa por jubilación. Se dedicaba a la inspección casi en partes iguales, de institutos incorporados, liceos de señoritas, escuelas normales y alguna escuela comercial de mujeres. No se encuentra actuación en otros ámbitos.

**REY, Andrés Carlos.** Nació el 17 de octubre de 1893 en la ciudad de Buenos Aires. Se recibió de Ingeniero Civil en la Universidad de Buenos Aires. Se puede rastrear su trayectoria en la Inspección a partir de 1938. Se encargó tanto de institutos incorporados como de escuelas industriales, en comisiones para libros de texto de Matemática e intervino en varias comisiones para asuntos de las escuelas técnicas. Visitó también bastantes institutos incorporados. En diciembre de 1944 lo designan Inspector Jefe de la División Técnica según la nueva organización de la Dirección de Enseñanza Técnica. Se lo rastrea hasta 1948, cuando pasa a integrar la Dirección General de Administración como asesor Técnico de Materiales y Edificios.

**RIVERA, Ángel Juan Bautista.** Nació en La Plata el 14 de marzo de 1901. Se lo nombra como egresado del doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras. Fue designado el 6 de agosto de 1936 como inspector para establecimientos incorporados. Inspecciona efectivamente algunos institutos incorporados y sobre todo colegios nacionales y algún normal. Tiene una importante intervención en cuestiones relativas a la conformación de tribunales para la provisión de cátedras (Historia, Literatura) la aprobación de libros de texto (Historia Universal, Literatura, Filosofía, antologías literarias). Integró también comisiones específicas como la de la escuela del aire y otras acciones relativas a la radiofonía. El 1948, donde aparece el último registro encontrado, integra el jurado de un concurso para el aniversario del "17 de octubre".

**RODRÍGUEZ BUSTAMANTE DE DEMARÍA, María Elina.** Nació el 15 de mayo de 1894 en la ciudad de Buenos Aires. Egresó como Profesora Normal Nacional de la Escuela Normal de Lomas de Zamora, de la que más tarde fue regente. Fue designada el 6 de agosto de 1936 como inspectora para establecimientos incorporados, hasta 1946, cuando asume como Inspectora Jefe de Zona 1. Tuvo una larga carrera con una mucha actividad en la inspección de Escuelas normales y Liceos de Señoritas, no así en Nacionales. No obstante participó de dictámenes para la reforma de los planes de estudio de las Escuelas Profesionales de Mujeres, entre otras actividades.

**ROLDÁN, Amado P.** Nació en la provincia de Córdoba. Se lo menciona como inspector de enseñanza en el Boletín de Ministerio entre 1940 hasta febrero de 1943, cuando fallece. Se desempeñó como inspector destacado en la ciudad de Córdoba con carácter permanente. Toda su actuación es en su provincia y visita tanto establecimientos oficiales como incorporados.

**ROMERO, Joaquín A.** Nació el 24 de enero de 1899 en Sevilla, España. Se radicó en la ciudad de Buenos Aires, donde se recibió de Profesor Normal en Letras y Doctor en Filosofía y Letras. Al momento de su designación como inspector, tenía más de dieciséis años de antigüedad en la docencia. El 27 de agosto de 1937 ingresa como inspector técnico de enseñanza secundaria, normal y especial. Inspeccionó establecimientos diversos, de enseñanza oficial, escuelas comerciales de mujeres, colegios nacionales, escuelas normales, de Lenguas Vivas, y alguna vez institutos incorporados. Participó de comisiones para provisión de cátedras (Geografía, Historia), de libros de texto (Castellano y Literatura, Geografía, Didáctica, Pedagogía) y también en la comisión para la elaboración del plan de estudios de Literatura y Práctica de enseñanza del Liceo de Señoritas. En enero de 1948 se lo nombra Inspector Jefe de Zona 5 (Mendoza)

**REVOL WARCADE de FERREYRA VIDELA, Claudina.** Nació en la provincia de Córdoba. No fue posible identificar su ingreso a la Inspección, pero su trayectoria se registra entre 1938 y 1948 cuando accede al cargo de Inspectora Jefe de Sección. Hacia 1949 se la menciona como integrante de la Comisión Permanente de Presupuesto del Ministerio de Educación. Como inspectora, supervisó en su mayoría

establecimientos incorporados. También algunas escuelas normales y profesionales de mujeres. Intervino en tribunales para la provisión de cátedras de materias como Economía Doméstica y Labores, Trabajo Manual, Higiene, Cocina, Lencería, Bordados. Integra también comisión para aprobación de libros de texto. (Materias especializadas).

**SAGASTUME, Carlos A.** Nació el 21 de abril de 1891 en la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires. Se recibió de Doctor en Química y Farmacia en la Universidad Nacional de La Plata. Fue catedrático de la Facultad de Química y Farmacia, ocupó las cátedras de Química, Toxicología, Química Biológica, Análisis Biológicos, es designado Consejero Académico y llega al decanato en dos oportunidades (1926-1930 y 1940 a 1943 cuando abandona el cargo por razones de salud)

En lo que respecta a la enseñanza media, fue profesor de Química en la Escuela Industrial de La Plata desde 1914 hasta el 23 de septiembre de 1930, momento en que es designado inspector. Intervino en comisiones para la provisión de cátedras de Merceología, Química, Mineralogía, Electroquímica y también para la aprobación de libros de texto de Química. Visitó sólo establecimientos oficiales, especialmente colegios nacionales y escuelas nacionales de comercio.

**TAGLE, Armando Ramón.** Nació en Córdoba, el 1 de septiembre de 1904. Varios miembros de su familia ocuparon cargos de gobierno en esa provincia. En las fuentes oficiales se lo menciona como profesor de Enseñanza Secundaria y escritor. Se desempeñó como profesor de Letras en el Colegio Nacional "Julio A. Roca" entre 1930 y 1940, en la asignatura Geografía en el Colegio Nacional "Bernardino Rivadavia" y como profesor de Historia del Arte en la Escuela Nacional de Bellas Artes "Prilidiano Pueyrredón", a partir de 1942 (para 1955 continuaba en esa institución), todos establecimientos de la ciudad de Buenos Aires. Además escribía obras sobre Psicología, Arte y novelas.

Ingresa a la Inspección en 1941 contando con diez años de antigüedad en la docencia secundaria. El inspector Tagle visitaba establecimientos oficiales, colegios nacionales, normales, de comercio, y algunos incorporados. No se evidencia especialización alguna en las visitas. Participó en comisiones para aprobación de libros de texto de Geografía, y también para tribunales para la provisión de cátedras de esa asignatura. Participó en la Reforma Rothe, como redactor del plan de estudios de la asignatura

Geografía. Su trayectoria se recupera hasta 1950, año en que queda cesante en el cargo, según versa el decreto, por no participar de la Fiesta del Trabajo organizada ese año por el gobierno. Su cargo de mayor jerarquía lo ocupó en 1946 cuando lo designan Inspector Jefe provisional de Zona 5 (Córdoba).

**TERRAGNI, Atilio Benito.** Nació en la provincia de Buenos Aires en 1887. Egresó como Profesor de Dibujo de la Academia Nacional de Bellas Artes y realizó su perfeccionamiento en París. Al momento de su designación como inspector, el 6 de agosto de 1936, se desempeñaba como director y profesor de las Escuela de Artes Aplicadas anexa a la Universidad Nacional de Tucumán. Visitó sobre todo institutos incorporados y algunas escuelas de comercio, liceos, de artes y oficios y escuelas profesionales de mujeres. Se lo convocaba regularmente para fiscalizar las clases de Dibujo en estos establecimientos. Participó en la provisión de cátedras de Dibujo así como en la aprobación de libros de texto para la misma asignatura. Intervino en la redacción del plan de estudios de Dibujo Lineal para el Plan Rothe. Se pudo rastrear su trayectoria hasta 1945. Es reconocido por su obra tanto pedagógica como artística.

**TEZANOS DE OLIVER, Belén** (sin datos biográficos). Se la reconoce como una mujer comprometida con la lucha por la emancipación de las mujeres en las décadas de 1910 y 1920 en la Argentina. Fue designada en la Inspección el 7 de febrero de 1934 como “inspectora técnica de enseñanza de mujeres”. Tuvo una larga carrera en el Ministerio. Se dedicó exclusivamente a la inspección de las escuelas profesionales de mujeres y a la provisión de cátedras y aprobación de libros de texto de las materias específicas de esa rama de enseñanza, tales como Economía Doméstica, Corte y Confección. Ocupa ese cargo hasta 1944, cuando asume como Inspectora Jefe de Sección de la recién creada Dirección General de Enseñanza Técnica, cargo al que renuncia el 23 de marzo de 1948. Es el último registro en el que se la menciona.

**VIDAL, Carmen** (sin datos biográficos). Se ha recuperado su trayectoria como inspectora a partir de 1940. Para esa fecha, contaba por lo menos con diecisiete años de antigüedad docente en la cátedra de Dibujo de la Escuela Normal del Profesorado en Lenguas Vivas. Su actividad se puede rastrear hasta el año 1948 pero las actividades encomendadas por la Inspección al menos en lo que respecta a lo publicado en el Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, es muy esporádica. Integra en una oportunidad un tribunal para provisión de cátedras de

Labores, Economía Doméstica y Trabajo Manual e instala la Escuela Profesional de Avellaneda. Casi no se registran solicitudes de visita a establecimientos, tampoco presencia en actos escolares. Su permanencia en la Inspección General se ve confirmada por la nómina de inspectores publicada en 1946 y la designación, en 1948, en la Dirección de Enseñanza Técnica también como inspectora.

## FUENTES

### Plan Rothe - Normativa

- Decreto N.º 88584, del 17 de abril, encargando a la Inspección General de Enseñanza el proyecto de un régimen de exámenes y promociones y la reforma de los actuales programas de estudios, de conformidad con las bases que en el mismo se establecen. En Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. Año IV – N.º 16 – enero – abril 1941. pp. 100-102.

Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/13717.pdf>

- Nota del 3 de julio, a S. E. el señor Ministro, sometiendo a su consideración el Proyecto de Reglamento de Clasificaciones, Exámenes y Promociones de acuerdo a las bases establecidas en el decreto del 17 de abril de 1941, publicado en el Boletín N.º 16, página 100. En Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. Año V – N.º 29 – julio 1942. pp. 678-700.

Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000475/19000475-0029.pdf>

- Decreto N.º 124.596, aprobación del Reglamento de Clasificaciones, Exámenes y Promociones proyectado sobre las bases del Decreto N.º 88584. En Reglamento de Clasificaciones, Exámenes y Promociones. Informe de la Inspección General de Enseñanza y Decreto del Poder Ejecutivo. Buenos Aires, Talleres de la Penitenciaría, 1942. pp. 38-39.

Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/13844.pdf>

- Nota del 8 de septiembre, al Ministro, elevando el Informe de la Inspección General sobre reformas a los planes de estudios. En Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. Año IV – N.º 19, septiembre 1941. pp. 761-776.

Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000473/19000473-0019.pdf>

- Decreto N.º 101.107 del 22 de septiembre, sobre reformas introducidas en los planes de estudios vigentes en los establecimientos de segunda enseñanza. En Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. Año IV – N.º 19, septiembre 1941. pp. 730-747.

Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000473/19000473-0019.pdf>

### **Discursos:**

- Convocatoria a la Asamblea de Profesores de Castellano, Historia y Geografía Argentinas e Instrucción Cívica. Buenos Aires, 1934.

Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003561.pdf>

- Discurso del Ministro de Iriondo en la Asamblea inaugural del congreso del Profesorado de Enseñanza Media y Especial, en el Teatro Nacional de Comedia, el 19 de mayo. En Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. Año III N° 12, 7 de abril-27 de julio de 1940.

Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000471/19000471-0012.pdf>

- Conceptos del Sr. Ministro de Justicia e Instrucción Pública. En Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. Año III N° 11. 1 de enero - 6 de abril de 1940.

Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000471/19000471-0011.pdf>

- Discurso de S.E. el Sr. Ministro de Justicia e Instrucción Pública Dr. Guillermo Rothe, en la sesión de la H. Cámara de Diputados de la Nación de julio 31 y agosto 1° del corriente año, al responder la interpelación sobre provisión de cátedras en los establecimientos de enseñanza secundaria. En Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Año IV, N.º 18 – agosto 1941. p. 650-651.

Disponible en:

[http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000473/0018/19000473\\_0553-00.jpg](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000473/0018/19000473_0553-00.jpg).

### **Proyectos de reforma del nivel:**

- Proyecto de reformas a los planes de estudio de la enseñanza media. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1934.

Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000738.pdf>

- Decreto N° 5444 designando una comisión especial para que estudie y proyecte una Ley de Instrucción Pública. Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. Año I N° 2. 2 de abril-1 de junio de 1938.

Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000469/19000469-0001.pdf>

- Proyecto de Ley Nacional de Educación Común e Instrucción Pública, Media y Especial. En Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. Año III, N.º 8, 2 de junio-1º de septiembre de 1939.

Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000470/19000470-0008.pdf>

### **Reglamentos:**

- Reglamento para los Colegios Nacionales, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1909.

Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003801.pdf>

- Reglamento para los Colegios Nacionales y Liceos de Señoritas, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1925.

Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004693.pdf>

- Reglamento para los Colegios Nacionales y Liceos de Señoritas, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1936.

Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002128.pdf>

- Reglamento de Clasificaciones, Exámenes y Promociones. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1939.

Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004702.pdf>

- Reglamento de Clasificaciones, Exámenes y Promociones. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1942.

Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004634.pdf>

- Reglamento de Clasificaciones, Exámenes y Promociones. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1943.

Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000477/19000477-0044.pdf>

### **Circulares:**

- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, "Instrucciones sobre la labora educadora y cultural en

los establecimientos de enseñanza. Circular N° 16", Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, mayo de 1932.

## **PUBLICACIONES OFICIALES CONSULTADAS**

- Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación – Años 1938 a 1947.
- Boletín de la Secretaría de Educación, 1948-1949.
- Boletín de Comunicaciones. Ministerio de Educación de la Nación, 1950- 1976.
- Boletín Oficial de la República Argentina
  - Año III Núm. 806, Buenos Aires, viernes 27 de marzo de 1896.
  - Año XXVI, Núm. 7272, Buenos Aires, Martes 30 de abril de 1918.
  - Año XXXI, Núm. 8747, Buenos Aires, Viernes 14 de mayo de 1923.
  - Año XXXII, Num. 8944, Buenos Aires, Miércoles 9 de enero de 1924.
  - Año XXXII, Núm. 8967, Buenos Aires, Martes 5 de febrero de 1924.
  - Año XXXII, Núm. 9025, Buenos Aires, Miércoles 16 de abril de 1924.
  - Año XXXII, Núm. 9115, Buenos Aires, Jueves 7 de agosto de 1924.
  - Año XXXIII, Núm. 9445, Buenos Aires, Miércoles 23 de septiembre de 1925.
  - Año XXXV, Núm. 10.075, Buenos Aires, Jueves 17 de noviembre de 1927.
  - Año XXXVIII -Núm. 10.933. Buenos Aires, Sábado 18 de octubre de 1930.
  - Año XXXIX, Num. 11.156. Buenos Aires, Martes 28 de julio de 1931.
  - Año XXXIX, Núm. 11.209. Buenos Aires, 30 de septiembre de 1931.
  - Año XXXIX, Núm. 11.262, Buenos Aires, Jueves 3 de diciembre de 1931.
  - Año XL, Núm. 11.334, Buenos Aires, Viernes 4 de marzo de 1932.
  - Año XL, Núm. 11.337, Buenos Aires, 8 de marzo de 1932.
  - Año XLIII, Núm. 12.284, Buenos Aires, Lunes 3 de junio de 1935.
  - Año XLIV, Num. 12.516, Buenos Aires, lunes 16 de marzo de 1936.
  - Año XLIV, Núm. 12.550, Buenos Aires, Miércoles 29 de abril de 1936.
  - Año XLIV, Núm. 12.673, Buenos Aires, martes 29 de septiembre de 1936.
  - Año XLIV, Núm.12.725. Buenos Aires, jueves 3 de diciembre de 1936.
  - Año XLIV, Núm. 12.745, Buenos Aires, martes 29 de diciembre de 1936.
  - Año XLV, Núm. 12.958. Buenos Aires, Miércoles 22 de septiembre de 1937.
  - Año XLVI, Núm. 13.150, Buenos Aires, jueves 19 de mayo de 1938.
  - Año XLVII, Núm. 13.456, Buens Aires, miércoles 7 de junio de 1939.
  - Año XLVII Núm. 13.473. Buenos Aires, viernes 30 de junio de 1939.

Año XLVII, Núm. 13.526, Buenos Aires, lunes 4 de septiembre de 1939.  
Año XLVII, Núm. 13.548, Buenos Aires, 29 de septiembre de 1939.  
Año XLVII, Núm. 13.591, Buenos Aires, miércoles 22 de noviembre de 1939.  
Año LII, Núm. 14.950. Buenos Aires, Miércoles 20 de julio de 1944.  
Año LVI, Núm. 16.176, Buenos Aires, viernes 8 de octubre de 1948.  
Sección de Legislación y licitaciones, Miércoles 14 de noviembre de 1956.  
Año , Núm. 19.184, martes 15 de marzo de 1960.  
Año LXXI, Núm. 20.031, Buenos Aires, viernes 15 de febrero de 1963.  
Año LXXIV, Núm. 21.025, miércoles 14 de septiembre de 1966.

- El Monitor de la Educación común, Año XVII. 28 de febrero de 1897 N° 284.
- Memorias de Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública de la Nación, 1892.
- Memoria presentada al Congreso Nacional de 1892 por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Dr. Juan Balestra. Tomo I, Buenos Aires, Compañía Sudamericana de Billetes de Banco. Año XXXIX, Num. 11.262.
- Memoria presentada al Honorable Congreso de la Nación por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública Celestino Marcó, Año 1922. Departamento de Instrucción Pública, Tomo II. Buenos Aires, Talleres Gráficos Argentinos L. J. Rosso y cía, 1923.

## **PUBLICACIONES PERIÓDICAS**

- La Nación, 19 de julio de 1945, pp. 4, 8.
- La Nación, 18 de diciembre de 1945, pp. 12, 18.
- La Nación, 19 de noviembre de 1948, p. 7
- La Nación, 18 de julio de 1954, p. 7.
- La Nación, 14 de agosto de 1965, pp. 7, 12.
- La Nación, 9 de noviembre de 1965,p. 17.
- La Nación, 14 de noviembre de 1972, pp. 7, 19.
- La Nación, 2 de marzo de 1974, p. 11.
- La Nación, 13 de noviembre de 1975, p. 10
- La Nación, 21 de agosto de 1980, p. 18.
- La Prensa, 9 de noviembre de 1965, pp. 7, 16.
- La Prensa, 13 de julio de 1967, pp. 7, 12

## BIBLIOGRAFÍA

- .- Acosta, Felicitas, “La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX”. En *Cadernos de História da Educação*, vol. 11. n. 1 – jan./jun. 2012.
- .- -----, “Entre procesos globales y usos locales: análisis de categorías recientes de la historia de la educación para el estudio de la escuela secundaria en la Argentina”. *Revista Tiempo, Espacios, Educación*, 1(2), 2014. Pp. 23-37.
- .- Acuña, Pedro S., **Vicisitudes de la Enseñanza Media (A modo de memorias de un inspector)**, Buenos Aires, Editorial Can-Fer, 1949.
- .- Adamovsky, Ezequiel, **Historia de la clase media argentina. Apogeo y decadencia de una ilusión, 1919-2003**, Buenos Aires, Booket, 2015.
- .- Adamovsky, Ezequiel, Visacovsky, Sergio E., Vargas, Patricia B. (comps.), **Clases medias. Nuevos enfoques desde la Sociología, la Historia y la Antropología**. Buenos Aires, Ariel, 2014.
- .- Aguerro, Inés, **Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red**. IIPE/UNESCO, 2002.
- .- Aguiar, L.; Cerdá, C. “La historia de la historia como disciplina escolar, una mirada desde la larga duración”. *Revista Escuela de Historia* vol.7 no.2 Salta, jul. /dic., 2008.
- .- Aguirre Rojas, Carlos Antonio, **La historiografía en el siglo XX. Historia e historiadores entre 1848 y 2025?**, Rosario, Prohistoria Ediciones, 2001.
- .- Alcorta Amancio, **La instrucción secundaria**. Buenos Aires, Felix Lajouane Editor, 1886.
- .- Alliaud, Andrea, **Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino/1**, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1993.
- .- Alvarado Damián, “Polémica y educación: discursos antagónicos en torno a los programas de Castellano y Literatura de 1936. I Congreso Internacional de Retórica e Interdisciplina, Mendoza, Argentina | 21, 22 y 23 de marzo de 2013.
- .- Arancet Ruda, María Amelia, “*Antologías de poesía argentina en la década del 50: clausuras, infiltraciones, inminencias*”, VIII Congreso Internacional de Teoría y Crítica Literaria Orbis Tertius. Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria – IdIHCS/CONICET. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010.

- .- Ascolani, Adrián, "Actores, instituciones e ideas en la historiografía de la educación argentina". En *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, 42-53, jan./abr. 2012.
- .- -----, "La pampa pródiga. Una imagen del mundo rural para escolares (1920-1945)". En *Mundo Agrario. Revista de Estudios Rurales* vol. 1 n°1, segundo semestre de 2000. Centro de Estudios Histórico Rurales. Universidad Nacional de La Plata.
- .- Astarita, Rolando, "Sobre Estado y relaciones sociales. Una aproximación desde el punto de vista del método". En *Realidad Económica* N° 212, mayo-junio, 2005. versión digital.
- Barrancos, Dora, "Inferioridad jurídica y encierro doméstico". En **Historia de las Mujeres en la Argentina** Tomo I, Buenos Aires, Alfaguara, 2000.
- .- Bartra, Roger, **El poder despótico burgués**. México, Serie Popular Era, 1978.
- .- Batiuk, Verona, "Las políticas de desarrollo curricular del Ministerio Nacional de Educación, 1993-2002. Acerca de la construcción de una voz oficial sobre la enseñanza. En *Propuesta Educativa* 27. pp. 104-105.
- .- Beigel, Fernanda, "El editorialismo programático". En Biagini, Hugo E., **El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX: identidad, utopía, integración (1900-1930)**. Buenos Aires, Biblos, 2004.
- .- Becker, Howard, "Imaginario". En **Trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en Ciencias sociales**, Buenos Aires, Siglo veintiuno Editores, 2009.
- Béjar, Dolores, "Otra vez la historia política. El conservadorismo bonaerense en los años treinta". IEHS/UNCPBA.
- .- -----, "Altars y banderas en una educación popular. La propuesta del gobierno de Maunel Fresco en la provincia de Buenos Aires 1936-1940". En **Mitos, altares y fantasmas. Aspectos ideológicos en la historia del nacionalismo**. Estudios / Investigaciones n.º 12, Universidad Nacional de La Plata, 1992.
- .- Bernstein, Basil, **Poder, educación y conciencia. Sociología de la Transmisión cultural**, Barcelona, El Roure Editorial, 1990.
- La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control**, España, Ediciones Morata, 1997.
- Pedagogía, control simbólico e identidad**, Madrid, Morata, 1998.

- .- Biagini, Hugo E., Roig, Arturo A., **El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX. Identidad, utopía e integración (1900-1930)**, Buenos Aires, Biblos, 2004.
- Bischoff, Efraín, **Lugones, un cordobés rebelde**. Córdoba, Editorial Brujas, 2005.
- .- Bloch, Marc, **Combates por la Historia o el oficio del historiador**, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- .- Braslavsky, Cecilia, **La discriminación educativa en Argentina**. FLACSO, Miño y Dávila Editores, 1985.
- Brunetti, Paulina Maritza, "Visitando las estrellas: Martín Gil y el discurso de la divulgación astronómica en la Argentina de comienzos del siglo XX. En *Austral Comunicación*, Vol. 1 numero 2 – diciembre de 2012. pp. 137-154
- .- Cammarota, Adrián, "El Ministerio de Educación durante el peronismo: ideología, centralización, burocratización y racionalización administrativa (1949-1955)". En *Rev. hist. edu. latinoam*. Vol. 15. Año 2010.
- .- Campione, Daniel, **Argentina. La escritura de su historia**, Buenos Aires, Centro Cultural de la Cooperación, 2002.
- .- Cantón, Moreno, Ciria, **La democracia constitucional y su crisis**. Buenos Aires, Paidós, 1994.
- .- Cao, Claudia, Gagliano, Rafael, "Habitando contornos poderosos: adolescencia, cultura y pedagogía social en los textos de Juan Mantovani". En Biagini, Hugo, (comp.) **El pensamiento alternativo en la argentina del siglo XX: obrerismo y justicia social (1930-1960)**, Buenos Aires, Biblos. 2006.
- .- Cárcano, Enzo, "El Camino Más Desierto: el Canon y las Ediciones de la Poesía de Jacobo Fijman". En: *Gamma*, XXV, 52 2014, pp. 97-123. Facultad de Filosofía y Letras. Área de Letras del Instituto de Investigaciones de Filosofía y Letras, Universidad del Salvador, 2014.
- .- Carli, Sandra, "El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva. En Puiggrós, Adriana, **Escuela, democracia y orden (1916-1943). Historia de la Educación en la Argentina Tomo III**. Buenos Aires, Galerna, 1993.
- .- Carretero, M., Rosa, A., González, M.F. (comps.), **Enseñanza de la historia y memoria colectiva**, Buenos Aires, Paidós, 2006.

- .- Cassani, Juan Emilio, “La didáctica de la Enseñanza Media”. En *Revista Humanidades*. Publicación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina, 1929.
- .- -----“Educación obligatoria de la adolescencia”. En *Revista Humanidades*. Publicación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Tomo XXII. Buenos Aires, Coni, 1930.
- .- Cataruzza, Alejandro, **Los usos del pasado. La historia y la política argentinas en discusión 1910-1945**, Argentina, Sudamericana, 2007.
- .- Cernadas de Bulnes, Mabel, “El entramado cultural de Buenos Aires desde las páginas de *Cursos y Conferencias*”. En Biagini, Hugo E., Roig, Arturo A., (directores) **El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX. Obrerismo, vanguardia, justicia social (1930-1960)**. Tomo II, Biblos, Buenos Aires, 2006.
- .- Cosse, Isabella, [et. al] **Infancias: políticas y saberes en la Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX**, Buenos Aires, Teseo, 2011.
- .- Cucuzza, Héctor R. “El sistema educativo argentino: aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma”. En **El sistema educativo argentino: antecedentes, formación y crisis**. Buenos Aires, Cartago, 1985.
- .- CUYO. Anuario de Historia del Pensamiento Argentino. Instituto de Filosofía – Sección Historia del Pensamiento, 1982.
- .- De Amézola, Gonzalo, **Esquizohistoria: la historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar**, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008.
- .- Devoto, Fernando, **Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna. Una historia**, Buenos Aires, Siglo XXI, 2006.
- .- Díaz, Natalia, “Procesos de estructuración y definición del curriculum para el ciclo básico de la escuela secundaria en la transición democrática argentina (1983-1989)”. Tesis de Maestría. Buenos Aires, Universidad de San Andrés – Escuela de Educación, 2009.
- .- Dussel, Inés. **Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media argentina 1863-1916**, Buenos Aires, FLACSO, 1997.
- .- ----- “Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores”. En *Revista Argentina de Educación* N° 23, Buenos Aires, 1995.

- Dussel, Inés, Pineau, Pablo, "De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo." En Puiggrós, Adriana (dirección) **Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955). Historia de la Educación VI**, Buenos Aires, Galerna, 1995.
- Fernández Stacco, Edgardo, "La Matemática en la Argentina entre las guerras mundiales". *Saber y Tiempo*, 13 (2002) 163-196
- Fleitas Días Vélez, María Silvia, "Democracia, ciudadanía y cuestión social en Jujuy (Argentina) en la década de 1920. Tesis doctoral. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla. Departamento de Geografía, Historia y Filosofía. Junio 2014
- Gagliano Rafael "Ejemplaridad y educación del carácter: ética y estética escolar en los libros de lectura de los grados superiores de la escuela primaria (1916-1943). En Pineau Pablo (director) **Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)**, Buenos Aires, Teseo, 2014.
- Gallart, María Antonia, **La escuela técnica industrial argentina ¿un modelo para armar?** OIT/Cintefor, Montevideo, 2006.
- Gerchunoff, Pablo, Llach, Lucas, **El ciclo de la ilusión y el desencanto. Un siglo de políticas económicas argentinas**, Argentina, Ariel, 1998.
- Germani, Gino, **La sociedad en cuestión. Antología comentada**, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2010. Disponible en [bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/germani.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/germani.pdf)
- Ghirardi, Enrique, "La influencia de Maritain". En **La Democracia Cristiana**, Buenos Aires, CEAL, 1983.
- Gilbert, Isidoro, **La Fede. Alistándose para la revolución. La Federación Juvenil Comunista 1921-2005**, Buenos Aires, Sudamericana, 2011.
- Ginzburg, Carlo, **Tentativas**, Argentina, Prohistoria, 2004.
- Goodson, Ivor, "La construcción social del curriculum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del Curriculum". En *Revista de Educación*, Num. 295, 1991.
- -----, **Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares**, Barcelona, Pomares – Corredor S.A., 1995.
- -----, **Estudios del curriculum. Casos y métodos**, Buenos Aires, Amorrortu, 2003.
- -----, **El cambio en el curriculum**, España, Octaedro, 2007.

- .- Gorostegui de Torres, Haydeé, **La organización nacional**, Buenos Aires, Paidós, 1992.
- .- Gramsci, Antonio **Antología**, Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina, 2006.
- .- Gutiérrez, Talía Violeta, “Políticas de orientación agrícola y pedagogía normalista. Entre Ríos, Argentina, 1900-1920”. En *Perfiles educativos* p. 85-109.
- .- -----, “Los estudios históricos en la etapa fundacional de la Universidad Nacional de La Plata, 1905-1943”. En Graciano, O., Gutiérrez, T., y Zarrili, A., **Los estudios históricos en la Universidad Nacional de La Plata. 1905-1990**, Buenos Aires, Academia Nacional de la Historia, 1998.
- .- Halperín Donghi, Tulio, **La república imposible (1930-1943)**, Buenos Aires, Ariel, 2004.
- .- Hirsch, Mariana, Iñigo, Luisa, “La formación del sistema educativo argentino: ¿producción de fuerza de trabajo vs. producción de ciudadanos?”. Artículo presentado en el 7º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, organizado por la Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo, Buenos Aires, 10, 11 y 12 de agosto de 2005.
- .- Hobsbawm, Eric, **La era de las revoluciones (1789-1848)**, Madrid, Labor, 1991.
- .- Hobsbawm, Eric, “Nación, Estado, etnicidad y religión: transformaciones de la identidad”. *Anuario N° 16* de la Escuela de Historia. Rosario, UNR, 1996.
- .- Howard, Jorge P., **¿Libertad religiosa en América Latina?**, Buenos Aires, Editorial La Aurora, 1946.
- .- Hunter, Ian, **Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica**. Barcelona, Ed. Pomares, 1998.
- .- Iñigo Carrera, Juan, **La formación económica de la sociedad argentina**, Buenos Aires, Imago Mundi, 2007.
- .- Iñigo Carrera, Nicolás, **La estrategia de la clase obrera. 1936**. Buenos Aires, Imago Mundi, Buenos Aires, 2012.
- Kraft Editorial, **Quien es quién en la Argentina. Biografías contemporáneas**. Buenos Aires, Editorial Guillermo Kraft Limitada, 1955. Disponible en <https://archive.org/details/quienesquienenl00quiegoog>
- .- Lafleur, Provenzano, Alonso, **Las revistas literarias argentinas (1893-1967)**, Buenos Aires, CEAL, 1967.

- .- Legarralde, Martín R., "La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1862 y 1887". En *Propuesta Educativa*, 10, 21, 1999.
- "La formación de la burocracia educativa en la Argentina. Los inspectores nacionales y el proceso de escolarización (1871-1910)", Tesis de Maestría, Buenos Aires, FLACSO Argentina, 2007.
- .- Lértora, Celina, "Alternativas en ciencias formales y naturales". En Biagini, H., Roig, A., **El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX. Identidad, utopía, integración (1900-1930)**, Buenos Aires, Biblos, 2004.
- López Rodríguez, Rosana, "Infancia, sátira y revolución. Una lectura alternativa de la literatura popular (1917-1922)". En *Razón y Revolución*, N 9 otoño de 2002. Reedición electrónica.
- .- Lundgren, Ulf P. **Teoría del curriculum y escolarización**, Madrid, Morata, 1992.
- .- Manzoni, Celina, "Vacilaciones de un rol: los intelectuales en 1936". En Instituto de Iberoamérica – Universidad de Salamanca, - 2011.
- Marín, Isidoro, "Investigación Operativa en Argentina". En *Investigación Operativa*, Año XXIII - No 38 – pp. 2 -17. Noviembre 2015.
- .- Márquez, Diego Ángel, **La quiebra del sistema educativo argentino**, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1995.
- .- Marx, Karl, **Elementos fundamentales para la crítica de la Economía Política (Grundrisse) 1857-1858**, T. 1, España, Siglo XXI, 2005.
- .- Montserrat, Marcelo (comp.), **La ciencia en la Argentina entre siglos. Textos, contextos e instituciones**, Buenos Aires, Ediciones Manantial, 2000.
- Moyano, Javier, "Los dirigentes políticos cordobeses entre el régimen oligárquico y la apertura democrática (1890-1930) Una aproximación al análisis de la composición social de la clase gobernante". XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche. 2009.
- .- Müller, Detlef, "El proceso de sistematización: el caso de la educación secundaria en Alemania". En Müller, D., Ringer, F., Simon, B. (comps.) **El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920**, España, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1992.
- .- Murmis, Miguel, Portantiero, Juan Carlos, **Estudios sobre los orígenes del peronismo**, Siglo XXI, Buenos Aires, 2011.

.- Myers, Jorge, "Pasados en pugna: la difícil renovación del campo histórico argentino entre 1930 y 1955". En Nieburg, F. Plotkin, M., **Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina**, Buenos Aires, Paidós, 2004.

.- Nari, Marcela, "La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica). En *Revista Mora*, Nro. 1, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, 1995.

.- -----, "Las bases materiales e ideológicas de la ideología maternal". En **Políticas de la maternidad y maternalismo político: Buenos Aires (1890-1940)**, Buenos Aires, Biblos, 2004.

.- Nascimbene, Mario C., Neuman, Mauricio Isaac, "El nacionalismo católico, el fascismo y la inmigración en la Argentina (1927-1943): una aproximación teórica". En *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, Vol 4 N° 1 Enero junio 1993. DIGital.

- Niño Amieva, Alejandra "El grupo Convivio en Número y la definición de un programa estético- artístico del catolicismo argentino (1930-1931)". En *AdVersuS*, XII, 28, junio 2015: 69-108.

- Ortíz, Eduardo L. "La investigación matemática en la Argentina (1870-1960)". En De Asúa. Miguel, **Una gloria silenciosa. Dos siglos de ciencia en la Argentina**, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2010.

.- -----, "Julio Rey Pastor, su posición en la Escuela Matemática Argentina". En *Revista de la Unión Matemática Argentina*. Volumen 52, Número 1, 2011.

.- Panceira Luaces, Vanesa, La revalorización de la figura de Andrés Gaos en Galicia. Universidad de Oviedo, 2013.

- Parra, María Graciana, "La formación del Partido Demócrata Nacional y la campaña electoral de 1931, Tucumán". En *Andes Revista* N.º 25 – Año 2014.

- Pierini, Margarita, "¿Una narrativa para el gusto plebeyo? Los autores de La Novela Semanal le contestan a La Razón [En línea] Vº Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria, 13 al 16 de agosto de 2003, La Plata, Polémicas literarias, críticas y culturales. Disponible en: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.41/ev.41.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.41/ev.41.pdf).

.- Pineau, Pablo, **Sindicatos, estado y educación técnica (1936-1968)**, Buenos Aires, CEAL, 1991.

- Pinkasz, Daniel, "Orígenes de profesorado secundario en la Argentina. Tensiones y conflictos". En Braslavsky, Birgin (comps.), **Formación de profesores**, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1992.
- Plotkin, Mariano, **Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)**, Buenos Aires, Ariel, 1994.
- Popkewitz, Th. S., **Sociología política de las reformas educativas**, España, Ediciones Morata, 1997.
- Puiggrós, Adriana, **Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino**, Buenos Aires, Galerna, 1990.
- ....."La educación argentina desde la reforma Saavedra-Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión". En Puiggrós, Adriana (dirección) **Escuela, Democracia y Orden (1916-1943). Historia de la Educación en la Argentina III**, Buenos Aires, Galerna, 1992.
- ..... **Peronismo, cultura política y educación (1945-1955). Historia de la Educación Argentina V**, Buenos Aires, Galerna, 2006.
- .....¿**Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente**, Buenos Aires, Galerna, 2006.
- Rodríguez, Laura Graciela, "La escuela intermedia revisitada: racionalización y revisión curricular en la provincia de Buenos Aires durante la última dictadura militar" [en línea]. *Trabajos y Comunicaciones*, (34), 2008. Disponible en: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.3723/pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3723/pdf).
- Rodríguez Pérsico, Adriana, "Arturo Cancela: una poética del desecho y la desubjetivación". *Cuadernos LIRICO*. Revista de la red interuniversitaria de estudios sobre las literaturas rioplatenses contemporáneas en Francia. No. 4 2008.
- Ruiz, Guillermo y otros. "La estructura académica del sistema educativo analizada a partir de los contenidos de enseñanza. La educación secundaria durante las primeras décadas del siglo XX. Facultad de Psicología - UBA / Secretaría de Investigaciones *Anuario de Investigaciones / Volumen XV*.
- Saldarriaga Vélez, Oscar, "Del amor pedagógico y otros demonios", en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comp.) **Educación: figuras y efectos del amor**, Buenos Aires, Del Estante Editorial, 2006.

.- Salvatore, Ricardo, "Burocracias expertas y exitosas en Argentina: los casos de educación primaria y salud pública (1870-1930)". En *Estudios Sociales del Estado*, volumen 2, número 3, primer semestre de 2016.

Santaló, Luis A., "La Matemática en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires en el período 1865-1930". Publicada en el *Boletín de la Academia Nacional de Ciencias*.

.- Sardi, Valeria, "El rol de la literatura en la escuela primaria argentina en el marco de la constitución de identidades nacionales (1900-1940)" [en línea] Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

.- Sarfatti Larson, Magalí, "Acerca de los expertos y los profesionales o la imposibilidad de haberlo dicho todo". En *Revista de Educación* Nro. extraordinario (Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación) CIDE, Madrid, 1989.

.- Sautu, Ruth, **Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación**, Buenos Aires, Lumiere, 2005.

.- Schoo, Susana, "La educación secundaria en Buenos Aires: de la Universidad Provincial al colegio Nacional" [en línea] Archivos de Ciencias de la Educación, 4a. época, 5 (5). Disponible en Memoria Académica, [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5433/pr.5433](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5433/pr.5433). Pdf.

.- Schoo, Susana, "Los colegios nacionales en el período fundacional del sistema educativo argentino: incidencias y variaciones locales (1863-1888)". *Hist. educ. anu.* [online]. 2014, vol.15, n.2 [citado 2017-05-01], pp. 37-68. Disponible en: <[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2313-92772014000200003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772014000200003&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 2313-9277.

.- Siede, Isabelino, "Juan Mantovani: el hombre y el educador". En Mantovani, Juan, **Bachillerato y formación juvenil**, La Plata, UNIPE, 2012.

.- Southwell, Myriam, "La educación secundaria en la Argentina, Notas sobre la historia de un formato". En Tiramonti G. (Coord.) **Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media**, Rosario, Homo Sapiens, 2011.

.- Southwell, Myriam, Arata, Nicolás, "Aportes para un programa futuro de historia de la educación argentina". En «*History of Education & Children's Literature*» [on line], VI, 1, 2011. pp. 519-539.

- Southwell, Myriam, Manzione, María Ana. "Elevo a la superioridad: Un estado de la cuestión sobre la historia de los inspectores en Argentina". *Hist. educ. anu.* [online]. 2011, vol.12, n.1 [citado 2017-05-01], pp. 0-0. Disponible en: <[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2313-92772011000100008&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772011000100008&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 2313-9277.
- Stagno, Leandro, "La minoridad en la provincia de Buenos Aires (1930-1943). Ideas punitivas y prácticas judiciales" [en línea]. Tesis de Magister. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.327/te.327>.
- Steedman, Hilary, "Instituciones determinantes: las *endowes grammar schools* y la sistematización de la educación secundaria inglesa". En Müller, D., Ringer, F., Simon, B., **El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920**, España, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1992.
- Suasnábar, Claudio, **Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)**, Buenos Aires, Manantial, 2004.
- Suasnábar, Claudio, Palamidessi, Mariano, "El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa". En *Revista de Educación y Pedagogía*, Nro. 46 Vol. XVIII, Universidad de Antioquía, Facultad de Educación, Bogotá, 2006.
- Svampa, Maristella, **El dilema argentino. Civilización o barbarie**, Buenos Aires, Taurus, 2010.
- Tato, María Inés, "¿Alianzas estratégicas o confluencias ideológicas? Conservadores y nacionalistas en la Argentina de los años 30". *Cuadernos de CLAEH* N° 91 – Montevideo 2° serie, año 28, 2005-2.
- Tedesco, Juan Carlos, **Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)**, Buenos Aires, Siglo XXI, 2009.
- Teobaldo, Mirta. La construcción histórica de una figura polémica: Los inspectores en los sistemas educativos de Río Negro y Neuquén. Perfil y Funciones. (1884- 1962). *Hist. educ. anu.* [online]. 2010, vol.11 [citado 2017-05-01], pp. 0-0. Disponible en: <[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2313-92772010000100014&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772010000100014&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 2313-9277.

- Tosi, Carolina, "El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos." En *Lenguaje*, N° 39, 2011. pp. 469-500.
- Ulanovsky, Carlos, **Paren las rotativas. Diarios, revistas y periodistas (1920-1969)**, Buenos Aires, Emecé, 2005.
- Viñao Frago, Antonio, **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios**, Madrid, Morata, 2002.
- Vior, Susana, Misuraca María Rosa, "Políticas para la formación de profesores de enseñanza secundaria (1904-1944)". <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/download/692/653>.
- Weber, Max, **Economía y sociedad**, Colombia, Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Weinberg, Gregorio, **Modelos educativos en la Historia de América latina**, Buenos Aires, UNESCO, 1980.
- Zanca José, "Agitadores jesucristianos. Los católicos personalistas del antifascismo al antiperonismo". UdeSA – Conicet.
- Zía, Lisardo "Semblanzas: Julio Fingerit". En *Criterio*, octubre 26 de 1933. Num. 295.
- Zimmerman, Eduardo A. "Los intelectuales, las ciencias sociales y el reformismo liberal: Argentina, 1890-1916". En *Desarrollo Económico*, v. 31 N° 124, 1992.
- ----- **Los liberales reformistas: la cuestión social en la Argentina, 1880-1916**, Buenos Aires, Sudamericana, 1995.
- Zusman, Perla, "Una geografía científica para ser enseñada. La Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (1922-1940)". Instituto de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

