



Una apropiación del taylorismo en la pedagogía argentina. Las ideas y las propuestas de José Rezzano para organizar la escuela primaria.

Taylorism adoption in Argentinean pedagogy. José Rezzano's ideas and proposal to organize elementary school

FRECHTEL, Ignacio¹

Frechtel, I. (2021). Una apropiación del taylorismo en la pedagogía argentina. Las ideas y las propuestas de José Rezzano para organizar la escuela primaria. *RELAPAE*, (14), pp. 65-76.

Resumen

En las primeras décadas del siglo XX se consolidó la teoría de la Administración Científica del Trabajo como forma de organización del trabajo industrial. El pensamiento de Taylor revolucionó las formas de producir, pero también excedió los límites del mundo industrial, siendo adoptado en ámbitos como el de la educación. La Argentina no fue la excepción en la apropiación del taylorismo por parte del pensamiento pedagógico: José Rezzano, destacado educador de las primeras décadas del siglo XX, ideó una serie de reformas fundamentadas en los principios tayloristas. Desde su cargo de Inspector Técnico General de la Capital, Rezzano propuso modificaciones en la organización escolar. Éstas contemplaban la especificación de las funciones de los agentes escolares (maestros, directores, supervisores), la reorganización de los dispositivos de trabajo de los estudiantes (implementando un cuaderno único de tareas) y un nuevo planteo de los tiempos escolares (vacaciones de invierno a mitad del ciclo lectivo, y un nuevo horario escolar que acortaba las horas de clase). Desde una perspectiva histórica y metodológicamente cualitativa, a través del análisis de fuentes primarias, este artículo se propone recuperar esa propuesta de reforma que planteó nuevas formas de organizar la educación primaria argentina.

Palabras Clave: Taylorismo/ Organización Escolar/ Escuela Nueva/ José Rezzano/ Pedagogía argentina

Abstract

During the first few decades of the 20th century, the Scientific Management Theory became established as a way of organizing industrial work. Taylor's thoughts revolutionized production, but they also went beyond the industrial world limits by being adopted by other areas, such as education. Argentina was not the exception to adopting Taylorism in pedagogical thinking: José Rezzano, distinguished educator during the first few decades of the 20th century, laid out a series of reforms based on the Taylorism principles. As the Buenos Aires City General Inspector, Rezzano put forward changes in school organization —determining the school agents (teachers, principals, supervisors) roles; reorganizing the students' work devices (by implementing a single homework notebook); and reestablishing the school schedules (winter holidays in the middle of the academic year, and a new school timetable with shorter lessons). From a historic perspective and a qualitative methodology, and by analyzing primary sources, this article aim is to restate the proposal that made possible the reform which established new ways of organizing elementary school in Argentina.

Keywords: Taylorism/ School Organization/ New School/ José Rezzano/ Argentinian pedagogy

¹ Universidad de Buenos Aires – Universidad Pedagógica, Argentina / ignaciofrechtel@gmail.com

El cronómetro ha entrado en el taller: indudablemente está en marcha la mayor revolución de la historia humana.

Benjamin Coriat. El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa.

Introducción

Como se menciona en el epígrafe de este artículo, el ingreso del cronómetro en los talleres inició una revolución en las formas de trabajo y de vida, luego de lo cual ya nada sería igual. Esta revolución afectó a la sociedad en sus múltiples dimensiones, y la educación no sería indiferente a ese proceso. En 1911 se publicaba en Estados Unidos la obra de Frederick W. Taylor, *Principios de la administración científica*, una síntesis del trabajo de años de este intelectual del mundo de la industria. Solo un año más tarde, el también norteamericano Franklin Bobbitt² publicaba el artículo *The elimination of waste in education*. Pocos años después, en 1918, José Rezzano ascendió al cargo de Inspector Técnico General de la Capital Federal, el mayor cargo técnico en la gestión de las escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires. Allí, implementó una serie de modificaciones en el formato escolar, que luego serían conocidas como *Reforma Rezzano*, implementadas en el ámbito porteño y luego, algunas de ellas, desplegadas a nivel nacional a través de las escuelas primarias dependientes del Consejo Nacional de Educación.

Este artículo se propone presentar el pensamiento y las propuestas de reforma (algunas de las cuales serían efectivamente implementadas en el sistema educativo oficial, como se podrá ver en el apartado dedicado a este punto) de José Rezzano como parte de un contexto de irrupción del taylorismo y de su apropiación por parte de campos como el de la pedagogía. Rezzano fue uno de los pedagogos argentinos más destacados de la primera mitad del siglo XX, un personaje complejo en el que se anudaron distintas corrientes de pensamiento de las que se nutrió la pedagogía en el transcurso de su vida profesional. Formado en el normalismo, se dedicó no solamente a gestionar el sistema de educación primaria de la Capital Federal, sino también a pensar reformas para la transformación de la educación argentina. Para eso, recurrió a las diversas ideas que se encontraban en circulación, incorporando los principios de la Administración Científica del Trabajo y convirtiéndose en el representante argentino de la Liga Oficial para la Educación Nueva. De esta manera, taylorismo y Escuela Nueva se conjugan en este personaje que representa la transición entre el normalismo tradicional de finales del siglo XIX y la renovación educativa del siglo XX. El de Escuela Nueva es un término muy amplio que, a grades rasgos, señala un movimiento pedagógico renovador nacido en Europa en la segunda mitad del siglo XIX, que se internacionalizó en las primeras décadas del siglo XX, y que surgió como crítica a la pedagogía institucionalizada en los sistemas escolares nacionales. La Argentina no fue ajena a ese proceso de circulación y recepción de pedagogías renovadoras y modernizadoras, con propuestas que cubrieron un amplio espectro pedagógico e ideológico y que se ubicaron a mayor o menor distancia del sistema educativo oficial (Puiggrós, 1992). El caso de Rezzano es el de los pedagogos que incorporaron ideas renovadoras manteniéndose en las cercanías del Consejo Nacional de Educación³. Desde una perspectiva histórica, en este trabajo se realiza un análisis del pensamiento y las reformas de José Rezzano, con el objetivo de echar luz sobre una propuesta que apuntaba específicamente a una transformación de las formas de administrar y organizar la educación primaria argentina. Se comienza en primer lugar con una descripción de los principios

² Formado en el campo de la educación, como sostiene F. Eisner, Bobbit fue uno de los que participaron en el proceso de construcción de una ciencia de la educación en el contexto norteamericano, aplicando los principios científicos a los problemas concretos de la escolarización (Eisner, 1967).

³ Para un análisis del movimiento internacional, ver Caruso (2001) y del Pozo Andrés (2002) para el caso europeo. Para el caso argentino, Sandra Carli (1992, 2003, 2004, 2006) presenta las sistematizaciones más completas sobre este movimiento en nuestro país.

centrales de la teoría de la Administración Científica del Trabajo a través del pensamiento de Frederick Taylor, y de las intersecciones de esta teoría con la pedagogía. Luego se presenta la biografía de José Rezzano, para comprenderlo como un pedagogo en la transición entre el normalismo y la Escuela Nueva. A continuación, se realiza un análisis sobre el pensamiento y las propuestas de Rezzano a partir de las publicaciones en la revista *La Obra* en la década del 20, revista que constituyó el mayor órgano de divulgación de la renovación y modernización pedagógica en la Argentina. Allí, se hará foco en la Reforma Rezzano, proceso por el cual el pedagogo desarrolló modificaciones en el sistema escolar porteño. Para esto, se analizan fuentes primarias y secundarias tanto para el taylorismo como para las propuestas de reforma de Rezzano. Se abordan dos de los principales trabajos de F. W. Taylor, *Principios de la Administración Científica* y *Administración de Talleres*. Las ideas de José Rezzano son recuperadas de distintos artículos de la revista *La Obra* (de su propia autoría o de la propia editorial de la revista), órgano de difusión del conjunto de escolanovistas de quienes Rezzano fue uno de los principales referentes. Su biografía se reconstruye, principalmente, de la Historia de la Escuela Normal Mariano Acosta, de autoría de José Astolfi.

Si bien el tema de la Escuela Nueva ha sido abordado desde distintos ángulos en la historiografía educativa argentina, la vertiente escolanovista “oficial” (Puiggrós, 1992) a la que perteneció Rezzano amerita ser pensada desde nuevas perspectivas que complementen los trabajos en los que ya ha sido objeto de estudio (Gvirtz, 1996; 1999).

El taylorismo como teoría para la administración científica de los procesos de trabajo.

Frederick Winslow Taylor (1856-1915) nació en Filadelfia, en una costa Este norteamericana en proceso de industrialización. Proveniente de una clase media acomodada, inició una carrera de estudios universitarios que tuvo que abandonar prontamente debido a sus problemas en la vista. Frustrada su aspiración universitaria, el joven Taylor buscó trabajo cerca de su hogar, incorporándose en un pequeño taller en el que aprendió el oficio de mecánico. Luego de esa primera incursión en el trabajo manual, comenzó una carrera en el mundo de la industria, empleándose en importantes establecimientos en donde ascendió en la jerarquía del trabajo. La posibilidad de retomar los estudios gracias a una mejora en su salud, lo llevó a ocupar el puesto de ingeniero jefe de fábrica. En sus distintos cargos incorporó los procedimientos científicos a los procesos de trabajo, llegando a formular la Teoría de la Administración Científica por la que se hiciera mundialmente conocido (Casson, 1966).

La premisa central del pensamiento de Taylor era que los procesos de trabajo podían ser organizados racionalmente, de modo que se disminuyera el desperdicio de tiempo y de energía. De este modo, se produciría un aumento en la productividad de las fábricas, que debía redundar en un beneficio económico tanto para los patrones como para los trabajadores. Taylor definía al modelo habitual de trabajo en las fábricas como una administración tradicional. Esa forma tradicional es la que el norteamericano se dedicó a estudiar en base a una investigación sistemática sobre las formas de trabajo, y a modificar a partir de procesos de organización que denominó como científicos. Se trataba de una transformación de las tradiciones, y por ese motivo, para Taylor, tanto patrones como obreros debían ser convencidos de las mejoras que implicaban los nuevos métodos de trabajo, y en última instancia, lo que lograría el convencimiento, para el norteamericano, era el beneficio económico que se producía como resultado de las transformaciones.

La mirada de Taylor era completamente contraria a la de la lucha de clases. Desde su perspectiva, obreros y patrones no entraban en conflicto debido a sus intereses antagónicos, sino por los problemas en la gestión de los establecimientos industriales y las fallas en la comunicación de los objetivos de las tareas de cada uno de los actores. Obreros y patrones, para Taylor, debían formar parte, de manera armónica, de un proceso de producción que era beneficioso no solamente para los actores de la industria, sino para la sociedad en general⁴. El conflicto, desde la mirada de Taylor, ocurría justamente por la deficiencia en los procesos de organización del trabajo. Esos procesos deficientes perjudicaban tanto al trabajador como al empresario. Por eso, la nueva

⁴ Desde las miradas que ponen en cuestión a esta teoría, el taylorismo fue en realidad una estrategia de dominación sobre el trabajo, en base a mecanismos a través de los cuales el capital se adueñaba y apropiaba del saber obrero, justamente a través del estudio científico del trabajo propiciado por Taylor (Coriat, 2011).

organización científica servía para alinear los intereses bajo un mismo objetivo, el del aumento de la producción y del beneficio material.

Su idea era la de una confluencia de intereses entre obreros y patrones, por lo que proponía que las mejoras en el sistema de la administración debían ir en el sentido de la “cooperación” (Taylor, 1945: 24) entre ambas posiciones. A partir de esto planteaba que los sindicatos “prestaban un gran servicio” (Taylor, 1945: 188), aunque también alertaba que muchas veces su accionar era perjudicial, como en el caso también de los administradores y los patrones. Por eso, el sistema de trabajo propuesto por este intelectual de la industria, serviría para obtener mejores resultados más allá de los obstáculos que presentaban tanto los sindicatos como las patronales. Ambos sectores debían pasar por un proceso de reforma con el objetivo de obtener una mejora en los resultados. Como sostenía el propio Taylor, “la pereza natural de los hombres es grave, pero el mayor mal que sufren tanto los obreros como los patronos es la simulación sistemática de trabajo [...]” (Taylor, 1945: 34). Es importante remarcar esta idea de simulación, porque es un término que Rezzano adoptaría textualmente, al igual que la solución que proponía Taylor para abordarla: la “disminución del horario y el mejoramiento de las condiciones” de trabajo (Taylor, 1945: 91). Dos cuestiones que para el norteamericano se solucionaban a partir de la racionalización de los métodos, lo cual permitiría disminuir el horario de trabajo y mejorar las condiciones, siempre como consecuencia de un aumento de la productividad. Esa idea de la racionalización de la organización y el combate a la simulación sería un elemento central en la propuesta de reforma de Rezzano.

La impronta pedagógica en el pensamiento de Taylor.

Para complementar este breve recorrido por la teoría científica para la organización del trabajo, es interesante destacar una impronta que puede definirse como pedagógica en el pensamiento de Taylor. Como ya se dijo, el norteamericano planteaba a su sistema como una propuesta transformadora que venía a modificar una tradición instaurada. Como todo cambio, esto implicaba resistencias tanto a nivel de los trabajadores como de la patronal, acostumbrados a una dinámica de trabajo ya establecida (Taylor, 1945). Por eso, la teoría de la administración científica contemplaba dos instancias con un fuerte componente pedagógico: primero, convencer a los gerentes de las industrias de que la reforma de los procesos de trabajo era necesaria y que redundaría en un beneficio para todos los actores involucrados. En segundo lugar, una vez que el establecimiento industrial aceptaba comenzar el proceso de reforma, se iniciaba el proceso de estudio, por parte de los expertos en administración, de todos los procesos de trabajo realizados en ese establecimiento. Luego de la sistematización de esos procesos, los expertos desarrollaban la nueva metodología de trabajo, que tenía que ser explicada al personal de la empresa para su paulatina implementación. Taylor sostenía que el talento para el trabajo no era solamente natural, sino que podía ser adquirido a través de un proceso de formación. Un razonamiento que, en definitiva, no se aleja del optimismo de la pedagogía moderna, convencida de que mediante la acción educadora se podía transformar a los individuos y, a través de ellos, a la sociedad.

Algo que para Taylor era particularmente importante de explicar a la patronal era la necesidad de introducir nuevos puestos intermedios entre la conducción de la fábrica y los obreros en el taller. Era lo que denominó como “supervisión funcional” (Taylor, 1945: 112). Básicamente, se trataba de una innovación en la comunicación entre los obreros y la dirección de la fábrica. Taylor explicaba la necesidad de estos nuevos puestos a partir de la analogía entre la supervisión funcional y la “administración de una gran escuela moderna”:

En una escuela tal, los niños son enseñados diaria y sucesivamente por profesores especialistas, y son en muchos casos disciplinados por personas particularmente adiestradas en su función. El anticuado plan de un solo maestro se halla totalmente abandonado. (Taylor, 1945: 112)

Tomando como ejemplo a la escuela moderna, Taylor argumentaba sobre la necesidad de que las funciones fueran específicas y estuvieran desarrolladas por personal especializado.

Las comparaciones con el mundo de la educación no quedaban solamente en las analogías, sino que incluso se contemplaba la incorporación de instancias de enseñanza como parte de los procesos de transformación de las formas de trabajo. Taylor tenía la convicción de que su sistema de administración científica serviría para mejorar las formas de producción industriales, generando un beneficio tanto para los obreros como para los patrones. Si estos últimos eran más factibles de ser convencidos, en la medida en que el nuevo sistema redundaría en un incremento de sus ganancias, para Taylor era un desafío mayor el de convencer a los obreros. Para eso, este teórico de los sistemas de trabajo consideraba que los trabajadores debían pasar por un proceso educativo. La instrucción de los obreros debía ser mediante “lecciones objetivas” a través de las cuales pudieran ser convencidos de que al mejorar la organización del trabajo e incrementar la velocidad de las tareas, se lograba un aumento de la producción de la que ellos mismos serían beneficiados en la medida en que el proceso podía redundar en aumentos de salario. En definitiva, para Taylor, “todo lo que los obreros necesitan para que se consiga que hagan lo que es correcto es una serie de lecciones objetivas adecuadas” (Taylor, 1945: 197).

Pero los obreros no eran los únicos comprendidos en el proceso educativo necesario para la transformación de las formas de trabajo:

El objeto más importante, tanto de los trabajadores como de la dirección, ha de ser el adiestramiento y formación de cada individuo del establecimiento, de manera que pueda hacer [...] la clase más elevada de trabajo para la que su capacidad le haga apropiado. (Taylor, 1966: 22)

Un cambio que en definitiva debía ser “paulatino”, y presentando al trabajador muchas “lecciones de cosas”, que junto a la “enseñanza que recibe”, lo convencerán de la total “superioridad que la nueva forma de hacer la labor tiene sobre la antigua” (Taylor, 1966: 14).

En síntesis, las ideas de Taylor, además de su propuesta de organización industrial, también pueden considerarse desde una perspectiva pedagógica, como proceso de educación de los trabajadores industriales según los nuevos métodos.

José Rezzano, un normalista en la transición hacia la renovación y la modernización pedagógica.

José Rezzano nació en la Capital Federal el 15 de febrero de 1877 y falleció el 18 de febrero de 1960, a los 83 años. Su pertenencia generacional lo ubica en las cercanías de los pedagogos que se asocian al proyecto normalista argentino: realizó el magisterio en la Escuela Normal N° 2 de la Capital Federal, egresando como Profesor Normal en el año 1892, solo tres años después de que lo hiciera Rodolfo Senet con el mismo título. En 1909 volvería a la institución como docente, hasta el año 1924, a cargo de materias como Historia de la Educación (Astolfi, 1974: 233). Esa pertenencia generacional lo ubica como una de las personas de más edad del colectivo renovador de las primeras décadas del siglo XX en la Argentina, razón por la cual Rezzano ya ocupaba espacios de responsabilidad institucional y había tenido una trayectoria en el sistema educativo cuando comenzaban a difundirse las ideas de la Escuela Nueva⁵.

Todo indica que Rezzano cursó la mayor parte del tiempo en el nuevo edificio de la escuela (el que ocupa actualmente), que en 1889 dejaba el centro porteño para alejarse hacia la periferia que para esa época representaba el barrio de Balvanera, en las esquinas de las calles Moreno y Urquiza. Al año siguiente de su egreso como Profesor Normal comenzaba a trabajar en la docencia porteña con el cargo de preceptor en la Escuela Superior de Varones N° 1 del Octavo Distrito de la Capital. Pocos años después, en 1896, Rezzano dirigió una escuela elemental (El Monitor, 1896), y en 1901 ascendió como director de una escuela superior (El Monitor, 1901), el mismo año en el que se graduó de Profesor de Filosofía y Letras en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. En 1913 ascendió a Inspector de Distrito, y en 1918 llegaba al cargo de

⁵ Las investigaciones que sostienen estos conceptos forman parte de mi tesis de doctorado, ya presentada y a la espera de ser defendida.

Inspector Técnico General de la Capital, hasta su renuncia en 1923⁶, por diferencias con la gestión del Consejo Nacional de Educación.

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

Rezzano comenzó su desempeño como docente universitario en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata, en donde enseñó Didáctica General, Legislación Escolar y Filosofía de la Educación. Fue decano de esa facultad entre 1932 y 1936, cargo al que sumó la vicepresidencia de la Universidad entre 1933 y 1934. Fue también presidente del Consejo Escolar N° 5 durante tres períodos: entre 1927 y 1928, entre 1930 y 1933, y entre 1939 y 1944. También participó de diversos Consejos Escolares y ocupó un cargo de gran relevancia para el gobierno de la educación primaria, como vocal del Consejo Nacional de Educación entre 1933 y 1938 (Astolfi, 1974). También llegó a tener participación en el ámbito gremial. Además de los cargos públicos mencionados, dirigió las revistas Nueva Era en 1927 y La Obra en 1928. Ambas publicaciones se dedicaron a difundir el ideario renovador de la Escuela Nueva.

Como puede verse, Rezzano fue un hombre de acción, con una vida dedicada a la docencia y a la gestión educativa. Esta inclinación pragmática hizo que la escritura no estuviera entre sus prioridades. Por eso, su legado escrito consiste en una serie de folletos y artículos publicados en revistas, como La Obra, o la Revista Humanidades, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata.

Sin embargo, esta predilección por la acción y la gestión, no impidieron que Rezzano estuviera al tanto de las novedades que circulaban en materia de ideas pedagógicas de vanguardia. No es casual que, pocos años después de la publicación del trabajo de Franklin Bobbit⁷ *The elimination of waste in education* (que podría traducirse como “la eliminación del desperdicio en la educación”), Rezzano emprendiera, como veremos en el próximo apartado, una reforma escolar que apuntaba a evitar “el desperdicio del tiempo y la energía”. Por otro lado, ya en la década del 20, el Inspector General logró ubicarse frente la sección local de la Liga Internacional para la Nueva Educación, una organización internacional que nucleaba a pedagogas y pedagogos renovadores de distintos países del globo. De esta manera, Rezzano se convirtió en el representante oficial de la Liga, en sintonía con su paso por las direcciones de las revistas La Obra y Nueva Era. En esta posición, entabló vínculos con referentes de la Escuela Nueva como el español Domingo Barnés o el suizo Adolphe Ferrière. Con este último, incluso se vinculó durante su gira latinoamericana de 1930, cuando entre otros países visitó la Argentina (Ferrière, 1936).

En definitiva, Rezzano es un personaje complejo, formado en el seno del normalismo argentino, con una importante trayectoria en la gestión escolar nacional, sin una producción escrita importante, pero al tanto de las novedades en materia de las ideas pedagógicas más avanzadas. Por todo esto, sus propuestas merecen ser analizadas como testimonio de las distintas formas en que fue pensada la administración y la organización escolar a lo largo de la historia de la educación en la Argentina. De eso se trata el siguiente apartado.

Una administración racional para la educación argentina

Según Castro y Enrico, la administración de la educación implica una “serie de decisiones en el marco de la política y de una estructura organizacional específica” que se ocupa de desagregar esas acciones y decisiones (2019: 29). Sin embargo, es importante destacar la advertencia que realizan las autoras, las cuales afirman que

⁶ La Obra consigna esta información en su sección Informaciones y comentarios. Los intereses del magisterio. La nota fue redactada y firmada por Rezzano “en su propio despacho”, según la revista, “después de la torpe desconsideración de que se le hizo víctima” (La Obra, 1923: 40). No se explicita el carácter o los motivos de la “torpe desconsideración”.

⁷ Bobbit provenía del campo de la organización escolar (Salinas, 1994), y en su obra *The curriculum* introdujo los principios del taylorismo en el proceso educacional (Riccioppo Filho, 2010).

la administración de la educación es un campo de “tensiones, conflictos y negociaciones” en el que entran en juego diversos “intereses, concepciones y posiciones” (Castro y Enrico, 2019: 29).

De acuerdo con este planteo⁸, aquí se propone pensar a la propuesta de reforma escolar de José Rezzano como una iniciativa que se explica teniendo en cuenta esos procesos sociales, políticos y culturales en los que se vio inserta. Se trata de un contexto de reforma social y política marcado, entre otras cuestiones, por la sanción de la Ley Sáenz Peña en 1912. Allí se abrió un proceso de democratización por el cual en 1916 culminó el Orden Conservador y comenzó un nuevo ciclo político en el que nuevos actores adquirieron protagonismo en la política nacional, lo cual implicó la presencia de un nuevo estilo político (Terán, 2008) en la relación entre gobernantes y gobernados. Esta democratización política tuvo su impacto en la sociedad⁹, y se vio reflejada en procesos de relevancia nacional y continental, como en el caso de la Reforma Universitaria de 1918.

Si bien Rezzano provenía de la tradición normalista, como funcionario del Estado no se subordinó pasivamente a la jerarquía política del Consejo Nacional de Educación, sino que desarrolló iniciativas propias y representó una corriente de ideas que confrontó con las políticas del Consejo. Esto implicó un desenlace de tensiones, conflictos y negociaciones con la burocracia escolar, que terminarían con la renuncia a su cargo de Inspector Técnico General de la Capital¹⁰. Muchas de esas posiciones, asumidas por el escolanovismo oficial, fueron plasmadas a través de la revista *La Obra*, que nació como emprendimiento editorial en 1921 para aglutinar a pedagogos/as y maestros/as que encontraron en la publicación un órgano de expresión de ideas de renovación y modernización pedagógica, y que terminó constituyéndose en el principal órgano de difusión de la Escuela Nueva en la Argentina (Frechtel, 2020). La revista contenía información para el trabajo cotidiano de las y los docentes (Finocchio, 2009) y transmitía contenidos sobre las teorías pedagógicas de vanguardia y sobre experiencias escolares en distintas partes del mundo. Pero, además, comunicaba las posiciones que representaban al colectivo editorial en cuestiones sobre pedagogía, didáctica, política escolar y cuestiones gremiales, las cuales muchas veces eran contrarias a la política oficial del Consejo Nacional de Educación.

Durante su primer año, la revista publicó el trabajo de José Rezzano titulado *La organización del trabajo escolar de acuerdo con nuevos principios*, en donde se comunicaban los fundamentos que orientaron su propuesta de organización escolar, fundamentos sostenidos en los principios del taylorismo. Al momento de los inicios de la revista y de la publicación del artículo, Rezzano estaba a cargo de la gestión de las escuelas primarias de la Capital Federal, y se encontraba desarrollando la reforma que promovió desde su cargo de Inspector Técnico General.

Para el pedagogo, con los nuevos tiempos había cambiado la concepción del trabajo, que de la mano de la tecnología ya no era una necesidad “penosa e impuesta”, sino que había pasado a ser “algo digno de ser deseado y realizado por sí mismo” (Rezzano, 1921, N° 9: 9)¹¹. A esto se sumaba la nueva organización racional, con la que se procuraba evitar “el desperdicio enorme de energías y de esfuerzos” (Ibid). Rezzano se alineaba con el taylorismo, afirmando que “un buen sistema de trabajo debe asegurar la eliminación de los factores de desperdicio de material y de energía de parte de los trabajadores, por la lucha contra el empirismo y la consideración científica de los elementos y forma de trabajo” (Ibid). Esos eran los elementos que debían llevarse a la escuela en un proceso de renovación. El diagnóstico era que la educación argentina, por las formas en que estaba organizada, desperdiciaba fuerzas y energías, y la reforma apuntaba a solucionar esa situación.

⁸ Es preciso aclarar que, si bien la idea de *administración* fue utilizada por Taylor, la apropiación de este término en la educación fue posterior. Aquí, la utilización de esta categoría es en función del análisis de una experiencia histórica.

⁹ Un elemento fundamental para señalar es el notable incremento de los sectores medios, a los que mayoritariamente pertenecían docentes y pedagogos. Como señala Adamovsky, entre 1860 y 1930 se multiplicaron los sectores sociales que hoy denominamos sectores medios, y en el sector docente, los trabajadores de la educación se multiplicaron por cuatro entre 1869 y 1914 si se toma en cuenta la cantidad de docentes cada mil habitantes (Adamovsky, 2019).

¹⁰ Esos conflictos tuvieron que ver con las resistencias por parte del CNE de educación de implementar las propuestas del Inspector Técnico General. Las disputas entre Rezzano y el CNE exceden las posibilidades de este artículo, pero es preciso señalar que no ha sido un tema presente en la historiografía educativa, en parte debido a la complejidad dada por lo escaso de las fuentes. Se aborda en algunos trabajos previos (Frechtel, 2014 y Frechtel, 2020), aunque requiere mayores investigaciones.

¹¹ Aclaración sobre el sistema de referencia: el formato escogido se desprende de la complejidad de la fuente. El artículo citado fue publicado en partes, en distintos números de la revista. Por eso es que, además del año, se aclara de qué número fue tomada la cita textual.

El sujeto central de ese proceso era el maestro, de quien se reivindicaba su labor y se lo ubicaba como el sujeto sobre el cual recaían los mayores pesos del trabajo escolar:

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

Uno de los motivos principales para la propuesta de reforma se sostuvo, entonces, en el bienestar de los maestros, agobiados frente a excesivas cargas de trabajo que eran producto de la falta de organización racional y que producían en ellos “desaliento depresivo” y “rebeldía”. La reforma tenía entre sus principales objetivos una “ordenación sistemática del trabajo escolar” (Rezzano, 1921, N° 10: 9) mediante una definición más precisa de las funciones de los maestros, directores e inspectores.

Pero incluso tan importante como la definición de las funciones de cada agente del sistema escolar, es el fundamento sobre el que se sostiene la autoridad en esas relaciones jerárquicas:

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

El taylorismo, como teoría de la administración que postulaba la colaboración entre los dirigentes industriales y los obreros, se complementaba con una coyuntura nacional en la que “el concurso de los gobernados” no podía dejarse de lado a la hora de la toma de decisiones.

La reforma de programas ideada por Rezzano, partía de un diagnóstico central, realizado desde una concepción taylorista de organización del trabajo. Según el inspector, el trabajo escolar

se encuentra todavía en un período en que impera el desperdicio de material y de energías de parte de docentes y de alumnos y en el cual no se halla establecido un nexo lógico entre sus elementos: los que dirigen, los que vigilan, los maestros y profesores, los alumnos, los horarios, etc. (Rezzano, 1921, N° 9: 9)

Con este diagnóstico, la reforma tenía como eje realizar un nuevo ordenamiento del trabajo escolar, que consistía centralmente en definir con más precisión las *funciones de cada uno de los agentes que intervenían en la tarea y en ajustar los mecanismos de control*. La piedra angular del sistema eran las y los maestras y maestros, quienes debían llevar la iniciativa en la enseñanza. Los/as directores/as no tenían que intervenir en esas tareas, sino que debían guiarlas a través de

instrucciones precisas y claras para su mejor aplicación práctica, por la comprobación regular e inteligente de los resultados, por la observación y el estudio de las iniciativas del personal docente, con el fin de coordinar los esfuerzos de cada uno y multiplicar su eficiencia en beneficio de todos. (Rezzano, 1921, N° 10: 10)

Por su parte, los inspectores tampoco debían interferir en el trabajo de los directores, sino que sus tareas específicas eran las del estudio de métodos y procedimientos y la preparación de instrucciones, y, por supuesto, todo lo relativo a la vigilancia y la ejecución del trabajo escolar y la comprobación de los resultados de acuerdo al plan de instrucciones fijado.

En definitiva, se trataba de ajustar los mecanismos utilizando los elementos que ya eran parte del sistema escolar: plan de estudios, programas sintéticos y analíticos, cuaderno de tópicos y cuadernos de deberes. La principal transformación debía incorporarse a los cuadernos de deberes, los cuales debían perder “su característica de elemento decorativo [...] para pasar a ser un elemento de ejercitación y de trabajo en el que, hora por hora, aparece la colaboración del alumno con el maestro, en cada lección y en la medida de sus propias fuerzas” (Rezzano, 1921, N° 11: 6). Los detalles caligráficos, los mapas y las ilustraciones tenían, para

Rezzano, el único objetivo de “impresionar por su presentación”, aunque la tarea fuera hecha en el hogar y con intervención de los adultos de la familia. La consecuencia de esto era que los docentes corregían cuadernos en lugar de corregir a los alumnos. En definitiva, una gran *simulación*, al igual que lo que planteaba Taylor para los procesos de trabajo que se proponía reformar. Para La Obra, “la simulación” era uno de los dos “grandes vicios”, junto con el “verbalismo”, de un régimen escolar “ineficaz y violento” (La Obra, 1927: 194). Si tanto a nivel de las escuelas como de las industrias la simulación implicaba la falta de productividad, en las escuelas esa situación se presentaba, además, a través de la violencia, el cual era uno de los elementos centrales de la crítica escolanovista a lo que desde esa corriente denominaron como escuela tradicional: si las propuestas eran de reproducción mecánica, verbalista y memorística, la única forma de que los estudiantes las aceptaran, desde la perspectiva escolanovista, era a través de un modelo de férrea disciplina que no excluía al ejercicio de la violencia.

Los cuadernos de deberes eran un elemento central en ese régimen de simulación, en donde *se hacía como que* se estudiaba y se trabajaba, pero en realidad se trataba de copiar prolijamente las tareas. Por eso, para modificar ese régimen, Rezzano propuso un “cuaderno único” en el que niños y niñas realizaran sus tareas por sí solos, en horario escolar y con ayuda de sus maestras y maestros. Las correcciones y las enmiendas debían quedar plasmadas en el cuaderno, para que los alumnos pudieran aprender de sus propios errores:

Concebido el cuaderno de ejercitación como elemento animado y actual, en lugar de reflejo y eco apagado de la vida y actividad, ha traído como consecuencia la supresión de ese verdadero tormento chino que significaba, para el maestro, la corrección con tinta roja de los cuadernos de los alumnos, tarea ímproba y sin resultado porque los niños no vuelven la vista atrás para aprovechar la experiencia del maestro. (Ibid)

Lo que se lograba, de esta manera, era la supresión de un trabajo superfluo, especialmente para los docentes, que debían corregir una gran cantidad de cuadernos escolares. En palabras de Silvina Gvitz, el cuaderno único cumplía un rol central en la nueva organización escolar en dos sentidos: sistematizando y simplificando internamente la labor escolar, y respondiendo al concepto de trabajo del taylorismo, “tratando de crear un isomorfismo entre escuela e industria” (Gvitz, 1999: 57).

Pero la del cuaderno único no fue la única innovación introducida por Rezzano y divulgada por La Obra como parte del programa de reforma en la organización escolar. El horario y las vacaciones de invierno también fueron dos modificaciones extendidas en las escuelas primarias que dependían del Consejo Nacional de Educación y que forman parte del proceso de reformas emprendido por Rezzano. Se promovió un nuevo régimen de vacaciones, que implicó dar comienzo a la implementación de las vacaciones de invierno, y un nuevo esquema de horario escolar. Respecto de las primeras, los motivos no eran “climatológicos”, sino que respondían a “la más conveniente distribución del trabajo docente y su mayor eficiencia” (Rezzano, 1921, N° 11: 7). Por otro lado, el horario fue adaptado, acortando el que estaba vigente. Las secciones fueron entonces de 45 y de 40 minutos, “con lo que se pudo disponer de un instrumento más en consonancia con la intensidad del trabajo exigido y mejor adaptado a la curva de eficiencia de los resultados y de fatiga mental de los alumnos” (Ibid).

En síntesis, la reforma modificaba cuatro instancias de la organización escolar: se reducían los cuadernos de clase, priorizando el “cuaderno único” en el que las/os alumnas/os realizaban sus tareas, que eran corregidos por las/os maestras/os; se implementaron las vacaciones de invierno, que tenían como objetivo mejorar la distribución del trabajo docente a lo largo del año; y el horario escolar, que redujo el tiempo de las horas de clase en base a criterios psicológicos sobre la capacidad de trabajo de niños y niñas. Todo esto, sostenido sobre una nueva organización de las funciones de los agentes del sistema escolar: maestras/os, directoras/es e inspectoras/es, quienes a través de una especificación de sus tareas, hacían también más productivo su trabajo. Entre estos agentes, directores e inspectores fueron los destinatarios principales de los planteos de Rezzano. En definitiva, los interlocutores directos del cargo de mayor responsabilidad, la Inspección Técnica General. Para el pedagogo, las y los maestras y maestros, en realidad, no debían realizar más de lo que ya hacían, que era estar a cargo de la enseñanza en los salones de clase. Pero los directores e inspectores debían implementar el sistema de trabajo que hiciera esa labor cotidiana más productiva y que incluso redujera el peso que terminaba recayendo en maestros y maestras. En suma, algo que nuevamente nos lleva al

pensamiento de Taylor, con la importancia que le daba el norteamericano a la “supervisión funcional”, ese rol que adquiriría relevancia con la reforma de los procesos de trabajo, y que apuntaba a mejorar la cadena de transmisión en la comunicación entre la dirigencia de las industrias y sus trabajadores.

En definitiva, hasta aquí se han presentado una serie de medidas que tuvieron que ver con la racionalización de la organización y la administración escolar según los criterios del taylorismo y la Administración Científica del trabajo, teoría que postulaba el estudio y análisis de los procesos de trabajo con el objetivo de mejorar el rendimiento y la productividad, en base a una colaboración entre la docencia y la conducción del sistema. Estas posiciones fueron ratificadas algunos años más tarde por La Obra, siguiendo los principios tayloristas que había planteado Rezzano en su paso por la Inspección Técnica General de la Capital, cuando en sus páginas afirmaban que “debe llevarse el **taylorismo** a todos los órdenes de la actividad de la enseñanza primaria. Esto es, el espíritu de labor que busca formas más ventajosas por su rendimiento obtenido con menos desgaste de energías y de tiempo”. (La Obra, 1925: 17, destacado en el original).

Reflexiones finales

Los vínculos entre la Teoría de la Administración Científica y la educación han sido prolíficos desde el momento en que se publicara la obra de Taylor *Principios de la administración científica*. Los trabajos de Franklin Bobbit son una muestra cabal de esos vínculos, con sus postulados sobre cómo evitar el desperdicio en la educación (Sousa, 2010).

Pero incluso el taylorismo está presente en las propuestas pedagógicas que en principio parecerían alejadas de su filosofía, como en el caso de la Escuela Nueva. Como sostiene Hameline, “*taylorizar la instrucción para mejorar la educación* es uno de los slogans más fuertes de la *educación nueva* entre las dos guerras” (Hameline, 2001: 24, destacado original). Las intersecciones entre Escuela Nueva y taylorismo están presentes en los planteos de los principales referentes internacionales de este movimiento pedagógico, como en los casos de Edouard Claparède, Adolphe Ferrière y Robert Dottrens. Si bien estos pedagogos se situaban en la línea del naturalismo rousseano y de la centralidad del niño en los procesos educativos, también plantearon la necesidad de una racionalización de inspiración taylorista para la enseñanza escolar (Araújo y Machado Araujo, 2018). Como sostienen Araújo y Machado Araujo, la observación del devenir de las propuestas de la Escuela Nueva, en su conjunción entre el “hombre económico” y el “hombre social” (taylorismo y humanismo, podría resumirse), “contribuye al conocimiento de la historia de la escuela como organización de la modernidad”, y para “reconocer las posibilidades de creatividad e innovación en el contexto escolar” así como de la búsqueda de flexibilidad (Ibid: 214, traducción propia.)

José Rezzano, uno de los más importantes referentes argentinos de la Escuela Nueva, tuvo a su cargo el sistema de instrucción primaria de la Capital Federal, puesto desde el cual emprendió una serie de reformas sobre la administración escolar con el objetivo de evitar el desperdicio de “tiempo y energía”. Lamentablemente, todavía no es posible conocer si Rezzano había leído a Bobbit o sabía de su existencia, pero las similitudes entre ambos planteos probablemente no sean una mera casualidad. En todo caso, fueron ambos partícipes de un mismo clima de época. Pocos años después de la irrupción del taylorismo como teoría, y de la obra de Bobbit, Rezzano promovió una reforma escolar en donde se racionalizaba la utilización del tiempo escolar para lograr que el trabajo fuera más productivo. Como ya se ha expuesto, las apelaciones de Rezzano al pensamiento taylorista fueron explícitas, y sobre esas ideas fundó buena parte de sus propuestas escolares.

Rezzano compartía con Taylor el optimismo en la educación como herramienta para la formación de las personas. Taylor sostenía que el talento para el trabajo no era solamente natural, sino que podía ser adquirido a través de un proceso de formación. Un razonamiento que, en definitiva, no se aleja del optimismo de la pedagogía moderna, convencida de que mediante la acción educadora se podía transformar a los individuos y, a través de ellos, a la sociedad.

A principios del siglo XX, además de la renovación pedagógica de la Escuela Nueva, comenzaban a desarrollarse en el campo pedagógico las propuestas del planeamiento y la organización curricular, un hecho del cual la obra de Franklin Bobbitt es representativa. En la Argentina, ambos discursos estuvieron presentes

en las propuestas de organización escolar llevadas a cabo por José Rezzano y por el conjunto de pedagogos y pedagogas que tomó sus propuestas como propias.

Fuentes primarias

Astolfi, J. C. (1974). *Historia de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta*. Buenos Aires: Asociación de Ex Alumnos de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta.

El Monitor de la Educación Común (1896). *Sección oficial*, 272(16), 540-574.

El Monitor de la Educación Común (1901). *Sección oficial*, 338(21), 1022- 1054.

Rezzano, J. (1921). La organización del trabajo escolar de acuerdo con nuevos principios. *Revista La Obra*, 1(9), 9-10. 7(10), 9-10. 7(11), 6-7. 7(12), 9.

Revista La Obra (1923). Informaciones y comentarios. Año III, N° 9. Buenos Aires.

Revista La Obra (1925). Didáctica práctica. Año V, N° 1. Buenos Aires.

Revista La Obra (1927). El cuaderno único. Año VII, N° 5. Buenos Aires.

Bibliografía

Adamovsky, E. (2019). *Historia de la clase media argentina. Apogeo y decadencia de una ilusión*. Crítica.

Araújo, A. F. y Machado Araujo, J. (2018). La nueva educación y el trabajo escolar: horizonte y polaridades de una visión educativa. *Teoría de la Educación*, 30 (1), 201-216. Disponible en: <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu301201216>

Caruso, M. (2001). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En P. Pineau, *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp.93-131). Paidós.

Castro, A. M. y Enrico, J. (2019). Reflexiones en torno a la administración y la organización educacional en cronoespacios contemporáneos de descentralización, control y autonomía. *Revista Latinoamericana de Política y Administración de la Educación*, (11), 28-39. Disponible en: <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/305>

Casson, H. (1966). Frederick Winslow Taylor. En Taylor, F. W., *Principios de la administración científica*. Herrero Hermanos.

Carli, S. (1992). El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva. En A. Puiggrós (dir.) *Historia de la Educación Argentina, Tomo III: Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)* (pp. 99-160). Galerna.

Carli, S. (2003). Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1995). Miño y Dávila.

Carli, S. (2004). Escuela Nueva, cultura y política. En H. Biagini, y A. Roig, (dirs.) *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX: identidad, utopía, integración (1900-1930)* (pp.363-372). Biblos.

Carli, S. (2006). The New School Movement in Argentina. *Paedagogica Historica*, 42(3), 385-404.

Coriat, B. (2011). *El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. Siglo XXI.

del Pozo Andrés, M. del M. (2002). El movimiento de la Escuela Nueva y la renovación de los sistemas educativos. En A. Tiana Ferrer, G. Ossenbach Sauter y F. Sanz Fernández (Coords.), *Historia de la educación (Edad Contemporánea)* (pp. 189-215). Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Eisner, E. (1967). Franklin Bobbitt and the "Science" of Curriculum Making. *The School Review*, 75(1), 29-47. Retrieved July 8, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/1083990>

Ferrière, A. (1936). *La escuela activa en América Latina*. Bruno del Amo.

Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Edhasa.

Frechtel, I. (2014). El gusto de hacer. Escuela Nueva y taylorismo en la Reforma Rezzano (1918-1936). En P. Pineau (dir.), *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. Teseo.

Frechtel, I. (2020). La reforma de programas escolares en 1936 en Argentina. Prensa pedagógica y Escuela Nueva. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 13(32), 1-18. (recuperado el 08/07/2021 de: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/13352>)

Gvirtz, S. (1996). La estrategia de la Escuela Nueva a través de la revista "La Obra" y sus propuestas didácticas. En Gvirtz, S. (comp.), *Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*. Miño y Dávila.

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

Hameline, D. (2001). Nouvelle? Vous avez dit «nouvelle»? *Cahiers Pédagogiques*, 395, 31-33. Disponible en: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/395-educ-nouv.pdf>

Puiggrós, A. (1992). La educación argentina. Desde la Reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la Década Infame en Puiggrós (dir.), *Historia de la Educación Argentina, Tomo III: Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Galerna.

Riccioppo Filho, P. (2010). Antes da racionalidade técnica: os primórdios da formação de professores no Brasil, do período colonial ao final da República Velha. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, 10, (22), 52-71, jul/dez. Disponible en: <http://www.revistasdigitais.uniube.br/index.php/rpd/article/view/183>

Salinas, D. (1994). La planificación de la enseñanza. ¿Técnica, sentido común o saber profesional? En Angulo, F. y Blanco, N. (Coords.), *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe. Disponible en: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Salinas_Unidad_2.pdf

Sousa, J. M. (2010). Um modelo complexo do ato educativo. En Cardona, M. J. y Marques, R. (Org.), *Da autonomia da escola ao sucesso educativo* (pp. 215-228). Chamusca: Edições Cosmos/ESE de Santarém. Disponible en: <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/771>

Taylor, F. W. (1945). *Administración de talleres*. Editorial Argentina de Finanzas y Administración.

Taylor, F. W. (1966). *Principios de la administración científica*. Herrero Hermanos.

Terán, O. (2008). *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Siglo XXI.

Fecha de recepción: 14/4/2021

Fecha de aceptación: 30/6/2021