

Presentación

LAURA GRACIELA RODRÍGUEZ y EVA MARA PETITTI

En este libro abordamos el tema de la educación, los funcionarios y las políticas, a partir de la perspectiva teórica y metodológica derivada del concepto de burocracia. En los medios de comunicación y la literatura el término burocracia es asociado –en el pasado y en la actualidad– a una organización ineficiente, rutinaria, pesada y llena de trámites inútiles, hasta el punto de convertir el adjetivo «burócrata» en un insulto. Ciertamente, nuestro propósito es dejar de lado esa acepción y reconocer los orígenes weberianos del término y las actualizaciones de las que ha sido objeto (Di Liscia y Soprano 2017). Dicho brevemente, la definición típico-ideal weberiana de burocracia refiere a una persona –el burócrata– que ha pasado las exigencias de una formación profesional, se inserta en una jerarquía administrativa con competencias minuciosamente fijadas y consigna toda la actividad administrativa en documentos escritos. Además, es retribuido en dinero con sueldos fijos, sabe que su trabajo exige que se consagre enteramente y sin reservas al cargo que ocupa, se atiene a órdenes por escrito, tiene ante sí una carrera, y está sometido a una rigurosa disciplina y vigilancia administrativa (Weber 1992).

Desde este punto de vista, Oszlak (2006), nos recuerda que una burocracia pública «es lo que se hace» y está determinada en parte por el perfil de los funcionarios a cargo y la naturaleza y los contenidos de las políticas públicas que se implementan. Advierte que, como no hay un consenso estático y unívoco acerca de esos

contenidos, las burocracias se convierten en la arena de conflicto donde se resuelven disputas, en las cuales funcionarios y agencias involucrados toman posiciones, construyen alianzas, desarrollan estrategias y ponen en acción varios tipos de recursos para hacer prevalecer sus respectivas posiciones. Por ello, las burocracias cambian, pueden asignárseles nuevas funciones y quitárseles otras, sus estructuras pueden adquirir mayor diferenciación y complejidad, exigírseles nuevos mecanismos de coordinación, ganar o perder recursos, en algunos casos por expropiación de funciones que cumplieran los Estados subnacionales u organizaciones de la sociedad civil, y en otros, debido al movimiento inverso que se da en ciertas épocas, de la centralización a la descentralización de funciones y recursos (Oszlak 2006). En ese trabajo, el autor nos propone estudiar las burocracias a partir de diferentes dimensiones de análisis que atienden a la productividad, el contexto, los recursos, las normas, las estructuras y el comportamiento, modelo que adaptaremos para nuestro estudio, como veremos más adelante.^[1]

Como se ha dicho recientemente, a lo largo del proceso de construcción del Estado argentino que se dio entre fines del siglo XIX y principios de siglo XX, se ha podido observar en distintas investigaciones cómo las dirigencias políticas provinciales aparecían, ahora no como agentes subordinados en un proceso de penetración de un centro de poder que las fue incorporando, sino como actores constitutivos de ese mismo centro. Así pues, este nuevo foco analítico se desplaza del «centro» hacia la «periferia» y logra un cuadro más completo y más complejo de los procesos de negociación entre poderes locales y el poder central (Zimmermann 2023).

Siguiendo esta premisa general, el objetivo de esta compilación ha sido el de reunir trabajos que analicen cómo ha sido la configuración de las burocracias educativas en Argentina, observando los perfiles y trayectorias de sus altos funcionarios, y de los maestros y profesores empleados en organismos e instituciones educativas nacionales y locales, así como el diseño e implementación de las políticas. Antes que asumir la completa subordinación o independencia de los funcionarios provinciales a las decisiones de

[1] Oszlak (2006) estudia de qué manera el comportamiento burocrático está sujeto a cuatro tipos de restricciones que clasifica en tecnológicas, culturales, clientelísticas y políticas.

la nación, los autores ponen en evidencia que la política educativa fue resultado, tanto de decisiones del poder central, como de medidas tomadas a nivel jurisdiccional, en una relación de influencias mutuas y constante dinamismo, intentando recuperar la agencia de todos los actores involucrados.

En el caso del sistema educativo argentino, la situación de las burocracias se complejiza porque la Constitución Nacional de 1853 otorgó a las provincias plena autonomía para dictar sus propias leyes de educación y financiar el sistema de educación básica.^[2] Sin embargo, el Estado nacional distribuyó partidas presupuestarias en forma intermitente y discrecional a los gobernadores que las solicitaban, pero sin lograr un avance significativo en la escolarización mínima de la población, en parte porque aquellos usaban dichas partidas para otros fines. Con el propósito de regularizar estos aportes, el Congreso aprobó la ley de Subvenciones nacionales en 1871, durante la presidencia de Domingo F. Sarmiento. La norma facultaba al tesoro nacional a financiar a los gobiernos provinciales que lo requirieran, en tres grandes rubros: construcciones de edificios para escuelas públicas, salarios de maestros, y adquisición de mobiliario, libros y útiles. Luego de varias críticas y reformas a esa ley, en 1905 el Estado nacional, en base a un diagnóstico negativo sobre la actuación de los gobernadores, habilitó la posibilidad de empezar a fundar escuelas primarias nacionales (escuelas Láinez). En relación con la enseñanza posprimaria, la Constitución Nacional y las normas derivadas pretendían dejar al gobierno nacional la potestad de crear los establecimientos de nivel medio y de formación de oficios (colegios nacionales, liceos de señoritas, escuelas normales, escuelas comerciales, industriales, profesionales y de artes y oficios). Sin embargo, fueron varias las jurisdicciones que optaron por fundar sus propias instituciones de enseñanza media.

En suma, producto de estas diferentes legislaciones que se superponían en ocasiones, convivieron en las provincias durante buena parte de los siglos XIX y XX, instituciones educativas nacionales y provinciales –y en ocasiones municipales– con sus correspondientes empleados públicos, recursos y legislaciones diferenciales.

[2] Sobre el artículo quinto de la Constitución de 1853, el proyecto alberdiano y la reforma de 1860 véase Bustamante Vismara (2018).

Distintas investigaciones han caracterizado a la burocracia educativa nacional en los inicios del sistema educativo (Lionetti 2007; Puiggrós 1990; Salvatore 2016; Tedesco 1993); a las figuras de los inspectores nacionales (Billorou 2016; Dussel 1995; Fiorucci 2015; Iglesias 2018; Legarralde 2008; Teobaldo 2011); a los directores de Escuelas Normales (Rodríguez y Petitti 2021); e integrantes del Consejo Nacional de Educación (González Leandri 2001); y se han preguntado sobre la definición de modelos y estilos burocráticos (Braslavsky 1983; Tiramonti 1989).

En referencia a las burocracias educativas provinciales, se destacan los distintos tomos coordinados por Adriana Puiggrós, y en particular el libro cuarto (Puiggrós 2001). Los autores aquí presentes las han estudiado extensamente y en cada uno de sus textos están mencionadas las investigaciones propias y de colegas.^[3] Los nueve capítulos de este libro se refieren a distintas provincias, los dos primeros estudian las jurisdicciones situadas en el Noroeste del país: Laura Graciela Rodríguez analiza el origen de las primeras escuelas normales ubicadas en Tucumán, Salta y Jujuy (1875-1920) y Antonela Centanni indaga sobre las tensiones y negociaciones que se dieron entre los inspectores y las élites locales en Jujuy (1886-1930). Como apuntan las autoras, estas provincias tenían en esos años a la mayoría de los habitantes concentrada en las capitales, una población rural dispersa con una alta proporción de origen indígena, elevados índices de desigualdad social, una importante y activa presencia de sacerdotes católicos y una economía basada principalmente en la producción de vinos (Salta), azúcar (Tucumán y Jujuy) y en la agricultura y ganadería de subsistencia en la Puna (Jujuy).

Los siguientes siete capítulos se ocupan de las provincias situadas en el centro de la Argentina: Entre Ríos, Santa Fe, Córdoba y Buenos Aires. Eva Mara Petitti y Nerina Saba Visacovsky plantean lo sucedido con las escuelas de la Jewish Colonization Association de Entre Ríos, que en los inicios fueron de carácter privado hasta que solicitaron su estatización (1892-1920); Darío Velázquez habla de los primeros profesores que ingresaron a trabajar a la recién

[3] Véase además el dossier «Análisis de las burocracias educativas en las provincias (siglos XIX y XX)» coordinado por Rodríguez (2022).

creada Facultad de Ciencias Económicas y Educacionales de la Universidad Nacional del Litoral situada en Paraná (Entre Ríos, 1920-1931); Bernardo Carrizo y Juan Cruz Giménez reconstruyen los inicios de la Comisión de Instrucción Pública y del Consejo General de Educación en la provincia de Santa Fe (1853-1910); Yamila Gánzer plantea las singularidades de la política municipal y provincial en Río Cuarto (Córdoba) entre 1859 y 1908; Gabriela Lamelas sigue las distintas situaciones que se dieron en la misma provincia alrededor de la implementación de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas desde fines del siglo XIX hasta principios del XX; María Asunción Iglesias estudia los informes de los inspectores, directores de las normales y rectores de los colegios nacionales que actuaron en la provincia de Buenos Aires (1865-1921); y Alejo Levoratti observa a los distintos actores militares y proyectos involucrados en la creación de la Dirección de Educación Física y Cultura en territorio bonaerense (1936-1940). Como ilustran los autores, estas jurisdicciones del centro del país se caracterizaban por tener centros urbanos densamente poblados y localidades unidas por los primeros tramos del ferrocarril, una alta y variada proporción de inmigrantes, incipientes núcleos fabriles, y una economía agrícola y ganadera orientada a la exportación.

A continuación, reseñaremos las principales contribuciones de cada autor a la discusión sobre diferentes aspectos de las burocracias educativas, señalando similitudes y singularidades. En base a una adaptación propia del citado modelo de Oszlak, presentaremos los capítulos comprendiendo cuatro dimensiones de análisis:

- 1) las trayectorias de los funcionarios;
- 2) la normativa que funda las instituciones y orienta las acciones de los agentes burocráticos;
- 3) el proceso de implementación de las políticas;
- 4) los recursos materiales asignados a las políticas.

Para diferenciar las características del sistema educativo, organizamos los capítulos en dos grandes bloques: aquellos que han estudiado mayormente a las burocracias municipales y provinciales y los que se han concentrado en el estudio de las burocracias nacionales asentadas en las provincias.

Burocracias municipales y provinciales

Los trabajos de Gánzer, Carrizo y Giménez comienzan sus análisis en la década de 1850, después de la sanción de la Constitución Nacional, cuando los Estados municipales y provinciales comenzaron a crear instituciones públicas encargadas de la educación primaria (comisiones departamentales y de instrucción pública) que hasta ese momento había estado en manos casi exclusivamente de las órdenes religiosas, aunque luego hubo clérigos que integraron esos organismos públicos. Coinciden con Lamelas en que se produjo un cambio muy significativo con la sanción de la mencionada ley de Subvenciones de 1871. De hecho, en la provincia de Córdoba, menciona Lamelas, se crearon más de 100 escuelas públicas entre 1871 y 1872. A la luz de esta nueva norma, los autores señalan que los gobiernos provinciales debieron conformar nuevos organismos centralizados para administrar esos fondos nacionales, que recibieron diferentes nombres a lo largo del tiempo (Superintendencia General de Escuelas, Departamento de Escuelas, Comisión Central de Educación, Inspección General de Escuelas, Consejo Provincial de Educación, Consejo de Instrucción Primaria, Consejo General de Educación, Secretaría, Subsecretaría y Ministerio, entre otras), fueron variando en las competencias, número de integrantes y denominaciones de sus máximos encargados y miembros (presidentes, directores, ministros, secretarios, subsecretarios, vocales, consejeros, etcétera) y tuvieron diferentes presupuestos y organigramas. En provincias como Santa Fe, señalan Carrizo y Giménez, se sancionaron las primeras leyes de educación donde se dispuso la obligatoriedad y la gratuidad. Gánzer indica que, a pesar de los esfuerzos, las autoridades de la municipalidad de Río Cuarto tuvieron muchas dificultades presupuestarias para sostener la infraestructura y pagar los sueldos de los docentes, por lo que algunas de las escuelas fueron clausuradas y otras debieron recibir el auxilio de la provincia para seguir abiertas.

Lamelas y Centanni destacan las fundaciones que hicieron los gobiernos provinciales de los organismos asentados en los municipios y con integrantes *ad honorem*, como las comisiones o juntas vecinales en Córdoba y los consejos escolares en Jujuy, que estuvieron integrados por vecinos notables y curas párrocos. Gánzer relata que hacia 1880, igual que en otras partes del país, en Río

Cuarto había escuelas municipales y particulares de un solo sexo, predominando las de varones. En 1884 se inauguró en esa ciudad el primer edificio escolar de gestión municipal –la Escuela Graduada– costeado por nación y de carácter mixto, toda una novedad para la época en la provincia. Se designaron a dos profesores egresados de la Normal de Paraná, uno como director y a su hermana como regente, gracias, entre otras cosas, a las aceitadas relaciones entre los funcionarios municipales y el entonces presidente Julio A. Roca (1880-1886). En 1888, debido a los problemas presupuestarios del municipio, dicho establecimiento se nacionalizó y se transformó en la Escuela Normal mixta, que resultó una de las primeras del país en establecer la coeducación en el nivel medio. Posteriormente, el gobierno provincial comenzó a inaugurar en la ciudad escuelas primarias de un solo sexo.

Luego de largos debates entre liberales y católicos en el seno del Congreso Pedagógico realizado en 1882, se aprobó la ley de Educación n.º 1.420 en 1884 con incumbencia en la Capital Federal, las colonias nacionales y los territorios nacionales. Estableció la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria (aunque establecía que los padres «pudientes» hiciesen un aporte), no hizo ninguna mención a la laicidad y dispuso la posibilidad de impartir enseñanza religiosa fuera del horario escolar (art. 8). Carrizo, Giménez, Lamelas, Petitti y Visacovsky ilustran que después de 1884 en las provincias se fueron sancionando nuevas leyes de educación que terminaron conformando un heterogéneo y cambiante mapa en referencia a la enseñanza religiosa: mientras que en Santa Fe y Córdoba se impartió dentro del horario escolar, en Entre Ríos se dispuso que la educación fuese laica. En Santa Fe esto redundó en el perfil de los encargados de la cartera educativa provincial, donde hubo, desde fines del siglo XIX y principios del siglo XX, sacerdotes católicos en los organismos de gestión pública y/o egresados de la institución privada católica más importante de la época, el Colegio Inmaculada. Por su parte, Lamelas evidencia que en Córdoba se produjeron conflictos e incidentes de todo tipo al momento de diseñar la normativa para garantizar la implementación de la enseñanza religiosa, organizar su lugar en el espacio escolar, redactar el programa de la asignatura, acordar el horario en que debía ser dictada y el perfil de quienes debían dar las clases.

Como mencionamos, el tema de la inmigración estuvo muy presente en las provincias de la zona centro del país. Gánzer, Lamelas, Carrizo y Giménez destacan la preocupación que manifestaban las autoridades por la presencia de maestros extranjeros y el pedido para que ingresara al sistema público y privado, una mayor cantidad de maestros argentinos o por lo menos, titulados en las Escuelas Normales nacionales. Otro aspecto de este fenómeno, de acuerdo con Carrizo, Giménez, Petitti y Visacovsky, fueron las fundaciones de escuelas particulares que hacían las colectividades de inmigrantes en Santa Fe y de religión judía en Entre Ríos.

Petitti y Visacovsky observan el caso de la Jewish Colonization Association (JCA) que desde fines del siglo XIX sostuvo varias escuelas ubicadas en las colonias rurales de Villaguay, Concepción del Uruguay y Colón. La heterogeneidad de estos establecimientos (cantidad de matrícula, número de maestros que hablaban castellano, distancia respecto a los centros poblados) reflejaba las diferencias existentes entre las poblaciones de los distintos asentamientos que constituían las colonias. En todas las escuelas se impartía religión y algunas percibían subsidios provinciales, siempre escasos e intermitentes. Recibían tanto las visitas de los inspectores provinciales, que en general tenían una mirada negativa sobre su existencia, como de aquellos pertenecientes a la JCA. A principios del siglo XX, la JCA solicitó al gobierno provincial el traspaso de los establecimientos porque, entre otras cosas, les resultaba muy difícil sostenerlos económicamente, pedido que fue rechazado por motivos de escasez presupuestaria hasta que fueron absorbidos por el Estado nacional. Esto significó, siguiendo la ley 1.420/84, la prohibición de dar enseñanza religiosa o cultura hebrea dentro del horario escolar.

Las figuras de los inspectores provinciales y visitadores creadas en la década de 1880 en Córdoba y Jujuy son caracterizadas por Lamelas y Centanni. Estos funcionarios, ilustra Lamelas, debieron viajar largas distancias para llegar a las escuelas más alejadas de la provincia, muchas veces trasladándose en mulas, caballos, debiendo contratar baqueanos y ayudantes. Algunos recibieron el elogio y apoyo de las comunidades y otros generaron múltiples conflictos con sus modos de accionar dentro de las escuelas. Centanni describe las interacciones del inspector nacional con los inspectores

provinciales, no siempre exentas de conflictos y malos entendidos debidos, con frecuencia, a la superposición de funciones. Asimismo, pone el foco en los Consejos Escolares asentados en los municipios y su funcionamiento después de sancionada la ley de educación provincial. Muestra que las personas que integraron los Consejos expresaron las diferentes realidades locales: los había sacerdotes, integrantes de poderosas familias terratenientes y miembros de las élites políticas. En este sentido, profundiza el caso de los consejeros que eran propietarios de ingenios azucareros en los departamentos de Ledesma y San Pedro.

Burocracias nacionales en las provincias

Los capítulos de Rodríguez, Velázquez, Iglesias y Levoratti reseñan las interacciones que se dieron entre los integrantes de las burocracias educativas nacionales y los funcionarios y las comunidades locales situadas en distintas ciudades de las provincias del Noroeste y del Centro. Rodríguez, Velázquez e Iglesias plantean que fueron constantes los reclamos que hicieron ante el Ministerio de Instrucción Pública nacional, los directores y rectores de las normales y colegios nacionales, de los académicos de la Facultad y de los inspectores de enseñanza media, por la falta de recursos económicos necesarios para el funcionamiento pleno de las instituciones nacionales que la misma cartera había fundado. En particular, Iglesias advierte que los inspectores debieron asumir un doble rol: por un lado, fueron representantes de la nación frente a las autoridades gubernamentales locales al momento de negociar edificios o terrenos para la instalación de las instituciones y, al mismo tiempo, testigos y responsables de gestionar las demandas de directores y rectores ante el Ministerio.

Rodríguez estudia la configuración de una burocracia nacional ordenada para formar docentes, a través del proceso de creación y desarrollo de las escuelas normales en las provincias del Noroeste. Ilustra la incidencia que tuvieron los representantes de la Iglesia en las principales ciudades de la región, que buscaron influir –con distinto éxito– en la selección del personal de las normales. Da cuenta también de cómo la cuestión de género atravesó al normalismo, observando el lugar diferencial que se les otorgó a varones

y mujeres en la dirección de los establecimientos, la composición del profesorado de nivel medio y la manera en que el proceso de feminización del magisterio se debió a distintos tipos de medidas que tomó el Estado nacional.

Rodríguez y Velázquez exponen el impacto que causó en las ciudades adonde se asentaron las normales y la facultad, el arribo de docentes que, en su mayoría, no eran oriundos de esas localidades ni provincias. Tanta fue la extrañeza que los locales, de acuerdo al segundo autor, no dudaron en denominar en forma negativa de «extranjeros» a los recién llegados. Sin embargo, como destaca Velázquez, una parte de esos docentes contribuyó a una decisiva renovación disciplinar que dejó huellas profundas en las instituciones donde actuaron.

Por último, el texto de Alejo Levoratti presta atención a un tema novedoso como fue el accionar en territorio bonaerense de un grupo de militares, que en 1934 creó la sección infantil de la Dirección General de Tiro y Gimnasia del Ejército, a través de la cual organizaron actividades entre 1934 y 1935 para más de 50 mil niños y adolescentes en todo el país. En 1936, desde la Dirección General de Plazas de Ejercicios Físicos de La Plata inauguraron los «cursos de repetidores» donde les enseñaban a los maestros movimientos de la gimnasia metódica con elementos, dictados por profesores que eran miembros del Ejército, siendo las egresadas casi todas mujeres. De acuerdo al autor, estos fueron los antecedentes de la creación de la Dirección de Educación Física y Cultura de la provincia de Buenos Aires, cuyo primer encargado fue un coronel retirado. Allí, los miembros del cuerpo de Gimnasia y Esgrima del Ejército dieron nuevos cursos y, en el afán de fortalecer las clases de educación física en las escuelas, el gobierno provincial designó a los maestros y maestras –los repetidores– formados en el período anterior.

Respecto a la redacción de este libro, cabe hacer explícito que optamos por utilizar el género masculino para evitar sobrecargar la escritura, en el entendido que comprende siempre a hombres y mujeres, salvo que se indique lo contrario.

En síntesis, a través de los capítulos reunidos en este libro, esperamos poder realizar un aporte original y sustantivo a la producción de conocimientos acerca del Estado, las burocracias, las políticas

públicas y sus funcionarios en las provincias. Para terminar, mencionaremos que la mayoría de los autores de esta compilación forma parte del Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica (PICT) denominado «Profesionales de Estado. Un análisis comparado de burocracias estatales en el siglo XX» y del Proyecto Plurianual (PIP) «Configuración de burocracias educativas en las provincias. Un análisis comparado (fines del siglo XIX y siglo XX)». Gracias a ellos, hemos podido financiar los costos de la edición de este libro.

Referencias

BILLOROU, MARÍA JOSÉ

- 2016 «Los inspectores en los territorios nacionales: más allá de la burocracia (1890-1945)», en *XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*, Buenos Aires: Universidad de Mar del Plata, referencia citada en página XII.

BRASLAVSKY, CECILIA

- 1983 «Estado, burocracia y políticas educativas», en *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*, ed. por Juan Carlos Tedesco, Buenos Aires: FLACSO, págs. 75-174, referencia citada en página XII.

BUSTAMANTE VISMARA, JOSÉ

- 2018 «Educación en tiempos de la Confederación Argentina», en *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, vol. 18, n.º 2, págs. 1-15, referencia citada en página XI.

DI LISCIA, MARÍA SILVIA y GERMÁN SOPRANO

- 2017 (eds.), *Burocracias estatales. Problemas, enfoques y estudios de caso en la Argentina (entre fines del siglo XIX y XX)*, Rosario: Universidad Nacional de La Pampa y Prohistoria, referencia citada en página IX.

DUSSEL, INÉS

- 1995 «Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores», en *Revista Argentina de Educación*, n.º 23, págs. 55-82, referencia citada en página XII.

FIORUCCI, FLAVIA

- 2015 «Ideas e impresiones de un funcionario viajero: Raúl B. Díaz el primer inspector de territorios nacionales (1890-1916)», en *Historia de la Educación*, vol. 16, n.º 2, págs. 82-92, referencia citada en página XII.

GONZÁLEZ LEANDRI, RICARDO

- 2001 «La élite profesional docente como fracción intelectual subordinada. Argentina: 1852-1900», en *Anuario de Estudios Americanos*, n.º 2, págs. 513-535, referencia citada en página XII.

IGLESIAS, MARÍA ASUNCIÓN

- 2018 *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)*, Tesis de Maestría, Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata, referencia citada en página XII.

LEGARRALDE, MARTÍN

- 2008 *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, referencia citada en página XII.

LIONETTI, LUCÍA

- 2007 *La misión política de la escuela pública: la formación de los ciudadanos en Argentina, 1870-1916*, Buenos Aires: Miño y Dávila, referencia citada en página XII.

OSZLAK, OSCAR

- 2006 «Burocracia estatal: política y políticas públicas», en *Post Data. Revista de reflexión y Análisis Político*, n.º 11, págs. 11-56, referencia citada en páginas IX, X.

PUIGGRÓS, ADRIANA

- 1990 *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires: Galerna, referencia citada en página XII.
- 2001 (comp.), *Historia de la educación en la Argentina, La educación en las provincias y territorios nacionales. 1885-1945*, Buenos Aires: Galerna, referencia citada en página XII.

RODRÍGUEZ, LAURA GRACIELA

- 2022 «Las maestras norteamericanas que trajo Sarmiento y las que vinieron después. Su trabajo en Argentina (1869-1910)», en *Revista Brasileira de História da Educação*, vol. 22, n.º 1, págs. 1-28, referencia citada en página XII.

RODRÍGUEZ, LAURA GRACIELA Y EVA MARA PETITTI

- 2021 *Historia de la Escuela Normal de Paraná (1871-1969)*, Buenos Aires: Teseo, referencia citada en página XII.

SALVATORE, RICARDO

- 2016 «Burocracias expertas y exitosas en Argentina: los casos de educación primaria y salud pública (1870-1930)», en *Estudios Sociales del Estado*, vol. 2, n.º 3, págs. 22-64, recuperado de <<http://estudiossocialesdeleestado.org/index.php/ese/article/view/75/55>> (visitado el 22-11-2019), referencia citada en página XII.

TEDESCO, JUAN CARLOS

- 1993 *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires: Ediciones Solar, referencia citada en página XII.

TEOBALDO, MIRTA

- 2011 *¡Buenos días, Sr. Inspector! Historia de los inspectores escolares en la Patagonia Norte: Río Negro y Neuquén. Perfil y funciones (1884-1962)*, Córdoba: Editorial de la UNC, referencia citada en página XII.

TIRAMONTI, GUILLERMINA

- 1989 *¿Hacia dónde va la burocracia educativa?*, Buenos Aires: FLACSO y Miño y Dávila, referencia citada en página XII.

WEBER, MAX

- 1992 *Economía y sociedad*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, referencia citada en página IX.

ZIMMERMANN, EDUARDO

- 2023 «Presentación», en Betriz Bragoni; Eduardo Míguez y Gustavo Paz, *La dirigencia política argentina. De la Organización Nacional al Centenario*, Buenos Aires: Edhasa, págs. 9-14, referencia citada en página X.